20ª REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA



ANAIS 1990

Sociedade de Psicologia
de Ribeirão Preto

SOCIEDADE DE PSICOLOGIA
DE RIBEIRÃO PRETO

ANAIS DA XX REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Rebuler Johannes Antonius Rozestraten
Zélia Maria Mendes Biasoli Alves

OUTUBRO 1990

RIBEIRÃO PRETO

Rozestraten, R.J.A.; Biasoli-Alves, Z.M.M.
- Coordenação Editorial
Anais da XX Reunião Anual de Psicologia
Ribeirão Preto, SP, Sociedade de Psicologia
1 vol., 524 páginas, XXII, 1992

Diagramação e Capa: Paulo Braga Neto
Composição: Heloisa Helena Leite Fernandez
Past-ups e Fotolitos: Reginaldo Aparecido Vila

Direitos reservados por:

SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO

1992

Impresso no Brasil

DIRETORIA DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO

GESTÃO - 1989/1990

REINIER JOHANNES ANTONIUS ROZESTRATEN
(Presidente)

RAQUEL ALVES DOS SANTOS
(Vice-Presidente)

LUDMILA DE MOURA
(1ª Secretária)

VESNA ILANA HAMBURGER TAMBELLINI
(2ª Secretária)

ANTÔNIO PEDRO DE MELLO CRUZ
(Tesoureiro)

SECRETARIA:
Elisabeth Costa Caetano
Eduardo Assagra
Alda do Prado Roma

COORDENADORES DE DIVISÕES ESPECIALIZADAS ASSESSORAS DA DIRETORIA

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO
Deisy das Graças de Souza

HISTÓRIA E FILOSOFIA DA PSICOLOGIA
Isaias Pessotti

MODIFICAÇÃO DO COMPORTAMENTO
Vera Regina Lignelli Otero

PSICOBIOLOGIA
Luiz Marcellino de Oliveara

PSICOLOGIA CLÍNICA
Dircenéa De Lázzari Corrêa Navarro
Ed Mello Golfeto

PSICOLOGIA DA SAÚDE
Rosalina Carvalho da Silva

PSICOLOGIA DO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL
Quinha Luiza de Oliveira

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO
Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

PSICOLOGIA SOCIAL
Antonio Ribeiro de Almeida

PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO
Marco Antonio de Castro Figueiredo

TÉCNICAS DE EXAME PSICOLÓGICO
Manoel Antonio dos Santos

PERCEPÇÃO E COGNIÇÃO
Nilton Pinto Ribeiro Filho

PSICOLOGIA ECOLÓGICA E DO TRÂNSITO
Raquel Alves dos Santos

REPRESENTANTES LOCAIS

Ana Maria Lé Sênechal Machado
Universidade Federal de Minas Gerais
Ana Maria T.B. Pereira
Universidade Estadual - Maringá - PR
Antonio Jayro de Fonseca Motta Fagundes
Universidade de Guarulhos
Antonio Ribeiro de Almeida
Universidade Federal de Uberlândia
Celso Pereira de Sá
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Claudio Roberto Baptista
Santa Maria - RS
Eduino Sbardelini Filho
Universidade Federal do Paraná
Euclélio H. Marimoni
Universidade Federal de Uberlândia
José Augusto da Silva Pontes Neto
UNESP - Assis
José Gonçalves Medeiros
Universidade Federal de Santa Catarina
Lincoln da Silva Gimenez
Universidade de Brasília
Maria Lucia de Bustamante Simas
Universidade Federal de Pernambuco
Maritene Risaun
Universidade Federal da Bahia
Milton Madeira
PUC - Rio Grande do Sul
Olga Maria Piazentini Romam Rodrigues
UNESP - Bauru - SP
Paulo Kroeff
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Paulo Rogério Meira Menandro
Universidade Federal do Espírito Santo
Sadao Omote
UNESP - Marília - SP
Vera Vasconcelos
Universidade Federal Fluminense
Wilson Ferreira de Melo
Universidade Federal do Mato Grosso

SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO

PRESIDENTES	GESTÕES
REINIER J.A. ROZESTRATEN	1971/72/73/90
LUIZ MARCELLINO DE OLIVEIRA	1974/75/78/81
MARIA CLOTILDE R. FERREIRA	1976
ISAIAS PESSOTTI	1977
RICARDO GORAYEB	1979/82/83/86
JOSÉ LINO DE O. BUENO	1980
ANDRÉ JACQUEMIN	1984/85
DEISY G. DE SOUZA	1987/88
JOSÉ APARECIDO DA SILVA	1989

AGRADECIMENTOS

A Diretoria da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto e a comunidade científica de Psicologia, agradecem o apoio, o financiamento e as condições de infra-estrutura recebidas, fornecidas pelas seguintes instituições, que possibilitaram a realização da XX Reunião Anual de Psicologia e a edição destes Anais:

- Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP.
- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.
- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP.
- Universidade de São Paulo - Campus de Ribeirão Preto:
  - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
  - Faculdade de Medicina
  - Escola de Enfermagem
  - Prefeitura do Campus

Colaboraram ainda com a realização deste Evento:

- Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto
- Banco do Estado de São Paulo - BANESPA
- Fundação de Pesquisas Científicas de Ribeirão Preto
- Hardy Turismo
- Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

EDITORIAL
Reinier J.A. Rozestraten XVI

SESSÃO INAUGURAL DA XX REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA

Cem anos de "Principles of Psychology" e cem anos de atraso.
Conferência de abertura: Reinier J.A. Rozestraten, Presidente da S.P.R.P. 1

CURSOS:

1. Medicina Comportamental: a ação do Psicólogo na prevenção, tratamento e reabilitação de doenças orgânicas
   Ricardo Gorayeb, USP 10
2. Aspectos afetivos do desenvolvimento psicológico na abordagem de Vygotsky
   Martha Kohl de Oliveira, USP 24
3. O Bender projetivo: sua aplicação na clínica, escola e trabalho
   Claudete Ribeiro, UNESP 32
6. Vivência e reflexão em abordagem centrada na pessoa: uma metodologia de aprendizagem
   Cláudia Regina Castiglione, Núcleo Paulista de Abordagem Centrada na Pessoa 35
7. Psicodinâmica do movimento expressivo na relação terapêutica
   Mônica Allende Serra, UNICAMP 41
8. Gestalt-terapia: uma alternativa para a ampliação da consciência
   Janete de Aguirre Bervique, Instituto "EU-TU" de Psicologia Alternativa 45
9. A Psicologia Ecológica: O que é e para que serve
   Reinier J.A. Rozestraten, USP 49

WORKSHOPS

1. Avanços recentes em análise experimental do comportamento III.
   - Algumas considerações sobre o conceito de operante: os conceitos de reserva do reflexo
     Teresa Maria A.P. Sério, PUC-SP 56

- A cultura como meta da ciência do comportamento; a sobrevivência e a experimentação como meta-valores da cultura
  Maria Amália Pie A. Andery, PUC-SP 72
- Privacidade e linguagem: nota sobre a distinção público-privado no Behaviorismo radical skinneriano
  Emmanuel Z. Tourinho, UF de Pará 93
- Resolução de problemas: um conceito que apresenta diferentes faces
  Melania Moroz, PUC-SP 105

2. Análise Comportamental da Cognição
   - Aquisição de leitura e desenvolvimento de controle por unidades mínimas textuais
     Deisy das Graças de Souza, UnB 120
   - Stimulus equivalence research in 1990: what we are asking and what we need to know
     William McIlvane, Eunice Kennedy Shriver Center for Mental Retardation - USA 129
   - Equivalência de estímulos, equivalência funcional e transferência de funções
     Júlio César de Rose, UFSCAR 134

SIMPÓSIOS

1. Adolescências no Brasil
   - Adolescência - um enquadre sócio-histórico
     Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, USP 143
   - Repensando as concepções de adolescência
     Adélia Araújo de S. Clímaco, UFG 146

2. William James - 100 anos do "Principles of Psychology"
   - Os cem anos dos "Principles of Psychology"
     Bento Prado Junior, UFSCAR 151
   - A consciência na filosofia e na psicologia de William James
     Richard Theisen Simanke, UFSCAR 155

3. Atualização em Psicologia Social I
   - Representações sociais: Teoria e Pesquisa
     Edson A. de Souza Filho, UnB 159
   - A teoria da ação planejada
     Maria Alice D'Amorim, UnB 168

4. Visão e Percepção Visual
- Transformada para domínios em multirresolução
  Eduardo Peixoto Vaz, UFRJ 178
- O sistema visual e o cérebro
  Sidney Júlio de Faria e Sousa, USP 182
- Aspectos psicofísicos na medida clínica da acuidade visual
  Júlia Tomoko Sakuma, USP 186

6. Assistência à Saúde da criança hospitalizada
- Assistência à Saúde da criança hospitalizada: qual o papel da família
  Célia Maria Lana da Costa Zannon, UnB 192
- Assistindo a criança terminal
  Elisabeth Ranier Martins do Valle, USP 196
- O atendimento à criança hospitalizada pelo Serviço de Psicologia do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - USP
  Ricardo Gorayeb, USP 200
- Aspectos psicológicos da criança operada
  Maria Helena Chaves Sarti, USP 206

7. Professores bem preparados: experiência e análise de condições que facilitam e dificultam o desempenho de educadores de indivíduos excepcionais
- Dois anos de trabalhos de integração de educandos portadores de deficiência sensorial na rede regular de ensino do Estado de Santa Catarina: primeiros dados
  Maria Odette Bizzotto, Fundação Catarinense de Educação Especial 213
- Serão pré-requisitos básicos do aluno suficientemente considerados na elaboração de programações de ensino? Alguns dados de pesquisa
  Margarida H. Windholz, USP 218
- Que condições são necessárias para que os educadores elaborem e apliquem programas de ensino?
  Sônia Beatriz Meyer, UFSCAR 226

8. Atualização em Psicologia Social II
- Atribuição de causalidade: teoria, pesquisa e aplicações.
  José Augusto Dela Coleta, UFU 233
- Locus de controle: conceitos, estudos e instrumentos de medida
  Marília F. Dela Coleta, UFU 236
- Avaliação do progresso tecnológico
  Paul Stephaneck, USP 245

9. Avaliação psicológica com vistas ao encaminhamento de crianças para educação especial
- Avaliação psicológica de crianças para encaminhamento à classe especial
Manoel Antônio dos Santos, USP 254
- Avaliação para classe especial: competências do psicólogo
Edna Maria Marturano, USP 258
- Avaliação de crianças para educação especial: uma proposta de trabalho para o psicólogo em instituições educacionais
Vera Lúcia Sobral Machado, USP 262

13. Pesquisa Básica e Aplicação: Interações, Problemas e Possíveis soluções
- Alterações intestinais como comportamentos adjuntivos: análise e possíveis aplicações
Lincoln da Silva Gimenes, UnB 266
- A pesquisa sobre a imitação na primeira infância e suas implicações para programas de intervenção precoce
Leila Regina D'Oliveira de Paula Nunes, UFRJ 270
- Behavioural tolerance: a case study for contemporary behavioural pharmacology
Derek Blackman, Univ. of Wales College of Cardiff, U.K. 276

CONFERÊNCIAS

4. Radical Behaviorism: Biological and social science
Derek Blackman, Univ. of Wales College of Cardiff, U.K. 281

8. Principais efeitos das carências econômicas, sociais e culturais do adolescente da periferia de São Paulo
Mônica Allende Serra, UNICAMP 288

9. Sobre a loucura no século XIX
Isaías Pessotti, USP 295

MESAS REDONDAS

1. A Psicologia na propaganda e marketing
- Perspectivas de atuação do psicólogo em propaganda e marketing
Marco Antônio de Castro Figueiredo, USP 313

2. A problemática da afetividade na prática pedagógica
- O Pós-Graduação
  Abigail Alvarenga Mahoney, PUC-SP 319
- O Primeiro Grau
  Elvira Meneghesso Gonçalves Parada, Fund. Ed. Barretos 323
- A face oculta da relação professor/aluno na educação pré-escolar
  Ana Gracinda Queluz, Univ. Paulista 328
- O noturno em escolas de 1º e 2º graus
  Laurinda Ramalho de Almeida, Secretaria de Estado de Educação 332

3. Múltiplas Perspectivas em Desenvolvimento Cognitivo
- O emprego de computador e os mecanismos de aprendizagem: a máquina lógica e a lógica do sujeito
  Yves de La Taille, USP 339

4. Responsabilidade na profissão e na pesquisa do psicólogo
- Sobre o conceito de responsabilidade
  Danilo Marcondes de Souza Filho, PUC-RJ, UFF 345
- Responsabilidade política e governo responsável
  Günther Maluschke, UnB 350
- A responsabilidade na pesquisa em psicologia
  Júlia S.N. Ferro Bucher, UnB 354
- Responsabilidade e exercício profissional
  Nelson Gonçalves Gomes, UnB 358
- A responsabilidade no exercício da profissão do psicólogo
  Luis Cláudio Mendonça Figueiredo, PUC-SP, USP, Univ. Paulista 361

6. Como os brasileiros percebem e reagem à situação atual do país: seus problemas e seus políticos
- Perdas e planos econômicos: aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais
  José Augusto Dela Coleta, UFU 367
- A imagem do político brasileiro em período de eleição presidencial
  Maria Alice D'Amorim, UnB 375
- Percepção sobre os candidatos, a presidência e os problemas brasileiros
  Marília F. Dela Coleta, UFU 379

7. Psicologia e Criminalidade em 3 temas: menor infrator, rebeliões em prisão, linchamentos

- Uma análise psicossocial de 533 ocorrências de linchamentos no Brasil, entre 1853 e 1990
  Paulo Rogério Meira Menandro, UFES 384
- Protestos coletivos em instituições penais
  José Weber Freire Macedo, UFES 389
- Análise do processo de integração do menor infrator ao meio social
  Paula Inez Cunha Gomide, UFPR 395

8. A Universalidade, a autonomia do sujeito, a falseabilidade e a convergência teórica em psicologia do desenvolvimento
   - Quatro perguntas a piagetianos, wallonianos e vygotskianos sobre a universalidade, a autonomia do sujeito, a falseabilidade e as convergências teóricas
     Yves de La Taille, USP 402
   - Universalidade, autonomia do sujeito, contradição e convergência: algumas reflexões sobre a teoria vygotskiana
     Marta Kohl de Oliveira, USP 406
   - A universalidade, a autonomia do sujeito, a falseabilidade e a convergência entre teorias do desenvolvimento
     Heloysa Dantas de Souza Pinto, USP 410

9. Velhice: um processo evolutivo
   - Velhice: um processo evolutivo
     Raquel Vieira da Cunha, PUC-SP 415

10. Trabalho da equipe multidisciplinar com crianças portadoras de asma brônquica
    - Programa multidisciplinar para tratamento da criança com asma brônquica
      Maria Marluce dos Santos Vilela, UNICAMP 419
    - Fisioterapia aplicada as pneumopatias crônicas na infância
      Maria Ângela Gonçalves de Oliveira Ribeiro, UNICAMP 422
    - Serviço Social - Imuno-pediatria
      Sandra Regina Biella, UNICAMP 423
    - Orientação psicológica
      Dayse Maria Borges Keiralla, UNICAMP 424
    - Abordagens fonoaudiológicas para indivíduos com asma brônquica
      Neuza Maria do Nascimento Reyes, UNICAMP 425
    - Hipossensibilização
      Lucila Eliana Moreira Sandoval, UNICAMP 425

11. 1990 - Ano Internacional da Alfabetização: reflexões sobre novos rumos
- O letramento enquanto processo sócio-histórico
Leda Verdiani Tfouni, USP 428
- As funções da escrita para a criança que ainda não sabe ler/escrever
Maria Laura T. Mayrink-Sabinson, UNICAMP 434
- A escola e os aspectos reveladores da escrita inicial da criança
Ademar da Silva, UNESP 439

12. Desenvolvimento humano e escolarização: as possibilidades de reconstrução da escola
- O desenvolvimento e a recuperação da escola
João Cardoso Palma Filho, Secretaria de Educação de São Paulo 445
- Desenvolvimento humano e escolarização: as possibilidades de reconstrução da escola
Sônia Teresinha de Sousa Penin, USP; Ass. Nac. Ed. 451

13. A Formação do psicólogo para a atuação em instituições públicas de saúde: quais seriam as especificidades e as soluções concretas?
- A formação do psicólogo para a atuação em instituições de Saúde
Mary Jane Paris Spink, PUC-SP 455

15. O uso e a validade dos testes psicológicos aplicados aos motoristas
- A construção de testes
Suzana Ezequiel da Cunha, UFMG 463
- Formação do Psicólogo para atuar em Psicotécnico
Elizabeth Teresa Brunini Sbardelini, UFPR 467
- Dados de uma Pesquisa
Reinier Johannes Antonius Rozestraten, USP 471

16. Stress e Saúde
- Estresse: um conceito, uma realidade clínica
Rachel Rodrigues Kerbauy, USP 478
- A psicologia comunitária e o stress
Nilce Pinheiro Mejias, USP 483
- Distúrbios psicológicos associados à AIDS
Teodoro I. Plociennik, Centro de referência e Treinamento de AIDS do Estado de São Paulo 489

18. Doenças afetivas: a importância da relação terapêuta-paciente, perspectivas teórico-instrumentais, aplicações clínicas
- Doenças afetivas - Depressão e Ansiedade
  Leila Jorge, Un. Metodista Piracicaba 493
- O atendimento clínico comportamental de indivíduos portadores de doenças afetivas: a discussão da relação terapêuta-cliente
  Regina Christina Wielenska 498
- Perspectivas teórico-instrumentais no trabalho de doenças afetivas
  Ricardo Gorayeb, USP 502

EDITORIAL

Embora tarde, a edição destes Anais da XX Reunião Anual de Psicologia testemunha as múltiplas atividades científicas e os mais diversos assuntos dentro da área de psicologia apresentados durante este conclave assistido por psicólogos, pesquisadores e estudantes dos mais variados estados do Brasil.

O ano de 1990 foi um ano especialmente difícil para a SPRP, uma vez que somente no mês de maio se conseguiu formar e empossar uma nova diretoria. Além disto, bem perto da data da realização da Reunião Anual novas dificuldades graves surgiram, que felizmente atuaram como um estímulo para que todos aqueles que com amor e dedicação, durante anos, tinham colaborado com o desenvolvimento da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto se unissem e num esforço solidário possibilitaram a realização desta XX Reunião Anual de Psicologia.

Colocamos de novo em discussão a possível criação de uma Sociedade Nacional de Psicologia a partir da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, e desta vez, provavelmente motivada pelas múltiplas dificuldades que se enfrentaram durante este ano a Assembléia Geral dos Sócios decidiu criar uma comissão para preparar os Estatutos para uma sociedade nacional.

Estão aqui os Anais como uma imagem, seja algo imperfeita, do que foi a XX Reunião Anual. Façamos votos que os autores e todos os participantes reconheçam nelas o reflexo daquilo que criaram e a que participaram. Façamos votos que para aqueles que, infelizmente, não puderam participar, estes Anais, juntamente com os resumos das comunicações publicados anexo à Programação, forneçam uma imagem do que foi apresentado nesta Reunião Anual.

Agradecemos aos autores e aos órgãos de fomento: a FINEP, a FAPESP e o CNPq o apoio financeiro, e àqueles que formaram a equipe de apoio, até a última hora, o trabalho diligente de revisão, datilografia, composição e impressão. Nossos sinceros agradecimentos a todos que com espírito desprendido nos ajudaram na realização deste evento e destes Anais.

Ribeirão Preto, fevereiro de 1992

Reinier Johannes Antonius Rozestraten
pela diretoria da S.P.R.P.

SESSÃO INAUGURAL DA XX REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA

Conferência de Abertura:

CEM ANOS DE "PRINCIPLES OF PSYCHOLOGY" E CEM ANOS DE ATRASO

Reinier Johannes Antonius Rozestraten
Presidente

CEM ANOS DE "PRINCIPLES OF PSYCHOLOGY" E CEM ANOS DE ATRASO

REINIER JOHANNES ANTONIUS ROZESTRATEN
(Universidade de São Paulo,
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto)

Nesta vigésima Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, resolvemos colocar no cartaz não mais um símbolo abstrato da psicologia, mas um símbolo concreto: William James, que, sem dúvida, pode ser considerado o fundador da Psicologia Experimental nas Américas. Quando estava estudando Medicina na Universidade de Harvard, interrompeu o curso para fazer uma viagem de exploração no Amazonas com o grande naturalista Louis Agassiz. Durante toda a sua vida os pensamentos darwinistas de evolução e, principalmente, os mecanismos de adaptação tiveram uma influência profunda sobre William James. Ele ainda teve a sorte de poder estudar fisiologia com os grandes gênios da fisiologia do século passado: Hermann Helmholtz e Claude Bernard, durante um ano e meio. Sempre foi um homem fraco de saúde, mas com um espírito de força e penetração incomum. Obteve seu diploma em Medicina em 1869, mas não estava em condições de saúde para praticar, por três anos viveu quase como deficiente na casa de seu pai.

Apesar disto, em 1872 foi nomeado instrutor de fisiologia no Harvard College. Foi por seu intermédio que a Universidade de Harvard destinou 300 dólares para a compra de aparelhos fisiológicos e psico-fisiológicos. Montou assim um laboratório de demonstração para o qual ele ganhou duas salas no Lawrence Scientific School. Seus alunos assim podiam fazer os experimentos de seu curso "Relações entre Fisiologia e Psicologia". Isto foi em 1875. Alguns anos depois o laboboratório de Wundt em Leipzig teve um impacto bastante grande sobre o mundo dos filósofos-psicólogos. A grande tarefa de Wundt era estudar a estrutura da consciência através do estudo dos processos ligados a percepção. Sua filosofia associacionista, influenciada por Locke e outros empiristas ingleses, se orientou mais pelo conceito que "nada entra na consciência que não passe pelos órgãos de sentido". Interessou-se principalmente pelo "impot" ou "a tomada de

informação" e pelos problemas psicofísicos, e o "Handbuch der Psychophysik" de Fechner, o manual da metodologia psicofísica se tornou um manual de metodologia para seus experimentos que se limitavam, quanto ao objeto, a fenômenos inferiores da vida psíquica: a atenção, a percepção, a apercepção, as representações. O pensamento pertencente à parte superior da vida psíquica não poderia ser abordado pelos métodos experimentais, conforme Wundt.

Foi praticamente na mesma época que William James teve a idéia de escrever um livro sobre a nova psicologia, que se baseia em experimentos, e não se contenta mais com a abordagem meramente filosófica. Pensou naquela época poder terminar seu livro em dois anos, mas sua saúde frágil e a quantidade de resultados que se apresentava nos anos oitenta fizeram com que ele trabalhasse 12 anos para fazer seu "Principles of Psychology", que apareceu em 2 volumes em 1890. Os "Principles" na realidade, são mais uma coleção de ensaios do que um livro sistematicamente elaborado e construído.

Neste livro James mostra por um lado, uma relativa admiração pela metodologia cuidadosa e meticulosa dos alemães, mas nem sempre mostrou-se satisfeito com a interpretação de seus resultados. Profundamente influenciado pelas idéias darwinistas, a busca de James não se dirige tanto para os elementos da consciência, para a estrutura do psiquismo, mas para os processos e, principalmente, para o papel que a consciência e a capacidade humana de pensamento reflexivo têm sobre sua sobrevivência no "struggle for life". Muito mais importante do que os elementos (uma idéia ligada à química) são os processos (uma idéia ligada à fisiologia). Ele vê o grande processo de adaptação ao ambiente como uma das molas mestras do desenvolvimento da humanidade.

Durante esta XX Reunião Anual de Psicologia, vocês poderão assistir a um Simpósio sobre este grande fisiologista-psicólogo e filósofo. A divisão de História e Filosofia da Psicologia propôs este Simpósio sobre William James: Cem anos de "Principles of Psychology". Coordenado pelo Professor Bento Prado Júnior, abordará diversas facetas: William James e a Filosofia, sua posição em relação à Consciência e seu lugar na Fenomenologia.

Apesar de eu ter lecionado 25 anos História da Psicologia, seria muita pretensão querer fornecer aqui uma supersíntese ou, entrar em pormenores que não condizem com o propósito de uma conferência de abertura.

Quero apenas chamar a atenção a alguns fatos. Angell foi aluno de James em Harvard, e anos depois, em 1906, como Presidente da American Psychological Association fez sua célebre conferência sobre "O domínio da Psicologia Funcional" em que delineou claramente os princípios que já tinham sido defendidos por seu mestre. John Watson, o fundador do behaviorismo, foi aluno de Angell.

Um outro aluno que muito fez pela difusão de idéias de William James, aplicando-as numa área nova, é Edward Lee Thorndike. Completamente dentro da idéia do comportamento adaptativo, evolutivo, James tinha dado muita ênfase nos fatores

motores. Enquanto a Psicologia européia, seguindo o associanismo lockiano, se interessava mais nas sensações e percepções como os elementos últimos da consciência e dos processos psíquicos, James acentuava mais a atividade, a reação, a resposta. Esta característica passa via o funcionalismo para o behaviorismo clássico e moderno. O homem é um ser que age. Não se deve ver as sensações sensoriais como isoladas mas em união com as reações motoras, acentuando assim a união da sensório-motricidade. Isto tudo numa visão de adaptação ao ambiente, que muitas vezes se apresenta de forma problemática. Para conhecer melhor os processos elementares desta adaptação através da aprendizagem, seria melhor estudar este processo nos animais, completamente dentro do pensamento evolutivo. Thorndike começou seus experimentos com as caixas-problema e, uma vez que experimentos com animais em Psicologia não eram bem vistos no ambiente de Harvard, William James abriu o porão de sua casa para que Thorndike pudesse fazer seus simples, mas famosos, experimentos que levaram às primeiras formulações de leis de aprendizagem e que em si já contêm todos os elementos da, mais famosa, "caixa de Skinner". Assim, já bem antes do grito de John Watson no seu "Psychology as a behaviorist views it" (1913), Thorndike escolheu como objeto o comportamento e como método a extrospecção.

Thorndike já tinha lido certos capítulos dos "Principles" como estudante de graduação, e em 1895 ele seguiu o curso de James em Harvard. Seu doutoramento começado em Harvard foi terminado em 1898 sob orientação de Cattel em Colúmbia.

A influência de James, mesmo não tendo fundado uma escola, foi decisiva para o movimento do funcionalismo que imprimiu fortemente sua marca sobre a Psicologia americana. Em vez de elementarismo associativo, que através de instrospecção procura chegar aos últimos elementos do psiquismo humano, um dinamismo que se interessa nos processos, procurando estudar o contínuo processo de ajustamento do homem ao ambiente. A percepção não existe por si só, ela tem uma função: deve orientar melhor as ações no ambiente. As funções mentais da atenção, de percepção de formas, cores, tamanhos, as representações e memorizações e as decisões estão todas orientadas para o grande alvo: um melhor ajustamento, uma melhor adaptação do homem (e do animal) ao ambiente que sempre oferece novos problemas que exigem novas soluções. Estas situações, às quais o homem deve se adaptar, se oferecem no trabalho, aceitou-se a procura do mais adaptado através dos testes mentais orientados para a descoberta das diferenças individuais. Os experimentos no terreno de aprendizagem levaram naturalmente para interesses educacionais e de aprendizagem escolar. Assim surgiu a Psicologia Aplicada, completamente dentro da filosofia pragmática de James, que acentua fortemente a exigência da utilidade do nosso conhecimento científico.

É como consequência do funcionalismo que surge a Psicologia Aplicada ao trabalho, mesmo tendo a ergonomia surgido somente 4 anos depois da II Guerra Mundial. O assistente de James: Münsterberg, tornou-se o pai da Psicologia do Trânsito, realizando

a primeira seleção de motoristas de bonde em Nova Iorque em 1900. Se as afirmações da Psicologia são verdadeiras, elas devem servir para alguma coisa.

Vemos então que sob o impulso do funcionalismo, o objeto de Psicologia que era o homem adulto, normal, de cultura ocidental, vai mudando dirigindo-se também para o anormal, para o excepcional, a detecção das causas e a possibilidade de educação.

Podemos dizer que a Psicologia americana, ou melhor, das Américas, deve muito ao homem que teve a coragem e a perspicácia e tenacidade de se opor a certas concepções estáticas do psiquismo, que viu no processo dinâmico de adaptação e na formação de hábitos úteis e adequados, uma maneira para colaborar na maior evolução da espécie humana.

É pensando nisto tudo que homenageamos William James, um homem que com uma saúde muito fraca, mas com um espírito firme e perpicaz, deu orientação à nova Psicologia, que, reconhecendo o valor da experimentação preparou o caminho para a Psicologia entrar na sociedade e ser útil à humanidade.

Passamos agora à segunda parte desta conferência: Os cem anos de atraso. Na realidade é um atraso de 98 anos, pois a American Psychological Association (APA) foi fundada em 1892 por Stanley Hall, Fullerton, William James e mais alguns psicólogos importantes, no gabinete de Stanley Hall na Universidade de Clark, em 8 de julho. A primeira reunião anual foi, a convite de Fullerton, na Universidade de Pennsylvania em Filadélfia. Hall foi eleito Presidente. A anuidade foi fixada em 3 dólares, mas mais tarde foi reduzida para 1 dólar, pois havia um superávit grande demais. Só 15 anos depois foi de novo aumentada.

William James teve outro mérito em relação à APA, foi sob sua presidência que se fez a constituição formal em 1894. A esta reunião compareceram 22 sócios, e um total de 38 já tinham pago sua anuidade. Toda a Constituição conta apenas 26 linhas impressas.

Houve uma época em que ao lado da Associação Psicológica Americana havia uma American Applied Psychological Association, no entanto mais tarde se uniram. Atualmente têm mais de 23 divisões, de certo já contam com bem mais que 25.000 sócios.

Ao lado da Associação Nacional surgiram também diversas associações regionais "Eastern Psychological Association", "Midwestern Psychological Association" e várias outras que se afiliaram à APA. Assim foi o crescimento normal e natural da organização norte-americana da Psicologia. Sem dúvida, um exemplo quanto à organização e quanto à eficiência e utilidade para seus membros. Só o Psychological Abstracts já mostra a utilidade da APA para os Psicólogos do mundo inteiro.

Infelizmente, no Brasil não houve uma história tão feliz. Mesmo não tendo todos os fatos em minúcias, sabemos que surgiram por volta do fim da II Guerra Mundial, em 1944 ou 1945 duas associações brasileiras, uma no Rio e outra em São Paulo. Através de

mais de 45 anos procuraram congregar os Psicólogos brasileiros, mas a disputa entre as duas era grande e nenhuma delas possuia a receita mágica de unir, de fato, os Psicólogos.

No entanto, por diversos motivos, julgamos que chegou a hora de enterrar as velhas rixas e fazer uma organização nacional que congregue sem regionalismo, todos os Psicólogos brasileiros, que já devem ser bem mais de cem mil. Segue aqui um pouco da história atual:

Demorou 6 meses para a Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto conseguir sua nova Diretoria para cuidar da XX Reunião Anual de Psicologia. Por que esta demora? Quais as dificuldades?

Em primeiro lugar a diretoria tornou-se uma escrava da Reunião Anual, que cresceu de uma reunião regional para uma reunião nacional. Isto cada ano de novo, a energia de todo um grupo focalizada sobre este ponto. Está no fim o estoque de voluntários que queiram sacrificar tempo, família e pesquisas para montar a grande oportunidade para pesquisadores de todo o Brasil apresentarem seus feitos. Nada ou pouco a diretoria pode fazer para a própria região de Ribeirão Preto e seus Psicólogos.

No começo do ano se monta às pressas um congresso meio fictício que serve de "chapéu de pobre" com o qual se bate nas portas de FAPESP, FINEP e CNPq, esmolando para depois montar o verdadeiro congresso. O dinheiro chega geralmente na última hora, isto mantém o stress na diretoria.

Sendo poucas as verbas, o CNPq que subvenciona as reuniões da SPRP e da ANPEPP acha agora melhor que estas se façam alternadamente de dois em dois anos, reuniões bienais. Por outro lado o CNPq junto com a FINEP tem verba a disposição para uma revista nacional, mas a SPRP não é nacional, apesar de cuidar de uma Reunião Nacional de fato.

A ausência de uma Associação Nacional de Psicologia se faz sentir cada dia mais. Os Psicólogos brasileiros estão com um século de atraso sobre seus colegas norte-americanos que já em 1883 fundaram sua American Psychological Association, a célebre APA, com mais de 20 departamentos, uma série de revistas especializadas e seu Psychological Abstracts, e com várias dezenas de milhares de sócios, que construiram uma potência, ao passo que os brasileiros construiram uma miséria de duas associações brasileiras que se hostilizam possuidas por um regionalismo malfadado. Em vez de união, um meio século de divisão.

Em outubro de 1971 se realizou a I Reunião Anual da recém-fundada Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, sem nenhuma pretensão de ser mais que uma reunião regional. Durante vinte anos os Psicólogos, Professores e Pesquisadores do departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP da USP procuraram manter os trabalhos da Reunião Anual num alto nível. Cada ano vieram mais participantes, centenas de pesquisadores, professores, profissionais e estudantes de todo o Brasil. Então por que, uma vez calibrado o nível, manter sempre a reunião em Ribeirão Preto? Já vai fecar com 21 anos, já adulta

a Reunião poderia se organizar nas diversas capitais e nos centros universitários do país. E uma Associação Nacional de Psicologia poderia cuidar dela. Se apenas 10% dos Psicólogos brasileiros se tornassem sócios, pagando cada um 30 BTN's, isto daria 360.000 BTN's, ou 21 milhões, suficiente para fazer um bom congresso sem ter que mendigar muito.

Qual é nossa proposta? Não queremos tranformar a SPRP em Associação Nacional, e muito menos acabar com ela, pois fomos seu primeiro presidente. Pelo contrário, propomos uma SPRP mais forte, trabalhando muito mais para os Psicólogos e para a população de sua região. Propomos durante a XX Reunião Anual a eleição de uma diretoria de transição, que cuidará das atividades em benefício dos psicólogos, pesquisadores e profissionais e da população de Ribeirão Preto, dando nova orientação à SPRP, e ao mesmo tempo elaborará os estatutos da Associação Nacional, lançará uma base sólida administrativa computadorizada para ela, com auxílio do substrato material existente na SPRP, elaborará um manual de congressos, tomando também as medidas preparatórias necessarias para o I Congresso Nacional de Psicologia em 1992 em Ribeirão Preto, e estudará a compatibilização das atividades da Associação Nacional com as da SPRP na mesma secretaria e com o mesmo material.

Em outubro de 1991 será eleita uma diretoria que cuidará, especificamente, da SPRP e juntamente com a fundação e a aprovação da Associação Nacional uma diretoria desta para continuar e conseguir a realização do I Congresso Nacional de Psicologia em 1992. Neste congresso será eleita uma diretoria que deverá ser de uma só capital ou de um só centro universitário, para garantir melhor formação de equipe sem custos de viagens e que se incumba de organizar em 2 anos o II Congresso Nacional de Psicologia em 1994.

O Congresso bienal tem diversas vantagens. Em primeiro lugar um auxílio maior das entidades financiadoras especialmente porque se trata de um Congresso Nacional. Além disto a diretoria poderá fazer seu trabalho dentro de um cronograma mais amplo, evitando stress e nervosismo e tendo maior chance de uma distribuição equitativa do trabalho. Uma terceira vantagem é que os pesquisadores e seus bolsistas terão mais tempo para elaborar, realizar e dar forma aos resultados de suas pesquisas que poderão ser apresentadas de modo mais maduro e cientificamente de maior valor, pois muitas vezes serão feitas em amostras maiores ou, eventualmente, com experimentos de controle sobre os próprios resultados. Ao lado disto, pode-se observar que não deve ser sem razão que os grandes congressos internacionais se realizam até de 4 em 4 anos.

Numa segunda etapa as diversas Sociedades Regionais poderiam afiliar-se também, responsabilizando-se por setores ou departamentos dentro da Psicologia como Desenvolvimento, Organizacional, Personalidade, etc. Estes setores, uma vez bem desenvolvidos, poderiam ser o centro editorial de uma revista especializada, superando-se assim a situação atual de diversas revistas de caráter geral. Os sócios da

Associação Nacional pagariam uma só anuidade, e o dinheiro assim levantado poderia ser distribuído em cotas sobre as diversas Sociedades afiliadas conforme o número de seus sócios e suas atividades e usado para a realização dos Congressos Nacionais e eventuais encontros regionais.

O mais importante de tudo não é o método, nem as aplicações, mal o alvo primário: a união de uma classe que sado-masoquisticamente se divide e se combate, abraçando-se numa luta regionalista interna que não leva a nada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boring, Edwin, G., *A History of Experimental Psychology*, New York: Appleton-Century-Crofts, 2ª ed. 1950.

Marx, Melvin H. & Hillix, William A., *Sistemas e Teorias em Psicologia*, trad. Álvaro Cabral, São Paulo: Ed. Cultrix, 1976.

Kallos, Horace M., William James, Encyclopaedia Britannica, Macropaedia, vol. 10, 1978.

Wertheimer, Michael, *Pequena História da Psicologia*, trad. Lólio L. de Oliveira, São Paulo: Editora Nacional, 1976.

CURSOS

1. **Medicina Comportamental: a ação do Psicólogo na prevenção, tratamento e reabilitação de doenças orgânicas**
   Ricardo Gorayeb, USP-RP
   Maria Helena Chaves Sarti, USP-RP
   Cláudia Diniz Silva, USP-RP
   Maria Angela Marchini, USP-RP

2. **Afetividade e Cognição em diferentes teorias de desenvolvimento: Aspectos afetivos do desenvolvimento psicológico na abordagem de Vygotsky**
   Martha Kohl de Oliveira, USP

3. **O Bender projetivo: sua aplicação na clínica, escola e trabalho**
   Claudete Ribeiro, UNESP

6. **Vivência e Reflexão na Abordagem Centrada: Metodologia Vivencial da Aprendizagem**
   Marlene Sayer
   Cláudia R. Castiglione, Núcleo Paulista de Abordagem Centrada na Pessoa

7. **Psicodinâmica do movimento expressivo na relação terapêutica**
   Mônica allende Serra, UNICAMP

8. **Gestalt-terapia: uma alternativa para a ampliação da consciência**
   Janette de Aguiar Bervique, Instituto EU-TU de Psicologia Alternativa

9. **A Psicologia Ecológica: O que é e para que serve**
   Reinier Johannes Antonius Rozestraten, USP-RP
   Nilton P. Ribeiro Filho, UFRJ

MEDICINA COMPORTAMENTAL: A AÇÃO DO PSICÓLOGO NA PREVENÇÃO, TRATAMENTO E REABILITAÇÃO DE DOENÇAS ORGÂNICAS

RICARDO GORAYEB
(*Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto*)

A precária situação econômica e educacional da maioria do povo brasileiro (I.D.G.E., 1980) é, em grande parte, responsável pelo maior número dos problemas de saúde da população. Estudos têm mostrado a relação entre baixo nível sócio-econômico e piores condições de saúde (Monteiro, Freitas e Barathio, 1989; Oliveira, 1989 e Peres, Ayzaguer, Cordero e Martinez, 1990).

É evidente, também, que boa parte da mortalidade no país seria enormemente reduzida se as ações governamentais de saneamento, prevenção de doenças e melhoria do nível econômico e educacional da população fossem adequadamente implantadas. O próprio Ministério da Saúde reconhece que, em 1980, para cerca de 40,0% da população não havia serviços de saúde acessíveis (Rompayrol, 1983). A existência de serviços de água potável e esgotos para a totalidade da população, vacinação correta e na época correta para prevenir doenças já inexistentes em outros países, salários dignos para permitir alimentação, educação e habitação adequadas, são fatores que dependem de decisões políticas governamentais e que resultariam em melhor saúde.

Todavia, além das falhas nas ações governamentais, outros fatores concorrem para a existência destas taxas de mortalidade. São os chamados fatores de risco que, em boa parte das doenças, envolvem vários comportamentos que o próprio indivíduo tem, e que o colocam em risco de contração de doenças. Jenkins (1985) enfatizou que:

"Toda doença humana difundida deve sua prevalência, no todo ou em parte, a processos sociais ou comportamentais. Estes processos podem estar envolvidos na sua patogênese, transmissão e/ou remediação."

Considerando que todos os processos sociais e comportamentais podem potencialmente ser mudados, há também que se levar em conta a possibilidade de se intervir em prol da modificação específica de comportamentos de risco dos indivíduos,

melhorando sua consciência sobre as relações comportamento e saúde, sua consciência quanto a seus direitos na área de saúde e sua condição de vida (Gorayeb, 1988).

A distribuição das causas de morte no Brasil, no último ano em que os dados estão disponíveis (Ministério da Saúde, 1986), mostra que as três principais causas de morte para maiores de 15 anos são: 1º) Doenças do aparelho circulatório (33,8%); 2º) Lesões e envenenamentos (13,2%); e 3º) Neoplasias (11,3%). Dentre os menores de 15 anos, as principais causas são: 1º) Afecções originárias no período perinatal (26,4%); 2º) Doenças infecciosas e parasitárias (16,5%); e 3º) Doenças respiratórias (11,5%). Sintomas, sinais e afecções mal definidas estão incluídos na porcentagem total, com respectivamente 19,2% para maiores de 15 anos e 24,2% para menores de 15 anos.

Comportamentos estão entre os mais importantes fatores de risco para as principais causas de morte no país. Nas doenças do aparelho circulatório, são comportamentos de risco: tabagismo, sedentarismo, padrão de comportamento tipo A, excesso de ingestão de sal e gorduras, desconhecimento dos próprios valores de pressão arterial, de colesterol e de glicemia (Carleton & Lasater, 1987). São comportamentos relevantes para a ocorrência de lesões e envenenamentos: auto e hetero agressividade e uso de drogas (Winett, King & Altman, 1989). Contribuem para o desenvolvimento de neoplasias: tabagismo, escolha inadequada de alimentos, exposição excessiva a radiações (Greenwald, Lanza & Eddy, 1987). No caso das pessoas menores de 15 anos, os fatores de risco para as principais causas de morte estão quase sempre relacionados aos comportamentos inadequados dos pais, à falta de cuidados no período gestacional ou ao trato com as crianças.

Apesar da inexistência de estudos específicos no Brasil, podem-se generalizar as conclusões das projeções feitas pelo "The Carter Center" nos Estados Unidos (E.U.A.), utilizando dados do "National Center for Health Statistics" (1989), e dizer que aproximadamente dois terços das principais causas de mortes no país seriam evitáveis. A forma de evitar algumas destas doenças, reduzir drasticamente o número de mortes, aumentar a média de anos de vida e melhorar a qualidade de vida da população, seria através da difusão de conhecimentos de saúde e de modificações de comportamentos de risco associados a estas patologias. Este é exatamente o papel do Psicólogo que trabalha na área de saúde pública, utilizando os princípios da Medicina Comportamental. (Winett et al., 1989).

Medicina Comportamental foi definida por Schwartz & Weiss (1978), como:

"o campo interdisciplinar interessado no desenvolvimento e integração do conhecimento e técnicas científicas comportamentais e biomédicas relevantes para a saúde e doença, e na aplicação deste conhecimento e destas técnicas à prevenção, diagnóstico, tratamento e reabilitação."

A aplicação dos princípios da Medicina Comportamental à saúde pública implica num trabalho não apenas de prevenção de doenças, mas também de promoção

da saúde. Os objetivos passam a ser atuar e alterar os conhecimentos, atitudes, comportamentos de risco, hábitos e estilos de vida, mesmo de indivíduos saudáveis. (Stachtchenko & Jenicek, 1990).

A partir das definições de objetivo da 8ª Conferência Nacional de Saúde, impõe-se uma grande mudança na maneira de atuar, para todos os envolvidos no sistema de saúde do país. A ênfase passa a ser dada, pelo Ministério da Saúde, para prevenção de doenças, com a descrição dos novos papéis assumidos por Hospitais, Ambulatórios e Centros de Saúde dentro do Sistema Unificado e Descentralizado de Saúde.

O Psicólogo que trabalha na área de saúde tem, na qualidade de analista do comportamento, a responsabilidade de descrever relações comportamentais, interpretar dados e propor estratégias de mudanças de comportamento que favoreçam as novas ações de saúde (Parcel & Baranowski, 1981). Assim, para inserir-se no sistema de saúde do país, não lhe basta restringir-se a atuar tratando distúrbios emocionais, ou mesmo aplicando conceitos psicológicos a este ou aquele tipo de doente orgânico. Deve compreender o sistema como um todo, e intervir em todos os comportamentos que requeiram mudança, para facilitar a implantação de um sistema de saúde coerente e que reduza as altas taxas de mortalidade no país.

Porém, no Brasil faltam conhecimentos para tanto. Não há na literatura brasileira descrição de quais são os fatores comportamentais envolvidos no diagnóstico, prevenção e tratamento de doenças. Não há análises comportamentais de aspectos elementares e fundamentais do comportamento de cuidar da própria saúde, como "ir ao médico" ou "levar o filho para tomar vacina", ou "agir preventivamente". Os psicólogos não têm intervido preventivamente em doenças onde têm responsabilidades, seja porque são de elevada incidência (como as doenças cardiovasculares e as cáries dentárias), seja porque são de sua área profissional (como as doenças mentais). Há, também, carência de conhecimentos que tragam contribuições, que ajudem a entender melhor o comportamento dos próprios profissionais de saúde, para melhor engajá-los nas tarefas.

Nos países do primeiro mundo, o trabalho de prevenção de doenças é feito pelas equipes multidisciplinares (profissionais da saúde, técnicos especializados em saúde comunitária) atuando em órgãos competentes do governo, e interessadas em utilizar conhecimentos científicos e em desenvolver a consciência e motivação nos indivíduos para a promoção da saúde. Este trabalho é feito através da disseminação de informações e da aplicação de programas específicos de ensino para a mudança de hábitos e comportamentos que signifiquem risco para a saúde física e mental da população. Assim, a população recebe dos profissionais da saúde informações e orientações de como promover saúde para evitar contrair doenças. O aumento de conhecimento, consciência e responsabilidade dos cidadãos em geral, quanto à sua própria saúde, são metas que se procuram atingir.

Exemplos de programas que assim atuam são: na Escandinávia, o Projeto North Karelia (McAlister, Puska, Salonen, Tuomilaito & Kiskela, 1982), que foi pioneiro em grandes intervenções comunitárias para promoção de saúde cardiovascular. Nos E.U.A., há vários outros programas semelhantes para reduzir os riscos de ocorrência de doenças cardiovasculares, causa principal de mortalidade no país, como: os programas do Centro Colaborador da Organização Mundial de Saúde para Fatores Psicossociais de Risco à Saúde da Texas University Medical Branch, em Galveston, Texas, do qual o projeto de saúde cardiovascular da família é um exemplo (Nadet, Baranowski, Vanderpool, Dunn, Dworkin & Ray, 1983); o "Minessota Heart Health Program" (Blackburn, Luepker, Kline, Bracht, Carlaw, Jacobs, Mittelmark, Stauffer & Taylor, 1984); e o "The Stanford Five-City Program" (Farquhar, Fortmann, Haskell, Williams, Flora, Taylor, Brown, Solomon & Hulley, 1985), com intervenção em um conjunto de cidades na Califórnia.

O Pawtucket Heart Health Program (Carleton, Lasater, Assaf, Lefebvre & McKinlay, 1987), da Brown University, executado na cidade de Pawtucket, no Estado de Rhode Island, E.U.A., é um excelente modelo. Pawtucket é uma cidade onde cerca de 20,0% dos habitantes são descendentes de portugueses ou espanhóis, e mantêm seus hábitos e tradições culturais, selecionando comidas gorduresas, com alto teor de colesterol, não praticando atividades físicas, não cuidando da própria saúde. Intervenções comportamentais são efetuadas em supermercados, restaurantes, pistas de atletismo, padarias, igrejas, parques públicos, etc., para mudar os hábitos, crenças e comportamentos de toda uma cidade de 70.000 habitantes, e assim reduzir os índices de mortalidade por doença cardiovascular.

O Psicólogo que trabalha em Medicina Comportamental tem também responsabilidades nas áreas de atenção secundária e terciária à saúde. Os textos que se seguem descrevem as ações, nos três níveis de atenção à saúde, do Grupo de Pesquisa em Medicina Comportamental centrado no Serviço de Psicologia do Departamento de Neuropsiquiatria e Psicologia Médica da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, U.S.P..

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blackburn, H.; Luepker, R.; Kline, F.G.; Bracht, N.; Carlaw, R.; Jacobs, D.; Mittelmark, M.; Stauffer, L. & Taylor, H.L. The Minnesota Heart Health Program: A research and demonstration project in cardiovascular disease prevention. em Matarazzo, J.D., Weiss, S.M.; Herd, J.A.; Miller, N.E. & Weiss, S.M. (Eds.), *Behavioral Health*, Wiley, New York, 1984, 1171-1178.

Carleton, R.A. & Lasater, T.M. Primary prevention of coronary heart disease: A challenge for Behavioral Medicine. *Circulation*, 1987, 76, Suppl. I, I-124 - I-129.

Carleton, R.A.; Lasater, T.M.; Assaf, A.; Lefebvre, R.C. & McKinlay, S.M. The Pawtucket Heart Health Program: I. An experiment in population-based disease prevention. *Rhode Island Medical Journal*, 1987, 70, 533-538.

Farquhar, J.W.; Fortmann, S.P.; Haskell, W.L.; Williams, P.T.; Flora, J.A.; Taylor, C.B.; Brown, B.W. Jr.; Solomon, D.S. & Hulley, S.B. The Stanford Five-City Project: Design and methods. *American Journal of Epidemiology*, 1985, *122*, 323-334.

Gueyeb, R. Creating opportunities for community health promotion - *Fifth Annual Northeast Community Psychology Conference*, Division 27, American Psychological Association, New York, N.Y., 1988.

Groenwald, P.; Panza, E. & Eddy, G.A. Dietary fiber in the reduction of colon cancer risk. *Journal of the American Dietetic Association*, 1987, *87*, 1178-1188.

Jenkins, C.D. Health for all by the year 2000: A challenge to the behavioral and social sciences. *Designation Conference of the W.H.O. Collaborating Centre for Psychosocial Factors and Health*, U.T.M.B., Galveston, Texas, 1985.

McAllister, A.; Puska, P.; Salonen, J.; Tuomilehto, J. & Koskela, K. Theory and action for health promotion: Illustrations from the North Karelia Project. *American Journal of Public Health*, 1982, *72*, 43-50.

Ministério da Saúde. *Estatística de Mortalidade* (Serviço de Epidemiologia, Sistema de Informações sobre Mortalidade, S.N.A.H.S., comunicação pessoal de Fonseca, M.C.P.), 1986.

Monteiro, C.A.; Freitas, J.C.M. e Barretto, R.M. Saúde, nutrição e classes sociais: Direito empírico evidenciado em um grande centro urbano, Brasil. *Revista de Saúde Pública*, 1989, *23*, 422-428.

Nader, P.R.; Baranowski, T.; Vandenpool, N.A.; Dunn, K.; Dworkin, R. & Ray, L. The Family Health Project: Cardiovascular risk reduction education for children and parents. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 1983, *4*, 3-10.

National Center for Health Statistics. Advance report of final mortality statistics, 1985. *Monthly and Vital Statistics Report*, 1987, *36* (5) Suppl. Aug. 28, em Winett, R.A.; King, A.C. & Altman, D.G. *Health Psychology and Public Health*. Pergamon Press. New York, 1989.

Oliveira, L.A.P. A mortalidade infantil recente e a dinâmica social. em Simões, C.C.S. (org.). *Perfil Estatístico de Crianças e Mães no Brasil*. I.B.G.E./U.N.I.C.E.F. Rio de Janeiro, 1989.

Parcel, G.S. & Baranowski, T. Social learning theory and health education. *Health Education*, 1981, *8*, 14-18.

Peres, G.C.; Ayzaguer, L.C.S.; Cordeiro, R.L. e Martines, R.L. Factores socioeconómicos asociados a la mortalidade postneonatal en Chile. *Revista de Saúde Pública*, 1990, *24*, 134-143.

Rouquayrol, M.Z. *Epidemiologia e Saúde*, UNIFOR, Fortaleza, 1983.

Schwartz, J.L. & Weiss, S. Behavioral Medicine revisited: An amended definition. *Journal of Behavioral Medicine*, 1978, *1*, 249-251.

Stachtchenko, S. & Jenicek, M. Conceptual differences between prevention and health promotion: Research implications for community health programs. *Canadian Journal of Public Health*, 1990, *81*, 53-59.

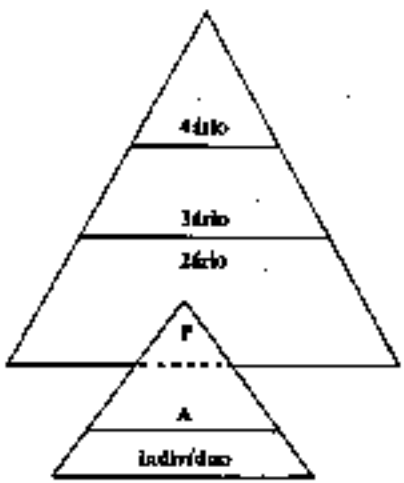
Winett, R.A.; King, A.C. & Altman, D.G. *Health Psychology and Public Health*, Pergamon Press, New York, 1989.

CONCEITUAÇÃO E DESCRIÇÃO DO ATENDIMENTO PSICOLÓGICO DE NÍVEL TERCIÁRIO E EXEMPLOS DA ATUAÇÃO DA EQUIPE DO SERVIÇO DE PSICOLOGIA DO HOSPITAL DAS CLÍNICAS DA FACULDADE DE MEDICINA DE RIBEIRÃO PRETO - USP

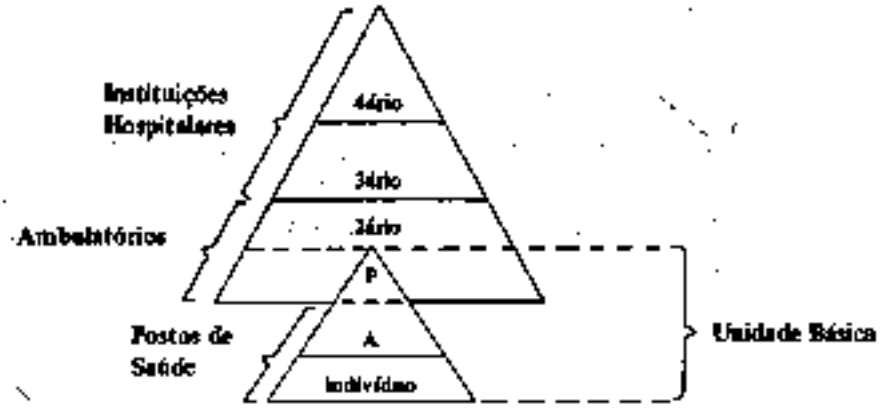
MARIA HELENA CHAVES SARTI
(*Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto*)

Nesta aula, o enfoque está no atendimento dado pelo Setor de Psicologia às diversas clínicas e enfermarias em um Hospital Universitário, portanto, Hospital de referência para toda a região de Ribeirão Preto.

O modelo gráfico que representa o Sistema Integrado de Saúde, é uma pirâmide, onde a base corresponde à atenção primária e o vértice, à atenção quaternária, onde, atenção primária atende à prevenção e a atenção quaternária cuida dos casos que necessitem alta especialização e tecnologia sofisticada. "Na reunião de 1979 da Associação Brasileira de Educação Médica, foi apresentada em plenário uma pirâmide modificada, para a representação do Sistema Integrado da Saúde: o cuidado primário, ele mesmo, é representado por outra pirâmide, penetrando sob a forma de cunha no território correspondente à atenção secundária, de acordo com o seguinte esquema fora de escala" (Marcondes, 1980).



Utilizaremos este modelo gráfico, para analisar o serviço do psicólogo da Saúde dentro do contexto, permitindo-nos a representação que se segue:



A base da pirâmide menor é representada pelo indivíduo e o cuidado dispensado para consigo mesmo e a cada um de seus dependentes. A área A da pequena pirâmide, representa atenção à nível primário, prestada por atendentes, auxiliares de saúde e profissionais técnicos; a área P também corresponde atenção primária, incluindo aqui, ação de profissionais universitários como o médico e o psicólogo.

Assim, a atenção primária é compreendida não só pela pequena pirâmide mas, também, por uma parte da área que corresponde à atenção secundária, estando ambas superpostas no modelo gráfico. Tal disposição explicita muito bem a interface existente entre atendimento primário e secundário (Marcondes, 1980).

Na pirâmide maior, a base correspondente à atenção secundária efetivada em Ambulatórios de Saúde Mental, e que são providos de maior número de profissionais de diversas áreas, oferecendo espaço às ações de saúde mais complexas e individualizadas.

Ações de Saúde para os níveis terciários e quaternários devem ser objeto de preocupação dos programas de especialização para profissionais médicos e psicólogos.

No atendimento em hospital de terceira linha, o psicólogo estará atuando junto a médicos especialistas, nas diferentes Enfermarias e Ambulatórios de um Hospital Geral.

Como exemplo de atenção quaternária podemos citar o INCOR, que é um Hospital ultra especializado na área de cardiologia, com instalações, equipamentos ultra sofisticados e profissionais altamente qualificados.

O Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - USP, é caracterizado por atendimento terciário e nosso trabalho ocorre em todas as Enfermarias e Ambulatórios Especializados. Passaremos à descrição de apenas três Ambulatórios especializados: o de Cirurgia Pediátrica, o Ambulatório de Distúrbios de Comportamento e Aprendizagem e o Ambulatório de Hematologia.

O Ambulatório Especializado de Cirurgia Pediátrica:

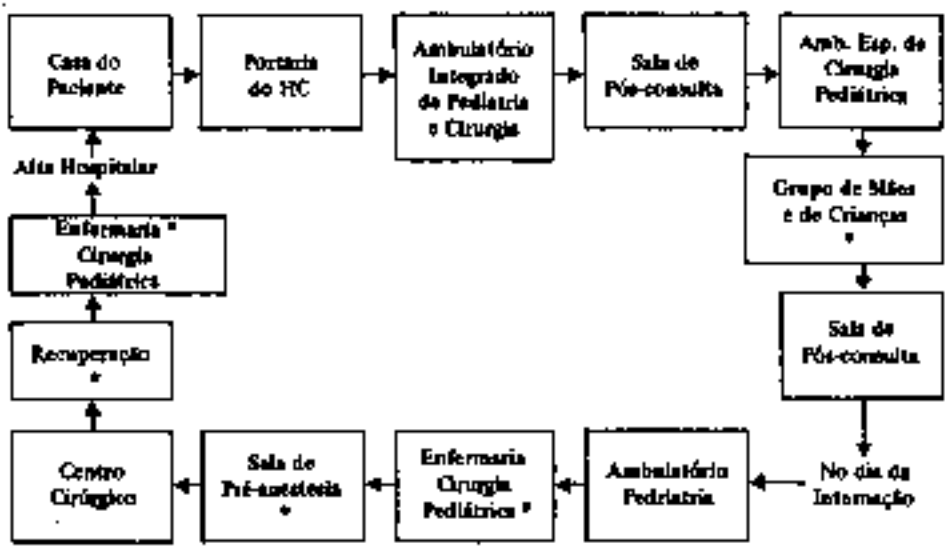
Clientela: crianças de zero a 12 anos, encaminhadas do ambulatório integrado com a Pediatria, para cirurgias eletivas de pequeno e médio porte como: hérnia, refluxo gastro-esofágico, criptorquídia, que exigem internações de até 24 horas.

Profissionais: Equipe Multiprofissional - Médico Cirurgião, Pediatra, Anestesista, Enfermeira, Assistente Social, Psicólogo, Nutricionista, técnico auxiliar e atendente de Enfermagem.

Objetivos: assistência global à criança, internação conjunta mãe-criança, psicoprofilaxia do trauma por hospitalização, treino de profissionais no trabalho em equipe.

Métodos de Trabalho: cada profissional se responsabiliza por um aspecto da assistência, atuando direta ou indiretamente com o paciente e sua família, com métodos de trabalho que lhe são pertinentes. O psicólogo estará trabalhando com técnicas de observação de entrevista e orientação, dinâmica de grupo, aplicação de questionários com o fim de levantar dados para pesquisas que venham contribuir para o melhor atendimento. O trabalho do psicólogo está atualmente em fase de reestruturação e um novo plano de atendimento começa a ser implantado com o objetivo específico de dar atendimento psicológico à criança e sua mãe, desde o momento da decisão pela cirurgia até a alta hospitalar.

A criança com problemas orgânicos, que necessite de cirurgia, segue a seguinte rotina dentro do hospital, e nos pontos marcados com asterisco (*) o psicólogo está presente.



Ambulatório de Distúrbios de Comportamento e Aprendizagem

Clientela: crianças de zero a 12 anos que apresentam distúrbios de comportamento, neurológico e/ou psiquiátrico, com encaminhamento feito por outras clínicas do Hospital.

Profissionais: Neurologistas, Psicólogos e Psiquiatras.

Objetivos: 1) Integrar os profissionais em Equipe para compreensão multidimensional do problema e otimizar o tratamento com o paciente. 2) Dar melhores condições de ensino aos residentes das 3 áreas: Psicologia, Psiquiatria e Neurologia. 3) Propiciar campo para pesquisa.

Métodos de Trabalho e Técnicas: São utilizados métodos de trabalho específicos por parte de cada profissional. No caso do psicólogo são utilizadas técnicas de observação, entrevista de anamnese, avaliação de desenvolvimento, grupo de mães para orientação dos distúrbios de comportamento.

Há discussão mensal dos casos clínicos atendidos, para troca de impressões diagnósticas entre as três clínicas e tomada de decisão quanto ao tratamento.

Também com periodicidade mensal, são discutidos temas em seminários que viabilizam melhor compreensão dos casos, com a finalidade de fundamentação teórica e crescimento profissional.

Observação: Para os casos com problemas de aprendizagem na escola estamos aguardando que se complete a equipe, com a colaboração do psicopedagogo e fonoaudiólogo.

Ambulatório Especializado de Hematologia:

As síndromes talassêmicas, cuja prevalência é estimada em 1% na população geral do Estado de São Paulo (Zago, 1986), fazem parte das anemias hereditárias, cujo prognóstico é grave, mesmo quando estão submetidas a tratamento rigoroso.

O Ambulatório Especializado de Hematologia atende às talassemias do tipo maior (ou anemia de Cooley), cujos pacientes são dependentes de transfusões de sangue periódicas, e que podem levar a efeitos colaterais graves. Há necessidade de tratamento medicamentoso severo, que proteja o paciente transfundido destes efeitos, sem o que, a anemia induz à morte.

Os impactos psicossociais são grandes para estes pacientes e suas famílias, o que justifica o trabalho do psicólogo junto à Equipe Médica.

Clientela: pacientes de todas as idades portadores de talassemia que frequentam o Hospital das Clínicas mensalmente para receberem transfusões de sangue, acompanhamento médico e laboratorial.

Profissionais: Médicos, Psicólogos, Enfermeiros.

Objetivos do Psicólogo: 1) Atender o paciente, dentro de um contexto biopsicossocial, procurando ajudá-lo na sua adaptação à doença e ao tratamento; orientação aos familiares, promover ações integradas da Equipe Médica com o grupo de Pais*. 2) Treinar residentes em atendimento do paciente talassêmico, buscando melhor compreensão e maior conhecimento do crônico e sua doença. 3) Promover pesquisas que venham futuramente propiciar melhor atendimento a estes pacientes e suas famílias. 4) Treinamento de trabalho em equipe.

Métodos de Trabalho do Psicólogo: Técnicas de observação, entrevistas de anamnese, terapia de apoio, orientação e aconselhamento, dinâmica de grupos (mães e crianças) e questionários para levantamento de dados de pesquisa. Os casos são discutidos com a Equipe Multiprofissional.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Coordenadoria de Saúde Mental. Secretaria do Estado da Saúde. Proposta de trabalho para Equipes Multiprofissionais em Unidades Básicas e em Ambulatórios de Saúde Mental. *Arquivos da Coordenadoria de Saúde Mental do Estado de S. Paulo*, XLIII, número especial, 1983.

Figueiredo, M.C. & Schwinger, A.A. Estratégias de atendimento psicológico institucional a uma população carente. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 33, nº 3, 1981.

Cadernos Profissa. Atuação do Psicólogo da área Hospitalar. nº 1. Hospital das Clínicas da FMUSP e P.C.V.

Angerami, V.A. (org.). *Psicologia Hospitalar: a atuação do Psicólogo em equipes hospitalar*. São Paulo, 1984. (Série Psicoterapias Alternativas).

Marcondes, E. A pediatria e o atendimento de primeira linha. *Pediatria* (S.P.) v. 2, nº 2, 1980.

Lisboa, A.M.I. Programa de hospitalização conjunta mãe-filho. *Jornal de Pediatria*, v. 38, nº 7, 8.

Brasiliano, A.S. *As Hemoglobinas Hereditárias. Um problema de Saúde Pública no Brasil*. São Paulo, 1986. Publicado pela Revista Brasileira de Genética da Sociedade Brasileira de Genética. São Paulo, 1986.

* O Grupo de Pais com o auxílio do psicólogo está se organizando para se constituir em entidade jurídica, e buscar soluções práticas para a sobrevivência do filho talassêmico.

ATENÇÃO PRIMÁRIA: INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA PARA PROMOÇÃO DE SAÚDE

CLÁUDIA DINIZ SILVA
RICARDO GORAYEB
(*Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto*)

Nesta aula foram descritas as atividades desenvolvidas pelo Programa de Residência em Promoção de Saúde na Comunidade, do Serviço de Psicologia do H.C.F.M.R.P.U.S.P., na Unidade Básica de Saúde (U.B.S.) de um bairro de classe média baixa, na periferia de Ribeirão Preto.

Considerando que todo programa de educação para a Saúde de uma comunidade, onde está inserido o psicólogo, tem como objetivo uma mudança de comportamento dos indivíduos-alvo, julgamos essencial que primeiro se conhecesse as características da população a ser abordada (seus comportamentos, crenças, questões sociais, econômicas e culturais que interferem na ocorrência das doenças prevalentes), para posteriormente planejar qualquer intervenção. Por isso, o primeiro passo efetuado no Programa de Residência foi realizar um levantamento epidemiológico na própria U.B.S..

1 - Epidemiologia de Serviço numa Unidade Básica de Saúde:

O levantamento epidemiológico teve como objetivo detectar quais eram as doenças prevalentes e analisar as relações entre os dados obtidos e os objetivos básicos dos programas desenvolvidos dentro da Unidade Básica de Saúde.

Através de um sistema de amostragem, foram selecionadas pastas de pacientes representativas da população atendida, que foram agrupadas de acordo com a Classificação Internacional de Doenças. Obtivemos os seguintes resultados: para menores de 15 anos, 1º) Doenças infecciosas e Parasitárias (30,19%) e 2º) Doenças do Aparelho Respiratório (24,53%); para maiores de 15 anos, 1º) Doenças Infecciosas e Parasitárias (13,39%) e 2º) Doenças do Aparelho Respiratório (11,61%).

A partir desses dados, foi feita uma comparação entre os dados de morbidade registrados na U.B.S., os dados de internação/alta no H.C.F.M.R.P.U.S.P. e os dados de mortalidade de Ribeirão Preto. Percebe-se que existe uma estreita relação entre as porcentagens relativas aos três níveis de atendimento. Para os grupos de doenças onde a porcentagem é baixa na atenção primária, é grande o número de hospitalizações e maior a porcentagem de mortalidade, e vice-versa. Conclui-se assim, que quanto maior a atuação ao nível da atenção primária, menor o índice de hospitalizações e menor ainda a mortalidade.

O segundo passo efetuado, no sentido de caracterizar a população a ser abordada, está sendo feito a partir de um Projeto de Pesquisa Intitulado: Variáveis Envolvidas nos Cuidados Preventivos com a Saúde. O Projeto tem como objetivo conhecer e descrever os comportamentos da população de buscar auxílio profissional, de tomar iniciativas para cuidar da própria saúde e da saúde de seus dependentes, e detectar comportamentos de risco que levam as pessoas a não cuidarem da própria saúde de forma preventiva.

Neste Projeto foram entrevistados 132 sujeitos, todos moradores do bairro estudado. Foi elaborado um questionário contendo dados de identificação genérica e 13 questões de múltipla escolha, versando sobre comportamentos, conhecimentos e atitudes em relação à saúde. Os dados obtidos nas entrevistas estão em fase de análise, a partir de um sistema de categorização que foi desenvolvido. Esta análise permitirá conhecer melhor os padrões de comportamento ligados à Saúde da população atendida.

Um outro programa desenvolvido é o "Programa de Prevenção de Psicopatologias na Vida Adulta", que ocorre dentro do Programa de Suplementação Alimentar realizado pela Enfermagem. Foram formados grupos de mães de aproximadamente 180 crianças, constatadas de baixo peso, a partir de uma avaliação médica e portanto, inscritas no Programa de Suplementação Alimentar para receberem o ticket do leite até os 5 anos ou até alcançarem o peso normal. O objetivo do trabalho desenvolvido era estender, para além da mera entrega do ticket do leite, o trabalho de puericultura, efetuando orientação psicológica e propiciando uma maior interação das mães com as atividades desenvolvidas na U.B.S. A função da psicóloga era a de orientar as mães sobre sistemas adequados de educação dos filhos, influindo para a mudança de seu comportamento em relação à criança no que refere a alguns comportamentos problemas (tais como: agressividade, recusa de alimentação, birra, uso de chupeta, etc...) tendo como objetivo a prevenção de psicopatologias na vida adulta. As orientações foram dadas a partir das dúvidas apresentadas pela mães ou em mini-palestras, através de reuniões grupais com 6 a 8 mães por reunião, com retorno mensal.

Além desse trabalho também está sendo planejado junto aos odontólogos um Programa de Prevenção da Cárie Dentária. Estes são exemplos concretos da atuação do psicólogo ao nível primário.

ATENÇÃO SECUNDÁRIA: INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA EM AMBULATÓRIOS ESPECIALIZADOS

MARIA ANGELA MARCHINI
RICARDO GORAYEB
(*Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto*)

A atenção secundária à saúde, no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (HCFMRP-USP), é feita em ambulatórios ou clínicas especializadas. Estes ambulatórios atendem usuários encaminhados pelos Postos de Saúde (atenção primária), onde foi detectada necessidade de diagnóstico e tratamento especializados devido à maior gravidade do problema.

Para descrevermos o atendimento psicológico a pacientes com problemas orgânicos, no nível de atuação secundária, tomaremos como exemplo uma das clínicas especializadas onde o Serviço de Psicologia do HCFMRP-USP integra a equipe de profissionais: A Clínica de Dor no ambulatório da Disciplina de Anesteslologia.

Este ambulatório destina-se ao atendimento de pacientes com dor crônica, quadro caracterizado por presença de dor com elevada frequência, periodicidade e persistência; independente ou não de intensidade e causa orgânica definida. Em grande parte são dores decorrentes de, por exemplo, cefaléias, neuralgias, lesões de nervos e articulações, tumores, sequelas cirúrgicas, e outros.

Os procedimentos médicos utilizados são: a "Eletroestimulação Transcutânea", que consiste da transmissão de impulsos elétricos através de eletrodos fixados à pele na região da dor, provocando analgesia local; e o "Bloqueio Anestésico Simpático", que consiste da aplicação de um anestésico local diretamente na região do sistema nervoso responsável pela transmissão do impulso doloroso, com efeitos terapêuticos duradouros.

Os procedimentos psicológicos são aplicados através do "Grupo de Manejo de Dor e Apoio Psicológico", e consistem de:

Apoio e Ventilação, que promove, através da verbalização do paciente, o rebaixamento da ansiedade e aumento da elaboração cognitiva;

Análise de Variáveis, onde o paciente deve identificar, compreender e controlar as variáveis envolvidas no surgimento e manutenção da dor;

Treino de Assertividade, melhorando a qualidade das relações interpessoais do paciente, produz redução das situações ansiógenas;

Técnicas Antidepressivas, através do apoio do terapeuta e do grupo, são fornecidas orientações sobre procura de atividades recreativas, contato social e formas de expressão de afetos;

Treino de Relaxamento Muscular, promove o relaxamento da musculatura esquelética, incompatível com o aumento da ansiedade, elevando o limiar de tolerância à dor;

Orientações e Esclarecimentos, sobre o quadro clínico, procedimentos médicos, postura corporal, distribuição do tempo entre atividade e repouso, e exercícios físicos;

Reforço Diferencial do Comportamento Adequado, através de atenção, elogios e incentivo, do terapeuta e do próprio grupo, para o aumento de comportamentos como: percepção dos aspectos positivos, melhora do contato social e atividades de lazer.

Todos os sujeitos da clínica de dor passam por um procedimento padrão descrito a seguir:

1 - Consulta médica para avaliação e encaminhamento ao tratamento mais indicado ao caso;

2 - Entrevista com psicólogo onde são colhidos dados de identificação e informações relacionadas à dor: intensidade, freqüência, fatos associados à ocorrência, mudanças comportamentais e emocionais decorrentes da dor, medicação, tratamentos anteriores, antecedentes psiquiátricos e expectativas com relação ao próximo tratamento;

3 - Aplicações de uma Escala Bipolar Analógica, com seis graus de variação da dor, para que o paciente auto-avalie a intensidade da dor. São feitas duas aplicações por sessão, antes e após o procedimento terapêutico (dor ao chegar e dor ao sair);

4 - Uso de Registro de Dor durante o intervalo entre sessões (em casa) onde o paciente anota dados sobre a ocorrência da dor (dia, hora, causa, intensidade, duração, consequência e medicação).

Os dados colhidos através das escalas e registros estão em fase de análise, mas é possível a discussão de resultados através de dados parciais e dados qualitativos de observação e relatos dos pacientes do Grupo de Manejo de Dor e Apoio Psicológico. Estes demonstram a aquisição de habilidades de manejo da dor, através do controle das variáveis envolvidas, principalmente do rebaixamento da ansiedade e controle da depressão. Há uma evidência clara de rebaixamento da freqüência de dor nas semanas inter-consultas e rebaixamento dos níveis de dor ao sair das sessões, comparados com níveis de dor ao chegar.

Estes procedimentos e resultados indicam a importância da atenção psicológica a nível secundário.

ASPECTOS AFETIVOS DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA ABORDAGEM DE VYGOTSKY

MARTA KOHL DE OLIVEIRA
(*Universidade de São Paulo*)

O presente texto refere-se à primeira aula de um curso sobre aspectos afetivos do desenvolvimento psicológico nas teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon. Inclui, pois, uma introdução ao tema geral do curso e uma discussão mais específica da abordagem vygotskiana.

As dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico têm sido tratadas de forma completamente separada, correspondendo a diferentes tradições dentro da psicologia. Atualmente, entretanto, percebe-se uma tendência de reunião desses dois aspectos, numa tentativa de recomposição do ser psicológico completo. Essa tendência parece assentar-se em uma necessidade teórica de superação de uma divisão artificial, que acaba fundamentando uma compreensão fragmentada do funcionamento psicológico. As situações concretas que enfrentamos, particularmente na área da educação, também pedem uma abordagem mais orgânica do ser humano: as lacunas explicativas tornam-se óbvias quando enfrentamos o ser humano em situações reais de desempenho no mundo.

No caso dos três teóricos aqui representados, Piaget e Vygotsky são conhecidos como cognitivistas são, portanto, os aspectos cognitivos de suas abordagens os mais estudados. Será interessante explorar o lugar do afetivo dentro de suas teorias. Wallon, ao contrário, integra as duas dimensões de forma única e será extremamente rico discutir a questão da unidade psicológica a partir de suas colocações. Arriscaria dizer que é justamente esse aspecto de sua abordagem o que poderá provocar um maior interesse atual sobre seu pensamento.

Se considerarmos Vygotsky um cognitivista e formos buscar informações sobre aspectos afetivos em seus textos, pouco encontraremos. Mas se examinarmos sua teoria como uma abordagem que, justamente, pretende unificar o funcionamento psicológico, aí, sim, emergem elementos relevantes para a discussão da questão afetiva. Há dois

pressupostos complementares e de natureza geral em sua teoria que delineiam uma posição básica a respeito do lugar do afetivo no ser humano. Em primeiro lugar, uma perspectiva declaradamente monista, que se opõe a qualquer cisão das dimensões humanas como corpo/alma, alma/mente, material/não material e até, mais especificamente, pensamento/linguagem. Em segundo lugar, uma abordagem holística, sistêmica, que se opõe ao atomismo, ao estudo dos elementos de um todo, propondo a busca de unidades de análise que mantenham as propriedades da totalidade. Tanto o monismo como a abordagem globalizante buscam a pessoa como um todo e, portanto, por definição, não separam afetivo e cognitivo como dimensões isoláveis.

Dentro dessa abordagem mais geral, Vygotsky menciona explicitamente que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é o isolamento entre os aspectos intelectuais, de um lado, e volitivos e afetivos, de outro, propondo a consideração da unidade entre processos afetivos e intelectuais. Coloca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, portanto, uma compreensão completa do pensamento do outro só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva.

Uma concretização dessa perspectiva encontra-se no domínio da relação entre pensamento e linguagem. Vygotsky propõe o significado da palavra como a unidade de análise do pensamento verbal pois, é no significado que o pensamento e o discurso se unem; unem-se aí também, a dimensão do pensamento generalizante e a do intercâmbio social. No significado da palavra estão contidos, entretanto, o significado propriamente dito, que é o conteúdo estável, objetivo e compartilhado da palavra, e o sentido, que é o significado da palavra para cada indivíduo, ligado à sua experiência, à situação e ao momento dados. No próprio significado da palavra encontra-se, pois, uma conexão entre aspectos, cognitivos e afetivos.

A QUESTÃO AFETIVA NA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO DE HENRI WALLON

HELOYSA DANTAS DE SOUZA PINTO
(*Universidade de São Paulo*)

A questão afetiva, ou, mais precisamente, afetivo-emocional, ocupa um lugar fundamental na psicogenética walloniana da pessoa. Ela representa a ponte entre a vida orgânica e a vida mental, e constitui a primeira fase do desenvolvimento humano, dominando com suas manifestações todo o primeiro ano de vida.

Isto significa que o ser humano é afetivo antes de ser cognitivo, e que é orgânico antes de ser afetivo. Durante os três primeiros meses as manifestações são de caráter quase apenas biológico; rapidamente elas vão se diferenciando e por volta dos seis meses, toda uma gama rica de expressões emotivas estão presentes. O primeiro ano, que Wallon chama de impulsivo-emocional, é um período eminentemente social na medida em que as manifestações se dirigem quase exclusivamente, a princípio, para as pessoas que compõem o seu círculo e das quais depende para sobreviver. A atuação do bebê sobre o ambiente físico é apenas indireta, dada a sua impericia radical e prolongada. Durante vários meses a sua gestualidade expressiva dominará o cenário, cedendo lugar à instrumentalidade apenas no final do segundo semestre, quando a marcha lhe conferir a autonomia sensório-motora e o amadurecimento cortical permitir a realização das praxias.

Essa gestualidade expressiva que garante a sobrevivência do bebê humano é de natureza emocional; ela retira sua eficácia do alto poder de contágio que realiza uma forma de comunicação forte, primitiva e pré-lingüística. Essa comunicação nada tem de mágica ou empática: a emoção é proprioplástica, constata Wallon, e portanto visível, mesmo no adulto no qual ela está sob o controle da vontade.

A emoção é, por conseguinte, social, ao mesmo tempo que é profundamente orgânica também. Wallon localiza nas alterações tônicas a sua forma de ação: são flutuações do tônus, tanto das vísceras quanto da musculatura esquelética, que dão origem aos bem conhecidos sintomas de cada emoção. No nível da musculatura superficial ela esculpe o corpo e se faz visível; seu caráter primitivo lhe confere um efeito contagioso,

quase epidêmico. Ela acompanha a imperícia do organismo como a imperícia dos povos: Wallon assinala uma série de estratégias rituais e religiosas destinadas a provocar, em uníssono, estados emocionais comunitários suscetíveis de levar à ação coletiva.

Não é exagero afirmar que a intensidade da sua dominância é diretamente proporcional ao grau de imperícia do ser, tanto na psicogênese como na vida social e pessoal.

Seu caráter profundamente ambíguo, ora desagregador, ora ativador do desempenho, no adulto, provém do fato de que sua sede original está em centros subcorticais, cujo controle voluntário foi sendo lentamente possibilitado pelo amadurecimento do córtex.

Da mesma forma que a gestualidade automática pode ou não ser submetida pelo gesto práxico, as manifestações emocionais podem ou não estar domesticadas pela vontade. A efetivação do controle conferido pelo amadurecimento do cérebro dependerá, porém, da ação ambiental, como em todas as funções superiores.

Todos estes fatos, só captáveis na observação genética, constituem, para Wallon, outros tantos exemplos de quanto a psicologia das funções psíquicas deve ao método genético.

O papel da emoção na psicogênese, é, após ter garantido a sobrevivência do ser através do seu enorme poder de contágio, abrir caminho para o que vai constituir a sua inimiga irreconciliável: a vida mental.

Esta última é também orgânica e é também social, mas em sentido diverso: está ligada, desde suas origens, ao funcionamento das zonas corticais do cérebro, de amadurecimento tardio, e à utilização dos produtos da atividade social, particularmente a língua.

Se a emoção está baseada na comunicação imediata, primária, e organizada sub-corticalmente, a inteligência depende do córtex e da comunicação simbólica, mediada pela linguagem. Mas ela foi possibilitada pela primeira, embora sejam ambas mutuamente redutoras.

Dessa maneira, a resposta walloniana para a indagação pragmática de como estimular a inteligência desde o início da vida, seria certamente: nutrindo a afetividade.

Estas observações devem ter deixado patente que a abordagem walloniana torna necessária uma outra diferenciação conceitual, a ser introduzida na noção de "social". Fica equívoco utilizá-la em bloco, e muito necessário fazer uma qualificação de no mínimo três níveis. Existe uma socialização de natureza primária, emocional, que corresponde a uma comunicação direta, pessoal e pré-linguística; existe uma outra socialização que poderia ser chamada de secundária, ainda inter-pessoal, mas já agora mediada pela linguagem; e uma outra ainda, à qual caberia chamar terciária, que dispensa a presença concreta do outro porque utiliza a comunicação escrita que põe em contacto o indivíduo com o produto do trabalho cultural do outro.

Nesta última etapa, o caráter inter-pessoal desaparece por completo do que ainda convém chamar de processo de socialização. Robinson Crusoé, sozinho em sua ilha, lendo os livros que salvou do naufrágio, está realizando uma relação social.

Esta distinção é necessária porque, para Wallon, a última etapa do desenvolvimento da inteligência, a etapa categorial, depende deste tipo de socialização, corresponde à assimilação de conteúdos, processo que tem, a seu ver, efeito estruturante sobre aquela.

O circuito se completa, assim, por uma inversão dos pólos de dominância: no início está a afetividade e a comunicação pessoal direta; no final, a inteligência e a comunicação indireta.

Como ambas constituem dimensões da pessoa, que as integra, os recursos categoriais obtidos não existem por si e para si; são instrumentos postos à disposição da personalidade.

O INDIVIDUAL E O COLETIVO NA QUESTÃO DA INTENCIONALIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE A TEORIA DE JEAN PIAGET

YVES DE LA TAILLE
(*Universidade de São Paulo*)

Há, pelo menos, três possibilidades críticas de se analisar uma teoria. A primeira consiste em percorrê-la e nela, apesar da busca da contradição ou da lacuna, encontrar-se satisfeito do ponto de vista estudado. Concordar não significa ter abdicado da crítica! A segunda é nela encontrar contradições que pedem uma reformulação, geral ou parcial. A terceira é nela encontrar lacunas que, embora não neguem o valor daquilo que foi afirmado, testemunham a falta de novas elaborações que completem as afirmações admitidas.

É nesta última perspectiva que pretendo discutir a teoria de Piaget. O que proponho analisar é a questão da intencionalidade, e sugerir que ela exige uma teoria da afetividade que complete a teoria construtivista da cognição.

Para Piaget, a afetividade é a energia do sistema cognitivo. Sem ela, este não se mobiliza e, portanto, também não se desenvolve. Todavia, tal energia em si não cria estruturas cognitivas: tal construção é atribuída ao processo de regulação, e equilibração decorrente.

Tal ponto de vista me parece totalmente sustentável. Porém, coloca-se inevitavelmente a questão da intencionalidade. De fato, qual seria o princípio que garantiria que alguém, com determinada capacidade de raciocínio, se comportasse conforme os mandamentos deste?

Vejamos como equacionar o problema.

A questão da intencionalidade remete naturalmente àquela da afetividade, pois é uma de suas expressões. O ser humano é movido por motivações, desejos, estes, por vezes, inconscientes. As possibilidades cognitivas de cada um determinam em parte a intencionalidade pois, alguém só pode querer fazer algo que consiga conceber. Vale dizer que as estruturas cognitivas representam uma condição necessária à existência e, a

factual, à tradução da intencionalidade. Todavia, não é condição suficiente: pode-se conceber um objetivo que não mobiliza.

Isto posto, verifica-se que a relação entre querer (intencionalidade) e poder (no sentido cognitivo) apresenta-se de forma diferente quando se pensa em 1) princípio de realidade ou 2) princípio moral.

1) Embora, na teoria de Piaget, as estruturas cognitivas sejam construídas através da mediação de relações sociais (co-operação), elas podem servir a interesses individuais: alguém concebe um objetivo que lhe convém e mobiliza as estruturas cognitivas de que dispõe para alcançá-lo. É o que estou chamando de princípio de realidade: a racionalidade permite que a intencionalidade se expresse e se realize. E, via de regra não há, neste caso, contradição entre querer e poder. Se concebo um objetivo individual, ou seja, que corresponda a uma necessidade minha, dificilmente comportar-me-ei de modo contraditório com este objetivo. As normas lógicas de meu pensar, que me permitem chegar à verdade, estarão em harmonia com minha intencionalidade. Pensamento e comportamento afetivo realimentar-se-ão constantemente.

2) Todavia, esta relação entre querer e poder é passível de se apresentar de forma diferente quando pensamos em juízo e comportamento morais. Por definição, um objetivo moral não é individual e, pode até ser conflitante com interesses individuais. A intencionalidade deve sempre levar em conta o bem do outro. E tal intencionalidade está, como no caso do princípio de realidade, articulada com a razão: é em função de minha capacidade de raciocinar que estabeleço metas morais. Todavia, pode acontecer que se estabeleça uma contradição entre minha intencionalidade e minha capacidade de pensar moralmente. Posso pensar um objetivo ético, mas este contradizer um interesse meu, e optar por não me comportar seguindo este objetivo. Dito de outra forma: posso pensar moralmente e não querer comportar-me moralmente.

Em resumo, verifica-se que intencionalidade (afetividade) e raciocínio harmonizam-se quando se pensa esta intencionalidade como interesse pessoal. Neste plano, portanto, afetividade e racionalidade se realimentam. Porém, quando se passa para o plano moral, tal realimentação é problemática, uma vez que a intencionalidade pode ser contraditória com aquilo que a razão definiu como o que se deve fazer moralmente falando. Retomando o que escrevi no início, os mandamentos da razão são necessários mas não suficientes para explicar porque alguém se comporta de tal ou tal maneira no plano moral.

Deve-se, portanto, pensar a afetividade com a razão e também contra a razão. E é em relação a esta última possibilidade que a teoria de Piaget não fornece os elementos suficientes para pensar afetividade e cognição.

. Vale a pena acrescentar que, frequentemente se interpreta a teoria de Piaget sobre juízo moral como uma teoria do comportamento moral. Tal interpretação equivale

a atribuir à razão um poder determinante. Pode ser o caso quando se pensa em interesses individuais, mas não quando se pensa em interesses coletivos. É o que proponho discutir.

O BENDER PROJETIVO: SUA APLICAÇÃO NA CLÍNICA, ESCOLA E TRABALHO

CLAUDETE RIBEIRO
(*Universidade Estadual Paulista*)

Numa investigação psicológica as técnicas utilizadas devem estar adequadas à clientela de modo a ser considerado seu contexto social, econômico, cultural, temporal e espacial. Desta forma, o manuseio de técnicas num estudo desta natureza exige amplo conhecimento dos instrumentos e adequação no seu emprego à população.

O teste Bender Gestáltico tem sido amplamente pesquisado e está permitindo a constatação de eficácia na sua utilização. Igualmente, uma série de adaptações vêm sendo adotadas com resultados altamente positivos.

Os recursos desta técnica permitem a detecção do estágio de maturidade perceptual visomotora, de fatores que podem estar interferindo na maturação, de indicadores de problemas físicos e emocionais e, ainda, nos oferece dados sobre as características psicológicas, projetadas através da produção gráfica.

A proposta de uso do teste neste curso é da Adaptação Projetiva do BENDER, cuja interpretação se dá através de características gráficas e manifestações do sujeito e, também, a partir de um levantamento de hipóteses interpretativas extraídas do teste e relacionadas com a sua história de vida.

Tendo em conta que a personalidade é uma unidade individual que se desenvolve num determinado meio, todas as suas manifestações ocorrem sob a forma de diferentes comportamentos resultantes de experiências passadas e associados aos estímulos presentes. Indicamos o Bender Projetivo como um instrumento adequado para avaliar as características específicas da personalidade e empregamos esta técnica por ser de fácil administração, econômica e de rápida avaliação, tornando todo o procedimento muito prático e, também, confiável nos seus resultados conforme constatamos em nossas investigações.

Quando avaliamos o Bender Projetivo consideramos no conteúdo das reproduções das figuras, a forma como foi produzido e as manifestações do testando

como uma ação em que a percepção envolve toda a vivência do sujeito em questão. A associação realizada entre os conteúdos e a forma reproduzida permite-nos interpretar as projeções que são consideradas reveladoras das características da personalidade de quem está sendo testado.

Em função destas preocupações só empregamos o Bender Projetivo após investigações sobre o sujeito, de tal forma que possamos reconstruir a sua história, conferindo, assim, ao manuseio da técnica uma maior precisão científica no seu emprego.

Para oferecer informações sobre o uso do Bender Projetivo apresentamos, detalhadamente, todas as etapas de aplicação e avaliação do teste, de forma a favorecer a realização de estudos projetivos da produção gráfica e das manifestações verbais sobre a mesma.

A partir da avaliação qualitativa da "presença ou ausência" de dificuldades nas reproduções, é possível realizar uma interpretação psicológica das características gráficas e relacioná-las com a análise do conteúdo verbal. A Adaptação do Bender Projetivo pesquisa, para além das clássicas leis gestálticas, o processo de responder como um produto final, permitindo a compreensão do comportamento através das reações específicas da personalidade, bem como, das necessidades, conflitos, nível de maturação, formas de luta e defesa do ego.

O Bender Projetivo consiste na reprodução de nove figuras geométricas (A,1,2,3,4,5,6,7,8), que inicialmente são simplesmente copiadas e, em seguida, reelaboradas e associadas pelo testando de acordo com a sua percepção, caracterizando-se numa prova com três fases distintas de aplicação.

Desta forma, neste curso, investigamos o uso da técnica, a sua utilidade, o que ela mede, como é a sua administração, como se dá o processo de avaliação qualitativa da cópia, da elaboração e associação, assim como, apresentamos estudos de caso nas diferentes propostas de uso para observar a sua aplicabilidade e adequação.

Objetivamos, com este trabalho, oferecer novos recursos para a avaliação projetiva, considerados mais econômicos e rápidos, com eficácia semelhante as outras técnicas projetivas, favorecendo, com o manuseio do instrumento, uma investigação da maturidade perceptual visomotora e dos fatores orgânicos ou emocionais que nela interferem, possibilitando o delineamento do perfil de personalidade do sujeito através de uma única técnica.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Bender, Lauretta. *Test Gestaltico Visomotor*. 7ª edição, trad. Delia Carnelli. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1977.

Clawson, Aileen. *Bender Infantil*: manual de diagnóstico clínico. trad. Aurenia A. Cunha. Porto Alegre: Artes Médicas Ed., 1980.

Ellis, Willis, D. *A source book of Gestalt Psychology*. New York: The Humanities Press Inc., 1955

Hamaner, Emanuel, P. An experimental study of simbolism on the Bender-Gestalt. *Journal of projective techniques*. Washington, 18: 335-345, 1955.

Hutt, Max L. *An Atlas for the Hutt Adaptation of the Bender-Gestalt Test*. New York: Grune and Stratton, 1968.

Hutt, Max L.. *La adaptación Hutt del test Guestaltico de Bender*. 2ª edición rev., trad. Mercedes Rizzi. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1975.

Koppitz, Elizabeth M. *El test Guestaltico de Bender. investigación y aplicación, 1963-1973*. Trad. Gloria Aguirre. Barcelona: Oikos-tau S.A. Ediciones, 1981.

Ribeiro, Claudete. *A adaptação do teste Gestáltico de Bender: um estudo da aplicabilidade com universitários brasileiros*. PUC São Paulo Dissertação de Mestrado, mimeo , 1984.

Tolor, Alexander and Schulberg, Herbert C. *An Evaluation of the Bender-Gestalt Test*. Illinois: Charles C. Thomas, 1963.

Wertheimer, Max. *Principios de la organización perceptual*. Buenos Aires: Biblioteca nueva, 1960.

VIVÊNCIA E REFLEXÃO EM ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA: UMA METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM

MARLENE SHAYER
CLAUDIA R. CASTIGLIONE
(*Núcleo Paulista de Abordagem Centrada na Pessoa*)

A proposta deste curso representa o resultado da experiência que temos acumulado no magistério de 3º grau, onde temos ministrado diversas disciplinas, acrescida também do contato com pequenos grupos extra-acadêmicos, onde pessoas têm buscado aprimorar seus conhecimentos sobre princípios e conceitos da Abordagem Centrada na Pessoa.

Apesar de estarmos embasadas na literatura sobre a Abordagem, principalmente nas obras de Carl Rogers e em publicações, tais como, "Vivência Acadêmica: O Enfoque Centrado na Pessoa", editado pela USP sob a responsabilidade da Dra. Rachel Lea Rosenberg em março de 1987, a nossa preocupação em Como Aprendemos leva-nos a buscar um processo psicopedagógico que possa assegurar uma aprendizagem significativa.

Denominar o curso de uma metodologia de aprendizagem é um desafio para nós, na medida que a vivência em grupo é que tem sido reconhecida como a maneira de aprender. Porém, a reflexão (abordada no transcorrer do texto) foi introduzida por nós, na tentativa de se responder à questão: que cognição a Abordagem propicia?

Em nossa experiência com grupos, tendemos a denominar Vivência a liberdade que vamos nos propiciando em expressar nosso particular universo de sentimentos, sensações, pensamentos e onde parece que buscamos um "real" conhecimento de nós mesmos, dos outros e das situações. Parece nos que vai sendo necessário que tiremos nossas "máscaras", quebrando nossos "papéis", reavaliando nossas expectativas, mudando nossos valores, em suma, transformando. A este clima que se instala, propiciando este tipo de vivência interpessoal, damos o nome de Facilitação, exatamente onde a função Facilitador aparece.

O trabalho do Facilitador, pelo menos num primeiro momento, é o de propiciador de aprendizagem, na medida que consegue vivenciar "determinados estados" que vão lhe conferindo um jeito de estar agindo junto a si mesmo e com as outras pessoas, transmitindo assim a possibilidade da busca de um conhecimento mais real.

Em nossa experiência, para que este clima se instale pouco a pouco, o Facilitador deve buscar reunir em si algumas condições:

- a vivência de um estado de aceitação, ou seja, um convívio consigo mesmo e com as outras pessoas da forma como se apresentam, se possível sem condicionantes (referimo-nos ao ambiente) e sem condicionais (valores dados a priori a si mesmo e as pessoas) que o colocariam numa posição avaliativa ou julgadora;

- um estado de compreensão empática, que trata-se da possibilidade do acompanhamento de pessoas e/ou relações em sua particular experiência de busca de conhecimento, sem que, necessariamente a experiência vivida seja a sua própria;

- um estado congruente (que denominamos harmônico), onde a integração entre seus sentimentos, idéias e sensações sejam passadas em mensagens claras, transparentes. Tendemos a afirmar que este estado congruente ocorre quando o Facilitador sente-se "inteiro" nas situações propostas, o que significa estar totalmente envolvido psicológica, física e mentalmente nelas;

- um estado autêntico, onde suas avaliações estão claras para si mesmo, podendo ser expressas no grupo, mas onde se tem a crença, cuidadosamente elaborada, que suas colocações não representam verdades, rótulos ou imposições, que transformariam seu poder pessoal em conduta coercitiva sobre as pessoas.

Se assim se dá, podemos afirmar que o início de um processo de aprendizagem centra-se na função do Facilitador, tendendo a diluir-se na medida que se instala um processo de facilitação.

Em nosso contato com grupos, temos percebido que a função do facilitador se traduz em um estado que pode se instalar ou não; às vezes somos facilitadores para uma pessoa e não somos para outra ou, somos para um grupo e não somos para outro. Parece-nos que esta prática está ligada ao afeto e quanto mais nos aproximamos do Amor (estado avalorativo) mais nos afastamos das avaliações que costumamos ter sobre os comportamentos, assim como, gostar/não gostar, adequado/inadequado, bonito/feio, certo/errado, etc., instalando-se assim a vivência do que denominamos "uma real aceitação incondicional nas relações humanas".

Temos a tendência a acreditar que estes estados facilitadores já descritos são tão raros, mas tão reais quando se instalam, que a diferença entre a função facilitadora e as pessoas representa, simplesmente, o número de tentativas e de concretizações. Por estas constatações é que introduzimos a Reflexão como mais um passo no processo de aprendizagem, visando, principalmente, o aproveitamento de estados não facilitadores

ou, como nos arriscaríamos a afirmar, tomar contato com a realidade construída por nós mesmos nas relações interpessoais e que se contradizem a um estado de facilitação.

A reflexão é considerada por nós como uma atitude voltada ao pensar, de origem filosófica, que especula, contesta e questiona conteúdos percebidos através das próprias contradições com que se apresentam. Consideramos contradição um "movimento pendular" entre o sim e o não presos a uma única base que representa a nossa credibilidade no ser humano e em suas potencialidades. Na prática, neste passo de aprendizagem, temos buscado um tipo de diálogo que demonstra teses por meio de argumentações capazes de distinguir os conceitos envolvidos na discussão. Em outras palavras, clarear estados não empáticos refere-se a utilizar o estado empático para fazê-lo. Refletir incongruências facilita buscar o estado de congruência.

Parece-nos claro que, o estado de facilitação além de raro (mas real) é inadequado nas instituições, ameaçador em muitos níveis do relacionamento humano e bastante enviesado no mundo acadêmico. Muitas vezes percebemos que quando um grupo é iniciado, mesmo motivado pela aprendizagem dos princípios da Abordagem Centrada na Pessoa, a reprodução social dos estados não facilitadores surge com mais intensidade através de medos, defesas, julgamentos, disputas e confrontos, vividos de maneira velada e muitas vezes fazendo-se de conta que estes estados não existem, principalmente quando surgem em situações consideradas como facilitadoras. A reprodução desta situação tem sido refletida por nós visando-se a busca de um conhecimento mais real entre as pessoas, como já foi citado, só que partindo de uma realidade concreta e considerada como não facilitadora. Na prática, temos estado atentas às condições não empáticas, não congruentes, não aceitadoras, propiciando um questionamento reflexivo sobre os motivos que nos levam a uma não facilitação.

A atitude crítica e avaliativa que é pertinente à Reflexão pode fazer parte do estado de facilitação, na medida que nosso discurso refere-se a nossa própria reflexão e não a uma imposição em tom de verdade, assim como nossas atitudes continuam movidas pela crença de que todas as pessoas estão inseridas em um sistema atualizante, ou seja, todos buscam o crescimento de sua forma, de sua maneira. Por acreditarmos nisso é que denunciamos nossas descrenças, em trânsito, na vida cotidiana!

O que temos percebido é que a junção entre Vivência e Reflexão tem possibilitado uma melhor retenção na aprendizagem e até uma "tomada de consciência" de movimentos dificultadores nas relações interpessoais. Esta "tomada de consciência" reverte em mais responsabilidade e mais participação na busca de uma transformação pessoal e social, praticamente retirando a impressão enviesada de que a Abordagem Centrada na Pessoa é movida por bondade, passividade e concordância.

Deste modo, esse curso teve por objetivo buscar a vivência e a reflexão dos estados que se instalarem para as questões fundamentais aos princípios da Abordagem Centrada na Pessoa, tais como, estamos sendo empáticos? Congruentes? Facilitadores?

Considerando que na prática da facilitação estaremos focando o grupo, por onde nossas pretensões poderão ser revistas ou objetivadas de uma outra forma.

Considerando que o curso estava programado para 4 encontros, nos organizamos da seguinte forma:

1º Encontro: Estabelecimento das relações interpessoais. Explicitação do objetivo do curso. Solicitação de resposta a um questionário.

2º Encontro: Demonstração de vídeo "Grupo de Encontro", gravado no Brasil em 1977, por ocasião da visita de Carl Rogers e sua equipe, como um meio de aprendizagem da prática na Abordagem Centrada na Pessoa. Este recurso tem sido experimentado por nós, com algum sucesso, no transcorrer dos últimos quatro anos.

3º Encontro: Facilitar a vivência e reflexão dos conteúdos e atitudes apresentados.

4º Encontro: Facilitar a vivência e reflexão dos conteúdos e atitudes apresentados. Solicitação de resposta a um questionário comparativo.

O material apresentado a seguir foi utilizado com o intuito de pesquisa. Foi solicitado aos participantes, respostas por escrito para algumas questões fundamentais para a Abordagem, apresentadas em dois momentos distintos, visando estabelecer comparações.

Estamos solicitando sua colaboração respondendo algumas perguntas, propondo que sejam respondidas sem a utilização de recursos externos a você, como a pesquisa em livros, apostilas, etc.

Dados: Sexo_____ Idade_____ Profissão_____

Tempo de Atuação _____ Área de Atuação_____

1º) Por que e Como você se interessou pela ACP?

_____

_____

_____

2º) Como você conceitualizaria:

a) estar sendo empático(a) _____

_____

b) estar sendo congruente _____

_____

c) estar sendo autêntico(a) _____

_____

d) estar aceitando incondicionalmente_____

_____

3º) O que é para você estar sendo facilitador(a)? _____

_____

_____

4º) Se você se lembra de situações facilitadoras, que nota você se daria, de 0 a 10, para os estados:

a) eu me senti empático(a) _____

b) eu me senti congruente _____

c) eu me senti autêntico(a) _____

d) eu me senti aceitador(a) _____

5º) Que implicações tem para você: "Tendência Atualizante" e "Tendência Formativa"?

_____

_____

_____

Gostaria de acrescentar _____

_____

Considerando suas respostas na primeira série de perguntas, como você responderia agora?

a) Sinto-me empático(a) quando_____

b) Sinto-me congruente quando _____

c) Sinto-me autêntico(a)_____

d) Sinto-me aceitando incondicionalmente quando _____

e) Sinto-me facilitador(a) quando_____

Considerando as situações que estou vivendo no curso, dou um valor de 0 a 10 para:

a) senti-me empático(a) _____

b) senti-me autêntico(a) _____

c) senti-me congruente _____

d) senti-me aceitado(a) _____

Hoje teria a dizer que Tendência Atualizante é _____

e que Tendência Formativa é _____

Gostaria de acrescentar_____

Dados: Sexo_____ Idade_____ Profissão_____

Tempo de Atuação _____ Área de Atuação_____

PSICODINÂMICA DO MOVIMENTO EXPRESSIVO NA RELAÇÃO TERAPÊUTICA

MÔNICA ALLENDE SERRA
(Universidade de Campinas)

Introdução Geral à Comunicação Não-Verbal (Movimento Expressivo)

Trata-se de observações que focalizam os gestos, posturas e frases de movimento do ser humano.

O corpo mostra que partes dele (gestual), ou ele como um todo (postural) se desloca no espaço harmoniosamente em frases de movimento acionado por vivências internas conscientes ou não.

Uma frase de movimento distingue-se de um movimento isolado por constituir um conjunto organizado que expressa. Isto é, os movimentos organizados dentro de uma estrutura determinada têm por função comunicar alguma coisa.

Elementos isolados como "gira a cabeça à direita" ou "avança o punho para a frente" não têm significado se não são analisados dentro de um contexto de frases de movimentos onde a qualidade imprimida logo antes e logo depois determina se o punho movimenta-se em aceleração com foco determinado, ou se a cabeça está chacoalhando firme e rápido, ou retirando-se lentamente do foco inicial para atingir um outro foco no espaço. Mais importante é o <u>como</u> do que o <u>quê</u> o corpo faz.

Os recursos que o corpo possui para dar origem à expressão das atitudes que revela serão discutidos à luz da motivação interna que dá início ao movimento ou que faz sustentar uma determinada postura.

Existe uma dinâmica que expressa a unidade mente-corpo. Esta dinâmica dá origem à expressividade do movimento, confirmando a unidade indivisível da mente-sensação e da mente-emoção.

Corêutica e Conceito de Cinesfera ou Espaço Vital

Rodolf Laban (1976)[1] definiu a Corêutica como o estudo dos princípios espaciais segundo os quais pode ser analisado o movimento humano.

O movimento humano obedece à lei dos círculos harmônicos, que rege tanto o movimento de um organismo como a ameba, assim como o movimento dos astros, e se estrutura a partir de dois movimentos básicos: expandir e contrair.

Verificaremos que o ego integrado expressa-se em padrões harmônicos de acordo com estruturas regulares no espaço. Este equilíbrio não é apenas formal; um movimento apresenta-se organizado quando a pessoa que o executa vivencia ao mesmo tempo uma organização interna.

Estudaremos a complexidade do movimento humano nas suas "expansões" e "contrações" em todas as direções (alto-baixo, lado-lado, frente-trás), atingindo os diferentes Planos Espaciais (vertical, horizontal, sagital) e suas respectivas Dimensões (comprimento, amplitude e profundidade).

Comprimento, Amplitude e Profundidade são as dimensões experienciadas quando se tenta ocupar o Espaço Vital ou a chamada Cinesfera; aquela primeira esfera ao redor do corpo, a qual "pode ser facilmente alcançada pela extensão dos membros sem sair do lugar de suporte de uma perna".

A Cinesfera ganha importância quando se lhe atribui "elasticidade". Ela se expande e encolhe em todos os Planos como se fosse um organismo que respira.

Poder-se-ia dizer que a mente-sensação e a mente-emoção expandem-se através da Cinesfera quando a expressividade tende a fluir para fora e se comunica com outros "organismos", e se encolhe e recua, quando a expressividade tende ao isolamento e à proteção.

A unidade mente-corpo, conscientemente ou não, harmoniza o movimento de acordo com estruturas do espaço-forma e participa da compreensão das leis a que está sujeita, coordenando o movimento em padrões tais que os harmoniza com o sistema total das estruturas espaciais.

---

[1] Laban, R. *The Language of Movement; A Guidebook to Choreutics*. 3 ed. Annotated and edited by Lisa Ullmann. Boston, Plays Inc., 1976.

Eukenética e o Desenvolvimento da Personalidade do Ponto de Vista do Movimento

Eukenética é o estudo das qualidades do movimento. A teoria Effort-Shape (Laban, 1975)[2] permite analisar o movimento a partir de quatro Fatores de Movimento (fluência, espaço, peso e tempo), os quais caracterizam o estilo único de cada pessoa se movimentar, constituindo o Repertório Individual de Movimentos.

Estes Fatores de Movimento serão analisados em termos de firmeza ou leveza (Fator Peso), foco direto ou flexível-multifoco (Fator Espaço), rapidez ou lentidão (Fator Tempo) e maior ou menor liberdade no controle do movimento (Fator Fluência).

Focaremos a integração da Teoria Effort-Shape com as fases de desenvolvimento do ego apoiados nas pesquisas de Judith Kestenberg (1979)[3], a qual sugere que cada Fator de Movimento se desenvolve gradualmente, marcando com sua presença momentos do desenvolvimento psico-sexual da criança.

Ênfase será dada à participação das qualidades estruturadas nos Movimentos de Reflexo, afetando as atitudes internas, assim como à formação dos traços básicos da personalidade segundo exposto por Marion North (1975)[4]. Ela postula que os Movimentos de Reflexo (combinações de dois fatores) são portadores das atitudes internas e que revelam o inconsciente.

A qualidade de leveza do Fator Peso, por exemplo, a qual outorga ao movimento suavidade e delicadeza, combinado com Espaço multifoco, revelará uma atitude interna de "intenção de concentração, levemente flexível", própria da pessoa aberta a novos estímulos pela sensibilidade e atenção diversificada com que explora o meio.

Os Aspectos Não-Verbais da Relação Terapêutica. Foco na Compreensão Empática

A força do movimento na comunicação não-verbal será o tema principal ao tratar das interações entre terapeuta e cliente.

Os níveis expressivos de duas pessoas se aproximam ao máximo para ocorrer a comunicação, portanto, deve-se explorar os "ajustes" necessários que ocorrem na extensão de "recursos" que cada pessoa dispõe dentro do seu Repertório Individual de Movimentos.

Por considerar da maior importância o desenvolvimento da personalidade criativa no terapeuta, parto da premissa que fazer terapia é uma arte.

---

[2] Laban, R. *The Mastery of Movement*. 3 ed. Revised and enlarged by Lisa Ullmann. Boston, Plays Inc., 1975.

[3] Kestenberg, J. *The role of movement patterns in development*. New York, Dance Notation Bureau Press, 1979, v.2.

[4] North, M. *Personality assessment through movement*. Boston, Plays Inc., 1975.

As habilidades criativas como expressão da Tendência Atualizante podem ser identificadas ao nível corporal, ou seja, tanto através do Repertório Individual do Movimento, visto nas combinações de qualidades de movimento, como através das harmonias espaciais dos gestos e posturas, ao expressarem atitudes de alerta, receptividade, adaptabilidade, etc.

Em resumo, acredita-se que o movimento corporal apresenta não apenas uma forma, mas também um conteúdo mental e emocional.

GESTALT-TERAPIA: UMA ALTERNATIVA PARA A AMPLIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA

JANETE DE AGUIRRE BERVIQUE
(Instituto "EU-TU" de Psicologia Alternativa - Bauru)

1. INTRODUÇÃO

O meu ponto de partida é a constatação - vivenciada em minha história pessoal e observada, experiencialmente, em minha atividade clínica - de que: vivemos num estado, quase permanente, de semi-consciência: nosso corpo é um estranho; evitamos entrar em contato com o que estamos sentindo e não nos damos conta do que está acontecendo conosco e à nossa volta. Agora, pensamos muito e vivenciamos pouco; gastamos a maior parte de nosso tempo dividindo-nos entre o passado (que não é mais) e o futuro (que não é ainda). Não sabemos como viver presentes no presente.

Estamos impregnados de uma orientação mecanicista de "como a vida deve ser", que normatiza toda a nossa expressividade, hipertrofiando o culto do intelecto e da razão em detrimento do corpo, da afetividade, da intuição e da espiritualidade. Estamos nos perdendo de nós mesmos e urge encontrar o caminho de volta "para casa", aprendendo a viver gestalticamente, como uma alternativa à ampliação da consciência.

Esta proposta pode ser a chave para muitas portas, sem cerimônias, sem complicações, sem condicionamentos bloqueantes.

2. O QUE É VIVER GESTALTICAMENTE?

Antes de uma abordagem psicoterapêutica, a Gestalt-terapia é uma filosofia de vida, um modo de ser no-mundo e de estar-no-mundo, com todo o sentimento de drama e de paradoxo que a existência pode encerrar, como ensina Fritz PERLS, em sua mensagem básica: "Ser aqui-e-agora, e ser autenticamente você mesmo", pois, "às vezes, ser honestamente egoísta é muito mais bondoso do que ser formalmente generoso".

Assim é viver gestalticamente: presente no presente, entrando em contato, assumindo a responsabilidade - "Agora, eu sou assim e não posso ser de outro modo". A ênfase está no aqui-e-agora e no "continuum" de conscientização, e o ponto de partida é entrar em contato consigo mesmo.

A conseqüência mais importante do modo gestáltico de viver, é que a pessoa passa a considerar como pouco autênticos certos aspectos de suas percepções acerca de quem ela é, do que faz/sente/pensa, do que é o mundo e do que é a sociedade com suas normas e instituições. Então, nesse processo de entrar em contato e ampliar a sua consciência, ela começa a se assumir como é e a corrigir suas "falsas" identificações, em vez de permanecer rigidamente categorizada em seus papéis; reconhece, vivencialmente, que a vida é processo, é contínua mudança, e que a única coisa sensata a fazer é concentrar-se na própria mudança, que é o único aspecto constante da existência, onde tudo é inconstante, frente ao eterno e intemporal aqui-e-agora. Sua imagem de universo físico muda; o sentimento de que as coisas são separadas desaparece e, no seu lugar, surge a compreensão da relação dinâmica figura-fundo, que dá significado ao que existe; o seu arranjo existencial ganha uma qualidade espiritual.

Em resumo, a Gestalt-terapia, ampliando o espectro da consciência, descortina alternativas não só ao modo de cada um experimentar efetivamente o mundo, como, também, ao próprio pensamento conceitual sobre o mundo: eis que não é um sistema pronto, acabado, fechado sobre si mesmo. É, antes, a própria fenomenologia da vida acontecendo, sem as suposições aprioristicas do "sobrefsmo" e sem as expectativas do "devermanismo", que levam a não-consciência a tomar o lugar da consciência, dificultando ou impedindo a pessoa de fazer opção por si mesma - "Você é você, eu sou eu...".

3. É POSSÍVEL APRENDER A VIVER GESTALTICAMENTE?

Eu tenho consciente, agora, que reconhecer as enormes limitações do nosso estado habitual de consciência é tarefa árdua, cuja consecução não é um mero passe de mágica, nem consiste na fórmula simplista e ingênua "de agora em diante vou ser outra pessoa". Todos temos medo de mudar e de que as coisas mudem, acostumados que estamos ao conforto do conhecido, tanto que qualquer percepção diferente gera desconfiança e faz soar o alarme em nossos sistemas de crenças.

Aprender a viver gestalticamente, implica assumir, organismicamente, a mudança, o que significa "crescer" - "um processo doloroso e que leva tempo", no dizer de Fritz PERLS, o profeta vagabundo dos anos 60. E em se tomando o conceito gestáltico de "aprendizagem" como "descoberta", de descoberta como "experiência" e de experiência como "o meu modo singular de lidar com a realidade", então, cada um descobrirá a partir da própria experiência "o que é" e "como é" viver gestalticamente.

Isto pode ser conseguido autodidaticamente, procurando aqui-e-ali, experimentando isto-e-aquilo ou, pode ser obtido com a orientação de mestres ou gestalt-terapeutas que já passaram pelo processo e que apoiando/frustando o aprendiz/paciente aplicarão tecnologias - experimentos, exercícios, práticas, técnicas expressivas e projetivas - que darão oportunidades múltiplas de vivências pessoais, interpessoais e até, transpessoais, promovendo a ampliação da consciência e a saída do estado de semi-consciência, na qual a maioria de nós está mergulhada. E para que isto possa acontecer, trabalha-se com o momento presente. O passado já se foi, o futuro não chegou; só vivemos o eterno aqui-e-agora e é neste momento que os seres humanos se manifestam. Não se trata de ignorar o passado, pois ele mesmo se encarregará de se fazer presente e quando isto acontecer, o passado será orientado para o presente e vivificado, como se estivesse acontecendo agora - A pessoa que está aqui, agora, não é mais quem foi antes; ela é quem é, agora.

4. EU ESTOU MUDANDO... E VOCÊ?

A pessoa que está aprendendo a viver gestalticamente, começa a perceber que alguma coisa nova está acontecendo com ela, que está mudando, que está se tornando "outra pessoa". Na realidade, ela não está se tornando "outra pessoa". "Outra pessoa" ela era antes, desencontrada que estava de sua própria natureza. Agora, está sendo "ela mesma", resgatando a sua autenticidade perdida, assumindo-se como é e gostando de si mesma assim como é.

É nesse momento que a pessoa começa a ser rotulada com adjetivos, tais como, "diferente, esquisita, excêntrica, desligada, piradona, rebelde, subversiva, imoral, egocêntrica..." E se tem, então o primeiro indicador concreto de que ela está se curando da "normopatia", que ela está se libertando da "síndrome da normalidade", que é a "doença" gerada pela introjeção de "normas" e que vai corroendo e solapando, sutilmente, a dignidade da pessoa, enquanto ela continua afirmando: "Estou numa boa. Comigo, tudo bem..."

Essa "nova pessoa" já não está mais interessada em ser tida como o "homem de caráter", a "mulher de respeito", o "profissional bem sucedido", o "respeitável homem de negócios", o "honesto varredor de rua", a "professora exemplar", o "aluno assíduo"... Consciente de que esses conceitos resultam de "falsas" identificações, está engajada num processo de autocura, assumindo a responsabilidade por si e por todo o risco que disso possa resultar. Agora, ela aprendeu a:

- caminhar quando está caminhando;
- chorar quando está chorando;
- beijar quando está beijando;

- lavar roupa quando está lavando roupa;
- cozinhar quando está cozinhando;
- descansar quando está descansando;
- transar quando está transando;
- respirar quando está respirando.

Ela aprendeu a estar inteira em tudo o que faz; a viver presente no presente; a entrar em contato com quaisquer emoções e sentimentos, por mais dolorosos que possam ser... Ela aprendeu a ver o óbvio; está ampliando a sua consciência de como é, de como é o mundo e de como são as coisas - entrega-se à experiência, sem manipulá-la, sem interferir no seu próprio modo de funcionar, sentindo o que está fazendo e expressando o que está sentindo.

Para finalizar esta sucinta exposição, transcrevo um trecho de último discurso funeral em homenagem a Fritz, aos 28 de março de 1970, duas semanas após seu falecimento, pronunciado por Abe LEVITSKY, em nome de outros membros do Instituto Gestáltico de San Francisco:

> "É hábito, em ocasiões como esta, desejar paz eterna ao que partiu; desejar-lhe que descanse em paz. Entretanto, Fritz, isto é a última coisa que eu pediria para ti. Paz eterna, descansar em paz; isto é para os mortos. (...) Pois em ti havia demasiada vida para que estejas morto. (...) Fritz, decididamente, tu não eras bom rapaz e (...) é um pouco difícil saber com certeza onde enviar-te esta mensagem de adeus. (...) Em todo o caso, não descanses em paz. Se molestados, provoca um alvoroço. Faz um alvoroço tão grande como o que fizestes entre nós..." (SHEPARD, 1977).

O alvoroço que Fritz desencadeou, continua, nos albores do terceiro milênio, através de sua mensagem viva.

A PSICOLOGIA ECOLÓGICA: O QUE É E PARA QUE SERVE

REINIER JOHANNES ANTONIUS ROZESTRATEN
(Universidade de São Paulo, Fac. de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto)

Breve histórico da Ecologia e da Psicologia Ecológica

Theofrastes, amigo de Aristóteles, foi o primeiro a descrever as interrelações entre organismos e entre esles e seu ambiente físico. O termo ecologia foi cunhado pelo zoólogo alemão Ernest Haeckel, e é composto de oikos que é: lar, lugar de vivência, casa, e logia: conhecimento de. A Ecologia trata do organismo e de todo o seu ambiente, orgânico e físico. "Envolve, conforme Smith (1979), relações entre indivíduos dentro de uma população e entre indivíduos de diferentes populações. Estas interações entre indivíduos (sejam plantas, animais ou homens), entre populações e organismos e seu ambiente formam o ecossistema.

Nos anos 20, Pearl (1920), Lotlier (1925) e Voterra (1926) estudaram as populações, o que levou a experimentos e ao reconhecimento da territorialidade de construção de ninhos. Conceitos de comportamentos instintivos e agressivos foram desenvolvidos por Lorenz e Tinbergen. Na mesma década August Thienemen introduziu o conceito de trófico e Elton o de nichos-ecológicos. No começo dos anos 40 Lindeman desenvolve o conceito de trófico-dinâmico, estudando o fluxo de energia através do ecossistema e, Ovington estuda na Inglaterra e na Austrália o ciclo de nutrientes. A Ecologia moderna se fundamenta sobre o ecossistema, que funciona através da manutenção de um fluxo de energia e a ciclagem de matérias através de uma cadeia alimentar. Os ecossistemas tendem para a maturidade, para a complexidade e para a estabilidade, usando vários mecanismos para alcançar e firmar seu equilíbrio.

A destruição deste equilíbrio, por desmatamento, por envenenamento da atmosfera ou da biosfera, a extinção de uma espécie vegetal ou animal pelo ser que acha de si que é "o ser mais inteligente do mundo", causou num só século graves desequilíbrios num sistema que os seres "não tão inteligentes" tem construído em milhões de anos. O

homem com toda a sua ciência está, aniquilantemente, cavando sua própria cova, e a ecologia procura conscientizá-lo disto. Entre as diversas subdisciplinas da Ecologia podemos distinguir a Ecologia Humana, que tem por objeto as interações entre o homem e o meio ambiente. Foi em 1936 que Robert Ezra Park publicou o seu artigo "Human Ecology", no American Journal of Sociology. No entanto, demorou até os anos 60 para aparecer, simultaneamente em 3 lugares, a Psicologia Ecológica: 1) Estudos de hospitais psiquiátricos por Ittelson e Proshansky nos EUA, 2) o estudo de Sivadon na França sobre o papel terapêutico do ambiente físico, e 3) a análise da percepção do espaço urbano por Kevin Lynch do MIT no seu clássico livro "The Image of the City" (1960).

Seguiram-se as publicações de E. Hall (1966), The Hidden Dimension e de Robert Sommer sobre "o espaço pessoal" (1969), chamando a atenção de arquitetos, psicólogos e urbanistas sobre os problemas psicológicos do espaço nas suas diversas dimensões. No fim dos anos 60 e começo de 70 a Psicologia Ambiental ganhou seu status científico, principalmente através de 3 publicações:

1) um número especial do Journal of Social Issues (1966)

2) um artigo de Wohlwill no American Psychologist (1970)

3) uma revisão da literatura da Psicologia Ecológica no Annual Review of Psychology de Kenneth Craik (1973) - mais tarde apareceram na mesma revista as revisões de Stokols (1978), de Russel & Ward (1982) e de Charles J. Holahan (1986) e outra em 1990.

Definiu-se a Psicologia Ecológica como a ciência que estuda a interrelação entre o ambiente e o comportamento e a experiência humana. Nos anos 60 surgiu como disciplina que focaliza problemas colocados por arquitetos e planejadores, nos 70 começa um desenvolvimento teórico organizado, e nos anos 80 já se vê o reconhecimento de seu valor encarando futuros desafios (Holahan, 1986). As áreas primordiais de pesquisa são: 1) a avaliação do ambiente, 2) o mapeamento cognitivo, 3) o stress ambiental e 4) o comportamento espacial.

Em 1974 apareceu o livro de Proshansky, Ittelson, Rivlin e Winkels "An Introduction to Environmental Psychology". Desde 1960 aparece, regularmente, a revista "Environmental Behaviour". Em diversas Universidades dos EUA e da Europa surgiram cursos e departamentos dedicados à Psicologia Ambiental. Há reuniões internacionais organizadas pelo EDRA (Environmental Design Research Associates), e a APA criou um task-force especial para o estudo da Psicologia Ambiental. A Psicologia Ecológica existe mesmo que muito pouco conhecida no Brasil.

O que motivou esse desenvolvimento?

1. O progresso tecnológico, a industrialização e, concomitantemente a poluição da atmosfera e da biosfera.

2. O crescimento demográfico: urbanização e trânsito.

3. A qualidade de vida que não acompanha os múltiplos produtos.

4. A exploração desordenada de fontes naturais.

5. A necessidade de trânsito mais veloz e sempre para mais gente: aeroportos, rodo e ferrovias, problemas de óleo, gasolina e álcool.

6. A degradação do ambiente que o homem criou.

Objetivos: encontrar a resposta à pergunta básica: quais as regras que devem ser seguidas para que o ambiente natural e cultural conservem o essencial para uma boa qualidade de vida? Qual a importância do ambiente para a vida psicológica, e como levar em conta os aspectos psicológicos na organização e proteção do mesmo? A Psicologia Ambiental invade todo o âmbito da Psicologia, pois não existe comportamento vazio, todo comportamento é motivado, orientado ou refreado por seu ambiente, em qualquer idade e qualquer situação. Isto torna também claro que a Psicologia Ecológica (P.E.), necessariamente, tem que ser multidisciplinar, primeiro dentro da própria Psicologia com outras áreas psicológicas e depois, em ligação com outras ciências e profissões, como o arquiteto, o designer, o construtor, o urbanista, o biólogo, o médico, o engenheiro, o químico, o físico, o ergonomista, etc.

As pesquisas em P.E. apresentam 5 características originais que delimitam a sua área (Claude Lévy-Leboyer, 1980):

1. Estuda as relações homem/ambiente no seu aspecto dinâmico.

Questões de Craik:

a) qual a ação do ambiente sobre o indivíduo?

b) como as pessoas compreendem e avaliam seu ambiente físico?

c) o que as pessoas fazem com seu ambiente físico?

2. Se interessa pelo ambiente físico ou cultural: o que se constrói tem sentido social e também o ambiente físico tem direção social.

3. O ambiente é examinado do ponto de vista molar e não molecular; vê-se o ambiente completo e não segmentado.

4. As características físicas não esgotam a variedade de comportamentos: conforme Lewin, há um campo de força que representa o conjunto de valores que cada um atribui a algum aspecto do ambiente, sem o qual o comportamento do homem no seu espaço de vida não pode ser compreendido

5. Antes de mais nada a P.E. é uma área aplicada, pois surgiu de problemas concretos e práticos, isto a leva, necessariamente, à interdisciplinaridade.

Modelos: Não há regra geral para solucionar esses problemas e, os planos experimentais clássicos e seus esquemas teóricos são inadequados por causa da multidisciplinaridade de variáveis com suas infinitas interrelações.

As bases teóricas poderão ser encontradas, a posteriori, em três autores: Tolman, com sua abordagem holística e a importância da fase cognitiva na percepção; Brunswick, com as representações perceptivas pessoais, e Lewin, com a consciência social do cientista e análise dos processos psicológicos centrais e, também, na definição e análise

do campo de força e seu action research ou estudo do comportamento no próprio momento quando acontece, aqui e agora.

Correntes da Psicologia Ecológica: Seguem estes teóricos duas linhas: a dos deterministas do ambiente sobre o comportamento: Schachter, Back, Terence Lee, Wilner e Oscar Newman; e a dos que defendem a análise da interação entre homem/ambiente, iniciada por Roger Barker com o estudo dos T.data e seguido por Mischel, Kaplan, Sonnefeld e Kenneth Craik, Cronbach e Proshansky.

Metodologia: Sob este ponto de vista há três aspectos: a escolha dos sujeitos, a escolha do local e a escolha da técnica. Todos três serão abordados em maiores detalhes. Quanto às técnicas se distinguem: observação discreta, observação sistemática, observação de desempenho, questionamento sobre fatos, jogos, questionários de atitudes e de personalidade e métodos indiretos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Craik, K.H., Environmental Psychology, *Annual Review of Psychology; 24*, 403-422, 1972.

Hall, E.T., *The Hidden dimension*, Garden City, New York. Doubleday, 1966.

Holahan, C.J., Environmental Psychology, *Annual Review of Psychology, 27*, 381-407, 1976.

Dickson, W.H., Proshansky, H.M., Rivlin, L.G. & Winkels. *An Introduction to Environmental Psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1974.

Lévy-Leboyer, Cl., *Psychologie et Environnement*, Paris, PUF, 1980.

Lynch, K., *The Image of the City*, Cambridge, Mass.: Havard University Press e M.I.T. Press, 1960.

Proshansky, H.M., Ittelson, W.H. & Rivlin, L.G., *Environmental Psychology: Man and his physical setting*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.

Russel, J.A. & Ward, L.M. Environmental psychology, *Annual Review of Psychology, 33*, 651-688, 1982.

Smith, R.L., *Ecology*, Encyclopaedia Britanica, *Macropaedia*, Vol. 6, 1978.

Sommer, R., *Personal Space*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1974.

Stokols, D., Environmental Psychology, *Annual Review of Psychology, 29*, 253-295, 1978.

Wohlwill, J., The emerging discipline of Environmental Psychology, *American Psychologist, 25*(4), 303-312, 1970

A CIDADE: O AMBIENTE CONSTRUIDO

NILTON P. RIBEIRO FILHO
(*Universidade Federal do Rio de Janeiro*)

Os seres vivos móveis circulam de maneira constante em ambientes de três dimensões de grande escala. Realizam tarefas a nível sensório-percepto-cognitivo com finalidades de selecionar, orientar, locomover, localizar e planificar mudanças do seu ambiente, por exemplo, através de imagem mental. O ambiente construido sobre os quais os seres móveis realizam suas atividades são as cidades. As cidades de uma forma global são definidas como uma construção em larga escala no espaço físico.

Os planificadores de cidades têm suas preocupações direcionadas para a qualidade do ambiente visual. Esta qualidade é que permite ao citadino a formação de uma boa imagem mental de sua cidade. Para determinar um bom nível de qualidade, o planificador deve em primeiro lugar estar atento ao conceito legibilidade.

O conceito de legibilidade envolve a possibilidade de se dar facilidades de reconhecimento e organização entre as partes ou elementos que compõem uma determinada estrutura coerente. Uma legibilidade coerente e proporcionada de elevada Qualidade de Vida determinará o padrão de vida para os citadinos. O que não parece diferir de outros ambientes como salas, escritórios, hospitais, escolas, etc. Portanto, a legibilidade pode ser considerada como um elemento vital para um planejamento de cidades, devido a possibilidade de dar capacidade ao seu habitante de se estruturar em seu ambiente. Tal capacidade é formada pela imagem que se faz do ambiente. Esta imagem é produto da percepção imediata e da memória de experiências passadas do cidadão. Sem dúvida, uma imagem mental clara permite ao habitante de uma cidade uma rápida e precisa locomoção entre as partes físicas do seu ambiente.

A imagem que o citadino faz de seu ambiente, deve estar organizada em três componentes: identidade, estrutura e significado. A identificação do objeto implica no conceito de individualidade e particularidade. Uma relação espacial e estrutural dos elementos permitem ao citadino formar uma coerência ero sua imagem do meio ambiente. O significado determinará o grau de emocionalidade do meio com o cidadão. Outro

conceito importante é o de imaginabilidade, definido a partir da qualidade que se dá a um objeto físico com grande probabilidade de evocar uma forte imagem em determinado momento.

Há diversos tipos de imagens que se pode fazer de um meio ambiente de largas escalas. Estes tipos, segundo Lynch (1960), são as vias, os limites, os bairros, os cruzamentos e os pontos marcantes.

Há muitos métodos para se estudar e planificar uma cidade. Em primeiro lugar deve-se objetivar o que estamos interessados em planejar e estudar. Em estudos recentes, desenvolvidos em Psicologia Ecológica, do espaço visual o conceito de distância cognitiva tem sido aplicado para estudar como as pessoas se utilizam de fontes de informação do espaço para compreender sua localização.

O laboratório de Psicofísica e Percepção da Universidade de São Paulo "campus" de Ribeirão Preto vem desenvolvendo diversos estudos nessa área. As classes e métodos de mensuração incluem procedimentos da Psicofísica, mapeamento, reprodução e escolha de rota.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lynch, K., *The Image of the City*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press e M.I.T. Press, 1960.

Proshansky, H.M., Ittelson, W.H. & Rivlin, L.G., *Environmental Psychology: Man and his physical setting*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.

WORKSHOPS

WORKSHOP I

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

- **Algumas considerações históricas sobre o conceito de operante: Os conceitos de reserva de reflexo e de força do reflexo**
  Tereza Maria de Azevedo Pires Sério (PUC-SP)

- **A Cultura como meta da Ciência do Comportamento; a sobrevivência e a experimentação como meta-valores da cultura**
  Maria Amália Pie Abib Andery (PUC-SP)

- **Privacidade e Linguagem: Nota sobre a distinção público-privado no Behaviorismo radical Skinneriano**
  Emmanuel Zagury Tourinho (UFPa)

- **Resolução de problemas: um conceito que apresenta diferentes faces**
  Melânia Moroz (PUC-SP)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O CONCEITO DE OPERANTE: OS CONCEITOS DE RESERVA DO REFLEXO E DE FORÇA DO REFLEXO*

TEREZA MARIA DE AZEVEDO PIRES SÉRIO
(*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*)

A compreensão e, mesmo, a identificação de uma parte significativa dos problemas ou impasses conceituais que parecem marcar o conceito de operante, dependem da análise da história do surgimento deste conceito. Tal análise conduz à relação do conceito de operante com o conceito de reflexo, já que é a partir de um compromisso fortemente estabelecido com o conceito de reflexo que B.F. Skinner chega à elaboração do conceito de operante.

O compromisso de Skinner com o conceito de reflexo se manifesta na totalidade de sua proposta de construção de uma ciência do comportamento, envolvendo seus aspectos descritivos/explicativos e seus aspectos metodológicos, e parece determinar o curso do processo de elaboração do sistema explicativo skinneriano, pelo menos até que o conceito de operante passe a ocupar lugar central dentro deste sistema explicativo (em 1938, com The Behavior of Organisms).

Dentre as várias marcas que este compromisso deixa no sistema explicativo e no conceito de operante, uma merecerá, a seguir, atenção especial. Ao estudar o reflexo, Skinner parece debater-se com a relação entre o reflexo que estuda e o organismo como um todo. O modelo de investigação que adota prioriza o estudo de reflexos isolados e de relações entre variáveis vistas também isoladamente e uma de cada vez. Entretanto, para lidar com os resultados experimentais produzidos com este modelo sem produzir

* Este texto apresenta partes de dois capítulos de Um Caso na História do Método Científico: do Reflexo ao Operante, tese de doutoramento defendida, em setembro de 1990, junto ao programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da PUC-SP e realizada com financiamento parcial da FAPESP e do CNPq.

alterações nele, Skinner precisa recorrer a alterações no âmbito descritivo/explicativo de seu sistema. Os conceitos de reserva do reflexo e de força do reflexo parecem ilustrar isto.

Ao trabalhar com o processo de condicionamento, Skinner vai, gradativamente, substituindo o conceito de condicionamento pelo de reforçamento; como ele próprio afirma (1979), esta substituição acarreta implicações significativas: diferentemente de reforçamento, o termo condicionamento se refere a algo que acontece no organismo.

Falar em reforçamento com certeza enfatiza a operação que é realizada, mas não consegue eliminar o fato de que esta operação tem mais de um efeito e um deles, pelo menos, parece ser bastante problemático. Para quem opta, como Skinner, por lidar com a força do reflexo, com alterações na força, para estudar todos os processos aos quais o reflexo pode estar submetido e, por colocar a ênfase nas operações porque assim se torna possível entender o que significam as alterações na força do reflexo, deve ser bastante difícil lidar com um efeito de uma destas operações, que vai além das alterações imediatamente observadas na força. Admitir, como um dos resultados do reforçamento, a criação de uma reserva de reflexos, reintroduz a presença do organismo. Talvez por isso tenha levado tanto tempo para que este efeito recebesse um nome, isto é, aparecesse como um conceito. Se se considerar a atenção de Skinner para os efeitos do condicionamento (ou da operação de reforçamento), que vão além das mudanças imediatas observadas na força do reflexo, pode-se dizer que o conceito de reserva tem um processo razoavelmente longo de elaboração, processo que se inicia bem antes da expressão "reserva de reflexos" aparecer, e que parece ilustrar não só como a idéia de reserva de reflexos vai, gradativamente, se insinuando nos estudos que Skinner realiza, mas também a que tipo de problema este conceito procura responder.

A noção da existência de uma reserva de reflexos parece preencher uma lacuna no contexto da explicação, lacuna criada pela necessidade de explicar o futuro: parte dos efeitos do condicionamento que se manifestam além dos limites da fase experimental, problema que surge quando Skinner estuda o processo de extinção (1933a). O conceito de razão de extinção (a razão Ne/Nc) e o "princípio geral" a ele associado (de que há um limite para o número de respostas a serem "eliciadas") são os fundamentos do conceito de reserva do reflexo.

Dentro desta perspectiva, em On the Rate of Extinction of a Conditioned Reflex (1933a) encontra-se o que pode ser considerado como o surgimento do problema: Skinner constata que além de reverter a mudança na força do reflexo produzida no condicionamento, a extinção, quando combinada com o condicionamento, produz outro efeito, que vai além da mudança imediata observada na força do reflexo e que se manifesta na resistência à extinção, fenômeno que, segundo se entende, concretiza-se como resultado na área sob a curva de extinção: a resistência à extinção sobre efeitos não só da combinação de condicionamento-e-extinção, mas também de características do próprio

processo de reforçamento, mais especialmente do que Skinner (1933a) chama de sobre-condicionamento (over conditioning). Parece, assim, que o reforçamento deixa traços que se manifestam além do momento do reforçamento e que só são conhecidos no processo de extinção, que, curiosamente, é uma maneira de apagá-los. O reconhecimento deste outro efeito do condicionamento leva Skinner (1933c) a propor a extinção como a medida mais apropriada de condicionamento, mas esta proposta não produz alterações outras no modelo de investigação utilizado; ao contrário, parece possibilitar que tudo se adapte a ele. As transformações exigidas se fazem sentir no contexto da explicação. A compreensão do processo de condicionamento exige que se vá além das mudanças momentâneas. É a necessidade desta compreensão que conduzirá Skinner ao conceito de reserva do reflexo, já que tal conceito pretende descrever/explicar um dos efeitos, além do aumento imediato na força do reflexo, produzidos pelo reforçamento. Talvez se possa mesmo afirmar que a própria concepção de extinção apresentada por Skinner (1933a) já supunha algo semelhante a uma reserva: supor que a extinção desfaz o que o condicionamento faz, parece combinar com a concepção subjacente ao conceito de reserva. Esta maneira de olhar para a extinção fica claramente explicitada em 1936(a), quando a extinção é dita exaurir o efeito do condicionamento.

O problema está colocado. Os primeiros passos na elaboração de uma descrição/explicação são dados com o conceito de razão de extinção. A proposição de que é possível imaginar, quando Ne = 1 (isto é, o número de respostas reforçadas for igual a um), quantas respostas aparecerão em uma curva de extinção para essa uma resposta reforçada, traz o germe do conceito de reserva; a afirmação do "princípio geral" de que há um número de respostas a serem "eliciadas", apesar de todos os indícios da arbitrariedade deste princípio, já sinaliza a natureza do conceito de reserva: ele fornecerá a descrição/explicação que o sistema precisa para manter seu equilíbrio interno. É interessante notar que no artigo (1933b) em que a razão de extinção é apresentada, podem já ser encontrados outros indícios do conceito de reserva. Por exemplo, na descrição das curvas para recondicionamento periódico podem ser encontradas as seguintes afirmações:

> (...) "se um segundo recondicionamento segue mais proximamente o primeiro, o resto da primeira curva para extinção parece somar-se algebricamente com a segunda".
> (...) "as curvas em C e C' mostram segmentos ascendentes muito mais longos, que, como temos dito, contêm aparentemente as respostas remanescentes das curvas precedentes." (1933b, pp. 307-308).

As expressões: "o resto da primeira curva para extinção" e "respostas remanescentes de curvas precedentes", parecem trazer implícita a noção de que um determinado número de "reflexos" (ou respostas) devia, necessariamente, surgir em uma

determinada curva de extinção, refletindo a concepção de que, ao desfazer o que tinha sido feito no condicionamento, o processo de extinção tem um limite pré-determinado pelos "reflexos" criados no condicionamento. Além disso, sem que o conceito de reserva do reflexo tenha sido explícita e claramente formulado, o termo "reserva" aparece no artigo. Ao discutir os fatores que podem estar determinando as características das curvas para recondicionamento periódico, Skinner afirma:

> "É como se o recondicionamento periódico repetido tivesse estabelecido uma grande reserva, que se torna o principal fator na determinação da taxa, e em relação à qual um único reforçamento poderia ter pequeno efeito." (1933b, p. 322).

É exatamente quando Skinner relata os experimentos nos quais a razão de extinção é utilizada como medida dos efeitos do atraso no reforçamento - The Effect on the Amount of Conditioning of an Interval of Time Before Reinforcement (1936b) - que mais próximo ele estará do conceito de reserva. Logo no início do artigo são reafirmados alguns aspectos já apresentados sobre razão de extinção:

> "Se um reflexo é periodicamente reforçado, mas é também deixado ocorrer em outras ocasiões, ele assume uma força constante" (...) "O valor assumido é uma função do período de recondicionamento, de uma maneira tal que o número de respostas eliciadas sem reforçamento em troca de uma resposta reforçada é constante. Para o reflexo e as condições experimentais descritas em (2) <1933b> a razão de respostas não reforçadas para reforçadas (a 'razão de extinção') foi encontrada ser da ordem de 20:1. Ela varia com o 'dalve' de uma maneira simples, como será mostrado em outro lugar. Ela é também uma função do reforçamento e é, portanto, uma medida útil para a comparação de diferentes formas ou condições de reforçamento." (1936b, p. 279).

Em linhas gerais, os resultados que Skinner obtém, indicam que há uma redução na razão de extinção em decorrência do atraso no reforçamento; e é na discussão destes resultados que surgem dois aspectos importantes com relação à elaboração do conceito de reserva. Em primeiro lugar, é aí que Skinner apresenta uma nova definição de condicionamento (acompanhando as diversas definições que apresenta, no período 1930-1938, esta pode ser considerada como a terceira definição de condicionamento apresentada); condicionamento é definido pelo efeito de criar um determinado número de respostas que aparecerão, posteriormente, sem reforçamento. Em segundo lugar, a relação que Skinner estabelece entre resistência à extinção, condicionamento e razão de

extinção parece confirmar que o percurso da noção da existência de uma reserva de reflexos foi iniciado nos primeiros estudos sobre extinção. A razão de extinção parece se constituir em uma "resistência à extinção simplificada", na qual se eliminam, por exemplo, os efeitos do número de respostas reforçadas; é quase como se a razão de extinção fosse a unidade mínima do processo de condicionamento, livre de toda a complexidade que este processo pode envolver.

Pode-se dizer que em Conditioning and Extinction and their Relation to Drive (1936c), o conceito de reserva está já elaborado. Quase que aperfeiçoando a definição de condicionamento proposta no artigo anterior (1936b), Skinner afirma:

> "Condicionamento pode ser descrito como a criação de um certo número de respostas potenciais que são mais tarde observadas sem reforçamento posterior. O número que contribuiu para a reserva total através de um reforçamento" (...) "varia de acordo com o tipo ou condição de reforçamento" (...) "De acordo com esta visão a eliciação de uma resposta sem reforçamento simplesmente subtrai uma do número na reserva, embora reste ser mostrado, naturalmente, que o efeito de uma falta de reforçamento é constante em toda a curva. Agora, o efeito de uma mudança no drive pode ser modificar a relação entre a taxa e o número de respostas ainda a serem eliciadas ou o efeito da falta de reforçamento." (1936c, pp. 308-309)

Mas, é em The Behavior of Organisms (1938/1966) que o conceito de reserva se encontra, finalmente, formulado e ocupa lugar em quase todos os capítulos do livro. Seu papel na interpretação dos resultados (em geral uma interpretação acrescida às já propostas quando os resultados se referem a experimentos publicados anteriormente) é tal que, com certeza, este é um conceito que mereceria um estudo à parte. Somente para dar alguns exemplos: o conceito de reserva: a) está presente na interpretação dos resultados sobre extinção de membros de uma cadeia de reflexos, parecendo referendar a concepção de análise molecularizada do comportamento; b) é utilizado para rejeitar a suposição de Skinner (1935/1972) de condicionamento negativo como diminuindo a força do reflexo; c) é utilizado para explicar os resultados obtidos com recondicionamento periódico, que agora é visto como uma maneira eficiente para se criar uma reserva grande; d) está presente na interpretação dos resultados sobre atraso no reforçamento, que agora é visto como diminuindo o número de respostas criadas pelo reforçamento; e) aparece na formulação do processo de indução; f) é parte da explicação para os resultados obtidos sobre razão fixa, e como tal, de certa forma, referenda a posição de que a unidade do comportamento é uma resposta e não um grupo de respostas; g) aparece na formulação do processo de diferenciação, onde coloca um problema especial sobre até onde é possível caminhar com uma diferenciação topográfica sem que passem a estar envolvidas

diferentes reservas; b) é utilizado como uma "prova" para a natureza genérica da resposta, isto é, para a existência de classes de respostas. É claro que ao utilizar o conceito de reserva, Skinner, algumas vezes, avisa que o "dinamismo" da reserva não é totalmente conhecido e que existem lacunas no conhecimento sobre como ela atua. Isto não o impede de definir reserva e seus diferentes tipos, e de, assim definida, utilizá-la na compreensão e sistematização de seus resultados.

O conceito de reserva do reflexo é apresentado e definido já no primeiro capítulo de The Behavior of Organisms (1938/1966); neste capítulo são apresentadas as características mais gerais do sistema explicativo proposto e os principais conceitos que o compõem, e a presença, aí, do conceito de reserva do reflexo, por si só, pode ser um indicador da importância que este conceito tem neste momento da elaboração do sistema explicativo skinneriano.

Skinner começa por dizer como chegou ao conceito de reserva:

> "Já foi mencionado que um tipo de operação (por exemplo, aquele envolvido na fadiga e condicionamento) é único em seu efeito e muda a força de um reflexo singular, enquanto um outro tipo (por exemplo, aquele do drive ou emoção) tem um efeito que é comum a outras operações e é sentido por um grupo de reflexos. No último caso, a noção de um termo médio (tal como estado de drive ou emoção) é conveniente, mas, no primeiro, uma concepção diferente é sugerida. Uma operação que afeta a força de um reflexo singular sempre envolve eliciação, a força é uma função de eliciação repetida. E esta relação entre força e eliciação prévia é tal que nós podemos falar de uma certa quantidade de atividade disponível, a qual é exaurida durante o processo de eliciação repetida e da qual a força do reflexo é, em qualquer momento, uma função.
> Falarei da atividade disponível total como a reserva do reflexo, um conceito que ocupará um importante lugar nos capítulos seguintes. Em um sentido a reserva é uma entidade hipotética. Ela é uma maneira conveniente de representar a relação particular que existe entre a atividade de um reflexo e sua força subsequente. Mas mostrarei mais tarde em detalhes que uma reserva é claramente exibida em todas as suas propriedades relevantes durante o processo que a exaure e que a força momentânea é proporcional à reserva e portanto uma medida direta disponível." (1938/1966, p. 26).

A reserva dos reflexos incondicionados, quando já não está em seu valor máximo, é restaurada espontaneamente; já com reflexos condicionados, o condicionamento constrói a reserva e a extinção a destrói; sua importância parece ser

grande quando se analisa o processo de condicionamento, pois, segundo Skinner, a concepção de uma reserva se aplica aos dois tipos de condicionamento

> (...) "e conduz a uma formulação muito mais compreensiva do processo do que é disponível em termos de meras mudanças na força." (1938/1966, p. 27).

A compreensão do processo, entretanto, supõe a existência de dois tipos de reserva: uma reserva total e uma reserva subsidiária, que, no caso do comportamento operante, são assim caracterizadas:

> "A reserva total de um operante não flui de uma só vez tão logo a oportunidade se apresenta; a taxa de eliciação é relativamente lenta e presumivelmente depende de uma reserva subsidiária similar (dos respondentes fásicos) exaurida em cada ocorrência singular. Podemos considerar a emissão de uma resposta operante como ocorrendo quando a reserva subsidiária atinge um valor crítico. Uma segunda resposta não pode ocorrer até que a reserva subsidiária tenha sido restaurada no mesmo valor. A taxa de restauração é novamente (como no caso dos respondentes fásicos) uma função da reserva total. Não precisarei me referir novamente à reserva subsidiária. Ela é relativamente não importante no caso do comportamento respondente, porque só uns poucos respondentes são fásicos. No comportamento operante a noção está sustentada (is carried) adequadamente por aquela de uma taxa." (1938/1966, p. 28).

Ou, tal compreensão pode até supor a existência de três tipos, já que Skinner fala também em uma reserva imediata:

> "O fenômeno de compensação, como aquele de recuperação, requer a noção de uma reserva imediata distinta da reserva total que determina a taxa na ausência de interrupção. O processo é em cadeia (gateway). A taxa é proporcional à reserva imediata, que é formada (is contributed to) a partir da reserva total. Quando a eliciação é contínua, a reserva total controla o processo. Quando a eliciação é interrompida, a reserva imediata é construída; e, quando é reconeçado o responder, um período de atividade aumentada torna-se possível até que a reserva total torna-se novamente o fator controlador". (1938/1966, p. 85).

Não se tem, no momento, condições de avaliar se o conceito de reserva se "sofistica" a ponto de necessitar a exigência de três tipos de reserva para que seja possível

explicar as alterações observadas na taxa, ou se Skinner utiliza dois termos - "subsidiária" e "imediata" para se referir a um mesmo tipo de reserva (*). De qualquer forma, o que parece importante para a análise aqui realizada é que, logo após este trecho, Skinner discute a definição de condicionamento como criação de uma reserva, indicando os dois efeitos do ato de reforçamento - mudança na força do reflexo e o estabelecimento "da potencialidade de uma curva de extinção subsequente":

> "Não há relação simples entre estas duas medidas. É possível atingir uma taxa máxima de respostas (uma força máxima) muito rapidamente. Reforçamento adicional não afeta esta medida, mas continua a construir a reserva descrita por uma curva de extinção subsequente. O efeito típico de 'sobre-condicionamento' é sentido não sobre alguma propriedade imediata do comportamento, mas sobre suas mudanças subsequentes durante extinção. (A falta de uma relação entre as duas medidas não é incompatível com a suposição de uma relação entre taxa e reserva por causa da interpolação da reserva "imediata" limitada)." (1938/1966, pp. 85-86).

Percebe-se, assim, que não é mesmo simples a relação entre o efeito do condicionamento que é imediatamente observado e aquele que deixa traços mais duráveis; uma ausência de simplicidade que só se revela quando a extinção, ou mais precisamente o que foi denominado de "resistência à extinção", é visto como indicando as propriedades de uma reserva de reflexos. Possivelmente, como consequência disto, o que antes era resolvido pela extinção está, agora, sob o conceito de reserva. Após apresentar os problemas (**) com relação à medida de força exatamente como o fez em 1933(d), Skinner conclui:

> "O método alternativo é examinar a reserva criada por um único reforçamento." (1938/1966, p. 86).

---

* Killeen (1988), avaliando o conceito de reserva, identifica três tipos de reserva - a local, a imediata e a subsidiária - e chega a propor um modelo, ilustrado por um diagrama, que descreveria as relações estabelecidas por Skinner, entre os três tipos de reserva, as operações de reforçamento e o drive. Também segundo Killeen (1988), o conceito de reserva do reflexo não tem somente valor histórico na compreensão do sistema explicativo skinneriano e é, ao lado da de força do reflexo, um conceito chave de The Behavior of Organisms (1938).

** O problema básico que Skinner aponta é que a força de reflexos condicionados é alterada ao ser medida, já que para realizar tal medida o "reflexo" deve ser "eliciado" e, então, reforçado ou não, o que estará sempre alterando a força no momento mesmo em que ela está sendo medida.

E, pelo menos, uma das características que era atribuída à extinção e que talvez, mais de perto, indicasse os limites do modelo de investigação utilizado - que uma extinção completa era algo idealizado, ou arbitrariamente identificado - pode agora ser eliminada:

> "Há um limite superior para o tamanho da reserva, e reforçamentos sucessivos são cada vez menos efetivos em adicionar ao total quando o valor máximo é atingido. As reservas relativamente grandes criadas, nos experimentos precedentes, por reforçamentos únicos não são de modo algum dobradas quando as duas primeiras respostas são reforçadas."
> (...) "No último capítulo, será descrito um método de criação de reservas muito maiores, no qual respostas são só periodicamente reforçadas." (1938/1966, p. 90).

Parece, assim, que as condições do condicionamento interferem no tamanho da reserva, mas a primeira afirmação de Skinner parece também não deixar dúvidas sobre a existência de um limite para este tamanho; não interpretá-la assim, implicaria supor que ele está "confundindo" reserva com razão de extinção.

Mas, talvez a principal revelação que o conceito de reserva faça seja a de que, afinal, no condicionamento de um operante, os aspectos topográficos são os importantes: as reservas são para respostas de formas diferentes. De forma mais clara e explícita isto é afirmado quando Skinner analisa a relação entre discriminação e reserva. Apesar de várias vezes, durante a discussão sobre discriminação do estímulo, sugerir a existência de duas reservas - uma para o reflexo em extinção, outra para o que está sendo reforçado (por exemplo, p. 191, p. 196, pp. 198-201, p. 203) - Skinner conclui que há uma só reserva no caso de discriminação entre operantes e que o Sd agiria, na realidade, como um "filtro moldado" (patterned filter) que controlaria a taxa:

> "Naturalmente, a noção de um filtro é meramente um expediente conveniente para representar a dependência observada da taxa em relação a estímulos discriminativos. A despeito de diferenças na taxa sob diferentes campos externos uma única reserva está envolvida enquanto a forma da resposta permanece a mesma." (1938/1966, p. 229).

E é desta conclusão que Skinner retira, como implicação, a "Lei da Reserva Operante":

> "O reforçamento de um operante cria uma única reserva, o tamanho da qual é independente do campo estimulador, mas a qual é

diferentemente acessível sob diferentes campos." (1938/1966, p. 229-230.

Este efeito do condicionamento - a criação de uma reserva - mostra-se problemático por duas razões. Em primeiro lugar, rompe qualquer relação entre a resposta e o ambiente - as reservas são de respostas e não de reflexos, isto é, de relações S-R - e, ao fazê-lo, como o próprio Skinner indica, torna problemática a extensão do termo reflexo ao comportamento operante. Em segundo lugar, Skinner teria, pelo menos, três conceitos que são apresentados como "conveniente" na/para a elaboração de seu sistema: a força do reflexo, o drive e a reserva. Dois deles - o drive e reserva - estão envolvidos no que Skinner considera ser uma formulação ou descrição "muito mais compreensiva" do processo de condicionamento. É bastante significativo que exatamente, dos três convenientes, os dois que permitiriam uma maior compreensão do processo de condicionamento não apareçam na formulação da lei do condicionamento de um operante, que mostra uma preferência pelo uso "conveniente" da força do reflexo. Possivelmente, a presença de reserva - que é o que aqui interessa - abalaria um pouco a conquista que o reforçamento permitiu: se com o reforçamento se torna possível falar em operação e, assim, evitar falar do que acontece no organismo, com a reserva, como efeito desta operação, o organismo se reintroduz, agora talvez com mais força.

O conceito de reflexo condicionado que devia prescindir de qualquer mediação fisiológica, que devia ater-se somente aos observáveis, acaba precisando de uma mediação para poder ser entendido. É, segundo se entende, uma mediação razoavelmente complicada: a) o drive, entre outros, pode alterar a relação entre a reserva e a força do reflexo; b) com o condicionamento, que cria a reserva, liga-se também o reflexo a um drive determinado, e c) ainda poderia ser acrescentado que precisa haver um drive para que o condicionamento possa ocorrer. Assim, além de uma estrutura ou um mecanismo para a reserva, precisa ser suposta uma estrutura ou um mecanismo que ligue um drive a diferentes reservas - vários operantes podem estar sob controle do mesmo drive - e uma reserva a diferentes drives - pois, como indica Skinner, um mesmo operante pode estar sob controle de diferentes drives. Tudo isto sem focar nos estímulos reforçadores condicionados e na sua relação com os drives.

O conceito de reserva do reflexo, ou de respostas, introduz uma complexidade no sistema explicativo proposto em The Behavior of Organisms (1938/1966), apesar da simplicidade que Skinner parece pretender ao fundamentar seu sistema no conceito de reflexo e ao estudar o condicionamento - uma operação com seus efeitos na força do reflexo - como o processo básico na conquista da variabilidade do comportamento. Tal complexidade se acentua exatamente quando se analisa a relação do conceito de reserva com o conceito de força.

Prescindindo, aqui, de uma análise histórica do desenvolvimento do conceito de força do reflexo dentro do sistema explicativo skinneriano (análise que poderia oferecer conclusões bastante sugestivas sobre como o sistema explicativo em elaboração lida com a presença do organismo e sua relação com os reflexos isolados para estudo), destacar-se-á somente algumas relações entre os conceitos de reserva e força, que podem ser estabelecidas a partir de The Behavior of Organisms (1938/1966).

O conceito de força do reflexo chega em The Behavior of Organisms (1938/1966) já com duas marcas principais: a) parece caber a ele o papel de sustentação do modelo de investigação que procura eliminar quaisquer considerações sobre a presença ou mediação do organismo nos processos estudados, e b) trazido do referencial teórico relacionado ao conceito de reflexo e mantido mesmo após a proposição da existência de comportamentos operantes, o conceito de força não tem atendidas as exigências de uma nova definição, o que parece acarretar, tal como no caso do conceito de reflexo, a manutenção de um conceito sem a explicitação clara do "conteúdo" de sua definição.

Alguns comentários que Skinner faz sobre as leis dinâmicas e sobre a força parecem confirmar o papel metodológico desempenhado pelo conceito de força do reflexo. Por exemplo, ao especificar a diferença entre as leis do condicionamento e extinção e as operações de drive e emoção, que por envolverem mais de uma operação e afetarem a força de mais de um reflexo conduzem à "noção de um estado intermediário" ou à utilização de um "termo médio hipotético", deixa clara a íntima relação entre o conceito de força e o modelo de investigação praticado.

> "Uma lei dinâmica sempre se refere à mudança na força de um único reflexo como função de uma única operação e o termo intermediário é realmente desnecessário em sua expressão." (1938/1966, p. 24).

Ou então, quando explicita uma das consequências da redução envolvida na exclusividade da força como variável dependente:

> "Uma observação do estado de um reflexo em um qualquer momento dado é limitada à sua força. Desde que os dados são mudanças na força e, portanto, os mesmos em todas as leis dinâmicas, o sistema enfatiza a grande importância de definir e classificar operações. A mera força do reflexo em si é um fato ambíguo. É impossível dizer, a partir de uma observação momentânea da força, se seu valor é devido especialmente a uma operação de drive, condicionamento ou emoção." (1938/1966, pp. 24-25).

Ou ainda quando, mesmo reconhecendo que a força é uma variável multideterminada, dá um passo atrás em relação ao seu próprio artigo de 1936(c) e volta a afirmar a necessidade de estudar isoladamente os processos envolvidos nas mudanças de força:

> "A força de um reflexo em um dado momento é uma função de todas as operações que a afetam. A principal tarefa de uma ciência do comportamento é isolar seus efeitos separados e estabelecer suas relações funcionais com a força." (1938/1966, p. 25).

Já se afirmou que Skinner é obrigado a recorrer a transformações no nível da explicação para manter seu programa de investigação sem alterações, o que significa manter inalterado o papel do conceito de força do reflexo. Para tanto, o novo conceito deve de alguma maneira possibilitar uma explicação que consiga compatibilizar os resultados obtidos, sem exigir grandes mudanças na forma de produzi-los. E o conceito de reserva do reflexo pode ser a solução para este problema; ele pode ser a garantia da manutenção do conceito de força juntamente com as demais características do programa de investigação, ele fornece uma resposta para as possíveis limitações impostas pela necessidade de se lidar com operações isoladas e mudanças imediatamente observadas. No parágrafo que conclui o subtítulo que apresenta a reserva do reflexo, mesmo reconhecendo que a formulação deste conceito ultrapassa a formulação das leis dinâmicas em termos de força, Skinner parece colocar nele a possibilidade de continuar lidando com as mesmas operações e os mesmos efeitos imediatamente observados, que tão importantes são para o conceito de força do reflexo:

> "A noção de uma reserva e da proporcionalidade variante (varying proportionality) entre ela e a força é algo mais do que uma mera definição das propriedades dinâmicas em termos de força do reflexo. É uma maneira conveniente de colocar juntos fatos tais como os seguintes (exemplos dos quais aparecerão mais tarde): há uma relação entre o número de respostas que aparecem durante a extinção de um operante e o número de reforçamentos precedentes (isto é, o número de respostas que pode ser obtido de um organismo é estritamente limitado pelo número que tiver sido colocado nele); mudanças no drive não mudam o número total de respostas disponíveis, embora a taxa de resposta possa variar amplamente; mudanças emocionais, facilitadoras e inibidoras são compensadas por mudanças posteriores na força; e assim por diante." (1938/1966, p. 28).

Na verdade o conceito de reserva do reflexo promove um arranjo quase perfeito; perfeito, principalmente, se se lembrar que a força é proporcional à reserva e, portanto, "uma medida direta disponível"; quase perfeito porque, mais do que ser "algo mais que uma mera definição das leis dinâmicas em termos da força do reflexo", com ele cai por terra a caracterização das leis dinâmicas que prescindiam de um termo intermediário. Reconhecida como uma "entidade hipotética", a reserva do reflexo parece ser também não um estado, mas, talvez, um mecanismo que faz a mediação entre a força e operação que afeta a força. A releitura do trecho já citado sobre as reservas total e subsidiária (1938/1966, p. 28) parece indicar isto. Tal como no caso do drive, algo é "interpolado" entre a operação e a alteração na força e, também semelhante ao caso do drive, este algo parece determinar a própria força, ou pelo menos sua medida, pois a taxa que é observada depende da reserva subsidiária e de sua restauração, que dependem, por sua vez, da reserva total. Só que, no caso da reserva, esta "interpolação" acarreta uma complicação a mais: enquanto a força parece ser proporcional à reserva total, a taxa (ou melhor, o comportamento da taxa) depende mais diretamente da reserva subsidiária (ou talvez, como já foi indicado, da reserva imediata). Assim, mesmo Skinner afirmando que:

> (...) "não são atribuídas a ela propriedades locais ou fisiológicas." (1938/1966, p. 26).

A reserva do reflexo parece reintroduzir o organismo do qual o conceito de força do reflexo, segundo se interpreta, pretende prescindir. E a força do reflexo, que é determinada pela reserva, não pode também ser a "medida direta disponível" da reserva porque, entre a reserva e a força, a força do organismo pode se colocar mais uma vez: o drive altera a proporcionalidade entre a reserva e a força do reflexo de forma que a "força momentânea" parece, no limite, produto conjunto dos dois; produto que só poderá ser compreendido se, mais do que o organismo, se considerar também sua história, muito além das operações que imediatamente antecedem as alterações observadas. Não seriam necessários tantos rodeios para se chegar à primeira parte desta conclusão - que a "força momentânea" é produto conjunto dos dois - Skinner já afirmou que a força é multideterminada e o faz outra vez, talvez com um dizer mais contundente:

> "A interação entre variáveis é importante porque talvez não haja nada em uma ciência do comportamento que tenha realmente o status de uma variável completamente isolada. Embora seja possível manter o drive constante enquanto condicionando ou extinguindo, não se segue que o estado no qual o drive é mantido não seja significativo para o resultado. Considere o caso da eliciação não reforçada que produz extinção. No comportamento operante, o processo de extinção depende da taxa de eliciação. Mas esta é controlada pelo drive, e,

> portanto, a forma da curva é dependente do grau de drive arbitrariamente selecionado." (1938/1965, p. 379).

Com estas afirmações, o conceito de força perde mais uma das atribuições que a "ciência do comportamento" lhe conferia. A força momentânea, além de ser uma medida do drive e uma medida da reserva, isto é, ser uma medida de variáveis que a alteram e que, parece, colocam nesta alteração a presença do organismo, é também ao mesmo tempo uma medida do efeito conjunto destas variáveis, dificilmente, portanto, permitindo a identificação de "seus efeitos isolados". Parece, assim, que quando colocado dentro do sistema explicativo construído com seu apoio fundamental, o conceito de força do reflexo tem mais limites desvendados.

Fica difícil entender a manutenção do programa de investigação que luta por isolar variáveis, por se restringir ao observável e por eliminar a necessidade de se recorrer a algo além do "reflexo" para explicar a variabilidade do comportamento porque fica difícil entender a utilização e a defesa de um conceito que começa sendo mal interpretado (em 1931/1972, mesmo falando em força do reflexo, isto é num conceito que devia expressar a relação entre estímulos e respostas, Skinner dizia investigar o efeito das "terceiras variáveis" sobre a resposta) e termina sem ter uma clara definição de seu significado. Se o começo até pode ser entendido como uma consequência de influências do referencial teórico que podia estar acompanhando o conceito de reflexo (uma justificação difícil, já que a medida da força proposta difere das tradicionalmente vinculadas ao conceito de reflexo), a continuidade de sua utilização diante do comportamento operante, parece não ter apoio nenhum. Parece, porque, na verdade, aí é que o conceito talvez mais mostre sua, para usar um termo de Skinner, "conveniência". Em um dos trechos de The Behavior of Organisms (1938/1966) em que caracteriza o comportamento operante, Skinner afirma:

> "Mas um evento pode ocorrer sem qualquer evento antecedente observado e ainda ser tratado adequadamente em uma ciência do comportamento. Não quero dizer que não hajam forças originadoras no comportamento espontâneo, mas, simplesmente, que elas não estão localizadas no ambiente. Não estamos em posição de vê-las e não temos necessidade disso. Este tipo de comportamento pode ser dito ser emitido pelo organismo, e há técnicas apropriadas para lidar com ele naquela forma. Uma variável independente importante é tempo. Ao fazer uso dela estou simplesmente reconhecendo que o dado observado é o aparecimento de uma dada amostra identificável de comportamento em alguma taxa mais ou menos ordenada. O uso de uma taxa é talvez a característica mais destacada do método geral a ser delineado nas páginas seguintes" (...) (1938/1966, p. 20).

É quase impossível não notar a afirmação de que as forças que controlam o aparecimento do operante existem mas "não estão localizadas no ambiente" e, ao relacioná-la com a afirmação de que este comportamento é - trocando a ênfase do grifo - "emitido pelo organismo", concluir que estas forças devem estar no organismo. É difícil não lembrar do artigo de Skinner de 1930, onde a variabilidade era também atribuída à uma "condição facilitadora dentro do organismo" e onde tempo era visto também como uma variável independente importante, seja porque era dito que a taxa de comer variava com o tempo, seja porque o dado observado era a frequência com a qual o reflexo era eliciado; isto parece significar, em outras palavras, "o aparecimento de uma dada amostra identificável de comportamento". O conceito de força do reflexo, que tanto auxílio ofereceu para eliminar tal "condição facilitadora dentro do organismo" reduzindo o drive a alterações na força do reflexo, mas que, ao fazê-lo, exigiu a especificação de operações para que se pudesse qualificar suas próprias alterações, eliminando, assim, o tempo como variável importante, acabou fundamentando um programa de investigações que conduziu a um novo tipo de comportamento que tem no organismo suas forças originadoras e no tempo uma variável independente importante. Mais que isto, esse tempo é, sob a ótica do conceito de reserva do reflexo, também do organismo, já que são os mecanismos da reserva que regulam o aparecimento das respostas. Mais do que nunca, então, seu auxílio continua sendo indispensável. Quem sabe, dada a necessidade aumentada de sua presença, a partir de agora o conceito de força consiga, com mais sucesso, superar os problemas que enfrentou no percurso de elaboração do sistema explicativo skinneriano até aqui, e tenha garantida sua permanência neste sistema. Ou, justamente por ser necessário, ele se mantenha, apesar de ver seus problemas também aumentados e mesmo sendo reconhecido pelo próprio Skinner como uma "medida inconveniente" ("awkward"), pelo menos quando o que está sendo estudado é o processo de condicionamento, pois ela, entre outras coisas, não retrata todas as mudanças que podem estar ocorrendo (1938/1966, p. 86). Ou, talvez, seu papel se cumpra no exato momento em que a taxa, sua medida, encontra nas características do comportamento operante a sua razão de ser enquanto medida, fortalecendo-se tanto a ponto de poder cumprir sozinha o papel do conceito de força do reflexo. E o comportamento operante, distanciado e alheio da sua própria história, se transforme no objeto de estudo mais adequado para o programa de investigação proposto para o conceito de reflexo.

A simplicidade pretendida por Skinner e, possivelmente, assegurada, até 1938, pelo conceito de força do reflexo parece não dar conta da complexidade que Skinner mesmo foi revelando, acentuadamente com a introdução do conceito de reserva em seu sistema explicativo. Talvez, a força desta pretensão de simplicidade, e de outras a ela ligadas, tenha encoberto esta complexidade, pelo menos para os leitores de Skinner. Para Skinner, como autor deste sistema, esta força talvez tenha marcado a própria complexidade: a reserva acaba sendo algo finito, mecânico, formal e molecular. Para o

sistema explicativo skinneriano, entretanto, a introdução desta complexidade desoculta o peso da interpretação e da hipótese: os dados não eram, afinal, só dados pelo objeto, dependiam do sujeito que os obtinha. Para a compreensão do conceito de operante, a complexidade gerada pelo conceito de reserva do reflexo ou de respostas ao lado da simplicidade pretendida com o conceito de força coloca algumas questões, como por exemplo: a) se, na ausência do conceito de reserva, ele foi "substituído" por algum outro conceito e qual conceito o "substituiu" e, talvez, principalmente, se ele deveria e como deveria ter sido "substituído"; b) qual o papel atual e qual o significado do conceito de força e qual sua relação com o de taxa de respostas e c) qual, se houver algum, entendimento atual da afirmação de que "as forças originadoras" do comportamento operante "não estão localizadas no ambiente".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Killeen, P.R. The Reflex Reserve. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 1988, *50*, 319-331.

Skinner, B.F. On the conditions of elicitation of certain eating reflexes. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 1930, *16*, 433-438.

Skinner, B.F. The concept of the reflex in the description of behavior. Em Skinner, B.F. *Cumulative Record*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1972. Publicação original, 1931.

Skinner, B.F. On the rate of extinction of a conditioned reflex. *Journal of General Psychology*, 1933(a), *8*, 114-129.

Skinner, B.F. On the rate of establishment of a discrimination. *Journal of General Psychology*, 1933(b), *9*, 302-350.

Skinner, B.F. "Resistance to Extinction" in the process of conditioning. *Journal of General Psychology*, 1933(c), *9*, 420-429.

Skinner, B.F. Two types of conditioning reflexes and a pseudo-type. Em Skinner, B.F. *Cumulative Record*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1972, Publicação original, 1935.

Skinner, B.F. A failure to obtain "disinhibition". *Journal of General Psychology*, 1936(a), *14*, 127-135.

Skinner, B.F. The effect of the amount of conditioning of an interval of time before reinforcement. *Journal of General Psychology*, 1936(b), *14*, 279-295.

Skinner, B.F. Conditioning and extinction and their relation to drive. *Journal of General Psychology*, 1936(c), *14*, 296-317.

Skinner, B.F. *The Behavior of Organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1966. Publicação original, 1938.

Skinner, B.F. *The Shaping of a Behaviorist*. New York: A.A. Knopf, 1979.

A CULTURA COMO META DA CIÊNCIA DO COMPORTAMENTO; A SOBREVIVÊNCIA E A EXPERIMENTAÇÃO COMO META-VALORES DA CULTURA (*)

MARIA AMALIA PIE ABIB ANDERY
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

Afirmar a cultura como meta da ciência do comportamento, implica a necessidade de pelo menos explicitar os argumentos para esta interpretação e suas conseqüências, uma vez que tal afirmação traz em seu bojo várias outras: em primeiro lugar, que Skinner enfatizaria uma ciência do comportamento que não poderia ter como futuro o indivíduo entendido como organismo que pode ser compreendido e manipulado apenas através de suas próprias experiências imediatas. Neste caso, torna-se necessário explicitar, como Skinner vê a relação do indivíduo com a cultura, e demonstrar que esta tem precedência sobre aquele. Em segundo lugar, que não só teria, já no período que aqui se analisa (1948 a 1953), uma proposta para o homem, mas que teria uma proposta para toda a sociedade. Torna-se necessário, então, desvendar esta proposta. Em terceiro lugar, que dificilmente a proposta skinneriana se esgotaria numa proposta apenas remediativa, como é típico das mais importantes alternativas da psicologia. A tarefa que se impõe aqui, é mostrar que o real papel de Skinner atribuiria a uma ciência do comportamento, quando transformada em tecnologia que permite a manipulação de eventos comportamentais, seria a intervenção e a transformação da própria sociedade. Finalmente, que Skinner admitiria, como uma tese necessária aos próprios objetivos da ciência, que a ciência aplicada não é simples sub-produto de importância secundária na ciência do comportamento. E, neste caso, várias alternativas se apresentam para referendar esta

---

(*) Este trabalho é parte de um capítulo de tese de doutorado da autora, apresentada ao Programa de Psicologia Social da PUC-SP em 1990, intitulada: Uma Tentativa de Reconstrução do Mundo: A Ciência do Comportamento como Ferramenta de Intervenção, e foi parcialmente financiado pela FAPESP e CNPq.

hipótese: que Walden II (1948/1977) não é obra alheia ao corpo da obra científica de Skinner, que se pode encontrar, se não continuidade, pelo menos coerência entre Walden II e Science and Human Behavior (1953); que as propostas para a sociedade são realmente relevantes para que se entenda o sistema skinneriano e contribuem para sua formação, tanto em termos metodológicos como conceituais.

Todas estas alternativas pressupõem como ponto de partida que se encontra nos trabalhos de Skinner a afirmação de que a cultura pode e deve ser alvo das tentativas de compreensão científica do mundo. Constitui-se, portanto, em objeto da ciência. Se não bastassem a própria publicação de Walden II e toda uma parte do livro Science and Human Behavior dedicados a discutir a sociedade, seria ainda possível citar inúmeras passagens do autor para esclarecer esta posição. Skinner parece não se furtar, em hipótese alguma, a assumir como objeto passível de intervenção da ciência, portanto objeto submetido a leis naturais, a cultura. A sociedade é entendida como fenômeno geral e natural, quase como uma classe de fenômenos, e, assim como com o comportamento operante, são as relações que a determinam que esclarecem o seu funcionamento, tornando-se suas leis, não importando as formas específicas que tomam estas relações em cada cultura. Skinner parece partir disto como um pressuposto, o que, de um lado, fortalece a hipótese de sua importância para seu sistema e, de outro, é coerente com sua visão, de há muito anunciada, da universalidade do método científico para a descrição de qualquer fenômeno. Por que outra razão afirmaria a cultura como passível de controle, numa passagem que tanto lembra o mesmo tipo de exortação que faz para outros fenômenos que tradicionalmente têm sido vistos como difíceis, se não impossíveis, de serem abordados pela ciência natural?

> "Por que o planejamento de uma cultura deveria ser tão grandemente legado ao acaso? Não é possível mudar o ambiente social deliberadamente de modo que o produto humano atenderá a especificações mais aceitáveis?" (1953, p. 426).

A partir de uma suposta oposição irreconciliável entre sociedade e indivíduo, explicitamente assumida em Walden II, Skinner opta pelo grupo como critério de escolha das metas e das técnicas de intervenção social. Num certo sentido, isto é plenamente coerente com sua perspectiva para a ciência: enquanto ciência natural, a ciência do comportamento se ocupa, e esta sempre foi a proposta de Skinner, do homem genérico, submetido às leis naturais, do indivíduo membro de uma espécie biológica que tem de ser preservado enquanto tal e que é, enquanto espécie, semelhante ao outro. Enquanto espécie, o homem sempre viveu em grupo e dele depende para sua sobrevivência. A possibilidade de que a oposição indivíduo-grupo seja uma oposição historicamente construída, e não uma oposição natural, não pode receber o aval de Skinner, tendo em

vista sua posição anti-historicista. Assim, Skinner justifica filogeneticamente a preponderância do grupo sobre o indivíduo como critério para as decisões científicas e para os padrões culturais, de forma que a opção pelo grupo constitui-se, pelo menos à primeira vista, em critério natural.

A proposição de Skinner da ciência do comportamento como ciência genérica e de sua tecnologia como tecnologia cultural induz a uma preocupação primeira com a sobrevivência do grupo, o que fortalece a proposta de uma ciência voltada para a cultura como meta, cabendo à ciência do comportamento, principalmente, detectar as necessidades do grupo e aferir a satisfação do mesmo e não de cada indivíduo. Mesmo que imediata, sua experiência com as oposições entre sociedade e indivíduo, reforça a convicção thoreauiana de que esta oposição é natural e inconciliável. O interessante é que esta mesma visão aponta uma solução para esta oposição. Isto se torna especialmente viável, tendo em vista a firme convicção skinneriana de que o homem é ser natural, portanto, plenamente submetido a leis objetivas, e semelhante no que diz respeito a esta submissão. Ora, no caso de uma ciência que tem como suposto que suas variáveis independentes relevantes se encontram no ambiente, fora do sujeito, torna-se mais simples manipulá-las em defesa do grupo como um todo, ou, pelo menos, é possível assumir que esta é uma possibilidade metodológica, que a um só tempo garantiria as necessidades do grupo e satisfaria as necessidades do indivíduo. Assim, o que a natureza não foi capaz de solucionar, e muito menos a história (sempre dirigida de maneira pré-científica), pode ser resolvido pela ciência.

> "Todos temos interesses que estão em conflito com os interesses dos outros. É nosso pecado original e não se pode remediar. Bem, os outros é o que chamamos sociedade. É um adversário poderoso e sempre vence. Claro, uma ou outra vez, um indivíduo prevalece momentaneamente e consegue o que quer. Às vezes, arremete contra a cultura de uma sociedade e a altera ligeiramente em proveito próprio. Mas, a longo prazo, a sociedade acaba ganhando, pois leva vantagem em número e idade. A quantidade vence a unidade e o homem, a criança." (1948/1977, p. 107).

Ao afirmar a maior importância do grupo, além de afirmar a espécie e sua sobrevivência como objeto e objetivo da ciência do comportamento, Skinner também assume que tal objetivo só poderá ser atingido pela escolha do grupo, da sociedade como meta da ciência do comportamento. Por si só, isto já justifica a importância atribuída ao grupo, e coloca a ciência do comportamento em novo patamar - torna-a ciência mais abrangente e indispensável ao bom andamento da cultura.

A questão do papel que teria, em seu sistema teórico, a ênfase na cultura é pelo menos, parcialmente, respondida pela afirmação de que embora quem se comporte seja

o indivíduo, no caso de seres humanos, o mais importante dos controles comportamentais é social e, portanto, a chave para a solução dos problemas e, o controle do próprio indivíduo estaria nesses controles e na sua manipulação. Ao destacar o indivíduo como objeto de sua ciência, Skinner o afirma como produto de variáveis ambientais (que certamente retroagem sobre ele, transformando-o) e, especialmente relevante, do ambiente social, assumindo a necessidade de manipulação e controle, não apenas do ambiente imediato de cada indivíduo, ou do ambiente mecânico, mas do ambiente social. O controle social, por seu turno, é exercido, na sua forma mais potente, pelo grupo, tanto no controle grupal, como das agências organizadas, o que necessariamente implica a exigência de se manipular estes agentes. Entretanto, tais agentes e o controle que exercem é que compõem a cultura, que se torna, assim, o alvo maior da ciência do comportamento, mesmo que se assumisse como seu objeto privilegiado, o indivíduo.

> "É sempre o indivíduo quem se comporta, entretanto, é o grupo que tem o efeito mais poderoso. Juntando-se ao grupo, o indivíduo aumenta seu poder de obter reforçamento. (...) As consequências reforçadoras geradas pelo grupo facilmente excedem a soma das consequências que poderiam ser atingidas pelos membros agindo separadamente. O efeito reforçador total é enormemente aumentado." (1953, p. 312).

Se esta interpretação for procedente, segue-se dela que Skinner teria operado uma inversão em seu sistema: não mais o organismo individual seria o alvo privilegiado de sua intervenção, mas o grupo, e apenas por conseqüência se atingiria o indivíduo. Este, teria se tornado variável a ser manipulada para a transformação da cultura. Obviamente isto se daria em determinados níveis, e não excluiria a necessidade de tomar como alvo, também, cada indivíduo, a partir das variáveis ambientais que diretamente controlam seu comportamento. Mas, mais uma vez, mesmo nestes casos, o objeto que, em última instância, se buscaria transformar seria a sociedade. Entretanto, esta inversão, ou demonstraria os problemas inerentes a uma concepção que aborda os fenômenos a partir de uma metodologia que separa as variáveis em dependentes e independentes, ou mostraria que Skinner não tem uma concepção de objeto que é imune aos objetivos que se propõe.

Deste ponto de vista, poder-se-ia supor que as necessidades derivadas da escolha de um objeto de estudo seriam parâmetro para decisões também metodológicas; no caso do comportamento humano, exigiriam uma abordagem metodológica mais complexa. Isto é o que parece ocorrer quando se enfoca as relações do indivíduo com a sociedade; torna-se impossível definir de antemão as variáveis dependentes e independentes de seu sistema e, deste modo, Skinner, mais que uma inversão, parece fazer uma ampliação. Toma, como seu objeto, a sociedade, mas mantém no seu horizonte o indivíduo; reconhece, do ponto de vista metodológico e conceitual, níveis de interação que não se

adequam estritamente ao padrão que vinha propondo. Assim, por exemplo, reconhece que o poder de controle do grupo social não pode ser quantificado a partir da soma de poder de cada indivíduo pertencente ao grupo.

Uma aparente limitação anterior do sistema, parece se tornar sua vantagem, uma vez que não é limitação que impede a análise do comportamento humano, da cultura, ou mesmo, propostas nos dois níveis. Sua concepção de ciência o leva a propor como tarefa da ciência a transformação da sociedade e, esta mesma concepção, implica que se faça os ajustes necessários para sua realização: se é que Skinner pode ser acusado de uma concepção mecanicista de causalidade, neste caso, isto não é verdade no sentido estrito do termo, e mais importante, esta concepção parece ser decorrência das próprias exigências de sua ciência. É como se o compromisso maior de Skinner fosse com os objetivos que assume e não com certas características do método que pareceriam, num primeiro momento, se confundir com estes objetivos. Este compromisso torna necessário assumir uma concepção de cultura com a qual possa trabalhar, torna necessário definir a cultura e posicionar-se sobre as variáveis que a controlariam, bem como sobre as consequências deste controle.

O problema de uma definição de cultura é resolvido, também, pela ênfase no ambiente social, que se torna quase sinônimo de cultura; esta é definida exatamente como as variáveis sociais que, conjuntamente ou não, coerentemente ou não, atuam sobre cada indivíduo para modelar, manter, fortalecer ou enfraquecer seu comportamento, em toda sua extensão. Trata-se do comportamento manifesto e encoberto. Das variáveis que agem para modelar a própria concepção de homem e de mundo que prevalecem em cada indivíduo e no grupo. Trata-se das variáveis que controlam, não apenas o comportamento de cada um em relação a si mesmo, mas também em relação ao outro; ao outro como indivíduo com quem são mantidas relações diretas e ao outro enquanto instituições que mediam seu comportamento. A ênfase na cultura torna-se, pois, a ênfase na possibilidade de mudar um e cada um dos indivíduos que a compõem.

> "Um ambiente social é frequentemente dito ser a 'cultura' de um grupo.
> (...)
> No sentido mais amplo possível a cultura em que nasce um indivíduo é composta por todas as variáveis que o afetam, que são arranjadas por outras pessoas. O ambiente social é, em parte, o resultado daquelas práticas do grupo que geram comportamento ético e da extensão destas práticas a maneiras e costumes. Em parte é o resultado de todas as agências (...) e de todas as sub-agências com as quais o indivíduo pode estar em contato especialmente próximo. A família do indivíduo, p. ex. (...) Os grupos especiais a que o indivíduo pertence - dos amigos, ou gang de rua, às organizações sociais do adulto - têm efeitos semelhantes. Indivíduos particulares também podem exercer formas

> especiais de controle. Neste sentido amplo, uma cultura é, assim, enormemente complexa e extraordinariamente poderosa.
> No entanto, não é unitária. Em qualquer grande grupo não há contingências de controle universalmente observadas. Costumes e maneiras divergentes frequentemente entram em conflito (...) Instituições ou agências de controle diferentes podem operar de modos conflitantes (...)
> Um dado ambiente social pode mudar amplamente durante a vida de um indivíduo que, então, está sujeito a culturas conflitantes. (1953, pp. 419-420).

Apenas esta perspectiva já seria suficiente para fortalecer a interpretação de que Skinner não aborda o comportamento humano como estritamente individual, como uni-determinado, ou mesmo como determinado e não determinante. Mas, Skinner sobrepõe a ela uma outra. O fato de assumir o controle social como essencial o leva a reconhecer que as relações sociais, os comportamentos sociais, não se estabelecem apenas entre indivíduos, mas se estabelecem entre grupos, ou entre grupos e indivíduos, e que o poder de controle de grupos é diferenciado da soma do poder de controle de indivíduos. Este reconhecimento fortalece a perspectiva de uma ciência comprometida com a cultura e não apenas com o indivíduo, uma vez que apenas a compreensão do indivíduo, ou mesmo de suas relações com outro igual, não completaria a descrição das variáveis controladoras sequer do comportamento individual, e jamais permitiriam uma descrição abrangente da cultura.

Ainda mais, Skinner reconhece, a partir dos diversos níveis de organização de grupos, possibilidades diferenciadas de controle, assim, quanto mais estruturado um grupo, maior o seu poder de controle e mais importantes são as características que é capaz de imprimir a toda a sociedade e a cada indivíduo. Isto o levará a, não apenas propor uma ciência que se ocupe também de desvendar as leis que regem o comportamento dos indivíduos se comportando conjuntamente, mas a analisar a própria estrutura social, as agências controladoras. O imenso poder de controle que delas decorre caracteriza uma cultura, interfere em todos os padrões culturais e, deste modo, não pode deixar de ser alvo privilegiado de sua ciência. Isto não quer dizer que Skinner reconheça que um referencial conceitual novo e diferente do que vinha propondo, seja necessário para que se compreenda o indivíduo socialmente inserido, ou mesmo a sociedade. Mas, o simples fato de reconhecer distintos patamares de controle implica a necessidade de reconhecer, pelo menos, interações entre variáveis que são especiais e que precisam ser consideradas na análise do comportamento humano.

Para Skinner, entretanto, uma vez que a ciência não é atividade contemplativa - trata-se de analisar para intervir, trata-se de compreender para prever e controlar - torna-se necessário estabelecer metas, a partir da análise, que permitam a intervenção e

transformação da sociedade. Como fazer isto a partir desta concepção de sociedade? Aplicando os resultados da análise à intervenção na própria sociedade. Entretanto, a análise revela que não é possível mudar indivíduos, pelo menos de forma permanente e produtiva, a não ser que se manipule as variáveis relevantes que determinam sua ação. Isto só pode ser feito, transformando-se, manipulando toda a estrutura social.

O reconhecimento de que os homens não interagem entre si e não se formam no vácuo, mas dentro da cultura, e o reconhecimento de que esta prevalece sobre o indivíduo, até mesmo apesar do indivíduo, tornam ainda mais importante que se busque, mesmo que para alterar condições individuais, transformar a sociedade. Uma vez que, para Skinner, qualquer transformação efetiva e eficiente do comportamento humano, depende de que seja feita segundo padrões advindos da ciência natural; a ciência do comportamento torna-se uma ferramenta indispensável para a transformação da sociedade e, uma vez que se reconheça esta condição, exige o seu estudo e a sua manipulação. O grupo torna-se meta de intervenção da ciência não apenas porque detém, em suas várias formas, o controle mais relevante do comportamento individual, tanto em termos de repertório adquirido como mantido, mas também, porque é sua sobrevivência que garante a sobrevivência de cada indivíduo e das suas próprias práticas controladoras, garantindo a sobrevivência da espécie.

> "A importância primeiro do ambiente, vagarosamente vem sendo reconhecida por aqueles preocupados em mudar o quinhão da humanidade. É mais efetivo mudar uma cultura do que um indivíduo, porque qualquer efeito sobre o indivíduo como tal será perdido com sua morte. Desde que as culturas sobrevivem por períodos muito mais longos, qualquer efeito sobre elas é mais reforçador. (...) Presumivelmente, a ênfase na cultura aumentará à medida que a relevância do ambiente social para o comportamento do indivíduo tornar-se mais clara. Poderemos, então, achar necessário mudar de uma filosofia que enfatiza o indivíduo para uma que enfatiza a cultura ou o grupo. Mas as culturas também mudam e perecem, e não devemos esquecer que são criadas pela ação individual e só sobrevivem através do comportamento de indivíduos.
>
> A ciência não coloca o grupo ou o estado acima do indivíduo, ou vice-versa. (...) Ao analisar a determinação da conduta humana escolhemos um elo conspícuo numa cadeia causal mais longa. (...) No entanto, isto não justifica que atribuamos a qualquer coisa ou qualquer pessoa o papel de primeiro motor. Embora seja necessário que a ciência se restrinja a segmentos selecionados numa série contínua de eventos, é em relação a toda a série que qualquer interpretação deve ser aplicada. (1953, pp. 448-449).

Apesar do reconhecimento de que a cultura se faz através do indivíduo e de que, neste sentido, não é possível assumir uma precedência ontológica da sociedade sobre o indivíduo, Skinner assume o grupo, ou melhor, a cultura, como o elo mais poderoso e mais importante para intervenção da ciência. E o faz baseado no suposto de uma maior longevidade desta. A cultura torna-se alvo da ciência do comportamento, não apenas porque as formas de controle dela derivadas são mais poderosas, mas também porque é pela que um controle, eficiente ou não, que gera cidadãos produtivos ou não, se perpetua. Se não é possível atribuir-lhe anterioridade ontológica, Skinner certamente atribui à cultura uma relevância que tem contornos ontológicos. Ainda assim, o controle do comportamento individual é assegurado como o caminho pelo qual se erige a cultura. E isto não é pouco: significa que o comportamento individual será afetado pela ciência do comportamento, deverá se adequar a suas exigências, e, mais ainda, será a base sobre a qual se avaliará, de muitos pontos de vista, a própria cultura e a prática científica.

A psicologia, ou melhor, a ciência do comportamento, deveria atuar sobre o indivíduo principalmente como meio de agir sobre a cultura. Esta ação garantiria aquele que deveria ser o objetivo maior de todo empreendimento humano: a sobrevivência. E esta atuação é a única que traria uma nova qualidade a este empenho, porque permite que se considere a sobrevivência do grupo e não apenas do indivíduo; que se ultrapasse o limite do acaso na determinação das práticas culturais, e porque, com isto, possibilita uma nova qualidade e esta sobrevivência, aumentando inclusive as probabilidades de sobrevivência individual.

> "A longo prazo, o controle mais efetivo do ponto de vista da sobrevivência, provavelmente, será baseado nas estimativas mais confiáveis do valor de sobrevivência das práticas culturais. Desde que uma ciência do comportamento se ocupa em demonstrar as conseqüências das práticas culturais, temos alguma razão para acreditar que uma tal ciência será uma marca essencial da cultura ou culturas que sobreviverem. Seguindo apenas este critério, a cultura atual que é mais provável de sobreviver é, portanto, aquela na qual os métodos da ciência são mais efetivamente aplicados aos problemas do comportamento humano.
> No entanto, isto não significa que os cientistas estão se tornando governantes auto-indicados. (...) A ciência também não é livre. Não pode interferir no curso dos eventos; ela simplesmente é parte deste curso. Seria bastante inconsistente que eximissemos o cientista da descrição da ciência do comportamento em geral. No entanto, a ciência pode fornecer uma descrição do tipo de processo do qual ela mesma é um exemplo. (...) Nos descobrimos membros de uma cultura na qual a ciência floresceu e na qual os métodos da ciência passaram a ser aplicados no comportamento humano. Se, como parece ser o caso, a

> cultura deriva força deste fato, é uma predição razoável a de que uma ciência do comportamento continuará a florescer e a de que a nossa cultura fará uma contribuição substancial para o ambiente social do futuro." (1953, p. 446).

A sobrevivência, como objetivo para análise e intervenção na cultura, exige que se tome como medida as conseqüências das práticas que possibilitariam ou não a continuidade da espécie. Trata-se, então, para Skinner, de apenas trazer para este novo patamar uma prática que caracterizaria a análise do comportamento dos organismos em geral. Apenas aquela forma de ver o mundo que descobriu e enfatizou que o comportamento é controlado por suas conseqüências poderia transferir este conhecimento, agora para os organismos enquanto espécies. E apenas aquela forma de ver o mundo, que assume que o ambiente é composto de forças naturais, mas não necessariamente mecânicas, carregaria consigo a possibilidade de transformar esta descoberta em uma forma de interpretar e intervir no ambiente social para garantir a própria sobrevivência. Esta, além de objetivo, se torna critério que daria o aval para a intervenção, e que permitiria uma avaliação dos seus resultados.

Esta mesma concepção de mundo exige que se mantenham vivas, tornem-se sobreviventes, antes de tudo os modos de controle, uma vez que estes é que determinam o comportamento social, individual ou grupal. Trata-se então de garantir as contingências que constituem a própria cultura, e não meramente padrões comportamentais. Estes são definidos através da contingência, portanto, das relações dos organismos com o ambiente. A identificação das contingências que compõem uma cultura e a sua manipulação, tornam-se o cerne de uma ciência do comportamento que não enfatiza os padrões culturais em si, assim como não enfatiza as topografias das respostas. As contingências sociais são a própria cultura e, assim, o controle da cultura permitirá a sobrevivência da espécie. Em termos de funcionalidade, a cultura - as contingências - deveria garantir a satisfação das necessidades de seus membros e um impulso para tratar dos problemas existentes, permitindo uma nova qualidade de vida.

Tais capacidades, elas mesmas práticas culturais, são o que a ciência tem a oferecer. Esta, por sua vez, é parte da cultura: seu produto é uma prática concreta. Isto levanta um problema: se a ciência é uma prática cultural, o que a tornaria tão especial como ferramenta de transformação do homem e, por conseqüência, da própria cultura? Skinner apresenta à primeira vista uma explicação que parece justificar sua existência, seu papel e sua permanência como prática, mas que não é capaz de justificar seu surgimento. Ao afirmar o próprio cientista como produto cultural, poderia justificar a permanência da prática científica em termos de suas conseqüências. Mas, não poderia escapar da acusação de que atribui à ciência o caráter de neutralidade, uma vez que, apenas a própria historicidade de sua inserção social permitiria que se ponderasse sobre

seus compromissos. Skinner parece preferir lidar, apenas com o fato consumado de que se esta existe e permanece é porque é ferramenta efetiva que fortalece a possibilidade de sobrevivência e, assim, a torna despida de qualquer conteúdo passível de avaliação, que não uma avaliação objetiva de seus resultados. Ao cientista, consequentemente, se atribui a mesma objetividade.

Permanece, entretanto, a necessidade de justificar as características desta prática que lhe garantem tamanha eficiência e relevância. Skinner argumenta em duas direções: a primeira de ordem metodológica e a segunda de ordem conceitual.

A metodologia desenvolvida por uma ciência do comportamento permitiria que se abordasse, até mesmo, os intensamente complexos problemas culturais. Os fenômenos complexos são vistos como dificilmente compreendidos sem um entendimento anterior dos fenômenos simples que os compõem. Apenas a partir de uma postura analítica, que permitiria, em primeiro lugar, a descrição de fenômenos simples, é que surgiria a possibilidade de enfrentar eficientemente os fenômenos complexos. Portanto, é a ciência capaz de, pela análise, desvendar fenômenos simples, que é afirmada como capaz de desvendar os complexos fenômenos ditos culturais ou sociais. O método científico garantiria, assim, uma possibilidade que pode não estar contida em outras formas de interpretação e intervenção.

> "Situações práticas quase sempre são mais complexas que as de laboratório, já que contêm muito mais variáveis e muitas que são frequentemente desconhecidas. Este é o problema especial da tecnologia, se comparada com a ciência pura. No campo do comportamento humano, particularmente no planejamento da cultura, devemos reconhecer uma espécie de complexidade em face da qual não é possível manter o rigor de uma ciência de laboratório. Mas isto não significa que a ciência não pode contribuir para a solução de problemas cruciais. Está no espírito da ciência insistir na observação cuidadosa, na coleta de informações adequadas, e na formulação de conclusões que contêm um mínimo de vontade. Tudo isto é tão aplicável a situações complexas quanto a simples." (1953, pp 434-435).

Mas, há mais um aspecto relativo à concepção metodológica de ciência que permitiria a afirmação de que esta é ferramenta privilegiada de intervenção social. Uma metodologia que torna possível revelar objetivamente os fatos e as leis que os regem é vista como o único meio de se tratar de problemas que são extremamente complexos. Uma metodologia que vai além de uma avaliação subjetiva, e no mais das vezes incompleta, dos fenômenos é tida como a única alternativa para que se possa libertar das amarras daí decorrentes; a única atividade humana que detém esta metodologia é a

ciência, uma vez que esta se estabelece quase que como uma atitude perante os fatos. A ciência básica é tomada, assim, importante, não apenas pelos conceitos que dela se originam, mas por gerar uma prática, um modo de analisar e de intervir no mundo, que garante uma real possibilidade de nele intervir. É uma ciência que toma por objeto o próprio comportamento é vista como a única capaz de desvendar as leis da formação e do controle social.

Esta atitude perante os fenômenos da realidade, construída a partir do laboratório, associada a uma concepção de objeto que prevê universalidade nas leis que regem os fenômenos, permitiria que sejam identificados, na realidade, os processos que não poderiam ser percebidos sem este treino e esta concepção. A ciência básica é tomada pré-requisito para a ciência aplicada e para o manejo das condições sociais, não apenas do ponto de vista conceitual, mas também metodológico. Por seu turno, a ciência aplicada e a transformação da cultura tornam-se, claramente, critérios de avaliação da prática científica, agora também num novo patamar: a ciência precisa tornar-se ferramenta de intervenção da cultura para que possa sobreviver como prática cultural, e apenas sobrevivendo se demonstra efetiva.

> "(A ciência também auxilia porque) Uma demonstração dos processos comportamentais básicos em condições simplificadas nos permite ver o funcionamento destes processos nos casos complexos, mesmo que não possam ser rigorosamente tratados ali. (...) É tarefa da ciência tornar claras as consequências de várias operações realizadas sobre um sistema. Só quando tenhamos visto estas consequências claramente estabelecidas, é provável que sejamos influenciados por sua contrapartida em situações complexas." (1953, p. 435).

Conceitualmente, são as possibilidades de análise do comportamento a partir de suas consequências imediatas que permitirão que se os fenômenos simples forem compreendidos possa se realizar uma análise a partir de suas consequências a longo prazo. A ciência, inicialmente apresentada como uma limitação para a análise do comportamento em situação natural, garantiria a possibilidade de que se preveja e controle o comportamento em toda sua plenitude. O imediato é critério apenas para aqueles que não podem entender os controles reais a que está submetido todo comportamento, e apenas a ciência, por descrever as relações do comportamento com o ambiente, poderia permitir que se considere as determinações, ou melhor, as consequências não imediatas do comportamento. Apenas porque, conceitualmente, a ciência do comportamento expressa como lei o fato de que o comportamento é controlado por suas consequências, que estas consequências podem ser mediadas por outros organismos, que as relações entre o que o organismo faz e o ambiente são determinantes da aquisição e manutenção de padrões comportamentais, é que tais relações podem ser

analisadas e manipuladas objetivamente considerando de antemão seus resultados. O esquema conceitual da ciência do comportamento permitiria, assim, que se cambiasse da mera constatação do que é para a construção do que poderia ser e, neste percurso, permitiria que se considere de antemão o que até então esteve aquém do controle humano: a sobrevivência da espécie.

> "As contingências observadas no ambiente social explicam facilmente o comportamento do indivíduo conforme. O problema é explicar as contingências. Algumas delas são arranjadas por razões que não têm conexão com os efeitos dos costumes ou maneiras sobre o grupo. A comunidade funciona como um ambiente reforçador no qual certos tipos de comportamento são reforçados e outros punidos, mas é mantida assim por outros benefícios que recebe em troca." (1953, p. 416).

Estes aspectos são importantes para o argumento de Skinner de que apenas a ciência do comportamento pode construir um referencial teórico que, apesar de fundado em uma metodologia analítica, permite ao homem compreender as determinações do comportamento em toda sua extensão. Isto se tornaria a condição necessária para o planejamento da cultura sobre novas bases: não mais se trata de criar controles ou estruturas fundados nas necessidades imediatas daqueles que detêm o controle imediato. Trata-se de superar este limite, gerando as condições para que se planeje controles que sejam mais adequados para a sobrevivência, a longo prazo, do grupo todo. Certamente, esta possibilidade carrega consigo o pressuposto de que as leis que regem os fenômenos - os comportamentos, as práticas sociais - mais diversos são exatamente as mesmas. Trata-se de desvendar, portanto, estas leis. Assim, é possível libertar-se do controle imediato, seja enquanto interpretação das causas de um fenômeno, seja enquanto possibilidade de intervenção.

> "Uma ciência do comportamento rigorosa torna efetivo um tipo de consequência remota, quando nos leva a reconhecer a sobrevivência como um critério na avaliação de uma prática controladora. (...) pode nos levar a resistir a exigências mais imediatas de liberdade, justiça, conhecimento, ou felicidade, ao considerar as consequências a longo prazo da sobrevivência." (1953, pp. 435-436).

Isto poderia levar à suposição de que Skinner dissolveria o indivíduo, tornando-o apenas variável a manipular, e variável que é exatamente idêntica em qualquer circunstância. Não se trata disto. Até mesmo o reconhecimento de que, através da intervenção científica, a cultura poderia ser levada a preferir as vantagens imediatas em

troca de vantagens a longo prazo, já apontaria para a concepção de que os indivíduos, se não são autônomos, são organismos capazes de escolher entre alternativas de ação e que podem, até mesmo, mudar qualitativamente a si mesmos em função do conhecimento das consequências de suas ações. Por si só, isto demonstraria um certo grau de liberdade do homem, pelo menos como liberdade da necessidade imediata. Poder-se-ia dizer que Skinner vê na ciência, que reduz o homem a ser natural, a possibilidade de transformá-lo em algo mais que mero produto da natureza.

Não seria correta, desta perspectiva, a suposição de que os indivíduos tornam-se seres idênticos, absolutamente difusos no processo social: o que Skinner parece defender é, apenas, que a manipulação de certas variáveis - que são importantes e que tornam os indivíduos iguais do ponto de vista dos processos comportamentais a que estão submetidos - precisa ser efetuada, até mesmo, como forma de permitir que aquelas condições que garantiriam a individualidade de cada um, pudessem ser exploradas em seu limite máximo. Esta seria mais uma característica cultural desejável que a abordagem científica da cultura universalizaria: o reconhecimento de que os indivíduos têm potencialidades que podem e devem ampliar as chances de sobrevivência do grupo e que, como tal, devem ser maximizadas na cultura.

> "Frequentemente se diz que 'a natureza humana é a mesma em qualquer parte'. Isto pode significar que os processos comportamentais são os mesmos onde quer que sejam encontrados (...) Tal afirmação pode ser tão correta como a de que a respiração, digestão e reprodução são as mesmas em qualquer parte. Sem dúvida há diferenças pessoais nas taxas em que várias mudanças nestas áreas acontecem, mas os processos básicos podem ter propriedades relativamente constantes. A afirmação também pode significar que as variáveis independentes que determinam o comportamento são as mesmas em qualquer parte, e este é um outro problema. O aparato genético difere grandemente, e é provável que os indivíduos tenham mais diferenças que semelhanças, que em grande parte podem ser atribuídas a variáveis culturais. Naturalmente, o resultado é um alto grau de individualidade." (1953, pp. 421-422)

A ciência natural, exatamente por descrever os processos comportamentais genéricos, permitiria que a cultura, a um só tempo, atendesse às necessidades do grupo e do indivíduo. Isto, de um lado, tornaria quase que sem sentido um suposto antagonismo entre visões de mundo que privilegiariam o indivíduo ou o grupo, sempre em detrimento um do outro, uma vez que, ao se atender adequadamente as necessidades do grupo, por consequência, se garantiriam condições muito mais apropriadas ao desenvolvimento individual. De outro lado, isto traz um novo argumento em defesa, não apenas da

legitimação da ciência do comportamento, como também de sua ênfase na cultura, uma vez que é o critério da sobrevivência, trazido à tona pela ciência, que torna indissolúveis os laços entre indivíduo e grupo: a sobrevivência do grupo depende da sobrevivência do indivíduo, pelo menos no sentido da transmissão de certas práticas culturais; ao mesmo tempo, é apenas através do grupo que o indivíduo pode sobreviver e perpetuar-se.

Mas, a afirmação da sobrevivência como parâmetro para a intervenção na sociedade, levanta o problema de que se introduziria assim um valor contra o qual medir o sucesso da ciência e da cultura. Skinner pretende resolver a questão afirmando que valores, entendidos como explicitação de contingências, ou mesmo como instruções, não podem ser assumidos como alheios a uma ciência do comportamento. Pelo contrário, uma sociedade tecnicamente gerida, possivelmente, não só não os escamotearia, como faria o melhor uso possível deste tipo de interpretação da questão do valor: torná-los explícitos e aumentaria a chance de que fossem respeitados pelo grupo todo.

> "Não é verdade que afirmações que contêm 'deveria' ou 'deve' não têm lugar no discurso científico. Há pelo menos um uso para o qual uma tradução aceitável pode ser feita. Uma sentença que começa com 'Você deve' é frequentemente uma predição de consequências reforçadoras (...) Naturalmente, além disto, a palavra 'deve' desempenha um grande papel no controle exercido pelo grupo ético e pelas agências governamental e religiosa. (...) Este uso exortatório pode ser explicado da maneira usual. Nada mais é do que um comando escondido e não tem mais conexão com um julgamento de valor do que com uma afirmação de fato.
> A mesma interpretação é possível quando as consequências reforçadoras são de natureza ética." (1953b, pp. 428-429)

O que Skinner parece negar é a existência de valores, entendidos como normas, que deveriam ser seguidas por um dado grupo por razões de natureza subjetiva, ou porque conteriam verdades absolutas e que, neste sentido, se constituiriam em práticas que independeriam das contingências das quais surgiram e se sustentam. Como ele mesmo afirma, não é o campo de valores que é abandonado pela ciência, uma vez que esta reconheceria a necessidade de se estabelecer práticas que aumentariam a probabilidade de certos padrões comportamentais, tendo em vista pelo menos a sobrevivência da espécie. O que a ciência permite e exige que se abandone são as velhas pré-concepções de que o homem segue padrões morais ou éticos que em certo sentido seriam absolutos e, por isto, deveriam ser respeitados.

Mas, há mais uma interpretação do que é valor que parece ser incorporada à proposta skinneriana e que parece ser passível da mesma crítica desfechada contra as concepções tradicionais. Não são tidos como valores, fatos científicos, mesmo que estes

se tornem critérios para decidir cursos de ação com o objetivo de instalar ou manter padrões comportamentais. Princípios científicos, mesmo que sejam a base de planejamento e de avaliação da intervenção na cultura, não seriam valores no sentido de normas éticas ou morais, uma vez que seriam apenas conjuntos de leis objetivas aplicadas a situações concretas. O valor da sobrevivência é justificado deste modo: este dirige a ação sobre a cultura, não porque esta é uma meta extra-científica, mas porque é da prática científica que se deriva a lei da conseqüenciação como modelo de controle dos padrões comportamentais culturais, assim como da ciência se derivou a noção de que as conseqüências tornam sobreviventes certas mutações em detrimento de outras. (Assim, por exemplo, também se justifica o valor de que uma sociedade deveria apenas utilizar de controle positivo.)

> "(...) defendemos um modo de vida que acreditamos ser superior a outro, listando aquelas características que nos são imediatamente reforçadoras e que chamamos de eticamente ou moralmente boas; mas ao avaliar um experimento cultural particular devemos, ao invés disto, nos perguntar se aquele modo de vida é o mais efetivo no desenvolvimento daqueles que o seguem.
> Princípios morais e éticos indiscutivelmente têm sido valiosos no planejamento de práticas culturais (...) No entanto, o valor de sobrevivência de qualquer conjunto dado, não é garantido desta forma. O que a ciência pode nos dizer sobre o efeito de uma dada prática sobre o comportamento, e sobre o efeito daquele comportamento sobre a sobrevivência do grupo, pode levar mais diretamente ao reconhecimento da força última do governo no sentido mais amplo. Eventualmente, a pergunta deve ser feita em relação à humanidade em geral. (...) Se uma ciência do comportamento pode descobrir aquelas condições de vida que trazem a força última dos homens, ela pode prover um conjunto de 'valores morais' que, porque são independentes da história e cultura de qualquer grupo dado, podem ser geralmente aceitos." (1953, p. 445)

Uma vez que se atribui ao empreendimento científico a possibilidade e a capacidade, não apenas de determinar os melhores modos de ação para garantir a sobrevivência, mas também a própria condição para sua observância, a universalização da ciência como modo de controle da cultura parece se tornar um valor exatamente no sentido em que Skinner os nega. Mais ainda, ao afirmar a possibilidade de que surjam da ciência conjuntos de normas e conseqüentes padrões culturais que garantiriam a observância destas normas, Skinner não só admite valores, como também explicitamente os afirma como passíveis de se tornarem universais e ahistóricos. O que a ciência

propiciaria, em última instância, para o planejador cultural, seria exatamente um conjunto de valores, contra os quais planejar a cultura e avaliar a eficiência de seu planejamento.

No entanto, Skinner não reconhece este aspecto de sua proposta, e afirma que uma sociedade cientificamente dirigida, exatamente porque é capaz de criar padrões que independem da história e de condições conjunturais, seria livre de valores. O problema parece ser que Skinner confunde o que é historicamente dado com relativismo, e o que é conjunturalmente necessário com dispensável. Como consequência, de um lado, defende efetivamente valores que se recusa a reconhecer como tais, afirmando a sua concepção como uma concepção de mundo neutra. De outro lado, apresenta, como vantagem, exatamente aquilo que parece mais claramente caracterizar os valores, quando vistos da forma mais retrógrada possível: a universalidade e atemporalidade como critérios positivos e desejáveis. O que Skinner não parece perceber é que, justamente, onde poderia estar a força de sua proposta se encerra uma fraqueza: ao não levar às últimas consequências a constatação de que sua ciência poderia lidar com os mais graves problemas humanos, porque reconhece as determinações ambientais e sociais do comportamento - o que implicaria o reconhecimento de que as práticas derivadas da ciência do comportamento também seriam socialmente determinadas - parece excluir destas determinações o que assume como alguns dos princípios básicos de sua ciência. Esta exclusão permite que se admita, o que se poderia chamar de meta-valores da cultura: regras de ação que são verdadeiras em quaisquer circunstâncias e que são critério para avaliar qualquer cultura. Entretanto, a própria previsão, aparentemente não realizada, de que o simples desenvolvimento da ciência do comportamento necessariamente levaria a uma aceitação generalizada de seus pressupostos, deveria servir como índice de alguns dos problemas implícitos em sua concepção.

Skinner parece, entretanto, ter alguma consciência de que a alternativa que propõe para a cultura não é completamente objetiva e despida de certos valores.

> "A ciência nos ajuda a decidir entre alternativas de ação, ao tornar as consequências passadas efetivas na determinação de conduta futura. (...) A experiência formalizada da ciência adicionada à experiência prática do indivíduo num complexo conjunto de circunstâncias, oferece a melhor base para a ação efetiva. O que é deixado não é o campo do julgamento de valor, é o campo da advinhação. Quando não sabemos, advinhamos. A ciência não elimina a advinhação, mas ao restringir as alternativas de ação nos ajuda a advinhar mais efetivamente." (1953, p. 436)

Mas, é, possivelmente, como consequência de sua concepção de ciência, que mais uma vez se escora no critério da eficiência - empiricamente demonstrada - das práticas sugeridas, como critério maior para avaliação dos princípios gerados por uma

ciência do comportamento para a gestão da cultura. A eficiência derimiria qualquer problema a respeito do "status" - de valor ou de lei natural - das práticas culturais cientificamente derivadas. Por mais esta via, a aplicação dos princípios científicos à cultura torna-se critério de avaliação da própria ciência, além de alternativa para a humanidade enquanto espécie. Mais uma vez, pode-se perceber na concepção skinneriana uma relação muito especial entre a ciência básica e a tecnologia dela derivada: a tecnologia torna-se critério de avaliação daquilo que é até mesmo definido como lei científica, e uma vez que as leis que compõem um sistema teórico só poderiam ser testadas globalmente, apenas a intervenção na cultura como um todo seria teste metodologicamente indiscutível da ciência do comportamento.

É por esta via que se pode compreender a importância que Skinner atribui à experimentação e ao planejamento, como modos de gestão da cultura, e, até mesmo, a sua afirmação de que estes não são valores no sentido tradicional do termo. Também, porque seriam os caminhos possíveis para algo mais do que a construção de uma sociedade melhor, porque se constituiriam, ainda, em única alternativa para o teste da teoria, é que seriam tão essenciais à proposta skinneriana.

Quando Skinner afirma o planejamento da cultura também como prática a ser explicada pela própria ciência, a um só tempo atribui a uma prática que é essencial à sua proposta o caráter de fato natural - submetido à lei e, portanto, manipulável segundo os padrões científicos - e atribui a esta prática a possibilidade de se tornar marca social que por sua mera existência assegura a objetividade de sua proposta de uma gestão científica da sociedade:

> "A manipulação deliberada de uma cultura é, portanto, ela mesma uma característica de muitas culturas - um fato a ser explicado numa análise científica do comportamento humano. Propor uma mudança numa prática cultural, fazer tal mudança e aceitar tal mudança são, todas elas, partes do nosso objeto de estudo. Embora esta seja uma das atividades humanas mais complexas, o padrão básico parece claro. Uma vez que uma característica do ambiente tenha mostrado um efeito sobre o comportamento humano que é reforçador, seja em si mesmo, ou como fuga de uma condição mais aversiva, a construção de tal ambiente é tão facilmente explicável como acender um fogo ou fechar uma janela quando o quarto está ficando frio." (1953, p. 427)

Se o próprio planejamento pode ser cientificamente explicado e planejado, se o planejamento é submetido às mesmas leis que os outros fatos da vida cultural, então deve se tornar característica das culturas bem sucedidas, tanto porque demonstraria a correção das leis que o regem, como porque garantiria a sobrevivência da cultura, por conseqüência da ciência e da teoria.

> "Quando falamos do planejamento 'deliberado' de uma cultura, queremos dizer a introdução de uma prática cultural 'por causa de suas consequências'. (...) nunca é uma consequência futura que é efetiva. Uma mudança na prática é feita porque mudanças semelhantes tiveram certas consequências no passado. (...) Podemos entender melhor o planejador cultural, não advinhando os seus objetivos ou lhe pedindo que os adivinhe para nós, mas sim estudando os eventos ambientais anteriores que o levaram a defender uma mudança cultural." (1953, p. 428)

Entretanto, o planejamento da cultura, assim como o planejamento de um experimento científico, exige a experimentação: a manipulação e o controle deliberados de variáveis. A ciência, que só pode se constituir por esta via, só pode ser testada por ela. A cultura, que se torna o experimento maior de uma ciência do comportamento, passa a também depender do teste experimental. Isto significa que, apenas quando o experimentar se tornar uma característica cultural será possível avaliar cada prática cultural, os princípios que informam tal prática e os resultados que se previram a partir deles. Associada ao planejamento, a experimentação torna-se mais que uma prática que aumenta a possibilidade de sobrevivência da cultura, torna-se um critério de avaliação da própria ciência: como método e como produto.

> "Talvez, a maior contribuição que uma ciência do comportamento pode fazer para a avaliação das práticas culturais é uma insistência sobre a experimentação. Não temos razão para supor que qualquer prática cultural está sempre certa ou errada de acordo com algum princípio ou valor a despeito das circunstâncias, ou que em qualquer momento pode-se fazer uma avaliação absoluta de seu valor de sobrevivência." (1953, p. 436)

Em Walden II, assim, a partir da noção de que a ciência é a única via objetiva de solução dos problemas humanos, e de que toda boa ciência é experimental, a experimentação torna-se traço indispensável no cotidiano de toda a comunidade, condição para o seu bom andamento. Serve também como divisor de águas com outras comunidades planejadas, como as comunidades religiosas.

O princípio da experimentação torna-se, não apenas a garantia de que a comunidade é cientificamente gerida, mas também o aval para que se critique outras formas de controle social, como, por exemplo, a religião. Ou seja, como norma e como atitude, a experimentação defende a sociedade e a cultura dos perigos, não apenas da ineficiência, mas também, e isto é muito importante, do dogmatismo, da miopia na identificação dos problemas sociais e das suas soluções. É neste sentido que, a mesma atitude experimental é usada por Skinner para se posicionar contra o uso da propaganda.

> "Você não pode fazer propaganda e experimentar ao mesmo tempo. Construir uma atitude a favor de 'Walden II' disfarçaria slutomas que são absolutamente essenciais aos nossos psicólogos. Felicidade é um de nossos indicadores e nós não poderíamos avaliar uma cultura experimental se um dos indicadores estivesse influenciado pela propaganda. Não queremos conseguir gerar satisfação de qualquer jeito; queremos a coisa real. 'Walden II' deve ser naturalmente satisfatório." (1948/1977, p. 211)

Aqui é apresentado mais um argumento em defesa da atitude experimental em Walden II: de que ela impede o mascaramento dos dados de realidade e torna-se, assim, indispensável para aferir o sucesso das técnicas empregadas pelo grupo social para seu próprio benefício. Ao argumentar que não é possível comparar as comunidades religiosas com 'Walden II', Skinner afirma sobre elas:

> "A maioria foi, economicamente, um sucesso. Algumas falharam porque os membros não puderam resistir à tentação de dividir o sangue, e poucas ainda sobrevivem. Mas o ponto crucial é o controle psicológico, e a respeito disso sabemos muito pouco. Uns poucos fatos, sim, mas um retrato adequado não.
> (...) Mas, não sabemos realmente o que eles fizeram, ou ainda, porque falharam. Por outro lado, sabemos porque a coisa certa provàvelmente deixou de ser feita. O padrão cultural era, geralmente, considerado como verdade revelada e não como questão aberta a modificações experimentais - exceto quando obviamente errado. A comunidade não era montada como um experimento real, mas, antes, para pôr em prática alguns princípios. Esses princípios, quando não revelados por Deus, provinham de uma filosofia de perfeccionismo. Geralmente, o plano era afastar-se do governo e permitir à virtude natural do homem sua afirmação. O que mais pode querer para explicar um fracasso." (1948/1977, pp. 159-160)

Mais uma vez, se esclarece que Skinner considera fundamental para a própria sobrevivência do grupo que se mantenha uma atitude experimental: esta não apenas permitiria avaliar o que está certo ou errado, mas permitiria principalmente que se o percebesse cedo e que se descobrisse as soluções para o problema, o que de outro modo seria impossível. A atitude experimental adquire também importância por seu papel quase profilático, por seu papel na prevenção de problemas, pelo menos antes que se tornem insolúveis.

Mas, a principal justificativa de Skinner, que é coerente com sua visão de ciência, é de que a atitude experimental não ensina a resposta, mas os meios de obter

respostas, uma vez que estas sejam necessárias; daí sua relevância. A experimentação permite assegurar a sobrevivência do grupo porque permite que o grupo se defronte com dificuldades, certo de que poderá superá-las: o que só aconteceria por se ter confiança de que as respostas para os problemas, seja qual for a sua ordem, então, indiscutivelmente, na ciência que, através da experimentação, tem em suas mãos o código para ler a natureza.

No entanto, a pretensa objetividade que teria o critério da experimentação como norma para o bom funcionamento da cultura é abalada pelo próprio argumento de Skinner quando se atenta para os contra exemplos de que se utiliza: o controle religioso e a propaganda. Estes são afirmados como formas eficientes de controle social, tanto quando diz que as comunidades religiosas foram bem sucedidas, como quando discute a própria possibilidade de usar da propaganda para testar o acordo dos cidadãos em relação à sua cultura. A única possibilidade de demonstrar, portanto, a real necessidade de uma atitude experimental estaria na sobrevivência e crescimento da cultura, construída sobre estas bases (e o fato de as comunidades religiosas não atenderem a este critério não é condição suficiente para confirmar sua posição). Mesmo desconsiderando as dificuldades de tal teste, Skinner não parece considerá-lo necessário e assume a atitude experimental como necessária de maneira quase aprioristica, embasado apenas em seu sucesso quando aplicada à ciência básica. Do mesmo modo que aqueles convencidos de que a política é o caminho de solução dos problemas humanos tenderão a preservar, como critério e valor, atitudes e padrões comportamentais que parecem ser os mais produtivos em direção à obtenção e ao fortalecimento de seu modelo de sociedade, Skinner acaba por estender e defender um princípio da investigação científica para a vida em sociedade, como marca de sua forma de organização.

Toda a argumentação envolvendo a cultura e suas relações com a ciência do comportamento parece, assim, levar a duas grandes ordens de considerações. A primeira, de que a ciência do comportamento - e a experimentação - permanece sendo via privilegiada, único instrumento eficiente para a transformação da cultura. A segunda, até mesmo como consequência da primeira, que a sobrevivência da cultura, e assim da espécie, deve manter-se no horizonte do planejador cultural. A gerência científica e a sobrevivência tornam-se parâmetros para a intervenção e para a avaliação desta intervenção na cultura, são, assim, meta-valores, aspiração maior, tarefa e medida do planejador cultural e da cultura.

Mas, mesmo que se admita esta interpretação, uma análise mais cuidadosa não elimina a presença de outros possíveis valores na proposta skinneriana. São os valores da igualdade, da felicidade e até mesmo da liberdade. A igualdade é requisito para a aplicação exclusiva de controle positivo, a liberdade e a felicidade são o resultado desta aplicação. Poder-se-ia supor que estas condições são trazidas para o campo da ciência, como critérios de avaliação da cultura, por razões externas ao sistema skinneriano. Entretanto, indiscutivelmente, pode-se encontrar uma outra possibilidade de

Interpretação: estes seriam requisitos de uma postura que mantém o indivíduo como agente social, como ser que se comporta, como sujeito de intervenção. É no indivíduo, afinal de contas, que se expressam os resultados da intervenção e, por isto, este se mantém como parâmetro: sobrevivem, perpetuam práticas, os indivíduos felizes, reproduzem as práticas dos indivíduos que não-contra-controlam, que acreditam ser livres para escolher.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Skinner, B.F. *Walden II*. São Paulo: EPU, 1977 (publicação original, 1948)

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

PRIVACIDADE E LINGUAGEM: NOTA SOBRE A DISTINÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NO BEHAVIORISMO RADICAL SKINNERIANO*

EMMANUEL ZAGURY TOURINHO**
(Universidade Federal do Pará)

O tema dos eventos privados parece me relevante para a reflexão sobre o behaviorismo radical, não pela suposição de que uma ciência psicológica deve eleger a vida mental como seu objeto de estudo, mas por acreditar que a maneira como Skinner trata do assunto traz consigo a perspectiva de reelaboração de certos problemas, historicamente constituídos, no âmbito da psicologia e, possivelmente, insolúveis do ponto de vista científico. O principal destes problemas talvez seja o dualismo, que persiste em diversas alternativas de análise das atividades humanas. Ao examinar as proposições de Skinner a respeito da privacidade, portanto, interessa-me, principalmente, delimitar o alcance de suas idéias na superação da tradição dualista e, dentro de certos limites, sugerir algumas alternativas de avanço no trato deste problema. Partindo deste objetivo, três tópicos serão discutidos:

1. A distinção entre behaviorismo radical e behaviorismo metodológico.
2. Algumas implicações da distinção público-privado.
3. Respostas verbais a eventos privados.

---

* Este texto apresenta algumas idéias desenvolvidas em trabalhos anteriores (Tourinho, 1988 e 1989). O primeiro deles (Tourinho, 1988) constitui Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Psicologia Social da PUC-SP, durante vigência de uma Bolsa de Mestrado do CNPq.

** Bolsista CAPES/PICD.

1. A Distinção entre Behaviorismo Radical e Behaviorismo Metodológico

A expressão "behaviorismo radical" foi utilizada por Skinner, em 1945, não só para identificar suas propostas para uma ciência do comportamento, mas, sobretudo, para contrapô-la às idéias de outros behavioristas, particularmente, Boring e Stevens, as quais caracterizavam o que ele denominava de behaviorismo (meramente) metodológico.

O assunto central do artigo de Skinner de 1945, é o modelo de operacionismo a ser assumido, por uma ciência do comportamento. De um modo geral, Skinner identifica no behaviorismo metodológico um modelo de operacionismo que tende a preservar explicações mentalistas na psicologia, ao mesmo tempo em que exclui a possibilidade de uma análise científica dos eventos privados. O que fundamenta este operacionismo é a suposição de que a linguagem científica deve ser explicada em termos da correspondência com seus referentes, e que tais referentes devem ser buscados nas operações efetuadas pelo cientista ao elaborar seus conceitos. Mantém-se, nesta perspectiva, a idéia de que os eventos privados são eventos de uma natureza mental e, afirma-se que a ciência deve lidar apenas com operações físicas que possam corresponder à mensuração daqueles eventos. As explicações mentalistas do comportamento não são em si refutadas, mas apenas "operacionalizadas". Por outro lado, o que não se presta a tal "operacionalização" deve ser excluído do discurso científico. Contrapondo-se a estas idéias, Skinner (1945) apresenta seu modelo de operacionismo a partir de três problemas identificados nas proposições behavioristas metodológicas: a distinção físico-mental, o critério de verdade por consenso público, e a explicação da linguagem em termos de uma teoria referencial do significado.

Quanto à distinção físico mental, Skinner considera-a uma herança das teorias subjetivistas em psicologia e defende a idéia de que os eventos privados são tão físicos quanto os eventos públicos. Além disso, os eventos privados são considerados por Skinner como estímulos e comportamentos, cuja única peculiaridade reside no fato de só estarem diretamente acessíveis aos próprios indivíduos, nos corpos de quem ocorrem. Enquanto estímulos e comportamentos, os eventos privados são eventos que se prestam a uma análise fundamentada nos conceitos comprovados como eficazes na investigação de eventos públicos. O problema da privacidade, resume-se, para Skinner, num problema de acesso, e não de natureza. A dicotomia físico-mental é rejeitada, mantendo-se apenas a dicotomia público-privado.

Ao pensar os eventos privados como fenômenos com dimensões físicas, Skinner (1945) defende a idéia de que tais eventos podem ser cientificamente examinados. Ele rejeita, então, o que chama de "critério de verdade por consenso público", identificado no behaviorismo metodológico, e caracterizado pela suposição de que a ciência só pode lidar com fenômenos publicamente acessíveis. A qualidade de um conceito científico deve ser julgada, segundo Skinner (1945), não pela sua correspondência com referentes

públicos, mas pelo que propicia em termos da interação do cientista com o objeto de sua investigação. Ao contrário do behaviorismo metodológico, portanto, o behaviorismo radical pretende dar conta também dos eventos privados, explicando-os em termos de estímulos e comportamentos, a despeito de sua inacessibilidade para observação pública.

O ponto principal da discussão sobre operacionismo é identificado por Skinner no problema da linguagem. O operacionismo proposto por Skinner é, fundamentalmente, uma análise funcional do comportamento verbal. E, é a partir de uma concepção funcional da linguagem que Skinner pretende introduzir a privacidade em seu behaviorismo radical e abrir mão do critério de verdade por consenso público.

Para Skinner (1945), o comportamento verbal deve ser explicado como função de contingências de reforçamento providas por uma comunidade verbal, e não como função de uma suposta apreensão mental de significados. Nesta perspectiva, uma comunidade verbal ensina a um indivíduo uma resposta verbal (ou, ensina-o a "expressar um termo"), provendo estímulos reforçadores quando esta resposta ocorre na presença de um dado estímulo discriminativo (ou da "coisa" para a qual o termo será tornado como "referente"). Assim, um indivíduo aprende a dizer "carro", na presença de um carro, não por ter aprendido um significado mental de carro, mas porque esta resposta, na presença de um carro, tem uma história de reforçamento provido pela comunidade verbal. Passando para o problema da privacidade, o que importa, para Skinner, é discutir como uma comunidade verbal pode instalar respostas verbais, contingentemente a estímulos aos quais ela não tem acesso.

Skinner (1945) enumera, então, quatro estratégias através das quais a comunidade verbal procura ensinar respostas verbais a estímulos privados. Todas são estratégias através das quais a comunidade verbal infere a ocorrência de eventos privados e procura ensinar os indivíduos a descrevê-los. Por haver, aí, uma inferência, não se pode tomar uma resposta verbal do tipo "eu vejo um carro", como descritiva do comportamento privado "ver", pelo menos no mesmo sentido em que se poderia considerar a resposta "eu risquei um papel" como descritiva do comportamento "riscar". Isso, porque a resposta "riscar" pode ter sido instalada contingentemente a uma observação, por parte da comunidade verbal, de uma dada topografia comportamental, enquanto que a resposta "ver" não pode ter sido instalada contingentemente a uma observação da topografia do comportamento de "ver". As duas respostas são função de contingências de reforçamento distintas, e não podem ser pensadas como descritivas no mesmo sentido. Por outro lado, observa-se que, a despeito de alguns eventos privados serem pensados como comportamento, nada se pode falar sobre sua topografia.

Uma decorrência da análise de Skinner é que a comunidade verbal não tem condições de instalar um repertório verbal auto-descritivo preciso. Isto é, como a auto-descrição depende de contingências providas pela comunidade verbal, que, por seu turno, não tem acesso aos eventos privados de um indivíduo, o auto-conhecimento preciso

do que é privado é impossível. Por outro lado, como os repertórios auto-descritivos são imprecisos, eles não atendem aos critérios da investigação científica.

Partindo da impossibilidade de que respostas verbais sejam modeladas contingentemente a eventos privados, Skinner (1945) elabora sua crítica às formulações tradicionais dos termos psicológicos. Estes termos não são, para Skinner descritivos de eventos privados. Apesar da pertinência de sua crítica, um aspecto a ser considerado é que Skinner pretendia, com sua análise, não só criticar o behaviorismo metodológico, mas afirmar que, no âmbito do behaviorismo radical, os eventos privados poderiam ser cientificamente tratados. Nenhum programa de pesquisa, entretanto, foi desenvolvido a partir das considerações de Skinner, e a questão da privacidade permanece, no âmbito do behaviorismo radical, - quase tão intocável quanto no âmbito do behaviorismo metodológico.

Alguns problemas persistem na análise skinneriana da privacidade e merecem ser discutidos. Primeiro, a dicotomia público-privado é mantida, enfatizando-se apenas a impossibilidade de descrição dos eventos privados. Segundo, as respostas verbais são analisadas com uma ênfase na sua possível correspondência para com objetos "descritos"; não se estende a discussão sobre os aspectos funcionais daquelas respostas. E, terceiro, por enfatizar a correspondência e considerar os chamados "relatos privados" como imprecisos, Skinner tende a excluir aquelas respostas verbais do estudo científico do comportamento, o que deixa o behaviorismo radical não tão distante do behaviorismo metodológico, em termos de um tratamento científico da privacidade. A fim de avançar na discussão destes problemas, parece-me conveniente retomar o ponto em que Skinner pretende ter superado o dualismo behaviorista metodológico, isto é, a suposição do privado como físico e não como mental

2. Algumas Implicações da Distinção Público-Privado

A rejeição da dicotomia físico-mental tem importância especial, na análise de Skinner, por se tratar da eliminação de uma perspectiva dualista metafísica que persistia no chamado behaviorismo metodológico. O problema metafísico foi, sem dúvida, eliminado por Skinner, mas cabe perguntar: será que o dualismo também está resolvido? Como tratar da dicotomia público-privado sem cair numa armadilha dualista? Será suficiente afirmar que ambos os eventos, públicos e privados, têm dimensões físicas?

A ciência do comportamento, proposta por Skinner, é um empreendimento que pretende lidar com fenômenos não só físicos, mas também empíricos, isto é, acessíveis a uma experiência comum dos pesquisadores. Este fato deve ser levado em conta, se se pretende examinar o status dos eventos privados numa ciência skinneriana.

Do ponto de vista de uma ciência empírica do comportamento, ou ainda, de uma tecnologia comportamental, apenas eventos acessíveis a uma observação pública podem

ser levados em conta. Apesar disso, antes de afirmar-se que isso implica uma nova exclusão dos eventos privados da possibilidade de um tratamento científico, algumas alternativas para o problema podem ser consideradas. Por exemplo, pode-se discutir a possibilidade de publicização dos eventos privados, ou a possibilidade de lidar com eventos públicos, supostamente contingentes a eventos privados (inferindo o privado a partir de um correlato público), ou, ainda, a possibilidade de que eventos privados não estejam envolvidos em relações funcionais com comportamentos públicos (o que tornaria desnecessário uma investigação da privacidade para fins de explicação de comportamentos publicamente observáveis).

As três alternativas são, de uma forma ou de outra, examinadas por Skinner. Na impossibilidade de discutir, neste momento, todas as suas considerações a este respeito, eu me limitarei a considerar a possibilidade de publicização dos eventos privados como a única alternativa que pode implicar uma superação da dicotomia público-privado, como elaborada por Skinner. As outras duas alternativas (a de inferência do privado a partir de um correlato público e a suposição de que o privado é irrelevante para uma análise funcional do comportamento público), merecem, a meu ver, uma discussão à parte, já que, ao mesmo tempo em que tendem a apontar para soluções empíricas, mantêm a dicotomia público-privado intocável.

A alternativa de publicização dos eventos privados é examinada por Skinner de várias formas. Há momentos (por exemplo, Skinner, 1953, Cap. 17) em que Skinner pensa a possibilidade de que eventos privados venham a se tornar públicos a partir do desenvolvimento de instrumentos científicos apropriados para registrá-los. Em outras ocasiões (por exemplo, Skinner, 1968, Cap. 6), Skinner chega a supor que, no caso de comportamentos privados, estes são aprendidos de forma pública e podem retornar a esta condição dispondo-se contingências apropriadas para tal. Em nenhuma circunstância, contudo, Skinner coloca estas alternativas como suficientes para um estudo científico da privacidade. Mais do que isso, o próprio Skinner, em alguns momentos, admite que a privacidade não pode ser invadida por instrumentos científicos. Afirma ele, que "as escalas lidas pelo cientista não são os eventos privados em si" (Skinner, 1984a, p. 616).

Admitir os eventos privados como eventos inacessíveis a uma observação pública direta implica admiti-los como eventos que não podem ser levados em conta numa investigação empírica, ou no desenvolvimento de uma tecnologia comportamental. Implica, portanto, manter um traço dualista na sua interpretação. Ou, de outra forma, ao mesmo tempo em que Skinner introduz a privacidade em sua filosofia behaviorista radical, ele o faz de uma forma tal, que a exclui de sua ciência do comportamento. Este aspecto dualista da distinção público-privado é reconhecido pelo próprio Skinner. Parece-lhe suficiente, contudo, que o dualismo não seja metafísico. Afirma ele, que "... o dualismo é simplesmente aquele entre o público e o privado, não entre o físico e o mental; e a distinção do público e privado é uma distinção de fronteiras, não de natureza"

(Skinner, 1984b, p. 658). É verdade que a distinção que persiste é uma distinção apenas de fronteiras, mas cabe assinalar que esta é uma distinção que faz muita diferença para uma ciência empírica. Ela, portanto, não é irrelevante, como Skinner parece sugerir.

Ao falar de privacidade, Skinner, usualmente, concentra seus argumentos na crítica a explicações mentalistas do comportamento humano. Ao insistir na determinação ambiental, contudo, ele acaba não respondendo a questões importantes sobre uma concepção behaviorista da privacidade. Cabe esclarecer, então, que, ao apontar o dualismo que persiste na abordagem skinneriana, o que eu pretendo não é defender o mentalismo ou criticar o caráter empírico de uma ciência do comportamento, mas mostrar a incompatibilidade entre as afirmações de Skinner e seu modelo de ciência. Esta incompatibilidade aparece, inclusive, de forma clara, quando Skinner admite que certas instâncias de comportamento público podem estar funcionalmente relacionadas a eventos admitidos como privados (como ocorre com o auto controle, a produção de regras ou a resolução de problemas).

A possibilidade de se lidar, cientificamente, com a privacidade parece-me problemática; sobretudo, se se pensa o privado como algo que não coincide, nem com a estimulação interna possivelmente detectável por instrumentos, nem com o que os indivíduos falam "sobre si mesmos". Apesar das dificuldades ai existentes, eu pretendo sugerir, nos parágrafos seguintes, que um passo adiante pode ser dado se nos voltarmos para a discussão dos ditos "relatos privados".

3. Respostas Verbais a Eventos Privados

Antes de retomar às afirmações de Skinner sobre a (im)possibilidade de instalação de um repertório verbal sob controle de eventos privados, eu gostaria de introduzir algumas idéias sobre linguagem apresentadas por Wittgenstein em seu livro Philosophical Investigations (1988). Alguns autores (por exemplo, Bloor, 1987; Day, 1969; Waller, 1977) já apontaram que há similaridades entre o pensamento de Skinner e o do "segundo" Wittgenstein. Ao citar Wittgenstein, contudo, não estarei preocupado em mapear as similaridades entre seu pensamento e o de Skinner. Também não procurarei discutir aspectos polêmicos de suas considerações sobre linguagem. Interessa-me, apenas, mostrar, de forma abreviada, que, a despeito das similaridades, a análise funcional da linguagem provida por Wittgenstein permite-nos ir além das proposições de Skinner na questão da privacidade.

Wittgenstein (1988) entende a linguagem como uma forma de vida. Por entendê-la nestes termos, elabora uma crítica à idéia de linguagem como representação verbal da realidade, o que implica questionar a pertinência das teorias referenciais do significado. Para Wittgenstein (1988), a linguagem não precisa ser explicada através de uma teoria, mas sim, descrita na forma como é usada.

Os diversos usos da linguagem são abordados por Wittgenstein (1988) a partir do conceito de "jogos de linguagem". Com este termo, Wittgenstein enfatiza a diversidade das formas de ação dos indivíduos através do uso das palavras. As diferentes formas de ação é que, para ele, atribuirão sentido ao que é dito, e não possíveis objetos correspondentes às palavras usadas.

Ao falar da variedade de jogos de linguagem, Wittgenstein (1988) utiliza também o conceito de "regras". Com este termo, ele procura enfatizar que há parâmetros dentro dos quais uma linguagem é utilizada, e que tais parâmetros estão fundamentados, principalmente, em convenções estabelecidas por uma comunidade lingüística. O conceito de regras está também relacionado com o conceito de "gramática" das palavras. Ao falar de gramática das palavras, Wittgenstein pretende referir-se às convenções que regulam seus usos. Isto é, a gramática de uma palavra significa as circunstâncias em que, convencionalmente, admite-se empregá-la. Reconhecendo-se que as palavras possuem tal gramática, tais sistemas convencionais que especificam as situações nas quais seus usos são pertinentes, qualquer investigação da linguagem converte-se numa investigação das convenções que regulam o uso de palavras, vale dizer, converte-se numa investigação empírica.

Neste ponto, podemos já voltar ao nosso problema original, o da privacidade, examinando, primeiro, como o próprio Wittgenstein (1988) o aborda no contexto de sua concepção funcional da linguagem. Para ele, qualquer análise deste problema deve iniciar por uma consideração da gramática das palavras aí envolvidas. Ao atentar-se para a gramática dos termos, ver-se-á que não lhes falta uma dimensão pública, dado o aspecto convencional dos critérios para seu uso. Isto é, dada a base social de toda linguagem, não há como supor que o que quer que seja formulado lingüisticamente possa ser considerado próprio de um único indivíduo.

A este respeito, vale citar uma distinção estabelecida por Wittgenstein entre "critérios" e "sintomas". Estes conceitos não serão aqui desenvolvidos por remeterem a uma discussão complexa sobre as relações entre convenção e correspondência com fenômenos, na determinação do uso da linguagem. Alguns pontos importantes desta distinção, no entanto, devem ser mencionados. Um sintoma é um evento, que assume a condição de uma "dica" para a aplicação de uma palavra, por ter sido observado como correlacionado com os fenômenos que caracterizam os critérios convencionais para o uso daquela palavra. Um indivíduo pode, então, empregar uma palavra baseado em um sintoma, mas a funcionalidade de sua fala dependerá, ainda assim, da validade da correlação entre o sintoma e os critérios. Em outras palavras, um sintoma exige justificação para ser funcional como base de um relato, enquanto os critérios dependem, exclusivamente, de uma convenção. Tomando-se o exemplo da privacidade, o conceito de "sintoma" remete à idéia de que uma resposta instalada a partir de critérios convencionais pode vir a ficar sob controle também de algo privado, a partir do momento

em que o indivíduo identifica relações entre suas condições internas e os critérios públicos. Dois aspectos desta questão, contudo, devem ser considerados. Primeiro, que um sintoma entra em relações funcionais com a linguagem descritiva de eventos privados apenas de forma articulada com critérios convencionais de uso da linguagem (expressos pelo conceito de "regra"). Isso é necessariamente assim, até pelo fato de que a linguagem precisa ter uma base compartilhada pelos membros de uma comunidade para que seja capaz de propiciar a interação entre os indivíduos. E segundo, que a dependência da relação entre a resposta e os critérios pode ser identificada quando atribuímos algo, supostamente privado, a uma outra pessoa, a despeito de não termos acesso ao que lhe ocorre privadamente. O que a análise de Wittgenstein sugere é que não só os sintomas são insuficientes como determinantes do uso da linguagem, mas, principalmente, que os critérios (públicos, convencionais) têm precedência nesta determinação. Isto é, ao enfatizar uma análise funcional da linguagem, Wittgenstein não está negando a possibilidade de que eventos ocorram dentro dos corpos dos indivíduos. A questão levantada é, simplesmente, aquela sobre o jogo de linguagem que estamos jogando quando falamos uns com os outros sobre "sensação", "consciência", ou coisas do tipo. E, com esta questão, enfatiza-se que a correspondência a ser buscada na análise da linguagem é a correspondência com uma forma de vida, ou com um processo convencional de interação dos indivíduos com seu ambiente social, e não com objetos referentes das palavras usadas. Nos parágrafos seguintes, eu procurarei enfatizar este aspecto convencional dos "relatos privados", sem retomar ao problema dos sintomas, não por considerar que os acompanhamentos privados são irrelevantes na consideração deste problema, mas por acreditar que a precedência dos aspectos convencionais permite-nos avançar na consideração do problema dos relatos privados.

As idéias de Wittgenstein parecem muito próximas da análise funcional do comportamento verbal proposta por Skinner. Bloor (1987) chega a afirmar que é Skinner quem propicia as bases científicas para a refutação Wittgensteiniana da possibilidade de uma linguagem privada. Voltemos, então, às considerações de Skinner sobre respostas verbais sob controle de estímulos privados.

Skinner (por exemplo, 1945) supõe que uma comunidade verbal tenta ensinar os indivíduos a descreverem o que lhes ocorre de forma privada. Os "relatos privados" são imprecisos, contudo, em função da dificuldade enfrentada pela comunidade verbal ao modelar aquelas respostas. Com este tipo de consideração, Skinner parece estar muito mais próximo de uma preocupação com a correspondência entre resposta verbal e "objeto descrito", do que de uma análise funcional da primeira. Em outras palavras, ele está mais próximo de uma concepção de linguagem como representação, do que como forma de ação no mundo. Com esta afirmação, não pretendo negar a imprecisão de uma resposta verbal em termos de sua correspondência com um evento privado, mas sim indicar que a ênfase deste tipo de análise não recai sobre a funcionalidade da resposta. Aquele tipo

de imprecisão é inevitável pela própria natureza social da linguagem. Uma resposta do tipo "eu vi um carro" não poderia, em qualquer circunstância, ser precisa, enquanto descrição de um comportamento privado "ver", já que ela não pode ser condicionada contingentemente à observação da topografia daquele comportamento. Mas, não é desta correspondência que depende sua funcionalidade. Caso contrário, este tipo de resposta teria que ser considerado como não-funcional, a despeito de seu uso, o que parece contraditório com um tratamento da linguagem em termos de comportamento verbal. O que se poderia afirmar é que, nos termos de Wittgenstein, as respostas "eu vi" e "eu risquei" ocorrem em jogos de linguagem que são distintos, vale dizer, são funcionais de uma maneira diversa.

O que parece confundir a análise dos relatos privados é a suposição de que eles descrevem algo. Do ponto de vista da idéia geral de controle de estímulo, pode-se sempre identificar algo "descrito" numa resposta verbal do tipo "sinto x", mas a descrição, entendida nestes termos, vale não só para a caracterização dos relatos privados, mas também para qualquer tipo de resposta verbal, inclusive para aquelas das quais dificilmente falaríamos em "descrição", a despeito de podermos identificar estímulos discriminativos aos quais elas estão funcionalmente relacionadas. A este respeito, o que parece faltar é uma análise da gramática do termo "descrição", o qual se presta a usos bastante diversos, fundamentados em convenções igualmente distintas. A própria precisão de uma descrição, ou a certeza nela contida, pode ser função do tipo de jogo de linguagem em que um relato "descritivo" ocorre. Após afirmar que um indivíduo pode estar tão certo de que 2 + 2 = 4 como de que uma terceira pessoa está "deprimida", Wittgenstein (1988) salienta que o que deve ser considerado é que a certeza das duas asserções diferem quanto ao tipo. E afirma, que "o tipo de certeza é o tipo do jogo de linguagem" (p. 224). Esta consideração serve para nos alertar de que os contextos em que falamos em descrição e em precisão podem caracterizar diferentes jogos de linguagem.

O conceito de descrição tende a ser visto como implicando uma relação entre uma resposta verbal e algo distinto da resposta em si. Mas, isso não precisa ser necessariamente assim, no caso dos relatos privados. Hanfling (1989) analisa com bastante propriedade esta questão. Afirma ele que:

> "A tendência a separar palavras como "pensar" e "coragem" de pensar e coragem "em si mesmos", pode se dever a uma concepção errônea da linguagem - "A idéia de que a linguagem sempre funciona de uma [mesma] maneira [enquanto descrição]" ... No caso de palavras como "maçã" ou "água", há uma distinção válida entre palavra e coisa (ou palavra e substância). Se perguntamos, por exemplo, "O que é água?", a questão pode ser tomada num sentido lingüístico e não-lingüístico. O que queremos pode ser uma análise química da água e não uma explicação de como a palavra "água" é usada. Mas, isso não é assim

> no caso das palavras que estamos considerando. Pensar, coragem, conhecimento - estes não são tipos de material ["stuff"]; e quando perguntamos "O que é coragem?", não estamos perguntando sobre a composição química de um tipo de material, mas sobre as circunstâncias sob as quais descreveríamos um ato ou uma pessoa como corajosa. (...) A abordagem lingüística pode parecer desvalorizar as questões profundas e importantes, transformando as em algo "meramente verbal". Mas, isso é uma falsa impressão. Ao perguntar sobre as condições sob as quais usaríamos palavras como "coragem", "pensar", "conhecimento" e o resto, nós estamos lidando com as questões profundas e importantes. E, se Wittgenstein estiver certo, esta é a única maneira apropriada de se lidar com elas (p. 54).

Os conceitos wittgensteinianos de "jogos de linguagem" e "formas de vida" parecem enfatizar algo que, embora salientado por Skinner em suas considerações gerais sobre o comportamento verbal, recebe pouca atenção quando ele (Skinner) fala de privacidade. Eles remetem a uma consideração da linguagem como forma de ação dos indivíduos no mundo que os cerca. Nesta perspectiva, uma análise funcional da linguagem pode voltar-se para o que as falas propiciam em termos da interação dos indivíduos com seu ambiente. Isso vale também para os relatos privados. Quer dizer, em vez de preocuparmo-nos com a correspondência, podemos considerar os relatos privados, também, como uma forma de ação dos indivíduos e, buscar identificar o que tais relatos propiciam em termos de interação dos indivíduos com suas condições de vida. Quando um indivíduo afirma "eu vejo x", ou "eu sinto y", ele está agindo, ou comportando-se, tanto quanto ao afirmar "eu sentei na cadeira", ou "eu abri uma gaveta". O que Wittgenstein faz, ao negar a possibilidade de uma linguagem privada, é, não só apontar a base convencional da linguagem, mas também enfatizar que seu uso não se limita à descrição ou representação de fenômenos. Ele é, antes de tudo, uma forma de ação.

É possível pensar-se que todas as questões levantadas aqui coincidem com a maneira como Skinner trata dos relatos privados. Há exemplos de respostas verbais (como o relato de uma dor de dentes), cujas variáveis controladoras apontadas por Skinner são as mesmas apontadas por Wittgenstein. Todavia, onde Skinner vê um problema, Wittgenstein aponta para as raízes filosóficas da suposição de que há, ainda, um problema a ser resolvido. O que parece distanciar Skinner de Wittgenstein, é que o behaviorismo skinneriano não leva às últimas consequências sua própria teoria do comportamento verbal, ao tratar dos relatos privados. Ele mantém-se atado à suposição de que há algo privado, necessariamente, correspondente às respostas verbais daquele tipo. Ele parte da suposição (e isso não passa de uma suposição, portanto, sujeita a questionamentos) de que, ao ensinar uma resposta do tipo "sinto x", a comunidade verbal preocupa-se em inferir a ocorrência de "x" no interior do corpo do indivíduo, e a estabelecer uma relação

entre a resposta "sinto x" e o evento "x em si mesmo". Em outras palavras, enquanto, para Wittgenstein, a análise do relato "sinto x" se esgota na consideração das condições em que tais respostas são emitidas, para Skinner há algo mais além da resposta, há o "x em si mesmo".

Ao falar de privacidade, Skinner parece fazer o caminho inverso do percorrido por Wittgenstein. Ele (Skinner) parte da suposição de que os "relatos privados" precisam corresponder ao que ocorre de forma privada para que tenham valor científico. Wittgenstein, ao contrário, parte da consideração da gramática dos termos envolvidos naqueles relatos, para argumentar que sua funcionalidade independe daquela correspondência. O que me parece interessante é que, se a análise de Wittgenstein não resolve o tradicional problema psicológico da "subjetividade", ela, no mínimo, aponta para um campo de investigações que não tem sido suficientemente explorado pelos behavioristas radicais, qual seja, o das "regras" envolvidas nos jogos de linguagem caracterizados por "relatos privados", ou, de outra forma, o das contingências das quais tais relatos são função. Isto é, em vez de enfatizar as variáveis das quais aquelas respostas verbais não são função, podemos nos voltar para as contingências de reforçamento das quais elas efetivamente são função, enfatizando, talvez, o que aqueles relatos propiciam em termos de interação dos indivíduos com seu ambiente físico (de forma indireta), social ou intelectual. Quando nos voltamos para estas contingências, não resolvemos o problema do acesso ao que ocorre dentro dos corpos dos indivíduos, mas, no mínimo, nos damos conta de que nossas verbalizações a respeito de problemas deste tipo são função de algo que é público, e compartilhado por uma comunidade verbal. Por outro lado, nos damos conta de que os relatos privados têm um valor funcional, ainda por merecer uma investigação cuidadosa. Isto é, nos damos conta de que nossas respostas verbais deste tipo podem ser empiricamente investigadas, ou, em outros termos, podemos efetivamente reintroduzir a privacidade, ou pelo menos os relatos privados, em uma ciência empírica do comportamento. Se isso não resolve o problema da privacidade, pelo menos nos leva além do dualismo público-privado, mostrando-nos que, do ponto de vista daquilo que falamos, não estamos lidando com nada obscuro. Talvez o máximo que possamos fazer, além disso, seja elaborar uma crítica histórica da idéia de constituição de uma ciência que lide com algo que escapa aos limites do nosso uso da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bloor, D. *Wittgenstein: A Social Theory of Knowledge*. London: MacMillan, 1a. Reimpressão, 1987.

Day, W.F. On certain similarities between the Philosophical Investigations of Ludwig Wittgenstein and the operationism of B.F. Skinner. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 1969, *12*, 489-506.

Hunling, O. *Wittgenstein's Later Philosophy*. London: MacMillan, 1989.

Skinner, B.F. The operational analysis of psychological terms. *Psychological Review*, 1945, *52*, 270-277.

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

Skinner, B.F. *The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1968.

Skinner, B.F. Behaviorism at fifty. *Behavioral and Brain Sciences*. 1984a, 7, 615-621.

Skinner, B.F. Representations and misrepresentations. *Behavioral and Brain Sciences*. 1984b, 7, 655 665.

Tourinho, E.Z. *Sobre o Ponto Behaviorismo Radical do Auto-Conhecimento*. São Paulo: 1988, Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Tourinho, E.Z. *Considerações sócio-Históricas e Teóricas das Proposições Behavioristas Radicais acerca do Privacidade*. Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto. 1989.

Walker, D. Chomsky, Wittgenstein and the behaviorist perspective on language. *Behaviorism*, 1977, 5, 43-59.

Wittgenstein, L. *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell, 3a. edição, 1958, Tradução de G.E.M. Anscombe.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UM CONCEITO QUE APRESENTA DIFERENTES FACES*

MELANIA MOROZ
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

O objetivo deste trabalho é apresentar a concepção de Skinner sobre resolução de problemas, extraindo pontos de contacto com outras áreas do comportamento humano, pontos estes que podem ou não ter sido explicitamente apontados pelo autor. Para tanto, inicialmente colocar-se-á em foco o referencial conceitual (1).

Para Skinner (1969, 1972, 1981, 1982), uma situação é problemática para o indivíduo quando ele não tem, no momento, uma resposta que produza alguma condição que seja reforçadora. Em outras palavras, o indivíduo depara-se com um problema quando não tem, momentaneamente disponível, a resposta-solução.

Nesse contexto, de acordo com Skinner, o indivíduo promove alterações de modo que a resposta ocorra. Isso se dá, seja mudando a si próprio, seja mudando a situação. A alteração deste contexto, (indivíduo ou situação) de modo a propiciar a ocorrência da resposta que, momentaneamente, não podia ser emitida, é a resolução de problemas. Em outras palavras, a resolução de problemas envolve o conjunto de comportamentos emitidos pelo sujeito no sentido de aumentar a possibilidade de emissão da resposta-solução.

> "Dois estágios são identificados num problema típico. Um homem faminto se depara com um problema se ele não pode emitir qualquer resposta anteriormente reforçada por comida; para resolver isso, ele precisa mudar a si próprio ou à situação até que a resposta ocorra. O

* Trabalho realizado durante vigência de bolsa-doutorado do CNPq

(1) Parte do texto sobre o referencial teórico foi apresentada em 1989 sob o título "Resolução de problemas: um problema conceitual a ser solucionado".

> comportamento que ocasiona a mudança é propriamente chamado, resolução de problema e, a resposta que ele promove, uma solução. Uma questão para a qual não há momentaneamente uma resposta é um problema." (1969, p. 133)

> "É fácil dar um exemplo de um problema, mas é difícil definir o termo rigorosamente. Parece não haver problema para o organismo que não está em estado de privação ou de estimulação aversiva, mas há também algo mais. O organismo faminto que devora o alimento talvez esteja resolvendo um problema, mas apenas no sentido trivial. Na verdadeira "situação problema", o organismo não tem um comportamento imediatamente disponível que reduza a privação ou forneça um meio de fuga da estimulação aversiva. (1981, p. 238)

Do exposto até aqui, vale a pena salientar alguns pontos. Em primeiro lugar, deve-se deixar claro que a *emissão* da resposta-solução deve ser levada em consideração, quando se quer estudar a resolução de problemas; no entanto, embora deva ser considerada, ela não é suficiente, porque o indivíduo pode tê-la emitido sem, contudo, ter resolvido o problema. Este é o caso das soluções encontradas por acidente que, como Skinner salienta, ocorrem por alterações na situação, não provocadas pelo indivíduo. Neste caso, pode-se dizer que o problema foi resolvido para ele e não por ele. Assim, a emissão da resposta solução deve ser considerada juntamente com as respostas que a antecederam, e não, isoladamente.

> "Simplesmente emitir uma solução, contudo, não é resolver um problema. Preocupamo-nos aqui com o processo de "achar a solução". A solução de problemas pode ser definida como qualquer comportamento que, através da manipulação de variáveis, torna mais provável o aparecimento da solução." (1981, p. 239)

> "Resolver um problema é, porém, mais do que *emitir* a resposta solução: é uma questão de dar os passos necessários para tornar tal resposta mais provável, via de regra, mudando o ambiente." (1982, p.98)

Ao ressaltar que o processo de resolução de problemas é mais do que emitir a resposta-solução - já que há passos necessários para torná-la possível - Skinner introduz a noção de *comportamentos precorrentes* (ou preliminares). A característica de um comportamento precorrente é o fato de que seu efeito é a alteração do comportamento do mesmo indivíduo e, quando se considera a resolução de problemas, o efeito é a emissão

da resposta-solução. Sendo assim, aplica-se a noção de comportamentos precorrentes (ou preliminares) às respostas que precedem a resposta-solução. (2)

> "Deparando com uma situação para a qual não há comportamento eficiente disponível (na qual não podemos emitir uma resposta que seja provavelmente reforçada), comportamo-nos de maneiras que tornam possível o comportamento eficiente (melhoramos nossas chances de reforço). Ao fazê-lo, tecnicamente falando, executamos uma resposta "preliminar", que muda o ambiente ou a gente mesmo, de forma tal que o comportamento 'consumatório' ocorra." (1972, p. 114).

Em segundo lugar, há que se salientar que, para falar em problema é necessário enfocar a relação indivíduo-situação. Isto significa que, deste ponto de vista, *uma situação não é problemática em si mesma*; uma situação só pode ser assim considerada se a partir da observação das interações indivíduo-situação verificar-se que a resposta-solução não está, de acordo com Skinner, disponível. Assim, uma mesma situação poderá ou não ser considerada problemática e isso depende de como o indivíduo com ela se relaciona.

Sob este mesmo enfoque pode ser analisada a *dificuldade* das situações problemáticas. De acordo com Skinner, a dificuldade localiza-se num contínuo entre dois polos: a inexistência do problema, de um lado, e sua insolubilidade, de outro. Para ele, não há um problema quando a resposta-solução está disponível ao indivíduo; em contrapartida, se o indivíduo, por mais que se envolva em comportamentos preliminares em busca da resposta-solução, não tem possibilidade de emiti-la, o problema é insolúvel.

> "À medida que a semelhança com instâncias prévias aumenta, e com ela a disponibilidade de uma resposta adequada, chega-se a um ponto no qual é impróprio falar-se de resolução de problemas. No outro extremo, pode haver pouco ou nada na situação presente que aumente a probabilidade de emissão das respostas apropriadas, e nesse caso o indivíduo deve manipular, engenhosamente, as variáveis das quais o comportamento é função. Se nenhum comportamento for possível, não importando o que seja feito para alterar as variáveis, o problema é insolúvel." (1981, p. 243)

(2) Doravante, usar-se-á a expressão *processo de resolução de problemas* para indicar a tríade situação problemática/comportamentos preliminares/resposta-solução.

Um terceiro aspecto a se considerar, refere-se à *resposta-solução*. Em determinados momentos entende se que, para Skinner, a resposta-solução é a resposta terminal, isto é, aquela que ao ser emitida propicia a ocorrência de um estímulo reforçador, ou que posterga/impede a ocorrência de um estímulo aversivo.

Para ilustrar, pode-se considerar o exemplo do "assassinato misterioso" que, para Skinner, "*... representa um problema se estivermos fortemente inclinados a descobrir o assassino, a mostrar que um nome preenche, consistentemente, todos os requisitos da história / e não o pudermos fazer.*" (1981, p. 239). Para esta situação, ele afirma que, emitir um nome que preencha todos os requisitos do assassino misterioso é a solução. Nesse caso é, também, a resposta terminal. O mesmo pode-se dizer em relação ao problema matemático de "escrever uma fórmula que gere um número primo"; escrever essa fórmula é considerado, por Skinner, a solução, podendo ser considerado, também, a resposta terminal.

Em outros momentos, porém, Skinner faz afirmações que permitem interpretar a resposta-solução como a resposta que possibilita a emissão da resposta terminal. Em outras palavras, os comportamentos preliminares têm como conseqüência a emissão de uma resposta (resposta-solução) que altera a situação, possibilitando a emissão da resposta que será reforçada (resposta terminal).

Esta interpretação pode ser dada a partir de um, dentre os muitos exemplos de problemas fornecidos por Skinner: o da gaveta trancada. Diz Skinner: "*Uma gaveta trancada é um problema quando o comportamento que requer a gaveta aberta* (pode-se supor, por exemplo, pegar dinheiro, pegar documento...) *é forte e não temos outros meios de abri-la.*" (1981, p. 238). Em outras palavras, uma resposta (abrir a gaveta) não está disponível, momentaneamente, para o indivíduo e sua ocorrência é necessária para a emissão de outra resposta (suponha-se, por exemplo, pegar dinheiro).

Em relação a este exemplo, Skinner afirma que a solução "*... é simplesmente uma resposta* (achar a chave) *que altera a situação* (de gaveta fechada para gaveta aberta) *de forma que a resposta com grande probabilidade de emissão* (pegar o dinheiro) *possa ser emitida. Achar a chave da gaveta trancada, pôr gasolina no carro* (...) *são soluções deste tipo. Uma vez ocorrida a solução, entretanto, o problema desaparece porque a condição inicial foi eliminada.*" (1981, p. 239). Assim, neste exemplo, achar a chave é a resposta-solução, isto é, aquela que permite alterar a situação inicial - de gaveta trancada para gaveta aberta - que, por sua vez, permite pegar o dinheiro, este último o reforçador final. A resposta-solução faz com que o problema desapareça porque a condição inicial - gaveta trancada - foi por ela eliminada..

Até aqui, apresentou-se o contexto conceitual da resolução de problemas, enfocando, especificamente, três aspectos: a situação problemática, a resolução do problema, a resposta-solução. Este referencial será aprofundado a seguir, a partir do

relacionamento que se estabelecerá com outros temas relativos ao comportamento humano; o primeiro tema a ser abordado é o comportamento governado por regras.

O comportamento governado por regras

O comportamento governado por regras (CGR) deve ser analisado quando o assunto é o processo de resolução de problemas, porque as regras - enquanto estímulos discriminativos verbais - podem fazer parte das interações que precedem a emissão da resposta-solução, isto é, dos comportamentos precorrentes emitidos, tanto pelos indivíduos que as elaboraram, quanto pelos indivíduos que da elaboração das regras não participaram.

De acordo com Skinner, o indivíduo pode construir estímulos discriminativos para si próprio, isto é, estímulos que afetam seu próprio comportamento. É o efeito no próprio comportamento de quem o construiu que permite identificar um estímulo que foi construído para "sinalizar algo" ao indivíduo. Isto é salientado por Skinner, quando exemplifica a situação na qual uma pessoa, que deverá achar uma mala dentre as inúmeras que passam na esteira do aeroporto, usa um pedaço de giz para fazer uma marca nas malas checadas.

> "Tecnicamente falando, (a marca de giz) é a construção de um estímulo discriminativo - um SD. O efeito no comportamento que se segue é o único reforço que pode ser atribuído ao fazer a marca. E o efeito não pode ser negligenciado porque ele distingue a marca de giz de outras marcas feitas por acidente." (1969, p. 137)

Os estímulos discriminativos podem ser verbais ou não verbais; no entanto, de acordo com Skinner, a construção de estímulos discriminativos verbais - "uma forma de marca de giz externa" - tem vantagens, pois além de serem facilitadas sua recordação e execução, à medida que se tornam públicos, ultrapassam os limites da possessão pessoal, afetando outras pessoas.

Quando Skinner discute o CGR, ele faz referência a dois tipos de regras, das quais será enfocada uma - as regras algorítmicas. Afirma Skinner que, diante de situações problemáticas, as regras podem evocar comportamentos preliminares que levam à resposta solução; esse tipo de regra é a algorítmica.

Para exemplificá-la pode-se fazer referência à regra formulada pelo ferreiro - "Bem para cima, bem para baixo / Bem depressa, bem devagar / Este é o jeito certo de soprar" - exemplo apontado por Skinner quando discute o CGR. De acordo com Skinner, para produzir e/ou manter o fogo vivo e constante, ao aprendiz basta seguir a regra proposta pelo ferreiro. Neste exemplo, pode-se dizer que o ferreiro eliminou um possível problema para o aprendiz, já que lhe transmitiu a regra que estabelece o que deve ser

feito para manter o fogo aceso. Ao afirmar que a cultura soluciona problemas para seus membros e o faz através da transmissão de regras, Skinner permite tornar mais abrangente a análise do processo de resolução de problemas.

Como visto anteriormente, uma situação é problemática para o indivíduo quando ele não tem, no momento, resposta que produza uma condição que seja reforçadora. Deve-se salientar que, a não-disponibilidade momentânea deve ocorrer não apenas em relação à resposta-solução, mas também, em relação às respostas que a antecedem. Isto porque, se o indivíduo não tem a resposta que se supõe que seja a solução, mas pode emitir comportamentos precorrentes que a ela levem, ele tem disponível o repertório comportamental que permite emiti-la e, assim, não se pode dizer que aquela situação lhe seja problemática.

De fato, a cultura soluciona problemas para seus membros, como bem afirma Skinner. Alguém que formula uma regra, demonstra conhecimento das contingências que controlam seu comportamento e, ao torná-las públicas através de regras, soluciona o problema para outros - no caso, para aqueles que meramente seguem regras já formuladas e que, por segui-las, apresentam respostas adequadas, mesmo não estando sob controle das contingências especificadas.

Isto fica claro na postura de Skinner quando, ao se referir a problemas de silogismo lógico, faz a afirmação de que "*Resolver o problema* (de silogismo lógico) *consiste em arranjar o material em forma silogística. Se a solução for obtida inteiramente pela aplicação de uma fórmula (Barbara, Celarent...), o arranjo não apenas facilita uma resposta, mas realmente a determina, e o processo não é o de resolução de problema como aqui definido.*" (1981, p. 241)

Caso semelhante a esse parece ser o dos chamados "problemas matemáticos" utilizados pelo professor na escola. Frequentemente, o professor apresenta um enunciado, onde o aluno descobrece a resposta-solução; por outro lado, frequentemente, também, este enunciado é repetido várias vezes, apenas com a mudança dos valores envolvidos, a fim de que o aluno emita a sequência de comportamentos que leva à resposta-solução.

Os três casos - o do aprendiz de ferreiro, o do indivíduo que aplica uma fórmula lógica e o do aluno que aplica passos matemáticos - são similares, no sentido de que os indivíduos chegam à resposta-solução a partir de regras que lhe foram transmitidas; dessa forma, todos conhecem, todos sabem o que fazer.

O acima exposto, leva à retomada dos chamados problemas algoritmicos. Como já salientado, problemas algoritmicos são aqueles para os quais há uma sequência conhecida de passos a ser utilizada para chegar à resposta-solução. Ora, muitas destas cadeias algoritmicas são transmitidas via educação formal, sendo objeto de ensino de disciplinas específicas. Este é o caso dos algoritimos matemáticos, que permitem responder de forma adequada aos chamados "problemas matemáticos" e, em sendo assim, não se pode falar em processo de resolução de problemas.

Aqui, reafirma-se a idéia de que a situação não é problemática em si, e a análise das regras algoritmicas permite enfatizar que não basta não ter disponível a resposta-solução, mas o mesmo deve ocorrer em relação aos comportamentos precorrentes, dos quais podem fazer parte as regras algoritmicas.

Manipulação de variáveis

Como apontado anteriormente, a noção de resolução de problemas, para Skinner, envolve a noção de *comportamentos preliminares (ou precorrentes)*, cuja característica é a alteração do comportamento do indivíduo, seja pela modificação de si próprio, seja pela modificação do ambiente externo.

O comportamento preliminar - sendo a modificação do ambiente ou do próprio indivíduo de modo a interferir na possibilidade de emissão de outro comportamento - é, na realidade, comportamento de manipulação de variáveis, como pode ser visto no texto a seguir.

> "O resultado do solver um problema é o aparecimento de uma solução na forma de uma resposta. A resposta altera a situação, de maneira que o problema desaparece. A relação entre o comportamento preliminar e o aparecimento da solução, é simplesmente a relação entre a manipulação de variáveis e a emissão de uma resposta." (1981, p. 243)

> "A solução de problemas pode ser definida como qualquer comportamento, que através de manipulação de variáveis, torna mais provável o aparecimento de uma solução." (1981, p. 239)

O que parece caracterizar, portanto, a resolução de problemas, é a manipulação de variáveis para a alteração do comportamento do indivíduo no sentido de chegar à emissão da resposta-solução. A manipulação de variáveis é a forma de o indivíduo responder, mais eficazmente, à situação e, quando faz referência à resolução de problemas, Skinner aponta que ela pode envolver a alteração da situação problemática, do indivíduo, ou de ambos, podendo ocorrer, tanto de forma pública quanto privada.

A manipulação de estímulos em relação à própria situação problemática, não é algo que cause estranheza já que, se o indivíduo se vê diante de uma situação problemática, parece óbvio que ela seja alvo de sua manipulação, tal como Skinner aponta. No entanto, o autor a ela não se limita, sinalizando que podem ser manipuladas variáveis não ligadas diretamente à situação problemática, mas sim ao *próprio indivíduo*.

A importância da manipulação de estímulos - em relação à situação problemática ou em relação ao indivíduo - é evidenciada quando se enfocam os trechos nos quais a preocupação de Skinner é o *ensino*. De acordo com o autor, os

comportamentos são mudados à medida que são alteradas as variáveis das quais são função, e isso pode ser feito pelo próprio indivíduo, como é o caso da resolução de problemas. Ao assim proceder, de acordo com Skinner, o indivíduo tem um papel ativo; porém, para que isso ocorra, deve ser ensinado a fazê-lo.

> "O estudante pensa, ao manipular condições das quais parte de seu comportamento é função. O fato importante é o de que *outra pessoa manipularia precisamente as mesmas condições para chegar ao mesmo resultado*. Quando o aluno presta atenção faz exatamente o que faria um professor para atrair e manter a sua atenção. Quando estuda, constrói seu próprio material - por exemplo, sublinha as palavras importantes em um texto como o autor poderia ter feito para mais facilmente lembrar-se delas. Resolve um problema modificando a situação problemática, exatamente como outrem a modificaria para fazê-lo descobrir a solução. (...) As mesmas variáveis são manipuladas da mesma maneira, porque a tarefa é a mesma: comportamentos estão para ser mudados e só podem ser mudados através de modificações das condições das quais são função.
> De acordo com esta formulação, o estudante desempenha claramente um papel ativo. Mas, precisa ser ensinado a fazê-lo." (1972, p. 133) (3)

No que se refere à discussão que Skinner faz sobre o ensino dos comportamentos precorrentes - integrantes do processo de resolução de problemas - deve-se lembrar que, ele pensa no ensino do manipular variáveis, não só em relação à própria situação problemática, como fica claro no texto anteriormente citado, como também em relação ao próprio indivíduo. Para ele, "*Tipos especiais de comportamento preliminar que favorecem o aparecimento de idéias podem ser ensinados. Funcionam, não pela mudança do ambiente, mas pela mudança do próprio pensador.*" (1972, p. 131)

Ao dizer isto, em última análise, Skinner afirma que o comportamento de resolver problemas deve ser ensinado. Deve-se salientar, porém, que ensinar a resolver problemas não é levar o aluno a imitar, não é simplesmente mostrar o que o aluno deve fazer. Para ele, não basta ao professor fazer o aluno imitá-lo, pois, pela mera imitação, o aluno pode empenhar-se em comportamento que resolve o problema, porém, nada garante que a probabilidade de que emita comportamento similar no futuro tenha sido alterada.

---

(3) Neste trecho, Skinner superestima a manipulação das mesmas variáveis para a obtenção de resultados semelhantes - tanto que destaca uma frase a esse respeito. Este texto foi selecionado não por esta ênfase, mas pelo fato de nele estar explicitada a idéia de que o estudante desempenha um papel ativo ao manipular variáveis das quais seu comportamento é função e, para que isso ocorra, deve ser ensinado.

> "Para conseguir que o aluno execute comportamentos de resolução de problemas, tem-se a tentação de mostrar-lhe, simplesmente, o que fazer. O aluno imita o que o professor diz, ou lê o que ele escreveu; ao fazê-lo, empenha-se em comportamento que resolve o problema. A probabilidade de que se empenhe em comportamento similar no futuro não fica, entretanto, com isso, necessariamente aumentada. A matemática é, muitas vezes, "ensinada" conduzindo o aluno através da prova. O aluno, com efeito, se empenha no comportamento que resolve o problema, mas se o comportamento estiver inteiramente sob o controle da página impressa ou da voz do professor, não será posto sob controle dos estímulos, que serão, provavelmente, encontrados em problemas similares." (1972, p. 126)

Neste ponto, é importante retomar o papel das regras na resolução de problemas. Como visto anteriormente, a sociedade elimina possíveis problemas para o indivíduo quando transmite SD verbais. Em outras palavras, uma das formas de o indivíduo se comportar de modo adequado a determinadas contingências, é através de regras que lhes são transmitidas. A utilização de regras pela sociedade, como mecanismo instrucional, é fato corriqueiro e a escola parece ser palco privilegiado dessa condição. Quando Skinner levanta a necessidade de ensinar o aluno a resolver problemas e afirma que, para tanto, não basta levar o aluno apenas a imitar, ele abre espaço para que se questione até que ponto a escola não usa as regras como mecanismo de imitação, isto é, como forma de levar o aluno a empenhar-se no comportamento que resolve o *problema* que está sendo apresentado pelo professor.

No texto apresentado acima, Skinner afirma que, empenhar-se no comportamento que resolve o problema não garante que o aluno se empenhe em comportamento similar no futuro, quando encontrar problemas similares; isto, porque o aluno pode estar apenas sob controle da página impressa ou da voz do professor; nas palavras de Skinner, *o aluno não está sob controle dos estímulos que serão encontrados em problemas similares*. Ao afirmar isso, Skinner pode estar apontando para um dos caminhos a seguir no ensino da resolução de problemas: levar o aluno a colocar-se sob controle da situação problemática para a qual uma regra lhe será ensinada.

Eventos encobertos

A discussão sobre resolução de problemas leva à inserção da discussão sobre eventos encobertos: isto porque, ao se admitir a resolução de problemas com uma sequência de passos que permite a emissão da resposta-solução, deve-se admitir a possibilidade de ocorrência encoberta de alguns dos elos dessa sequência. Ao mesmo tempo, ao se analisar o tópico manipulação de variáveis, também se salientou que a

alteração da situação problemática, ou do próprio indivíduo, pode ocorrer de forma privada, não sendo possível deixar de abordar os eventos encobertos, sob pena de restringir a análise do tema resolução de problemas.

O evento encoberto - ou resposta privada de um organismo - é admitido por Skinner: para ele existem eventos que são sentidos ou produzidos no e pelo indivíduo. Como o próprio Skinner afirma: "*Cada pessoa está em contato especial com uma pequena parte do universo incluída nos limites de sua própria pele*" (1975a, p.95), limite que é dado pela situação que está além da possibilidade de a comunidade manter contingências de reforçamento eficazes. Skinner aceita, pois, a existência de eventos privados já que, para ele, estes eventos são considerados dados, sendo um erro não considerá-los como tais.

> "Para o filósofo mentalista, a vida mental é a única coisa certa que ele conhece nele mesmo, se não nos outros. Deste ponto de vista, o (psicólogo) comportamental parece ou estar dizendo que não vê imagens, não sente dores, etc. (assim expondo-se a uma acusação de má fé) ou estar recusando eventos observados com evidência. O que ele recusa a aceitar são as dimensões tradicionalmente atribuídas ao que ele observa. Alguns dos objetos de introspecção são respostas privadas (encobertas). (...) Seria um erro recusar-se a considerá-los (eventos privados) como dados, simplesmente porque um segundo observador não pode senti-los ou vê-los, pelo menos sem o auxílio de instrumentos." (1975a, p. 106)

Ao afirmar a existência de eventos privados, Skinner não os considera diferentes dos eventos públicos. De outro modo, eventos privados e públicos são da mesma natureza. Skinner afirma que ambos - eventos públicos e privados - têm o mesmo tipo de dimensões físicas, e nega que eventos privados possam estar relacionados a um "*... mundo imaterial da consciência, da mente ou vida mental...*" (1982, p. 19)

Fica clara, no pensamento de Skinner, a admissão dos eventos privados. No que se refere, porém, à sua consideração enquanto objeto de estudo de uma ciência do comportamento, ele acaba por apresentar posições diversas.

Em determinados momentos, Skinner não admite que eventos encobertos sejam causa do comportamento público. Para ele, "*Respostas encobertas não são causas das manifestas; ambas são produto de variáveis comuns.*" (1975a, p. 118). Ao se referir às sensações, afirma que estas não são causas do comportamento, mas ocorrem "*... como produtos colaterais das condições responsáveis pelo comportamento.*" (1982, p. 44). Assim, as sensações (por exemplo, fome, sede, ...) são selecionadas pelo organismo como as condições mais imediatamente envolvidas no reforço operante. Em outras palavras, é como se o organismo aprendesse a identificar estados que ocorrem na situação de

privação de comida. Embora presente na situação de privação, a fome não é causa do comportamento de comer, sendo ao contrário, o produto seletivo dessa situação.

Esta mesma análise é feita para sentimentos, como confiança, frustração, etc... os quais, segundo ele, são tidos, erroneamente, como causa dos comportamentos, quando, na realidade, são produtos das contingências.

> "Diz-se que os jovens se metem em encrencas quando não se "sentem queridos", mas não é a falta de uma sensação, mas a ausência de contingências que as gerariam, que causa o problema." (1975, p. 119)

Neste ponto, pode-se abordar a crítica que Skinner faz dos "entrepostos mentais". Para ele, o grande problema do uso de entrepostos mentais, é que estes são usados como ponto final de uma sequência causal do comportamento. Para ele, o fato de se interromper a sequência causal nestes entrepostos, impede o conhecimento das reais causas do comportamento. O que para os mentalistas é causa (ou, no mínimo, fator determinante) do comportamento público, para Skinner é um comportamento encoberto, produto das contingências de reforçamento, estas, sim, causas (ou fatores determinantes), tanto do comportamento encoberto, quanto do público.

Por serem os eventos internos produtos colaterais da história de reforçamento do indivíduo, de acordo com Skinner, uma ciência do comportamento deve contentar-se, no momento, com o estudo dessa história; neste ponto ele é claro: a ciência do comportamento deve restringir-se à análise das contingências de reforçamento que envolve a história de interações organismo-ambiente.

Se se entender a história de interações organismo-ambiente como sendo limitada pelas relações ambiente-respostas públicas do organismo, e este parece ser o entendimento de Skinner, quando discute o chamado segundo elo, então, apesar de toda a afirmação sobre a necessidade de uma ciência do comportamento dar conta da privacidade, os eventos privados são desconsiderados, por Skinner, no tratamento da ciência do comportamento humano.

Pode-se entender, no entanto, a história de interações organismo-ambiente como as interações do organismo em suas respostas públicas e privadas, e este parece ser o pensamento de Skinner em vários pontos de sua obra.

Num contexto de crítica, Skinner afirma que uma ciência do comportamento preocupada com entrepostos mentais tem, como sobrecarga, os problemas decorrentes das limitações e incorreções dos repertórios autodescritivos. Nesse contexto de crítica, Skinner afirma que:

> "Não precisamos tomar posições de que os eventos mediadores, ou quaisquer dados acerca deles, obtidos através da introspecção, devam ser postos fora de cogitação, mas devemos dar boas vindas a outras

> maneiras de tratar os dados mais satisfatoriamente. (...) O sujeito pode estar apto a descrever alguns destes estados intervenientes de modo útil, quer antes, quer depois de terem afetado o comportamento. Por outro lado, o comportamento pode ser extensamente modificado por variáveis das quais e de cujo efeito o sujeito nunca tem conhecimento." (1975a, p. 105) (4)

Em outro momento, quando discute as sensações, ele afirma que:

> "Estados internos são os "referentes" de sua (do homem) descrição de suas sensações e, como tais, estão entre as *variáveis independentes* que controlam seu comportamento verbal. O que ele *sente* é certamente *relevante* para uma sequência causal, mas não se segue que o *ato de sentir* seja parte essencial desta sequência." (1975, pp. 116/117, grifos meus)

Nestes dois trechos, são colocados novos aspectos, em relação ao discutido até o momento, sobre eventos privados. Em primeiro lugar, verifica-se a admissão de eventos internos enquanto mediadores, ou mesmo, variáveis independentes que afetam o comportamento. Em segundo lugar, Skinner faz uma diferença entre o ato de sentir e o que se sente e, embora o primeiro seja excluído como fator relevante para a sequência causal, o que se sente não o é (pelo menos em relação ao comportamento verbal, como aparece neste trecho), contrariamente a afirmações anteriores, onde Skinner ressalta que o que é sentido (por exemplo, fome, ansiedade, ...) não é causa do comportamento expresso.

Até o momento salientou-se que, em relação aos eventos privados, Skinner admite sua existência; quanto a serem objeto de estudo de uma ciência do comportamento, quando discute o chamado segundo elo, acaba por excluir os eventos privados ao negá-los enquanto causa ou fator determinante dos eventos públicos; em outros momentos, porém, Skinner admite eventos encobertos como variáveis independentes que afetam o comportamento publicamente observável e, assim sendo, considera-os como parte das interações organismo-ambiente, que não se limitam ao publicamente observável. Esta última forma de entender as interações organismo-ambiente é explicitada por Skinner, quando afirma que o comportamento preliminar não precisa ter manifestações públicas.

(4) Embora o contexto no qual essas afirmações foram feitas aponte para a sobrecarga das "limitações e incorreções dos repertórios autodescritivos", elas foram selecionadas pelo significado de "intervenção de eventos privados" que lhes é atribuído.

"Uma vez que o comportamento preliminar opera principalmente para tornar o comportamento subsequente mais eficaz, não precisa ter manifestações públicas. Qualquer comportamento pode restringir-se ao nível privado ou encoberto, desde que as contingências de reforço sejam mantidas, e isso acontece quando o reforço é automático ou derivado da eficácia do comportamento subsequente. Como resultado, grande parte do comportamento preliminar, encerrada no pensar, não é óbvia. Por isso, é fácil pressupor que isso tenha dimensões não físicas e, portanto, fácil que seja negligenciado pelo professor." (1972, p. 117)

Admitir comportamentos preliminares encobertos é admitir que na resolução de problemas podem ocorrer elos que não são públicos e, de fato, Skinner os admite, tanto que manifesta toda uma preocupação a nível de ensino. Para ele, embora possam ocorrer elos encobertos, a aquisição destes comportamentos se dá a nível manifesto; sendo assim, o ensino de comportamentos que ocorrem ao nível encoberto deve ser uma preocupação do professor, que deve ensiná-los a nível descoberto podendo, inclusive - e se desejável - facilitar seu recesso ao nível encoberto.

"Os repertórios de resolução de problemas, tanto verbais quanto não verbais, podem retroceder para o nível encoberto, onde a análise se torna difícil, mas são ensinados a nível descoberto." (1972, p. 126)

Em resumo, o auto-governo, exemplificado por prestar atenção a pelas formas mais características do pensar, às quais nos voltamos agora, é difícil de observar e ensinar ao nível encoberto. (...) Não obstante, é possível ensinar as técnicas relevantes ao nível descoberto e pode-se, até certo ponto, facilitar o recesso ao nível encoberto, se for desejável." (1972, p. 120)

A preocupação com o ensino de determinados comportamentos - que, como Skinner salienta, por ocorrerem a nível encoberto, podem ser negligenciados pelo professor - faz com que o enfoque de Skinner dê um passo além do discurso interpretativo. No entanto, há ainda alguma limitação na medida que ele não discute como ter acesso aos comportamentos preliminares, que, ocorrendo a nível encoberto, interferem no comportamento que se manifesta publicamente; a única referência feita é à auto-descrição, que é vista como apresentando sérios problemas, explicitados quando o autor discute as limitações e incorreções dos repertórios autodescritivos. Quando fala em resolução de problemas, também, embora admitindo a existência de elos encobertos e a transposição a nível manifesto, não se refere à forma de propiciá-la.

> "Aprendemos algumas dessas estratégias (de resolução de problemas) com as contingências problemáticas às quais nos vemos expostos, mas não se pode aprender muito no espaço de uma vida; é uma função importante da cultura transmitir aquilo que outros aprenderam. Quer a solução de problemas surja simplesmente de contingências, ou de instruções fornecidas por outrem, é adquirida de forma manifesta (com a possível exceção de uma estratégia aprendida em nível encoberto a partir de consequências privadas) que pode sempre ser transportada ao nível manifesto. O caso oculto, ao qual o termo 'pensar' será muito provavelmente aplicado, não goza de nenhuma vantagem especial além da rapidez ou de seu caráter confidencial. (1982, pp. 98/99)

Como visto anteriormente, o processo de resolução de problemas envolve os comportamentos preliminares e a resposta-solução, e para entender esse processo, de acordo com Skinner, é preciso entender a relação funcional entre ambos. Em outras palavras, é preciso entender a relação entre a manipulação de variáveis e a emissão da resposta-solução. Ora, se esta manipulação pode ocorrer a nível encoberto, para entender sua relação funcional com o aparecimento da resposta-solução, não se pode deixar de lidar com o evento encoberto por mais difícil que isto possa parecer, e a única referência feita por Skinner é à autodescrição que, como apontado pelo próprio autor, tem suas limitações. Esse permanece, portanto, um campo aberto para investigações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Skinner, B.F. *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: EPU - Editora Pedagógica Universitária, 1975.

Skinner, B.F. *Contingências de Reforço*. São Paulo: Abril Cultural, 1975a. Col. Os Pensadores, v. XL

Skinner, B.F. *Ciência e Comportamento Humano*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981

Skinner, B.F. *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix/Editora da Universidade de São Paulo, 1982.

WORKSHOP II

ANÁLISE COMPORTAMENTAL DA COGNIÇÃO

- **Aquisição de leitura e desenvolvimento de controle por unidades mínimas textuais**
  Deisy das Graças de Souza (UnB)

- **Stimulus equivalence research in 1990: what we are asking and what we need to know**
  William McIlvane (Eunice Kennedy Shriver Center for Mental Retardation - USA)

- **Equivalência de estímulos, equivalência funcional e transferência de funções**
  Júlio César de Rose (UFSCar)

AQUISIÇÃO DE LEITURA E DESENVOLVIMENTO DE CONTROLE POR UNIDADES MÍNIMAS TEXTUAIS

DEISY DAS GRAÇAS DE SOUZA
(*Universidade de Brasília*)

Esta apresentação sumariza uma série de resultados que vimos obtendo em um trabalho conjunto com o Dr. Julio de Rose e vários colegas e alunos da Universidade Federal de São Carlos e, mais recentemente, também da Universidade de Brasília.

O trabalho tem sido motivado pelo angustiante problema do fracasso na aprendizagem de leitura e escrita de crianças que ingressam no ensino elementar. No entanto, o que temos proposto não é apenas mais um programa de ensino para ser oferecido a professores, mas um instrumento para investigação de aspectos básicos do processo de aprendizagem de leitura.

O programa tem sido empregado, predominantemente, com alunos de nível sócio-econômico baixo, que tiveram dificuldade em aprender a ler em situação acadêmica regular, embora uma de nossas colaboradoras tenha demonstrado sua eficácia também no ensino de leitura a pré-escolares não alfabetizados (Melchiori, Souza e De Rose, 1989).

A eficácia deste programa de ensino é consistente com a moderna abordagem comportamental da aprendizagem de leitura e escrita, baseada na noção de equivalência de estímulos. De acordo com esta abordagem, o desempenho de um leitor competente se baseia em uma rede de relações entre conjuntos de estímulos, de tal modo que o ensino de algumas destas relações conduz ao emergir das relações restantes. O análogo experimental do estabelecimento de tais redes de relações, pode ser descrito pelo paradigma de equivalência de estímulos proposto por Sidman e colaboradores (e.g. Sidman e Cresson, 1973; Sidman e Tailby, 1982; Mackay e Sidman, 1984). Uma expansão desse paradigma, representada na Figura 1[*], norteia as investigações que

[*] Reproduzida de De Rose e col. (1989), com autorização da Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa.

vimos realizando: a leitura e a escrita são analisadas como repertórios interligados, que se baseiam em discriminações condicionais, envolvendo escolha de acordo com o modelo. Vários estímulos de escolha são apresentados simultaneamente, e o sujeito deve escolher um deles, condicionalmente, à presença de um estímulo modelo. A cada estímulo modelo corresponde um estímulo de escolha (ou de comparação) correto.

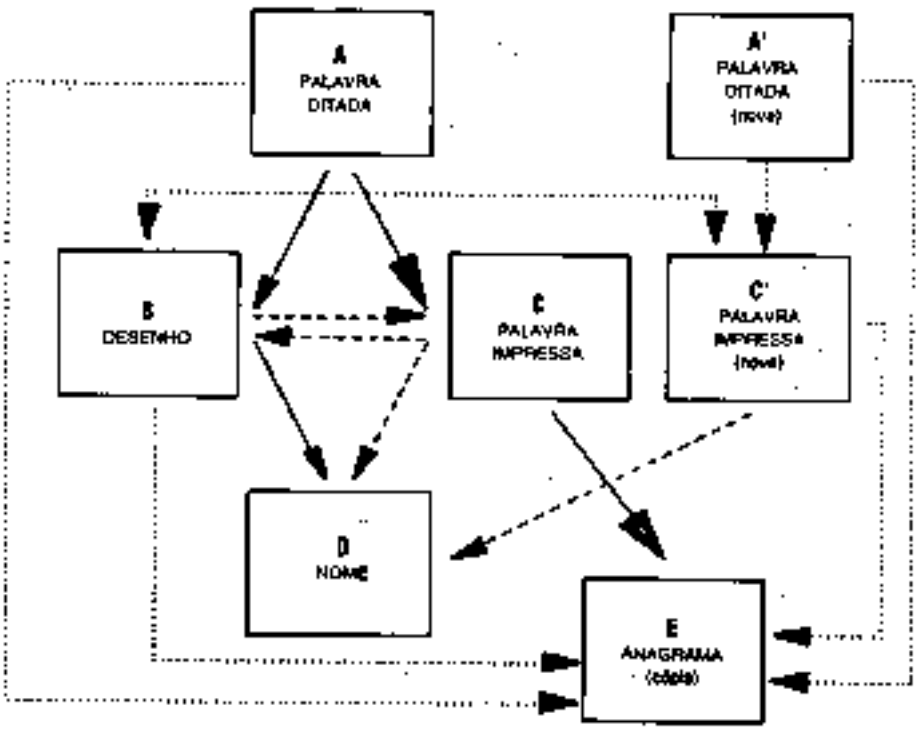


Figura 1 - Diagrama esquemático do arranjo de relações condicionais envolvidas nos desempenhos de leitura e escrita, no procedimento utilizado no presente estudo. Setas com linhas duplas finas representam desempenhos que os sujeitos já apresentavam antes do início do estudo. Setas com linhas cheias grossas representam desempenhos ensinados no estudo. Setas com linhas tracejadas representam desempenhos emergentes que foram testados no presente estudo. Setas com linhas pontilhadas representam outros possíveis desempenhos emergentes, não testados no presente estudo.

Na Figura 1, as relações entre estímulo modelo e estímulos de escolha são representadas por setas que apontam dos modelos para os estímulos de escolha. As setas com linhas contínuas representam os desempenhos que os sujeitos já dominavam, antes de serem submetidos aos procedimentos de ensino em nossos estudos: selecionar um desenho quando a palavra correspondente era falada (ditada) pelo experimentador (AB),

e dizer os nomes de objetos representados em figuras ou desenhos (BD). As setas contínuas grossas representam desempenhos que foram ensinados com nossos procedimentos: selecionar a palavra impressa correspondente a uma palavra ditada (AC), e reproduzir a palavra impressa (com o modelo presente), a partir de letras soltas fornecidas em ordem randômica (composição de anagramas), representada pela seta CE. Esta relação poderia ser a de cópia, se a resposta requerida fosse a escrita; a vantagem da composição é que ensina uma relação do mesmo tipo sem requerer, no entanto, a coordenação motora necessária para a produção das letras.

As linhas tracejadas na Figura 1 representam desempenhos que em nossos estudos, assim como nos de Sidman e colaboradores, emergiram sem necessidade de treino específico:

A seta *CD* representa o que Skinner (1957) denominou *comportamento textual*, referindo-se à nomeação de palavras impressas, o que não implica, necessariamente, na leitura com compreensão. No entanto, quando a nomeação de palavras é acompanhada da *formação de classes de estímulos equivalentes*, envolvendo a palavra impressa e falada e a figura correspondente (ou seja, o referente), pode-se dizer que o sujeito lê estas palavras com compreensão. Segundo Mackay e Sidman (1984), esta equivalência é documentada pela emergência das relações condicionais representadas pelas setas *CB* e *BC* (respectivamente, a escolha do desenho correspondente quando a palavra impressa é apresentada como modelo e o desempenho simétrico a este, de escolha da palavra impressa correspondente quando um desenho é apresentado como modelo). Uma *leitura fluente*, porém, requer que o indivíduo seja capaz de ler palavras novas que não tenham sido diretamente ensinadas. Esta leitura generalizada é indicada pela seta *C'D*, cuja emergência também documentamos.

As setas pontilhadas nesta figura representam uma parte da rede de relações condicionais características da leitura e da escrita, que ainda não foram, sistematicamente, investigadas nos estudos que vimos coordenando.

- Quando o sujeito é capaz de ler palavras novas, deve também incluir estas palavras em classes de estímulos equivalentes envolvendo seus referentes; este desempenho é representado pela seta *C'B*, que aponta nos dois sentidos, indicando desempenhos simétricos.

- Deve também ser capaz de selecionar uma palavra nova impressa diante da palavra ditada como modelo (*A'C*).

Os demais desempenhos estão relacionados à *escrita* (se substituirmos a composição de anagramas representada em E pela escrita cursiva da palavra).

Assim:

- *AE* representa o ditado (termo que sumariza o produzir uma palavra escrita diante da palavra falada) das palavras ensinadas aos sujeitos, e *A'E* representa a escrita generalizada, ou seja, o ditado de novas palavras (esta relação poderia, por sua vez, ser

sub-dividida em escrever palavras ditadas por outros, e escrever palavras que o sujeito dita para si próprio, o que corresponderia à escrita expressiva, ou seja, a capacidade do indivíduo de escrever as verbalizações que formula para si próprio).

- A relação *BE* representa a habilidade de escrever o nome de desenhos (ou figuras, ou objetos) mostrados a ele.

- *CE* e *C'E* representam desempenhos de cópia ou transcrição, tecnicamente falando (Skinner, 1957; Catania, 1984).

A rede de relações esquematizada na Figura 1 representa, portanto, a *base* do desempenho de um indivíduo alfabetizado.

Segundo o paradigma de equivalência de estímulos, a rede de relações pode ser estabelecida através do ensino específico de um conjunto mínimo de relações, de tal modo que as demais venham a emergir através de simetria e transitividade das relações ensinadas (Sidman e Tailby, 1982; Fields e Verhave, 1987). Desta forma, o paradigma da Figura 1 permite vislumbrar várias alternativas para o ensino dos repertórios envolvidos na leitura e na escrita. Nos estudos que vimos realizando adotamos a estratégia de ensinar as discriminações condicionais representadas pela sem *AC*. Esta relação, combinada com as relações já aprendidas pelos sujeitos, seria suficiente para permitir a emergência das relações que caracterizam a leitura.

Levando em consideração este referencial conceitual, pretendo demonstrar aqui, basicamente, dois conjuntos de resultados: um relacionado aos efeitos do procedimento de exclusão no ensino de leitura, tal como o concebemos, e outro, relacionado ao desenvolvimento de controle por unidades mínimas textuais sem ensino direto.

A primeira demonstração é a de que, o procedimento de exclusão (Dixon, 1977; McIlvane, Bass, O'Brien, Gerovac e Stoddard, 1984) é apropriado para ensinar a relação *AC* (escolher a palavra impressa diante do nome da palavra falada pelo experimentador) com precisão, e que, uma vez estabelecida esta relação, a nomeação de palavras pelo próprio sujeito emerge (relação *CD*, ou comportamento textual), juntamente com as demais relações que envolvem as palavras impressas e as figuras. O procedimento de exclusão é um procedimento de escolha de acordo com o modelo que tem, como característica especial, o fato de que todos os estímulos de escolha, em cada tentativa, são conhecidos do sujeito, com exceção daquele cuja escolha seria a correta (a seleção de estímulos conhecidos pelo sujeito é feita com base em conhecimento prévio de seu repertório no que concerne àqueles estímulos, ou pela construção intencional de uma história experimental que garanta o estabelecimento de controle de estímulos por um conjunto de estímulos que possam ser utilizados como base para a exclusão). Trata-se, portanto, de um procedimento, por excelência, para o ensino de discriminações sem erro, e sua eficácia já foi extensamente demonstrada no ensino de discriminações condicionais a uma variedade de sujeitos, incluindo retardados profundos (McIlvane e col., 1984), mas

nunca com estímulos tão complexos como palavras. A estratégia que utilizamos para ensinar a relação *AC*, foi a de construir, por meio do procedimento de exclusão, um repertório cada vez mais amplo de discriminações condicionais onde o sujeito aprendia basicamente a, ouvindo uma palavra ditada pelo experimentador (modelo), selecionar, dentre um arranjo de palavras impressas (estímulos de comparação), a correspondente ao modelo. Quando isto era aprendido, verificávamos a emergência dos desempenhos representados pelas setas *BC* e *CB*, que documentam a equivalência entre palavras faladas, figuras e palavras impressas. Paralelamente, verificávamos o desenvolvimento do comportamento textual (*CD*), e, à medida que este se ampliava, verificávamos se havia ocorrência de leitura generalizada (*C'D*).

Este conjunto de atividades, sistematizado como um programa de ensino com 20 a 25 passos (em versões diferentes - ver de Rose e col., 1989), tem sido aplicado individualmente, e os seguintes resultados têm sido obtidos com a maioria dos sujeitos:

a) os sujeitos apresentam desempenho igual, ou muito próximo de, 100% na seleção da palavra impressa, diante da palavra ditada (relação *AC*); ou seja, quando palavras novas são faladas, como modelos, os sujeitos "excluem" a palavra impressa familiar, diferente do modelo, e selecionam o outro único estímulo de comparação disponível, que é a palavra impressa equivalente ao modelo oral;

b) os sujeitos passam a fazer nomeação oral dessas palavras em tentativas de sonda onde se pergunta qual é a palavra, e apresentam manutenção desse desempenho quando a tarefa é retestada, em sessões subsequentes;

c) ocorre emergência de equivalência (Sidman & Tailby, 1982) entre palavras impressas, palavras faladas e figuras, demonstrando compreensão de leitura (Mackay & Sidman, 1984);

d) desenvolve-se leitura generalizada, de palavras envolvendo sílabas simples, ao longo dos passos do programa; os sujeitos se tornam competentes também na leitura de palavras diferentes (novas), compostas a partir de sílabas das palavras que eles foram treinados a emparelhar.

Neste ponto, uma questão importante sobre o processo de aquisição de leitura é a que se refere às fontes de controle do desempenho generalizado: quais são as bases para a generalização? As palavras testadas contêm elementos das palavras previamente ensinadas, mas em novas e variadas recombinações. A única possibilidade para a generalização é que, além do controle de estímulos exercido pela palavra como uma unidade, tenha se desenvolvido, sem qualquer ensino direto, um controle de estímulos pelos múltiplos elementos que constituem a palavra. O controle por unidades menores que a palavra é que permitiria que o sujeito emita respostas discriminadas sob controle de cada uma e de todas elas, como uma resposta global à palavra como unidade. De acordo com Skinner (1957), o controle por unidades mínimas pode se desenvolver gradualmente, sem condução especial, quando unidades textuais mais amplas são reforçadas (p. 67).

Esta possibilidade não exclui e não é incompatível com o ensino voltado para estabelecer controle discriminativo por unidades menores que a palavra, como sugere Staats (1968). Mas, o desenvolvimento de controle por unidades mínimas sem ensino direto seria um processo diferente, uma das bases da produtividade (ou geração de novidade comportamental) do comportamento verbal. O interessante é que Skinner fêz esta proposição na ausência de dados empíricos (ou pelo menos de evidências experimentais); os dados de nossos estudos, bem como os de Matos e D'Oliveira (1989) representam, portanto, uma contribuição nessa área.

A segunda demonstração que quero fazer é, portanto, que o conjunto de relações condicionais ensinadas com *palavras inteiras* garante o desenvolvimento de controle do comportamento verbal por unidades menores, as sílabas, e os grafemas e fonemas correspondentes (este fenômeno pode ser central no processo de aquisição e expansão de um repertório de leitura). Para isso, estudos complementares foram conduzidos para estudar a aquisição da leitura de palavras envolvendo sílabas complexas (com dígrafos e casos de homofonia). Um segundo programa de ensino foi desenvolvido (Souza, de Rose, Kubo e Libório, 1989) com um delineamento que permitiu analisar, de maneira mais sistemática e em maior nível de detalhe, como um repertório de leitura de unidades mínimas pode ser estabelecido, quando apenas unidades textuais maiores são reforçadas. Utilizando o mesmo procedimento de exclusão, os sujeitos foram ensinados a ler palavras inteiras que incluíam sílabas complexas (envolvendo encontros consonantais) e grafemas cuja pronúncia depende de contexto (por exemplo, *fazenda*, *pandeiro*, *lima*, *ponte*; ou escola; biscoito; pasta; costela; ou *barba*, *farda*, *terno*; firma, porto, curva; ou *atleta*, *tablete*; *clima*, *bloco*, *clube*, etc). Cada uma dessas unidades foi objeto de ensino ao longo de quatro sessões, em cada uma das quais oito palavras com o problema-alvo eram testadas, no início e no final da sessão, e quatro delas eram escolhidas para serem ensinadas durante a sessão. Assim, o programa envolvia o ensino de 16 palavras com o mesmo alvo (ou menos que 16, se o sujeito atingisse um critério de 100 de acerto no pré-teste de uma sessão, antes que o bloco de quatro sessões fosse completado) e teste de generalização de outras 16.

Uma sessão de ensino era estruturada de modo a permitir múltiplas medidas do desempenho, intercaladas com o procedimento de ensino. O procedimento de ensino consistia em dizer uma palavra, diante do que o sujeito deveria apontar uma, entre duas palavras impressas que lhe eram apresentadas; uma das palavras era a correta, a outra era uma palavra de linha de base, que o sujeito já conhecia. As sondas de leitura eram feitas perguntando-se ao sujeito, depois que ele apontava uma palavra, qual era a outra palavra. A resposta de apontar a palavra que correspondia ao modelo era sempre conseqüenciada, mas a resposta na sonda (nomear a palavra) não tinha consequências. A exclusão e a sonda estavam presentes em todas as tentativas. O que diferia, de uma tentativa para outra, era o que estava sendo sondado. Nas 12 tentativas iniciais sondava-se: a retenção das 4

palavras ensinadas na sessão precedente; as 4 palavras que seriam ensinadas na sessão e as 4 palavras de generalização. A seguir eram conduzidas 32 tentativas de treino; cada palavra a ser ensinada era treinada 4 vezes e sondada outras 4; as demais sondas aferiam a leitura das palavras de linha de base; as tentativas eram distribuídas de tal modo que todas as palavras eram treinadas e sondadas uma vez, antes que um novo treino fosse feito com uma mesma palavra. Assim, podia-se medir o curso da aquisição de leitura de uma palavra, verificando-se o efeito do procedimento de exclusão após cada tentativa de ensino. Nas tentativas finais da sessão sondava-se novamente a leitura das palavras de generalização (pós-teste).

Com esse controle refinado aplicado, sistematicamente, sobre uma mesma configuração de estímulos textuais, foi possível demonstrar mais claramente a emergência do controle por unidades mínimas, que ocorreu, sistematicamente, após treino repetido com palavras que continham um mesmo grafema ou uma mesma "dificuldade" (um sub-conjunto particular de grafemas em sequência).

Os resultados principais podem ser assim sumarizados:

a) Os sujeitos apresentaram escores praticamente perfeitos ao emparelhar palavras faladas a palavras impressas, em todos os tipos de tentativas. A exclusão de palavras de linha de base em presença de palavras novas, faladas como modelo, ocorreu sistematicamente, confirmando as propriedades deste procedimento para o ensino de discriminações sem erro entre palavras.

b) A nomeação de palavras treinadas emergiu gradualmente durante o treino, em uma mesma sessão, até que na quarta tentativa de sonda os sujeitos estavam, em geral, nomeando todas as palavras de treino (saliente-se que o treino era feito para o emparelhamento palavra falada-palavra escrita, e não para nomeação). Em muitos casos, a aprendizagem de palavras que o sujeito não lia no pré-teste ocorreu tão rapidamente que na primeira ou segunda tentativa de sonda o escore de nomeação correta já era de 100 por cento.

c) Os sujeitos também eram capazes de continuar nomeando a maioria das palavras ensinadas em uma sessão, no pré-teste da sessão seguinte, sendo os escores de retenção superiores aos de pré-teste com as mesmas palavras.

d) O controle por unidades mínimas emergiu depois de treino repetido com palavras que apresentavam a mesma complexidade gráfêmica, a ocorrência do controle foi evidenciada pelo aumento na acuracidade das respostas de nomeação nas sondas intra-sessão e, também, pelo aumento nos escores em pré-testes ao longo de sessões consecutivas.

e) Com o prosseguimento das sessões de ensino, a proporção de palavras *novas* - de generalização - com a característica alvo, que eram nomeadas aumentou, gradualmente, em pré-testes sucessivos, e aumentou, também, no pós-teste, em relação ao pré-teste de uma mesma sessão. Esse aumento foi, geralmente, concomitante ao

observado com as palavras de treino (o que faz sentido, uma vez que ambos os conjuntos de palavras continuam a mesma "dificuldade", e o que definia generalização ou treino era o procedimento definido pelo experimentador) e é consistente com a noção de que a característica alvo adquiriu controle sobre as respostas textuais, gerando uma unidade textual mínima.

f) Com o prosseguimento das unidades de ensino, ou seja do número de condições novas a que o sujeito era exposto, o desempenho nos pré-testes (de treino ou de generalização) foi ficando mais correto e nas unidades finais planejadas para ensino (sessões entre 30 e 40), a maioria dos sujeitos atingiu o critério de 100% no pré-teste, não sendo necessário completar o bloco de 4 sessões previsto para aquela unidade. Esse resultado sugere que, além do controle pelas unidades mínimas, ocorreu também uma melhora generalizada do operante de ler, que ficou mais fortalecido, de tal modo que novas aprendizagens ocorriam mais rapidamente e com menor número de tentativas (uma espécie de *learning set*).

Os resultados desse segundo conjunto de estudos, apoiam a noção de que o controle de estímulos por unidades textuais em um nível pode constituir a base para o desenvolvimento de controle por unidades de *menor nível* (Skinner, 1957). A quantidade de treino com instâncias envolvendo unidades textuais particulares parece ser uma variável importante para o desenvolvimento deste controle de estímulos, bem como a quantidade de exposição a diferentes condições. Mas, ainda se faz necessário, neste último caso, verificar uma hipótese alternativa de que a melhora no desempenho ao longo do programa se deva a características (estruturais) dos estímulos, que poderiam ter sido, casualmente, mais difíceis nas unidades iniciais, em comparação com as finais.

Stoddard, McIlvane e de Rose (1987) argumentaram que a aprendizagem pode ocorrer com muito poucas tentativas de treino, quando os comportamentos pré-requisito são estabelecidos primeiro. Os resultados dos estudos aqui relatados mostraram que isto pode ocorrer para desempenhos complexos, como a leitura, mesmo quando os sujeitos têm uma história passada de fracassos na aprendizagem dessa habilidade. Estes resultados constituem mais uma indicação de que o fracasso na aprendizagem pode ser o resultado de ensino insuficiente, mais do que de insuficiências do sujeito.

O mapeamento que fizemos até aqui, das relações comportamentais envolvidas na leitura com compreensão e dos efeitos de procedimentos para ensinar algumas dessas relações, ajuda a entender melhor, tanto o sucesso, quanto o fracasso na aprendizagem de leitura. O sucesso, caracterizado por uma habilidade generalizada para ler com fluência, muito além do material ensinado em qualquer programa de ensino, parece estar solidamente embasado no estabelecimento de algumas relações que possibilitam a emergência de outras, no controle de estímulos por unidades textuais de certa complexidade, que possibilita a emergência de controle por unidades de outro nível e, no fortalecimento de uma classe geral de respostas (o "operante" ler) relacionadas aos

estímulos textuais. A falta de controle de estímulos por uma certa quantidade de unidades textuais e a ausência de relação das palavras impressas com a linguagem falada (na comunidade a que o aprendiz pertence) e seus referentes, parecem caracterizar o fracasso, fundamentalmente, como uma questão de insuficiência de pré-requisitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Catania, A.C. (1984). *Learning*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.

De Rose, J.C., Souza, D.G., Rossito, A.L., & de Rose, T.M.S. (1989). Aquisição de leitura após história de fracasso escolar: equivalência de estímulos e generalização. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 5*, 325-346.

Dixon, L.S. (1977). The nature of control by spoken words over visual stimulus selection. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 27*, 433-442.

Matos, M.A. & D'Oliveira, M.M.H. (1989). *Equivalence relations and reading behavior*. Apresentado no III International Institute on Verbal Relations. Águas de Lindóia, SP, Janeiro.

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

Mackay, H. & Sidman, M. (1984). Teaching new behavior via equivalence relations. Em P.H. Brooks, R. Sperber & C. McCauley (Orgs.). *Learning and cognition in the mentally retarded*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.

McIlvane, W.V., Bass, R.W., O'Brien, J.M., Gerovac, B.J. & Stoddard, L. (1984). Spoken and signed naming of foods after receptive exclusion training in severe retardation. *Applied Research in Mental Retardation, 5*, 1-27.

McIlvane, W.V., Kledaras, J.B., Munson, L.C., King, K.A., de Rose, J.C. & Stoddard, L. (1987). Controlling relations in conditional discrimination and matching by exclusion. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 48*, 187-208.

Melchiori, L.E., Souza, D.G. & de Rose, J.C. (1989). Efeitos de um procedimento de exclusão no ensino de leitura a pré-escolares não alfabetizados: uma replicação. Apresentado na 41ª Reunião Anual da SBPC, Fortaleza, julho.

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. & 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.

Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.

Souza, D.G., de Rose, J.C., Kubo, O.M. & Liberto, M.A.C. (1989). *Acquisition and generalization of complex grapheme/phoneme textual units through reinforcement of whole word units*. Apresentado na XV Annual Convention da Association for Behavior Analysis. Milwaukee (EUA), maio.

Staats, A.W. (1968). Learning, language and cognition. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Stoddard, L.T., McIlvane, W.V. & de Rose, J.C. (1987). Transferência de controle de estímulo com estudantes deficientes mentais: modelagem de estímulo, superposição e aprendizagem em uma tentativa. *Psicologia, 12*(3), 13-27.

STIMULUS EQUIVALENCE RESEARCH IN 1990: WHAT WE ARE ASKING AND WHAT WE NEED TO KNOW

WILLIAM J. McILVANE
(*Eunice Kennedy Shriver Center - U.S.A.*)

This paper gives a brief overview of current research on stimulus equivalence. I suggest some reasons that people are interested in the topic, review the research questions that have inspired recent studies, and highlight those that I believe are most critical at the present time.

Why Study Stimulus Equivalence?

One can cite the influence of many variables to account for the vitality of stimulus equivalence research. A few examples will suffice to make this point. First, there is a certain face validity to the research area. Stimulus equivalence is suggested whenever physically dissimilar stimuli are substitutable for one another in the functional control of behavior. Second, the problem has a long history in experimental psychology and thus considerable historical momentum. Third, behavior analysts view stimulus equivalence and related phenomena as appropriate entry points to the study of complex "cognitive processes"; they seek to blunt the traditional criticism that behavior analysis cannot fully describe or account for such processes. Fourth, stimulus equivalence methods offer a basis for designing rapid, efficient teaching methods. Fifth, we must acknowledge the strong intellectual leadership of Murray Sidman for sustaining the area for the past twenty years.

How Should Equivalence Be Defined?

To begin, one must differentiate "feature equivalence" based on common physical features from "arbitrary equivalence" having other bases. Feature equivalence

corresponds directly to Skinner's (1935) definition of a stimulus class. Arbitrary equivalence has been defined in a variety of ways. One definition emphasizes mutual substitutability in a given context (Spradlin, Cotter & Baxley, 1973). Sidman and Tailby (1982) argued that equivalence relations should be evaluated by testing for the requisite properties specified in elementary mathematics texts (i.e., reflexivity, symmetry, and transitivity). Vaughan (1988) suggested another mathematical definition (the partition) based on set theory. Finally, Hayes (1990) has offered the more general concept of "arbitrarily applicable relational responding". What appears to be necessary is the development of a comprehensive, consensus definition of stimulus equivalence.

What Kind of Stimuli Can Be Equivalent?

These can include auditory stimuli (dictated words, tones, etc.), visual stimuli (objects, pictures, etc.), and stimuli perceived in several other ways (i.e., by touch, taste, and smell). Research to date suggests that one can combine any number of these stimulus types to generate equivalence relations. Further demonstration research in this vein is probably not a high priority.

How Many Stimuli Can Be Members of Equivalence Classes?

Research reported in the past few years has reported 6-9 member arbitrary equivalence classes (Sidman, Willson-Morris & Kirk, 1985; R. Saunders, K. Saunders, & Spradlin, 1990). If one includes research on monetary equivalences (e.g., Stoddard, Brown, Hurlbert, Manoli & McIlvane, 1989), the number increases to at least dozens. Research so far has indicated no upper limit on the size of equivalence classes, but it is possible that this may prove to be an important quantitative variable in the study of intellectual disability.

What is the Relationship Between Stimulus Equivalence and Language?

There are two principal proposals. Sidman (in press) suggests that stimulus equivalence is a basic stimulus function, one that may provide the basis for language and other complex behavioral repertoires. In contrast, Hayes (1990) has proposed that equivalence relations depend on prior acquisition of language. Currently, one cannot make a data-based judgment on the merits of the proposals. This will depend ultimately on the characteristics of subjects in whom equivalence relations are demonstrable (see below).

Who Can Learn Equivalence Relations?

The answer here depends on the definition of stimulus equivalence. Only verbal human subjects have met Sidman and Tailby's equivalence criteria so far. When other definitions are applied, laboratory animals appear capable of stimulus equivalence. Vaughan (1988), for example, has demonstrated partitions in pigeons' discrimination learning. The critical question in this area seems to be whether equivalence relations that meet the Sidman and Tailby criteria can be demonstrated in nonhumans.

Is Response Mediation Necessary to Produce Stimulus Equivalence?

In traditional S-R analyses, mediation by the stimulus consequences of intervening responses was thought to be critical to stimulus equivalence (e.g., Osgood, 1953; Staats, 1968). More recent research suggests that equivalence may result from direct (unmediated) stimulus-stimulus relations (Sidman, Kirk & Willson-Morris, 1986). It may prove difficult to answer this question, however. Past efforts in other areas of behavioral science have debate similar questions without firm resolution (cf. Trapold & Overmeir, 1972).

Do Variables Applied to One Member of an Equivalence Class Affect Other Members Without Explicit Training?

The answer to this question depends largely upon the type of evidence one considers. Hayes (1990) suggests that transfer of stimulus functions is a defining characteristic of an equivalence class. Others (e.g., de Rose, McIlvane, Dube & Stoddard, 1988; Sidman, Wynne, Maguire & Barnes, 1989) point to the several demonstrations that equivalence and functional class membership may be independent. The critical question appears to be whether such independence can be explained by artifacts of testing procedures.

Does Equivalence Class Membership Enhance Long-Term Retention of Conditional Discrimination?

R. Saunders, K. Saunders and Spradlin (1990) have reported that long-term retention of conditional discrimination is enhanced if the stimuli are members of equivalence classes. These provocative findings have proven replicable with a number of mentally retarded subjects in their laboratory, thus suggesting that equivalence class formation may be important in remembering. There appear to be two critical questions here. First, is the phenomenon widely demonstrable (i.e., replicable over a range of

subject populations). Second, is the enhanced retention a qualitative or quantitative phenomenon?

Does "Associative Distance" Matter in Equivalence Class Formation?

In structural analysis of equivalence classes, Fields & Verhave (1987) asked whether the likelihood of emergent relations involving two stimuli would be influenced by the number of intervening stimuli (nodes) arranged by the reinforcement contingencies. There is some empirical support for the this possibility (Fields, Adams, Verhave & Newman, 1990). The typical logic of stimulus equivalence, however, is not consistent with associative distance phenomenon. An important question, therefore, is whether such phenomenon are real or artifactual.

What Are the Limits of Contextual Control of Equivalence Class Membership?

Prior to 1986, behavior analysis operated within the framework of a three-term contingency. Sidman's (1986) paper describing four-, five-, and higher-term contingencies has been widely influential, however, and many behavior analysts now talk freely in these terms. Historically, a major change like this would have sparked intense debate about its merits and necessity. That debate has yet to occur in this case, and the issue remains an important one.

Will Stimulus Equivalence Research Lead to Major Advances in the Technology for Teaching Socially Useful Skills to Those Who Do Not Acquire Them in the Normal Manner?

The answer to this question seems to be one that is more social and political than scientific. I suggest that there is now a sufficient scientific basis for predicting major advances if the research to apply the techniques is supported at a reasonable level. The question is whether enough people care enough to support that research.

REFERENCES

de Rose, J.C., McIlvane, W.J., Dube, W.V. & Stoddard, L.T. (1988). Stimulus class formation and functional equivalence in moderately retarded individuals' conditional discrimination. *Advances in Behavioral Processes, 17*, 167-175.

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

Fields, L., Adams, B.J., Verhave, T. & Newman, S. (1990). The effects of nodality on the formation of equivalence classes. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 53*, 345-358.

Hayes, S.C. (1990). A relational control theory of stimulus equivalence. In L.J. Hayes & P.N. Chase (Eds.). *Dialogues on verbal behavior: Proceedings of the First International Institute on Verbal Relations*. Reno, NV: Context Press.

Osgood, C.E. (1953). *Method and theory in experimental psychology*. New York, NY: Oxford University Press.

Saunders, R.R., Saunders, K.J. & Spradlin, J.E. (1990). Long-term stability of equivalence relations in the absence of training or practice. *American Journal on Mental Deficiency, 95*, 297-301.

Sidman, M. (1986). Functional analysis of emergent verbal classes. In T. Thompson & M.D. Zeiler (Eds.). *Analysis and integration of behavioral units* (pp. 213-245). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sidman, M. (in press). Equivalence relations: Where do they come from? In H. Lejeune & D. Blackman (Eds.). *Proceedings of EMEAB*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

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. & 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.

Sidman, M., Wynne, C.K., Maguire, R.W. & Barnes, T. (1989). Functional classes and equivalence relations. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 52*, 261-274.

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.

Staats, A.W. (1968). *Learning, language and cognition*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Stoddard, L.T., Brown, J., Burchert, B., Metcalf, C. & McIlvane, W.J. (1989). Teaching money skills through stimulus class formation, exclusion, and component matching methods: Three case studies. *Research in Developmental Disabilities, 10*, 413-439.

Trapold, M. & Overmier, J.B. (1972). The second learning process in instrumental learning. In A.H. Black & W.F. Prokasy (Eds.). *Classical conditioning II: Current research and theory* (pp. 426-452). New York, NY: Appleton-Century-Crofts.

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

EQUIVALÊNCIA DE ESTÍMULOS, EQUIVALÊNCIA FUNCIONAL E TRANSFERÊNCIA DE FUNÇÕES

JÚLIO C. DE ROSE
(*Universidade Federal de São Carlos*)

A partir da década de 80, observa-se um certo grau de redirecionamento na pesquisa básica em Análise do Comportamento. Sem abandonar a extrapolação, para o nível humano, dos princípios básicos obtidos através do estudo experimental do comportamento de animais, observa-se uma ênfase cada vez maior no estudo de processos específicos do comportamento humano mais complexo. Um dos temas que vem atraindo maior atenção é o da *equivalência de estímulos*, devido ao seu potencial com relação à compreensão da linguagem e de processos cognitivos (e.g.: Sidman, 1986).

O arranjo experimental mais utilizado no estudo da equivalência de estímulos é o de escolha arbitrária de acordo com o modelo (*arbitrary matching*), também denominada escolha simbólica (*symbolic matching*). Neste arranjo, dois (ou mais) estímulos de comparação, designados como B1 e B2, são apresentados simultaneamente, e o sujeito precisa selecionar um deles para obter o reforço. O estímulo de comparação a ser selecionado pode mudar a cada tentativa, condicionalmente à presença de um estímulo 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 escolhas de B1 não o são. A relação entre modelo e estímulo de comparação é arbitrária, ou seja, não depende de quaisquer características físicas dos estímulos.

A escolha de acordo com o modelo é, em termos do comportamento do sujeito, uma discriminação condicional: o sujeito aprende a selecionar um estímulo condicionalmente à presença de um dado modelo. A relação pode ser expressa em termos condicionais como "se (modelo) An, então (comparação) Bn".

Um número crescente de estudos tem documentado que quando sujeitos humanos aprendem discriminações condicionais, eles não se limitam ao desempenho condicional explicitamente ensinado, desenvolvendo relações de equivalência entre os

estímulos condicionalmente relacionados. Uma das mais importantes contribuições recentes foi a explicitação dos critérios empíricos para determinar quando estímulos são equivalentes. Sidman & Tailby (1982) argumentaram, a partir do conceito matemático de equivalência, que uma relação de equivalência é definida pelas propriedades de reflexividade, simetria e transitividade. Estas propriedades podem ser induzidas comportamentalmente, em termos das relações condicionais entre estímulos. Assim, a relação condicional é dita reflexiva quando os sujeitos, sem serem explicitamente treinados, mostram-se capazes de relacionar cada estímulo, quando apresentado como modelo, àquele dentre os estímulos de comparação que lhe é fisicamente idêntico. Em outras palavras, os sujeitos são capazes de realizar escolha generalizada por identidade. A simetria da relação condicional é demonstrada quando os sujeitos, após terem aprendido a selecionar determinados estímulos de comparação (por exemplo B1 e B2) condicionalmente à presença de certos modelos (por exemplo, A1 e A2), 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. Ou seja, após terem aprendido a discriminação A → B, os sujeitos exibem a discriminação B → A sem necessidade de treino adicional. A transitividade é verificada quando os sujeitos, após terem aprendido a selecionar (a) B1 e B2, condicionalmente à presença de A1 ou A2, respectivamente, e (b) C1 e C2, condicionalmente à presença de B1 e B2, respectivamente; mostram-se então capazes de, sem qualquer treino explícito, selecionar C1 e C2 condicionalmente à presença de A1 ou A2, respectivamente. Ou seja, as discriminações diretamente ensinadas relacionam os estímulos A aos estímulos B (A → B), e os estímulos B aos estímulos C (B → C). Por transitividade, o sujeito mostra-se capaz de realizar a discriminação A → C, sem necessidade de qualquer treino adicional.

A equivalência de estímulos é verificada, portanto, segundo os critérios propostos por Sidman & Tailby (1982), com base na ocorrência de relações emergentes (não explicitamente ensinadas) que documentam as propriedades de reflexividade, simetria e transitividade das discriminações condicionais ensinadas aos sujeitos.

Um número crescente de estudos publicados vem demonstrando a formação de classes de estímulos equivalentes e analisando as condições em que estas classes são formadas (Devany, Hayes & Nelson, 1986; Dube, McIlvane, Mackay & Stoddard, 1987; Lazar, Davis-Lang & Sanchez, 1984; Mackay & Sidman, 1984; Saunders, Saunders, Kirby & Spradlin, 1988; Sidman, 1971; Sidman & Cresson, 1973; Sidman, Kirk & Wilson-Morris, 1985; Sidman & Tailby, 1982; Spradlin & Saunders, 1986).

A equivalência entre os membros de uma classe de estímulos pressupõe a transferência de funções entre eles. Deste modo, qualquer operação que venha a atribuir diretamente funções de estímulo a um dos membros da classe, resultará em que estas funções sejam adquiridas também, indiretamente, pelos demais membros.

Um estudo de Lazar (1977) forneceu dados importantes sobre esta questão. Neste trabalho, sujeitos adultos normais aprenderam, inicialmente a apontar sequencialmente para os membros de quatro pares de estímulos visuais. Por exemplo, diante da apresentação dos estímulos A1 e A2 (que apareciam em posições randomizadas), os sujeitos aprenderam a apontar para A1 primeiro e para A2 em segundo lugar. De modo análogo, eles aprenderam a apontar, sequencialmente, para os membros dos pares de estímulos B1/B2, C1/C2 e D1/D2. Testes subsequentes mostraram que os sujeitos ordenavam os estímulos de acordo com a história de treino, mesmo quando eles eram apresentados em novas combinações (por exemplo" A1/C2; B1/A2; etc.). Estes resultados indicaram que os sujeitos haviam formado duas classes de estímulos: a classe dos estímulos apontados primeiro e a classe dos estímulos apontados segundo. A seguir, foi realizado um treino de escolha, de acordo com modelo, onde os estímulos A1 e A2 foram relacionados condicionalmente a dois novos pares de estímulos: E1/E2 e F1/F2. Testes realizados a seguir, mostraram que para dois dentre três sujeitos, os estímulos E1 e F1 haviam sido incorporados à classe dos "primeiros", e os estímulos E2 e F2 haviam sido incorporados à classe dos "segundos". Estes resultados sugerem que o pareamento com modelo entre um estímulo da classe dos "primeiros" (A1) e estímulos novos (E1 e F1), transferiu para estes novos estímulos as funções de controle sequencial que haviam sido adquiridas por A1.

Estudos posteriores (Lazar & Kotlarchyk, 1986; Sigurdardottir, Green & Saunders, 1990; Wulfert & Hayes, 1988) comprovaram esta transferência de funções de controle sequencial, mostrando a formação de classes ordinais que podem ser expandidas através da transferência de funções a estímulos equivalentes. Os estudos de Lazar & Kotlarchyk (1986) e Wulfert & Hayes (1988), mostraram também que o responder sequencial pode ser colocado sob controle contextual, e que este controle contextual transfere-se para outros membros das classes ordinais.

A transferência de funções entre membros de classes de estímulos equivalentes é, atualmente, um fenômeno bem documentado, e já foi demonstrada para diferentes tipos de funções de estímulo. Por exemplo, Silverman, Anderson, Marshall & Baer (1986) estudaram a transferência de funções de audiência. Audiência, segundo Skinner (1957), é um tipo de estímulo discriminativo que controla a emissão de uma subdivisão ampla do repertório verbal de um indivíduo. No estudo de Silverman e colaboradores, duas audiências distintas foram estabelecidas ensinando-se os sujeitos (dois adultos deficientes mentais) a fornecer antônimos a um conjunto de adjetivos. Antônimos diferentes eram fornecidos quando as perguntas eram feitas por dois fantoches diferentes, de modo que cada fantoche exercia controle de audiência sobre um repertório de antônimos. Um treino de escolha de acordo com modelo foi então conduzido: cada fantoche foi relacionado condicionalmente a um novo fantoche. Testes subsequentes

revelaram que estes novos fantoches haviam adquirido funções de audiência, análoga ao fantoche com o qual haviam sido condicionalmente relacionados.

Gatch & Osborne (1989) mostraram a transferência do controle contextual exercido por estímulos. O delineamento do estudo foi semelhante ao dos trabalhos mencionados anteriormente: estímulos que exerciam controle contextual (cf. Bush, Sidman & Rose, 1989) foram relacionados condicionalmente a novos estímulos, que passaram a exercer um controle contextual análogo.

Em todos estes casos, ocorre a transferência de um tipo específico de controle discriminativo exercido pelos estímulos. Este controle discriminativo passa a ser exercido pelos demais membros de uma classe de estímulos, mesmo que estes não tenham participado em um treino discriminativo explícito. Os estudos mencionados mostraram a transferência de controles discriminativos bastante complexos, tais como o controle sobre o responder sequencial, o controle de audiência sobre repertórios verbais, e o controle contextual.

Dois estudos, realizados por de Rose e colaboradores, investigaram a transferência de um controle discriminativo mais simples: o controle de S+ e S- em uma discriminação simultânea simples. Neste paradigma, quando dois estímulos, A1 e A2, são apresentados, o reforço é contingente ao responder a um dos estímulos, por exemplo A1, que é denominado o S+. Respostas ao outro estímulo (denominado S-) são submetidas a uma contingência de extinção ou punição. De Rose, McIlvane, Dube, Galpin & Stoddard (1988b), estabeleceram uma discriminação simples entre A1 (S+) e A2 (S-) e, depois relacionaram condicionalmente estes estímulos a B1 e B2, respectivamente. Quando B1 e B2 foram apresentados em tentativas de discriminação simples, os sujeitos selecionaram B1 em, virtualmente, todas as tentativas, mostrando que este estímulo havia adquirido funções de S+. Em um estudo posterior, B1 e B2 foram então relacionados condicionalmente a C1 e C2 e a D1 e D2. Os estímulos B1 e B2 eram modelos quando relacionados a C1 e C2, mas eram estímulos de comparação quando relacionados a D1 e D2. As funções discriminativas transferiram-se para os pares C1/C2 e D1/D2, porém a transferência foi mais rápida dos modelos B1/B2 para os estímulos de comparação C1/C2 do que das comparações B1/B2 para os modelos D1/D2. Estes resultados sugeriram, portanto, que a transferência de funções pode ser afetada pela direcionalidade da relação condicional.

Estes resultados foram replicados em um estudo conduzido por de Rose, McIlvane, Dube & Stoddard (1988a). O delineamento experimental foi semelhante ao do estudo anterior. Uma discriminação simples entre A1 e A2 foi, inicialmente, ensinada; em seguida A1 e A2 foram condicionalmente relacionados a B1 e B2; discriminações condicionais foram, ensinadas, então, relacionando B1 e B2 a dois novos pares de estímulos: C1 e C2, e D1 e D2. B1 e B2 foram modelos na relação condicional com C1 e C2 (designada, portanto, como B → C); por outro lado, B1 e B2 foram estímulos de

comparação na relação com D1 e D2, sendo estes últimos utilizados como modelos (a relação foi designada portanto como D → B). Dois tipos de testes foram conduzidos. O primeiro deles teve como objetivo verificar a transferência das funções discriminativas de A1 e A2 para os estímulos diretamente relacionados a eles (B1 e B2), e para os estímulos indiretamente relacionados (C1 e C2, D1 e D2). O segundo tipo de teste teve como objetivo avaliar a formação de equivalência de estímulos entre os estímulos B, C e D, segundo os critérios propostos por Sidman & Tailby (1982). Os resultados foram paradoxais: por um lado, os testes de equivalência de estímulos indicaram que os estímulos B, C e D eram equivalentes, de acordo com os critérios propostos por Sidman & Tailby. Por outro lado, os testes de transferência de funções de estímulo confirmaram que as funções discriminativas de A1 e A2 se transferem, prontamente, para os estímulos B e C (funções dos modelos transferindo-se para os estímulos de comparação). No entanto, a transferência de funções dos estímulos de comparação B para os modelos D não se processou com a mesma presteza, e para um dos dois sujeitos do estudo, não houve nenhuma indicação de transferência.

Estes resultados permitem levantar questões a respeito da relação entre a equivalência de estímulos (definida de acordo com os critérios propostos por Sidman & Tailby, 1982) e a transferência de funções de estímulo entre os membros das classes. A transferência de funções pode ser considerada um exemplo do que Goldiamond (1962) definiu como equivalência funcional: diferentes estímulos exercem controle similar sobre uma resposta, e operações que afetam o controle de um deles sobre a resposta tem efeitos similares sobre os demais. Os estudos de de Rose e colaboradores (1988a e 1988b) sugerem que a "equivalência de estímulos" e a equivalência funcional podem ser processos comportamentais distintos. Um estudo recente de Sidman, Wynne, Maguire & Barnes (1989), mostrou dados adicionais sugerindo que estes processos podem ser distintos. Neste estudo, conduzido com indivíduos autistas, houve um sujeito que apresentou equivalência funcional, mas não apresentou equivalência de estímulos, indicando que os dois processos não se superpõem. Sidman e colaboradores sugerem que a equivalência de estímulos e a equivalência funcional podem ser dois processos distintos, mas interrelacionados, de modo que "pode acontecer, por exemplo, que a função mais importante das relações de equivalência seja transferir novos estímulos - tais como palavras - para classes funcionais já existentes" (Sidman e colaboradores, 1989, p. 273).

BIBLIOGRAFIA

Bush, K.M., Sidman, M. & de Rose, T. (1989). Contextual control of stimulus classes. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 51*, 29-45.

De Rose, J.C., McIlvane, W.J., Dube, W.V. & Stoddard, L.T. (1988a). Stimulus class formation and functional equivalence in moderately retarded individuals' conditional discrimination. *Behavioural Processes, 17*, 167-175.

De Rose, J.C., McIlvane, W.J., Dube, W.V., Galpin, V.X. & Stoddard, L.T. (1988b). 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.

Dube, M.V., McIlvane, W.J., Mackay, H. & Stoddard, L.T. (1987). Stimulus-class membership established via stimulus-reinforcer relations. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 47*, 159-175.

Gatch, M.B. & Osborne, J.G. (1989). Transfer of contextual stimulus function via equivalence class development. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 51*, 369-378.

Goldiamond, I. (1962). Perception, language and conceptualization rules. In B. Kleinmuntz (Org.), *Problem solving* (pp. 183-224). New York: Wiley.

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

Saunders, K.J. & Spradlin, J.E. (1989). Conditional discrimination in mentally retarded adults: The effect of training the component simple discriminations. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 52*, 1-12.

Saunders, R.R., Saunders, K.J., Kirby, K.C. & Spradlin, J.E. (1988). The merger and development of equivalence classes by unreinforced conditional selection of comparison stimuli. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 50*, 145-162.

Sidman, M. (1971). Reading and auditory-visual equivalences. *Journal of Speech and Hearing Research, 14*, 5-13.

Sidman, M. (1986). Functional analysis of emergent verbal classes. In T. Thompson & M.D. Zeiler (Orgs.): *Analysis and integration of behavioral units* (pp. 213-245). 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., 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. & 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., Wynne, C.K., Maguire, R.W. & Barnes, T. (1989). Functional classes and equivalence classes. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 52*, 261-274.

Sigurdardottir, Z.G., Green, G. & Saunders, R. (1990). Equivalence classes generated by sequence training. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 53*, 47-63.

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

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

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.

SIMPÓSIOS

1. **Adolescências no Brasil**
   Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (USP)
   Adélia Araújo de S. Clímaco (UPG)

2. **William James - 100 anos de "Principles of Psychology"**
   Benito Prado Junior (UFSCar)
   Richard Theisen Simanke (UFSCar)

3. **Atualização em Psicologia Social I**
   Edson A. de Souza Filho (UnB)
   Maria Alice D'Amorim (UnB)

4. **Visão e Percepção Visual**
   Eduardo Peixoto Vaz (UFRJ)
   Sidney Júlio de Faria e Sousa (USP)
   Júlia Tomoko Sakuma (USP)

6. **Assistência à Saúde da criança hospitalizada**
   Célia Maria Lana da Costa Zannon (UnB)
   Elisabeth Ranier Martins do Valle (USP)
   Ricardo Gorayeb (USP)
   Maria Helena Chaves Sarti (USP)

7. **Professores bem preparados: experiência e análise de condições que facilitam e dificultam o desempenho de educadores de indivíduos excepcionais**
   Maria Odette Bizzotto (Fund. Catarinense de Educação Especial)
   Margarida H. Windholz (USP)
   Sônia Beatriz Meyer (UFSCar)

8. **Atualização em Psicologia Social II**
   José Augusto Dela Coleta (UFU)
   Marília F. Dela Coleta (UFU)
   Paul Stephanenck (USP)

9. **Avaliação psicológica com vistas ao encaminhamento de crianças para educação especial**
   Manoel Antônio dos Santos (USP)
   Edna Maria Marturano (USP)
   Vera Lúcia Sobral Machado (USP)

13. **Pesquisa básica e aplicação: Interações, problemas e possíveis soluções**
   Lincoln da Silva Gimenes (UnB)
   Leila Regina D'Oliveira de Paula Nunes (UFRJ)
   Derek Blackman (Univ. of Wales College of Cardiff, U.K.)

SIMPÓSIO 1

ADOLESCÊNCIA NO BRASIL

ADOLESCÊNCIA - UM ENQUADRE SÓCIO-HISTÓRICO

ZILMA DE MORAES RAMOS DE OLIVEIRA
(Universidade de São Paulo, Fac. de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto)

Este Simpósio foi planejado como oportunidade para reunir alguns dos pesquisadores que vêm trabalhando com populações de adolescentes em nosso país, de modo a repensarmos nosso conhecimento nessa área e, mesmo, muitas das concepções existentes acerca do desenvolvimento humano. Tal tarefa é vital quando, inclusive, os direitos básicos de cidadania dessa população encontram-se seriamente ameaçados*.

É possível falar sobre a adolescência de forma genérica, mostrando as características comuns da população identificada sob esse rótulo. Podemos discuti-la como o período de construção do pensamento formal e do raciocínio proposicional, com reflexos no mundo afetivo e moral, e/ou como o período de desprendimento e re-elaboração de vínculos afetivos primários, de redefinição da sexualidade e do sentido de EU.

Por outro lado, podemos falar das diferentes condições juvenis criadas pelas diferenciações sociais existentes. O número de jovens de 15 a 19 anos no Brasil gira, hoje, em torno de 14 milhões, cerca de 12% do total da nossa população. Em 1982, 72,3% dos rapazes e 40,1% das moças, nessa faixa etária, já estavam inseridos na população economicamente ativa (dados do IBGE), muitos deles procurando conciliar escola e trabalho. O preocupante, contudo, é que apenas parte desses jovens está matriculado em cursos de 2º grau - nível escolar esperado para a idade (21,9% segundo dados de 1985 do IBGE). Os outros jovens estariam engrossando o número de alunos retidos no 1º grau, ou teriam sido expulsos da escola, o que acontece em sua grande maioria, para os jovens de baixa renda.

---

* A esse respeito, faz-se imprescindível conhecer o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal Nº 8069 de 13.07.90).

Quero, inicialmente, destacar o título desse simpósio: "Adolescência no Brasil Hoje". O sujeito plural proposto para o debate, reflete nossa posição de que o desenvolvimento humano é um processo sócio-histórico ocorrendo em condições concretas de existência, tais como as acima mencionadas e outras.

Ariès (1981) já afirmava ser a adolescência, na Europa Ocidental ao menos, uma invenção social observada, em especial, após o século XVII. Erikson (1976), tomando uma perspectiva psico-histórica na definição de identidade, enfatiza como a estrutura ideológica do meio em que o indivíduo na adolescência se desenvolve, é essencial para a formação do Ego.

Outra forma desse raciocínio, de relativismo social na definição da adolescência, se expressar é através da comparação da adolescência em culturas ditas primitivas ou modernas. Na sociedade ocidental contemporânea esta fase da vida (adolescência) é associada a conflitos e sentimentos particulares envolvidos na definição de uma identidade singular, à qual tal sociedade atribui grande valor, como pode ser visto em Erikson. Por sua vez, em sociedades tribais, onde é a integração do indivíduo ao grupo que é valorizada, sua identidade é conferida por este, através de ritos de iniciação.

Todavia, é na psicologia sócio-histórica do desenvolvimento, de raiz marxista, que a explicação da formação social da mente e da afetividade oferece novas perspectivas para a compreensão da adolescência.

Segundo Leontiev (1978), as condições históricas concretas exercem influência, tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psicológico como um todo. Nessa concepção, embora os estágios de desenvolvimento humano se desdobrem ao longo do tempo, de uma certa forma, seus limites de idade dependem de seu conteúdo, e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais aquele processo está ocorrendo, em especial, pelo tipo de inserção do indivíduo no mundo social e do trabalho.

Assim, critérios fisiológicos, psíquicos e sociais são usados para definir o período do ciclo vital que é denominado de adolescência, mas o sentido desses critérios varia segundo diferentes culturas, momentos históricos e, especialmente, segundo a posição social do sujeito numa dada sociedade.

Ainda mais, não se discute a adolescência como algo que se passa com uma determinada faixa da população em separado, mas como um fenômeno com grandes repercussões nas relações entre faixas etárias, em diferentes situações, e na formação de um imaginário coletivo. Como diz Kaplan (1984, p. 49 e 50), cada sociedade inventa a adolescência que merece e olha sua invenção como monstruosa, santa e heróica.

Temos que ir além das colocações de Aberastury (1980), para quem são as dificuldades do adulto para aceitar a maturidade intelectual e sexual da criança que o leva a qualificar a adolescência como uma idade difícil, esquecendo-se que ela seria dificuldade para ambos, pais e filhos. Acredito que são os adultos, principalmente pais,

professores e, quem sabe, também os psicólogos, que identificam a adolescência como problemática, sem perceber os adolescentes como protagonistas de um agudo processo coletivo de busca de alguma forma de interpretação e inserção diferenciada em uma sociedade profundamente contraditória e injusta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aberastury, A. et cols. *Adolescência*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1980.

Ariès, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

Erikson, E.H. *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976, 2ª edição.

Kaplan, L.J. *Adolescence: the farewell to childhood*. New York, Simon & Schuster, 1984.

Leontiev, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Horizonte, 1978.

REPENSANDO AS CONCEPÇÕES DE ADOLESCÊNCIA

ADÉLIA ARAÚJO DE S. CLIMACO
(Universidade Católica de Goiás)

O presente trabalho se propõe repensar as concepções de adolescência. Esta inquietação surgiu, e o interesse pelo tema foi se definindo, na medida em que - como professora de Psicologia do Desenvolvimento para os cursos de Pedagogia e Licenciatura - começamos a lidar com os manuais de Psicologia de Desenvolvimento. Tais manuais veiculam, via de regra, uma concepção abstrata de homem, na medida em que não demonstram maior preocupação em inseri-lo num contexto histórico e numa estrutura social de classes. Desconsideram, assim, que a concentração de riquezas materiais nas mãos de uns poucos, gera desigualdade e faz com que a cultura intelectual se dê diferentemente, nos diversos setores sociais, produzindo indivíduos também diferentes. As teorias veiculadas por esses manuais (reproduzindo as orientações objetivistas e subjetivistas do fenômeno humano) explicam o processo de adolescência privilegiando, ora os fatores biológicos - por considerarem o desenvolvimento como uma série de mudanças pré-determinadas e reguladas internamente; ora os fatores ambientais - por considerá-los os determinantes mais importantes das potencialidades individuais.

De um lado, os teóricos da vertente subjetivista, ao apresentarem os fenômenos psicológicos como manifestações internas do indivíduo, sugerem que a existência da "crise" e um conjunto de características da adolescência são fenômenos inevitáveis e universais, ou seja, que aconteceem independentemente do contexto social do indivíduo. De outro lado, na vertente objetivista, o meio atua como fator preponderante no desenvolvimento do homem. Esta 2ª corrente, ao sustentar a tese de que é a sociedade que forma a natureza humana, ou seja, que a sociedade é o princípio de explicação do indivíduo, descarta a noção de que a "crise" é inevitável, uma vez que supõe que são as circunstâncias sociais da vida da pessoa que determinam a existência ou não de conflitos e dificuldades, ou seja, a forma de passagem da infância para a idade adulta. Tal abordagem, então, não só reconhece, como enfatiza o papel que o meio social exerce sobre o desenvolvimento. Só que o social que ela menciona é indiferenciado, genérico,

não se referindo às condições objetivas de vida do indivíduo. Este por sua vez, é considerado passivo, receptivo e contemplativo, sem poder de transformação da sociedade. Dessa forma, as duas tendências, ao reduzirem os processos psicológicos quer à sua dimensão biológica, quer à sua dimensão social, expressam um caráter mecanicista na explicação do desenvolvimento, o que, como já vimos, resulta numa concepção abstrata de homem. Dado que os padrões de comportamento desse homem "abstrato" são identificados com os padrões dominantes, essas tendências tornam-se discriminatórias, na medida em que não conseguem enquadrar os interesses das classes desfavorecidas.

Por outro lado, a teoria de Jean Piaget - ao postular que, desde o nascimento o indivíduo vai construindo suas características e sua visão de mundo, através da interação com outras pessoas, adultos e crianças, e que a inteligência vai sendo construída através da troca do organismo com seu ambiente, mediante as ações do indivíduo - tenderia, em princípio, representar uma síntese das duas tendências anteriores, superando-as. No entanto, na medida em que o meio a que Piaget se refere revela-se como, essencialmente físico e, na medida em que, em sua concepção as interações sociais e educativas só promovem o desenvolvimento mediante a existência de estruturas mentais já formadas, sua proposta acaba por privilegiar a maturação biológica, em detrimento dos fatores sociais, o que inviabiliza a desejada superação dos paradigmas acima mencionados.

É importante ressaltar, aqui, que essas classificações não podem ser entendidas como absolutas, já que nem os porta-vozes da tendência subjetivista negam por completo as influências sociais, nem os representantes da tendência objetivista excluem as influências biológicas na determinação das características do indivíduo, no caso aqui, na adolescência.

É importante esclarecer, também, que não estamos deixando de reconhecer que as teorias acima apontadas trouxeram contribuições originais, fundamentais para a compreensão do desenvolvimento. E, que não estamos, portanto, negando toda a grandeza delas. O questionamento é quanto ao fato dessas tendências - por sustentarem concepções unilaterais - não darem conta de pensar o homem dialeticamente, aliando fatores internos e externos, e de conceituá-lo em função de sua concretude, considerando as condições e contradições resultantes da sociedade de classes.

Esse questionamento nos impôs a necessidade - que passou a se constituir em "problema", em "objeto", a ser investigado - de tentar compreender até que ponto, dependendo da inserção social do indivíduo, o processo de adolescência se diferencia, assumindo coloridos específicos. Daí porque decidimos realizar uma pesquisa empírica, junto a adolescentes de diferentes segmentos sociais, tentando captar o que implícita, ou explicitamente, seus discursos poderiam nos revelar sobre o papel que suas circunstâncias concretas de vida exercem nas manifestações de seu processo de adolescência. Na medida em que pretendíamos demonstrar que são tais condições concretas que determinam visões de mundo diferenciadas e, considerando que no Brasil, uma condição que gera formas

distintas de vida entre os adolescentes é a necessidade ou não de trabalhar, incluímos, neste estudo, adolescentes trabalhadores e não trabalhadores, todos regularmente matriculados em escolas, públicas ou particulares. Indagamos a esses adolescentes sobre as interpretações que eles elaboram frente a sua própria condição de adolescente. E, por entendermos que a vida do indivíduo se desenvolve dentro de um contexto no qual se sobressaem a família, a escola e o trabalho, tentamos articular a temática da adolescência com essas categorias mais amplas, situando-as no contexto da sociedade brasileira.

Nossos resultados apontaram para o fato de que, o acentuado antagonismo social a que se expõe nossa população, ao definir modos de vida tão distintos para os nossos jovens, definem, também, diferentes formas de passagem da infância para a idade adulta, o que torna extremamente questionável tratar a adolescência de forma padronizada. Assim, enquanto que muitos dos nossos entrevistados encontram-se expostos à necessidade de garantir a própria sobrevivência, o que os impossibilita de experimentar a adolescência como período de descomprometimento com o processo produtivo, outros vivem esta fase como um longo período de desobrigações com a própria sobrevivência, sendo preparados, por meio de recursos diversos, para a realização de seus projetos futuros. Esta desigualdade, indica, muito claramente, que a classe social - sinalizada, aqui pela necessidade ou não de trabalhar - define, em grande medida, o processo de adolescência. No entanto, além dessa constatação, foi possível perceber que, por força das influências culturais, ocorre uma certa "quebra" no forte impacto das diferenças de classe, produzindo uma aproximação nas representações sociais dos adolescentes. Nas representações dos nossos entrevistados estas influências culturais aparecem na forma de um discurso contraditório, mesclado tanto por padrões de comportamento específicos de seus contextos, quanto pelos padrões em vigência nas camadas dominantes. Isto é compreensível, se considerarmos a acentuada influência que, nas sociedades atuais, os meios de comunicação de massa vêm exercendo na definição do comportamento dos indivíduos. Contudo, apesar dos meios de comunicação de massa promoverem esta aproximação nas representações sociais dos adolescentes, não é possível uma identificação nessas representações. Isto porque, a penetração dos conteúdos transmitidos será sempre mediada por elementos do próprio contexto de cada um, produzindo experiências psicológicas diferenciadas nas diversas camadas da sociedade. Toda essa reflexão acima, reforça nosso pressuposto de que, para darmos conta de apreender os significados essenciais da condição do jovem na nossa sociedade, precisamos de uma concepção de adolescência que tenha por base uma compreensão histórica do comportamento humano. Uma concepção em que o jovem seja visto como inserido no sistema global, vinculado ao seu universo econômico e sócio-cultural, já que é nesse universo que sua vida se desenvolve.

Foi por isto que passamos a estudar outra vertente - a vertente da psicologia filiada ao materialismo dialético - que, interessada em relativizar, tanto os determinantes

do organismo, quanto os determinantes do meio, passa a explicar as funções psíquicas do homem, a partir da história social da humanidade, integrando nessa explicação fatores internos e externos. Os representantes dessa vertente - Vygotsky, Leontiev, Lúria e outros - ao elaborarem uma ciência psicológica, enfocando os condicionantes sócio-históricos do psiquismo humano, entendem que o fenômeno da adolescência é criado e recriado, conforme as relações nas quais o indivíduo se insere, suas condições de vida e de trabalho. A partir dessa perspectiva, se introduz na psicologia a tese de que o principal mecanismo de desenvolvimento psíquico consiste no mecanismo de apropriação, ou seja, a hominização acontece na medida em que o homem passa a viver numa sociedade organizada na base do trabalho, e em que ele passa a se apropriar das aquisições e funções humanas, historicamente formadas.

Numa sociedade de classe, como a brasileira, a apropriação das aquisições e funções humanas se dá de modos, e em níveis, muito diferentes, para os diferentes indivíduos, uma vez que - embora pareçam estar disponíveis para todos - as possibilidades concretas de acesso a elas são desiguais. Em tais sociedades, participar das mais variadas manifestações da vida humana - acumuladas como experiência sócio-histórica da humanidade e que se expressam no mundo da indústria, das ciências e da arte, como expressão da verdadeira história da natureza humana - é privilégio de poucos. Tal fato, certamente, fará com que o processo de adolescência aconteça de forma peculiar nos diversos segmentos sociais. Pensamos que é de fundamental importância termos consciência dessa peculiaridade, assim como é fundamental entendermos que adotar, acriticamente, uma ou outra concepção tem consequências e toca importantes questões sociais.

É preciso então, estarmos alertas e conscientes, no estudo do desenvolvimento humano - portanto, também da adolescência - quanto ao que se encontra subjacente a cada concepção, aos limites e possibilidades de cada uma e quais as implicações em adotá-la. Acreditamos que isto é indispensável para definirmos o nosso compromisso.

BIBLIOGRAFIA

Freitag, Bárbara. *Piaget: Encontros e Desencontros*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1985. (Coleção Diagrama, vol. 11).

Leontiev, Alexis. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

Petrovsky, A. *A Psicologia Evolutiva y Pedagógica*. 2ed. Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1982.

Piaget, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1964.

Vygotsky, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

Vygotsky, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

Vygotsky, L.S., Luria, A.R. e Leontiev, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo, Ícone: Ed. da Universidade de São Paulo, 1988.

SIMPÓSIO 2

WILLIAM JAMES -
100 ANOS DE "PRINCIPLES OF PSYCHOLOGY"

OS CEM ANOS DOS PRINCIPLES OF PSYCHOLOGY

BENTO PRADO JÚNIOR
(Universidade Federal de São Carlos)

Este ano, 1990, não é apenas ocasião que exige a comemoração do centenário da publicação da obra mestra de William James, que marca tanto um dos pontos de partida da história da psicologia, como um momento crucial da, mais antiga, história da filosofia. Só esta primeira razão, comemorativa ou rememorativa, justificaria plenamente a iniciativa desta mesa redonda, no quadro da divisão de História e Filosofia da Psicologia da SPRP. Do ponto de vista estritamente histórico, é obrigatória a releitura desse clássico da filosofia e da psicologia. Mas, sobretudo, os problemas da filosofia e da psicologia de nossos dias (agora, em 1990), obrigam-nos, por razões mais fortes do que as das necessidades da memória, a retornar a William James, como a um pensador contemporâneo.

Detenhamo-nos, por um instante, no que é mais óbvio, sublinhando a natureza seminal dos Principles na história da psicologia como um todo, isto é, bem para além dos limites do país natal de William James, que acabou por tornar-se, por razões que não cabe discutir aqui, a terra eleita da psicologia como ciência (sem esquecer a importância de James na gênese das idéias tão interessantes de Georges Santayana, filósofo hispano-americano, relativas ao projeto de uma psicologia literária). Tudo se passa como se todos os rios em que se diversifica a psicologia contemporânea tivessem sua fonte comum em William James. No que concerne ao comportamentalismo, tronco tão importante da psicologia produzida nos Estados Unidos, é impossível não reconhecer sua radicação primeira no funcionalismo jamesiano. Sem esquecer alguns aspectos da teoria das emoções (à qual é associado o nome de Lange), onde está pelo menos implicada a posteridade de minha consciência privada ou de minha experiência subjetiva em relação à plena positividade de meu comportamento corporal. Passando para a vertente oposta da psicologia do século XX, é notável a continuidade entre as teses de William James e as teses posteriores da psicologia da percepção e da cognição, particularmente na forma que assumiram na tradição de Gestaltheorie.

Penso aqui, particularmente, no conceito de franja, que faz mais do que prefigurar a teoria da forma, no tratamento da percepção em termos de campo, ou a própria noção de Gestalt, com as leis precisas de sua segregação sobre o que viria a ser chamado de fundo. Poderíamos, talvez, ir mais longe, buscando outros veios, que conduzem dos Principles a outras formas ou tendências da psicologia do século XX. Mas talvez seja mais interessante voltarmos nossa atenção para os efeitos múltiplos que a obra de James desencadeou ou prefigurou na filosofia de nosso século.

O efeito mais visível, mas talvez não o mais profundo, é o produzido pelo primeiro grande filósofo das Américas sobre a filosofia norte-americana. Ninguém ignora o destino que conheceria, no longo das décadas, a idéia ou o projeto do pragmatismo como filosofia. William James plasmou, não só a palavra, expondo idéias de Peirce, como deu sua própria versão pragmatista da filosofia, participando do início de uma tradição que, renovada por grandes nomes como o de Quine, encontra grande eco na filosofia de hoje, como é o caso do livro de sucesso de Rorty, Philosophy and the Mirror of Nature, que pode ser considerado como uma versão modernosa ou pós-moderna, não sei, do pragmatismo.

Mas não é apenas na terra natal do pragmatismo que a obra de James irá encontrar continuadores, ou ainda, interlocutores que hão de cruzar sua própria linha de reflexão, embora oriundos de tradições de pensamento muito diferentes. Cabe observar que William James, sendo o primeiro grande pensador americano, sempre foi - como seu irmão, Henry James, aliás - um cidadão do mundo. Nada de europeu lhe era estranho, como é claro para quem percorreu os Principles, essa Summa Psychologica, que nada deixa de lado da produção científica do século XIX, nos diversos países europeus e nas suas diversas línguas.

Na tradição da filosofia inglesa, há que sublinhar, entre outros, o impacto da obra de James sobre o pensamento de Bertrand Russell. O filósofo inglês ressalta, na abertura de Analysis of Mind, a profundidade de seu débito para com o pensador americano. Diz, literalmente, que o ponto de partida ou a tese básica de sua filosofia da mente não é outro senão a solução oferecida por James ao problema tradicional das relações entre mente e corpo. Russell esforça-se, essencialmente, por desenvolver e fortalecer, com novos argumentos, a escolha básica de James, de recusar, simultaneamente, as duas soluções tradicionais do problema, o monismo e o dualismo substancialistas. Mesmo para além do espaço estrito desse livro, o leitor não deixará de notar - por sob a distinção básica na epistemologia de Russell, entre knowledge by acquaintance e knowledge by logical construction - as partilhas conceituais inventadas pelo "empirismo radical" de William James. Num caso, como no outro, trata-se de desfazer os problemas tradicionais da metafísica - que nos obrigam a oscilar indefinidamente, sem repouso possível, entre o monismo e o dualismo - recorrendo ao campo neutro e único da experiência pura, anterior ao trabalho conceitual e segundo, que

está na origem da constituição dos campos simétricos, opostos e complementares da física e da psicologia. Guarda-se a possibilidade de manter a distinção intuitiva e incontornável entre mente e corpo, sem a necessidade de pagar o preço pesadíssimo que as duas ontologias rivais não podem economizar.

Migrando assim, postumamente, para a Inglaterra (o livro de B. Russell é da década de 30) a obra de W. James permaneceria - como permanece até hoje - ponto de referência necessário de toda reflexão filosófica sobre o conceito de mente ou sobre a "gramática" da linguagem psicológica. O auditor há de perceber, pelo vocabulário que acabo de introduzir, que estou pensando agora em outro leitor constante de James, aluno de Russell quando jovem, e reconhecido universalmente como um dos maiores filósofos do século XX. Falo de Ludwig Wittgenstein. Não se trata, no caso de Wittgenstein, de uma empresa teórica, como a de Russell, que vai buscar em James o seu ponto de partida. W. James é, para Wittgenstein, menos um precursor ou um cúmplice, do que um interlocutor. Entre outras coisas, a obra do último Wittgenstein pode ser definida como o esforço por construir o mapa da linguagem em seu uso, por assim dizer, "psicológico". Sua pergunta é: como funciona lógica ou gramaticalmente os predicados psicológicos? Como podem os estados mentais serem objeto de linguagem? É nesse trabalho analítico que James - ao lado dos psicólogos da Forma, mas com maior frequência - é invocado pelo filósofo da linguagem. Um pouco como se esse interlocutor, tão distante no tempo e no espaço para o Wittgenstein que escreve na metade do século XX, fosse particularmente privilegiado por continuar sendo o melhor porta-voz da psicologia. Mesmo se esses textos de Wittgenstein assumem, com frequência, o tom de uma crítica da psicologia.

Depois de indicar brevemente alguns ecos da obra de W. James nos Estados Unidos e na Inglaterra, seria preciso apontar seus efeitos no continente europeu ou sua convergência com alguns dos momentos mais altos da filosofia européia. Não me reportarei, aqui, às convergências entre o pensamento de James e a fenomenologia husserliana ou pós-husserliana.

Gostaria, particularmente, de dispor de tempo para comentar o cruzamento entre as obras de W. James e Bergson, a forte simpatia intelectual que imantou os dois pensadores, bem como os efeitos recíprocos que determinaram redirecionamentos e redefinições de lado a lado. A tentação de esboçar esse esquema comparativo é bastante forte, para um velho leitor de Bergson e um neófito na leitura de James como eu. Mas isto nos levaria longe demais.

O que fiz, nesta apresentação, tem algo de impressionista. Algumas pinceladas, apenas, na tela que tem tão somente a pretensão de sugerir a presença maciça de W. James, muito depois de sua morte e ao longo de todo nosso século, como ponto de referência inevitável da reflexão filosófica sobre a psicologia. Nesta fim de século, em que a crise dos fundamentos da psicologia parece mais aguda do que nunca, em que as diferentes

linhas de análise conceitual buscam alguma forma de comunicação sobre este campo minado, convém retornar à leitura dos Principles of Psychology. Os cem anos de vida desse livro monumental não conseguiram produzir, aparentemente, nenhuma ruga em sua face.

A CONSCIÊNCIA NA FILOSOFIA E NA PSICOLOGIA DE WILLIAM JAMES

RICHARD THEISEN SIMANKE
(Universidade Federal de São Carlos)

A consciência é uma temática que se constitui, frequentemente, em objeto tanto da indagação filosófica, por um lado, quanto da investigação científico-psicológica, por outro. Em William James - filósofo eminente e, ao mesmo tempo, unanimemente arrolado entre os fundadores da Psicologia - o tema da consciência revela-se como ponto de cruzamento destas duas vertentes do pensamento do autor. São as características distintivas destas duas abordagens, bem como suas inter-relações, que nos propomos a discernir aqui.

A posição de James pode ser resumida numa frase: a consciência constitui-se em um fato para a Psicologia e em um problema para a Filosofia. Assim, nos Principles of Psychology, James considera a crença na existência de estados de consciência como "o mais fundamental de todos os postulados da Psicologia" (1) e sente-se obrigado a considerar toda inquisição em torno desta certeza como por demais metafísica para o escopo deste seu livro. Esta tomada da consciência como axioma primeiro da Psicologia acarreta duas consequências: 1) como postulado, ela é excluída do campo problemático da Psicologia; 2) alguma forma de dualismo mente/objeto é assumida, na medida em que se pensa nos estados de consciência como "existentes" e, portanto, distintos de seu conteúdo.

No âmbito de suas investigações filosóficas, a atitude de James é diferente: a consciência assumirá, aí, o status de "problema" privilegiado, de cujo correto equacionamento depende o êxito do projeto filosófico jamesiano. Da mesma forma como a situamos no cruzamento das preocupações filosóficas e psicológicas de James, podemos igualmente situar a consciência na articulação de duas dimensões, de sua filosofia: uma

(1) JAMES, W. Principles of Psychology. Encyclopaedia Britannica, Londres, 1952. p. 121.

epistemológica e outra metafísica. É nos Essays in Radical Empiricism que culmina a crítica de James às concepções substancialistas da consciência. É significativo, depois de assumir como postulado para a Psicologia a existência dos estados de consciência, que o primeiro dos Essays... intitule-se, justamente, "Does consciousness exist?". James irá repudiar toda a forma de dualismo (escolástico, kantiano, neo-kantiano, cartesiano) e propor uma definição exclusivamente funcional da consciência. Mesmo o positivismo, que se reivindica monista, não escapará da crítica de ser "espinozismo puro", ao postular dois "aspectos" (psíquico e material) da realidade universal desconhecida. A mais "empírica" das filosofias não o seria suficientemente; é nisto que James baseia a sua exigência de um "empirismo radical". A condição para esta redefinição da consciência será a antiga reivindicação jamesiana da realidade empírica das relações, que torna dispensável um princípio transcendental de unificação dos dados da realidade e possível a concepção da relação de conhecimento como uma relação entre dois elementos da realidade não necessariamente distintos em essência. O esvaziamento da noção de consciência praticamente exige o postulado que se lhe segue, o da "pura experiência" como constituinte indiferenciado da realidade conhecida. É a isto que nos referíamos ao situar a consciência no entrecruzamento das duas linhas de pensamento na filosofia de James: as implicações de sua doutrina das relações o levará a uma epistemologia original, conhecida como pragmatismo (2), e a uma metafísica original, que é o próprio empirismo radical, com o seu postulado fundamental da "pura experiência". Esta metafísica monista permitirá o pluralismo epistemológico do pragmatismo, dando margem a que se pense nos diversos "mundos" formados a partir dos variados sistemas de relações em que podem se encontrar os elementos indiferenciados da experiência.

Feitas estas observações, é preciso levar em conta a afirmação de James em "Does consciousness exist?" de que já há vinte anos - antes, portanto, da publicação dos Principles of Psychology - ele tem "desconfiado da consciência como uma entidade" (3), o que o leva à conclusão, neste mesmo texto, de que a consciência é "o nome de uma não/entidade e não tem direito a um lugar entre os primeiros princípios" (4). Estas afirmações, em flagrante contraste com a colocação da consciência como primeiro postulado da ciência psicológica, devem nos levar a procurar nos Principles... indícios desta insatisfação com as versões substancialistas da consciência, que só pode ser

(2) De fato, a própria definição do pragmatismo de Charles Sanders Peirce de que a soma das consequências práticas de um conceito é o significado integral desse conceito, por si só, dispensa a idéia de um sujeito transcendental do conhecimento, na medida em que o significado é buscado e encontrado no nível da experiência e não é diferente da experiência mesma.

(3) JAMES, W. Essays in Radical Empiricism. Harvard, Cambridge, 1976, p.4.

(4) Idem, p. 3.

completamente formalizada na sua última filosofia, tal como aparece expressa nos Essays in Radical Empiricism. De fato, tais indícios são numerosos. Abrangem a própria caracterização do "stream of thought" como dado imediato da pesquisa psicológica (5), assim como a distinção entre as partes substantivas e transitivas da consciência, sua abordagem dos sentimentos de tendência e dos sentimentos de relação e, principalmente, sua noção das "franjas" do objeto do pensamento, que voltarão a surgir como argumento em numerosos contextos posteriores. Todos estes conceitos, formulados no interior da psicologia jamesiana, deverão se tornar mais claros quando considerados à luz dos desenvolvimentos de sua filosofia subsequente.

(5) Em Psychology: a Briefer Course, versão dos Principles... para uso dos estudantes de graduação, o capítulo equivalente denomina-se "The stream of consciousness". A expressão "stream of thought" seria mais rigorosa por supor menos coisas e, assim, descrever melhor o dado imediato da investigação psicológica.

SIMPÓSIO 3

ATUALIZAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL I

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: TEORIA E PESQUISA

EDSON A. DE SOUZA FILHO
(Universidade de Brasília)

1) Natureza e dimensões da representação social

O campo de estudo de representações sociais tem se ampliado, consideravelmente, nos últimos anos, após um certo período de latência. Assim, o Journal for the Theory of Social Behaviour (1987) dedicou, recentemente, um número especial às últimas contribuições anglo-saxônicas, e vários livros têm sido editados ou estão em vias de sê-lo. Por outro lado, foram realizados simpósios e encontros internacionais sobre o mesmo assunto, a partir dos quais surgiram várias publicações (Communication-Information, 1984; Doise e Palmonari, 1985; Belisle e Schlele, 1984; Jodelet e Ohana, 1989). Isto indica o dinamismo e interesse que o tema suscita pelo mundo afora. A leitura dessa produção faz-nos crer que tal movimento de irradiação deverá se ampliar nos próximos tempos. Contudo, já se pode fazer algumas constatações de tendências de pesquisas, desdobramentos para dentro e para fora da disciplina, de onde este campo de estudo e pesquisa surgiu, bem como de seus obstáculos intelectuais e culturais.

Antes de tudo, é preciso dizer que a noção de representação coletiva foi forjada por Durkheim (1898/1974) como um elemento conceitual de sua Sociologia, sem haver sido elaborado em seus aspectos sócio-dinâmicos e cognitivos até que Moscovici (1961/1976) fizesse sua contribuição, com o estudo sobre a representação social da Psicanálise. Segundo este último autor, foram as iniciativas de Piaget (1928; 1941), procurando estudar a formação do conhecimento em seus aspectos epistemológicos e sociais, que o impulsionaram a retomar, no âmbito da Psicologia Social, o conceito durkheimiano. Entretanto, ao situar o estudo do conhecimento social dentro desta última disciplina, então já bastante desenvolvida, Moscovici adotou uma posição crítica, tratando de incorporar alguns de seus avanços, e de rejeitar e transformar outros. Tratava-se de incluir em um modelo teórico único, processos cognitivos e sociais. Ora, sabemos que desde Allport (1924) a Psicologia Social começara a transformar-se em

ciência do comportamento individuais e/ou interindividual, moldando, nessa direção, a maior parte de seus conceitos e fenômenos estudados, tais como: atitudes, opiniões, estereótipos, imagens, entre outros (Fodor, 1981; Forgas, 1981). Seguindo a rota de Piaget, Moscovici procurou, de um lado, realçar o papel do sujeito social como produtor de conhecimento e, de outro, incluir a determinação social na produção desse conhecimento.

O sujeito sempre é social, principalmente, no caso do modo de conhecer por representações sociais, porque ele estabelece uma relação com um objeto que já vem marcado por representações de outros sujeitos, contextos (normas, valores, ideologias), formas de comunicação e funções a que se destinam. A situação de relação entre um sujeito, isolado e informando-se de modo racional e planejado, e suas interações com objetos, é tão específica, que seria mais adequada para a descrição e compreensão de fenômenos, tais como o trabalho científico, não correspondendo ao modo de apreensão informal comum, não especializadas. Por outro lado, o estudo de representações sociais postula a indissociabilidade entre sujeito e objeto, ou seja, "o fenômeno é um dado da interação do sujeito e do objeto, que se agarram, modificando-se um ao outro sem cessar" (Piaget, 1968) - o que implica em reconhecer o caráter construtivo do pensamento por representação, que vai além do sensorial, perceptivo, apenas refletindo a realidade dada, para transformá-la, recriá-la. Considerar o sujeito como capaz de dar sentido e de ser, ao mesmo tempo, constrangido pelo "objeto", implica em retomar, inclusive, sua função simbólica e imaginante. Nesse sentido, a representação possuiria sempre esse caráter dual inter-ligado de imagem e sentido, percepto e conceito (Moscovici, 1984), tornando o pensamento natural, por oposição ao científico, mais plástico e polifásico cognitivamente, no sentido de haver concomitância de estágios no modo de conhecer adotado (Moscovici, 1961/1976). A fim de dar conta de tal complexidade, Moscovici trabalhou com um modelo multidimensional de cognição, o qual incluiria, em um nível mais simples, a atitude diante do objeto (favorável, ambivalente ou desfavorável, p. ex.); a informação (todo conhecimento disposto em forma de categorias de significado) e o campo de representação, ou modo de estruturar as informações e atitudes entre si (hierarquizando, coordenando, p.ex.).

Em termos processuais, o modo de construção de representações sociais se daria, para Moscovici, a partir do que ele chamou de objetivação e ancoragem, que também foram estudados por outros autores (Kaes, 1968; Herzlich, 1972; Roqueplo, 1974; Gilly, 1980; Windisch, 1982; Abric, 1976), os quais confirmaram sua importância para o entendimento de representações e outros fenômenos sócio-cognitivos (Jodelet, 1984).

Assim como uma representação é, geralmente, composta por uma imagem e um conceito, estes são produtos da objetivação e da ancoragem, respectivamente, sendo dois processos inseparáveis e inter-dependentes, mas que serão tratados, separadamente, para fins de análise.

O processo de objetivação é o esforço de "colocar em imagens noções abstratas, dar uma textura material às idéias, para fazer corresponder as coisas às palavras, dar corpo a esquemas conceituais" (Jodelet, 1984, p. 367). Tal atividade se torna necessária uma vez que, normalmente, lidamos com um excesso de significações alheias ao nosso universo cultural e social, as quais, sendo conhecidas informalmente, passam por uma transformação de idéias para coisas, e assim por diante. Na maioria das vezes, este processo se utiliza da imaginação que, por sua vez, é complementada por uma atividade estruturante. Em sua observação do pensamento natural, Moscovici identificou três fases de objetivação:

a) Seleção e descontextualização de elementos do objeto. O ato de escolher partes do objeto e de retirá-lo de seu contexto original, é um primeiro momento na produção da representação social - o que é feito em função de critérios culturais, normativos e valorativos. Nesse sentido, uma representação social é sempre um "pensamento sócio-cêntrico" (Piaget, 1976).

b) Formação de "Núcleo figurativo". Estrutura de modo visível partes do objeto selecionado, reproduzindo-o, segundo imagens já conhecidas que conjugam, coerentemente, um "simulacro" do objeto; o que também deve ser compatível ou aproximado aos modelos culturais já existentes no grupo, ou circulantes na sociedade mais ampla, segundo o objeto. Aliás, Kaës (1976) demonstrou como as representações de grupos reais empregam modelos universais de grupalidade (cristão, hebraico, céltico, igualitário, fraternal).

c) Naturalização. Uma vez criado o núcleo figurativo, suas partes, e ele mesmo, ganham vida própria, se autonomizam como entidades, fenômenos reais. Nessa fase, a representação pode, por exemplo, tomar como "biológicas" diferenças que têm origem social (Guillaumin, 1972) ou, tomar como topológicas, instâncias do aparelho psíquico (Moscovici, 1976).

Já, o processo de ancoragem, é o esforço empreendido para enraizar socialmente "a representação e seu objeto", através de dotação de sentido e utilização dos mesmos. Além disso, o processo de ancoragem "articula as três funções de base da representação: função cognitiva de integração da novidade, função de interpretação da realidade, função de orientação de condutas e de relações sociais" (Jodelet, 1984, p. 372), tal como se segue:

a) Conferir significação ao objeto representado. Tem recebido muito interesse entre os que estudam representações sociais. Trata-se de atividade de interpretação, a qual se utiliza de outros "registros" que circulam na sociedade, previamente apropriados pelos sujeitos, servindo de quadros de referência para apreender o objeto novo. Estes podem

ser de origem religiosa, política, filosófica ou outra, segundo a idéia que se pretende dar ao objeto.

b) Instrumentalização do saber. Ao adotar um significado para o objeto, em geral, permite-se um uso prático para conhecê-lo, antecipar respostas e mediar as relações do sujeito com o mesmo.

c) Integração da Novidade. É realizada com a cristalização da representação do núcleo figurativo em um sistema de interpretação e de orientação de comportamentos. Assim, aí estão presentes, de forma concreta e simbólica, partes do "objeto" e partes da "subjetividade" de quem representa: o novo não é mais totalmente "novo", nem o já conhecido, tão "conhecido". Nesse sentido, o saber resultante, produto da síntese ou combinação de contribuições de sujeitos e objeto, revela o lado criador e reprodutor do sujeito. Assim, a representação pode gerar algo novo ou, contrariamente, algo que já existia, tal como mostra o estudo de Jodelet (1982) sobre a representação social do uso do corpo afetado por mudanças culturais recentes (liberação sexual, etc), ao comparar populações francesas, longitudinalmente, após transcorridos quinze anos. Ela conseguiu constatar a substituição da atitude de distanciamento, de apreensão científico-biológica e de ênfase em seus aspectos mórbidos, por uma atitude de vivência dinâmica, de satisfação e prazer.

A integração do novo também se faz através da classificação, etiquetagem (Moscovici, 1981), que opera a partir do uso de sistemas de significação já existentes revelando a força da memória grupal ou pessoal sobre a apreensão do objeto. Esses sistemas de classificação permitem tirar "conclusões rápidas quanto à conformidade ou desvio em relação ao modelo" (Jodelet, 1984, p. 377) e foram estudados por Jodelet (1988), em observação de comunicade rural em relação a doentes mentais, e por Chombart de Lauwe (1979, 1984), em representações sociais sobre a criança através de meios de comunicação de massa. Esses estudos constataram a existência de sistemas de classificação implícitos, operantes ao representar objeto. A primeira autora conseguiu listar cinco tipos de doentes segundo uma teoria popular; a segunda, um núcleo bipolar de representação de criança como autêntica, natural, espontânea, em contraposição ao adulto como inautêntico, social, condicionado normativamente, artificial, e assim por diante.

Como já foi mencionado acima, o caráter social de representações é dado por estas emergirem em dinâmicas intra e inter-grupos, bem como por determinações estruturais da sociedade, tais como: relações de reprodução e organização sociais. Em termos psicossociológicos, para realizar tal empreendimento não bastaria reduzir esses fenômenos a variáveis, mas procurar articulações, no sentido dado por Doise (1976), incorporando e traduzindo níveis de análise diferentes, indo do individual ao macrosocial. Em seu estudo sobre representações sociais sobre a Psicanálise, Moscovici procurou

realizar algumas tentativas nesse sentido, particularmente, quando observou os modos de comunicação social adotados por vários grupos sociológicos da sociedade francesa do final dos anos cinquenta. Estes modos de comunicação variavam em função dos objetivos intra e inter-grupos, de modo de relação entre os mesmos e de estruturar os conteúdos das representações. Outros aspectos observados pelo mesmo autor, referem-se à necessidade de preencher lacunas de conhecimento ou experiência diante do objeto, em relação ao qual possui-se pouco ou nenhuma informação ou experiência; a focalizações diferenciadas, segundo o engajamento ou posição na estrutura social, a partir das quais se estabelece relação com o objeto e, enfim, à pressão à inferência, existente, principalmente, no mundo urbano e moderno, fazendo todos os homens comuns se interessarem a apresentarem discursos e comportamentos em relação a todo e qualquer assunto.

O campo de estudo acima, relata mais de duas décadas de trabalho em centros e laboratórios de vários países, o que testemunha o interesse e o potencial heurístico da teoria e métodos de representações sociais. Assim, na medida em que os modelos teóricos conexos em Psicologia Social e Sociologia, têm se mostrado genéricos, ou específicos demais, para explicar e descrever fenômenos que se encontram, justamente, entre estes domínios do saber, o estudo de representações sociais tem ganho um lugar destacado. Contudo, sabemos que os paradigmas não são abandonados tão facilmente, havendo importantes obstáculos a vencer. No caso da Psicologia Social, um obstáculo conhecido decorre da preferência por modelos teóricos que dão conta de microfenômenos, não indo além de análise interindividual (Doise, 1982; Moscovici, 1984); ainda outro, provém de influência do condutivismo, que tem impedido um interesse maior pelos fenômenos simbólicos, tanto no comportamento quanto em outros objetos importantes para a vida psicossocial. Do lado da Sociologia, apesar do crescente reconhecimento obtido pela Sociologia do conhecimento de Berger e Luckmann (1966), assim como de outras formulações que acentuam o papel de sujeito social (Bourdieu, 1972, 1980, 1982; Touraine, 1978, 1982), ainda predominaria, nesta disciplina, tendência em considerar as dimensões simbólicas e subjetivas como epifenômenos (Jodelet, 1984; Siqueira e Souza Filho , 1989).

Em artigo recente, Moscovici (1988) exortou os que pretendiam trabalhar nesse campo, a se dedicarem mais a descrições de representações sociais, sem que a preocupação teórica levasse a uma delimitação prematura de aspectos envolvidos na produção e comunicação desse conhecimento social. Nesse sentido, consideramos que alguns aspectos da teoria, ainda não convenientemente delimitados, poderiam ser objeto de observações sistemáticas e, mesmo, clínicas (no sentido piagetiano da expressão), antes de passarem ao estudo de laboratório. Contudo, é de se esperar que a expansão desse campo de estudo seja acompanhada por um refinamento teórico, o que seria um benefício para a Psicologia Social em geral.

2) Análise de conteúdo e mensuração de representação social

Embora a teoria de representação social seja posterior ao aparecimento da psicologia social como disciplina, sua observação empírica lançou mão, desde o início, de contribuições técnicas e metodológicas, feitas no campo de observação e estudo de atitudes e opiniões. Nesse sentido, a apreciação de vários trabalhos publicados faz-nos crer que não existe um modo específico de observar e tratar dados nesse campo, mas uma pluralidade de modos, indo do uso de questionários à experimentação (Abric *et al.*, 1967; Codol, 1974; Rossignol e Flament, 1975).

No que concerne à observação de sujeitos em situação natural, tem-se usado técnicas não estruturadas (roteiro de entrevistas ou questões abertas) (Chombart de Lauwe, 1971; Moscovici, 1961) escalas (Moscovici, 1961; Singery *et al.*, 1986), bem como a combinação de ambas as formas de coleta (Robert e Faugeron, 1978).

Dado que, o objeto de estudo de representação social diz respeito à esfera do simbólico, existe grande ênfase e cuidado na observação da fala, no sentido de comunicação de significados que são, por sua vez, melhor tratados através de análise de conteúdo. Sabemos que desde a Primeira Guerra Mundial, com o esforço de tratamento de informação destinada à chamada guerra psicológica, a análise de conteúdo recebeu forte investimento por parte das potências militares ocidentais, resultando em considerável progresso no campo (Berelson, 1952). Daí em diante, muitos outros pesquisadores, na Europa e nos Estados Unidos, têm aperfeiçoado, continuamente, os procedimentos para tratar os dados de natureza verbal de modo cada vez mais seguro e eficaz (Krucket, 1981; Van Dijk, 1984; Rosengreen, 1985). Técnicas como a de co-ocorrência, elaborada por Osgood (1959) para verificar conteúdos inconscientes ao emissor, têm sido utilizadas por estudiosos da área de representação social para fazer inferências quanto a modelos culturais subjacentes, tanto na educação (Gilly, 1980), quanto na agricultura (Malho, 1974), ou no uso de computadores (Singery *et al*., 1986), entre outros.

Em geral, procede-se utilizando as regras tradicionais de análise de conteúdo (Cf. Rosemberg e Jones, 1977), transformando e agrupando os significados empregados pelos sujeitos para tratar de um evento ou objeto. Procedimento que segue critérios de classificação a priori, oriundos de um referencial teórico ou hipotético do analista, ou que se desenvolve a partir da observação empírica, tal como acontece numa pesquisa de tipo exploratório em que se esforça por categorizar (Reinert, 1983). Em seguida, formam-se diferentes listas ou dicionários que são, por sua vez, objeto de análises estatísticas, para verificar relação entre categorias de significado, ou, entre essas últimas e os dados de outra ordem.

Mais recentemente, têm sido propostas análises de conteúdo de representação social utilizando-se de métodos de análise multivariadas, trazendo considerável progresso para este campo de estudo (Flament, 1981; Di Giacomo, 1981).

BIBLIOGRAFIA

Ahrle, J.C. *et al.* (1967). Rôle du l'image du partenaire sur la coopération de jeu. *Psychol. Française, 12*(4). 267-75.

Ahrle, J.C. (1976). *Jeux, Conflits et représentations sociales*, dissertação de doutorado, Universidade de Aix-en-Provence, Aix-en-Provence.

Allport, T.H. (1924). *Social Psychology*, Houghton Mifflin, Boston.

Bolliste, C. e Schiele, B. (eds.), *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes. Recherches sur les représentations*. CNRR, Paris.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communications research*, Nova Iorque, Hafner Publ. Co.

Berger, P.L. e Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*, Doubleday & Company, Nova Iorque.

Bourdieu, P. (1972). *La distinction*, Minuit, Paris.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*, Minuit, Paris.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris.

Chombart de Lauwe, M.J. (1971). *Un monde autre: l'enfance*, Payot, Paris.

Chombart de Lauwe, M.J. (1979). *Enfants de l'image*, Payot, Paris.

Chombart de Lauwe, M.J. (1984). Avatars de la représentation de l'enfant dans la transmission sociale, em R. Farr e S. Moscovici (orgs.), *Social Representations*, Cambridge University Press, Cambridge.

Codol, J.P. (1974). On the system of representations in a group situation. *European Jour. of Social Psychol.*, *4*, 343-65.

Communication-Information, (1984). Schiele, B. e Beliste, C., *Les représentations*, 6.

Di Giacomo, J.P. (1981). Aspects metodologiques de l'analyse des représentations sociales, *Cahiers de psychologie Cognitives*, 7, 397-422.

Doise, W. (1976). *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*, Editions A. de Boeck, Bruxelas.

Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*, P.U.F., Paris.

Doise, W. e Palmonari, A. (1985). *L'étude des représentations sociales*, Niestlé, Genebra.

Durkheim, E. (1898/1974). Représentations individuelles et representations collectives, *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6, 273-302; em *Sociologie et Philosophie*, P.U.F., Paris.

Flament, C. (1981). L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales, *Cahiers de psychologie cognitive*, *1* (4), 375-395.

Fodor, J.A. (1981). *Representations*, The Harvester Press, Brighton.

Furgas, J.P. (1981). *Social cognition*, Academic Press.

Gilly, M. (1980). *Maître-élève, Rôles institutionnels et représentations*, P.U.F., Paris.

Guillaumin, C. (1972). *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*, Mouton, Paris.

Herzlich, C. (1972). La représentation sociale, em S. Moscovici (org.), *Introduction à la Psychologie Sociale*, Vol. I, Larousse, Paris.

Jodelet, D. (1982a). Représentations, expériences, pratiques corporelles et modèles culturels. *Conceptions, Mesures et actions en santé publique*, Ed. INSERM, Paris.

Jodelet, D. (1982b). Les représentations sociospatiales de la ville, em P.H. Derycke (org.), *Conceptions de l'espace*. Université de Paris X-Nanterre, Paris.

Jodelet, D. (1984a). Réflexions sur le traitement de la notion de représentations sociales en psychologie sociale, *Connexions/Information-Information*, 6, 15-41.

Jodelet, D. (1984b). Représentations Sociales: em S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociale*, P.U.F., Paris.

Jodelet, D. (1988). *Représentations sociales de maladie mentale*, P.U.F., Paris.

Jodelet, D. e Ohana, J. (1989). *Représentations sociales*, P.U.F., Paris.

Journal for the Theory of Social Behaviour, 1987, 17.

Kaes, R. (1968). *Images de la culture chez les ouvriers français*, Cujas, Paris.

Kaes, R. (1976). *L'appareil psychique groupal. Construction du groupe*, Dunod, Paris.

Kruckel, M. (1981). *Communicative Acts and Shared Knowledge in Natural Discourse*, Londres, Academic Press.

Moscovici, S. (1961/1976). *La Psychanalyse, son Image et son Public*, P.U.F. Paris.

Moscovici, S. (1981). On social representations, em J.P. Codol (ed.), *Social cognition: perspectives on everyday understanding*, Academic Press, Londres.

Moscovici, S. (1984a). The myth of the lonely paradigm: a rejoinder, *Social Research*, 51, 939-968.

Moscovici, S. (1984b). The phenomenon of social representations, R. Farr e S. Moscovici (Orgs.), *Social Representations*, MSH e Cambridge University Press, Cambridge.

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations, *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.

Osgood, C.E. (1959). The representational model. In Sola Pool (org.), *Trends in Content analysis*, Urbana, University of Illinois Press.

Piaget, J. (1928). Logique et sociologie, *Revue Philosophique*, 52.

Piaget, J. (1941). Le mécanisme de développement mental. *Archives de Psychologie*, 28, 215-285.

Piaget, J. (1968). *Le structuralisme*, P.U.F., Paris.

Piaget, J. (1976). Pensee egocentrique et pensée sociocentrique, *Cahiers Vilfred Pareto*, 14.

Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique: application à l'analyse lexicale par contexte, *Les cahiers de l'analyse de données*, 2, 187-198.

Robert, P. e Faugeron, C. (1978). *La justice et son public - les représentations sociales du système pénal*, Paris, Masson.

Rogerpla, P. *Le partage du savoir*, Seuil, Paris.

Rosenberg, S. e Jones, R. (1977). A method for investigating and representing a person's theory of personality: Theodore Dreiser's view of people. *Jour. of Per. and Soc. Psychol.*, 22(3), 372, 386.

Rosengren, K.E. (1981). *Advances in content analysis*, Nova Iorque, Sage.

Rossignol, C. e Flament, C. (1975). Décomposition de l'equilibre structural (aspects de la representation du groupe), *L'Année Psychologique*, 75, 417-25.

Sargery, J. e Benaid-Sargery, J. (1986). L'impact de l'informatique sur les représentations et les comportements des employés: l'exemple d'un poste de guichet. *Bull. de Psych.*, 37, 843-860.

Siqueira, D. e Souza Filho, E.A. de (1989). *Identidade e Identidade de classe II*. (mimeografado).

Touraine, A. (1978). *La Voix et le Regard*, Le Seuil, Paris.

Touraine, A., Dubet, F., Wieviorka, M. e Strzelecki, J. (1982). *Solidarité*, Fayard, Paris.

Van Dijk, T.A. (1984). *Handbook of discourse analysis*, Londres, Academic Press.

Windisch, U. (1982). *Pensée sortale, langage en usage et logiques autres*, L'Age D'Homme, Lausanne.

A TEORIA DA AÇÃO PLANEJADA

MARIA ALICE D'AMORIM
(*Universidade de Brasília*)

A relação entre a atitude, o dizer, o comportamento e o fazer, tem sido uma preocupação constante para os psicólogos sociais, pois a consciência desta relação é a base de seu interesse pelo estudo das atitudes. Ao perguntarmos a alguém qual a sua opinião sobre os candidatos a um cargo eletivo ou acerca de um produto anunciado na televisão, podemos ter alguma garantia de que esta pessoa votará no candidato que afirma preferir, ou comprará o produto que considera bom? Quando o assunto atinge mais de perto a vida pessoal do respondente, como acontece com as perguntas acerca do divórcio, do uso de anticoncepcionais ou do aborto, qual será, então, a confiança que podemos ter, ao prever um comportamento a partir do conhecimento de uma atitude?

Segundo alguns autores, o estudo da relação atitude-comportamento já passou por três fases distintas que correspondem a três gerações de pesquisas (Zanna e Fazio, 1982; McGuire, 1986; Tesser e Shaffer, 1990). Durante a primeira fase a ênfase foi na medida, com a construção de vários tipos de escalas de atitudes; a segunda teve como características o estudo dos possíveis mediadores da mudança de atitude (Hovland, Janes e Kelley, 1953; Festinger, 1957); e, finalmente, no fim da década de 70, o interesse deslocou-se para o estudo da estrutura das atitudes (McGuire, 1986).

Esta evolução levou a alterações no próprio conceito de atitude. Para Thurstone (1931), a atitude consiste na avaliação de um objeto social, em termos de uma relação favorável ou desfavorável para com ele. Outros autores, como Rosenberg e Hovland (1960), acrescentam à dimensão avaliativa da atitude, duas outras, sendo uma cognitiva (conhecimento das características do objeto), e outra conativa (tendência a agir de um modo determinado em relação ao objeto da atitude). Esta ambigüidade no conceito de atitude, resultou em uma variedade de medidas, construídas com base em pressupostos teóricos diversos, que dificultam a comparação dos resultados entre as várias pesquisas. Neste contexto, a questão acerca da relação atitude-comportamento era colocada na forma "Existe realmente alguma relação entre o dizer e o fazer"? A revisão das pesquisas,

feita por Wicker em 1986, apresentou um quadro desanimador: as correlações encontradas eram tão baixas, na maioria dos casos, que o autor conclui pela inutilidade do conceito de atitude para o estudo do comportamento; outra revisão, feita em 1976 por Schuman e Johnson, também não foi animadora.

Em 1978, porém, Eagle e Himmelfarb afirmaram que o interesse pelo estudo das atitudes se reavivou, como demonstram os trabalhos incluídos no período da sua revisão, provavelmente, devido a uma perspectiva mais promissora para a relação atitude-comportamento. Em outra revisão de trabalhos sobre atitude, de Cialdini, Petty e Cacioppo (1981), foi constatado que a relação atitude-comportamento continua a suscitar grande interesse dos pesquisadores.

Em vez de perguntar se existe uma relação, sob quaisquer condições, pergunta-se quando e em que circunstância a relação se verifica. Este novo enfoque é o que Zanna chama de segunda geração de pesquisa (Zanna & Fazio, 1982). Neste nível, podemos enquadrar um grande número de linhas de pesquisa que abordam a relação atitude-comportamento sob os mais variados aspectos, tendo, porém, em comum, a busca das condições específicas em que ocorre tal relação (Ajzen e Fishbein, 1977). Assim, o trabalho de Fishbein e Ajzen procura estabelecer os limites metodológicos que permitem prever o comportamento ou seu determinante (a intenção comportamental) a partir de duas variáveis básicas: a atitude e a norma subjetiva (Fishbein & Ajzen, 1975). A mesma amplitude deve ser usada na medida dos diversos elementos conceitualmente ligados (crenças, atitudes, normas e intenções), observando-se esta correspondência para os elementos de ação, objetivo, contexto e tempo (Ajzen e Fishbein, 1980). Quando estas determinações metodológicas, que limitam as condições de correspondência entre a atitude e o comportamento, são respeitadas, as correlações obtidas são altas.

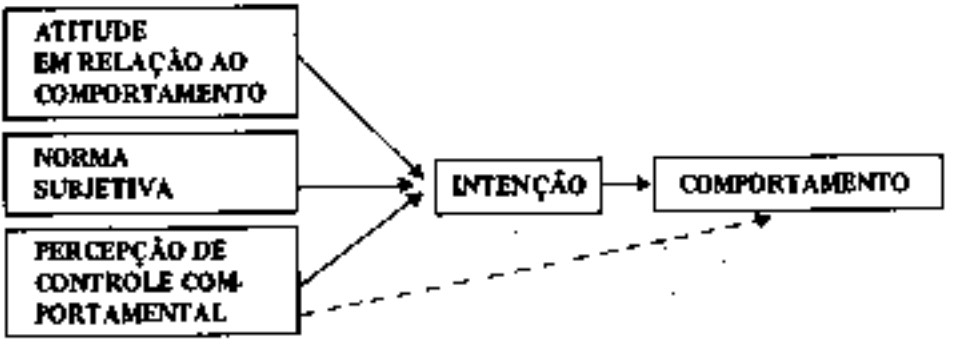
Finalmente, uma terceira geração de pesquisas acerca da relação atitude-comportamento, apareceu no fim da década de 70 e está agora bem estabelecida. Este novo nível de estudos procura responder à pergunta "Como a atitude se relaciona com o comportamento?" O enfoque deslocou-se da determinação do conceito de atitude e de suas dimensões, para as condições nas quais ele ajuda a prever o comportamento, e chega, agora, ao processo psicológico que serve de suporte a esta relação; entramos na fase dos modelos explicativos e dos pressupostos teóricos.

Entre os autores que tentam elucidar a relação atitude-comportamento estão Fishbein e Ajzen com a Teoria da Ação Racional. A teoria é fundamentada na suposição de que as pessoas são, normalmente, bastante racionais e fazem uso sistemático da informação disponível. Isso não significa que essa informação seja sempre completa e/ou verídica, mas, sim, que as pessoas utilizarão essa informação, de uma forma racional, para chegar às suas decisões comportamentais. Portanto, dentro dessa perspectiva, o comportamento social humano não é controlado por motivos inconscientes ou desejos irresistíveis, nem pode ser caracterizado como caprichoso ou leviano. Ao invés disso, a

teoria considera que as pessoas, normalmente, refletem sobre as implicações de suas ações, antes de se decidirem por um dado comportamento. Com base neste pressuposto, Fishbein e Ajzen (1980) elaboraram um modelo explicativo do comportamento através da intenção comportamental e de seus dois determinantes, a atitude comportamental e a norma subjetiva; as crenças que o indivíduo tem, acerca de um objeto ou comportamento, irão constituir sua atitude, e o valor por ele atribuído às expectativas de pessoas significativas será transformado em norma subjetiva; atitude e norma são, segundo Fishbein e Ajzen, os únicos fatores psicológicos com influência direta sobre o comportamento. Os demais elementos da vida psíquica atuam sobre a intenção comportamental e a ação, através destes dois fatores.

Este modelo foi, recentemente, ampliado por um dos autores (Ajzen, 1985; 1988) a fim de incluir a percepção de controle sobre o comportamento. Esta variável, de caráter não motivacional, influencia a intenção comportamental, na medida em que corresponde às limitações objetivas de oportunidades e/ou recursos financeiros. Com a introdução deste novo elemento a teoria passou a chamar-se Teoria da Ação Planejada. Um modelo estrutural da teoria pode ser visto na Figura 1.

FIGURA 1



_ _ _ _ _ _ = Caso a percepção de controle corresponda à situação objetiva.

A teoria da Ação Racional pode ser considerada como um caso específico da Teoria da Ação Planejada. A teoria original foi concebida para explicar comportamentos sob controle volicional, porém sua modificação foi concebida para incluir, também, comportamentos que podem não estar sob completo controle, e a variável percepção de controle foi acrescentada com a finalidade de avaliar este tipo de comportamento.

Deve-se notar que, além de influenciar a intenção, a percepção de controle pode, às vezes, atuar diretamente sobre o comportamento.

Segundo a teoria da ação racional, o primeiro passo para se compreender e predizer eficazmente um comportamento, é caracterizá-lo precisamente. Apesar dessa tarefa parecer fácil, ela apresenta aspectos essenciais que, frequentemente, não são levados em conta (Fishbein e Ajzen, 1975; Ajzen e Fishbein, 1980). O termo comportamento, utilizado nesta teoria, refere-se somente a ações observáveis do sujeito, havendo tanto cuidado com sua definição e medida, como no caso dos três outros conceitos descritos.

Um fato que ocorre comumente é a confusão entre comportamentos e resultados de comportamentos. Os resultados, além de serem compostos por vários comportamentos, podem incluir fatores alheios à ação do indivíduo. Por exemplo: "passar em um exame" é um resultado, pois além de incluir várias atividades como estudar um livro específico, assistir determinadas aulas ou mesmo colar, pode conter fatores que não dependem do indivíduo como, por exemplo, o grau de dificuldade do exame. Outro problema frequente é a não distinção entre ações simples e categorias comportamentais. Ações simples são definidas de forma a que se possa, facilmente, determinar sua ocorrência, como, por exemplo, fazer a matrícula. Já, categorias comportamentais complexas, como "Fazer o curso de Psicologia", envolvem um conjunto de ações simples: frequentar as aulas, frequentar a biblioteca, estudar para as provas, fazer trabalhos, etc. Tanto resultados de comportamentos, como categorias comportamentais podem ser estudados através da teoria da ação racional e, no primeiro caso, quanto mais o resultado for dependente de ações do indivíduo, mais a teoria poderá ser útil. Nos dois casos, é necessário selecionar um índex de ações simples consideradas relevantes para o resultado, ou para a categoria, e estudar cada uma delas, separadamente.

Um ponto importante é a necessidade de se definir, detalhadamente, como medir o comportamento. Normalmente, um critério de comportamento especifica apenas uma ação e um alvo, mas poderá determinar também, um contexto de um tempo, dependendo do nível de interesse do investigador e da maneira como medirá o comportamento. Assim, o comportamento escolhido poderá ser mais específico, abrangendo os quatro elementos, como estudar (ação), psicologia (alvo), na Universidade de Brasília, (contexto), em 1991 (tempo), ou mais geral, como estudar (ação), psicologia (alvo). No entanto, a partir do estabelecimento do nível de especificidade do comportamento que se irá estudar, é indispensável que este seja respeitado nas medidas de crenças, atitude, norma subjetiva e intenção.

A teoria afirma que uma pessoa deverá, salvo imprevistos, desempenhar os comportamentos que ela intenciona. Portanto, o conhecimento da intenção de um indivíduo a respeito de um comportamento é a melhor forma de se prever sua ocorrência. A intenção refere-se ao propósito que um indivíduo tem de desempenhar um

comportamento. O grau em que ele considera que vai desempenhar determinado comportamento é denominado de força da intenção e pode ser medido colocando-se o indivíduo ao longo de uma dimensão de probabilidade subjetiva, envolvendo ele próprio e algum comportamento. A intenção comportamental é medida através de um único item:

Eu pretendo estudar psicologia

Provável ---- : ---- : ---- : ---- : ---- : ---- : ---- : improvável

Segundo esta teoria, a intenção é determinada por dois fatores: um pessoal e outro refletindo a influência social. O primeiro é a avaliação, positiva ou negativa, de um indivíduo em relação a desempenhar o comportamento, denominado atitude em relação ao comportamento. O segundo refere-se à percepção da pessoa a respeito das pressões sociais, exercidas sobre ela, para desempenhar ou não aquele comportamento e é denominado norma subjetiva.

Os dois fatores variam na sua influência sobre a intenção, sendo esta, algumas vezes, mais fortemente determinada pelo componente atitudinal, outras, pelo normativo ou, ainda, afetada igualmente por ambos. Essa variação advém do tipo de população e do comportamento em estudo, o que faz com que o peso relativo de cada um dos fatores, na determinação de cada intenção, tenha que ser descoberto empiricamente. Simbolicamente:

$$B \sim I = f\,[w_1\,AB + w_2\,SN]$$

sendo: B = comportamento; I = intenção; AB = atitude em relação ao comportamento; SN = norma subjetiva; w_1 e w_2 = pesos relativos a AB e SN, determinados empiricamente.

Consistentes com Thurstone, Fishbein e Ajzen (1980), propõem uma definição unidimensional de atitude, como a quantidade de afeto pró ou contra algum objeto, sugerindo, com isso, sua medida através de um procedimento que localize o sujeito numa dimensão bipolar, avaliativa ou afetiva em relação a um dado objeto. A atitude é medida através de um diferencial semântico, contendo, em geral, três itens:

Estudar Psicologia é

bom ----: ---- : ---- : ---- : ---- : ---- : ---- : ruim
útil ----: ---- : ---- : ---- : ---- : ---- : ---- : inútil
agradável ----: ---- : ---- : ---- : ---- : ---- : ---- : desagradável

A norma subjetiva é medida através de um item, que reflete a percepção do sujeito, das pressões sociais.

As pessoas, cuja opinião é importante para mim, acham que eu devo estudar psicologia

provável ——: —— ; ····· ; ----- : —— :—— : ····· ; improvável

Para que as intenções sejam melhor entendidas, porém, é necessário que se conheça os fatores determinantes da atitude em relação ao comportamento e da norma subjetiva.

Segundo a teoria da ação racional, as atitudes em relação ao comportamento são determinadas pelo somatório da multiplicação de dois sub-componentes: as consequências percebidas como resultantes do desempenho do comportamento, denominadas crenças comportamentais, e as avaliações dessas consequências. Simbolicamente:

$$AB = \left[f \sum_{i}^{n} b_i \, e_i \right]$$

sendo: AB = atitude em relação ao comportamento b_i = crença de que desempenhar o comportamento levará à consequência i; e_i = avaliação da consequência i; n = número de crenças do indivíduo sobre seu desempenho do comportamento em questão.

Por sua vez, as normas subjetivas são determinadas pelo somatório da multiplicação de outros dois sub-componentes: as percepções do indivíduo de que pessoas, ou grupos, relevantes para ele (referentes) acham que ele deve ou não desempenhar o comportamento, denominadas crenças normativas, e a motivação desse indivíduo para concordar ou não com cada referente. Simbolicamente:

$$SN = \left[f \sum_{j}^{n} b_j \, m_j \right]$$

sendo: SN = norma subjetiva; b_j = crença normativa sobre o referente j, ou seja, a crença do indivíduo de que a pessoa ou grupo j acha que ele deve ou não desempenhar o comportamento; m_j = a motivação para concordar ou não com a opinião do referente j; n = número de referentes relevantes para o indivíduo.

A variável percepção de controle introduzida por Ajzen (1985, 1988), visa avaliar o grau de controle que o sujeito julga ter, na execução ou não do comportamento em questão. Sua medida direta é feita através dos itens:

1. Qual o nível de controle que você teve na decisão de estudar Psicologia?

controle ----: ----- ; ----- ; ----- ; ----- ;----- ; ----- : muito pouco
completo ----: ----- ; ----- ; ----- ; ----- !----- ; ----- : controle

2. Para mim estudar psicologia é

fácil -----: ----- ; ----- ; ----- ; ----- ;----- : ----- : difícil

3. Se eu quizer poderei ser uma ótima aluna de psicologia

provável ----: ----- ; ----- ; ----- ; ----- ;----- ; ----- ; improvável

A teoria da ação racional teve larga comprovação, como pode ser verificado nas pesquisas citadas por Ajzen e Fishbein (1980). Elas abrangem diversas áreas de interesse, desde o planejamento familiar, o aborto e a amamentação, uso de drogas e de álcool, até a intenção de voto ou a preferência por uma marca de cerveja.

Em Brasília, um primeiro estudo foi realizado por Vera M. Lima, para a sua dissertação de Mestrado, visando estabelecer as atitudes de estudantes universitários acerca de tornarem-se doadores de sangue, voluntários e periódicos (Lima & Amorim, 1985, 1986). A pesquisa teve, além de sua contribuição teórica, um objetivo prático: fornecer subsídios para futuras campanhas de recrutamento de doadores entre os universitários. Este estudo mostrou que, mesmo entre pessoas de nível universitário, existem crenças negativas acerca da doação: o risco de dor, de contrair doenças contagiosas (em uma época em que não se falava de AIDS), de que o sangue fique grosso ou de que não se possa parar de doar, foram algumas das crenças encontradas, servindo de base a uma atitude negativa em relação à doação. Por outro lado, a certeza de salvar vidas e o propósito de evitar os doadores remunerados, nem sempre saudáveis, surgiram como crenças que levariam a atitudes positivas, e à intenção de doar. Os resultados do estudo de Vera Lima mostram que apesar de algumas crenças negativas, a atitude geral dos universitários foi favorável à idéia de tornarem-se doadores de sangue, voluntários e periódicos.

Obedecendo ao mesmo enfoque teórico, um estudo acerca das atitudes de adolescentes de ambos os sexos em relação às relações sexuais pré-maritais foi realizado por Teresa Tanizaki (1984) em sua dissertação de Mestrado, utilizando instruções que

falavam de suas situações, com e sem envolvimento afetivo. Os resultados desta pesquisa mostraram um quadro bem diverso do que seria de esperar diante dos debates atuais acerca da posição social da mulher e da sua liberação sexual, apresentados quase diariamente, pelos vários meios de comunicação. Poder-se-ia esperar que, nestas circunstâncias, as atitudes de rapazes e moças acerca das relações sexuais pré-maritais fossem semelhantes, senão iguais. Entretanto, diferenças significantes de sexo foram encontradas pela autora, sendo as moças ainda bastante conservadoras em suas atitudes. A preocupação com a opinião de parentes e amigos apareceu de modo claro, afetando as previsões feitas pelo modelo teórico, uma correlação positiva, não prevista, entre as variáveis atitude e norma subjetiva mostra que, para as moças, uma das consequências importantes deste tipo de comportamento, é a de "ficar calada" e ser reprovada, não só pelos pais, mas pelas amigas. Em estudo posterior (Amorim & Gomide, 1986), estes resultados foram confirmados com outros grupos de adolescentes. Temos, portanto, de reconhecer que adolescentes de Brasília, pelo menos aqueles dos grupos estudados, são mais conservadores do que poderíamos pensar, especialmente, no caso das moças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: a theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds) *Action control: from cognition to behavior*. New York: Springer Verlag.

Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Milton Keynes, G.B.: Open University Press.

Ajzen, I. e Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin, 84*, 888-918.

Ajzen, I. e Fishbein, M. (1980) *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Cialdini, R.B.; Petty, R.E. e Cacioppo, J.T. (1981). Attitude and attitude change. *Annual Review of Psychology, 32*, 357-404.

D'Amorim, M.A. e Gomide, S. (1986). Comportamento sexual pré-marital: um teste da Teoria da Ação Racional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 1*, 2, 116-122.

Eagly, A.H. e Himmelfarb, S. (1978). Attitudes and opinions. *Annual Review of Psychology, 29*, 517-554.

Festinger, L. (1957). *A Theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.

Fishbein, M. e Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Hovland, C.I., Janis, I.L., Kelley, H.H. (1953). *Communication and persuasion*. New Haven: Yale University Press.

Lima, V. e D'Amorim, M.A. (1985). Aplicação da teoria de persuasão de Fishbein e Ajzen no recrutamento de doadores voluntários e periódicos de sangue. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 37*, 3, 110-124.

Lima, V. e D'Amorim, M.A. (1986). A relação atitude-comportamento à luz da Teoria da Ação Racional. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 38, 1,* 133-142.

McGuire, W.J. (1986). The vicissitudes of attitudes and similar representational constructs in twenty century psychology. *European Journal of social Psychology, 16,* 89-130.

Rosemberg, M., Hovland, C.I., McGuire, W.J., Abelson, R.P. e Brehm, J.W. *Attitude organization and change: an analysis of consistency among attitude components.* New Haven: Yale University Press.

Schuman, H. & Johnson, M.P. (1976). Attitudes and behavior. *Annual Review of Sociology, 2,* 161-207.

Tanizaki, T. (1984). Atitude de jovens estudantes em relação ao intercurso sexual pré-marital: uma aplicação da Teoria de Fishbein e Ajzen. Dissertação de Mestrado, UnB.

Tesser, A., Shaffer, D.R. (1990). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology, 41,* 479-523.

Thurstone, L.L. (1931). The Measurement of attitudes. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 26,* 249-523.

Wicker, A.W. (1969). Attitudes vs. actions: The relationship of verbal and overt behavior responses to attitude objects. *Journal of Social Issues, 25,* 41-78.

Zanna, M.P. & Fazio, R.H. (1982). The Attitude-behavior relation: moving toward a third generation of research. In M.P. Zanna *et al. Consistency in social behavior,* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

SIMPÓSIO 4

VISÃO E PERCEPÇÃO VISUAL

TRANSFORMADA PARA DOMÍNIOS EM MULTIRRESOLUÇÃO

EDUARDO PEIXOTO PAZ
TARCISIO NEVES DA CUNHA
(*Universidade Federal do Rio de Janeiro*)

INTRODUÇÃO

As técnicas de processamento de imagens são caracterizadas pela grande demanda, tanto de tempo de processamento, como de espaço em memória. A evolução dos computadores vem tornando possível a implementação progressiva de novas técnicas centradas nestes dois fatores.

As análises em escalas múltiplas (multiscale), vieram resolver o problema da diversidade das dimensões geométricas dos artefatos de interesse. Usam-se técnicas de filtragem, geralmente no domínio da imagem mesmo, com famílias de funções de transferência geradas de uma mesma expressão analítica, porém parametrizadas para responder em diferentes escalas.

A multirresolução ressurgiu para enfrentar os problemas das transformadas para o domínio das freqüências, responsáveis pelas técnicas de filtragem em uso. É uma tentativa de solucionar o inconveniente imposto pelas transformadas clássicas, nas quais é impossível a associação de um artefato no domínio original com um artefato no domínio das freqüências, devido ao Princípio da Incerteza.

Neste trabalho, fazemos uma explanação sintética destes dois métodos analíticos e relacionamos a literatura preliminar pertinente, no intuito de despertar interesses capazes de atingir massa crítica de pesquisa em multirresolução e multiescala.

MULTIESCALA

Dada uma imagem, obtenha-se uma sucessão de novas imagens, onde cada uma seja uma versão, especialmente reduzida, de sua predecessora, segundo uma dada técnica

de redução. Forma-se, assim, uma pirâmide de planos da mesma imagem, onde os artefatos ficam cada vez mais grosseiramente representados. Esta disposição oferece um registro dos detalhes em diversas escalas, favorecendo o discernimento seletivo de acordo com o porte de cada um.

Na verdade, as pirâmides não são construídas com reduções sucessivas, mas com filtragens sucessivas, onde a forma analítica do filtro é parametrizada, de modo a se ajustar, progressivamente, a diferentes escalas. Assim, por exemplo, uma pirâmide gaussiana é construída pela sucessão de imagens formadas pela aplicação de filtros gaussianos com sigmas cada vez mais largos. Quanto mais distante da base estiver um plano, mais desfocado será, e como sua resolução espacial é proporcionalmente diminuída, os objetos mais encorpados predominarão.

Usa-se muito a construção de pirâmides laplaceanas, capazes de evidenciar contornos mais grosseiros. Note-se que a pirâmide laplaceana pode ser obtida a partir da gaussiana, gerando-se cada plano da laplaceana por subtração de dois planos consecutivos da gaussiana, a exemplo da Diferença de Gaussianas (DOG).

Em pirâmides laplaceanas, a aplicação de algoritmos de cruzamento, de zero ou de nível, evidencia as propriedades conservativas, segundo as quais as bordas detectadas evoluem desde a base da pirâmide, aninhadas umas dentro das outras, sem nunca se cruzarem e sem a formação de novas fora da base. Isso caracteriza bem a coerência do método, oferecendo poderosa ferramenta para detecção consistente de artefatos, em diferentes escalas.

A obtenção de matrizes menores se faz por simples subamostragem ou por reamostragem (resampling). Subamostragem é o resultado da escolha de apenas algumas das células inicialmente amostradas, diminuindo assim o tamanho e a resolução espacial da imagem original. Reamostragem é uma técnica, um pouco mais trabalhosa, onde cada nova célula é função de sua vizinhança e pode ser estática ou adaptativa. Reamostragens estáticas atribuem pesos fixos às células vizinhas e as adaptativas reajustam tais valores dinamicamente.

MULTIRRESOLUÇÃO

No estudo das transformadas de Fourier, conhecemos como relação de incerteza a expressão

$$dt.df = 1 / 4.pi$$

que estabelece a interdependência entre os intervalos no domínio original - dt - e no domínio das freqüências - df - evidenciando a impossibilidade de estreitar ambos ao mesmo tempo.

Significa que, sinais localizados em freqüência são espalhados no domínio original, e vice versa; janelas bem definidas no domínio original têm resposta em freqüência distribuída. E mais, se temos um sinal espalhado no domínio original, mas bem localizado em freqüência, e o multiplicamos por uma janela no intuito de estudar, exclusivamente, a resposta em freqüência da parte janelada, obteremos uma resposta em freqüência espalhada, devido à convolução com a janela aplicada. Além de tudo, as resoluções, tanto em freqüência, como no domínio original, são fixas, ficando indetectáveis quaisquer detalhes inferiores a estes valores. A Transformada de Fourier com janela é ótima para a análise de sinais que apresentem padrões aproximadamente de mesma escala.

A idéia de variar a escala usa a técnica de Fourier, mas substitui o núcleo da transformada, que é a exponencial clássica, por uma família de funções de mesma representação analítica, gerada por translações e dilatações. A função W(x) é dita "wavelet" e a família correspondente é dada por

$$s^{1}/_{2} * W(s(x - u)) \quad \text{onde } s \text{ e } u \text{ são do } R^2$$

e a equação da transformada é da mesma forma analítica da de Fourier, ou seja, é o produto interno ou convolução do sinal pela família de wavelets. Observe-se a inclusão de mais uma dimensão em relação as transformadas tradicionais: tanto s, como u, são agora parâmetros da função resultante. O parâmetro s é responsável pela escala e o parâmetro u, pela posição de cada amostra.

Na prática, obtemos resolução mais grosseira nas regiões de mais baixa escala, e melhorando na medida que refinamos a escala. Por exemplo, em baixas freqüências, a resolução é baixa, crescendo no sentido de acréscimo do eixo.

CONCLUSÃO

A transformada "wavelet" traz uma nova metodologia de análise de sinais, que favorece a observação dos diversos artefatos, seletivamente, de acordo com a escala de ocorrência. O problema, sobretudo no caso das imagens, é que adiciona uma nova dimensão ao domínio da transformada. Para os sinais unidimensionais, esta nova dimensão não atrapalha muito, mas para o caso dos bidimensionais, o espaço das escalas fica com três dimensões, exigindo um processo de análise diferenciado. As arquiteturas maciças, em memória e processamento, são bem-vindas para viabilizar as Wavelets.

BIBLIOGRAFIA

Dyer, C R. Multiscale Image Understanding. The Scale-space Formulation of Pyramid Data Structure. Parallel Computer Vision. Leonard Uhr, Editor. Academic Press Inc., 1987.

Hummel, R. The Scale-space Formulation of Pyramid Data Structure. Parallel Computer Vision, Leonard Uhr, Editor. Academic Press Inc, 1987.

Lifshitz, L.M.; Pizer, S.M. A Multiresolution Hierarchical Approach to Image Segmentation Based on Intensity Extrema. IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence, Vol. 12, nº 6, Junho 1990.

Lindeberg, T. Scale-Space for Discrete Signals. IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence. Vol. 12, nº 3. Março 1990.

Mallat, S.G. A Theory for Multiresolution Signal Decomposition: The Wavelet Representation. GRASP LAB 103, University of Pennsylvania, Maio 1987.

Mallat, S.G. Multiresolution Approximations and Wavelets. GRASP LAB 80, University of Pennsylvania, Setembro 1987.

Mallat, Stephane G. Multifrequency Channel Decomposition of Images and Wavelet Models. IEEE Transactions on Acoustics, Speech and Signal Processing. Vol. 37, nº 12. Dezembro 1989.

Meyer, Y. Les Ondelettes. Université Paris-Dauphine (Ceremade)

Morlet, J.; Grossmann, A. Decomposition of Hardy Functions into square Integrable Wavelets of Constant Shape. Siam J. Math. Vol. 15, 1984. 723-736.

Peleg, S.; Rosenfeld, O.; Hummel, R. Custom-Made Pyramids. The Scale-scale Formulation of Pyramid Data Structure. Parallel Computer Vision. Leonard Uhr, Editor. Academic Press Inc., 1987

Slama, J.G.; Gaul, L. The Wavelet Transform. Programa de Engenharia Mecânica. Coppe - UFRJ.

O SISTEMA VISUAL E O CÉREBRO

SIDNEY JÚLIO DE FARIA E SOUSA
(Universidade de São Paulo)

Como é que a informação visual chega ao cérebro? Chegaria na forma original ou seria modificada no trajeto? Como é feita a percepção visual? Seria ela uma atividade difusa do córtex visual ou o resultado da somatória das atividades de diversas unidades funcionais com diferentes atributos?

Para responder a essas perguntas, recorderemos o caminho percorrido pela informação visual desde a sua origem até o cérebro. A luz proveniente de uma fonte penetra no olho e incide sobre a retina. Para tanto, ela atravessa os meios transparentes do olho que incluem a córnea, o cristalino e o corpo vítreo.

A retina é uma finíssima camada de tecido nervoso que reveste o interior do globo ocular. Ela possui cerca de um milhão de células fotorreceptoras, que têm a propriedade de transformar a luz em impulsos elétricos. Esses impulsos passam por duas a três células ganglionares. Os axônios destas últimas, reúnem-se para formar o nervo óptico. Cada nervo leva os impulsos visuais a um aglomerado celular situado no interior do hemisfério cerebral do mesmo lado. São os corpos geniculados laterais. No caminho, os nervos ópticos, primeiro convergem e depois divergem, formando a figura de um xis. No local de convergência eles trocam parte das fibras, de modo que cada corpo geniculado receba informação de ambos os olhos. Os axônios das células geniculares levam o impulso ao córtex visual primário. Essa é uma estrutura nervosa de, aproximadamente, dois milímetros de espessura que recobre o lobo occipital. Nela, pode-se identificar seis camadas, enumeradas de cima para baixo. São as células da camada IV que recebem os influxos nervosos dos neurônios geniculares. Destas, o estímulo caminha para as camadas vizinhas, daí para outras regiões do cérebro e, finalmente para as áreas motoras. É importante notar que o córtex visual é apenas um estágio intermediário do processamento visual.

Voltemos, agora, à nossa indagação inicial. Do ponto de vista qualitativo, como é que a imagem chega ao cérebro?

A resposta a essa pergunta começou a ser elaborada em 1953, quando Stephen W. Kuffler procurava descobrir o campo receptivo das células ganglionares. O campo receptivo é o conjunto de células fotorreceptoras que influenciam a atividade de uma única célula ganglionar.

Para esse propósito, Kuffler inseria um eletrodo na vizinhança de uma célular ganglionar de gato e estimulava a retina do animal com luz.

Logo no início, ele fez uma descoberta surpreendente: mesmo no escuro, as células ganglionares produziam impulsos com freqüência constante; iluminando-se toda a retina com luz difusa, não observava-se modificação nessa freqüência. Ora, esse achado sugeria que, paradoxalmente, a luz não influenciava a atividade de descarga da retina. Kuffler escolheu, então, uma pequena fonte de luz e projetou-a sobre várias áreas da retina. Observou que a atividade de cada célula ganglionar modificava-se, quando o estímulo caía sobre uma pequena área circular da retina. Essa área era o campo receptivo da célula ganglionar.

Mapeando o campo receptivo de várias células ele descobriu que cada um deles pode ser dividido em duas regiões circulares concêntricas: uma região "on", na qual a luz incidente faz aumentar a atividade da célula ganglionar, e uma região "off" onde a luz deprime essa atividade. Descobriu ainda, que a configuração dos campos receptivos admitem duas possibilidades: campos com centro "on" e periferia "off", e campos com centro "off" e periferia "on". Dois estímulos incidindo sobre pontos diferentes de uma região "on" dão origem a uma resposta mais vigorosa. Um estímulo incidindo sobre uma região "on" e outro sobre uma região "off", geram uma resposta mais fraca. A iluminação uniforme do campo receptivo, condição existente com a iluminação difusa da retina, não gera resposta em virtude do cancelamento mútuo das respostas das regiões "on" e "off".

Em função desses achados, Kuffler concluiu que a função das células ganglionares não é a de informar sobre a intensidade da luz de um território particular da retina. Do ponto de vista individual, o que ela faz é informar o grau de contrastes existente entre duas regiões concêntricas do seu campo receptivo. Do ponto de vista coletivo, elas promovem uma transformação no impulso visual mediante a somação algébrica das respostas "on" e "off". O estímulo torna-se mais abstrato, porém, mais significativo para o cérebro.

No fim da década de 50, David H. Hubel e Torsten N. Wiesel, dois associados de Kuffler, passaram a estender esses estudos para os neurônios do corpo geniculado lateral e do córtex visual. A estratégia utilizada era a seguinte: começando com as fibras do nervo óptico, procuravam registrar a atividade de uma célula isolada com o auxílio de um microeletrodo. Em seguida, tentavam descobrir a melhor forma de influenciar a atividade dessa célula mediante a estimulação luminosa da retina. Usavam todas as formas possíveis de estímulos, variando o tamanho, a forma, a cor, o brilho e outros. Satisfeitos com os resultados, prosseguiam os estudos com as células do corpo geniculado e assim por diante.

Trabalhando dessa forma descobriram que, tanto as células geniculares, como as células corticais da base da camada IV, apresentam campos receptivos circulares concêntricos. Observaram que uma barra luminosa também pode ser um estímulo eficaz, desde que a sua largura preencha totalmente a área central do campo receptivo. A inclinação da barra é irrelevante em virtude da configuração circular do campo. O melhor estímulo, no entanto, continuava a ser uma mancha luminosa circular de tamanho particular para cada área da retina. O tamanho é crítico em função da existência das regiões "on" e "off". Uma mancha luminosa que preenche, exatamente, um centro "on" será melhor estímulo do que outra que invada a área inibitória periférica.

No córtex visual, fora da camada IV, a coisa muda totalmente de figura. As células respondem somente a estímulos luminosos retilíneos orientados. A inclinação do estímulo é tão crítica que uma variação de 10 graus reduz, consideravelmente, a resposta. Essas células variam em complexidade. As mais simples, ou células simples, recebem os impulsos de várias células com campo receptivo circular. Elas só respondem quando o estímulo luminoso assume a forma de uma barra com orientação determinada e localização precisa no campo visual. Exigem, pois, que os campos receptivos circulares que as estimulam estejam ao longo de uma linha reta. As células mais complexas são estimuladas por um grupo específico de neurônios simples. A exigência é que os campos receptivos dos neurônios que as estimulam tenham uma mesma orientação, e distribuição paralela. Isto explica a grande resposta manifesta pelas células complexas quando o estímulo é mantido numa determinada direção e varrido pelo campo visual.

Embora não haja qualquer prova de que as células com especificidade de orientação tenham qualquer participação na percepção visual, é tentadora a hipótese de que elas representem um estágio inicial na análise visual das formas. Imagine-se, por exemplo, que uma mancha negra em fundo branco seja apresentada ao olho. Todas as células cujos campos receptivos estejam totalmente dentro ou fora dela não serão afetadas, em virtude das modificações difusas de iluminação dos campos receptivos serem ignoradas. As únicas células corticais a serem ativadas serão aquelas em que a orientação ideal coincida com a direção prevalente do contorno da figura.

Em resumo, o estímulo visual não chega ao cérebro na sua forma original. Ele é modificado no caminho. O processo de abstração do estímulo começa na retina e continua, em níveis mais complexos, no córtex visual. Na retina, os dados absolutos sobre a intensidade da luz, são, seletivamente, destruídos num processo de somação algébrica das respostas "on" e "off". O fenômeno continua ao nível das células geniculares e das células corticais da região basal da camada IV. As células simples transformam os dados relativos ao contraste de áreas individualizadas do campo visual em informações referentes ao contraste de áreas agrupadas em linha. Esses fatos dão suporte fisiológico à corrente fisiológica do estruturalismo. Esta corrente postula que um conjunto de informações sensoriais primárias só adquire significado depois de uma série de transformações que o identifica com estruturas mentais pré-existentes.

A próxima pergunta a responder é: de que maneira as células de orientação específica estariam distribuídas no córtex?

Hubel e Wiesel observaram que se um eletrodo era inserido perpendicularmente à superfície do córtex visual, todas as células ao longo de sua passagem tinham orientações idênticas. Em duas penetrações separadas por um milímetro, as orientações eram sensivelmente distintas. Introduzindo o eletrodo obliquamente, a orientação ótima do estímulo mudava cerca de dez graus, cada vez que ele era movido cerca de 50 micrômetros. Essa variação continuava numa mesma direção num ângulo total de 270 graus. Esses dados sugeriam, fortemente, que o córtex era dividido verticalmente em pequenos blocos retangulares contendo células de campos receptivos de mesma orientação. Estudos de autorradiografia em gatos, feitos com desoxiglicose radioativa, confirmaram elegante e definitivamente essa hipótese.

Os mesmos autores estudaram também uma outra função visual denominada binocularidade. Observaram que todas as células das vias visuais, incluindo as da camada IV do córtex visual, são estritamente monoculares. Somente no plano das células complexas é que os estímulos visuais se convergem. Descobriram que a resposta das células binoculares, frente a estimulação de um olho e de outro, era qualitativamente idêntica, mas quantitativamente diferente. Numas, a influência do olho direito era dominante, noutras a do olho esquerdo é que dominava e noutras, ainda, as influências eram idênticas. Estudos esteriotáxicos e de autorradiografia demonstraram que as células binoculares estão distribuídas pelo córtex também na forma de pequenos blocos. Cada bloco, de cerca de um milímetro de lado e 2 milímetros de profundidade alberga células dominadas por um dos olhos. As colunas de dominância (como são chamados esses blocos) do olho direito alternam-se com as do esquerdo.

Tanto a distribuição das células de orientação específica, como a das células binoculares, reforçam a tese de que a percepção visual não é o resultado de uma atividade cortical difusa. Ela resulta da somatória das atividades de diversas unidades funcionais com diferentes atributos.

Como disseram Hubel e Wiesel: "Havia um tempo, não muito distante, que quando olhávamos para os milhões de neurônios do córtex cerebral imaginávamos se algum dia alguém teria alguma idéia sobre as suas funções". Para os neurônios visuais essa resposta, agora, já é conhecida, pelo menos de uma maneira genérica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Hubel, D.H. and Wiesel, T.N.: Brain mechanisms of vision. *Scientific American*, 241: 150-162, 1979.

Pettigrew, J.D.: The neurophysiology of binocular vision. *Scientific American*, 227: 84-95, 1972.

Stent, G.S.: Cellular communication. *Scientific American*, 227: 43-51, 1972.

ASPECTOS PSICOFÍSICOS NA MEDIDA CLÍNICA DA ACUIDADE VISUAL

JULIA TOMOKO SAKUMA
(Universidade de São Paulo)

Introdução

Na clínica, a investigação da função visual baseia-se, principalmente, na avaliação do sentido das formas. A forma é a configuração externa de um objeto (estímulo) e pode ser medida. Esta mensuração é estudada pela psicofísica.

A psicofísica estuda a relação quantitativa entre um estímulo (evento físico) e sua resposta ou sensação (evento psicológico). As sensações não são diretamente mensuráveis, mas são causadas por estímulos e estes são passíveis de serem medidos. Trata-se, portanto, de medir os limiares, que podem ser absolutos, terminais ou diferenciais. O limiar absoluto refere-se ao ponto onde o indivíduo começa a perceber um estímulo de pequena intensidade, o terminal refere-se ao ponto onde o indivíduo deixa de perceber um estímulo de grande intensidade e o diferencial é a menor diferença percebida entre dois estímulos de mesma intensidade.

A acuidade visual é um limiar absoluto e como o primeiro valor percebido nem sempre é o mesmo temos que tomar várias medidas. O limiar absoluto será o valor que o indivíduo perceber em 50% de suas tentativas.

O limiar absoluto pode ser medido através de quatro métodos psicofísicos clássicos: limites, estímulos constantes, ajuste e "staircase". No método dos limites os estímulos são apresentados segundo séries ascendentes e descendentes de sua intensidade. A série ascendente inicia-se com um estímulo infraliminar, aumentando-se a intensidade até que o observador o perceba, e a série descendente, inicia-se com um estímulo supraliminar, diminuindo-se a intensidade até que ele deixe de perceb6-lo. As duas séries devem se alternar e não devem ser muito extensas para evitar a monotonia, que dispersa a atenção do teste, e a antecipação de respostas, na qual o indivíduo costuma a dar sempre a mesma resposta após um certo estímulo. No método dos estímulos constantes as intensidades dos estímulos são apresentadas aleatoriamente, seguindo um

sorteio prévio o que evita os problemas supracitados. No método do ajuste o observador regula a intensidade do estímulo, já que, ao percebê-lo, ele ajusta para mais ou menos até atingir o ponto correspondente ao seu valor liminar. Blackwell (2) acha que as medidas não são totalmente satisfatórias, pois dependem em alguma extensão dos conhecimentos dos ajustes feitos pelo paciente. No método "staircase" (3), nem todas as intensidades de estímulos são apresentadas, predeterminando-se uma sequência de sua apresentação. Se o primeiro estímulo é resolvido os outros da sequência são requeridos, e a partir da primeira magnitude não resolvida, volta-se a rastrear os estímulos de intensidades menores até se obter o valor liminar. O método é mais eficiente quando o primeiro estímulo for próximo do valor limiar e o espaçamento entre eles não muito grande, nem muito pequeno, devendo variar (menores ao redor do liminar).

Na clínica, o limiar absoluto adotado para se estudar o sentido das formas é o mínimo separável, isto é, a menor distância entre dois pontos percebidas separadamente, forma um ângulo limiar ao nível do ponto nodal do olho, denominado ângulo visual. Por definição a acuidade visual exprime o inverso do ângulo visual, em minutos de arco. Portanto, a acuidade visual é medida em termos do ângulo visual subtendido pelas partes constituintes do optotipo. Estes, mais comumente, são apresentados em forma de tabelas.

As tabelas de acuidade visual sempre foram feitas com inúmeros defeitos de concepção (12): irregularidade na escala dos ângulos visuais, número variável de optotipos em cada linha, variação no espaçamento dos optotipos e das linhas de acuidade e utilização de optotipos de legibilidades diferentes.

A percepção destes problemas resultou num conjunto de recomendações para que as tabelas fossem definidas de modo mais racional: progressão geométrica dos ângulos visuais, mesmo número de optotipos em cada nível, relação constante entre largura e o espaçamento dos optotipos e entre a altura e espaçamento entre as linhas, e utilização de optotipos de mesma legibilidade (1, 7, 10).

Apesar deste esforço de padronização das tabelas de acuidade visual, nota-se que a literatura não registra discussões de como utilizá-las, isto é qual método psicofísico empregar. Questões como, se existe diferença na magnitude do liminar se os estímulos forem apresentados horizontalmente, verticalmente ou aleatoriamente e se as estabilidades dos diferentes métodos são semelhantes, nunca receberam muita atenção, apesar de clinicamente importantes.

O objetivo do trabalho foi comparar cinco métodos psicofísicos aplicáveis à determinação da acuidade visual com tabelas de optotipos, com o intuito de padronizar um método simples, rápido e estável com aplicabilidade clínica.

Materiais e Métodos

A população de estudo constou em 50 pacientes sem queixas oftalmológicas entre 10 a 60 anos de idade, divididos em 5 grupos de dez. Cada grupo foi submetido a

um método psicofísico diferente e cada paciente teve seu limiar visual medido 5 vezes com intervalos semanais, com a correção óptica que ele utilizava.

As tabelas usadas apresentavam as seguintes características: cada linha continha 5 optotipos (E de Snellen); a escala angular era geométrica com intervalos de 0,1 log e cuja amplitude ia de +0,7 log a - 0,3 log (11 níveis de acuidade); o espaçamento dos optotipos era igual à largura dos mesmos, e o das linhas igual à altura da linha subsequente.

A tabela era apresentada numa caixa iluminada e em condições fotópicas. A iluminação foi de 800 Lux na superfície da tabela e 300 Lux no ambiente. O contraste da tabela foi de 91%.

Os cinco métodos psicofísicos empregados foram: a) <u>método dos limites</u> - os pacientes eram solicitados a discriminar os estímulos em séries ascendentes (de -0,3 log a +0,7 log) e descendentes (o contrário) e anotava-se o número de acertos em cada nível angular. b) <u>método dos estímulos constantes</u> - os estímulos eram requeridos aleatoriamente, através de um protocolo de aplicação construído segundo uma tabela de números aleatórios. Igualmente, anotavam-se as respostas. c) <u>método "clínico"</u> - as linhas eram discriminadas horizontalmente começando-se pela de maior valor (+0,7 log) e seguindo-se de modo descendente. As respostas corretas eram anotadas; d) <u>método do ajuste</u> - em vez de variar o estímulo, pré-fixou-se duas intensidades ou linhas e variou-se a distância de forma crescente (o paciente ficava próximo à tabela - estímulo supraliminar - e afastava-se até a maior distância que ainda discriminasse aquele estímulo fixo) e decrescente (ficava distante - estímulo infraliminar - e aproximava-se da tabela até a maior distância na qual a linha já pudesse ser resolvida). As distâncias eram medidas e os ângulos visuais calculados. O limiar era a média angular final das duas distâncias crescentes e duas descrescentes; <u>método "staircase"</u> - pré-selecionou-se uma sequência de apresentação dos níveis +0,7 log, +0,3 log, -0,1 log e -0,3 log. Se a linha +0,7 log fosse discriminada, solicitava-se os outros da seqüência. Na primeira linha não resolvida o limiar era rastreado no nível angular imediatamente precedente. O limiar era considerado como o valor médio entre a última linha resolvida e a primeira subsequente.

O critério de acertos nestes dois últimos métodos foi o de 60% de acertos em cada nível. O limiar nos três primeiros métodos foi obtido pelo ajuste de uma curva de acuidade visual pela função logística (representação gráfica do percentual de acertos em função da intensidade dos estímulos, onde o limiar era o valor correspondente a 50% de discriminação (4, 6, 11, 13).

A resposta indicadora da discriminação visual foi a "escolha forçada", isto é, o paciente tinha que apontar a orientação do optotipo. As medidas foram aplicadas pelo mesmo examinador que mediu o tempo de realização de cada teste. À exceção do método do ajuste, em que a distância variou, as medidas foram realizadas a 6 metros.

Resultados

A análise de variância segundo um esquema trifatorial (5x5x2, método, medida e olho) mostrou que: houve diferença significativa entre os métodos ($F[4,466] = 11,07$, $p < 0,01$) sendo que o método dos limites apresentou piores resoluções, o do ajuste melhores resoluções e os outros, três magnitudes intermediárias e equivalentes; houve diferença entre as medidas ($F[4,466] = 3,11$, $p < 0,05$) pois as primeiras, com as melhores resoluções, diferiram das últimas (melhores resoluções); todas as interações (método x medida, método x olho e medida x olho) não foram significativas, assim como, o estudo do fator olho; a estabilidade das medidas nos cinco métodos, efetuada através da determinação dos coeficientes de correlação de Pearson altamente positivas (99% de significância), se equivaleram.

Discussão

A escolha do método psicofísico para a medida clínica da acuidade visual com tabelas, depende, basicamente, de três critérios: estabilidade da medida, magnitude do limiar e rapidez de execução do teste.

Em relação à estabilidade, as medidas repetidas foram altamente correlacionáveis, portanto, estáveis, em todos os métodos. Essa manutenção da estabilidade na repetição de medidas pode ser atribuída a três fatores: a) utilização de uma tabela adequada e mesmas condições de teste em todas as medidas; b) "escolha forçada" como critério discriminativo pois esta minimiza a variabilidade de respostas diferentemente do "relato do fenômeno" (8) e c) as características individuais medidas em intervalos distintos são persistentes.

A magnitude do limiar foi mais alta no método dos limites, mais baixa no ajuste e equivalentes nos métodos clínicos, "staircase" e estímulos constantes. A piora da resolução na apresentação vertical, inerente ao método dos limites, já tinha sido notada por Freeman (5), que encontrou esse efeito com optotipos monfuscópicos. Realmente, acreditamos que fatores culturais privilegiem a resolução de optotipos grupados na direção horizontal. Já, a pior resolução no método do ajuste é mais difícil de explicar. É possível que a variação da distância introduza um fator de motivação responsável pelo melhor desempenho no teste, e o refinamento do método, com a fixação de dois níveis de estímulos, pode ter influenciado na obtenção de um limiar mais baixo. De qualquer modo este método não é adequado para fins clínicos, pelo grande tempo gasto na sua realização e necessidade de cálculos dos limiares segundo diferentes distâncias.

O método dos estímulos constantes, apesar de evitar a antecipação de respostas e monotonia pela aleatorização do teste, requer um tempo relativamente grande e tem a necessidade de sorteio prévio. O método clínico, o segundo mais rápido, é o método que

apresenta mais antecipação de respostas e monotonia, pela apresentação sequencial. Neste sentido, o método "staircase", por requerer menos tentativas, evita a monotonia do teste e é o mais rápido, além de não requerer sorteio ou cálculos.

Um aspecto interessante foi revelado pelo estudo da interação método x medida, pois notou-se que a repetição das medidas implica, inicialmente, melhoria da resolução que tende a se estabilizar. Certamente, fatores como habituação e familiaridade do examinado com as condições de medida, explicam o abaixamento do limiar que é independente do método psicofísico aplicado.

Conclusão

Tabelas de acuidade visual racionalmente concebidas com escalas angulares geométricas, devem ser usadas na clínica, através de procedimentos psicofísicos tipo "staircase". As medidas assim realizadas se mostraram rápidas, estáveis e com boas magnitudes limiares.

Bibliografia

01. Bailey, I.L. & Lovie, J.E. (1976): New design principles for visual letter charts. *Am. J. Optom. & Physiol. Optics*, 53: 740-5.

02. Blackwell, H.R. (1952). Studies of psychophysical methods for measuring visual threshold. *J. Opt. Soc. Am.*, 42: 606-16

03. Cornsweet, T.N. (1962): The staircase method in psychophysics. *Am. J. Psychol.*, 75: 485-91.

04. Davidson, H.W. & Eskridge, J.P. (1977). Reliability of visual acuity measures of amblyopic eyes. *Am. J. Optom. & Physiol. Optics*, 54: 756-60.

05. Freeman, R.D. (1980) Visual acuity is better for letters in rows than in columns. *Nature*, 286: 62-4.

06. Guilford, J.P. (1954): *Psychometric methods*. New York, McGraw Hill, 2 ed., 597 p.

07. NAS-NRC Committee on Vision (1980): Recommended standard procedures for the clinical measurement and specification of visual acuity. *Adv. Ophthal.*, 41: 103-48.

08. Rose, R.M. et al. (1970): Statistical properties of staircase estimates. *Perception & Psychophysics*, 8: 199-204.

09. Sloan, L.L. (1955): Measurement of visual acuity. *Arch. Ophthal.* 45: 704-05.

10. Taylor, H.R. (1978): Applying new design principles to the construction of an illiterate E chart. *Am. J. Optom. & Physiol. Optics*, 55: 348-51

11. Tanning, S. & Rentsch, K.W. (1986): A new method for exact measurement of visual acuity. Determination of threshold curves for the resolving power of the eye by computerized curve fitting. *Acta Ophthalmol.*, 64: 180-6.

12. Vos, J.J. (1971): Do we really wish standardization of acuity testing? *Ophthalmologica*, 162: 233-41.

13. Wetherill, G.B. & Levitt, H. (1965): Sequential estimation of points on a psychometric function. *Brit. J. Math. Statist. Psychol.*, 18: 1-10.

SIMPÓSIO 6

ASSISTÊNCIA À SAÚDE DA CRIANÇA HOSPITALIZADA

ASSISTÊNCIA À SAÚDE DA CRIANÇA HOSPITALIZADA: QUAL O PAPEL DA FAMÍLIA

CÉLIA MARIA LANA DA COSTA ZANNON
(Universidade de Brasília)

Trago para esta mesa algumas questões sobre o papel da família na assistência à criança hospitalizada, sem a pretensão de ser exaustiva ou de apontar os pontos mais relevantes, ou prioritários, à análise da questão a nível de todos os serviços de internação de crianças. São apenas alguns dos aspectos que têm ocupado minha atenção na experiência de trabalho com crianças hospitalizadas e seus familiares (acompanhantes permanentes, temporários, esporádicos ou ausentes no período de internação).

Tenho tido a expectativa, nessa experiência, de contribuir para as reflexões no âmbito da instituição e para mudanças efetivas nas práticas de tratamento do grupo familiar na assistência à saúde da criança. Temos pautado nossas ações em acordo com uma perspectiva de inserção social, de definição comportamental do papel da família no sistema de cuidados à saúde da criança.

Tenho o interesse em ouvir suas reflexões e críticas a respeito dessa questão, e levar contribuições para aprimoramento de nosso trabalho no hospital universitário em Brasília.

Apresento a seguir alguns pontos para reflexão.

1. O papel original, definido com a contribuição de conhecimento oferecido pela psicologia

Houve um tempo, no final do século passado, em que se impedia a permanência de familiares junto à criança nas instituições hospitalares. Sua função de agência social natural de cuidados não era questionada, mas não podia ser mantida quando a criança era afastada de casa para tratamento em instituições especializadas. O impedimento decorreu da profissionalização, medicalização e imposições higienistas, que caracterizaram as mudanças no sistema de atendimento em instituições hospitalares. Na prática, a família foi afastada do papel de agência social de cuidados à criança.

O questionamento desse isolamento social da criança hospitalizada, pelo impedimento do acesso da família, foi feito de modo contundente na Inglaterra, já no início deste século. Concorreram para fortalecer o chamamento para a reunião familiar, resultados relatados nos estudos de Bowlby e de Spitz, modificando, já na metade do século, o sistema de ingresso de familiares em unidades de internação de crianças pequenas. Concessões em algumas unidades foram imitadas até que se institucionalizou o sistema de visitas e, mais tarde, de hospitalização conjunta mãe-criança.

As mudanças foram baseadas em expectativas de facilitação do tratamento médico-hospitalar, pelo auxílio de um acompanhante familiar, e fundamentadas em indagações e pressupostos acerca do papel da relação mãe-criança na formação da personalidade, e acerca da relação entre institucionalização, hospitalização e desenvolvimento de crianças.

O papel que se impunha à família era, então, de agente de oferta de uma base emocional segura, que - se supunha - facilitaria o tratamento médico e evitaria o estabelecimento de distúrbios psicológicos, efeitos danosos do isolamento social.

2. Redimensionamento do papel da família

As diversas considerações trazidas pela discussão das experiências de hospitalização conjunta, ao longo da segunda metade deste século, apontam para o redimensionamento do papel da família na assistência à criança hospitalizada. É necessário que se esteja, hoje, à frente das discussões que originaram a reação ao impedimento de acesso da família ao hospital, em plena revolução sanitarista no início do século, e que deram um lugar aos familiares junto à criança hospitalizada.

Em primeiro lugar, é necessário retomar a crítica às práticas hospitalares, algumas bem antigas, travestidas de novas. Embora acenando com a perspectiva da atenção global, e com a abertura à inserção da família na assistência, caracterizam-se por procedimentos que visam consequências a nível exclusivo do tratamento médico da patologia que motivou internação. São práticas contextualizadas pelo mesmo modelo de organização medicalizada da instituição hospitalar, reproduzindo os mesmos padrões de relações sociais - instituição paciente família - encontradas no impedimento ao acesso da família.

Tenho sugerido como um bom começo a crítica às práticas de: (a) indicação da mãe como acompanhante por excelência da criança e (b) indicação compulsória de acompanhamento, ambas feitas sob a égide da mitificação do papel social do adulto e da mãe no processo de socialização da criança. Aspectos referentes às características da criança (condições da enfermidade, estágio de crescimento e repertório comportamental, dentre outras), e de organização psico-social do grupo familiar (composição, agentes de

cuidados, arranjos de rotinas do grupo, responsabilidades e competências, padrões comportamentais de enfrentamento nas crises cotidianas, por exemplo) deveriam ser levados em conta nas decisões relativas à indicação e à escolha do acompanhante.

Em nossa experiência incluímos essa crítica e indicamos a introdução de novos procedimentos e critérios para escolha de acompanhantes e a diversificação das modalidades de acompanhamento. Temos tido muitas situações de pais, irmãos e irmãs, avós, tios e tias acompanhantes, além das mães - que são, naturalmente, a maioria.

E é nesse ponto - do termo naturalmente que gostaria de arrolar papéis, e não o papel, que temos visto atribuídos à família na assistência à criança hospitalizada. Considero, e não estou sozinha nessa empreitada, que não é suficiente enfatizar apenas os aspectos sócio-afetivos da separação e da reunião familiar mãe-filho doente, no período da hospitalização.

3. Papéis e funções da família na hospitalização da criança

Não há uma ordem lógica nesse rol:

1. Companhia junto ao leito (agente sócio-afetivo).

2. Prestador de cuidados de vida diária (agente de execução e controle de atividades de rotina).

3. Auxiliar de tratamento (agente de cuidados específicos ao tratamento médico-hospitalar, executor de tarefas simples, além de auxílio contextual pela presença - em substituição à enfermagem? ou em habilitação nos comportamentos de vigilância e cuidados em família?).

4. Informante (fonte de informação sobre a criança, papel institucionalizado na organização hospitalar ou prática estereotipada e sedimentada de supor a fonte ideal de informação?).

5. Parceiro no atendimento hospitalar (membro-agente social de cuidados integrando o grupo de agentes de cuidados institucionais à criança - papel institucionalizado, definido na rotina de atendimento hospitalar/inserção no sistema de assistência).

6. Membro de díade familiar adulto-criança (representante do grupo familiar de cuidados, do contexto materno-infantil do grupo familiar).

7. Membro adulto da família na instituição (representante adulto do grupo familiar ou da comunidade da criança/papel institucionalizado, definido na rotina de internação, com implicações para o acompanhante pós-hospitalização).

8. Educador, sensu-lato, de outros acompanhantes e dos profissionais (instrutor e modelo/inserção em papel de agente de saúde, sensu stricto, em programas educativos).

9. Aprendizes e parceiros dos profissionais na aprendizagem de novos modos de fazer a assistência à saúde, e no processo de modificação da instituição propugnado no discurso de atenção global.

10. Outros papéis não diretamente relacionados à criança.

É bastante promissora a possibilidade de exploração desses papéis ou funções, à luz de uma diversidade de questões pertinentes à compreensão e controle comportamental da relação instituição-criança-família.

É tempo de explorarmos o papel da família (de sua presença no ambiente hospitalar), à luz de questões referentes:

- aos arranjos contingenciais necessários a novas modalidades de rotina hospitalar;
- a programas de educação para a saúde em acordo com perspectivas sócio-comportamentais;
- às relações inter-institucionais na rede de assistência à saúde;
- à inserção dos grupos sociais da comunidade no sistema de saúde.

A compreensão e o controle do comportamento contextualizado (não apenas da criança e do familiar acompanhante), quando da análise das interações comportamentais no ambiente hospitalar, apontam para interessantes implicações nessa diversidade de papéis. Poderíamos atentar, por exemplo, ao papel da família junto às equipes profissionais que assistem à criança hospitalizada, como vem sendo salientado em análises mais recentes dessa questão. Em que medida a família interfere nas práticas hospitalares? Uma ilustração bastante óbvia é encontrada, em situação de difícil manejo, no cotidiano das relações sociais no ambiente hospitalar: a presença acintosa dos familiares; seus comportamentos, nem sempre esperados ou desejados; sua atenção e observação controladora das práticas hospitalares, em um ambiente físico e comportamental sedimentado sob um contexto poderoso de auto-manutenção. A interação desses elementos coloca contingências, especialmente diferenciadas, ao desenvolvimento de repertórios de comportamentos no ambiente hospitalar, desafiando rituais comportamentais prepotentes, controlados por contingências poderosas e por regras estabelecidas ao longo da história individual e da organização social desses indivíduos e grupos.

ASSISTINDO À CRIANÇA TERMINAL

ELIZABETH RANIER MARTINS DO VALLE
(Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto)

Criança significa vida, alegria, desenvolvimento. Por esta razão, quando uma criança adoece, os adultos que a circundam - família e equipe de saúde - têm sentimentos complexos e angustiantes, e fazem de tudo para vê-la voltar ao seu estado de saúde.

Quando se trata de doença grave, como por exemplo o câncer - que ainda é considerado sinônimo de morte - estes adultos sentem uma ameaça muito maior. A família, por um lado, encontra-se devastada emocionalmente, reagindo com incredulidade, raiva, impotência, culpa, recusa em aceitar o prognóstico. A equipe, por sua vez, tudo faz para proteger e prolongar a vida da criança, pois o fracasso terapêutico é difícil de ser aceito e a morte da criança é intolerável.

Assim, o cuidado à criança terminal se reveste, para os profissionais da área de saúde, frequentemente, de conflitos que exprimem sentimentos de revolta, impotência, desejo de aliviar. Quanto mais grave é a situação, mais a criança pode ser objeto de esforços terapêuticos, às vezes, ilusórios.

E quem é esse pequeno ser que se encontra diante da possibilidade de morte iminente?

Muitos autores têm mostrado que a criança gravemente doente é quase sempre consciente do que lhe está acontecendo, principalmente, porque ela vê e percebe as mudanças de atitudes e das faces dos que dela cuidam (Raimbault, 1979; Torres, 1979). Por esta razão não se pode falar das reações da criança ameaçada de morte, sem levar em conta as dos adultos que a circundam.

Além de reconhecer, nos olhos das pessoas que lhe são próximas, a gravidade de seu estado, a criança também, qualquer que seja a sua idade, tem essa sensação em seu próprio corpo exaurido de forças. Em minha experiência tenho tido oportunidade de ouvir a fala de crianças em estado grave, no leito: "Eu estou cansada. Eu não agüento mais".

No sentido de poupar a criança, de protegê-la, os adultos se calam, deixam de falar com ela sobre os temores, as dúvidas, as possibilidades que elas, muitas vezes,

gostariam de expressar. O silêncio e o segredo vão agravar seus sentimentos de estar causando mal, de trazer sofrimentos à família: "Eu estou tão mal que faço minha mãe chorar"; ou "Eu não posso falar sobre isso porque meus pais vão ficar tristes". O silêncio é a pior das exclusões; ele favorece representações mais apavorantes do que a própria realidade.

Se a criança não for capaz de pôr em palavras o que ela sente e pensa, de compartilhar com as pessoas mais significantes os seus sentimentos mais íntimos, porque lhe é negada a palavra pela própria incompreensão ou dificuldade das pessoas aceitarem o confronto insuportável dos questionamentos do doente, há uma ruptura nesta relação. Pode surgir o descrédito, a desconfiança, principalmente quando lhe é dito algo similar a "Isto não é nada. Logo você fica bom". Então, a criança também se cala, perde sua voz. Seu corpo, que lhe parece diferentes, estranho, é abandonado aos cuidados indistintos dos adultos, e ela, silenciosa, prostrada, é a imagem próxima do que é conhecido por hospitalismo. As palavras que chegam até o pequeno doente são vazias, muitas vezes não fazem sentido para ele, lançam-no numa solidão extrema. E assim, a criança pode se ver assoberbada por tantos procedimentos inexplicáveis, tantos sentimentos não compartilhados, os quais excedem sua capacidade de compreensão, de assimilação psíquica; sua imagem pode se tornar aquela de um autista (Oppenheim, 1989a). Muitas vezes é através do desenho, de brincadeiras, que a criança expressa seu medo, suas inquietações. Estudos dos desenhos de crianças terminais (Flores, 1984; Oppenheim, 1989b) revelam seres fragmentados; árvores sem folhas, sem raízes; casas desintegradas, sem base; cruzes; ou então, busca de objetos protetores, tanatolúticos, capazes de enfrentar a morte, como por exemplo super-heróis; e ainda regressão: o girino representando o ser humano, imagens que se afastam do humano, fantasmagóricas ou próximas de animais, as fantasias de imortalidade, de continuidade de vida após a morte; de punição; de angústia paralizante pela perda do objeto amoroso; há escolha de cores escuras, do negro.

É importante considerar, como a equipe de saúde pode se aproximar da criança terminal e de sua família.

O profissional de saúde precisa se esforçar para atingir o nível das exigências da criança; enfrentar as situações que surgem, como por exemplo, responder as questões que ela lhe faz, por mais difíceis que sejam, sem mentir-lhe; ajudá-la a entender o que está se passando com ela: os sinais e sintomas da doença, os procedimentos aos quais está sendo submetida, enfim, dar-lhe espaço psicológico para que se manifeste. Ser pois, atento e sensível às suas expressões. Por exemplo: que a criança possa captar que conseguiu transmitir o que ela sente a quem dela cuida, através de uma frase, de um desenho.

No caso do desenho, a não ser numa psicoterapia, não há necessidade de interpretá-lo e sim, ser sensível aos seus efeitos e deixar que a criança possa apreender isso. A criança procura, exige um sentido para o que está ocorrendo com ela.

Mais que da morte, a criança tem medo da separação, do abandono. É na qualidade das suas relações com sua família e com a equipe, nas trocas afetivas, que reside a certeza da criança de poder contar com elas, sentir-se segura, confiante apesar das ameaças que a circundam.

Ajudar a criança é dar apoio aos pais (Albu, 1988). É preciso considerar o turbilhão emocional em que se encontra mergulhada a família; por isso, as informações devem ser repetidas, a agressividade e a negação, toleradas. É essencial preservar as trocas verbais e emocionais; manter uma ajuda recíproca - pais e profissionais da saúde - para melhorar a qualidade da assistência à criança.

Minhas experiências com famílias de crianças com câncer, fazendo parte de um grupo multiprofissional de apoio, permitem-me algumas considerações: não é aconselhável que se pretenda um programa de trabalho rigidamente estruturado, as necessidades e solicitações devem emergir dos próprios pais, para a equipe poder ajudá-los. Estas necessidades e solicitações só surgem de modo autêntico, quando estes pais se sentem acolhidos e compreendidos.

Assim, o grupo multiprofissional não deve perder de vista a sua verdadeira finalidade, que é a compreensão dos pais e da criança doente, e não, simplesmente o fornecimento de informações para o controle do tratamento e o adequado emprego das técnicas (Valle, 1988).

Os profissionais envolvidos nesse tipo de trabalho não devem ater-se unicamente ao campo intelectual e teórico, mas, sobretudo, ao das vivências e ao da convivência, em que o olhar cuidadoso possa apreender o que está sendo mostrado, no sentido de um desvelamento desse cotidiano ser-com-pais e ser-com-a-criança doente gravemente.

Considero de extrema importância o preparo dos profissionais que participam da equipe de tratamento de crianças gravemente enfermas, uma vez que estes serão responsáveis pela orientação dos pais e familiares.

Outrossim, a participação do psicólogo nessa equipe é de fundamental relevância, em virtude de ser ele o estudioso da Psicologia e ser esta a ciência que tem por objeto específico, o estudo do psiquismo humano. Os fenômenos psíquicos, todavia, precisam ser visualizados sob uma perspectiva ampla, permitindo uma visão do existir humano em sua totalidade, abrangendo tanto os aspectos ônticos, quanto os ontológicos, tanto os fenômenos da vida, como os fenômenos da morte. Impõe-se, cada vez mais, ao psicólogo a necessidade de refletir sobre as questões da vida e as da morte, pois ambas estão intimamente articuladas.

Se a angústia da morte, geralmente, não é assumida pelo ser humano, principalmente na sociedade ocidental, é preciso haver uma retomada dos conceitos vida-morte, para encarar a realidade da finitude do ser. Esta tarefa é árdua e penosa, mas deve ser vista como um direito e um dever daqueles profissionais ligados ao campo da

saúde, mormente nos hospitais. Será benéfico o lidar com seus próprios sentimentos acerca da questão mencionada.

Ainda que sofrida, a possibilidade do não ser-mais-aí deve ser enfrentada por todos os profissionais da equipe de saúde. É importante buscar a compreensão ontológica da finitude do ser, e a consciência da finitude da própria existência é o caminho para a verdade. Somente quando os profissionais entenderem a morte como parte da existência e não como um ponto final, somente quando também compreenderem que todo ser é um ser para a morte, é que eles poderão assumir a sua própria humanidade e se relacionarem de maneira autêntica com os outros seres que, pela facticidade do mundo, estão vivendo uma situação de morte iminente (a sua própria ou a de alguém que muito amam).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alby, N. La Mort de l'enfant. *Gazette médicale*, 95 (2), 1988.

Flores, R.J. *A utilidade do procedimento de desenhos e estórias na apreensão de conteúdos emocionais em crianças terminais hospitalizadas*. Dissertação (mestrado). Campinas, PUC, 1984.

Oppenheim, D. Sans voix. *Les temps modernes*. Paris, Gallimard, 44, 1989(a).

Oppenheim, D. La voce de la mort chez l'enfant. *Neuropsychiatr. Enfance*, 37, 1989(b)

Raimbault, G. *A criança e a morte*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1979 (original francês, 1977).

Torres, W.C. O conceito de morte na criança. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 31 (4), 1979.

Valle, E.R.M. *Ser-no-mundo-com-o-filho portador de câncer-hermenêutica de discursos de pais*. Tese (doutorado). São Paulo, Instituto de Psicologia-USP, 1988.

O ATENDIMENTO À CRIANÇA HOSPITALIZADA PELO SERVIÇO DE PSICOLOGIA DO HOSPITAL DAS CLÍNICAS DA FACULDADE DE MEDICINA DE RIBEIRÃO PRETO - USP

RICARDO GORAYEB
(Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto)

Quero iniciar minha apresentação neste Simpósio discutindo as características do trabalho do Psicólogo dentro de um Hospital Geral, bem como as dificuldades para a implantação de um Serviço de Psicologia num ambiente, predominantemente, médico, antes de descrever como é efetuado o atendimento à criança hospitalizada, pelo Serviço de Psicologia no H.C. Campus da USP em Ribeirão Preto.

A. Características Psicológicas da Hospitalização

O ambiente hospitalar, com suas características especiais como cheiros, cores, roupas, visão de pessoas doentes, etc. é, potencialmente capaz de produzir situações ansiogênicas para a criança. Estas características podem ser agravadas pelos fatores psicológicos, também geradores de ansiedade, que são: afastamento familiar, dor, gravidade da situação de saúde, necessidade de ingestão de remédios e de adaptação a dietas especiais. Além disto, a impessoalidade das relações humanas pode, inclusive, conduzir a uma despersonificação da relação. Todos estes fatores vão estar presentes e devem ser cuidados pelo psicólogo hospitalar, preferencialmente, em sincronia com a equipe profissional.

B. Dificuldades para a Implantação de um Serviço de Psicologia

Com a inauguração dos ambulatórios do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da USP no Campus Universitário, em 1979, iniciou-se uma nova fase do funcionamento do Serviço de Psicologia. Na concepção que tínhamos na

época, o Ambulatório de Psicologia não deveria funcionar no mesmo local que os outros ambulatórios especializados das clínicas médicas. Assim, o Serviço de Psicologia passou a utilizar uma área administrativa do Hospital, como área de atendimento clínico. A tarefa de coordenar este Serviço implica em inúmeras responsabilidades administrativas, nas quais se enfrentam várias dificuldades. O Serviço de Psicologia demorou 2 anos para ter seu código próprio de despesas para solicitação de material, nunca foram contratados os profissionais necessários, os pedidos de salas nos ambulatórios gerais do hospital nunca foram atendidos, telefones demoraram até 5 anos para serem instalados. Até o momento (outubro de 1990), o Serviço de Psicologia não consta do organograma do Hospital e seu quadro de funcionários não está aprovado pela burocracia hospitalar, apesar destes assuntos serem antigas resoluções do Conselho do Departamento de Neuropsiquiatria e Psicologia Médica e do Conselho Deliberativo do Hospital.

A realidade é que o Serviço de Psicologia no Hospital das Clínicas - Campus tem existido, nestes últimos anos, à custa de muitos esforços pessoais. Possue somente dois psicólogos contratados, um pelo Hospital e um pela Faculdade de Medicina. Todas as solicitações de atendimento clínico têm sido respondidas com o trabalho de um docente, dois psicólogos contratados e uma média de seis Residentes de Psicologia Clínica. O H.C.F.M.R.P.U.S.P é um dos poucos hospitais universitários do país a possuir um Serviço de Psicologia tão desprovido de recursos. Porém, o Serviço tem atendido uma média de 2.500 a 3.000 consultas anuais, numa tendência crescente. Pacientes infantis e adultos, com a mais variada gama de problemas de ordem emocional e/ou comportamental, recebem assistência psicológica. Por causa da escassez de pessoal, temos concentrado nosso atendimento a casos que não possuam problemas de escolaridade, deficiência mental e/ou psicoses, nem requeiram avaliação psicométrica exaustiva. Restringimos nosso atendimento a pacientes que possuam qualquer alteração de seu estado emocional, decorrente de sua doença física, ou alterações em seu quadro orgânico, decorrentes de problemas de ordem emocional; orientação de pais e pacientes com distúrbios emocionais e/ou de conduta; depressão e ansiedade, respondendo assim a uma demanda mais intensa dirigida ao Psicólogo hospitalar. Esta demanda é proveniente de pedidos de interconsulta emitidos por médicos de todas as clínicas do hospital, além de uma grande procura espontânea.

C. O atendimento à criança hospitalizada no Serviço de Psicologia no H.C. Campus

C.1. Interconsulta nas Enfermarias

O H.C. Campus é um hospital geral de, aproximadamente, 600 leitos, que conta com enfermarias de todas as especialidades médicas. O Serviço de Psicologia responde com regularidade pedidos de atendimento psicológico a pacientes internados em todas

as clínicas do hospital. Esta é uma prestação de serviço inusual para o Psicólogo no Brasil, apesar de ser prática corrente nos hospitais do primeiro mundo. Temos tido sucesso no atendimento e solução da problemática psicológica diversificada de pacientes internados, decorrente de sua doença orgânica. Esta área tem se revelado um excelente campo de treinamento para os residentes, e mais, recentemente, também como uma área de coleta de dados.

C.2. Ambulatórios Especializados ou Multidisciplinares

Na medida em que o Serviço de Psicologia do H.C. Campus foi mostrando sua competência no atendimento de diversos tipos de pacientes com interação de problemas orgânicos e emocionais, a solicitação de diversas disciplinas clínicas da Faculdade de Medicina para interagir com o Serviço aumentou. Assim temos assumido responsabilidades em diferentes áreas do hospital.

1. *Equipe Multidisciplinar de Estudos do Desenvolvimento e Diferenciação Sexual*

Este é talvez um dos grupos multidisciplinares mais bem constituídos do hospital. Visa atender pacientes que por um erro genético tenham nascido com a genitália ambígua, impedindo uma adequada diferenciação sexual. O grupo compõe-se de Advogados, Assistentes Sociais, Cirurgiões Pediátricos, Enfermeiras, Endocrinologistas, Geneticistas, Ginecologistas, Psicólogos e Urologistas.

A correção do problema, não raro, requer uma intervenção cirúrgica, e, às vezes, até mudança do sexo com o qual a criança foi inapropriadamente registrada. Sem dúvida, isto trás grandes problemas psicológicos para a criança e seus familiares. O Serviço de Psicologia tem participado deste grupo desde antes de sua formalização como grupo multidisciplinar junto ao hospital. Esta participação se faz na forma de atendimento direto de pacientes, participação nas reuniões clínicas e de discussão de casos.

2. *Ambulatório de Distúrbios do Comportamento e Aprendizagem (A.D.C.A.)*

De uma maneira informal já existia de longa data uma interação entre as disciplinas de Psicologia, Neurologia Infantil e Psiquiatria Infantil do Departamento, para o atendimento de pacientes infantis com distúrbios de comportamento e/ou aprendizagem. Recentemente, em 1989, a partir de um acordo mais formalizado entre a Neurologia Infantil, a Psicologia e a Psiquiatria Infantil, foi proposta a criação do A.D.C.A. Esta área tem sido, tradicionalmente, aquela que maior demanda exerce sobre o Serviço de Psicologia. Pacientes com retardo mental, dificuldades escolares, tendências ou comportamentos psicóticos e distúrbios de comportamento de uma maneira geral, são

atendidos. Este ambulatório tem, predominantemente, o objetivo de ensino aos residentes das três áreas. Assim, uma vez por mês, os profissionais envolvidos se reunem para discussão de casos e/ou de textos científicos. O número de atendimentos é limitado para permitir ampla discussão e supervisão dos casos.

3. *Hematologia*

Desde fins de 1989, atendendo solicitação da disciplina de Hematologia do Departamento de Clínica Médica da Faculdade de Medicina, iniciou-se um trabalho de atendimento clínico, com concomitante treinamento de Residentes de Psicologia, junto à Sala de Transfusão de Sangue do Hospital. Semanalmente esta sala é ocupada por pacientes com Hemoglobinopatias (Talassemia ou Anemia Falciforme) que comparecem ao hospital para receber transfusões regulares de sangue. A própria visita regular ao hospital, aliada à transfusão sistemática e à necessidade de utilização diária de uma bomba de infusão de quelante de ferro, trazem problemas de aceitação do diagnóstico e adesão ao tratamento. Além disto, as perspectivas de deformidade física e alteração no desenvolvimento trazem vários problemas psicológicos aos pacientes. O Serviço de Psicologia atendeu de imediato à solicitação da Hematologia, não só por ver a necessidade de assistência psicológica a estes pacientes e de ver um campo de treinamento para os Residentes de Psicologia, mas também por saber que este problema é muito pouco ou quase nada estudado no Brasil. Praticamente, não se conhece as características psicológicas, nem as melhores intervenções para resolver os problemas emocionais ou de adesão ao tratamento. Já encontramos algum resultado positivo na melhoria do "clima" na sala de transfusão, com crianças agora se envolvendo em uma atividade lúdica coletiva com um Residente de Psicologia, enquanto o supervisor ou outro Residente organizam grupos de pais, de uma maneira não tradicional, em geral em pé, para discussão de problemas comuns na terapia de seus filhos.

A atividade assistencial na Sala de Transfusão de Sangue continua, e, no momento, estamos desenvolvendo um projeto de pesquisa juntamente com a Psicóloga Edila Muniz Retamal, intitulado "Estudo Descritivo de Características Comportamentais e Psicológicas de Pacientes Talassêmicos no Estado de São Paulo".

4. *Endocrinologia*

Desde alguns anos atrás, temos atendido pacientes diabéticos, em enfermaria ou ambulatório, que por decorrência de sua doença orgânica possuam também alterações em seu estado emocional ou dificuldade de seguir as orientações do tratamento. Iniciamos em 1989 um atendimento regular a pacientes internados, com o diagnóstico de Diabetes

Mellitus de difícil controle. Freqüentemente estes pacientes, após a alta hospitalar, tornam-se pacientes de ambulatório e são sistematicamente seguidos pela Psicologia. Há aqui também, a preocupação de definir as melhores formas de atendimento, e caracterização de quais procedimentos psicológicos são mais eficientes para produzir uma maior adesão ao tratamento e uma melhora no quadro orgânico do paciente.

5. *Grupo de Apoio à Criança com Câncer*

Tradicionalmente, o Serviço de Psicologia tem prestado atendimento às enfermarias e ambulatórios de Pediatria, no atendimento de crianças internadas, com ou sem acompanhantes, mas com alteração de seu estado emocional em função de sua doença orgânica. O Grupo de Apoio à Criança com Câncer é composto de vários profissionais e uma descrição mais detalhada do mesmo, faz parte da apresentação da Drª Elizabeth R.M. do Valle neste Simpósio, portanto não me alongarei em sua descrição. A assistência fundamental que prestamos é no atendimento direto à criança. Individualmente, acompanhando-a durante a internação e preparando-a, psicologicamente, para os procedimentos terapêuticos e suas conseqüências, como a quimioterapia e suas reações condicionadas e incondicionadas. Em grupos, na forma de sessões lúdicas com objetivo terapêutico. Também acompanhamos os grupos de pais de crianças internadas, prestando-lhes apoio psicológico. Em todas estas ações os Residentes de Psicologia são treinados.

6. *Cirurgia Pediátrica*

O Serviço de Psicologia, dentro do programa de treinamento de Residentes vinha atendendo, desde 1984, solicitações esparsas de docentes da cirurgia infantil, para eventual acompanhamento de crianças submetidas a procedimentos cirúrgicos. Estas solicitações ocorriam em geral quando havia algum problema com o relacionamento médico-paciente ou médico-familiares, ou mesmo, quando o estado de saúde física da criança tinha riscos de agravar-se ou já era preocupante. Desde o início de 1990, sob a responsabilidade mais direta da Psicóloga Maria Helena Chaves Sarti esta prestação de serviço adquiriu características diferentes. Agora, a estratégia é um pouco diferente. Iniciamos com uma descrição detalhada das funções de cada profissional e das ações que são executadas com as crianças, em todas as etapas de sua internação para a cirurgia. Isto nos permitirá avaliar e determinar com precisão quais as melhores intervenções do Psicólogo para garantir uma preparação mais adequada da criança para a cirurgia e melhores resultados no pós-cirúrgico. Um relato detalhado do trabalho desenvolvido será efetuado pela Psicóloga Maria Helena Chaves Sarti, neste Simpósio, dando continuidade a pesquisas que iniciou junto à Cirurgia Pediátrica no passado.

D. Conclusão

Uma palavra final se faz necessária para analisar esta evolução do Serviço de Psicologia do H.C.F.M.R.P.U.S.P. - Campus, de um Serviço com dificuldades de instalação, para um Serviço com atuação ampla em diversos setores do hospital. Ela se fez por diversos fatores. Destaca-se, em primeiro lugar, uma atuação eficaz, que tem solucionado os problemas a nós trazidos por profissionais de outras áreas de saúde, principalmente médicos. Esta eficácia, a meu ver, é decorrente da orientação teórica, predominantemente comportamental, utilizada no Serviço. Outro fator importante tem sido nossa atuação nestas enfermarias e ambulatórios com uma visão de Psicólogo e de Pesquisador, buscando descrever e melhor conhecer os procedimentos utilizados, bem como avaliar sua eficácia. Esta, acredito, é uma arma importante para o Psicólogo que trabalha em situação hospitalar tornar seu trabalho reconhecido e valorizado.

ASPECTOS PSICOLÓGICOS DA CRIANÇA OPERADA

MARIA HELENA CHAVES SARTI
(*Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto*)

Muitos são os aspectos a se considerar, na assistência à saúde da criança hospitalizada.

O temor, provocado por situações desconhecidas, a dor, a preocupação com a doença, experiências traumáticas vividas anteriormente pelos pais e/ou pela criança, são generalidades delineando a problemática da hospitalização.

Durante nossas atividades, desempenhadas junto no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - USP, pudemos observar que a internação e cirurgia são fontes de sofrimento para adultos e crianças e, testemunhamos as alterações emocionais e psicológicas que envolvem a criança hospitalizada e sua família.

A problemática da internação existe, desde que surgiram os hospitais. No início do século XVIII, nos países industrializados, surgem conhecimentos novos, que favorecendo a revolução tecnicista das descobertas físico-químicas e bacteriológicas, determinaram avanços no processo de diagnóstico e na terapêutica medicamentosa altamente sofisticada, o que criou a necessidade da hospitalização do doente para tratamento clínico e cirúrgico.

O primeiro dispensário para crianças, foi criado pelo inglês Armstrong em 1772, e a primeira monografia sobre cirurgia infantil, foi escrita por Forster em 1860 (Lisboa, 1973).

Pesquisas, a partir daí, foram evidenciando as diferentes facetas do evento hospitalização e cirurgia, e a necessidade de se cuidar do paciente pediátrico, considerando o seu momento evolutivo e suas urgências psicoemocionais dentro do contexto doença-hospital.

Considerando as informações bibliográficas disponíveis e a realidade que se nos apresentava no Hospital das Clínicas da FMRPUSP, propusemos em 1983, atendimento à criança operada, por Equipe Multiprofissional, dando enfoque especial à internação conjunta mãe-criança (Sarti, 1984).

O psicólogo integrava a Equipe Multiprofissional, atuando como consultor da equipe e como assessor dos outros profissionais, ajudando-os a manejar, adequadamente, as variáveis envolvidas em cada evento relacionado com a criança e a cirurgia; também éramos agentes terapêuticos para aqueles casos de difícil controle e que por sua natureza fugiam da rotina.

As mudanças propostas por aquele trabalho, foram assimiladas e incorporadas à rotina de serviço, não só do Ambulatório de Cirurgia Pediátrica, mas de outros serviços com atendimento de crianças.

Atualmente, estamos com a necessidade de rever a forma de se dar apoio à criança cirúrgica, devido a mudanças ocorridas no sistema institucional.

A abordagem psicológica da criança está voltada para a compreensão de dados de observação, levantados pela equipe, e para a proposta de soluções psicoprofiláticas de distúrbios de conduta pós-cirurgia e hospitalização.

As ações de cada elemento da equipe devem ser integradas, para promover atitudes harmônicas e sintônicas, estruturando um procedimento suportivo e psicoterapêutico para as crianças e suas famílias.

A clientela do Ambulatório e Enfermaria de Cirurgia Pediátrica, se constitui de crianças de zero a doze anos, cuja patologia orgânica exija internação, de no mínimo vinte e quatro horas, para cirurgias de pequeno e médio porte (como por exemplo, as hernias, refluxo gastro-esofágico, etc.).

A gravidade da patologia orgânica determina a dimensão do ato cirúrgico e o tempo de internação.

O objetivo do programa assistencial à criança operada é múltiplo; além de sistematizar o atendimento à comunidade, respeitando as necessidades biopsicossociais do paciente, pretende-se melhorar as condições de trabalho dos profissionais envolvidos, garantindo mais altos níveis de satisfação.

Há, ainda, o aspecto ligado ao treinamento em serviço, de jovens psicólogos residentes e médicos cirurgiões, que ainda na sua fase de formação terão a oportunidade de vivenciar o trabalho em equipe e aprender a enfocar o paciente pediátrico como um ser total.

O programa, que pretende ser preventivo de traumas e seqüelas emocionais pós-cirúrgicas, fornece amplo campo para pesquisas na área da psicologia hospitalar.

A Equipe Multiprofissional do Ambulatório de Cirurgia Pediátrica é constituída por médicos cirurgiões, anestesistas, enfermeiros, assistente social, nutricionista e psicólogos.

Na descrição do trajeto da criança dentro da instituição, desde a primeira consulta até a alta hospitalar, enfocaremos com maior cuidado a atuação do psicólogo. Vejamos:

I- a primeira etapa: mãe e criança chegam ao HCFMRP-USP, geralmente encaminhados por Postos de Saúde de Ribeirão Preto e cidades circunvizinhas, ou pela Unidade de Emergência, e são atendidos pelo Ambulatório Integrado de Cirurgia

Pediátrica e Pediatria; na realidade, o Pediatra faz a consulta e, se detectar problema com possibilidade de resolução através de cirurgia, ele solicita a avaliação do Cirurgião Pediátrico.

Em se tratando de conduta cirúrgica, o Cirurgião marca retorno do caso para o Ambulatório Especializado de Cirurgia Pediátrica, para avaliação cuidadosa do caso e planejamento das condutas subseqüentes, mas, antes desta consulta, a mãe fará parte de um Grupo de Mães e seu filho fará parte um Grupo de Crianças.

Foi considerando o impacto que a perspectiva de internação e cirurgia podem causar à mãe, e, portanto, à criança, que decidimos por abrir um espaço em que houvesse a oportunidade de expressão de medos e angústias, e, também, de receber informações e orientações.

II: O local do atendimento dos grupos é numa sala do Ambulatório Especializado de Cirurgia Pediátrica, e são coordenados por dois Psicólogos, residentes de Psicologia Clínica. Os objetivos a serem alcançados são: avaliar o nível de ansiedade da mãe frente a possibilidade de internação e cirurgia; rebaixamento da ansiedade; orientá-la quanto as condições psicoemocionais da criança, em função da doença e hospitalização; sensibilizá-la, para que ela possa colaborar no preparo da indução da anestesia, e, para isto, estaremos considerando o estágio emocional e cognitivo da criança; informar a mãe sobre a atuação dos outros profissionais da equipe e generalidades sobre o ambiente hospitalar.

O Psicólogo que coordena o Grupo de Mães, promove condições para apoio e ventilação, ajudando-as a lidar com dificuldades emergentes, facilitando a reflexão dos próprios sentimentos e atitudes para com as crianças. As informações facilitarão a elaboração, ao nível da cognição, das condições a serem enfrentadas na internação e cirurgia.

O Grupo de Crianças, ocorre concomitantemente ao Grupo de Mães e em sala contígua; o coordenador é o Psicólogo, que tem por objetivo: avaliar o repertório comportamental da criança; suas formas de relacionamento em grupo e na ausência da mãe e a possibilidade de estabelecer contato favorável e gratificante com o Psicólogo, que é o profissional que estará atento às suas necessidades na Enfermaria no pré e pós-operatório. O levantamento de dados colhidos neste momento complementa os dados colhidos no Grupo de Mães e subsidiam o processo de ajuda psicológica.

Terminados os Grupos, mãe e criança são aguardadas no consultório do Cirurgião.

III: O Cirurgião avalia o problema orgânico, estabelece um relacionamento favorável e amistoso com a criança, com o assessoramento do Psicólogo, e dá as orientações e informações relevantes para que a mãe assuma seu papel de co-participação no processo. Em função da consulta, o médico toma decisões e planeja as ações subseqüentes.

IV: Nesta etapa é marcada a data da cirurgia e o dia da admissão ao hospital. Para a admissão, a mãe deve comparecer na sala de internação no dia e hora pré-determinados.

V: Sala de Internação - Profissionais Responsáveis: Enfermeira de Saúde Pública, Técnico de Enfermagem, Atendente de Enfermagem.

Objetivos: diminuir a ansiedade do paciente e orientação para a mãe, preparo físico do paciente, informações sobre os regulamentos do Hospital nas enfermarias.

VI: São encaminhadas, mãe e criança, para a Enfermaria de Cirurgia Pediátrica, onde são profissionais responsáveis: Médico Cirurgião Pediátrico, Nutricionista, Enfermeira, Psicólogo.

Objetivos: mostrar o ambiente físico para facilitar a adaptação da criança à unidade, possibilitar o contato do recém admitido com outras crianças já operadas e que estejam bem, e que poderão oferecer companheirismo e, portanto, aumentar as condições para a adaptação; das informações claras, que possam diminuir as fantasias da criança em torno de internação e cirurgia. Estes objetivos serão viabilizados pela figura da Enfermeira, que recepciona a criança e sua mãe na enfermaria, e pela figura do Psicólogo, que procurará promover contatos da criança recém chegada com outras crianças, facilitar a emergência de emoções desagradáveis e ajudar a lidar com elas, informar e orientar. O Médico Cirurgião fará um contato pré-cirurgia e a Nutricionista fará entrevista para programar e, eventualmente, corrigir hábitos alimentares. Rever com a mãe as orientações dadas no Grupo de Mães, relembrando-a da atitude ativa de colaboração na indução anestésica, observação dos comportamentos e avaliação do estado emocional da mãe e da criança, também é importante.

Métodos de trabalho: visita à enfermaria, ao refeitório, à sala de recreação, para familiarização com o ambiente físico e com outros profissionais; entrevista com a criança, para informação e orientação verbal quanto aos procedimentos, de acordo com sua faixa etária; dessensibilização à situação e aos equipos hospitalares através de atividade lúdicas; dietoterapia; "role-playing" da situação de internação e cirurgia; observação e registro no protocolo.

VII: Sala de Recreação - Profissionais Responsáveis: Atendente de Enfermagem, Psicóloga.

Objetivos: No caso de ausência da mãe, a Atendente atua como mãe substituta, a Psicóloga dá apoio à criança, se necessário, e assessoria à Atendente de Enfermagem.

VIII: Enfermaria de Cirurgia Pediátrica, visita pré-anestésica - Profissional Responsável: Médico Anestesista.

Objetivos: Avaliação física da criança e eleição do tipo de anestesia; esclarecer a mãe no que for pertinente, favorecendo a ocorrência de seu comportamento de ajuda na indução da anestesia; fazer contato prévio com a criança e reduzir a ansiedade da mesma e da mãe quanto à anestesia.

IX: Sala de Pré Anestesia - Profissionais Responsáveis: Anestesista; Enfermeira; Psicóloga (mãe participante).

Objetivos: Observar reações da mãe e da criança e dar "feedback" para comportamentos; suporte afetivo para a mãe e criança; evitar "acting out" da criança no momento da anestesia.

X: Centro Cirúrgico - Profissionais Responsáveis: Cirurgião, Anestesista, Enfermeira.

Objetivo: Resolução do problema físico; dar condições cirúrgicas ao paciente e ao Cirurgião; a Enfermeira dá apoio aos familiares, prepara o ambiente para receber a equipe médica e criança dormindo.

XI: Sala de Recuperação - Profissionais Responsáveis: Médico Anestesista e Cirurgião; Enfermeira e Psicólogo (mãe participante).

Objetivos: assistência pós-anestésica imediata; assistência pós-cirúrgica. A Enfermeira dá assistência física e apoio à mãe. O Psicólogo faz observação da mãe e da criança para avaliação, e suporte afetivo para a criança.

XII: Enfermaria de Cirurgia Pediátrica - Profissionais Responsáveis: Cirurgião, Enfermeira, Atendente de Enfermagem e Psicóloga.

Objetivos: Evolução pós-operatória, reintegração da criança, em atividades de vida diária; estimular a mesma a expressar sentimentos e emoções; avaliar nível de ansiedade da mãe e da criança; avaliar o estado geral (físico) da criança.

XIII: Alta Hospitalar - Profissionais Responsáveis: Médico Cirurgião, Assistente Social, Enfermeira, Psicólogo.

Objetivos: Avaliação do estado geral; facilitar a alta hospitalar; orientação da mãe quanto aos cuidados físicos com a criança e aconselhamento pelo Psicólogo de como lidar com as necessidades emocionais de readaptação da mesma.

XIV: Retorno ao Ambulatório de Cirurgia Pediátrica - Profissionais Responsáveis: Médico Cirurgião e Enfermeira.

Objetivo: Avaliar tratamento e suas repercussões.

XV: A Reunião da Equipe Multiprofissional, ocorre com a periodicidade de 15 dias em uma Sala do Ambulatório Especializado da Cirurgia Pediátrica.

Profissionais da Equipe: Médicos, Assistentes Sociais, Enfermeiras, Nutricionistas e Psicólogos.

Objetivos: Capacitar a Equipe Médica e Paramédica ao atendimento da criança operada, evitando-lhe ansiedade e sofrimento. Capacitar profissionais das diferentes áreas a atuar com os fatores ambientais de ordem social, física, alimentar e psicológica. Capacitar profissionais a promover a reedicação dos pais e da criança nas respectivas áreas. Capacitar profissionais a trabalhar em equipe. Promover melhores condições de ensino para graduandos e Residentes de Medicina e de Psicologia Clínica.

Esta Equipe é assessorada pelo Psicólogo com a finalidade de dar informações de conteúdo psicológico, relacionado à Psicologia do Desenvolvimento, da

Personalidade, Psicologia Cognitiva e Terapia e Técnicas Comportamentais, que facilitem o entendimento de cada criança por todos os profissionais, visando complementar a percepção e compreensão da mesma como um ser global.

BIBLIOGRAFIA

Langford, W.S. The child in pediatric hospital: adaptation to illness and hospitalization. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1961, 31: 667-684.

Melamed, B.G. Psychological preparation for hospitalization. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1973, 40: 511-521.

Sarti, M.H.C. Programa Assistencial da Criança Operada, uma situação multiprofissional. *Anais do XIV Reunião Anual de Psicologia da SPRP*. UNA, pg. 222-249.

Sarti, M.H.C. A criança hospitalizada - contribuição do Desenho da Figura Humana, para a avaliação do seu estado emocional. *Dissertação de Mestrado apresentada ao IPUSP*. Área de Psicologia Clínica, SP, 1988.

Velloso, N.A. A influência da Assistência de Enfermagem no ajustamento ao hospital de crianças na véspera ou no dia da operação. *Revista da Escola de Enfermagem - USP*, 1973, 7: 14-40.

Lisboa, A.M.J. Programa de hospitalização conjunta mãe-filho. *Jornal de Pediatria*. 1978, 38: (7,8) pg. 191-194.

SIMPÓSIO 7

PROFESSORES BEM PREPARADOS - EXPERIÊNCIA E ANÁLISE DE CONDIÇÕES QUE FACILITAM E DIFICULTAM O DESEMPENHO DE EDUCADORES DE INDIVÍDUOS EXCEPCIONAIS

DOIS ANOS DE TRABALHOS DE INTEGRAÇÃO DE EDUCANDOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA SENSORIAL, NA REDE REGULAR DE ENSINO DO ESTADO DE SANTA CATARINA: PRIMEIROS DADOS

MARIA ODETTE BIZZOTTO
VERA MARIA LETTI DE CASTRO
(*Fundação Catarinense de Educação Especial*)

I. INTRODUÇÃO

Ao longo da História da Humanidade, a pessoa portadora de deficiência vem merecendo diferentes tipos de atenção: do extermínio e maus tratos, até o isolamento em instituições. Ainda hoje, é possível identificar o isolamento e o exílio do convívio social de uma grande parcela destas pessoas, impedidas de terem acesso à saúde, lazer, enfim, o direito de ir e vir. A pessoa portadora de deficiência, antes de ser "deficiente", é pessoa e como tal, com direitos e deveres iguais aos considerados "normais".

Os anos 70 trouxeram consigo uma forte preocupação dos estudiosos e profissionais da área de Educação Especial com o processo de normalização e integração (mainstraning) do excepcional. O princípio de Normalização foi conceituado por Mikkelsen, em 1978:

> "Normalizar não significa tornar o excepcional comum, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem. Devem ser aceitos com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar ao deficiente a conviver com sua deficiência; e ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas e das oportunidades existentes na sociedade em que vive". (Apud Peteira, 1980).

O princípio filosófico de Normalização traduz em si mesmo um objetivo: garantir à pessoa portadora de deficiência, condições de estar, o mais possível, inserido em seu meio comunitário.

> "Normalização é objetivo. Integração é fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional". (Pereira, 1980).

A Secretaria de Educação de Santa Catarina preconiza, para o período de 1987-1991, a democratização da educação, entendida como o acesso de todos os cidadãos ao saber universal sistematizado. Assim, vem sendo assegurada a matrícula a toda criança na faixa etária de 7 a 14 anos, independente de suas limitações. A Constituição Brasileira, promulgada em outubro de 1988, determina a obrigatoriedade do ensino básico, confirmando um direito constitucional existente desde a primeira Constituição Brasileira, promulgada em 1823 (isto significa que há 166 anos este direito tem sido negado à maioria dos cidadãos brasileiros) e avança quando estabelece, no seu art. 208, III, o atendimento educacional das pessoas portadoras de deficiência, preferencialmente no ensino regular.

Assim, a partir dos pressupostos filosóficos inseridos no princípio de Normalização e da decisão política de se assegurar a plena cidadania do educando portador de deficiência, a Educação Especial em Santa Catarina passou a dar maior ênfase a amplitude ao processo de integração. A matrícula na Escola Regular representa a integração temporal e social, isto é, a possibilidade de interagir com "não deficientes", significando "n" possibilidades de estímulos cognitivos e sociais, produtos de diferentes condutas interativas. A possibilidade da criança portadora de deficiência, seja esta auditiva, visual, mental e física, freqüentar o ensino regular, exige o comprometimento do atendimento às suas necessidades especiais, em ambientes próprios, com professores especializados (salas de recursos), para que seja garantida, gradativamente, a sua integração instrucional. Perguntas como: O educando portador de deficiência está mantendo um ritmo de aprendizagem semelhante aos colegas de turma do ensino regular? O período de permanência no ensino especial é o suficiente? É necessária a alfabetização em serviço especializado, antes de ingressar no ensino regular? Há ganhos nas condutas sociais? Estão exigindo respostas.

Este estudo preliminar pretendeu levantar alguns dados relevantes para formulação de inúmeras hipóteses a respeito do processo de integração. Sua maior pretensão foi determinar um marco inicial para futuros estudos.

II. OS OBJETIVOS DESTE ESTUDO SÃO OS SEGUINTES:

a) Objetivo Geral: Fazer um estudo preliminar a respeito do andamento do processo de integração do educando portador de deficiência sensorial que freqüenta, paralelamente, o ensino regular e sala de recursos.

b) Objetivos Específicos: Levantar dados referentes a: faixa etária, nível escolar, desempenho pedagógico, desempenho social, tempo de atendimento especializado na sala de recursos, utilização de prótese auditiva, além de possibilitar novos estudos.

III. METODOLOGIA

Para a operacionalização deste estudo foram elaborados dois questionários: um para ser respondido pela professora da classe comum[1] freqüentada pelo educando portador de deficiência sensorial, contendo 10 questões; outro, para ser respondido pela professora da sala de recursos[2] freqüentada pelo mesmo aluno, contendo 05 questões.

O elenco de questões foi planejado com a finalidade de se obter um levantamento de informações a respeito de determinadas características do educando portador de deficiência sensorial inserido no processo de integração, bem como, de obter dados a respeito de seu desempenho acadêmico.

Nos dois questionários foram inseridas perguntas relativas a: idade, série escolar e nível de desempenho pedagógico. No questionário respondido pela professora da classe comum, foram levantadas informações a respeito do comportamento social dos sujeitos, tais como: sua participação no recreio e na educação física. Quanto a escolaridade, as informações solicitadas estavam voltadas para: grau de desempenho no conteúdo programático, média para aprovação e se é repetente ou não; perfil de desempenho acadêmico nas disciplinas: leitura, escrita, matemática e estudos sociais. O número de alunos na turma e se receberam explicações a respeito da deficiência do colega, foram questões também levantadas.

Para a professora da sala de recursos as questões foram mais específicas. Foi perguntado se o aluno portador de deficiência sensorial freqüentou serviço especializado[3] ou sala de recursos, antes de ingressar no ensino regular. O tempo de atendimento a suas necessidades especiais e o percentual de freqüência.

---

1 Classe comum: sala de aula da comunidade regular de ensino.

2 Sala de recursos: sala provida de material e equipamentos especiais, sob orientação de professor especializado, para atendimento das necessidades específicas de educandos portadores de deficiências sensoriais, localizada na comunidade regular de ensino.

3 Serviço especializado: serviço de educação especial para atendimento ao educando portador de deficiência sensorial, segregado da comunidade regular de ensino.

Quanto a escolaridade, questionou-se se o nível pedagógico apresentado pelo educando portador de deficiência sensorial era compatível ou não com a série que freqüentava no ensino regular.

Universo pesquisado: O Estado de Santa Catarina está dividido em 22 Unidades de Coordenação Regional de Educação (UCRE), todas com um Serviço Regional de Educação Especial. Nestas regiões está sendo desenvolvido o processo de integração do aluno com necessidades especiais no ensino regular, com atendimento específico nas salas de recursos, quando se tratar de deficiências sensoriais. A amostra deste estudo foi levantada em 6 UCREs, selecionadas a partir de uma divisão do Estado de Santa Catarina em 6 macro-regiões.

1ª UCRE - representando o leste do Estado (Grande Florianópolis), envolvendo 13 municípios, contribuindo com 59 sujeitos, sendo 52 com deficiência auditiva e 7 com deficiência visual.

5ª UCRE - Joinville, representando o nordeste do Estado, envolvendo 6 municípios, contribuindo com 17 sujeitos, sendo 15 com deficiência auditiva e 02 com deficiência visual.

15ª UCRE - Araranguá - representando o sul do Estado, envolvendo 10 municípios, contribuindo com 23 sujeitos, sendo 10 com deficiência auditiva e 13 com deficiência visual.

7ª UCRE - Lages - representando o centro-oeste do Estado, envolvendo 14 municípios, contribuindo com 43 sujeitos, sendo 39 com deficiência auditiva e 04 com deficiência visual.

11ª UCRE - Chapecó - representando o oeste do Estado, envolvendo 15 municípios, contribuindo com 31 sujeitos, sendo 23 com deficiência auditiva e 08 com deficiência visual.

18ª UCRE - Canoinhas - representando o norte do Estado, envolvendo 5 municípios, contribuindo com 38 sujeitos, sendo 04 com deficiência auditiva e 34 com deficiência visual.

Responderam ao questionário 211 professores da classe comum e 67 de sala de recursos, sendo assim levantados os dados de 143 sujeitos identificados como portadores de deficiência auditiva e 68 alunos portadores de deficiência visual que freqüentam, paralelamente, a classe comum e sala de recursos, do pré-escolar até 8ª série do 1º grau.

IV. PRIMEIROS DADOS

Os primeiros dados analisados indicam que a integração social está ocorrendo, que a maioria dos alunos situa-se nas faixas etárias de 10 a mais de 14 anos e freqüentam

as 3 primeiras séries do 1º Grau. O desempenho acadêmico da maioria dos educandos foi considerado pelo professor do ensino regular como variando entre "BOM" e "REGULAR".

As autoras consideram que os objetivos do estudo foram atingidos e sugerem que o Processo de Normalização/Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, precisa evoluir da discussão filosófica para a realização prática e a pesquisa.

V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Pereira, O. (et alii). *Educação especial - atuais desafios*. Ed. Interamericana, Rio de Janeiro, 1980.

SERÃO PRÉ-REQUISITOS BÁSICOS DO ALUNO SUFICIENTEMENTE CONSIDERADOS NA ELABORAÇÃO DE PROGRAMAÇÕES DE ENSINO: ALGUNS DADOS DE PESQUISA

MARGARIDA H. WINDHOLZ*
(Universidade de São Paulo)

Ao terminar a publicação do Guia Curricular "Passo a Passo. Seu Caminho" (Windholz, 1988), que visa o ensino de habilidades básicas, especialmente, a indivíduos excepcionais, pareceu importante avaliar o instrumento criado, acompanhando seu uso pelos mais diversos profissionais, pesquisadores e pais. Assim, iniciamos uma pesquisa que logo se desdobrou: a primeira focalizando mais especificamente a atuação do educador (realizada por Sonia Meyer), e a segunda, visando olhar mais de perto o aluno. Estava claro que, além de se analisar os dados em separado, seria necessário abranger a situação global, envolvendo educadores e alunos no contexto educacional em que as interações ocorrem. Enquanto Sonia pergunta: "Quais são as condições necessárias para que educadores elaborem e apliquem programas de ensino e pesquisa com indivíduos excepcionais?", nosso estudo tem por objetivo "analisar relações entre os repertórios comportamentais de alunos excepcionais, com diferentes diagnósticos e características, e os procedimentos e/ou adaptações usados, bem como os resultados da aplicação de programas de ensino de habilidades básicas".

Uma série de questões a merecerem respostas foram levantadas:

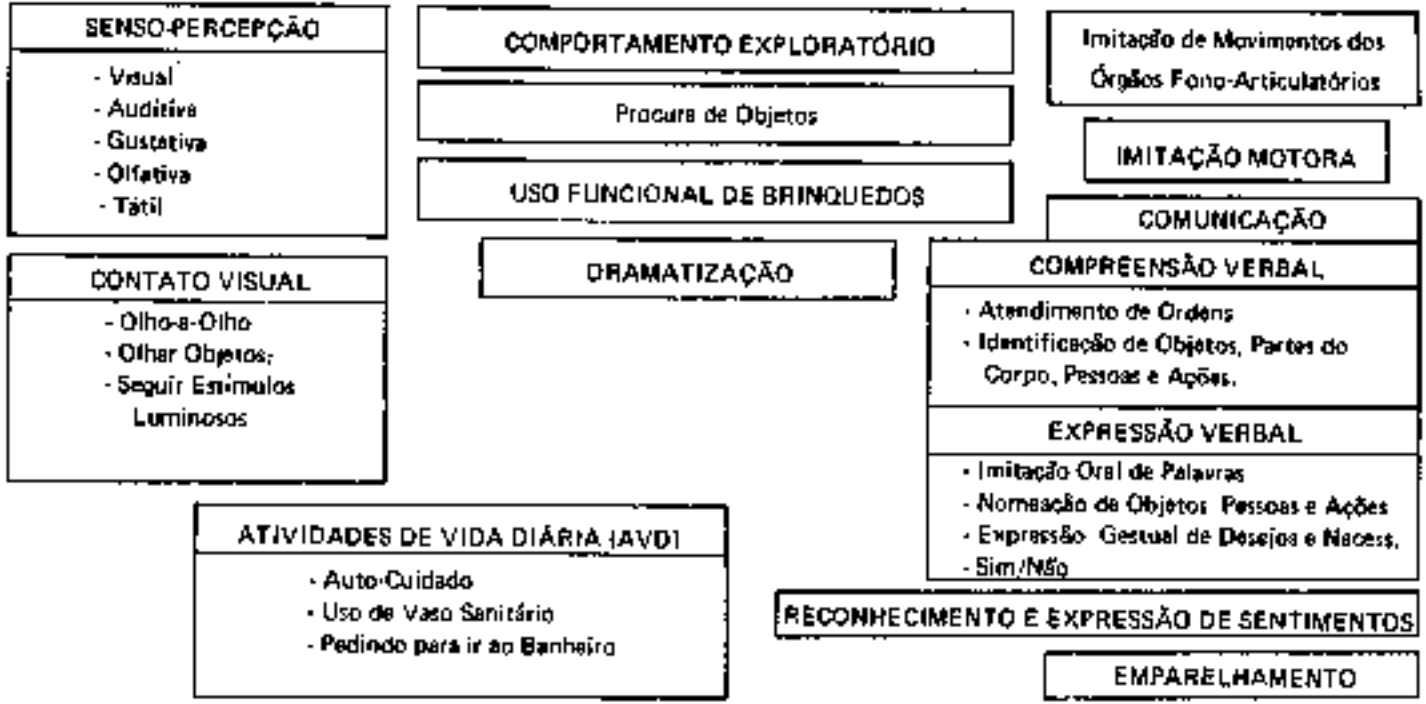
- Todos os alunos, que não têm aquelas habilidades básicas no seu repertório, se beneficiam dos programas?

* Pesquisadora do CNPq

Quadro 1 - Programas de treino que compõem o Currículo de Habilidades Básicas.

O ELENCO PROGRAMÁTICO

Nosso Guia-Curricular se compõe de 26 programas de treino, que abrangem as principais Habilidades Básicas para uma pessoa especial viver e conviver num mundo não tão especial. Procuramos dar aos programas de treino nomes precisos e esclarecedores, de tal forma que apenas a listagem de seus nomes, a seguir, já comece a dar uma idéia do que pode ser encontrado no Guia-Curricular.



- Quais as condições do aluno necessárias para que tal aconteça, e quais as que o dificultam ou impedem?

- Diferentes características pessoais e diagnósticas requerem diferentes procedimentos para o uso bem sucedido dos programas?

- Quais seriam as mudanças ou diretrizes que, então, deveriam ser adotadas?

Pode parecer pretencioso responder "sim" à primeira questão. No entanto, este não é o caso. Todos educadores e pesquisadores reconhecem que sem o indivíduo dominar este repertório básico, não há condições para sucesso no convívio, num nível simples, no ambiente familiar e escolar protegido, bem como, num nível mais complexo, em que o indivíduo ultrapassou este estágio com a aquisição de um repertório mais rico e diversificado, mais funcional e com maior possibilidade de atuação independente no mundo mais amplo. Existe todo um encadeamento necessário para que as crianças possam tornar-se participante deste mundo que a envolve e requisita, e que ela requisita e quer conquistar.

Neste Simpósio me proponho a abordar, parcialmente, a segunda pergunta: "Quais as condições do aluno necessárias para que ele se beneficie dos programas de ensino, e quais as que o dificultam ou impedem?

Ao se estabelecerem objetivos de ensino, é sempre desejável colocar-se algumas considerações fundamentais: os objetivos propostos são realistas, em termos do repertório da criança? São relevantes? São prioritários? Sabe-se em que condições esta criança dará o melhor de si? O que gosta e acha interessante fazer? Qual o seu tempo de atenção? Estas e outras questões devem ser levadas em conta.

Existe, porém, uma pergunta mais básica: Será que a criança tem os pré-requisitos necessários para responder adequadamente ao que lhe é proposto?

Para nossa surpresa, ao observarmos educadores - em sentido lato (ou seja professores, psicólogos, fonoaudiólogos, terapêutas ocupacionais e outros) - verifica-se o quão pouco estes pré-requisitos (que variam, evidentemente, com as diferentes programações) são de fato levados na devida consideração. Alguns exemplos vão pontuar estas afirmações.

Célia é professora de André, menino de 4 anos, com Síndrome de Down, que já frequenta a escola há um ano. Sua programação envolve as seguintes habilidades básicas: "identificação de objetos", "uso funcional de brinquedos", e treino em "atividades de vida diária". Observado em vários dias, vemos que André não para sentado: quando faz, por curto tempo, não olha para a tia quando esta o chama, nem obedece as ordens de rotina da escola. Fica difícil assim seguir com os programas e ter uma interação gostosa.

Bárbara, de cinco anos, não fica na sua sala no Jardim de Infância, está sempre perambulando e correndo pelo pátio. Vista por um neurologista, foi diagnosticada como hiperativa. Fomos visitá-la em sua casa. Dezenas de brinquedos, alguns muito caros, estão

acumulados no seu quarto. Os móveis do mesmo são muito bonitos. Faltam, porém, no quarto ou na sala de estar, uma mesa e cadeiras, adequadas ao seu tamanho, que permitissem sentar para fazer jogos e atividades facilitadoras do comportamento de "ficar sentada", engajada numa atividade agradável. Nossa experiência mostra, aliás, que esta missão ocorre em, pelo menos, 95% das casos de crianças "hiperativas". Serão as condições ambientais facilitadoras da instalação de comportamentos "mais tranquilos", necessários numa sala escolar? E mesmo, para controlar mais a hiperatividade?

Cláudio, de seis anos, é um menino autista. Freqüenta uma classe especial. Sua programação envolve "identificação de figuras", "nomeação", e também alguns programas de grafismo. Antes de iniciá-los, tia Vera achou importante treinar "contato visual olho a olho", já que Cláudio foge de troca de olhares e, só de vez em quando, ela consegue que olhe para ela. Neste caso, pode até ser conveniente prescindir, inicialmente, deste pré-requisito, após verificar se Cláudio tem os olhos pré-requisitos para a programação proposta. Aos poucos, Vera conseguirá aumentar também o contato visual.

Foram casos como os descritos que nos levaram a frisar no guia curricular a necessidade de verificar a existência ou não dos pré-requisitos exigidos para o bom êxito de cada programa: "o que o aluno precisará já ter aprendido para acompanhar o programa? O que é considerado condição de entrada para o programa?" (Windholz, 1988: 45).

Estes são apenas alguns exemplos. Queremos apresentar aqui os dados colhidos na nossa pesquisa com uma população diversificada e que vem reforçar a importância de uma atenção maior a questão bem básica, primária, na situação ensino/aprendizagem. Escolhemos, ao acaso, 40 crianças por nós trabalhadas (do nosso fichário), desde que estivessem na faixa de idade entre 3 e 6 anos, ao iniciarem alguma programação. Diferenças de diagnóstico também foram consideradas. Assim, escolhemos 10 crianças com diagnóstico de autismo, 10 crianças com deficiência auditiva, 10 com retardo mental moderado e 10 crianças normais. Estas últimas freqüentavam Jardins de Infância, apresentando programas de Hiperatividade e dificuldade de ajustamento a rotina escolar. A diversidade de diagnóstico é proposital, embora não pretendêssemos, naquele momento, analisar mais detalhadamente características individuais, citando as programações apenas de maneira genérica.

A caracterização destas crianças mostra alguns dados surpreendentes:

Idade: A idade média das crianças variou de 4:1 a 4:9 anos para os grupos, com amplitude de 3:2 anos a 5:10 anos. Esta variável pareceu-nos importante porque nesta faixa de idade, "normalmente", aquelas habilidades básicas (v. Quadro 1) citadas já estão instaladas no repertório.

Sexo: Predominam os meninos, confirmando o que mostram as estatísticas quanto a maior número de meninos autistas e deficientes mentais. O mesmo parece ser o caso com deficientes auditivos. Nas escolas regulares, observa-se, também, maior número de queixas sobre meninos.

Tabela 1 - Algumas características das crianças atendidas.

Diagnóstico / Características		Autismo	Def. Aud.	Def. Mental	Problemas Ajust.
Número e Sexo	M	6	7	8	7
	F	4	3	2	3
	T	10	10	10	10
Idade Média		4a.6m.	4a.2m.	4a.1m.	4a.8m.
Amplitude		3:2-5:8 a.	3.2-5.8 a.	3:8-5:8 a.	3:11-5:11 a.
Frequência Escola		60%	100%	90%	100%
Atend. Indiv. Anterior		60%	80%	80%	0%
Programas Esc./Clin.		Hab.Bas.	Hab.Bas.	Hab Bas.	Hab.Bas. Pré-Academ.
Presença dos Pré-Requisitos		0%	10%	0%	0%

Freqüência à escola: A grande maioria das crianças freqüenta escola especial, no caso dos autistas e deficientes mentais, ou regular, no caso dos deficientes auditivos e crianças de Jardim "normais". Pressupõe-se que na escola os alunos aprendem a seguir certas rotinas, a atender ordens, sentar quando solicitadas, permanecer em classe e realizar tarefas.

Atendimentos anteriores por profissionais: A não ser os alunos de Jardim, crianças com algum problema de desenvolvimento tendem a ser atendidas por profissionais terapêutas, tão logo se verifique a existência destes problemas, especialmente, em se tratando, na sua maioria, de crianças de classe média para cima. Este atendimento faria supor que, portanto, as crianças teriam maior oportunidade de adquirir as habilidades básicas, pré-requisito para seu desenvolvimento.

Programas propostos na escola e/ou clínica: Localizamos as atividades programáticas de acordo com o rol de habilidades básicas por nós apresentado, mesmo que os educadores não estivessem seguindo as mesmas nos moldes por nós propostos, uma vez que foi sugerido que poderiam ser usadas como guia para opções e seqüenciação. As crianças dos três primeiros grupos estavam realizando programas de habilidades básicas, e as de Jardim de Infância estavam também com algumas programações "pré-acadêmicas".

Quanto à formação dos educadores, cumpre dizer que tratava-se de profissionais com formação em psicologia, pedagogia ou fonoaudiologia, ou estudantes dos últimos anos destas áreas.

Presença dos pré-requisitos: Pela Tabela 1 pode-se ver que, com exceção de uma criança, nenhuma das outras 39 tinha todos os pré-requisitos básicos, desejáveis ou imprescindíveis, para a realização de suas programações.

Resolveu-se, então, separar os pré-requisitos específicos de cada programa (por exemplo, para o programa "uso funcional de brinquedos" é pré-requisito que o aluno tenha "comportamento exploratório") e analisar apenas os seguintes fundamentais por sua precedência: 1) contato visual olho-a-olho; 2) atendimento de ordens básicas e 3) permanecer sentado. Na verdade, todos eles estão relacionados a atendimento de ordens, mas achamos interessante analisá-los em separado. É preciso dizer, também, que existem critérios que levavam em conta cada grupo com suas características.

Tabela 2 - Porcentagem de presença de pré-requisitos adequados para a realização da programação em andamento para a população estudada.

Habilidades Básicas	Autistas	Def. Audit.	Def. Ment.	Jardim
Contato visual	20%	40%	50%	100%
Atend. ordens	30%	10%	40%	0%
Permanecer sentado	20%	10%	50%	50%

Conforme se verifica pela Tabela 2, são os alunos autistas os que apresentam maior "déficit" quanto a pré-requisitos básicos, tanto no contato visual (apenas 20% mantém contato visual), como no atendimento de ordens (30%), e no permanecer sentado (20%). É bem compreensível que, deste modo, fica extremamente difícil trabalhar com este grupo.

O maior problema das crianças deficientes auditivas observa-se no atendimento de ordens (apenas 10%), indicando que, antes de mais nada, uma comunicação adequada

merece maior atenção. Como o educador garante que a criança olhe para ele (apenas 40% tem bom contato visual), preste atenção a suas solicitações? Só sanada esta dificuldade, é provável que o aluno também permaneça sentado o tempo suficiente para realizar as atividades propostas (apenas 50% tem este pré-requisito).

Os dados das crianças com retardo mental indicam que 50% mantêm adequado contato visual e permanece sentado quando solicitado, sendo que apenas 40% atendem outras ordens básicas. Estas cifras mostram que, além da necessidade de se instalar estes comportamentos, a programação geral deve ser revista, face à insuficiência verificada quanto a estas habilidades.

De acordo com o que, de certo modo, poderia ser esperado, todas as crianças de Jardim têm adequado contato visual. Confirmam-se as queixas quanto ao não atendimento de ordens de rotina (100%!), embora, 50% permaneça sentada quando exigido. Aqui, não estamos lidando com falta de compreensão e sim com uma falta de adaptação a regras e limites. É provável também que seja conveniente introduzir modificações que facilitem a instalação destes comportamentos.

As crianças estudadas apresentaram, também, um número elevado de "comportamentos inadequados", além dos já indicados, que interferem ou impedem a realização das atividades educacionais. O que foi definido como "inadequado", porém, variou de grupo para grupo (p. ex. os autistas apresentaram birras, estereotipias, comportamentos autolesivos, enquanto os alunos de Jardim tiveram maior freqüência de comportamentos agressivos, verbais ou físicos). A análise destes dados, no entanto, fica para uma outra oportunidade.

Voltando para nossa pergunta inicial. É claro que não queremos alunos "quietinhos", "submissos", "que não dão trabalho". Ao contrário, queremos alunos que estejam alertas, sejam interativos, bem ocupados nas atividades que fazem de boa vontade e com prazer. Mas, também é evidente que, para poderem ter êxito em muitas das atividades que lhes serão oferecidas, eles precisam saber "estabelecer contato visual com o educador", para possibilitar uma interação positiva; "atender ordens", ficando atentos às instruções do educador e, para muitas atividades, "permanecer sentado" em postura adequada para realizar as tarefas. Precisam aprender a aceitar e respeitar certas regras e limites que fazem parte da situação ensino/aprendizagem para garantir bons resultados. Pergunta-se, então, por quê aspectos tão básicos não são, suficientemente, trabalhados pelos educadores, o que os leva a experimentar decepções e fracassos, em vez de obterem resultados mais encorajadores para seus alunos e para si mesmos?

Uma série de hipóteses pode ser levantada como parcialmente responsável por este quadro:

- Avaliação insuficiente e, conseqüentemente, informação insuficiente para o educador. Muito já se tem discutido, inclusive em Reuniões anteriores, sobre a diferença

entre rotulações diagnósticas, baseadas em conceitos teóricos e nosológicos, que raramente indicam uma orientação específica, e uma avaliação funcional, individualizada, que mostra as forças e fraquezas de cada criança e fornece indicações claras para uma programação adequada.

- Com alta freqüência o educador "pressupõe" que o aluno tenha os pré-requisitos para cada programação. Uma vez que isto não acontece em elevado número de casos, é necessário pesquisar sua presença ou ausência.

- Parece-nos que existe também um aspecto cultural na negligência com relação à atenção para estes comportamentos. O educador não quer tornar-se antipático para o aluno fazendo exigências, acreditando que, de uma maneira informal chegará aos mesmos resultados. Este não é o caso, em geral, com crianças com problemas. Ao contrário do que, muita vezes, se pensa, os treinos podem ser feitos num ambiente agradável e ser fonte de sucesso promissor, desde que o educador esteja preparado para tal.

- É constatação também, que apesar de possuirmos, hoje em dia, vastos conhecimentos de tecnologia de ensino, estes ou não fazem parte do repertório da maioria dos educadores e/ou não são aplicados como deveriam.

- Outro fator importante é a preocupação do educador com o que "deve" ensinar, especialmente em classes para as quais existem programações "prontas", não individualizadas. Deste modo, ele "esquece" que só terá sucesso se a criança for seu guia, "dizendo-lhe" o que é ou não capaz de realizar. Em outras palavras, ele terá sucesso na medida em que estiver sob controle do repertório comportamental do seu aluno, e não apenas da programação.

Acreditamos não termos esgotado todos os fatores que podem ser responsáveis pela situação descrita. Vamos procurar identificá-los; o que nos motiva, tanto como educadora, quanto como pesquisadora, é o desejo de ver cada vez maior número de crianças com problemas progredirem dentro de suas possibilidades, experimentando sucesso em vez de fracasso. Para que isto aconteça, como vimos, aspectos bem fundamentais e básicos precisam merecer maior atenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Windholz, M.H. (1988). *Passo a Passo. Seu Caminho. Guia Curricular para o Ensino de Habilidades Básicas.* São Paulo: EDICON.

QUE CONDIÇÕES SÃO NECESSÁRIAS PARA QUE EDUCADORES ELABOREM E APLIQUEM PROGRAMAS DE ENSINO?

SONIA BEATRIZ MEYER
(Universidade Federal de São Carlos)

Venho desenvolvendo um projeto de pesquisa[1] que visa descobrir que condições são necessárias para que educadores, num sentido lato, selecionem, elaborem, apliquem e avaliem programas de ensino com uma população de indivíduos deficientes. Meu interesse em responder esta questão surgiu a partir de algumas constatações: a literatura comportamental é muito ampla na área de deficiências de desenvolvimento, tanto a nível de pesquisas, como a nível de programas de ensino. É comum ouvir opiniões de especialistas em educação especial indicando que a metodologia comportamental é, talvez, a que tem produzido os melhores resultados no atendimento desta população. Entretanto, não se encontra com a mesma facilidade, nesta literatura, relatos de implementações compreensivas e bem sucedidas de programações e metodologia operante. O contato com várias escolas e instituições, tanto no Brasil como no exterior, revelaram que este tipo de tentativa não tem produzido resultados tão animadores quanto prometiam as pesquisas demonstrativas.

Venho trabalhando com vários tipos de educadores: professores, coordenadores psicopedagógicos, psicólogos clínicos, pais e vários profissionais que lidam com indivíduos deficientes. Não pretendo mostrar e analisar aqui todos os dados obtidos, por uma questão de tempo.

Organizei os dados coletados em quatro etapas do trabalho do educador: 1) seleção de programas de ensino; 2) elaboração de programas de ensino; 3) aplicação de programas de ensino, e 4) análise dos resultados obtidos.

---

1. Bolsa Recém-Doutor pelo CNPq.

A seleção de programas de ensino em educação especial é uma fase de extrema importância, principalmente, se considerarmos que as dificuldades de aprendizagem dos alunos tornam erros, ou inadequações de seleção, muito caros para o processo de aprendizagem. Além disto, apesar de muitos programas de ensino baseados em tecnologia comportamental serem bem sucedidos, tem sido muito comum a falta de generalidade e de manutenção, assim como, a não ocorrência funcional de comportamentos adquiridos. Isto pode ser o resultado de análises mal feitas, ou incompletas, sobre aquilo que se pretende ensinar. Julgo que, ao contrário da tecnologia de ensino, para a qual existe muito conhecimento acumulado, a seleção daquilo que queremos ensinar é a área para a qual temos tido menos preparo.

Como é feita a seleção de programas de ensino por diferentes tipos de educador? O professor de classe especial, por exemplo, tipicamente recebe um aluno com um mínimo de informações a seu respeito - os encaminhamentos a classes especiais feitos por psicólogos não dão informações ao professor de quê aspectos devem ser trabalhados com aquele aluno - e ao aluno cabe a sorte, ou azar, de ter um professor mais perceptivo, ou não, às suas motivações e necessidades. O professor tenta seguir uma programação geral que lhe é dada e que nem sempre se adequa a seu aluno. E as conseqüências de uma programação mal adaptada ao aluno não se fazem esperar: além da falta de progresso, o aluno passará a exibir problemas comportamentais que, freqüentemente, atrapalham o andamento dos trabalhos da classe.

Numa instituição que atende uma população de alunos severamente retardados, os professores tinham "mais sorte" do que seus colegas de classe especial: Recebiam uma programação pronta, elaborada pela coordenação psicopedagógica, após uma avaliação da criança. Esta programação era discutida e se ocorressem problemas de implementação ou se os programas em menos tempo superados, estes professores pediam ao coordenador que lhes indicasse o que fazer.

Esta situação não era ideal também. A coordenação se queixava da falta de autonomia de seus professores, que não sabiam tomar iniciativas de selecionar ou adaptar procedimentos de ensino e de manejo de problemas comportamentais.

Foi iniciado, então, um trabalho com os professores, no qual deveriam desenvolver e aplicar pelo menos um programa, com pelo menos um aluno. Num primeiro momento foram realizadas reuniões semanais, individuais, com o coordenador, às quais eu também estava presente. Posteriormente, transformamos as reuniões individuais em reuniões grupais, ao percebermos que a situação de reunião individual estava favorecendo o comportamento típico do professor de pedir orientações, ao invés de propor, para debate, sugestões derivadas de suas próprias observações.

Verificamos que, para alguns dos professores não houve muita dificuldade em selecionar programas de ensino que pareciam ser adequados. Uma professora, por exemplo, selecionou um programa de "reconhecimento e expressão de sentimentos" para

um aluno que não mudava sua expressão facial, não apresentando expressões como a de satisfação, o que levava adultos e crianças a desistir de interagir com ele. A professora propôs que, antes de trabalhar com reconhecimento e expressão de sentimentos, seria necessário um treino de contato visual, como um pré-requisito e já uma maneira de estabelecer contato afetivo. Tal seqüência de programas era, para ela, muito mais importante que um programa de atendimento de ordens, apesar do não cumprimento de solicitações também se constituir num problema.

Algumas escolhas foram mais simples, como a realização de treino de eliminação para alunos que não tinham controle de esfíncteres.

Mas, apareceram, também, dificuldades nesta fase. Há professores que identificam o que está sendo um problema, mas podem não visualizar maneiras de lidar com ele. Uma das professoras quis eliminar comportamentos auto-estimulatórios, como o de pegar um pedacinho de papel e ficar manipulando-o perto do ouvido, de preferência por horas a fio, de uma aluna que avançava também sobre comida e ingeria materiais não comestíveis, como papel, folhas e bituca de cigarro. A professora sugeriu procedimentos de intervenção direta, do tipo restrição do comportamento, ou reforçamento por sua não emissão. Só após questionamentos verificou que, o que na verdade faltava à aluna era comportamento exploratório que a colocasse em contato com outras fontes de estimulação, diferentes daquelas que ela estava selecionando. Era uma aluna que passava o tempo todo sentada em sua cadeira. Os comportamentos auto-estimulatórios da aluna estavam de fato impedindo seu desenvolvimento, mas, se os determinantes de seu comportamento não fossem entendidos, seria pouco provável que os procedimentos propostos pela professora tivessem resultados significativos e duradouros. O programa elaborado e aplicado foi descrito pela professora da seguinte forma: "Vem sendo desenvolvida exploração da sala, através da distribuição, primeiramente em um lugar num canto da sala, de pedacinhos de gelatina. No início, a aluna demorou um pouco a experimentar, ela só os observava. No momento a gelatina está sendo distribuída em dois lugares diferentes da sala, os quais C. explora, primeiramente, com olhares. A partir daí, se levanta de sua cadeira e vai ao encontro deles. Estes lugares têm sido variados e C., antes de encontrá-los, costuma se levantar e andar pela sala procurando nos lugares onde anteriormente havia gelatina até atingir o seu objetivo, ou seja, o de comer a gelatina. Mesmo não havendo mais gelatina, a aluna tem explorado a sala através de olhares e até mesmo saindo de seu lugar, ora para procurá-la, ora para entrar em contato com a educadora ou auxiliar. Considero de extrema importância a continuidade do programa, visto que C. se desenvolveu significativamente durante este".

Quando reuniões de elaboração de projetos foram propostas para todos os professores, ocorreu um fato curioso: eles pediram ao coordenador uma leitura básica que os orientasse na elaboração do projeto. O que havia sido solicitado era, a nosso ver, algo muito mais simples: eles deveriam selecionar, a partir de sua experiência, um

programa que gostariam de aplicar e de seguir com mais cuidado do que os outros da programação. Esta possibilidade de escolha, a partir de critérios próprios, pareceu ter sido, no entanto, mais difícil para eles, preferindo encontrar tempo para ler um texto teórico.

Numa outra escola, que atende crianças com dificuldades de aprendizagem, minha proposta de acompanhamento foi aceita, exatamente porque eles estavam com problemas relativos à seleção de programas. Também havia queixa da coordenação de falta de autonomia do professor. Em segundo lugar, eles estavam com duas, depois três classes com crianças menores, para as quais as excelentes programações pré-acadêmicas e acadêmicas das outras classes se mostravam inadequadas. O Guia Curricular para o Ensino de Habilidades Básicas (Windholz, 1988) parecia ser um bom ponto de partida.

Apesar de, desde o início eu ter enfatizado que os professores deveriam escolher o que pretendiam trabalhar a partir de suas observações dos alunos, e não a partir de sugestões do Guia, a tentação parece ser muito forte. Uma das professoras, estudante de Fonoaudiologia, leu o Guia durante seu fim de semana e disse estar adorando a leitura. Achou o programa de imitação motora ideal para sua classe. A coordenadora concordou com a sugestão e ficou resolvido que seria feita uma linha de base. A professora selecionou os itens que pareciam ser mais relevantes e testou-os, registrando os resultados. Estes mostraram que três dos quatro alunos acertaram na maioria dos itens testados, então decidiu-se que um treino formal de imitação motora seria desnecessário para eles. O outro aluno era o que tinha o repertório mais limitado e mais problemas de comportamento e foi o que quase não teve acertos na linha de base. Selecionamos os dois únicos itens que obtiveram pelo menos uma resposta correta para iniciar o treino. Estes dois itens foram fortalecidos, mas o aluno não adquiriu uma nova resposta treinada. O treino foi então abandonado. Já um outro programa, desenvolvido este ano, de aumento de tempo em tarefas tem sido bem sucedido, basicamente, porque partiu da observação e análise do respertório da criança.

Isto não quer dizer que a seleção através da leitura de sugestões de programações, como o Guia Curricular, não possa trazer bons resultados. Um exemplo de seleção bem sucedida, feita através do Guia, foi a introdução de treinos de Atividades de Vida Diária (AVDs). A professora achou que deveria investir mais em habilidades básicas, em AVDs, do que em atividades pré-acadêmicas. Na reunião com os pais estes disseram estar contentes com a inclusão das AVDs na programação de seus filhos. Os resultados obtidos ressaltam o acerto da escolha. Havia interesse e motivação e a aquisição destas habilidades ocorreu de forma sistemática. Hoje em dia, todas as AVDs não se constituem mais em problema para estes alunos.

As observações acima relatadas, e ainda outras que fiz, me levam a crer que devemos ensinar os professores a observar e a descobrir porque seu aluno está se comportando da forma que está, e descobrir o que é que funciona e o que é que é útil ao

seu aluno. Mas a expectativa que se tem do professor não é a de que ele descubra seus caminhos. A expectativa que se tem do professor é, geralmente, aquela que ele tem para si próprio, é a de atuar, ensinar, eliminar comportamentos inadequados e promover o desenvolvimento. A postura difundida é a de que, se a pessoa é um profissional, ela deveria saber a solução para os problemas apresentados. Se, enquanto professor, ele não sabe como atuar, ele espera que outros profissionais - como os psicólogos - saibam dar a solução ao problema. E, se não encontram soluções através de outros profissionais, tendem a encontrar razões distantes da sua atuação para justificar o fracasso. Alcoolismo dos pais, problemas sociais, familiares, de nutrição, saúde, relativos à medicação, etc., são levantados para explicar o fracasso de aprendizagem. É claro que estes fatores não são irrelevantes, mas me parece que cabe ao professor se indagar o que é que ele pode fazer, apesar das condições adversas que, certamente, freqüentemente existirão, condições estas que ele, geralmente, não tem condições de alterar.

A descoberta não costuma ser valorizada. Acho importante que se desenvolvam comportamentos de observação e de dizer, honestamente, "eu não sei porque a criança faz isto, mas estou tentando descobrir". A abordagem comportamental fornece um bom instrumental para esta descoberta, que é a análise funcional. De outras abordagens temos os mais variados tipos de avaliação. Todas elas são relevantes, mas o instrumento fundamental é a observação cuidadosa, em conjunto com a experimentação de diferentes formas de atuação à medida que se vai levantando hipóteses sobre melhores formas de atuação.

O problema é que este conjunto de comportamentos necessários para a descoberta são bastante diversos daqueles que são necessários para as próximas fases de ensino que são: a elaboração do programa, aplicação e avaliação.

Para a <u>elaboração</u> de programas precisamos, agora sim, de bastante conhecimento técnico. Devemos conhecer princípios de programação e devemos ter acesso a programas elaborados por outras pessoas, pois estes foram estudados com todos os cuidados necessários. Não há uma passagem direta das hipóteses, levantadas a partir de uma análise funcional, para uma programação de ensino.

A <u>aplicação</u> exige outro conjunto de habilidades. É muito freqüente que mil coisas aconteçam que interfiram na aplicação de programas previstos: alterações na medicação da criança, faltas, doenças, faltas de funcionários, greves, insatisfações salariais, comportamentos de outros alunos interferindo na programação, impossibilidade de trabalhar individualmente com um aluno, falta de material, etc.. Habilidade em conciliar solução de problemas emergentes, como os citados, e manutenção de uma programação constituem-se num desafio diário para o educador.

Programar, seguir a programação, registrar, perceber quando é necessário alterar algum aspecto da programação, fazer a alteração, registrar a alteração e o motivo desta, são tarefas difíceis, e exigem uma certa disciplina, que é muito diferente da atitude de descobrir e que à primeira vista parecem incompatíveis.

O registro e a análise dos registros me parecem ser fundamentais para o bom êxito da tarefa de ensino. Eu própria reluto, por vezes, em utilizá-los, mas tendo a acreditar que esta relutância só ocorre quando não está clara a distinção do meu papel de descobrir e o de atuar, no sentido de instalar novos comportamentos. Creio, de fato, que a preocupação com registro pode atrapalhar, às vezes, quando estou tentando descobrir o que é relevante para meu aluno. Mas, uma vez encontrado um caminho promissor, se eu não registrar, não saberei se o caminho de fato está correto ou não.

A análise de registros de treino feitos numa escola, e que não foram analisados na época em que os treinos estavam sendo desenvolvidos mostrou, também, a importância da análise de dados. A ausência de análise foi, provavelmente, o fator responsável pelos poucos progressos apresentados.

Concluindo, a seleção de programas de ensino é uma fase de trabalho fundamental no processo de ensino-aprendizagem, mas que tem recebido menos atenção dos pesquisadores e educadores do que as fases de elaboração, aplicação e análise dos mesmos. Os comportamentos exigidos do educador nesta fase de descoberta, observação e experimentação, são bastante diferentes dos comportamentos de programação e registro exigidos nas outras fases. O educador deve ter claro para si quando se comportar de forma mais ou menos sistemática, pois uma sistematização excessiva numa fase de descoberta pode ser tão prejudicial quanto uma improvisação durante o ensino das habilidades selecionadas.

Os dados deste meu trabalho apesar de não serem suficientes para responder à ampla questão inicial, "Que condições são necessárias para que educadores elaborem e apliquem programas de ensino?", trazem algumas respostas relevantes. É necessário que à fase de seleção, de descoberta, de experimentação, seja dada uma importância maior, assim como, à fase de incorporação de um programa de ensino à rotina de trabalho do educador. Evidentemente, existem outras condições necessárias para o bom desenvolvimento do trabalho, como por exemplo, conhecimento de tecnologia de ensino, de dados de desenvolvimento ou dados sobre problemas de comportamento. Outros trabalhos, inclusive os apresentados neste simpósio, têm analisado várias das condições requeridas do educador. Meu propósito foi o de indicar condições que a meu ver têm sido negligenciadas, negligência esta que, possivelmente, é responsável pela ausência de implementações compreensivas e bem sucedidas de programações e metodologia operante.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Windholz, M.H. *Passo a passo, ser comigo. Guia curricular para o ensino de habilidades básicas*. São Paulo: Edicon, 1988.

SIMPÓSIO 8

ATUALIZAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL II

ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE: TEORIA, PESQUISA E APLICAÇÕES

JOSÉ AUGUSTO DELA COLETA
(*Universidade Federal de Uberlândia*)

Os estudos em Psicologia Social nas duas últimas décadas, têm sido, significativamente, influenciados por um conjunto de postulados cuja definição iniciou-se em um artigo publicado por Fritz Heider, em 1944, intitulado "Social Perception and Phenomenal Causality", que teve seu desenvolvimento ampliado em 1958 no importante livro do mesmo autor "The Psychology of Interpersonal Relations": a teoria de atribuição de causalidade, que na verdade não é uma, mas diversas micro-teorias, cada uma pretendendo referir-se a situações e temas particulares, e que consiste em uma série de postulados que visam explicar como e porquê o indivíduo percebe a origem dos eventos no mundo, a que credita a causalidade dos fatos em dadas circunstâncias, e como explica as ocorrências consigo e com seus semelhantes. Deste modo, o indivíduo agiria conforme um cientista amador que busca determinar os elos de ligação entre um dado efeito e suas possíveis causas, visando, principalmente, a compreensão do mundo ao seu redor, a redução da incerteza, o incremento nos sentimentos de controle dos eventos que o envolvem. Têm assim, os processos atribucionais, papel mediador entre as ocorrências que afetam o indivíduo e as reações perpetradas por este ao seu mundo, vez que estas dependem, basicamente, da forma como ele explica as causas, as origens dos fenômenos que o envolve.

Nos anos 60 a pesquisa relativa aos processos de atribuição de causalidade somente experimentou importante desenvolvimento no final da década, culminando com a publicação do marcante livro, por um grande grupo de pesquisadores liderados por Edward E. Jones, intitulado "Attribution: perceiving the causes of behavior", que teve um impacto muito importante, já que a partir dele um número extremamente elevado de artigos veio a ser publicado nas principais revistas científicas ligadas à Psicologia Social, a ponto de, em uma revisão de 1980, Kelley e Michela citarem mais de 900 referências de artigos sobre atribuição de causalidade publicados nos dez anos anteriores.

Do mesmo modo seguiram-se outros livros capazes de oferecer revisão, atualização e organização deste campo do saber, e que muito influenciaram as pesquisas posteriores, como aqueles editados por Harvey, Ickes e Kidd (1976, 1978, 1981) sob o título genérico de "New direction in atribution research, Harvey e Smith (1977) "Social Psychology: an Attributional approach", Antaki e Brewin (1982), "Atribution and psychological change", Weiner (1986), "An attributional theory of Motivation and Emotion", os livros de Hewstone (1983) e de Jaspars e colaboradores (1983) e muitos outros.

Os estudos envolvendo os processos de atribuição de causalidade compreendem os mais variados temas sob o domínio da Psicologia Social, agora nesta nova abordagem, com aplicações estendendo-se entre outras às áreas da Educação, do Trabalho, da Clínica, da Saúde, dos Esportes. Os temas estudados bem atestam a extensão e profundidade da influência da teoria de atribuição de causalidade na explicação e modificação do comportamento humano em situação de interação social, e como exemplos podem ser citados: divergências atribucionais decorrentes do fato do indivíduo localizar-se como ator ou observador de uma situação social; causas atribuídas ao sucesso ou fracasso escolar, conjugal e de realização; adaptação e reação ao infortúnio; teoria atribucional de motivação e emoção; terapias e mudança no estilo atribucional, percepção social e formação de impressão, estereótipos e preconceitos.

No Brasil, diversas linhas de investigação dedicam-se a estudar os processos de atribuição de causalidade, principalmente a partir do final dos anos 70, com dezenas de publicações a respeito, como pode ser verificado nas revisões de Dela Coleta (1982), Dela Coleta e Godoy (1986), Rodrigues (1984), contendo os estudos sobre variados tópicos direta ou indiretamente relacionados à Psicologia Social.

BIBLIOGRAFIA

Antaki, C. e Brewin, C. (1982). *Attribution and psychological change*, Londres, Academic Press.

Dela Coleta, J.A. (1982). *Atribuição de Causalidade*: teoria e pesquisa. Rio de Janeiro. Editora da Fundação Getúlio Vargas.

Harvey, J.H. et alii (1976). *New directions in attribution research*. Vol. 1 Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum.

Harvey, J.H. et alii (1978). *New directions in attribution research*. Vol. 2, Hillsdale, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.

Harvey, J.H. et alii (1981) *New directions in attribution research*. Vol. 3.. Hillsdale, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.

Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality . *Psychological Review*. Washington, 51(6): 358-74.

Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal relations*. New York, John Wiley.

Jones, E.E. et alii (1972). *Attribution: perceiving the causes of behavior*. Morristown, New Jersey General Learning Press.

Kelley, H.H. & Michela, J.L. (1980). Attribution: Theory and research. *Annual Review of Psychology, 31*: 457-501.

Hewstone, M. (1983). *Attribution theory: social functional extensions*, Oxford, Blackwell.

Jaspars, J., Fincham, F.D., Hewstone, M. (1983). *Attribution theory and research: conceptual, developmental and social dimensions*. London: Academic Press.

Rodrigues, A. (1984). Atribuição de causalidade: estudos brasileiros. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro 34(2) 5-20.

LOCUS DE CONTROLE - CONCEITOS, ESTUDOS E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

MARÍLIA P. DELA COLETA
(Universidade Federal de Uberlândia)

Para cada acontecimento observado, ou vivenciado, as pessoas têm a tendência a explicar as causas, definir o porquê dos fatos, e este é o foco dos estudos em atribuição de causalidade. Porém, decorrente de um processo de aprendizagem social, as pessoas adquirem uma percepção mais ou menos estável sobre a fonte de origem e controle destes mesmos acontecimentos. Para explicar esta percepção, Rotter (1966) cunhou o termo e introduziu o constructo locus de controle, segundo o qual as pessoas tenderiam a perceber o exercício de controle sobre as ocorrências do mundo como, num extremo, dependentes de suas próprias capacidades ou esforços, ou, no outro extremo, como dependentes de outras pessoas ou entidades, do acaso ou de outras fontes externas ao seu controle.

Lefcourt (1976: 111/2) afirma que "locus de controle não é uma característica a ser descoberta dentro dos indivíduos. Ele é um constructo, uma ferramenta de trabalho na teoria da aprendizagem social que permite interpretação de observações feitas pelas pessoas em resposta a questões sobre causalidade".

Dela Coleta (1982: 90) define o locus de controle como "um constructo que pretende explicar a percepção das pessoas a respeito da fonte de controle dos eventos, se própria do sujeito - interno - ou pertencente a algum elemento fora de si próprio - externo".

Destas definições entende-se o caráter unidimensional deste constructo proposto, inicialmente, por Rotter, mais tarde questionado por outros autores quanto à validade desta unidimensionalidade, sugerindo uma diversidade no significado psicológico da externalidade. Para Hanna Levenson esta dimensão de controle foi dividida em duas, porque "se supunha que as pessoas que acreditam no poder de outras pessoas sobre si mesmas diferem daquelas que percebem o mundo como imprevisível e incontrolável" (Dela Coleta, 1987). Assim, sua escala para medida do locus de controle, além da Internalidade, contém as dimensões externas relacionadas com pessoas poderosas e com o acaso, sorte ou destino.

Hoje parece ser aceito, universalmente, que o constructo locus de controle é multidimensional, podendo ocorrer a uma pessoa ser mais interna a respeito do X e, ao mesmo tempo, mais externa ao se considerar Y.

Para medida do locus de controle como expectativa generalizada ou especificamente relacionada a aspectos particulares da vida do indivíduo, tem sido desenvolvidos diferentes instrumentos, e os estudos realizados com estes instrumentos têm demonstrado haver diferenças entre indivíduos predominantemente internos ou externos, têm identificado diversas variáveis psicológicas relacionadas ao locus de controle, têm evidenciado as principais consequências da orientação do locus de controle na vida das pessoas e têm estimulado um grande número de investigadores a continuar estudando esta área.

Lefcourt (1976) apresenta diversos resultados de pesquisas sobre locus de controle, evidenciando características que diferenciam sujeitos com diferentes orientações. Uma amostra destes resultados indica, entre outras características, que os sujeitos com locus de controle mais interno apresentam-se mais ativos e alertas; são mais inquisitivos, curiosos e eficientes processadores de informação; apresentam maior persistência no esforço para obter melhores resultados e para solucionar problemas lógicos; são menos pessimistas e possuem mais habilidade para vencer adversidades; são mais flexíveis na indicação de causas de fracassos; apresentam maior força do ego; apresentam maior fluência verbal. Por outro lado, os sujeitos predominantemente externos apresentam tendência ao conformismo, não percebem corretamente as contingências entre ação e consequência, são mais imediatistas, apresentam visão do futuro negativa, tem mais idéias suicidas e doenças psicossomáticas (ver Dela Coleta, 1982).

Todas estas características determinam consequências em vários aspectos particulares da vida do sujeito. Na área profissional, uma revisão de O'Brien (1984) conclui que os internos tendem mais a desejar trabalhos que exigem maior habilidade e oferecem maior autonomia pessoal, demonstram melhor desempenho, maior satisfação e maior envolvimento com o trabalho do que os externos.

Nas situações relacionadas com a vida acadêmica os internos destacam-se por estudar mais (Franklin, 1963), ter melhores notas (Romero Garcia, 1980, 1985; Rodrigues, 1986), valorizar mais os estudos (Romero Garcia, 1983) e ter maior necessidade de realização (Bustamante, 1981), resultados esses obtidos também com sujeitos brasileiros (Dela Coleta, 1988).

Na área da saúde, os estudos sobre desamparo (Seligman, 1977) constituem-se em um exemplo de como a perda da percepção de controle pode levar à depressão e até à morte. Alguns tipos de problemas como a ansiedade e as úlceras estão associados com a externalidade, enquanto os sujeitos tipo A (Friedman e Rosenman, 1976), altamente competitivos, de características que os classificam como internos, são mais propensos à

problemas cardíacos do que os tipo B, não competitivos. Sujeitos internos, quando doentes, procuram e possuem mais informações sobre sua doença do que os externos (Seeman e Evans, 1962; Sproles, 1977), também respondem melhor ao tratamento para deixar de fumar (Kaplan e Cowles, 1978; Wildman, Rosenbaum, Framer, Keane e Johnson, 1979).

No aspecto social, os sujeitos mais externos são mais passíveis de influência (James, Woodruf e Werner, 1965; Platt, 1969; Ritchie e Phares, 1969) e coerção, sentem-se mais insatisfeitos em situação de interação social (Lefcourt, 1976).

Outros estudos demonstram a influência do loçus de controle em um tipo particular de interação social, a interação conjugal (Doherty, 1983a). Os resultados de estudos com sujeitos de diferentes orientações do locus de controle, levam a crer que todas as vantagens estão relacionadas à orientação interna. Rotter (1966) lembra que as medidas de locus de controle podem ter uma relação curvilínear com medidas de desajustamento. Indivíduos que crêem estar totalmente à mercê de forças externas podem não ser mais desajustados do que aqueles que crêem poder controlar tudo e todos. Levenson (1981) afirma que a externalidade não é, necessariamente, negativa ou má, sendo que, em alguns casos, a percepção de controle externo pode corresponder exatamente à realidade do indivíduo, por exemplo, sujeitos presidiários, idosos institucionalizados, mulheres e outros grupos socialmente discriminados.

Wong e Sproule (1984) acreditam mesmo, que o controle externo é mais importante do que o interno para sujeitos com doenças crônicas ou com graves problemas físicos. O'Brien (1984) afirma que tanto sujeitos internos como externos têm visões distorcidas da realidade social, os internos porque superestimam sua própria capacidade de controle e subestimam o poder dos fatores externos, e os externos porque subestimam sua própria capacidade de controle e superestimam o poder de fatores externos. Wong e Sproule (1984) acreditam que os internos são idealistas e otimistas, enquanto os externos são não realistas e pessimistas, sugerindo um tipo intermediário que eles denominam "bilocal", que seria o mais realista, sem ser altamente ambicioso em controlar tudo, nem passivo e desempirado para se deixar controlar totalmente.

Rothbaum, Weisz e Snyder (1982) sugerem o conceito de "controle secundário" para o processo de mudança da própria pessoa para se adaptar a um mundo que não pode ser mudado, sendo "controle primário" o comportamento dirigido para mudar o mundo de acordo com as próprias necessidades. O controle secundário utilizaria estratégias cognitivas para desenvolver uma atitude mais adaptada à realidade.

Para explicar o processo adaptativo daqueles que vivem sob controle externo, como os doentes ou os fisicamente incapazes, Reid (1984) sugere o termo "controle participatório", no qual a pessoa aprende a aceitar a realidade de sua doença ou incapacidade, assim como sua dependência de outros e, depois, aprende a participar ou colaborar com os outros no controle de tudo que for importante para ela, de forma que,

mesmo sendo externamente controlado, o sujeito consegue um modo de exercer algum controle.

De todas estas definições entende-se a noção de controle como um meio e como um fim em si mesmo, quando pressupõe a existência de uma necessidade de controle. Romero-Garcia (1988), baseado em larga experiência em estudos sobre locus de controle com sujeitos venezuelanos, define a internalidade como uma "necessidade intrínseca de controlar os resultados e os reforços contingentes e esses resultados". (pg. 1).

De todos estes estudos, a maioria correlacionais, entende-se, primeiramente, que as vantagens da orientação interna sobre a orientação externa referem-se à obtenção de resultados desejados, já que o indivíduo mais externo não acredita que ele seja capaz de determinar as ocorrências e por isso não faz nada neste sentido, e assim, ao caso, é improvável que ele consiga algum efeito desejado. Já o sujeito mais interno percebe que tem controle sobre a situação e age em direção ao que deseja. Se o esforço para alcançar uma meta desejada é reforçado com o atingimento desta meta, o indivíduo tende a manter e até a tornar mais interna sua orientação de controle. Da mesma forma aquele que não se percebe como controlador terá a tendência a continuar com o mesmo tipo de percepção, pois, caso obtenha algum resultado desejado, não o atribuirá a seu próprio esforço ou capacidade. Em segundo lugar, entende se que nas populações estudadas encontram-se sujeitos com todo tipo de orientação ou de diferentes escores nas escalas, e não apenas sujeitos com escores extremos ou absolutos, o que levaria à tendência da dicotomia interno-externo.

Rotter (1975) explica que não se deve pensar em termos de uma tipologia. Uma pessoa que é interna em uma amostra pode ser externa com relação a outra amostra. Lefcourt (1981) chama a atenção para esta questão, lembrando que não se pode tipificar indivíduos com base em um único questionário ou escala, e Reid (1984) afirma que classificar alguém como interno ou externo é uma questão mais relativa do que absoluta. Novas tendências no estudo da variável locus de controle indicam que são obtidos resultados mais precisos com medidas específicas, já que podemos ser internos a respeito de um tema e externos com relação a outro.

Finalmente, no estudo do locus de controle não se pode negligenciar as variáveis situacionais, já que este construto deriva de uma teoria de aprendizagem social (Lefcourt, 1976) em que a percepção de controle depende das contingências entre a própria ação e a resposta que o meio proporciona.

Para a medida do locus de controle as primeiras escalas foram construídas logo depois de se ter demonstrado que as pessoas variam no modo de reagir às suas experiências de sucesso e fracasso, dependendo da atribuição que fazem às consequências da tarefa realizada, se a fatores internos, próprios, ou fatores externos, impessoais.

A primeira dessas escalas, de James e Phares (James, 1957), com 60 itens, tinha o objetivo de medir as expectativas de controle em diversas áreas, tais como a realização,

o amor e o reconhecimento social, resultando também em um escore geral. A partir desta escala, e utilizando processos psicométricos, incluindo a análise fatorial, Rotter (1966) construiu sua escala com 23 itens, mais 6 itens de distração, que tem sido, desde então, amplamente utilizada em diversos estudos.

Posteriormente, outras escalas foram construídas, contribuindo significativamente para o avanço das pesquisas sobre locus de controle.

Enquanto alguns investigadores se dedicavam à construção de escalas, outros faziam estudos psicométricos mais refinados das mesmas, verificando-se assim que havia na escala de Rotter mais de uma dimensão (Mitels, 1970; McDonald e Tseng, 1972), levantando um questionamento sobre a validade do conceito unidimensional. Collins (1974) encontrou quatro fatores relacionados à dimensão externa da escala de Rotter: crença em um mundo difícil, injusto, imprevisível e irresponsável. Com base nas evidências sobre a multidimensionalidade do locus de controle, outros construíram diferentes subescalas para cada dimensão encontrada.

As escalas de Reid e Ware (1974) referem-se a três dimensões de controle envolvendo: "auto-controle", "controle pelo sistema social" e "fatalismo". De maneira semelhante, Levenson (1981) desenvolveu uma escala, contendo itens adaptados da escala de Locus de Controle Interno-Externo de Rotter e outros, formulados especificamente para medir três dimensões de controle: "interno", "outros poderosos" e "acaso". A principal característica da escala de Levenson está na separação das dimensões de controle externo: os externos "autênticos" perceberiam a origem do controle em fontes externas, totalmente fora do controle pessoal, como o destino, o azar, a sorte, o acaso, Deus e outras entidades sobrenaturais, diferenciando-se dos externos "defensivos" ou "outros poderosos" que perceberiam o controle vindo de pessoas poderosas, tais como pais, professores, chefes ou governantes, neste caso havendo a possibilidade de algum controle pessoal no futuro.

Outros investigadores orientaram seus estudos para a construção de escalas de medida específica a certas áreas, por exemplo, a saúde ou a realização, e visando diferentes tipos de sujeitos.

Entre as escalas construídas para crianças e escolares encontramos: Questionário de Responsabilidade na Realização Intelectual (Crandall, Katkovsky e Crandall, 1965) para crianças em idade escolar, medindo a responsabilidade por eventos positivos e negativos relacionados à escola; Questionário de Locus de Controle (Bialer, 1961), que mede a orientação do locus de controle em crianças; Escala de Controle Interno-Externo para crianças (CNSIE - Nowicki e Strickland, 1973), destinado à medida da orientação do locus de controle em crianças de 9 a 18 anos de idade. A Escala Interno-Externo para pré-escolares (SPIES - Mischel, Zeiss e Zeiss, 1974), mede as expectativas de crianças na fase pré-escolar dos eventos ocorrerem devido à sua própria ação ou como consequência de forças externas. A Escala de Controle Interno-Externo

para Crianças de Pré-Escola e Nível Primário (PPNSIE - Nowicki e Duke, 1974b), para medir a orientação do locus de controle em crianças com menos de nove anos de idade. E a Escala de Locus de Controle para Crianças (Milgram e Milgram, 1976).

Dentre as escalas sobre temas específicos, para adultos, destacam-se: Escala de Controle Interno-Externo para Adultos (ANSIE- Nowicki e Duke, 1974a), com duas formas, uma para estudantes e outra para não estudantes; Escala de Responsabilidade para Realização de Adultos (AAR - Crandall e Crandall, 1983), que mede a percepção de que o próprio comportamento, mais do que os fatores externos, determina as consequências obtidas pelo sujeito no contexto da realização em diversas áreas: vocacional, atlética, intelectual e situações de habilidades social; Escalas de Causalidade Multidimensional - Multiatribucional (MMCS - Lefcourt, Von Baeyer, Ware e Cox, 1979), especificamente relacionadas à realização e à afiliação. Esferas de Controle (SOC - Paulhus e Christie, 1981), com subescalas de medida de eficácia pessoal, controle interpessoal e controle sociopolítico. Controle Desejado (DC - Reid e Ziegler, 1981), com uma parte sobre desejo de consequências e outra sobre crenças e atitudes, constituindo-se em medida útil para pesquisas sobre ajustamento psicológico de pessoas idosas. Escala de Expectativa Generalizada de Sucesso (Goss, Fibel e Hale, 1978), que mede o locus de controle do sucesso em objetivos desejados. O Índice de Controle Interno (ICI - Duttweiler, 1984), destinado a medir onde a pessoa procura ou espera obter reforçamentos.

Outras escalas foram construídas visando aplicação na área da saúde, como a Escala de Locus de Controle da Saúde (HLC - Wallston, Wallston, Kaplan e Maides, 1976), orientada para medir o controle pessoal sobre a manutenção da própria saúde. Escala Multidimensional de Locus de Controle da Saúde (MHLC - Wallston e Wallton, 1981), medindo três dimensões do locus de controle da saúde: internalidade (PHLC), externalidade-acaso (CHLC) e externalidade-outros poderosos. Escala de Locus de Controle da Saúde Mental (MHLC - Hill e Bale, 1981), projetada para medir expectativas do controle e responsabilidade pelas mudanças em situações de tratamento de saúde mental. Escala de Locus de Origem da Saúde Mental (MHLO - Hill e Bale, 1981), que mede as crenças do cliente a respeito da etiologia dos problemas psicológicos. Escala de Controle de Peso Interno versus Externo (IECW - Tobias e McDonald, 1977), que mede o locus de controle com relação à perda de peso.

Existem, ainda, Escalas Multidimensionais de Locus de Controle para pacientes psiquiátricos (MLOCP - Levenson, 1973), medindo o locus de controle do ajustamento e sentimento de poder. Escala de Locus de Controle relacionada ao alcoolismo (DIRE - Donovan e O'Leary, 1978), que mede a expectativa de controle especificamente relacionada ao comportamento de beber. Escala de Responsabilidade pelo Alcoolismo (ARS - Worell e Tumilty, 1981), destinado a medir o locus de controle e a responsabilidade do alcoólatra em beber. A escala de Locus de Controle Conjugal de

Miller (Miller, Lefcourt e Ware, 1983), desenvolvida para investigar o papel das expectativas de reforçamento no casamento.

O desenvolvimento destes instrumentos revela um interesse crescente em utilizar escalas para medidas específicas do locus de controle em diversas áreas da vida pessoal e no próprio construto Locus de Controle, como uma nova e importante variável a ser incluída em estudos e modelos psicossociais.

BIBLIOGRAFIA

Blaker, J. (1961). Conceptualization of success and failure in mentally retarded and normal children. *Journal of Personality*, 29: 303-320.

Bustamante, C.S. (1981). Necesidad de logro, locus de control y rendimiento académico. Mérida: Laboratorio de Psicología. (ULA). Publicación 19.

Collins, B.E. (1974). Four components of the Rotter internal-external scale: Belief in a difficult world, a just world, a predictable world, and a politically responsive world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, (3): 381-391.

Crandall, V.C., Katkovsky, W. e Crandall, V.J. (1965). Children's beliefs in their own control of reinforcement in intellectual-academic achievement situations. *Child Development*, 36: 91-109.

Crandall, V.C. e Crandall, B.W. (1983). Maternal and childhood behaviors as antecedents of internal-external control perceptions in young adulthood. In H.M. Lefcourt (Ed.). *Research with the Locus of Control Construct*. Vol. 2, *Developments and Social Problems*. New York: Academic-Press.

Dela Coleta, J.A. (1982) *Atribuição de causalidade: Teoria e Pesquisa*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Dela Coleta, J.A. (1988). Internalidad, autoestima, valor incentivo de los estudios, necesidad de logro y rendimiento académico en tareas de máxima ejecución. Memorias del Segundo Encuentro Venezolano sobre Motivación. Mérida: Centro de Investigaciones Psicológicas, 35-44.

Doherty, W.J. (1983). Locus of control and marital interaction. In H.M. Lefcourt (Ed.). *Research with the Locus of Control Construct*, Vol. 2. *Methods and application*. New York, Academic Press.

Donovan, D.M. e O'Leary, M.R. (1978). The drinking related locus of control scale: Reliability, factor structure, and validity. *Journal of Studies on Alcohol*, 39: 759-784.

Duttweiler, P.C. (1984). The Internal control index. A newly develop measure of locus of control. *Educational and Psychological Measurement*, 44: 209-221.

Fibel e B. e Hale, W.D. (1978). The generalized expectancy for success scale: a new measure. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46: 924-931.

Franklin, R.D. (1963). Youth's expectancies about internal versus external control of reinforcement related to N variables. *Dissertation Abstracts*, 24: 1684

Friedman, M. e Rosenman, R.H. (1976). *O tipo A e seu comportamento e seu coração*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Hill, D.J. e Bale, R.M. (1981). Measuring beliefs about where psychological pain originates and who is responsible for its alleviation: Two new scales for clinical researchers. *Research with the Locus of Control Construct*, vol. 1, *Assessment Methods*. New York: Academic Press.

James, W.H. (1957). Internal versus external control of reinforcement as a basic variable in learning theory. Doctoral dissertation. Ohio State University.

James, W.H.; Woodruff, e Woniver (1965). Effect of internal and external control upon changes in smoking behavior. *Journal of Consulting Psychology, 29* (2): 184-186.

Kaplan, O.F. e Cowles, A. (1978). Health locus of control and health value in the prediction of smoking reduction. *Health Education Monographs*, 6: 129-137.

Lefcourt, H.M. (1976). *Locus of control. Current Trends in Theory and Research*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Lefcourt, H.M. (1981). Overview. In H.M. Lefcourt (Ed.). *Research with the Locus of Control Construct*, vol. 1, *Assessment Methods*, New York: Academic Press.

Lefcourt, H.M.; Von Baeyer, C.L.; Ware, E.E. e Cox, D.J. (1979). The multidimensional-multiattributional causality scale: The development of a goal specific locus of control scale. *Canadian Journal of Behavioral Science, 11*: 286-304.

Levenson, H. (1973). Multidimensional locus of control in psychiatry patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 41*: 397-404

Levenson, H. (1981). Differentiating among internality, powerful others and chance. In H.M. Lefcourt (Ed.). *Research with the Locus of Control Construct*, Vol. 1, *Assessment Methods*. New York: Academic Press.

McDonald, A.P. e Tseng, M.S. (1972). Dimensions of internal versus external control revised. Manuscript. University of West Virginia

Miller, P.C.; LeFrout, H.M. e Ware, E.E. (1983). The construction and development of the Miller Marital Locus of Control Scale. *Canadian Journal of Behavioral Science, 15* (3): 266 279.

Mirels, H. (1970). Dimensions of internal versus external control. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 34*: 226-228.

Misebel, W.; Zeiss, R. e Zeiss, A. (1974). Internal external control and persistence: Validation and implications of the Stanford preschool internal-external scale. *Journal of Personality and Social Psychology, 29*: 265-278.

Nowicki Jr., S. e Duke, M.P. (1974a). A locus of control scale for college as well as noncollege adults. *Journal of Personality Assessment, 38*: 136-137.

Nowicki Jr. S. e Dije, M P. (1974b). A preschool and primary locus of control scale. *Developmental Psychology 10*: 874-880.

Nowicki Jr., S. e Strickland, B.R. (1973). A locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 40*: 148-154.

O'Brien, G.E. (1984). Locus of control, work, and retirement. In H.M. Lefcourt (ed). *Research with the Locus of Control Construct*, vol. 3. *Extensions and Limitations*. New York: Academic Press.

Paulhus, D. e Christie, R. (1981). Spheres of control: An interactionist approach to assessment of perceived control. In H M. Lefcourt (ed.). *Research with the Locus of Control Construct*, vol. 1 *Assessment methods*. New York: Academic Press.

Platt, E.S. (1969). Internal-external control and changes in expect utility as predictors of the change in cigarette smoking following role playing. *The Eastern Psychological Association Convention*. Philadelphia Papers.

Reid, D.W. (1984). Participatory control and the chronic-illness illness adjustment process. In H.M. Lefcourt. *Research with the Locus of Control Construct*, vol. 3, *Extensions and Limitations*. New York: Academic Press.

Reid, W. e Ware, E.E. (1974). Multidimensionality of internal versus external control. Addition of a third dimension and nonidentification of self versus others. *Canadian Journal of Behavioral Science, 6*: 141-142.

Reid, D.W. e Ziegler, M. (1981) The desired control measure and adjustment among the elderly. In H.M. Lefcourt (Ed.). *Research with the Locus of Control Construct*, vol. 1, *Assessment methods*. New York: Academic Press.

Ritchie, D.E. e Phares, E.J. (1969) Attitude change as a function of internal-external control and communicator status. *Journal of Personality, 37* (3): 429-443.

Romero Garcia, O. (1983). Interioridad como motivación, valor incentivo de los estudios y ejercitación intelectual escolar. Mérida: Laboratorio de Psicología (CLA). Publicación 34.

Romero Garcia, O. (1988) Atribuciones de interioridad y necesidad de logro en supervisores petroleros. Memorias del Segundo Encuentro Venezolano sobre Motivación. Mérida: Centro de Investigaciones Psicológicas, 1-11.

Rothbaum, F.; Weisz, J.R. e Snyder, S.S. (1982). Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology, 42* (1): 5-37.

Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80* (Whole nº 609).

Rotter, J.B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43* (1): 56-67.

Seeman, M. e Evans, J.W. (1962). Alienation and Learning in a hospital setting. *American Sociological Review, 27*: 772-785.

Seligman, M.E.O. (1977). *Desamparo*. São Paulo, Hucitec/Edusp.

Sproules, K.J. (1977). Health locus of control and knowledge of hemodialysis and health maintenance of patients with chronic renal failure. Unpublished master's thesis, Virginia Commonwealth University.

Tobias, L.L. e MacDonald, M.L. (1977). Internal locus of control and weight loss: An insufficient condition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 45*: 647-653.

Wallston, K.A. e Wallston, B.S. (1981). Health locus of control scales. In H.M. Lefcourt. *Research with the Locus of Control Construct*, Vol. 1, *Assessment methods*. New York: Academic Press.

Wallston, B.A.S.; Wallston, K.A., Kaplan, G.D. e Maides, S.A. (1976). Development and validation of the health locus of control scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 44*: 580-585.

Wildman, H.E.; Rosenbaum, M.S.; Frazier, E.M.; Kramer, J.M. e Johnson, W.G. (1979) Smoking cessation: Predicting success with the health locus of control scale. Paper presented at the Association for the Advancement of Behavior Therapy. San Francisco.

Wong, P.T. e Sproule, C.F. (1984). An attribution analysis of the locus of control construct and the trend attribution profile. In H.M. Lefcourt. (Ed). *Research with the Locus of Control Construct*, vol. 3, *Extensions and Limitations*. New York: Academic Press.

Wood, L. e Tumilty, T.N. (1981). The measurement of locus of control among alcoholics. In H.M. Lefcourt (ed). *Research with the Locus of Control Construct*, Vol. 1, *Assessment methods*. New York: Academic Press.

AVALIAÇÃO DO PROGRESSO TECNOLÓGICO

PAUL STEPHANECK
(*Universidade de São Paulo, Fac. de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto*)

Considerações Preliminares

Em 23 de maio de 1990, o jornal francês Le Monde comparou a estratégia de dois monstros da indústria automobilística: a Fiat italiana e a Renault francesa. O jornal falou do atraso tecnológico francês em relação aos italianos, descrevendo a nova fábrica que a Fiat acabou de construir em Cassino, 150 km ao Sul de Roma. Esta nova unidade da Fiat produz 1800 carros por dia, que são fabricados por 439 robôs sob a coordenação de mais de 100 computadores e por um número muito reduzido de operadores. É fácil imaginar até que ponto os problemas de recursos humanos e organizacionais são influenciados pela nova infra-estrutura tecnológica.

Em 24 de agosto de 1989, Gilson Schwartz publicou na Folha de São Paulo um artigo onde compara a robotização do Japão com a dos Estados Unidos da América. Ele diz o seguinte: "A utilização de robôs em linhas de produção é uma invenção norte-americana, transplantada para o Japão depois de alguns anos e que, afinal, espraiou-se com mais intensidade na economia japonesa. Em meados da década de 80, havia em torno de 14 mil robôs no Japão, contra apenas cerca de 4 mil nos Estados Unidos. Resultado: os japoneses se tornaram líderes num setor industrial criado pelos Estados Unidos".

Estes fatos deixam entrever a preocupação extraordinária com as novas tecnologias nas universidades do Mercado Comum Europeu. Eles sabem que a Europa comunitária só sobreviverá entre as grandes potências se conseguir sustentar a competitividade neste domínio.

Tive a oportunidade, recentemente, de participar em alguns seminários interfacultares (Psicologia, Sociologia, Economia, Engenharia, etc.), organizados na Universidade de Bruxelas, na Bélgica. No programa desta série de seminários encontra-se, entre outros, os seguintes assuntos:

- Avaliação das escolhas tecnológicas.
- História e método do Technology Assessment.
- Como descrever um objeto técnico.
- Avaliação de programas de pesquisa.
- Inovações tecnológicas: Contribuição da Sociologia do Conhecimento, das Ciências e das Técnicas.
- Controvérsias e processo de avaliação, etc.

Ao mesmo tempo foi organizado na Universidade de Liège um simpósio sobre "A Psicologia do Trabalho e as Novas Tecnologias". Citarei apenas alguns títulos significativos:

- Avaliação tecnológica e a Psicologia do Trabalho.
- Avaliação tecnológica: medida ou análise?
- A Psicologia Ergonômica Cognitiva frente às inovações tecnológicas
- Ergonomia de logiciel (software).
- Formação para e pelas novas tecnologias.
- Contribuição das tecnologias novas na formação profissional, etc.

Problemas Levantados pela Avaliação do Progresso Tecnológico

A avaliação do progresso tecnológico é inseparável da análise do progresso científico e levanta o problema da conceituação do progresso. Traz de volta velhos problemas, tais como a diferença entre ciência e crenças e de outras formas de conhecimento.

Sociologia da ciência e o relativismo antropológico

Os sociólogos da ciência (Hagstrom, 1965; Merton, 1973; Pelz e Pelz, 1966; Cole e Cole, 1973) discutem a relatividade de conhecimento para saber até que ponto a verdade científica é socialmente determinada. Eles excluem o conteúdo científico do campo da análise. A Sociologia da Ciência se preocupa principalmente com:

- a prática da pesquisa;
- as normas da ciência e do cientista;
- o funcionamento da comunidade científica e das instituições;
- os sistemas de recompensa, hierarquia e prestígio;
- a relação com a política;
- a divisão do trabalho nos laboratórios;

- a estrutura motivacional dos pesquisadores, etc.

Estes últimos dois itens são já relevantes para a Psicologia Organizacional, teoria da motivação, relações sociais nos grupos, etc. Certo número de pesquisas feitas pelos psicólogos pode ser encontrado na série de conferências organizadas há tempos atrás na Universidade de Utah, consagrada à identificação das características do talento científico, sua personalidade, estrutura de motivação, etc.

Os antropólogos (Favret-Saad, 1977; Wilson, 1970) levantam outras questões interessantes:

- Até que ponto crenças em outras culturas podem ser consideradas como racionais?
- Nossas verdades científicas, são tão racionais como nós pretendemos?
- O corpo de conhecimento científico é, realmente, diferente de outros sistemas de crenças? etc.

Tais questões levaram os estudiosos a procurar invariantes transculturais no conhecimento humano.

Relatividade da comprovação científica

Epistemologistas modernos da escola racionalista, tais como Laudan (1977), Lakatos (1978), Hollis e Lukes (1982) consideram que uma comprovação é apodítica, que se impõe em si mesma, pelo menos para as pessoas competentes, entre as quais deve provocar o consenso. Se isto não é atingido, só neste momento intervem a evocação de fatores psicológicos:

- a falta de informação suficiente;
- a existência de preconceitos ideológicos;
- a resistência à mudança, etc.

Um outro grupo de estudiosos, os relativistas, se recusam reconhecer a existência, a priori, de critérios absolutos e universais da racionalidade. Eles se limitam em constatar que aquilo que é aceito como argumento ou aquilo que é qualificado como racional varia segundo o contexto.

O consenso não é a consequência de uma necessidade lógica que se impõe a todos; ele é apenas um índice de que o argumento foi reconhecido pelos interessados conforme os critérios do grupo.

Para eles, o consenso é puramente psicossocial, resultado de interação e de negociação entre pesquisadores que têm recursos diferentes, poder diferente, interesses

intelectuais diferentes, mas partilhando, todos, do mesmo sistema de crença, aquele de sua comunidade. Estas crenças e valores são o resultado de negociação e consenso anteriores, cuja origem social foi ocultada e que aparece agora como verdadeira e objetiva.

A Escola de Edimburgo e o princípio de simetria de Bloor

O princípio de simetria na explicação de uma produção científica consiste em descrever nos mesmos termos, tratar da mesma maneira e explicar a partir da mesma causalidade de crenças, verdadeiras e falsas, aquelas que ganham e aquelas que perdem, aquelas que são aceitas e que são rejeitadas (Bloor, 1983; Hollis e Lukes, 1982).

A questão aqui consiste em se distanciar de nossos pressupostos culturais que admitem a existência de uma diferença fundamental entre conhecimento verdadeiro e falso. Nesta perspectiva, certos racionalistas (como Matalon, 1986, por ex.) admitem que o princípio de simetria pode ser utilizado para mostrar que fatores sociais e psicológicos intervêm da mesma maneira na produção de crenças verdadeiras e de falsas, e que em última análise, são os fatores cognitivos que diferenciam os dois tipos de crenças.

Estudos no campo (no laboratório)

Até o presente, muito poucos são os pesquisadores que se deslocam para estudar a criação científica no campo onde ela se pratica: o laboratório. A Psicologia Social estudou muito pouco o meio dos cientistas, o ambiente social do trabalho quotidiano dos pesquisadores. Aqueles que se transformavam em antropólogos adotavam a atitude do observador ingênuo: um observador exterior que não conhece a linguagem (da ciência), em os costumes, que permanece muito tempo no local de observação e tenta compreender o que esta gente estranha faz e pensa, utilizando uma metalinguagem muito afastada daquela dos observados (Woolgar, 1988). O interesse maior de tais estudos consiste em dispor de dados imediatos e evitar, desta maneira, uma versão deformada, racionalizada, que se obtém através do relato verbal dos cientistas. Foi estudada, desta maneira, a prática da construção do fato científico, estratégias de redação de publicações científicas ou relatórios de pesquisa. Alguns pesquisadores estudavam a influência do interesse pessoal e profissional dos pesquisadores. Desta ordem de idéias, foi mostrado por McKenzie (1981) como o interesse cognitivo dos pesquisadores orientou diretamente a prática da pesquisa.

O princípio de simetria generalizada de Callon

Ao princípio de simetria definido por Bloor que exige tratar da mesma maneira o sucesso e o fracasso, os ganhadores e os perdedores, o conhecimento verdadeiro e falso,

etc., junta-se um outro problema de simetria enunciado por Callon. Nele consta que as pesquisas sobre a produção científica reconhecem nos cientistas e nos engenheiros o direito à controvérsia. O pesquisador de fatores sociais não entende esta tolerância aos resultados de suas próprias pesquisas. Não coloca em questão da mesma maneira a relatividade de suas próprias teorias e conclusões. Callon (1980, 1986, 1989) propõe tratar de uma maneira simétrica os pesquisadores de ciências exatas e os da psicologia ou das ciências sociais. Ele sugere três regras metodológicas:

a) Prolongar o agnosticismo do observador para as conclusões dos estudos psicológicos ou das ciências sociais.

b) Prolongar o princípio de simetria de Bloor. Não se trata apenas de explicar da mesma maneira os conhecimentos aceitos e de crenças rejeitadas, mas aplicar o mesmo repertório quando se descrevem os aspectos técnicos e os aspectos psicossociais.

c) Utilizar a associação livre. A questão que se levanta aqui é descrever a maneira pela qual os sujeitos definem e associam os diferentes elementos de conhecimento, sem impor um crivo ou esquema de análise pré-estabelecido e de classificação a priori.

Avaliação Tecnológica (Technology Assessment)

As considerações anteriores, de ordem geral, do tipo epistemológico, sociológico e antropológico formam os alicerces que sustentam os estudos de produção técnica. Várias análises servem, aliás, para tratar, indistintamente, as controvérsias científicas e tecnológicas. Um certo número de analistas são da opinião de que as técnicas são submetidas aos mesmos determinismos sociais que as outras atividades humanas e não existe uma lógica tecnológica, nem autonomia da técnica, contrariamente às opiniões que transparecem em certos trabalhos elaborados pelos filósofos da técnica.

A partir daqui se desenvolve o conceito de "Technology Assessment" nos Estados Unidos da América e que se deve muito ao lançamento do primeiro Sputnik pelos russos. Foi E. Daddario (1968) o presidente da Comissão de Technology Assessment do Congresso norte-americano que forneceu a primeira definição: "Avaliação da tecnologia é uma forma de pesquisa que fornece aos responsáveis políticos um conjunto coerente de informação. Ele utiliza um método de análise que avalia, sistematicamente, a natureza, a importância, as repercussões e as vantagens produzidas pelo progresso tecnológico".

A idéia básica da avaliação tecnológica (AT) é o conceito de "eficácia". Um conceito menos claro do que se pensa à primeira vista, e que não pode ser reduzido a uma simples relação custo/benefício. O que é eficaz varia, segundo o contexto e o termo tem várias acepções que são tão controvertidas como os "fatos" científicos em si mesmos.

Por exemplo, Markus e Robaye (1983), analisando a adequação de um sistema de informação, definem vários critérios da eficácia, dependendo do nível de análise:

- Adaptação "usuário-sistema" (user-system fit), isto é, o grau que indica em que medida o sistema ajusta-se aos aspectos cognitivos e motivacionais do usuário.

- Adaptação "organização-sistema" (organization-system fit), que é relativo ao grau em que o sistema torna possível o controle dos canais de comunicação e acelera a fluidez do funcionamento.

- Adaptação "repartição do poder-sistema" (power distribution-system fit), relativo ao grau em que o sistema de informação transforma ou respeita a estrutura do poder existente na organização.

- Adaptação "ambiente-sistema" (environment-system fit), que é o grau em que o sistema permite o ajustamento e a flexibilidade da organização num ambiente dinâmico (em transformação constante).

Os métodos da Avaliação Tecnológica

Existe um grande número de métodos que são aplicados atualmente, em vários centros. Não podemos, evidentemente, tratá-los todos aqui. Podemos apenas enumerá-los e caracterizá-los rapidamente. Eles podem ser agrupados segundo 4 dimensões:

1. Dimensão temporal: Alguns estudos são prospectivos, como o método DELPHI (Godet, 1985) ou como o método "Scenaril"; outros são retrospectivos, como aqueles relativos à avaliação do impacto.

2. Focalização: A avaliação pode ser estreita, centrada, exclusivamente, sobre a performance de uma definida tecnologia (método custo/benefício), ou ter uma focalização larga, levando em conta os fatores psicológicos, sociais, organizacionais, etc., como o método MITRE (1971).

3. Os avaliadores: Os juízes podem ser peritos científicos, como exige o método DELPHI (Godet, 1985), que pertencem a uma ou várias disciplinas. Podem ser os próprios usuários.

4. Nível de intervenção: Alguns métodos propõem apenas uma apreciação geral do funcionamento; outros intervêm ao nível da concepção das tecnologias novas.

Ao nível da concepção encontram-se problemas adjacentes à AT, problemas que dizem respeito à avaliação dos projetos e planos de pesquisa. Não tentaremos abordar aqui os métodos e as diferentes posições existentes neste domínio. Tentaremos apenas assinalar dois aspectos principais que deixam entrever a grande complexidade do problema.

O primeiro é o erro útil. O papel das crenças não racionais na base da motivação das ações que produziram resultados e descobertas notáveis. Para ilustrar isso, Giannetti da Fonseca (1989) lembrou que a busca do caminho para as Índias levou à descoberta da

América. A busca pelos alquimistas da fórmula para se fabricar ouro fez avançar o conhecimento da composição da matéria. No inverno de 1857, Marx trabalhou furiosamente, e escreveu as 800 páginas do manuscrito dos Grundrisse. A economia inglesa estava em recessão e Marx não poupou esforços para que sua teoria econômica viesse ao mundo antes da "crise final" do capitalismo. Aiatolah Khomeini compreendeu a questão quando disse que aquele que tem fé combate melhor. A crença ilusória, como salienta Giannetti da Fonseca, de que conseguimos realizar muito (ou o impossível) é muitas vezes, uma condição necessária para que realizemos um pouco (ou o possível).

O segundo problema é levantado pelo "Paradoxo fundamental" da economia da informação, formulado por K. Arrow (1976, p. 183) segundo o qual: "O valor de uma informação, para o comprador, não é conhecido até que ele a possua; mas se ele a possui, então ele já obteve de graça, sem qualquer custo". Isto implica (como notou Giannetti da Fonseca, 1989), que antes que a pesquisa tenha sido feita, a informação não é disponível, e portanto, não é possível saber quanto vale ou quanto pode valer. Mas quando a pesquisa já é feita, a informação já é disponível, e então já foi paga.

Como se pode ver, a controvérsia está aberta e a batalha das novas tecnologias abrange o hemisfério Norte, de Osaka a Baikonur. Será que o hemisfério Sul ficará à margem e se satisfará em desempenhar o papel de contemplador de seu próprio umbigo?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arrow, K. *Essays in the Theory of Risk-Bearing*, North-Holland, Amsterdam, 1976.

Bloor, D. *Sociologie de la Logique: Les Limites de l'Epistemologie*, Pandore, Paris, 1983.

Callon, M. The Social Process of Scientific Investigation. *Sociologie of the Sciences*, IV, Reidel, Dordrecht, 1980.

Callon, M. Elements pour une Sociologie de la Traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marin-pecheurs dans la baie de Saint-Brieuc, *L'Année Sociologique*, 1986, 36, 169-208.

Callon, M. *La Sciences et ses Reseaux*, La Découverte, Paris, 1989.

Cole, S. e Cole, J. *Social Stratification in Science*, University of Chicago Press, Chicago, 1973.

Daddario, E. Technical Information for Congress. Report to the subcommittee on Science, Research and Development, *U.S. Government Publishing Office*, 1968.

Favret-Saada, J. *Les mots, la mort, les sorts*, Gallimard, Paris, 1977.

Giannetti da Fonseca, E. Comportamento Individual: Alternativas ao Homem Econômico, *Novos Estudos CEBRAP*, 1989, 25, 151-175.

Godet, M. *Prospective et Planification Strategique*, CPE-Economica, Paris, 1985.

Hagstrom, W. *The Scientific Community*, Basic Books, N.Y., 1965.

Hollis, M. e Lukes, S. *Rationality and Relativism*, Basil Blackwell, Oxford, 1982.

Lakatos, I. *The Methodology of Scientific Research Programmes*, Cambridge University Press, Cambridge, 1978.

Laudan, L. *Progress and its Problems: Towards a Theory of Scientific Growth*, Routledge & Kegan, London, 1977.

Markus, M.L. & Robey, D. The Organizational Validity of Management Information Systems, *Human Relations*, 1983, 36(3), 203-226.

Matalon, B. Sociologie de la Science et Relativisme, *Revue de Synthèse*, IVe S, No. 3, 1986.

Merton, R. *The Sociology of Science*, University Press of Chicago, Chicago, 1973.

MITRE Corporation, A Technology Assessment Methodology, Office of Science and Technology, Washington, 1971.

McKenzie, D. *The Social Construction of Scientific Knowledge*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 1981.

Pelz, D. & Andrews, F. *Scientists in Organization*, Wiley & Sons, New York, 1966.

Wilson, B. *Relativity: Key Concepts in the Social Sciences*, Basil Blackwell, Oxford, 1970.

Woolgar. *Science the Very Idea*, Tavistock, London, 1988.

SIMPÓSIO 9

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA COM VISTAS AO ENCAMINHAMENTO DE CRIANÇAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DE CRIANÇAS PARA ENCAMINHAMENTO À CLASSE ESPECIAL

MANOEL ANTÔNIO DOS SANTOS
(*Universidade de São Paulo, Fac. de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto*)

O que é Classe Especial?

A Classe Especial, como se sabe, visa proporcionar "ensino comum mediante atendimento específico, correspondente à excepcionalidade do aluno, podendo atender desde o nível pré-escolar até a 4ª série do 1º grau". Pelo menos assim a define a Resolução nº 247 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, de 30.09.86 (republicado em 24.12.86). Avaliar se um determinado aluno preenche as condições exigidas para integrar uma classe especial significa comprovar a elegibilidade deste aluno - isto é, a sua adequação - à esta modalidade particular de atendimento em educação especial. Esta comprovação, emitida por um profissional, devidamente qualificado, é exigência legal indispensável.

A que população-alvo se destina o Ensino Especializado?

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na portaria de 24.12.86, que regulamenta e normatiza a questão do ensino especializado no âmbito da rede estadual de ensino, estabelece que o ensino especializado se destina aos deficientes mentais educáveis, isto é, aqueles que, por apresentarem um retardo em grau leve, têm capacidade para se alfabetizarem. Segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD), situam-se nesta classificação todos os indivíduos que apresentam um nível intelectual situado entre dois a três desvios-padrão. Isto corresponde à faixa de 52 a 67 pelo Terman-Merrill e de 55 a 69 pelo WISC.

Esta clientela é composta de alunos que, embora apresentem um grau de inteligência abaixo da média, podem ser alfabetizados seguindo um programa curricular

adaptado às suas condições pessoais, alcançando ajustamento social e ocupacional e podendo conquistar, na idade adulta, independência econômica parcial ou total.

O que é avaliar com vistas ao encaminhamento à Classe Especial?

É preciso definir o que se entende por uma avaliação psicológica com vistas ao encaminhamento do aluno à Classe Especial. O objetivo básico é, simplesmente, o de discriminar os candidatos a uma forma particular de atendimento educacional especializado, conhecida como Classe Especial, baseando-se em critérios bem definidos de identificação e classificação, que permitam que se recomende a conveniência ou não do encaminhamento da criança à educação especial. O que confere particularidade a esta avaliação é que se trata de um processo diagnóstico para posterior orientação de crianças e jovens suspeitos de excepcionalidade, orientação que deve atender às suas necessidades educacionais específicas.

> "Um dos objetivos fundamentais da avaliação é fornecer uma descrição do indivíduo. Essa descrição é única para cada um, pois abrange as dificuldades específicas que o indivíduo manifesta, bem como circunstâncias antecedentes que conduziram ao desenvolvimento de tais dificuldades. Contrasta, portanto, com os rótulos diagnósticos tradicionais, pois tal descrição constitui um informe completo e detalhado sobre o indivíduo". (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1978: 11).

Como selecionar estes indivíduos considerados elegíveis para as Classes Especiais?

As disposições legais vigentes para o ensino especializado nas escolas públicas estaduais exige a realização de uma avaliação específica, com a finalidade de triar as crianças que compulsadamente podem se beneficiar da chamada Classe Especial, isto é, aquelas que se enquadram dentro da classificação diagnóstica de deficiência mental em grau educável. Esta avaliação deve ser realizada por uma equipe interdisciplinar de saúde ou pelo psicólogo (inciso III do artigo 16 da Portaria citada).

As classes especiais podem ser formadas com o objetivo de atender a uma demanda específica: portadores de deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física, embora a grande maioria se destine a atender a portadores de deficiência mental, devidamente avaliados, com idades variando entre 7 e 14 anos. Na área de deficiência mental, cabe ao profissional psicólogo realizar a avaliação específica dos casos, sempre que o sistema escolar não contar com uma equipe interdisciplinar para realizá-la. Esta avaliação deve ser precedida de uma avaliação educacional, realizada pelo professor e

técnicos da escola. A legislação vigente que regulamenta o atendimento da demanda escolar de Educação Especial recomenda que o aluno suspeito de deficiência mental, salvo exceções, tenha no mínimo dois anos de escolaridade no 1º grau, antes de ser encaminhado para avaliação específica.

Para esta avaliação específica, o psicólogo deverá realizar estudo de caso bastante abrangente, conforme o seguinte modelo: entrevista de anamnese, entrevistas com a criança, avaliação do nível intelectual mediante testes de inteligência, avaliação psicomotora, estudo da personalidade, avaliação da escolaridade (dados da avaliação educacional e das habilidades gerais e específicas para a aprendizagem), análise dos dados fornecidos por outros profissionais para complementação do diagnóstico psicológico, sempre que o psicólogo julgar necessário, e, finalmente, a conclusão diagnóstica.

Finalizando o seu trabalho, o profissional deve confeccionar um relatório de avaliação psicológica, cujo destinatário é a escola que o solicitou. É a escola que cuidará do devido encaminhamento do caso. Por se tratar de informações confidenciais, estas só devem ser remetidas com a anuência do examinando (no caso de crianças, mediante a autorização dos responsáveis), e dentro dos limites do estritamente necessário. O psicólogo deve certificar-se de que a escola esteja comprometida com o sigilo profissional acerca dos resultados do exame, e que não permite que estranhos, por qualquer motivo, venham a ter acesso a essas informações. Desse modo, protege-se a população contra o uso indevido de informações técnicas.

Este relatório deve ser escrito em linguagem clara e objetiva, e que esteja ao alcance da compreensão do solicitante. Deve, ainda, obedecer ao modelo proposto pela Secretaria da Educação, isto é, deve conter: I. dados de identificação do aluno (nome, idade, data de nascimento, filiação, naturalidade, endereço, nome da escola, classe em que se encontra matriculado e data da avaliação); II. motivo do encaminhamento; III. síntese das avaliações (de nível mental, psicomotora, de personalidade, exames complementares, se ocorrerem, e conclusão diagnóstica); IV. assinatura do psicólogo, seu nome legível, número do CRP e endereço do local de realização da avaliação psicológica.

Para a avaliação do nível intelectual é preconizado o uso de duas provas entre estas três: ISC, Escala de Maturidade Mental de Columbia ou Terman-Merrill. Para a avaliação psicomotora, sugere-se a utilização de duas provas entre estas: Teste Gestáltico Viso-Motor de Bender, Piaget-Head, Stics ou Ozeretski. Para o estudo da personalidade são necessárias duas provas, que podem ser escolhidas entre estas três: Teste da Casa-Árvore-Pessoa (HTP), CAT ou Machover. No espaço do relatório destinado à síntese das avaliações, o psicólogo deve indicar os nomes dos testes utilizados e descrever seus resultados de uma forma simples e resumida, atendo-se, principalmente, àqueles dados que possam orientar a tarefa do professor, como o nível de maturidade intelectual, o grau de organização percepto-motora, a conduta adaptativa e social da criança. Assim,

o educador poderá ter algumas informações sobre as possibilidades de cada criança e conhecer algumas características de seu comportamento que poderão influir positiva ou negativamente nas atividades escolares. Estes são aspectos que um simples rótulo diagnóstico jamais poderia proporcionar.

A conclusão diagnóstica deve proporcionar orientação à escola quanto à classe que a criança deverá frequentar. Devem ser acrescentadas, ainda, uma orientação aos professores e pais quanto às condutas e atitudes que deverão ser tomadas em relação ao aluno e que poderão contribuir para resolver os problemas ou minimizar seus efeitos, tendo em vista um planejamento educacional adequado.

Como última palavra, uma advertência para os psicólogos: é preciso cautela na interpretação dos resultados do exame psicológico (que nunca deve se limitar ao uso de testes psicológicos, mas ser complementado com entrevista e observação de conduta), e parcimônia no encaminhamento à classe especial. A avaliação deve ser sensível, o suficiente para discriminar o indivíduo portador de uma inibição intelectual do portador de uma real deficiência ou limitação intelectual. A maior parte das crianças atendidas por clínicas-escola ou instituições de atendimento ao escolar (Santos, 1990) que apresentam queixas de distúrbio de aprendizagem, na verdade são portadoras de dificuldades psicomotoras e/ou afetivo-emocionais, ou de qualquer outra ordem, que impedem o seu desenvolvimento intelectual e o uso pleno de suas capacidades mentais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Conselho Regional de Psicologia - 6ª Região. *Parecer da Comissão de Ética*. São Paulo, 25/10/82.

Santos, M.A. Caracterização da clientela de uma clínica psicológica da Prefeitura de São Paulo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 42 (2): 79-94, 1990.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Instrução DAE/SE, Departamento de Assistência ao Escolar, *Diário Oficial do Estado*, 24/12/86, p. 13.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Resolução 247, de 30/09/86, *Diário Oficial do Estado*, 24/12/86, p. 12.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. *Subsídios relativos à avaliação de crianças e jovens suspeitos de excepcionalidade, para fins educacionais*. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo, 1978.

AVALIAÇÃO PARA CLASSE ESPECIAL: COMPETÊNCIA DO PSICÓLOGO

EDNA MARIA MARTURANO
(Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto)

Entre as inúmeras questões que o tema desta mesa redonda suscita, parece-nos oportuno iniciar com o exame da questão das competências do psicólogo no processo de avaliação para classe especial de deficientes mentais (CEDM), considerando tanto o ponto de vista legal como o técnico.

No estado de São Paulo, a legislação exige que em todo processo de abertura de CEDM ou de encaminhamento de alunos para CEDM haja um laudo psicológico de cada criança, com indicação explícita da classe que o aluno deve frequentar; fica assim incumbido o psicólogo da triagem técnica dos candidatos a CEDM. Essa atribuição vem sendo desempenhada com certo desconforto, em parte por seu caráter de intervenção ocasional, contratada, não raramente, com a expectativa de que o psicólogo venha a referendar decisões já tomadas, sem possibilidade de ter qualquer controle sobre o tratamento educacional a ser dispensado à criança.

Uma possível decorrência desta circunstância é a desvalorização da tarefa pelo próprio psicólogo, resultando algumas vezes em um trabalho com mínimo investimento. Com efeito, um estudo realizado por Marconi (1987) sobre o universo de CEDM em Ribeirão Preto, indicou certa pobreza nos laudos psicológicos: na maior parte deles, o diagnóstico se apoiava, exclusivamente, em testes; os testes usados, freqüentemente, não tinham padronização brasileira; e a orientação a pais e professores - recomendada nos textos oficiais -, nos raros casos em que foi encontrada, limitava-se a sugestões de caráter genérico, de pouca ou nula utilidade. De acordo com essas constatações, de algum modo corroboradas por Baptista (1989), o psicólogo pode estar contribuindo, inadvertidamente, para manter a imagem de um profissional com participação inócua na avaliação para CEDM, embora indispensável por imposição legal.

Sob uma ótica diversa, a participação compulsória do psicólogo na avaliação para CEDM pode ser vista como oportunidade privilegiada para um trabalho de

orientação psicopedagógica a pais e professores. Independente de haver ou não indicação de CEDM para o aluno avaliado, o processo de avaliação deve incluir uma entrevista devolutiva e um laudo prescritivo onde esta orientação possa ser dada, mediante informações e recomendações suficientemente claras e específicas para terem utilidade prática. A probabilidade de que a orientação do psicólogo seja seguida escapa à nossa capacidade de antecipação, como também à nossa responsabilidade profissional; entretanto, é lícito supor, conforme o estudo de Marconi (1987), que pelo menos os professores de classe especial têm boa receptividade para sugestões práticas apresentadas nos laudos psicológicos. Quanto aos pais ou, mais precisamente, às mães, nossa experiência é que elas não apenas esperam, mas cobram sugestões, quando se lhes oferece espaço para tanto.

O reconhecimento de que a avaliação para CEDM constitui um dos raros veículos de que dispõe o psicólogo para expor seus recursos no campo da orientação psicopedagógica, uma atribuição facultada também a ele por lei, implica em investir na tarefa; um trabalho competente neste campo pode render a médio prazo, não apenas efeitos educativos junto a pais e professores, mas também ganhos para nossa categoria em termos da formação de uma imagem de especialista apto a prestar assessoria técnica efetiva nas dificuldades de aprendizagem escolar. É preciso ter em mente, por outro lado, que esse reconhecimento põe em relevo a questão da competência técnica: é lícito a este respeito indagar se a pobreza revelada pela análise de arquivos de laudos reflete meramente o pequeno envolvimento dos profissionais ou também, e em que medida, um nível de capacitação profissional aquém do requerido pela tarefa.

Uma vez que o registro nos Conselhos Regionais nos faculta a todos competência legal para realizar diagnóstico e emitir laudos e pareceres, seria desejável que os programas de formação profissional incluíssem os requisitos de avaliação para CEDM. Acreditamos que um programa pleno de capacitação deva contemplar: (a) o conhecimento exaustivo da problemática do fracasso escolar, não apenas do ponto de vista das condições que o favorecem, mas também das implicações psicossociais para o indivíduo; (b) uma visão crítica e realista da instituição CEDM e das controvérsias que a cercam; (c) treinamento em serviço voltado para o diagnóstico e a orientação psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem escolar em sentido amplo. Esta última condição instrumentará o profissional para realizar diagnóstico diferencial da condição de eleição para CEDM, descartando quadros frequentemente confundidos com deficiência mental como, por exemplo, diferença cultural.

No que diz respeito a técnicas e instrumentos de avaliação, o trabalho do psicólogo no campo das dificuldades de aprendizagem requer, além dos testes convencionais, recursos como: (a) anamnese orientada para tópicos específicos de história escolar, condições de desenvolvimento, funcionamento atual no meio de origem, integração social a partir dos padrões desse meio, autonomia nas AVDs; (b) observação

clínica da criança em situação orientada para realização de tarefa (uma situação bastante reveladora é proporcionada pela Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem, proposta por Visca, 1987); (c) avaliação psicopedagógica específica envolvendo processos como linguagem oral expressiva/receptiva, leitura, escrita, cálculo. Uma visão integradora da criança requer o domínio da abordagem de estudo de caso, em que as informações recolhidas com diferentes técnicas sejam articuladas para a compreensão do quadro. À avaliação estática, típica da situação de testagem que nos é familiar, deve-se acrescentar, nos casos de dificuldade de aprendizagem, uma exploração do potencial de desenvolvimento e aprendizagem da criança: trata-se de oferecer diferentes níveis de ajuda e observar sua capacidade de aproveitamento das pistas fornecidas para a resolução de problemas em que havia fracassado previamente. Esta forma de avaliação, denominada Avaliação Dinâmica, Avaliação Assistida, Teste de Limites, etc. (Campione, 1989) apóia-se no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1988) e é particularmente adequada tanto para discriminar entre déficit cognitivo e falta de oportunidade de adquirir determinada habilidade, como para guiar o planejamento da ação educativa (Brown e Campione, 1986).

Em nossa experiência como supervisora de treinamento profissional junto a Curso de Aprimoramento em Psicopedagogia do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - USP, temos constatado que a exposição do profissional a um treinamento exaustivo - no caso são dedicados dois semestres ao aprendizado do processo diagnóstico - leva, não só à competência, mas também à satisfação com o trabalho de avaliação, que inclui estudos de caso, psicodiagnóstico, avaliação psicopedagógica, entrevista devolutiva e elaboração de laudo prescritivo. Esta satisfação, derivada da identificação com uma tarefa tornada significativa, contribui para a autonomia do profissional em relação ao reconhecimento externo de seu trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baptista, C.R. (1989). Avaliação psicológica e escola: ocupação de um espaço ou jogo de faz-de-conta? *Programa e Resumos da XIX Reunião Anual de Psicologia*, Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 167.

Brown, A.L. e Campione, J.C. (1986). Psychological theory and the study of learning disabilities. *American Psychologist, 14* (10), 1059-1068.

Campione, J.C. (1989). Assisted assessment: a taxonomy of approaches and an outline of strengths and weaknesses. *Journal of learning disabilities, 22* (3), 151-165.

Marconi, A.I. (1987). *Classe especial para deficiente mental - objetivos, condições de abertura e funcionamento, encaminhamento, avaliação psicológica e caracterização de clientela escolar*. Dissertação de Mestrado, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos.

Vygotsky, L.S. (1988). *A formação social da mente*. Trad. J. Cipolla Neto e outros, 2ª ed., São Paulo, Martins Fontes.

Weiss, J. (1987). *Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente*. Trad. A.J.E., Santos. Porto Alegre, Artes Médicas.

AVALIAÇÃO DE CRIANÇAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA PROPOSTA DE TRABALHO PARA O PSICÓLOGO EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

VERA LÚCIA SOBRAL MACHADO
(*Universidade de São Paulo, Fac. de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto*)

O psicólogo trabalhando em escolas, vê-se, frequentemente, envolvido com muitas solicitações para avaliação de crianças, que, segundo seus professores, necessitam de recursos especiais de educação e, mais especificamente, serem colocadas em classes especiais para deficientes mentais. Na verdade estas solicitações são tão frequentes e em tão grande número que, se atendidas, não possibilitam a realização de nenhuma outra atividade pelo psicólogo.

Frente a este fato duas questões aparecem: 1. deve o psicólogo responder a estas solicitações e limitar o seu trabalho a essa tarefa? 2. Seria necessário este recurso para toda esta população indicada?

A resposta é negativa para estas duas questões e uma análise do que normalmente ocorre aponta para o fato de que há um grande problema na forma como os encaminhamentos são feitos. Estudos, como o de Marconi (1987), têm mostrado que os critérios utilizados pelos professores nem sempre são precisos ou claros, o que acaba acarretando o encaminhamento para avaliação de alunos apresentando dificuldades variadas, englobando tanto problemas comportamentais como de aprendizagem. O pouco cuidado com os critérios empregados acarreta também, muitas vezes, o encaminhamento de alunos que poderiam ser beneficiados em sua própria sala de aula, caso fossem introduzidas algumas modificações na prática pedagógica. Pesquisa por nós realizada (Machado e col., no prelo) evidenciou que uma alta porcentagem de alunos indicados para classe especial apresentou bom desempenho em suas próprias salas de aula ao receberem suporte e instrução alternativa dada por seus professores, orientados através de um programa de consultoria.

Assim, nos parece que nem sempre classe especial é o recurso mais indicado para as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, e um ponto a ser discutido

frente ao tema avaliação de crianças para classes especiais, é o do encaminhamento feito que inicia todo o processo e, aí, o pouco preparo do professor para realizar esta tarefa. Tendo como princípio a idéia de que é muito mais benéfico para a criança sua manutenção na sala de aula regular do que em classe especial, uma forma de atuação mais efetiva do psicólogo em Instituições Educacionais seria, a nosso ver, a de, inicialmente, prover assistência aos professores de classes regulares, discutindo com os mesmos os encaminhamentos feitos. Segundo Ponti e col. (1988) este procedimento facilita a manutenção de alunos em suas classes regulares, permite um trabalho em colaboração com pais e professores provendo o esclarecimento de várias questões muitas vezes mal colocadas, e, também, leva a uma diminuição da taxa de encaminhamentos de crianças para classes especiais.

O que relataremos a seguir é a proposição de um trabalho deste tipo que executamos, frente a solicitação de avaliação de crianças para classes especiais, numa escola de Ribeirão Preto. Este trabalho fez parte de atividades de estágio dos alunos de Psicologia e, como sempre ocorre, uma vez oferecido à Escola, suscitou o pedido de avaliação de um grande número de crianças. Como temos feito, sistematicamente, na nossa situação propusemos a escola que, ao invés de avaliar todas as crianças indicadas nos dispunhamos a realizar reuniões com os professores de ciclo básico e de classe especial e a discutir com os mesmos os problemas que encontravam. Este trabalho realizado envolveu, então, reuniões do psicólogo (supervisor do estágio) com os professores de classes regulares, que estavam encaminhando crianças para avaliação, e professor de classe especial, e teve, a nosso ver, alguns aspectos bastante importantes: a) permitiu aos professores de classes regulares exercer um papel mais ativo no processo de encaminhamento, opinando sobre seus alunos, interagindo com os outros professores, trocando idéias e reflexões; b) permitiu também ao professor de classe especial colocar sua realidade e, na troca de opiniões, discutir com os outros profissionais a adequação ou não dos encaminhamentos feitos; c) permitiu um levantamento e uma análise conjunta dos fatores envolvidos nas situações colocadas e, assim, uma decisão comum sobre a melhor forma de ação; d) permitiu um melhor conhecimento da situação da escola, da clientela atendida, das possibilidades, facilitando o delineamento de critérios para futuros encaminhamentos e, também, uma análise das necessidades sentidas; e) permitiu uma atuação mais ampliada do psicólogo do que aquela de avaliação e tomada de decisões, englobando atividades de assistência consultiva.

Conforme apontado por vários autores que preconizam esta forma de atuação, observou-se também uma diminuição nos encaminhamentos feitos, assim de um total de 50 crianças, inicialmente encaminhadas como necessitando de avaliação, após a realização das reuniões, somente 6 foram mantidas com esta recomendação, permanecendo as outras em classes regulares. Fica evidente que esta proposta de intervenção frente a solicitação de avaliação de crianças para classes especiais foi

bastante eficiente. Assim, um trabalho de consultoria deve, com vantagens, substituir um trabalho de avaliação como é feito, muitas vezes, atendendo imediatamente e sem questionamento às solicitações feitas.

É necessário ressaltar, no entanto, que este trabalho não é isento de dificuldades e implicações. Sua implementação depende de conquistas de espaço e oportunidades na Instituição envolvida. Há que se contar, por exemplo, com a participação do diretor e de professores interessados para que o trabalho se realize. Aliás, esta etapa de inserção da proposta na rotina da escola é, a nosso ver, bastante importante, pois a obtenção de bons resultados está diretamente relacionada à concordância e interesse dos membros envolvidos. Estes fatores determinaram, na nossa prática, a obtenção de horários e locais para as reuniões serem realizadas, e também, uma certa autonomia na tomada de decisões e a participação assídua e colaboradora dos professores.

Há que se ressaltar, também, a importância de todo o trabalho do psicólogo como mediador do grupo envolvido e daí a necessidade de uma formação competente para o mesmo.

Gostaríamos, ainda, de acrescentar que esta é uma experiência inicial e, portanto, sujeita ainda a vários questionamentos, mas que nos tem permitido evidenciar, tanto uma ampliação das funções do psicólogo na escola, como uma participação mais efetiva dos professores nas decisões a serem tomadas, o que representa uma grande vantagem frente ao tema tão polêmico de classes especiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Machado, V.L.S., Bortoli, I.M. e Siqueira, H.T. (no prelo). Um serviço de consultoria a professores do ciclo básico como forma alternativa ao encaminhamento de crianças à educação especial. *Boletim de Psicopedagogia.*

Marcool, A.L. (1987). *Classe especial para Deficiente Mental: objetivos, condições de abertura e funcionamento, encaminhamento, avaliação psicológica e caracterização da clientela escolar.* Tese apresentada à Universidade Federal de São Carlos para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Pouli, C.R., Zins, J.E. e Cryden, J.L. (1988). Implementing Consultation-based service delivery system to decrease referrals for special education: a case-study of organizational considerations. *School Psychology Review 17* (1), 85-100.

SIMPÓSIO 13

PESQUISA BÁSICA E APLICAÇÃO: INTERAÇÕES, PROBLEMAS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES

ALTERAÇÕES INTESTINAIS COMO COMPORTAMENTOS ADJUNTIVOS: ANÁLISE E POSSÍVEIS APLICAÇÕES

LINCOLN DA SILVA GIMENES
(*Universidade de Brasília*)

A possibilidade de uma nova classe de comportamentos (induzidos por esquemas ou contingências de reforçamento, ou adjuntivos), diferente das classes de operantes e respondentes, foi inicialmente introduzida por Falk em 1961. Trabalhando com esquemas intermitentes (temporais) de reforçamento por alimento, esse autor demonstrou a indução do comportamento de beber água, polidipsia, durante a sessão experimental, em animais não privados de água. Desde então, uma série de comportamentos tem sido relatados como induzidos por, ou adjuntivos a certas contingências de reforçamento. Esses comportamentos incluem agressão, fuga, mastigação e ingestão de raspa de madeira, ingestão de álcool etílico e lambedura em jatos de ar, entre outros.

O controle do comportamento intestinal através da manipulação de esquemas de reforçamento foi, inicialmente, relatado por Rayfield, Segal e Goldiamond, em 1982. Utilizando alimento como reforço, esses autores demonstraram a indução de defecação por esquemas temporais, i.e., presença de defecação nas sessões com esquemas temporais e ausência de defecação nas sessões com esquemas de razão ou equivalentes. O esquema temporal em que essa indução é mais sistematicamente observada, é o esquema de intervalo fixo. Estudos subseqüentes, com manipulações no tipo e quantidade de reforçamento, replicaram os dados iniciais demonstrando o controle da defecação através da manipulação dos esquemas de reforçamento entre sessões (Gimenes, Andronis e Goldiamond, 1987). Um outro dado importante resultante dos dois trabalhos acima mencionados é a relação entre o tipo de reforçador utilizado e o controle exercido pela contingência. Quando o reforçador utilizado é alimento sólido, o controle sobre o comportamento intestinal é mais nítido e sistemático do que quando líquidos são utilizados. Além do controle entre sessões, alterações intestinais podem ser também

controladas dentro de uma mesma sessão. Utilizando um esquema múltiplo de reforçamento, Gimenes, Andronis e Goldiamond (1988) demonstraram esse controle, com defecação presente durante os componentes de intervalo fixo, e ausente durante os componentes de reforçamento contínuo. Esse controle de alterações intestinais não é um efeito passageiro; sujeitos submetidos às contingências controladoras por longos períodos de tempo, i.e., mais de um ano, continuam com seu funcionamento intestinal sujeito ao controle dessas contingências (Gimenes, Melo, Nalini e Gonçalves, 1989). Essa longa exposição parece também produzir patologias no sistema digestivo, naqueles sujeitos expostos às contingências que controlam a ausência de defecação (Gimenes, Melo, Gonçalves e Nalini, 1989).

Uma das características dos estudos acima relatados é que em nenhum dos arranjos experimentais foi utilizada qualquer contingência de controle aversivo; todas as contingências utilizadas foram de reforçamento positivo. Esse fato diferencia o tipo de defecação observada nesses estudos em relação ao tipo de defecação observada em estudos de campo aberto e de resposta emocional condicionada. Nesses últimos, defecação tem sido relatada como um indicador de ansiedade ou "stress" por parte dos sujeitos. Além disso, em nenhum de nossos estudos foi observado qualquer comportamento tipicamente encontrado em situações de controle aversivo, isto é, nenhum sujeito apresentou enrijecimento muscular, eriçăo de pelos, tentativas para evitar a caixa experimental, tentativas de morder o experimentador, etc.

Os dados até aqui obtidos, permitem classificar esse tipo de alteração intestinal na classe de comportamentos induzidos por contingências de reforçamento ou comportamentos adjuntivos. Essas alterações são sistematicamente controladas pelo tipo de contingência de reforçamento em operação, com contingências temporais controlando a ocorrência de defecação e contingências de razão ou equivalentes controlando sua ausência.

Enquanto esses dados obtidos no laboratório servem para subsidiar nosso conhecimento sobre comportamentos adjuntivos e suas interações com operantes e respondentes, eles podem também sugerir novos ângulos para análise e intervenção em um problema de saúde de alta prevalência. A síndrome do cólon irritável é uma disfunção comum e caracterizada por dores abdominais e mudanças nos hábitos intestinais (constipação e/ou diarréia), na ausência de qualquer anormalidade detectada por investigações médicas usuais para esses sintomas. Segundo Fielding (1977), essa disfunção representa de 50 a 70 por cento de todos os pacientes com queixas digestivas.

As observações de laboratório não nos permitem uma transposição direta para a situação com sujeitos humanos, porém, sugerem uma análise baseada, principalmente, na regularidade ou ciclicidade de atividades, tais como trabalho, lazer e alimentação. Esse tipo de análise, realizada com um dos sujeitos em nossa pesquisa, indica que essa direção pode estar correta.

Esse sujeito apresenta uma disfunção intestinal caracterizada por constipação, sendo necessária a utilização constante de medicamentos para o funcionamento intestinal. Uma análise efetuada através de registros diários fornecidos pelo sujeito, demonstram uma relação entre suas atividades e a perturbação intestinal. A regularidade das refeições, ocasionada pela visita de amigos, vinculada a situações de lazer, parecem ter um efeito normalizador no seu funcionamento intestinal. Por outro lado, a irregularidade das refeições associada a um ritmo estafante de trabalho parecem facilitar a constipação intestinal. O tipo de intervenção sugerida pelo resultado dessa análise é o de reestruturação de atividades por parte do sujeito, principalmente no que se refere a regularidade de refeições e outras atividades.

Tentamos aqui apresentar uma análise de alterações intestinais como comportamentos adjuntivos e uma possível aplicação desta análise a uma disfunção intestinal bastante comum. Essa ponte entre o laboratório e a clínica apresenta, entretanto, várias barreiras; os organismos, os contextos, e o grau de controle sobre a análise e intervenções são bastante diferentes. Por estas razões, qualquer tentativa de aplicação de dados do laboratório, com animais, para situações clínicas, de uma forma direta e linear, é passível de fracasso.

Nesse tipo de pesquisa integrada e aplicada, o nosso problema é o

> "de obter compreensão suficiente tanto do rato quanto do homem para sermos capazes de reconhecer semelhanças nos *processos* comportamentais. Nós devemos ser capazes de classificar nossas variáveis de tal modo que possamos reconhecer similaridades nos seus *princípios de operação*, apesar do fato de que suas especificações físicas possam ser bastante diferentes" (Sidman, 1960, p. 27).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Falk, J.L. (1961). Production of polydipsia in rats by an intermittent food schedule. *Science*, 133, 195-196.

Fielding, J.F. (1977). A year in out-patients with irritable bowel syndrome. *Irish Journal of Medical Sciences*, 146, 162-166.

Gimenes, L.S., Andronis, P.T. & Goldiamond, I. (1987). Efeito de algumas variáveis de procedimento na defecação induzida por esquemas de reforçamento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 3, 104-116.

Gimenes, L.S., Andronis, P.T. & Goldiamond, I. (1988). Defecação induzida por esquema múltiplo de reforçamento. *Ciência e Cultura*, 40, 1121-1123.

Gimenes, L.S., Melo, R.M., Nalini, L.E.O. & Gonçalves, P.A.S. (1989). Defecação induzida por contingências durante um longo período de exposição. 41a. Reunião Anual da SBPC (Resumos), Fortaleza, CE.

Gimenes, L.S., Melo, R.M., Gonçalves, F.A.S. & Nalini, L.E.G. (1989). Efeitos histo-patológicos da defecação induzida por contingências de reforçamento. XIX Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (Resumos), Ribeirão Preto, SP.

Rayfield, P., Segal, M. & Goldiamond, I. (1962). Schedule induced defecation. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 38*, 19-34.

Sidman, M. (1960). *Tactics of Scientific Research*. New York: Basic Books.

A PESQUISA SOBRE A IMITAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE

LEILA REGINA D'OLIVEIRA DE PAULA NUNES
(*Universidade Federal do Rio de Janeiro*)

O objetivo do presente trabalho é o de apresentar e discutir as implicações dos estudos básicos sobre o desenvolvimento da imitação na primeira infância para a prática clínica e educacional, junto a bebês de alto-risco para a excepcionalidade. Antes porém, uma breve análise da distinção entre pesquisa básica e pesquisa aplicada se faz necessária. Comparando a análise experimental com a análise aplicada do comportamento, Baer, Wolf e Risley (1968), afirmam que a pesquisa básica busca demonstrar as relações entre comportamentos e variáveis de interesse do pesquisador, sem preocupação com possíveis aplicações deste conhecimento. A pesquisa aplicada, por outro lado, tem como elemento norteador o compromisso de investigar e atuar sobre determinados comportamentos que o grupo social considera como relevantes. Ela deve demonstrar, através do mesmo rigor experimental que caracteriza os estudos básicos, como instalar, manter, generalizar ou extinguir tais comportamentos. Se, em geral, a pesquisa básica é conduzida em ambientes altamente controlados (laboratórios), a pesquisa aplicada se caracteriza por ser desenvolvida sob as condições naturais nas quais o sujeito emite, usualmente, o comportamento alvo da investigação.

A distinção apresentada pelos autores supracitados, pode induzir à falta de exame mais acurado, à visão de uma ciência básica que somente analisa aspectos da realidade, mas não se compromete com a solução de seus problemas, e de uma ciência aplicada, preocupada em atuar diretamente e resolver estes problemas, a partir da mera utilização dos conhecimentos produzidos nos estudos básicos.

Ora, esta distinção mostra-se inadequada na medida em que muitas pesquisas supostamente "básicas", se prestam a um grande número de aplicações imediatas, enquanto outras ditas "aplicadas" constituem o fundamento de descobertas relevantes de princípios básicos (Rodrigues, 1986). Uma ciência socialmente comprometida deve estar,

necessariamente, envolvida com as aplicações práticas de suas descobertas, ainda que, nem sempre tais aplicações sejam vislumbradas de imediato pelo cientista. Seguindo tal raciocínio, a dicotomia ciência básica/ciência aplicada dá lugar a um continuum que representa os diversos graus de processamento do conhecimento produzido (seja em laboratório, seja sob condições naturais) no sentido de torná-lo acessível para as diversas aplicações que se fizerem necessárias.

Será apresentado um breve relato do conhecimento produzido por estudos, considerados básicos, de acordo com a distinção de Baer et al. (1968), sobre o desenvolvimento da imitação em bebês, seguida de uma análise crítica de aspectos teóricos e metodológicos destas pesquisas. Finalmente, serão indicadas e discutidas as contribuições e limitações deste conhecimento para o desenvolvimento de programas de intervenção precoce junto a crianças pequenas de alto-risco para excepcionalidade.

Sumarizando os resultados de 65 estudos publicados entre 1971 e 1988 sobre imitação em bebês de 0 a 24 meses, Poulson, Nimes e Warren (1989) concluíram que:

- A imitação de gestos simples envolvendo objetos aumenta em uma tendência linear dos 6 aos 24 meses, enquanto que a imitação de gestos sem objetos mostra a mesma tendência, mas em ritmo mais lento.

- A imitação de gestos faciais declina no período de 1 a 6 meses, mas mostra um aumento dos 6 aos 15 meses de idade.

- A imitação de ações combinadas (2 ações) se desenvolve mais lentamente que as ações simples e exibe seus maiores ganhos entre os 15 e 18 meses.

- Gestos familiares (gestos que o bebê emite espontaneamente, sem modelo) são imitados antes que gestos não familiares, que, em geral, são imitados a partir dos 14 meses.

- Ações feitas com objetos apropriados (ex. empurrar um carrinho) são imitadas mais precocemente do que ações realizadas com objetos não apropriados (ex. comer com um pente).

- A imitação vocal se desenvolve mais lentamente do que a imitação gestual, a partir dos 12 meses, havendo um aumento da imitação de sons entre 18 e 24 meses.

- Aos 3 meses o bebê imita sons vocais, aos 13 meses balbucios, aos 19 meses sons novos, aos 23 meses palavras familiares e aos 24 meses palavras novas.

- Há correlação positiva entre imitação e atenção ao modelo.

- O melhor desempenho em imitação ocorre quando há menor latência de resposta e menor número de repetições do modelo.

- O desenvolvimento da imitação gestual não é influenciado pelas condições sob as quais o bebê é criado. Entretanto, a imitação vocal ocorre mais precocemente em bebês criados em casa do que em bebês criados em orfanatos.

- No contexto da interação mãe-bebê, em bebês entre 4 e 10 meses, seqüências imitativas ocorrem em somente 16% do tempo de interação. A seqüência imitativa mais

freqüente é a de sons vocais. Há maior evidência de mães imitando bebês do que bebês imitando as mães.

- Bebês com menos de 15 dias são capazes de imitar gestos faciais e manuais, havendo após esta idade, um decréscimo desta capacidade.

- Os seguintes procedimentos foram identificados como eficazes em instalar imitação em bebês: a) "timing" de apresentação dos modelos controlado pelo bebê; b) repetição moderada do modelo; c) variação dos modelos apresentados; d) apresentação do modelo acompanhada de comunicação vocal e/ou imitação verbal; e) apresentação do modelo com duração inferior a 6 segundos; f) pausa, após a apresentação do modelo, suficiente para o bebê responder; g) fornecimento de dicas físicas e verbais quando o bebê não imita; h) feedback positivo após a emissão de resposta imitativa correta.

Uma análise crítica dos pressupostos teóricos e aspectos metodológicos dos estudos revistos mostrou que:

- O objetivo da grande maioria dos estudos foi o de revelar as modificações no comportamento imitativo de bebês ao longo dos primeiros 24 meses de vida. Foram estudos, portanto, que indicaram tendências desenvolvimentais ou, em outras palavras, aspectos normativos da imitação. Muitos destes estudos normativos, entretanto, apontaram para grande variabilidade interindividual.

- Trinta dentre os 65 estudos utilizaram a teoria piagetiana como seu principal ponto de referência. Somente 4 investigações tiveram como base a teoria comportamental da aprendizagem. Os estudos envolveram, basicamente, pesquisas experimentais de grupo (a grande maioria), pesquisas experimentais de sujeito como seu próprio controle (somente três) e pesquisas observacionais descritivas.

- Sessenta e quatro dos 65 estudos foram conduzidos em laboratórios. Somente dois estudos utilizaram sujeitos provenientes de famílias de baixa renda. Todos os demais envolveram bebês de classe média ou média-alta. Bebês normais foram utilizados em todos os estudos, com exceção de um (Nunes, 1985), do qual participaram bebês de risco para excepcionalidade.

- A grande maioria dos estudos foram transversais, com uma diferença média de três meses entre os grupos. Nos poucos estudos longitudinais conduzidos, os intervalos entre as sessões experimentais foram de pelo menos um mês. Se, através de análises de variância, fossem verificadas diferenças no desempenho imitativo entre bebês de diversas idades, os modelos apresentados eram seqüenciados por ordem de dificuldade e os pesquisadores serviam-se, então, de construtos hipotéticos como estruturas cognitivas (a maioria dos estudos era de base piagetiana) para explicar tais diferenças no desempenho. Ora, considerando-se que durante a primeira infância o ritmo de desenvolvimento é maior do que em qualquer outro período da vida, pode-se argumentar

que avaliações tão espaçadas não seriam suficientes para detectar mudanças sistematicamente.

- Na maioria dos estudos, era pequeno o número de apresentações de cada modelo. As respostas dos bebês eram classificadas como imitação correta, aproximada e ausência de imitação. Pode-se questionar se tal sistema de testagem e classificação das respostas não impedia a observação de aproximações sucessivas da topografia dos modelos ao longo de uma seqüência de tentativas.

- Ainda que alguns estudos tenham procurado identificar variáveis ambientais relevantes, e medir seus efeitos sobre as respostas imitativas dos bebês, muitos pesquisadores não consideraram o impacto de tais variáveis, preocupados somente em estabelecer relação entre idade e comportamento imitativo.

- Alguns estudos sobre imitação em recém-nascidos apresentaram dificuldades metodológicas, falhando, por exemplo, em controlar adequadamente o viés dos experimentadores. Além disso, seis dos 13 estudos não conseguiram demonstrar experimentalmente esta imitação precoce.

Diante das principais conclusões dos estudos sobre imitação em bebês e da indicação das condições sob as quais este conhecimento foi produzido, pode-se identificar as contribuições e limitações deste conhecimento para a elaboração de intervenções junto a bebês de alto-risco e/ou risco comprovado para a excepcionalidade que não adquiriram habilidades imitativas.

Ainda que oito estudos tenham identificado variáveis ambientais que afetam positivamente respostas imitativas, cinco deles, por utilizarem delineamento de grupo, demonstraram os efeitos do tratamento (manipulação de determinadas variáveis) somente no desempenho médio do grupo. Ora, a menos que sejam apresentados dados sobre o efeito positivo das variáveis na performance de cada sujeito, não se pode garantir que o tratamento tenha sido eficaz para todos e para cada um, na medida em que o valor médio não representa o desempenho de nenhum sujeito específico do grupo (Sidman, 1960). Convém lembrar, ainda, que muitos dos estudos revistos revelaram grandes diferenças individuais entre os sujeitos. Tais constatações sugerem a necessidade de delineamentos experimentais de sujeito como seu próprio controle, através dos quais poder-se-ia analisar, experimentalmente, os efeitos do tratamento em cada sujeito individualmente.

Três estudos de fato utilizaram este delineamento (Hirsh & Sherman, 1973; Nunes, 1985; Poulson & Kymissis, 1988), e demonstraram que determinadas condições antecedentes (ex.: mando verbal, duração moderada dos modelos) e conseqüentes (ex.: elogio e repetição da ação do bebê, feedback corretivo) têm efeito positivo no desempenho imitativo de bebês, instalando até a imitação generalizada em seus sujeitos. Contudo, tais estudos manipularam um conjunto de variáveis, simultaneamente, e, se se quiser detectar o efeito de cada uma sobre a variável dependente (resposta imitativa do

bebê), será necessário efetuar a análise dos componentes do "pacote" de tratamento. Tal análise poderia, por exemplo, esclarecer até que ponto, de fato, o reforçamento desempenha um papel significativo na imitação em bebês.

Na medida em que a quase totalidade dos estudos foi conduzida em laboratórios, sob condições controladas, torna-se importante avaliar que aspectos específicos das situações naturais e rotineiras dos bebês favorecem ou impedem a manutenção e generalização das habilidades adquiridas sob condições mais controladas. Steinman (1970) sugere que "setting events" servem, muitas vezes, como estímulos discriminativos supraordenados, os quais podem, por sua vez, afetar as discriminações que o bebê deve fazer para emitir a resposta imitativa.

Outro aspecto ainda relacionado à generalização, se refere ao grau de variação dos procedimentos originais de treinamento (desenvolvidos sob condições controladas) que garantam ainda sua eficácia (Baer, Wolf & Risley, 1987). Se tal variação for ampla, aplicações flexíveis em diversos ambientes serão favorecidas. Ainda mais uma vez, a pesquisa experimental de delineamento do sujeito como seu próprio controle é apontada como a forma de responder a esta questão.

Considerando que os estudos revistos foram conduzidos com sujeitos normais, faz-se necessário verificar se os procedimentos de treinamento são generalizáveis a bebês de alto risco e/ou risco comprovado quando tais procedimentos são empregados por pessoas que convivem, mais frequentemente, com estes bebês (pais, professores, atendentes).

Finalmente, para garantir que programas de intervenção precoce conduzidos em instituições educacionais possam demonstrar sua eficácia e que sejam utilizados para a realização de estudos que possibilitem novas descobertas, faz-se mister que o cientista conjugue a atividade de pesquisa com a administração. O pesquisador deve ter o controle das variáveis institucionais que, muitas vezes, impedem as descobertas científicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baer, D., Wolf, M. & Risley, T. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*, 91-97.

Baer, D., Wolf, M. & Risley, T. (1987). Some still-current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*, 313-327.

Birsh, D. & Sherman, J. (1973). The effects of parent-presented models and praise on the vocal behavior of their children. *Journal of Experimental Child Psychology, 15*, 328-339.

Nunes, L.R. (1985). Training teenage mothers to evoke imitation from their at-risk infants: an experimental analysis. Tese de doutoramento não publicada, Vanderbilt University.

Poulson, C. & Kymissis, E. (1988). Analysis of generalized motor imitation in infants. *Journal of Experimental Child Psychology, 46*, 324-336.

Poulson, C.; Nunes, L. & Warren, S. (1989). Imitation in infancy: a critical review. In H.W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior*, vol. 22, pp. 271-298. San Diego: Academic Press.

Rodrigues, A. (1986). Sobre o desconhecimento das aplicações da Psicologia Social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2, 42-55.

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

Steinman, W. (1970). The social control of generalized imitation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3, 159-167.

BEHAVIOURAL TOLERANCE: A CASE STUDY FOR CONTEMPORARY PHARMACOLOGY

DEREK BLACKMAN
(University of Wales College of Cardiff)

A phenomenon which has long been of interest in behavioural pharmacology is the effect of repeated administrations of a drug. Sometimes a specific dose produces decreasing effects with repeated testing, an effect which is termed tolerance (see Goudie and Emmett-Oglesby, 1989).

The methods of operant conditioning have been extensively used to study the behavioural effects of drugs, including the changing effects of their repeated administration. An early report of what has come to be called behavioural tolerance was shown by McMillan and Morse (1967), who investigated the effects of repeated administration of 3 mg/kg of morphine on the behaviour of pigeons which was maintained by a Fixed Interval schedule of food presentation. The initial effects of the drug were a reduction in the overall rate of operant behaviour. The final effects of morphine when it was given repeatedly before each session were far less marked, however.

As with the effects of acute administration of drugs, when the phenomenon of drug tolerance is extended to behaviour both pharmacological and behavioural variables and the interactions between them are important. Pharmacological aspects of behavioural tolerance are not of immediate importance here (but see Goudie and Emmett-Oglesby, 1989). However it seems clear that behavioural tolerance can depend on behavioural variables such as the schedule of reinforcement which maintains behaviour, as do the acute effects of drugs. Schuster, Dockens and Woods (1966) for example exposed rats to a multiple schedule of food reinforcement in which two components alternated. In one component, a Fixed Interval schedule was in operation. In the other component a schedule differentially reinforced low rates of responding (DRL). The rats were given repeated administrations of amphetamine. With two subjects, this drug initially increased rates of responding on both schedules. This resulted in a loss of reinforcements in the DRL component but not in the Fixed Interval component. With continued administrations of

the drug before each session, this rate-increasing effect eventually disappeared in the DRL components, but not in the Fixed Interval components. Schuster et al. (1966) proposed that behavioural tolerance to the chronic effects of a drug will develop if its initial effects are to change behaviour in such a way that reinforcement frequency is decreased, while tolerance will not occur if the drug causes no initial loss of reinforcers.

Like the acute effects of drugs on behaviour, the chronic effects of drugs also appear to depend on the context in which the behaviour occurs. Smith (1986) exposed rats to a multiple schedule in which the components were a) a schedule which differentially reinforced low rates of responding (DRL) and b) a Random Ratio schedule which produced high rates of responding. The effects of repeated administrations of d-amphetamine were then assessed on these two behavioural baselines. At first the Random Ratio behaviour was substantially decreased and the DRL behaviour substantially increased, both changes leading to a decrease in reinforcement frequency. Repeated administration of the drug led to a recovery of behaviour only on the Random Ratio schedule, not on both schedules as might have been predicted from the earlier work of Schuster et al. (1966). The context-dependent effect of behavioural tolerance was then shown in Smith's experiment when the Random Ratio schedule was discontinued, while the drug was still given before each session which now consisted only of the DRL schedule. There was now an immediate decrease in DRL behaviour, with an associated increase in the number of reinforcers on that schedule. This effect developed further in the second session without the Random Ratio schedule, so the behaviour controlled by the DRL schedule could now be said to show tolerance to the drug. When the Random Ratio schedule was reintroduced into the multiple schedule, however, this behavioural tolerance on the DRL component immediately disappeared, and in the reintroduced Random Ratio component behavioural tolerance developed on this component again.

This experiment illustrates a number of important points in behavioural pharmacology. First there was a schedule-dependent effect of a drug when it was first injected before an experimental session (note that this "acute" behavioural effect was not in fact the result of the first administration of the drug to the rats, since they had previously been injected after experimental *sessions*). Second the experiment demonstrated a schedule-dependent chronic drug effect by showing differential behavioural tolerance in the two components of the multiple schedule. Third it demonstrated that behavioural tolerance is context-dependent, for behaviour which did not exhibit tolerance when it was in one component of a multiple schedule did show tolerance as soon as the other component was removed, and that tolerance was lost as soon as the other component was reinstated.

One recurring constraint on a proper recognition of the interactive nature of behavioural and pharmacological variables in behavioural pharmacology is a tendency to believe that in some way pharmacological variables are more important, that somehow

behavioural variables merely introduce a degree of noise to studies of the effects of drugs (see Blackman, 1987). This view perhaps arises from the fact that the organizing and explanatory principles of pharmacology are better developed than are those of psychology. Because of the tendency to assign pharmacological principles greater priority it might seem easy to consider that tolerance is essentially a pharmacological phenomenon. However findings such as those of Smith (1986) that behavioural tolerance was both schedule-dependent and context-dependent raise problems for any reductionist analyses which somehow favour a neuronal or molecular basis as the "real" explanations of behavioural tolerance. If tolerance is indeed to be regarded as essentially a pharmacological or physiological process, it follows that the phenomenon of behavioural tolerance does not reflect it in any simple way.

There is a growing tendency for behavioural pharmacologists to emphasise the importance of "behavioural mechanisms" in the development of schedule-dependent and context-specific behavioural tolerance (see Blackman, 1989), as indeed in behavioural pharmacology more generally. Thompson (1984) has argued that there is a need in behavioural pharmacology to identify behavioural mechanisms of action which are not reductionistic but which are expressed in terms of "a more general set of environmental principles regulating behavior" (p.5). Focussing on relevant behavioural mechanisms requires a) identifying the environmental variables which typically regulate the behaviour in question, and b) characterizing the manner in which the influence of these variables is changed by a drug. An approach such as this therefore gives equal priority to pharmacological mechanisms of a drug's action, to behavioural mechanisms which control the behaviour against which a drug is tested, and to the inter-relationships between these two. The science of behavioural pharmacology thereby becomes an exposition of the dynamic processes of interaction between pharmacological and behavioural processes, and not merely the study of pharmacological effects shown through behavioural changes.

REFERENCES

Blackman, D.E. (1987). Experimental psychopharmacology: Past, present and future. In Greenshaw, A.J. Dourish, C.T. (Eds.), *Experimental Psychopharmacology: Concepts and Methods*. Clifton, N.J.: Humana Press, p. 1-25.

Blackman, D.E. (1989). Behavioral tolerance and sensitization: Definitions and explanations. In Goudie, A.J. & Emmett-Oglesby, M.W. (Eds.), *Psychoactive Drugs: Tolerance and Sensitization*. Clifton, N.J.: Humana Press, pp. 533-545.

Goudie, A.J. and Emmett-Oglesby, M.W. (Eds.) (1989). *Psychoactive Drugs: Tolerance and Sensitization*. Clifton, N.J.: Humana Press.

McMillan, D.E. and Morse, W.H. (1967). Some effects of morphine and morphine-antagonists on schedule-controlled behavior. *Psychopharmacologia, 11*, 74-80.

Schuster, C.R., Dockens, W.S. and Woods, J.H. (1966). Behavioral variables affecting the development of amphetamine tolerance. *Psychopharmacologia, 9*, 170-182.

Smith, J.R. (1986). Effects of chronically administered d-amphetamine on spaced responding maintained under multiple and single-component schedules. *Psychopharmacology, 88*, 296-300.

Thompson, T. (1984). Behavioral mechanisms of drug dependence. In Thompson, T., Dews, P.B. & Barrett, J.E. (Eds.), *Advances in Behavioral Pharmacology*. Vol. 4. New York: Academic Press, pp. 1-45.

CONFERÊNCIAS

4. **Radical Behaviorism: Biological and Social Science**
   Derek Blackman (Univ. of Wales College of Cardiff U.K.)

6. **Principais efeitos das carências econômicas, sociais e culturais do adolescente da periferia de São Paulo**
   Mônica Allende Serra (UNICAMP)

9. **Sobre a Loucura do Século XIX**
   Isaias Pessotti (USP)

RADICAL BEHAVIORISM: BIOLOGICAL AND SOCIAL SCIENCE*

DEREK BLACKMAN
(*University of Wales College of Cardiff*)

Psychology as an intellectual discipline has for long been marked by heated arguments about its roots and goals, between advocates of what have sometimes been described as "hard" and "soft" approaches to the discipline. The "hard" approach includes a number of features. It emphasizes the power of natural science in the study of psychological phenomena, mechanisms and processes. This approach values objective data which are open to public scrutiny and which are often produced by experimental methods which focus on behavior rather than experience. This natural science of behavior, like other natural sciences, incorporates the principle of causal determination: behavior is thought to be caused by, and thus dependent on, environmental events, physiological processes, genes, drugs, etc. In principle therefore the dependent variable which behavior provides is open to prediction and control, as are the phenomena of other natural sciences. A noted example of this natural science approach to psychology is of course often said to be found in the work of B.F. Skinner (e.g., Skinner, 1963, 1974).

The opposing "soft" view has been described as a "social constructionist" approach (Gergen, 1985). It emphasizes the negotiation of social reality, of interpretations and of meanings, placing these within multi-faceted systems of varying influence which often allow for the operation of free-will rather than conceptualizing behavior as the inevitable outcome of a deterministic system of causality. This approach usually does not emphasize the goals of prediction and control, but tries instead to produce understanding of a more empathic, less independent kind than that sought by natural scientists. This tradition of social science has come into particularly virulent conflict with the traditions of natural science in the arena provided by the discipline of psychology.

---

* Uma versão ampliada deste artigo poderá ser encontrada no *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*

There is no doubt that the experimental analyses of behavior favored by Skinner and the radical behaviorists fit readily into the approach sketched above as that of natural science. Focusing on publicly observable behavioral data, the experimental analysis of behavior uses powerful procedures of experimental control which make even the behavior of individuals predictable, thereby showing how behavior can be causally dependent on its environmental context. Skinner argued that this empirical data-base can be interpreted by means of principles which are also essentially biological in nature. The first of these principles is that the empirical phenomena of behavior do not need to be reduced to being mere reflections of events at other levels in order to be regarded as biological, for their orderly relationships with environmental events provide a focus for scientific analysis in their own right which could never be replaced by other levels of enquiry. A second interpretive principle favored by Skinner is that of the explanatory power of selection by consequences, a principle which forms the basis also for the broad study of evolutionary biology. This principle leads to an emphasis on dynamic interactions between behavior and environment rather than more static accounts of behavior as a reflection of underlying structure.

The great bulk of Skinner's theoretical writings, however, centers on people in social contexts rather than on rats and pigeons in experimental conditions. His views make contact in a number of fundamentally important ways with influential aspects of the social science tradition in psychology. With respect to the interpretation of verbal behavior as a social interaction within which meaning is to be found, and the emphasis on the importance of verbal behavior or language in the emergence of private events and the creation of consciousness, Skinner's ideas are similar to those of one of the founding figures of social constructionism, G.H. Mead (e.g., 1934).

Skinner's account of meaning can be illustrated by the following quotations from his work:

> "In traditional terms, meaning and referents are not to be found in words but in the circumstances under which words are used by speakers and understood by listeners". (Skinner, 1974, p. 192)

> "... meaning is not properly regarded as a property either of a response or a situation but rather of the contingencies responsible for both the topography of the behavior and the control exerted by stimuli." (Skinner, 1974, p. 90)

Skinner's views here make considerable contact with those of Mead, as is shown in the following quotations from the latter's writing:

> "Meaning ... is not essentially or primarily a psychical content (a content of mind or consciousness), for it need not be conscious at all... The meaning of a gesture on the part of one organism is the adjustive response of another organism to it, as indicating the resultant of the social act which it initiates". (Mead, 1934, p. 80)

> "We want to approach language not from the stand point of inner meanings to be expressed, but in its larger context of co operation in the group taking place by means of signals and gestures. Meaning appears within that process." (Mead, 1934, p. 6)

It seems then that for both Mead and Skinner meaning is, or is in, social interactions. This view extends readily from the use of words in language to the meanings of the "significant gestures" (Mead) which are studied by psychologists under the guise of "non-verbal communication", a domain which arises naturally from Skinner's definition of verbal behavior as any behavior reinforced through the mediation of others rather than as language per se (Skinner, 1957), and one which is central to the symbolic interactonism movement in sociology which has been derived from Mead's work.

Skinner's views on consciousness also make considerable contact with the earlier writings of Mead. Far from pretending that people have no inner lives or private experiences (as is sometimes suggested by his critics), Skinner was in fact one of the few experimental psychologists to address the fundamental and difficult questions of the development and functions of experience. Nor is this some unimportant peripheral aspect of Skinner's behaviorism, for he writes

> "A science of behavior must consider the place of private stimuli... The question is, then, what is inside the skin and how do we know about it? The answer is, I believe, the heart of radical behaviorism". (Skinner, 1974, pp. 211-2)

Developing this theme, Skinner has discussed how we become aware of ourselves:

> "The verbal community generates "awareness" when it teaches an individual to describe his past and present behavior and behavior he is likely to exhibit in the future, and to identify the variables of which all three are presumably functions". (Skinner, 1969, p. 159).

It is clear that his idea moves us well beyond the idea that the experimental analysis of behavior is merely a branch of experimental biology. It forms the basis for an interpretive and theoretical framework which analyses ways in which private "subjective" experience may emerge and what its functions might be. This interpretive scheme is the result of using the higher order biological principles used initially to explain the relatively simple acts of laboratory animals, namely that behavior can be seen in its own right, subject to influence by its environmental context especially through the selective effects of consequences. These principles are now used however within a more complex and dynamic analysis of social interactions between people. In no sense do they reduce people to the status of pigeons. On the contrary Skinner emphasizes the unique propensity of humans to use language. Although this is not in itself seen as fundamentally different from other behavior (i.e., it is at root contingency-shaped), it allows for the development of verbal rules which may modulate the effects of reinforcement contingencies. It also provides for the development of self-directed statements and thus of awareness and consciousness, the "products" of social interaction and the use of verbal rules.

In discussing consciousness, Mead argued in a broadly similar way:

> "... we find no evidence for the prior existence of consciousness as something which brings about behavior on the part of one organism. ... We are rather forced to conclude that consciousness is an emergent from such behavior; that so far from being a precondition of the social act, the social act is a precondition of it. The mechanism of the social act can be traced without introducing into it the conception of consciousness as a separable element in that act; hence the social act, in its more elementary stages or forms, is possible without or apart from some form of consciousness". (Mead, 1934, pp. 17-18).

This statement captures the essential aspects of the position which Skinner advocated concerning consciousness. For example, consciousness (or private events) is clearly not afforded by Mead any special status as a prime autonomous cause of behavior, though it is argued that it can enter into a functional relationship with overt behavior. Or again, consciousness is said to arise from social interaction, as from the reciprocally interacting contingencies of reinforcement which lie at the heart of Skinner's analysis of human behavior.

The social construction of consciousness is a difficult topic, yet it lies at the heart of many systematic approaches to psychology. It might also be said that consciousness is conspicuously absent from many experimental approaches to psychology. It must be emphasized here that we are addressing not how the shape or

detail of some given thing or entity, consciousness, is tuned to lesser or greater extents by social interaction, as might happen for example with a person's attitudes as a result of social experience. Instead it seems that both Mead and Skinner are trying to capture the idea that in the absence of social interaction there is no consciousness, that consciousness emerges (Mead) only as a social product (Skinner), arising from significant gestures (Mead) whose "meaning" in turn is found within social interaction or verbal behavior (Skinner). The core of this idea is addressed also in the currently influential work of Vygotsky, who is more often evaluated in relation to Mead than to Skinner. In his General Genetic Law of Cultural Development, Vygotsky asserts

> "Any function in a child's cultural development appears on the stage twice, first on the social plane and then on the psychological, first among people as an interpsychological category and then within the child as a intrapsychological category". (see Wertsch, 1985, p. 60-61).

The ideas of Mead and Vygotsky have been used by many within a social science tradition as a base from which to launch attacks on the biological and scientific orthodoxy of much of contemporary psychology, in the form of the so called "social-constructionist movement in modern psychology" (Gergen, 1985). However, the discussion above suggests that Skinner's theoretical writings, centering as they do on people in social contexts rather than on rats and pigeons in experimental conditions, at least make contact in a number of fundamentally important ways with influential aspects of the social science tradition in psychology. With respect to the interpretation of verbal behavior as a social interaction within which meaning is to be found, and the emphasis on the importance of verbal behavior or language in the emergence of private events and the creation of consciousness, Skinner's ideas are strikingly similar to those of Mead. These points of contact, which may be extended through to Vygotsky and to contemporary social constructionism, seem rarely to be noticed or discussed. Indeed Skinner appears often to be regarded by social scientists as a particular enemy within the natural science camp.

In his introduction to Mead's (1934) work, Morris provides a powerful summary of what he regards as the special strengths of Mead's psychological theories:

> "He does not neglect with the traditional psychologist the social process in which human development takes place; he does not neglect with the traditional social psychologist the biological level of the social process by falling back upon a mentalistic conception of science as

> being lived in antecedent minds. Both extremes are avoided by an appeal to an ongoing social process of interacting biological organisms, within which process, through the internalization of the conversations of gestures (in the form of the vocal gesture) mind and selves arise." (Morris, 1962, p.xv).

It is certainly not possible to evaluate the full force of this striking appraisal of Mead here. And there is no wish here to pit Mead's unique contribution to psychology against that of Skinner. Nevertheless Morris' evaluation of Mead maps very readily onto Skinner's work. Skinner can be said to be a "traditional psychologist" in as far as he emphasized the need for experimental analyses of behavior within a biological tradition; however his extrapolation of interpretive principles to human behavior and experience emphasizes the fundamental importance of the social environment, interactions between people. Looked at from the inverse perspective, Skinner's essentially social theoretical analysis benefits enormously from its forceful contact with "the biological level", for the very reason that an unusually detailed and robust data-base has been developed from Skinner's work which is supportive of his theoretical analyses. From this rich empirical foundation, radical behaviorism can be extrapolated to the social world not just in terms of global principles such as the selective effects on behavior of its consequences (rather than of "antecedent minds"), but also in terms of detailed knowledge of the intricacies and power of contingencies which include different patterns of intermittent reinforcement, differing conditions of discriminative control, etc. Thus radical behaviorism appeals in some detail as well as more generally to "an ongoing social process of interacting organisms, within which ... mind and selves arise" (Morris).

Skinner's theoretical approach to psychology is in a real sense available as a potential bridge between the hostile camps of natural and social scientists. Although his position is apparently often confronted with diffuse hostility from both opposing factions, there are clear ways in which Skinner can be said to be operating within the principal traditions of both the biological and the social sciences. It is disappointing that this potential centrality of radical behaviorism in psychology has been so overlooked. It is perhaps inevitable that Skinner's emphasis on the experimental analysis of behavior should appear uncongenial to social scientists, who are perhaps thereby prevented from seeing points of contact with their own organizing principles. The "difficult" move from "an inner determination of behavior" (Skinner, 1984, p. 719), which has proved so controversial for many natural scientists, has been left exposed by the fact that its goal of identifying "environmental determinants of behavior" has not been sufficiently integrated with the intellectual goal familiar to social scientists of understanding actions and experience in terms of how they are constructed from social interactions.

REFERENCES

Gergen, K.J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist, 40*, 266-275.

Mead, g.H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Morris, C.W. (1962) George H Mead as social psychologist and social philosopher. Introduction to G.H. Mead, *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934 (pp. ix-xxxv).

Skinner, B.F. (1953). *Science and human behavior*. New York: MacMillan.

Skinner, B.F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B.F. (1969). An operant analysis of problem solving (with succeeding notes). In B F Skinner, *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis* (pp. 133-171). New York: Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B.F. (1974). *About behaviorism*. New York: Knopf.

Skinner, B.F. (1984). Reply to Catania. In A.C. Catania & S. Harnad (Eds.). Canonical papers of B.F. Skinner. *The Behavioral and Brain Sciences, 7*, 473-724 (pp. 718-719).

Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.

PRINCIPAIS EFEITOS DAS CARÊNCIAS ECONÔMICAS, SOCIAIS E CULTURAIS DO ADOLESCENTE DA PERIFERIA DE SÃO PAULO

MONICA A. SERRA
(Universidade de Campinas)

As carências do contingente de adolescentes da periferia de São Paulo são, de um modo geral, as mesmas que sofrem a maioria da população mais pobre, mas seus efeitos agravam-se quando focalizamos, de modo particular, este segmento da sociedade. Por quê?

Porque o adolescente apresenta características próprias de sua fase que influenciam seu modo de enfrentar o mundo. Isto é verdade, especialmente, quando falo deste adolescente carente econômica, social e culturalmente, pois os processos atípicos de amadurecimento, o despertar precoce para a sexualidade, etc., ocorrem num ritmo diferente ao de outros grupos sociais de adolescentes.

Por exemplo, nem todo adolescente chega a esta idade sob a proteção dos pais, ou seja, precisando lutar pela sua autonomia. A luta pela vida, neste caso, está longe de ser um ato de auto-afirmação, é um ato de sobrevivência para conseguir seu próprio sustento; às vezes em serviços pagos com comida, às vezes solicitando a caridade das pessoas na rua, ou, simplesmente, roubando. A escolaridade saindo, assim, bastante prejudicada, não conseguindo passar ao segundo ou terceiro ano primário.

Esta situação coloca estes jovens em posições desvantajosas para um futuro desenvolvimento de uma habilidade profissional, que lhe permita participar do processo produtivo, que lhe permita adquirir uma identidade social, pertencendo a tal ou qual sindicato e, principalmente, que lhe permita formar uma família provendo a escolaridade e sustento mínimo aos seus filhos.

Assim, sem ter tido eles próprios a experiência do convívio familiar, o individualismo fortalece-se por cima do sentido de grupo e de cooperação.

Constata-se que atitudes individualistas dentro de um campo economicamente hostil prejudicam os contatos sociais e favorecem o isolamento, situação esta que

contribui na reprodução da marginalização do indivíduo do processo produtivo e da sociedade como um todo, recriando o que chamamos de impermeabilidade sócio-econômico-cultural.

Concluimos, que chegar à adolescência dentro deste quadro não leva apenas a um maior empobrecimento econômico, mas sobretudo, leva a uma deterioração da dignidade humana, dando origem a problemas de ordem comunitário, de ordem familiar e de ordem individual, tais como perda da auto-estima, alcoolismo, violência, abandono do lar, sensação de impotência, recorrência às drogas, etc..

Este aspecto econômico e sua resultante social e cultural é, frequentemente, o ponto de partida de análises que pretendem apontar caminhos para as soluções dos problemas identificados nesta população. Paradoxalmente, por trás desta análise, que parte do fator econômico e dos aspectos concretos da realidade, esconde-se a perversa mensagem "nada pode ser feito por esta gente antes de mudar esta realidade avassaladora".

Observa-se, então, que o desalento se antepõe, no curto prazo, às possíveis discussões sobre mudanças a médio e longo prazo. Talvez, como resultado de estarmos nós mesmos contaminados pelo individualismo, apesar dos nossos lares bem constituídos, de novos grupos de pertença etc., estejamos abordando o problema do ponto de vista paternalista. Esta abordagem se revela quando assumimos que deveríamos saber a solução para o problema que o outro vive, retirando lhe, assim, seu próprio poder de pensar e confiar em que ele possa alcançar soluções por si. Nosso desalento nasce do preconceito que nos diz que quem não teve educação formal, não sabe nada e esta postura preconceituosa apropria-se do poder pessoal do outro e o anula como potencial agente transformador de sua realidade.

Em 1984 assisti no IBEAC[1] a uma conferência do Padre Mauro Baptista, que na época morava na Vila das Belezas. Na ocasião, ele confirmou que o pobre, por ser pobre econômica e culturalmente, é tido por ignorante e ele próprio acaba achando que não sabe. Em decorrência disto, ele perde sua voz atuante e sua palavra não é levada em consideração. Por não ser escutado, ele perde espaços de participação, o que o leva a se sentir incapaz. O fato dele não "ter", não "saber" e não "poder", gera profundos sentimentos de impotência e inferioridade, que, por sua vez, afetam o próprio sentido de "ser" do indivíduo no mundo. Então, ele "não tem", ele "não sabe", ele "não pode" e ele "não é".

Esta análise nos sugere que, as influências que este jovem sofre no meio em que vive o levam a admitir que é vítima do destino, o que nos leva a pensar, mais detidamente, nos efeitos que estas carências econômicas, sociais e culturais trazem enquanto atitudes

(1) IBEAC: Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio à Comunidade.

de mudanças de percepção da realidade externa (avassaladora) e interna (não sou ninguém).

Surge a pergunta: de onde vem o conformismo, a perpetuação da marginalização e essa atitude fatalista frente ao destino que observamos? Que fatores (outros que os objetivos) impedem que se efetivem mudanças na percepção, análise e conclusões distorcidas da realidade? Pois, o reconhecimento de que há influências externas operando em cima do comportamento humano não leva, necessariamente, a encarar este como objeto impotente em relação às chamadas forças do destino.

De momento, vemos que, por um lado, isto provoca ao individualismo se eximir da responsabilidade de assumir seus problemas e, por outro, fica marcado pela auto-imagem de falta de poder e autoconfiança, no sentido amplo do termo.

Vejamos agora, mais especificamente, quais são os principais efeitos das carências econômicas, sociais e culturais do adolescente da periferia de São Paulo.

Carência Econômica: Efeito "não tenho... valor... não mereço, não dou valor (amor) aos outros"

Reconhecemos que existe um grande volume de forças externas, ligadas às carências econômicas, determinando uma diminuição da convivência e integração familiar e na participação social e cultural. Fatores estes que atuam diretamente no desenvolvimento do sentimento "não tenho", "não tenho um emprego, não produzo", "não tenho dinheiro", do qual deriva-se "não tenho valor", "não mereço" e alcança, ainda, até o "como não tenho, não dou", "não dou valor aos outros", "não dou amor".

Parece que o estado de pauperismo econômico, bastante objetivo e concreto, tem o seu correspondente subjetivo, alterando a conduta afetiva do jovem. Como se a experiência de "não ter", ao ser internalizada, fosse traduzida em atitudes de "não tenho capacidade de obter".

O fato de não poder se dar as coisas concretas (mínimo necessário para uma sobrevivência digna) que o dinheiro proporciona, levaria o indivíduo a não poder dar amor. Por exemplo, é comum a queixa: "eu não posso nem ver minha namorada no seu aniversário, pois não tenho como comprar-lhe um presente". Então, parece que o "não ter", "não ser capaz de obter" acaba afetando a capacidade de dar, e não apenas, como observamos, o dar materialmente, mas o dar amor sai também prejudicado, quando o dar um abraço especial nesse dia perde o seu valor.

A primeira carência que abordamos, a qual em aparência é econômica, parece transformar-se em carência afetiva após verificar seu efeito em cadeia: "não tenho, não tenho valor (dinheiro) e não dou valor (amor)".

Carência Cultural: Efeito "não sei", "não penso".

Frequentemente, nos grupos de pais do CEAF[2] recebemos a resposta "não sei" ante a pergunta mais banal. Percebemos, então, que não se trata de um desconhecimento circunstancial, mas sim, de uma atitude estrutural internalizada, onde o saber é percebido fora de si. Noutras palavras, este existe para quem foi à escola.

Esta situação parece também produzir à percepção de "não tenho acesso ao saber". Percepção que resulta numa atitude de aparente desinteresse ou de não envolvimento dos membros de um grupo, e que os leva a não emitir opiniões. É assim que entendemos que esta convicção internalizada de "não sei" traduz-se numa atitude de "não penso".

A maioria das pessoas, no início de um grupo, apenas concorda ou discorda gestualmente quando alguém se atreve a falar, participando pouco do ponto de vista verbal. Esta situação começa a mudar quando o coordenador facilita a palavra, apoiando no gesto revelador de assentir ou negar, indicando que a "opinião" (concordo ou discordo) daquele indivíduo foi acolhida e permitindo a sensação de "eu penso".

Destacamos a importância que os membros do grupo dão à percepção de "eu penso alguma coisa", e assim, ao reconhecimento por parte do coordenador de sua participação, mesmo que seja ao nível não-verbal. Quase sempre este reconhecimento propicia o começo de uma participação verbal e mais ativa dos membros mais tímidos.

Carência Participativa no Processo de Produção e Identidade Social: Efeito "não posso", "sou incapaz", "sou impotente".

A situação de marginalização da população jovem mais empobrecida não se dá no âmbito da produção, mas também, segundo vimos, no processo de participação social. Por não participar de forma mais ou menos estável num grupo de trabalho (construção, fábrica, etc.), o indivíduo vai perdendo o sentido de solidariedade que se desenvolve na situação de participação conjunta numa atividade. Sentido que existe no camponês ao participar de um grupo de trabalho no plantio e na colheita.

A experiência desta realidade externa - não pode fazer nada com ou por outros - parece ser internalizada na convicção interna de "eu não posso fazer nada por mim". Convicção interna que inabilita e desenvolve um sentimento de incapacidade e impotência para mudar a situação dada. Isto é o que chamamos de efeito "não posso", "sou impotente".

---

(2) CEAF: Centro de Estudos e Assistência à Família.

Talvez o poder pessoal só possa ser percebido a partir da mudança desta carência participativa a um nível mais primário, o qual seria a participação no grupo familiar ou em outro grupo de pertença.

Por exemplo, quando o morro da favela "x" caiu com as últimas chuvas, um sentimento solidário fez com que as famílias menos prejudicadas se organizassem para ajudar os desabrigados. Quando a "mãe prefeitura" entrou para suprir parte das necessidades, romperam-se laços horizontais de apoio mútuo e, rapidamente, famílias e indivíduos isolaram-se e retiraram-se para uma relação vertical de dependência. O paternalismo, em ocasiões de crise, pode ser a única opção de ação, no entanto, não devemos deixar de admitir sua influência nefasta sobre os sentimentos de potência, criatividade e independência.

O poder pessoal começa a ser percebido num grupo quando, sem desconhecer as limitações de ação, os membros reconhecem quanto eles fazem e o valor daquilo.

A partir daí, consegue-se quebrar a passividade com que a situação é aceita, e portanto, quebrar a sensação interna de "não posso", "sou impotente".

Carência de Dignidade Humana: Efeito "não sou", "não existo".

Percebemos que, no início dos grupos de pais, os membros identificam-se entre si fazendo referência aos filhos ("sou o pai do João loiro", "sou a mãe da Lourdinha baiana"); isto pode ser explicado em função das reuniões serem na escola dos seus filhos. Entretanto, o mesmo acontecia nos grupos de jovens, os quais, se indagados sobre seu nome, recitavam um nome com todos os sobrenomes, nos dando a sensação de que eles pouco se percebiam como Maria ou José. Ou seja, o nome próprio, ou seu apelido (comum entre eles), aquele que marca a diferença de um jovem para outro, parecia carecer de identidade.

O contraste é claro, se comparado a um grupo de classe média ou alta, onde qualquer jovem, que se pergunte o nome no primeiro contato, não vacila em responder simplesmente "José", isto significando TODO o nome. É frequente que o coordenador pergunte: "José de quê?", por saber que há outros José no grupo.

Parece-nos relevante destacar que nas reuniões de grupos de adolescentes, o reconhecimento do indivíduo pelos membros do grupo ajuda no processo de ganhar identidade.

Constatamos que o próprio fato de pertencer a este ou outro grupo, expressar experiências, poder compartilhar frustrações, desesperanças, descobrir o que nos têm em comum com os outros, fortalece o indivíduo em sua identidade e o grupo social ganha coesão, conseguindo que cada membro se sinta mais forte e apoiado. Em outras palavras, existir para os outros, ser ouvido, ser respeitado, ser simplesmente, são requisitos básicos para a não aniquilação da dignidade humana.

Concluindo, ao focalizar os efeitos das carências econômicas, sociais e culturais, descobrimos que a alienação social que está atrás do conformismo, dá origem a pior carência que o homem pode sofrer. Isto é, a perda de sua dignidade humana. Descobrimos, ainda, que a postura paternalista aparece como sutil mantenedora dos efeitos aqui aludidos e explica muitas das dificuldades encontradas no trabalho com comunidades.

Quebrar as barreiras, tanto dos nossos preconceitos, como do "conformismo" deles, é enfrentar uma dificuldade que acaba sendo um desafio à credibilidade que cada coordenador confere ao ser humano e ao trabalho que se propõe.

Resumindo, mostramos como as condições de vida adversas afetam as condições perceptivas dos jovens, alternando a percepção de si e do mundo. Mostramos como estas condições tendem a gerar o isolamento e a marginalização a nível individual, familiar e social, permitindo o efeito de "impermeabilidade" da classe social a que pertencem através da incredulidade no próprio potencial para mudar o destino adverso.

Em outras palavras, mostramos que sérias carências objetivas, tais como falta de dinheiro, educação formal, poder e participação, predispõem o adolescente a estender a outras áreas a percepção de "não ter", "não saber", "não poder" e "não ser".

Na nossa opinião, o efeito das carências objetivas, traduzidas em "não tenho, não dou amor", "não sei, não penso", "não posso, sou impotente" e "não sou, não existo", é o fator determinante daquilo que é visto como "conformismo" nestes jovens. Portanto, a situação é algo mais complexa. Não é só a crise ou a condição sub-humana de vida a responsável pela preservação da marginalidade sócio-econômico-cultural, como a própria população afetada costuma assumir (escapando da responsabilidade de conduzir sua história), senão os efeitos subjetivos das carências objetivas. Isto nos leva a concluir que potencializar o ser e o pensar individual poderia quebrar a reprodução da marginalidade.

Assim, organizar grupos de pais e adolescentes nas comunidades mais pobres da cidade de São Paulo tem por objetivo principal, estimular a consciência do que eles têm, do que eles sabem, do que eles podem e do que eles são.

A partir da experiência de grupo é que eles se sentem estimulados a tomar consciência de "eu tenho alguma coisa" (este grupo é meu e eu pertenço a ele), "eu penso alguma coisa" (eu concordo, eu discordo), "eu posso alguma coisa" (eu dou uma idéia e posso realizá-la), "eu sou alguém" (eles me reconhecem, eu sou Maria ou José).

Esta nova consciência permite ao grupo aprender que pode encontrar suas próprias soluções para seus problemas sem que o coordenador, ou alguém de fora, venha "doar" as idéias de como fazer. É, justamente, a atitude paternalista que impede a liberação do reconhecimento do poder pessoal.

A co-responsabilidade na solução dos problemas não é fácil de ser alcançada, sobretudo, na fase em que o grupo se frusta nas suas expectativas. Expectativas que contam com um coordenador que traga soluções elaboradas, pensando por eles, decidindo

por eles. Qual é então o papel do coordenador? O papel do coordenador é o de ser um líder, cujo principal objetivo é conduzir o grupo para a descoberta dos seus próprios líderes.

Não é fácil para o coordenador confrontar a confiança que tem no seu próprio "saber", com a confiança no "saber" do outro, aquele tido por ignorante; confrontar o caos de alguns momentos para dar passagem à criatividade de outros momentos; confrontar a imagem que se tem dele como "tendo", "sabendo", "podendo" e "sendo", com suas próprias carências. Por exemplo, não ter a linguagem apropriada para se comunicar, não poder usar sua suposta "superioridade" e sentir-se impotente, não ser um do pedaço, e não encontrar identidade adequada, desde que não assuma a de doutor que lhe é conferida.

Talvez na tarefa de propiciar o encontro da condição de dignidade humana, o coordenador esteja a caminho de sua própria condição de pessoas através deste contato não paternalista de gente para gente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baptista, M. Palestra proferida no IBEAC (Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio à Comunidade) em 24 de abril de 1984. São Paulo.

SOBRE A LOUCURA NO SÉCULO XIX

ISAIAS PESSOTTI
(Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto)

Por "loucura" pode-se entender o fenômeno da loucura, incluindo as formas de comportamento aberrante, a incidência deles ou, ainda, o significado ou papel social do louco. Pode-se também entender a idéia ou o conceito dominante de loucura na cultura de uma dada época ou, ainda, a teoria, mesmo acadêmica, sobre a loucura, em um dado momento histórico. É com esse último significado que o termo "loucura" será tratado neste trabalho.

Mais precisamente, pretende-se caracterizar o conceito de loucura em obras acadêmicas representativas do pensamento médico do século passado, que produziu, em suas últimas décadas, a psicologia científica e a teoria psicanalítica.

O extraordinário florescimento da medicina no século XIX conduziu ao desenvolvimento de variadas formas de intercomunicação entre os pesquisadores, como a criação de numerosas sociedades médicas, a proliferação de congressos, publicações periódicas e obras de revisão crítica do conhecimento nas diversas áreas do pensamento médico. E isso numa época em que o conhecimento dos problemas humanos, na ausência de uma psicologia científica e de outras ciências do homem, é privativo do sacerdote, no que tange à alma; do filósofo, no que cabe ao significado último da existência; e atribuição do médico, no que respeita ao comportamento cotidiano do homem, envolvendo a ação, a sensação, a emoção, o pensamento e o ajustamento social.

Os escritos de revisão crítica da pesquisa e da teoria médica do século passado, no campo da "doença mental", quando obras de especialistas qualificados, retratam a psicopatologia da época.

Uma dessas revisões é de 1865, escrita por um grande alienista, M. Parchappe.

O trabalho faz um confronto crítico das classificações das "doenças mentais", propostas desde os tempos de Hipócrates ou Aristeu da Capadocia até às apresentadas na segunda metade do século XIX, e mantém a distinção secular entre mania e melancolia

como formas básicas da loucura e a elas acrescenta a idiotia e a imbecilidade consecutiva como entidades nosológicas diversas que compõem, com a loucura, a categoria, mais ampla, da "alienação mental".

Para Parchappe, loucura, idiotia e imbecilidade, ou seja, qualquer forma de alienação mental é nada mais que uma doença. Por isso, qualquer distinção entre esses gêneros ou qualquer divisão deles em espécies e sub-espécies deve basear-se em critérios nosológicos rigorosos e objetivos. Deve basear-se no exame dos sintomas, das causas e da marcha da doença. Esse "conjunto dos elementos mórbidos" deve ser o critério de classificação das diversas formas de loucura, tais como: loucura puerperal, histérica, erótica, pelagrosa, hipocondríaca, suicida, afetiva ou periódica, intermitente ou circular (Falret), de dupla forma, mania sem delírio, mania raciocinante, mania lúcida, hereditária ou saturnina, etc.

Mas, nesse trabalho de Parchappe o que há de mais interessante são os dados estatísticos que apresenta, confiante em que tais dados são fundamentais para qualquer esforço administrativo para enfrentar a questão da loucura e das deficiências mentais ou, noutros termos, da "alienação mental". Desses dados o autor do artigo infere alguns aspectos da "alienação" que compõem sua concepção teórica da loucura.

Quanto à proporção de alienados na população, uma primeira tabela de Parchappe agrupa taxas de loucura e de idiotia para obter taxas de alienção mental. Os dados são "colhidos tanto em asilos como em domicílios e distinguiram nos fatos constatados os que pertencem à loucura ou à idiotia". A tabela mostra que o número de loucos é sensivelmente superior ao de idiotas na maioria dos países e que a taxa de alienados varia muito de um a outro: é de 0,67 por mil na Silésia Prussiana e de 8,22 por mil no cantão de Lucerna, e isso graças ao grande número de idiotas pois a taxa de loucura é bastante baixa: 0,86 por mil. É o que acontece em linhas gerais com as taxas de outros países, como Saxe, Dinamarca e Argovia. O autor reconhece algumas precariedades desses dados, resultantes de deficiências metodológicas dos recenseamentos e de variações na composição da população, nos diferentes países. Mas, em nenhum momento discute a natureza dos fatos considerados para a classificação dos casos de loucura e de idiotia, mesmo quando deplora que alguns recenseadores não são muito capazes para constatar os fatos.

Na época em que apareceu esse artigo difundia-se a opinião de que a taxa de loucos cresce de ano a ano. Os dados de Parchappe, bastante escassos a esse respeito, abordam a questão e mostram que três pesquisas, em 1855, 1858 e 1861 em Saxe, indicam que a taxa de alienados praticamente não muda, de uma a outra, mas, dentro dessa taxa aumenta a proporção de idiotas, enquanto a dos loucos apresenta leve redução. Os dados sobre Nova Iorque, de censos quinquenais, de 1825 a 1865, mostram que a taxa de alienados cresce gradualmente ao longo dos anos, graças a um considerável aumento da taxa de loucura e apesar de uma redução na de idiotia. A Silésia, diversamente, em quatro

recenseamentos, de 1832 a 1858 apresenta uma redução nas taxas de loucura e nas de idiotia.

O artigo deixa claro que essas taxas representam o efeito de conjuntos de condições determinantes que são diversos de um país a outro. Por isso, é necessário decompor esses conjuntos de influência em elementos etiológicos mais específicos. Por exemplo, o sexo das pessoas pode ser uma das "causas predisponentes" da loucura, como pensaram no passado Areteu da Capadócia ou Celio Aureliano, que consideravam o homem mais predisposto à alienação mental do que a mulher. A primeira aplicação da estatística a tal problema foi empreendida por Esquirol, seguramente um amador no uso de tal método, como reconhece, respeitosamente, Parchappe, ao apontar que a predominância feminina que ele encontrou exprime-se pela relação de 38 mulheres para 37 homens. Os dados, muito mais ricos, de Parchappe mostram, porém, que Esquirol não estava errado e que "de uma maneira geral e sem exceção há uma preponderância numérica absoluta das mulheres no que se refere à loucura. Mais, as diferenças, que variam de 4 a 24 por cento, ultrapassam a diferença existente entre os dois sexos na população geral". Aos homens cabe, de modo irrecusável, a primazia nas taxas de idiotia.

Na análise desses dados, o autor lembra que, na sua maior parte, eles derivam dos registros sobre o número de internos em asilos e, como a permanência dos internados é muito longa, costuma haver neles mais mulheres do que homens, dada a predominância masculina nas taxas de mortalidade. Daí resulta a predominância das mulheres nas taxas de loucura, aferidas nos asilos. E isso se demonstra com dados estatísticos mais recentes, da Inglaterra e da França. Nesta, em cerca de treze anos, de 1842 a 1854, aquelas taxas praticamente permaneceram na razão de 52 mulheres para 47 homens, ou 109 mulheres para 100 homens, semelhante à encontrada no País de Gales, 108 mulheres para 100 homens.

Se, porém, forem levadas em conta as internações iniciais ou admissões, na Inglaterra teremos 115 admissões de homens loucos para 100 internações de mulheres loucas. Na França, em treze anos ocorreram, igualmente, em média as mesmas taxas, 115 homens para 100 mulheres. Assim, quanto ao sexo, conforme pensavam os antigos, haveria mais loucos entre os homens.

Quanto a causas predisponentes, como a idade, o estado civil, a hereditariedade, há dados já antigos que se "podem considerar aquisições definitivas da ciência". Em resumo eles mostram que a loucura jamais se manifesta antes da puberdade, ocorre, principalmente, entre os 30 e os 40 anos, aparece mais entre pessoas solteiras ou viúvas. Existe uma predisposição hereditária, tanto para a loucura como para a idiotia. A loucura ocorre mais freqüentemente entre os profissionais liberais e menos entre os comerciantes e negociantes. Entre as diferentes profissões liberais, a loucura aparece, preponderantemente, entre os artistas e, em menor freqüência, entre os funcionários públicos.

É o que se registra na França e, em linhas gerais, também na Bélgica no recenseamento de 1838.

Quanto às raças, pesquisas realizadas na Baviera, no Hanover, na Silésia e em Wurtemberg mostram que há mais alienados entre os judeus do que na população cristã. À parte a novidade de uma "raça" cristã, o artigo não esclarece mais a questão, mas apresenta uma complicada tabela em que se demonstra que, nos Estados Unidos a incidência de loucura, como a de idiotia, é muito maior na população branca do que entre os negros e mulatos. Mas essa "imunidade relativa" não resulta propriamente da raça, pois ocorre somente entre os negros e mulatos em estado de escravidão, como mostram as estatísticas.

Essas grandes causas predisponentes não se devem confundir com as causas determinantes da loucura ou da idiotia. Para a loucura, particularmente, as causas determinantes podem agrupar-se em quatro classes. Na primeira estão as causas morais, que se referem "aos principais interesses do homem na sociedade": religião e consciência, amor, família e afeições, fortuna, reputação, conservação, pátria.

A segunda classe é a das causas "que consistem nos abusos que o homem pode fazer..." e inclue os excessos intelectuais e sensuais.

Na terceira classe, a dos estados mórbidos atuais do homem, compreendem-se os estados mórbidos cuja sede é em órgãos da mulher, "os que têm por sede orgânica o cérebro e suas dependências e os que têm por sede outros órgãos".

A quarta classe engloba as causas externas que "perturbam as funções cerebrais física, química ou fisiologicamente, determinando, assim, a loucura".

Da análise dos fatos referentes a essas categorias de causas resultam as indições seguintes.

A loucura tem como causa determinante, geralmente, uma influência exercida diretamente ou especialmente sobre o cérebro.

É um fato pouco freqüente, mesmo excepcional, o desenvolvimento da loucura como efeito de causas estranhas ao cérebro e suas funções essenciais.

Entre as causas determinantes, as mais freqüentes são, sem comparação, aquelas que se traduzem, em definitivo, por uma modificação e uma reação cerebrais. Tais são as causas morais que põem em jogo as funções cerebrais, sentimentos, paixões e afeições. Em seguida ficam as causas da segunda classe, a dos excessos, que imprimem voluntariamente às funções cerebrais uma atividade excessiva ou desordenada. São os excessos intelectuais e sensuais, os hábitos não razoáveis e viciosos. Em terceiro lugar figuram como causas da loucura, os estados mórbidos primitivamente cerebrais que têm uma influência muito grande, maior que a atribuída a outras causas orgânicas, às externas.

Uma ordenação das causas de loucura, para os dois sexos, apresenta, nos primeiros lugares, os grupos designados como excessos sensuais, família e afetos, fortuna, conservação, amor. Mas, a ordem desses grupos varia de um sexo ao outro, como

mostram duas tabelas de Parchappe, baseada em dados de 1853, relativos a causas de internações nos asilos franceses em tal ano.

Ali se mostra que as causas que agem diretamente sobre o cérebro são mais freqüentes entre os homens enquanto as causas morais aparecem com mais freqüência entre as mulheres. A freqüência maior entre os homens cabe aos excessos sensuais. Entre as mulheres, cabe aos interesses familiares e afetivos.

Do que se disse até aqui, parece claro o retrato da visão organicista do grande Parchappe a respeito da loucura. Ela é, em sua essência, uma doença orgânica que atinge o sistema nervoso, mais especialmente o cérebro. Confiná-la na fisiologia ou, ainda melhor, na anatomia do encéfalo era, na época de Parchappe, uma condição essencial para um enfoque científico da loucura. Era a possibilidade de imunizar a teoria contra a especulação filosófica, o grande fantasma da ciência médica de então, desaparelhada de tecnologia experimental e de fundamentos teóricos mais sólidos no campo da neurofisiologia.

Quando se fala em organicismo há que distinguir várias acepções do termo. Em última análise, é difícil rejeitar a idéia de que a vida emocional e seus desarranjos sejam algo diverso da atividade do organismo humano. Há, mesmo, um crescente interesse pelos correlatos neurais e neuroquímicos de diversos distúrbios emocionais que cabem hoje na categoria da "loucura". A diferença entre esse novo organicismo e o do século XIX é que hoje os processos neuroquímicos e neurofisiológicos invocados como substrato orgânico de diversas formas de loucura são conhecidos e analisados cotidianamente. Não são hipóteses, promovidas a princípios teóricos, quase tão especulativas como a indagação filosófica. A essência da loucura é uma lesão, muitas vezes localizada em exames necroscópicos e, portanto, estrutural, embora o cérebro se possa desarranjar funcionalmente, por efeito das mais diversas causas, e produzir assim os quadros da melancolia ou da mania, sem que o exame *post-mortem* consiga apontar evidências claras de tais lesões funcionais.

Mas como falar em organicismo quando se apresentam tabelas e argumentos e demonstrar a influência de condições afetivas e sociais sobre as taxas de loucura? Há que distinguir, simplesmente, entre loucura e causas da loucura.

A loucura é, na sua essência, lesão do sistema nervoso, particularmente do cérebro. As condições afetivas ou sociais são admitidas, ao lado das afecções ou traumas orgânicos, como causas possíveis. Não há lugar, no pensamento de Parchappe, para um "aparelho psíquico" ou algo parecido com isso. Ademais, essas causas morais não produzem diretamente a doença, mas agem sobre um substrato de causas predisponentes, que são características ou processos de natureza orgânica, como a idade, o sexo, a regularidade da atividade sexual, mesmo disfarçada de estado civil, numa época em que essas coisas eram correlatas.

Há, pois, um *petitio principii* organicista, como *forma mentis* do pensamento psiquiátrico de Parchappe e de outros grandes alienistas desse período. É preciso entender

que uma teoria psíquica da loucura é incompatível com o modo de pensar próprio da medicina, então o único modo de entender a loucura sem os animismos, moralismos ou demonismos típicos da visão extra-científica. Idéias como emoção, frustração e desejo, como estados internos, são ainda assunto de poetas.

Por isso não surpreende o total desinteresse, nesse artigo, sobre a vivência da loucura, e das condições admitidas como causas eventuais dela. Ela é uma doença como qualquer infecção é também uma doença. E não seria razoável que um médico se preocupasse com a vivência de uma infecção. Quanto a análise dessa vivência poderia iluminar a nosologia e a etiologia da loucura era uma hipótese impensável. Daí, o desinteresse pela questão da consciência ou inconsciência resulta naturalmente.

Em 1876, um artigo de Calmeil, discípulo brilhante de Esquirol, onze anos após o texto de Parchappe, resume o modo de pensar de uma grande autoridade médica referido acima, e que no novo artigo é criticado em alguns pontos. Calmeil escreve sobre a lypemania, a loucura triste, para nós melancolia.

A loucura pode seguir-se a algum episódio traumático ou a um progressivo desinteresse pelas ocupações habituais e um tédio, cujo motivo o paciente não consegue identificar. Não há, nessa fase, a perda da razão, mas uma constante busca do isolamento e da solidão. Numa segunda fase essa incubação mórbida é substituída por verdadeiras idéias delirantes. Alguns se crêem arruinados, condenados ao inferno, procurados pela justiça ou autores de crimes atrozes. A esses delírios persecutórios, juntam-se constantemente distorções graves na percepção, como ilusões e alucinações persistentes e ameaçadoras. Como conseqüência, tomam decisões rígidas e inflexíveis, como a de recusar pratos à base de carne porque têm um indisfarçável odor de carne humana ou a de não se locomover para não pisotear os incontáveis recém-nascidos de que o chão está forrado. A essas deliberações se acompanham atos estranhos como contorsões e gemidos que, segundo os pacientes, se devem a dores provocadas por ácido prússico que lhes deram de beber, ou à incômoda presença de serpentes em seu estômago ou a correntes elétricas intensas que lhes são aplicadas sobre o corpo. Os melancólicos são torturados por terrores e ameaças diversos, que os tornam arredios, sombrios e desinteressados pela vida. Sentem-se inúteis, perseguidos e, freqüentemente, assaltados por propósitos suicidas. Têm os olhos lacrimosos e parados e suas pernas tendem a avermelhar-se e a inchar. A pele é fria, têm prazer de se depilar, de roer unhas e até as pontas dos dedos. A circulação é lenta, a ação do coração é como entorpecida. De costume, lhes falta o apetite, o hálito é, freqüentemente, infecto.

Nas moças melancólicas a menstruação é quase sempre irregular ou suspensa, o sangue é enfraquecido e é muito provável a ocorrência de corrimentos leucorréicos.

Os melancólicos têm sérios problemas no epigastro e intestino. E é preciso estar atentos para os distúrbios gástricos pois é sob a ação deles que, mais freqüentemente, os

melancólicos decidem não comer e morrer de fome. Nesses casos é preciso todo esforço para impedir que se suicidem. "É então que a ação reativa do estômago sobre o cérebro se manifesta com toda a evidência. Entre as complicações intercorrentes da melancolia estão as hemorragias cerebrais, o amolecimento localizado, agudo ou crônico, do cérebro.

As causas da loucura melancólica são múltiplas e, freqüentemente, estão no passado do paciente. Tais como, a hereditariedade: os que têm ancestrais alienados ou epilépticos estão predispostos à loucura hipermaníaca. As pessoas que na infância tiveram acessos convulsivos ou febre cerebral ou, ainda, febre tifóide são predispostos a toda forma de loucura e, portanto, à melancolia. As afecções reumáticas crônicas e algumas inflamações crônicas do couro cabeludo, do canal alimentar, do fígado ou as afecções cancerosas, a impotência, predispõem ao delírio triste. Ou seja, à melancolia.

Nesse ponto do trabalho, Calmeil menciona, de modo pouco explícito, o papel da vida sexual na causação da melancolia. Textualmente, diz o artigo: "A continuidade e a freqüência dos prazeres venéreos, as perdas seminais e as emoções que os acompanham, a continuidade do onanismo agem, a longo prazo, de uma maneira igualmente funesta sobre as condições morais e intelectuais".

O "igualmente" do texto permite inferir que para Calmeil essas questões da vida sexual são "igualmente" condições que predispõem à melancolia, à maneira dos reumatismos crônicos, as afecções cancerosas ou à impotência. O pormenor curioso é que se igualam, em fim de conta, a impotência, a freqüência dos prazeres venéreos, as perdas seminais, o onanismo continuado e as emoções que os acompanham, como condições que predispõem à melancolia.

Mas, há causas predisponentes que não são tão orgânicas como as mencionadas. Elas são: a tristeza de caráter, a falta de confiança, a timidez exagerada, a vida contemplativa, os tormentos do ciúme, as contrariedades do amor, as práticas de uma devoção estrita, os escrúpulos de consciência e a ação de todas as paixões opressivas.

Esse tipo de loucura atinge mais as mulheres, segundo os dados relativos a Charenton, mas nos homens, com maior freqüência, a melancolia é incurável pois na vizinhança das grandes cidades eles se abandonam a excessos e intemperanças que atingem o cérebro até em sua própria estrutura.

A idade crítica para a manifestação da melancolia situa-se entre os 25 e os 35 anos, com base em estatísticas de Esquirol.

Embora os poetas afirmem que a tristeza lhes invade a alma no outono e no inverno, as observações de Calmeil, em Charenton, indicam que as internações de melancólicos são muito mais freqüentes na primavera e no verão, época em que os poetas estão, possivelmente mais alegres.

Calmeil adverte que "clima" e "região geográfica" são expressões muito genéricas. Ninguém contesta as opiniões dos antigos sobre a grande incidência de melancolia na Grécia, no Egito e nas cidades da Ásia Menor. De outro lado, ninguém

nega que nas margens do Tâmisa é freqüente a lypemania, o desgosto pela vida e o suicídio. Mas, as condições geográficas e climáticas não agem isoladas: com elas atuam "a miséria, os vícios, a embriaguês, a devassidão, que reinam na Inglaterra, com os refinamentos do luxo e da civilização", tal como ocorria no Egito, na Grécia e na Ásia Menor.

A melancolia pode, ainda, resultar da insolação e de golpes violentos na cabeça.

Nos homens as causas físicas principais são os contínuos excessos alcoólicos, os repetidos excessos venéreos, os hábitos solitários e uma alimentação muito copiosa. Entre as causas morais estão as brigas domésticas, as perdas de dinheiro, os trabalhos do espírito e as decepções das ambições. Para as mulheres, as causas físicas mais freqüentes, são a chegada da primeira menstruação, as irregularidades menstruais, a gravidez, o período pós-parto, o momento da menopausa, o abuso dos prazeres venéreos e o onanismo. É no caso das mulheres que a ação das causas morais é mais evidente. Entre essas, as mais importantes são os desgostos devidos à miséria, às privações, às contrariedades amorosas, ao ciúme, à perda de um ou mais filhos. Menos freqüentes são outras causas, como os exageros em alguma devoção, ou escrúpulos de consciência, as feridas ao amor próprio, a má conduta, os sustos, os temores da morte, da desonra e das doenças. Há, ainda, os hábitos da ociosidade e a leitura de romances, que têm um papel importante entre as causas morais da melancolia feminina.

A duração média da doença é de 83 dias (mas Parchappe relata em seus estudos uma duração média de 7 meses). Mas, quando é complicada pela falta de memória e por algum foco de amolecimento crônico no interior da substância cerebral, ou por algum derrame antigo, a melancolia é incurável. A probabilidade de cura varia segundo as idades dos pacientes, como mostra uma tabela de Calmeil, referente aos melancólicos de Charenton. É entre os 25 e os 35 anos que a doença pode ser curada, com maior probabilidade.

Após compilar registros de exames necroscópicos, de autores como Esquirol, Parchappe, Haslam, o artigo de Calmeil aponta uma correlação entre hematoses localizadas em diferentes regiões da córtex ou do cerebelo e a loucura, embora não se observem alterações específicas da melancolia. Mas, é quanto basta para admitir a natureza orgânica da loucura.

E é sobre as funções orgânicas, obviamente, que se exerce, direta ou indiretamente, toda prática terapêutica. Não se deve negligenciar os exutórios, como a aplicação de um setom à nuca para facilitar a saída de humores, ou uma série de moxas na região cervical. Emplastros quentes e ardidos, de substâncias heróicas aplicados entre as omoplatas, bem como a aplicação de vesicatórios atrás do pescoço produzem bons resultados. Para mulheres melancólicas, com menstruação suspensa, pode-se obter a regularidade com aplicação de cataplasmos de mostarda na barriga das pernas ou na parte interna das coxas. Outros recursos são os banhos de assento quentes, as fumigações

aromáticas, e os cataplasmas no baixo ventre. Os vomitórios e laxativos são bons recursos para pacientes masculinos e femininos. Não é uma boa prática a de colocar pequenos sapos ou cobras sobre a cadeira em que o melancólico esteve sentado para convencê-lo de que expeliu os animais que acreditava estarem em suas vísceras. São mais eficazes os exercícios físicos, os passeios, cavalgadas, os trabalhos agrícolas, jogos com bolas, bilhar, baralho, música e leitura em voz alta. Não parece muito eficaz a prática de convidar sacerdotes para conversar com os melancólicos para consolá-los de seus receios.

O bom tratamento nesses casos implica o uso combinado de todos os meios mencionados, segundo as características de cada caso.

Diversa da melancolia, a outra figura clássica da loucura é a mania (*mania, furor, insania*), que deriva de *menis* (furor, cólera) ou de *mens* ou *mene* (lua). É dela que trata um trabalho de Linas, também de 1876.

O autor começa por reconhecer que o escrito de Esquirol em 1818 e um artigo de Calmeil, publicado em 1839, são referências obrigatórias a quem pretenda escrever sobre a mania. Após discutir várias definições, Linas resume as características permanentes nas diferentes concepções. A mania implica super-excitação e delírio, ou seja, "uma perturbação geral das faculdades psíquicas. Ela é, sem dúvida, a forma mais freqüente de loucura".

A primavera e o verão são as estações mais propícias para o aparecimento da mania. A idade mais provável para seu aparecimento é entre os 20 e os 35 anos e, não há consenso sobre qual dos dois sexos é mais propenso a contrair essa doença. Mas, seguramente, a hereditariedade e os temperamentos sangüíneo e colérico são causas predisponentes. Algumas profissões são mais sujeitas ao surgimento da mania, tais como "os agricultores, nas regiões agrícolas e os manufatureiros e artistas nos centros industriais" (!).

Quanto ao estado civil, Linas é muito cauto, embora a opinião corrente aponte o celibato e a viuvez como causas prováveis da mania. Ele entende o casamento como uma carga de pesadas responsabilidades, da qual o celibatário está isento, e que pode muito bem levar à mania. As causas determinantes da mania são, entre outras, principalmente os excessos venéreos, a devassidão, os abusos de bebidas. Aliás, as estatísticas elaboradas por Esquirol e outros autores apontam uma proporção alarmante de casos de mania entre as "garotas públicas". Mas, há outras causas determinantes, como o esforço intelectual, os desgostos prolongados, as paixões contidas, as contrariedades do amor, a ambição da riqueza e as perdas de dinheiro no jogo.

A gravidez e o aleitamento exercem uma influência incontestável no desenvolvimento da mania. Embora sendo essencialmente um estado de super-excitação com perturbação simultânea de todas as faculdades mentais, a mania pode manifestar-se preponderantemente sobre as faculdades intelectuais ou sobre as afetivas e morais ou, ainda, sobre as funções de volição (ou instintivas).

Com freqüência, a mania produz um caos intelectual, uma incoerência total entre as idéias. A maior parte desses doentes rompe, radicalmente, com as afeições, crenças e hábitos da vida normal; desconhecem e maltratam seus amigos e são exageradamente loquazes. As mulheres, "mesmo as mais reservadas, as mais modestas, as mais escrupulosas, esquecem o recato, a timidez de seu sexo e abjuram todo pudor, empregam palavras grosseiras, obscenas e se entregam a atos de um cinismo revoltante". Os maníacos passam, bruscamente, da tranqüilidade à agressão, das carícias à violência, da ternura ao ódio, da tristeza à alegria.

A excitação dos órgãos genitais, que afeta normalmente os maníacos, é muito mais freqüente entre as mulheres. "À vista de um homem ou ao som de sua voz, ou ao ruído de seus passos, as maníacas... entram em paroxismos de agitação, com olhares provocadores, gestos expressivos e propostas obscenas". Quase todos os maníacos são inclinados ao onanismo e esse funesto hábito contribue para torná-los incuráveis. Quando enfurecidos, sua força física é duas ou três vezes maior que a normal. Condições meteorológicas, bem como as fases da lua exercem grande influência sobre a freqüência dos acessos de mania. A lua nova é a fase mais perigosa, segundo Lombroso, Mead, Chiarugi, Roesch e Guislain. Um levantamento de Lombroso, nos anos de 1866 e 1867, mostra que a média de acessos maníacos é de 14 por 100 na lua nova, 10 por 100 na lua cheia e 9 por 100 nas outras fases.

Linas resume, em seguida, uma polêmica entre luminares da medicina, sobre a possibilidade de uma mania sem perda da razão, ou *manie raisonnante* e aponta a artificialidade da questão, fiel ao princípio de que não há mania sem delírio, sem comprometimento geral das funções mentais, sem desrazão.

Discutindo a mania instintiva, Linas apresenta uma curiosa referência a Prichard, que "entende a mania impulsiva como uma perversão dos instintos. Essa opinião vale... para aquela variedade de delírio impulsivo que é apenas a expressão exagerada e inadequada de uma inclinação natural...".

As estações do ano determinam o número de curas. Esquirol registrou 45 curas em março, abril e maio, 61 em junho, julho e agosto, 67 em setembro, outubro e novembro e apenas 32 em dezembro, janeiro e fevereiro. "A mania que resiste à influência favorável da primavera cessa, quase sempre, quando volta o outono". Para obter a cura, os tratamentos são vários. Práticas idôneas são o isolamento e, nos casos agudos, a segregação em ambientes confortáveis e, sempre que possível, sem contenção física. São também convenientes os banhos tépidos, de uma hora ou duas, as duchas frias, que servem como meios de repressão e de terapia e as afusões frias com balde de água que se derrama sobre a cabeça do paciente. "As aplicações de sanguessugas no ânus, na vulva e nos maléolos são indicadas às vezes para prevenir os acessos intermitentes..." Os vomitórios e purgantes são mais eficazes no início da doença. Outros recursos são o ópio, mesmo em doses elevadas, a tintura de digital, mais eficaz se associada ao ópio, o cloridrato de

papaverina e os sais de morfina em aplicação subcutânea. O brometo de potássio é particularmente indicado nos casos de exaltação erótica. "Hoje não se empregam mais os meios bárbaros e inúteis, como as moxas, o seton e os cautérios na nuca..." e substâncias cáusticas.

Mas, essa evolução nas práticas terapêuticas, não abre qualquer perspectiva para um tratamento moral, no caso da loucura maníaca, a não ser por uma hábil exploração do medo e do terror a que são sujeitos os maníacos. É possível que, desse modo, eles ouçam os conselhos e ponderações do tratamento moral, pois eles não conseguem dominar sua atenção e dirigi-la para o que lhes é dito.

Essa exclusão do tratamento moral é perfeitamente compatível com a conceituação organicista da mania, que transparece, neste trecho: " Ninguém, hoje em dia, coloca em dúvida que a mania tem sua sede no cérebro e sua razão anatômica numa alteração da textura desse órgão. Embora as pesquisas necroscópicas não dêem sempre resultados evidentes, não se deve concluir que a lesão não existe. Ela apenas escapa aos nossos meios de investigação".

J. Cotard publicou, em 1879, três anos após o artigo de Lhas, um trabalho com o título de "Loucura" (*Folie*). Nele se faz uma penetrante análise do delírio e do dinamismo psicológico da loucura. O texto se origina de uma afirmação de Falret que, como todo o artigo de Cotard, visa desautorizar a presunção de médicos-psicólogos.

Esses transportaram para a patologia idéias da psicologia clássica e chegam a afirmar que a loucura é, essencialmente, caracterizada pela perda do livre arbítrio, ou seja, pela abolição de uma força cuja existência nenhum meio científico consegue demonstrar. Esses médicos psicólogos passaram a constituir formas sintomáticas da loucura correspondentes a alterações nas faculdades hipotéticas admitidas pelos metafísicos. E assim se dedicam, com um método estéril, a procurar sintomas dos distúrbios das diversas faculdades hipotéticas da inteligência.

Ora, o distúrbio principal, na loucura, é outro. São as alterações da sensibilidade moral. É preciso lembrar aqui, que moral, neste caso, refere-se ao que não é condição ou reação física. O que hoje se diria psíquico, na psicologia clássica, pré-científica não se tratava de processos ou condições psíquicas, mas sim espirituais, pois o estudo da psique, à psicologia, era o estudo da alma, do espírito, parte da teologia. É ingênuo presumir que os conceitos atuais de psíquico ou psiquismo derivem do conceito metafísico espiritualista da psique. A rigor, hoje, uma doutrina genuína da psique, na linha do conceito clássico, grego, de psique seria uma concepção espiritista da vida humana.

"A sensibilidade moral corresponde aos estados psíquicos e emotivos, um meio no qual se desenvolvem as operações da inteligência, da razão. Esse meio pode estimulá-las, detê-las ou desviá-las. É nesse terreno que germinam, pouco a pouco, as idéias delirantes e os sentimentos melhor determinados que então se tornam dominantes e servem para caracterizar as diversas formas de doença mental". Cotard assinala que as

alterações morais e emotivas agem sobre o conjunto do organismo e, desse modo, também sobre as funções mentais. Para ele, os caracteres verdadeiramente gerais da sensibilidade moral são os estados de prazer ou de dor, chamados também estados neocestéticos.

Tanto delírio como os excessos passionais e as ações absurdas são "manifestações automáticas" de um impulso instintivo do qual os pacientes "às vezes têm consciência".

Há, pois, os impulsos e inclinações que sofrem alterações ou lesões, constituem a parte afetiva, normalmente inconsciente, do nosso ser. A violentação dos pendores e inclinações naturais ou, o desequilíbrio na satisfação deles, são a origem do processo psicopatológico, que apenas em uma fase ulterior perturbará as funções intelectuais em forma de pensamento delirante, irracional.

Mais que isso, segundo o pensamento de Falret, toda a variedade, aparentemente caótica, dos sintomas resulta de um processo comum que é a lesão da sensibilidade moral. Os estados gerais da sensibilidade moral são os estados cenestéticos de dor, ou sofrimento, e de prazer. Assim, a sensibilidade moral inalterada é o regime do prazer, e a lesão dela seria o impedimento ou o excesso de tal regime.

Os dois estados básicos aparecem como alegria, satisfação, contentamento, ou como tristeza, ansiedade, desespero. Tanto a satisfação como o sofrimento podem expandir-se ou concentrar-se. Os dolorosos quando se expandem, compõem o quadro da melancolia ansiosa ou o da melancolia agitada. Quando concentrados, aparecem como melancolia simples ou estupor. De outro lado, os estados agradáveis da sensibilidade moral, quando expandidos, manifestam-se como excitação maníaca e mania. Quando concentrados, constituem a satisfação simples e o êxtase.

Qualquer dos dois estados, quando expandidos, produzem o delírio agudo. Assim, os estados cinestéticos extremos se traduzem por manifestações exteriores análogas.

Tais manifestações ou sintomas constituem o reflexo do tipo de alteração original da sensibilidade moral. Essas manifestações são uma "linguagem mímica" da loucura. Mesmo nas formas concentradas ou contidas, na ausência de manifestações exteriores ativas, existe uma mímica muda, que se deve observar com cuidado.

As fases da loucura são, portanto, alterações gerais da sensibilidade moral, seguidas por distúrbios psíquicos ou modificações nos afetos e sentimentos e, apenas em um momento ulterior, pelos distúrbios nos processos intelectuais. Desse modo, a perda da razão não é a origem da loucura, ou a essência dela. Por trás do comportamento aberrante ou bizarro estão os distúrbios das funções cerebrais da razão, que derivam de distorções afetivas, causadas por lesões no regime do prazer, aos impulsos e inclinações normalmente inconscientes.

O pensamento delirante não é essencialmente diverso do pensamento racional, pois a inteligência não entra em atividade senão sob a influência de um estado emotivo

ou de um sentimento. Quando os estados emocionais são muito intensos, o funcionamento da inteligência é fortemente alterado e o conhecimento dirigido mais por esse estado emotivo do que pelas regras da lógica ou pela realidade objetiva. Ora, no delírio ocorre essa distorção subjetiva, devida à intensidade dos distúrbios emocionais. A criação de uma idéia delirante é uma espécie de descoberta, "é o parto de uma teoria que satisfaz o entendimento e parece resolver os problemas criados pelo estado da sensibilidade moral".

O delírio é o pensamento dirigido pelo estado emocional, mais que pela realidade objetiva. Aliás, as opiniões humanas dependem sempre daquele estado, pois "o grau de subjetividade das concepções intelectuais é proporcional à intensidade dos estados passionais e emotivos que existem no momento em que elas são formadas".

"O excesso de dor como o de prazer, por fixarem a atenção, incessantemente, sobre o eu que os sente, concentra o homem em si mesmo... e por isso... o alienado permanece ordinariamente egoísta". Assim, ele deixa de conduzir-se segundo a realidade e pode acreditar-se escolhido por Deus para missões especiais ou membro da família real.

"Pouco a pouco as idéias e percepções delirantes podem ocorrer mais automaticamente até ocuparem totalmente o domínio do antigo eu." Conforme o tipo de trauma afetivo de origem, pode-se chegar a uma "exaltação ou a uma depressão do eu".

"O sentimento da identidade pessoal resulta, principalmente, da noção de continuidade que é fortemente abalada pela profunda transformação que a doença traz ao estado moral, aos sentimentos e aos pensamentos. Pode assim ocorrer que o COMPLEXO de idéias doentias que constituem o novo eu se oponham, menos convenientemente, ao velho eu que a tal ou tal outra personalidade real ou imaginária, que se gravou na memória. Daí decorre, freqüentemente, um "desdobramento da personalidade".

"Nos estágios avançados da doença, esse desdobramento toma, freqüentemente, uma forma maniqueísta, em que um espírito do bem trava uma luta constante contra um espírito do mal..., e estando o eu reduzido a uma inteira passividade... a atividade psíquica se encontra, então, fragmentada em três partes".

O eu, enfraquecido, sofre impotente o conflito maniqueísta entre um espírito do bem e outro do mal, "como se fossem vozes boas conselheiras, ou más conselheiras".

"Um fato muito importante é que os doentes perdem o sentimento da liberdade moral e declaram haver perdido a liberdade interior de seus pensamentos e lamentam essa servidão de sua alma. É que o sentimento de livre arbítrio efetivamente parece resultar, sobretudo, da nossa ignorância dos fenômenos psíquicos inconscientes que precedem e comandam nossos pensamentos e nossas determinações".

"Na cadeia que constitue a sucessão dos atos psíquicos apenas alguns elos são percebidos pela consciência: nós os acreditamos independentes, cremos que eles formam o início da cadeia, o primeiro ato psíquico consciente; nos parece uma causa primeira porque nós não vemos os anéis precedentes aos quais eles estão ligados e que permanecem mergulhados nas trevas do INCONSCIENTE".

Quando alguém afirmar, no fim do século XIX, que o impedimento da busca do prazer, distorcerá a vida afetiva e emocional e que essas perturbações comprometerão a condução racional da vida, produzindo, então, problemas de aceitação a realidade e comportamentos sintomáticos que mascaram as frustrações e distúrbios da vida afetiva, sem que os verdadeiros nexos entre esses processos aflorem normalmente à consciência, não deverá surpreender a quem tiver lido Cotard. Quando alguém disser que o eu, ou o sentimento da identidade pessoal, fica esmagado entre as forças conflitantes do instinto e do controle social ou moral, e que os verdadeiros motivos primeiros de nossas decisões são inconscientes, será obrigatório lembrar essas idéias de Cotard, de 1879, cerca de dez anos antes que Ana O. procurasse os cuidados do Doutor Breuer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Parchappe, M. *Aliénation*, 1865, 39 pp.

Calmeil, J.L. *Lypémanie*, 1876, 33 pp.

Linas. *Manie*. 1876, 54 pp.

Cotard, J. *Folie*. 1879, 79 pp.

In: *Dictionnaire Encyclopédique des Sciences Médicales*.ventura

MESAS REDONDAS

1. **A Psicologia na propaganda e marketing**
   Marco Antônio de Castro Figueiredo (USP)

2. **A problemática da afetividade na prática pedagógica**
   Abigail Alvarenga Mahoney (PUC-SP)
   Elvira Meneghesso Gonçalves Parada (Fund. Ed. Barretos)
   Ana Gracinda Queluz (Univ. Paulista)
   Laurinda Ramalho de Almeida (Secretária de Estado de Educação)

3. **Múltiplas perspectivas em desenvolvimento cognitivo**
   Yves de La Taille (USP)

4. **Responsabilidade na profissão e na pesquisa do psicólogo**
   Danilo Marcondes de Souza Filho (PUC-RJ, UFF)
   Günther Maluschke (UnB)
   Júlia S.N. Ferro Bucher (UnB)
   Nelson Gonçalves Gomes (UnB)
   Luis Cláudio Mendonça Figueiredo (PUC-SP, USP, Univ. Paulista)

6. **Como os brasileiros percebem e reagem à situação atual do país: seus problemas e seus políticos**
   José Augusto Dela Coleta (UFU)
   Maria Alice D'Amorim (UnB)
   Marília F. Dela Coleta (UFU)

7. **Psicologia e Criminalidade em 3 temas: menor infrator, rebeliões em prisão, linchamentos**
   Paulo Rogério Meira Menandro (UFES)
   José Weber Freire Macedo (UFES)
   Paula Inez Cunha Gontijo (UFPR)

8. **A Universalidade, a autonomia do sujeito, a falseabilidade e a convergência teórica em psicologia do desenvolvimento**
   Yves de La Taille (USP)
   Marta Kohl de Oliveira (USP)
   Heloysa Dantas de Souza Pinto (USP)

9. **Velhice: um processo evolutivo**
   Raquel Vieira da Cunha (PUC-SP)

10. **Trabalho de equipe multidisciplinar com crianças portadoras de asma brônquica**
    Maria Marluce dos Santos Vilela (UNICAMP)
    Maria Ângela Gonçalves de Oliveira Ribeiro (UNICAMP)
    Sandra Regina Bietla (UNICAMP)
    Dayse Maria Borges Keiralla (UNICAMP)
    Neuza Maria do Nascimento Reyes (UNICAMP)

11. **1990 - Ano Internacional da Alfabetização: reflexões sobre novos rumos**
    Leda Verdiani Tfouni (USP)
    Maria Laura T. Maytink-Sabinson (UNICAMP)
    Ademar da Silva (UNESP)

12. **Desenvolvimento humano e escolarização: as possibilidades de reconstrução da escola**
    João Cardoso Palma Filho (Secretaria de Educação de S. Paulo)
    Sônia Teresinha de Sousa Penin (USP - ass. Nac. Ed.)

13. **A formação do psicólogo para a atuação em instituições públicas de saúde: quais seriam as especificidades e as soluções concretas?**
    Mary Jane Paris Spink (PUC-SP)

15. **O uso e a validade dos testes psicológicos aplicados aos motoristas**
    Suzana Ezequiel da Cunha (UFMG)
    Elizabeth Teresa Brunini Sbardelini (UFPR)
    Reinier Johannes Antonius Rozestraten (USP)

16. Stress e Saúde

Rachel Rodrigues Kerbauy (USP)
Nilce Pinheiro Mejias (USP)
Teodoro J. Pluciennik (Centro de Referência e Treinamento de AIDS do Estado de S. Paulo)

18. Doenças afetivas: a importância da relação terapêuta-paciente, perspectivas teórico-instrumentais, aplicações clínicas

Leila Jorge (Univ. Metodista Piracicaba)
Regina Christina Wielenska
Ricardo Gorayeb (USP)

MESA REDONDA 1

A PSICOLOGIA NA PROPAGANDA E MARKETING

A PROBLEMÁTICA DA AFETIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O PÓS-GRADUAÇÃO

ABIGAIL ALVARENGA MAHONEY
(*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*)

Às vezes, pode parecer supérfluo, especialmente no pós-graduação, investir na problemática da afetividade. Para alguns, é uma questão óbvia; para outros, um problema menor diante da situação dramática em que se encontra o nosso sistema educacional, pedindo soluções que estão fora da sala de aula.

Em várias ocasiões, tenho, eu mesmo, me colocado essa dúvida: vale ou não a pena abordar esse assunto? E acabo voltando ao tema, reforçada, principalmente, por aqueles que, na prática escolar, defrontam-se com o impacto do afetivo no clima que se cria na sala de aula.

Embora concordando que, para alguns, o problema salta aos olhos e, portanto, é óbvio, constantemente professores e alunos comentam as suas dificuldades para lidar com o lado afetivo de suas interações.

Embora concordando que, *aparentemente*, a problemática da afetividade possa ser considerada uma questão menor, quando analisada mais de perto mostra-se reveladora de concepções que vigoram em todo o contexto cultural que a engendra, e poderá ser um dos meios de conscientização dessas noções.

Apesar das restrições possíveis ao tema, professores e alunos continuam encontrando-se face a face na sala de aula, tendo que se enfrentar, não só num nível técnico e racional, mas também num nível pessoal, atitudinal e afetivo. A permanência e o aperfeiçoamento do aluno do pós-graduação dependem do manejo competente da prática pedagógica, de forma a dar conta tanto do racional como do afetivo ao mesmo tempo.

Ao propor o título para esta mesa, um ponto preocupa me: ele pode induzir a ver alguma possibilidade de se separarem coisas inseparáveis. O afetivo está embutido no racional e vice-versa. Os dois combinam-se, integram-se num complexo organizador da prática pedagógica. E, embora não sejam dissociáveis, o recorte proposto só se justifica

pela intenção de iluminar mais essa faceta da prática escolar, que não tem merecido o mesmo destaque que outras.

Todas essas considerações tornaram o convite para coordenar esta mesa bastante atraente, por ser mais uma oportunidade para refletir, junto com outros professores e pesquisadores, sobre essa temática.

No caso do pós-graduação - mas não só - a prática tem revelado, insistentemente, que a sala de aula é um espaço muito exigente que cobra condições para um clima de trocas intelectuais/afetivas propício à ocorrência do ensino e da aprendizagem.

A minha experiência tem indicado algumas características que permeiam esse clima e que são expostas a seguir:

- Liberdade para expor fragilidades

Isso significa que todos se sentem à vontade não constrangidos para fazer comentários, perguntas e expor dúvidas pertinentes ao tema em discussão. Implica expressão espontânea de idéias e sentimentos, sem auto-censura exagerada.

É comum entre alunos do pós-graduação, que já são adultos e profissionais, um grande receio de exporem suas fragilidades, no suposto de que isso possa comprometê-los perante o professor e os colegas. E pode. Sem dúvida, existe esse risco, mas, ao não se exporem, mais comprometidos ficam a aprendizagem e o ensino, porque lacunas deixam de ser sanadas e o professor deixa de ter parâmetros que serviriam para direcionar e graduar melhor o conteúdo ao ritmo e às possibilidades dos alunos.

- Apoio e consideração, apesar das fragilidades

Isso significa uma maneira diferente de encarar essas fragilidades. Elas existem para serem superadas e, se expostas, podem se transformar em condições para uma aprendizagem e um ensino mais completos. Esse tipo de interpretação é mais provável quando existem sentimentos de apoio e consideração.

- Clareza suficiente em todos os procedimentos em sala de aula que garanta a distinção entre apoio e consideração, de um lado, e avaliação, do outro

Essa diferenciação nem sempre é muito clara, levando à confusão entre os dois fatores. Apoio e consideração têm como foco a pessoa do aluno; avaliação tem como foco a produção discente. O não diferenciar os dois focos é motivo para muitas frustrações.

- Clareza quanto à existência e definição de quais os limites que marcarão os contornos da convivência em sala de aula

Os limites das diferentes fontes precisam ser levados em conta, desde que razoáveis, isto é, devem respeitar as necessidades de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Considerar esses parâmetros, permite que o trabalho decorra de forma mais organizada.

As fontes para essas fronteiras são várias: pessoais, institucionais, legais, etc...

- Clareza quanto aos recursos que poderão ser usados para garantir respeito aos limites explicitados

Uma vez os limites definidos e aceitos, também é preciso explicitar quais os recursos para tratá-los. Isso dá aos membros do grupo segurança quanto aos seus comportamentos, aceitáveis ou não, e as possíveis conseqüências.

- Distinção clara entre colocação de limites a serem respeitados e punição

São duas funções completamente diferentes. A primeira é condição para que o trabalho desenvolva-se e implica respeito às necessidades das pessoas envolvidas. A punição não.

A confusão entre elas costuma gerar muita ansiedade e enfraquecer as interações, além de, muitas vezes, impedir o trato com os limites, gerando situações insustentáveis.

- Abertura para receber e fazer críticas sem colocar em jogo a auto-imagem

O receber e fazer críticas pode ser um recurso que leva à aprendizagem e ao crescimento das pessoas, ou pode ser um bloqueador desses processos, dependendo da forma como forem apresentadas e interpretadas.

Para que essa abertura seja mantida, é preciso preservar o espaço da sala de aula para sua ocorrência. É preciso evitar, a todo custo, que as críticas ultrapassem esse espaço e possam ser comentadas com pessoas que não partilham dele.

- Correspondência entre discurso e ação

Não que se queira cobrar total coerência das pessoas, pois isso é impossível. Mas, existe um limite que uma vez ultrapassado, compromete a credibilidade da relação e, sem confiança mútua, não se constrói um clima propício ao ensino e à aprendizagem.

Naturalmente, a simples identificação dessas características não as transforma em algo simples de ser lidado. Várias delas impuseram-se à minha observação através do fracasso em lidar com elas.

Que condições tornam mais fácil lidar com elas?
É importante:

- que as pessoas não usam a sala de aula como a fonte de satisfação de suas necessidades afetivas. Caso contrário, pode ocorrer a imposição e a cobrança de comportamentos que fogem do escopo de uma relação pedagógica, isto é, de uma relação que só deve incluir comportamentos que visam, diretamente, atingir os objetivos propostos pela disciplina;

- que as pessoas envolvidas sejam competentes nas suas funções de ensinar a aprender;

- que a avaliação que cada um faz de seu desempenho seja mais relevante do que a avaliação feita pelo outro. Isso torna desnecessário constantes *feedbacks* reforçadores como indicadores da aceitação e valorização das pessoas;

- que as pessoas saibam lidar com críticas sem causar desestruturações de ordem pessoal;

- que a interação entre as pessoas comporte distanciamento suficiente para que fiquem claras quais são as necessidades de cada um para um bom andamento do trabalho em sala de aula, que cada um assuma a responsabilidade pela satisfação de suas necessidades, sem esperar que outros o façam por ele.

- que as pessoas não sejam só centradas em si mesmas, mas tenham sensibilidade para a percepção do outro;

- que as pessoas demonstrem um esforço contínuo para aproximar, cada vez mais, expressão de idéias, sentimentos e ação;

- que as pessoas tenham capacidade de auto-crítica como um instrumento de aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

A PROBLEMÁTICA DA AFETIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: 1º GRAU

ELVIRA MENEGHESSO GONÇALVES PARADA
(*Fundação Educacional de Barretos*)

Preocupa-me a problemática da afetividade na prática pedagógica porque estou convencida de que ao se buscar alternativas para se articular a escola com os interesses das crianças desfavorecidas economicamente, é preciso levar em conta o fato de que elas são vítimas da rejeição. São preteridas pelos professores, pelos colegas, por serem pobres, o que não constitui surpresa, mas reflexo do que se passa na estrutura social mais ampla. Os professores são a via preferencial de um conjunto de idéias, valores e hábitos que caracterizam o pensamento dos dominantes. Todo um conjunto de expectativas de comportamento é inculcado nos alunos, dando-lhes uma falsa percepção da realidade.

As crianças vindas dos meios populares possuem uma cultura, recursos intelectuais, um modo de falar e de escrever que são considerados inferiores e, conseqüentemente, não são levados em conta pela escola, que por sua vez lhes impõe a cultura dominante. Não é de se estranhar o fato dessas crianças não se sentirem à vontade no meio escolar. Tudo lhes é diferente, artificial. Falando sobre as causas do fracasso escolar, Cunha (1978) lembra que a experiência escolar para os filhos dos trabalhadores é algo traumatizante. Tudo lhes é desconhecido: a disciplina, o vocabulário, os padrões de comportamento. No caso da língua, por exemplo, existe uma variedade lingüística considerada padrão: a "língua culta", que desclassifica os demais falares, considerando-os errados e deselegantes. Tradicionalmente, a escola vem atuando no sentido de substituir as variedades lingüísticas usadas pelos alunos pela única variedade que aceita. Extirpa-se toda forma espontânea de falar da criança, corrigindo-a, criticando-a, inferiorizando-a pelo fato de não corresponder à língua escolar estandardizada, ao "padrão culto" de falar. "A identidade sentida pela criança entre sua linguagem e seu eu, faz com que toda intervenção, visando corrigir sua linguagem, corra o risco de ser interpretada como sendo um julgamento de valor sobre sua pessoa" (Berger apud Harper, 1980: 50).

Existe dentro da escola um abismo: de um lado, a cultura das classes populares, e, de outro, a cultura da classe dominante, que é instrumento e objetivo da escola. O

próprio funcionamento da escola é que seleciona e elimina, valorizando e promovendo os ricos e subestimando e expulsando o filho do pobre, ou seja, colocando as crianças de classe pobre em desvantagem com relação à aprendizagem escolar, quando comparadas com as de classe média e alta. No entanto, a grande maioria dos professores ainda tem uma visão ingênua da escola: não percebe seu vínculo com a estrutura social, ou, se percebe, cai no outro engano de negar à educação seu papel transformador. Daí a associação entre pobreza e deficiência lingüística, entre pobreza e deficiência cognitiva, incapacidade... Omitindo os condicionamentos da situação, essa maneira de educar leva o aluno a se responsabilizar pelo seu fracasso, e, em conseqüência, a ter consciência de culpa e complexo de inferioridade. A atitude dos professores com relação aos alunos, seu modo de se relacionarem com eles, o conceito que fazem deles, têm uma influência direta sobre seu comportamento. Se o professor tem dos alunos um conceito negativo, se não acredita neles, se acentua os seus aspectos negativos, se espera o seu fracasso, este, provavelmente, virá. Estabelece-se um círculo vicioso: agindo dessa maneira, o professor induz o aluno a alimentar um auto-conceito também negativo. Segundo Lecky (apud Mouly, p. 41) as atitudes com relação ao eu são poderosas na determinação do comportamento. O indivíduo é auto-consistente, ou seja, agirá de acordo com seu auto-conceito. Dessa forma, aquele que se concebe como incapaz tem sua reputação a manter. Não vê necessidade de fazer um bom trabalho; ou mesmo, não deseja fazê-lo, pois isto o induziria a conflito. Comporta-se de maneira a não dar no ambiente oportunidades de tratá-lo de modo diferente. Por outro lado, por razões acima expostas, não são raras as situações de sala de aula, em que os alunos são colocados diante de estímulos sobre os quais não são capazes de atuar. Seus esforços são inúteis para assimilá-los.. Esgota-se o professor, desanima-se o aluno e o resultado é sempre desastroso: o professor não consegue ensinar e o aluno não aprende, ou, se aprende, sua aprendizagem não passa de puros mecanismos que apelam à memória e à repetição e nada tem a ver com processos mentais superiores.

Estas considerações redobram em importância se levarmos em conta o fato de que a criança aprende muito mais do que lhe é ensinado especificamente. Se em nossas tentativas de ensinar, criamos uma atmosfera tensa e de dor, esse tom afetivo que se associa a todos os componentes da situação frustradora (matéria ensinada, escola, livros, professores) poderá produzir aversão, retraimento e até fuga completa da situação escolar. Ora, isso contraria o nosso objetivo. Estamos buscando alternativas para que as camadas populares permaneçam na escola e se apropriem dos instrumentos culturais, que serão acionados na luta contra a dominação, na construção de uma sociedade de iguais.

Fundamentando-me nestas idéias, acima discutidas, como professora da escola pública, propus para a alfabetização de um grupo de alunos - "restolhos", dos quais faziam parte os repetentes, depois de se ter colocado nas outras classes "os melhores", ou seja, os de melhor nível sócio-econômico e os que eram considerados "bons e disciplinados"

pelos professores que os tiveram nos anos anteriores - um método de ensino em que linguagem oral, escrita e leitura seguiam juntas, inter-relacionadas. Como grupo, a classe compunha-se de crianças, equivocadamente, rotuladas de "deficientes".

Era preciso portanto, aos poucos, corroer e mudar o auto-conceito, fazendo-as acreditar em si e nas suas possibilidades de progresso. Procurei conduzi-las através de estímulos, acentuando seus aspectos positivos, levando-as a se perceberem sempre com possibilidades de aprender. Trabalhei no sentido de evitar colocá-las diante de objetivos irrealistas, ou seja, de exigências absurdas. Quando as dificuldades surgiam, não as acentuava, mas, sobretudo, as recebia com naturalidade; como algo que se pode transpor com o tempo e o esforço. Procurei não ferir o que com insegurança e receio começava a desabrochar: a auto-confiança. Caminhei no sentido de ajudar a classe a crescer a partir do que trazia do seu meio social: valorizei seu modo de vida, sua linguagem... A linguagem "culta" apareceu como uma outra opção de linguagem destinada a determinados propósitos e fins. Sem que a criança abandonasse a maneira de falar de seu grupo social, deu-se a ela a chance de dominar a forma padrão de falar.

Na relação com meus alunos, esforcei-me por romper, não apenas com os estereótipos dos modos de ensino, mas também, com aqueles referentes ao excesso de diretivismo na relação professor-aluno que reforçam o espírito dócil, conformado, servil e obediente. Num ambiente educativo, a criança deve ter chance de escolher, decidir, resolver seus próprios conflitos; deve cooperar na elaboração das regras de conduta moral. É preciso respeitá-la no seu modo de conceber e explicar o mundo como ser pensante que tenta compreender o que está a sua volta e para isso constrói respostas, nem sempre certas para o adulto, mas que, seguramente, são conquistas valiosas em direção às formas mais equilibradas no seu processo de desenvolvimento.

Falando sobre os resultados alcançados, poderia enfatizar o fato de que o ponto alto do método foi ter facilitado ao professor a criação de um ambiente de trabalho agradável, vivo, que distanciava-se dos outros, onde a passividade, o silêncio e a imobilidade constituíam a norma.

Dos 26 alunos, 20 foram aprovados, ou seja o percentual de aprovação foi de 76,92%. Todos os aprovados demonstravam bom desempenho na avaliação final de leitura; bons resultados do ponto de vista das características do discurso narrativo, e do domínio do mecanismo da escrita.

Como grupo, os alunos repetentes tiveram em comum o fato de não terem aprendido a técnica de ler e escrever exigida pela escola para que fossem aprovados. Quatro deles, me pareceram crianças perfeitamente capazes de vencer as dificuldades, embora não tenham dominado o mínimo exigido pelos programas oficiais, em termos de decifração do código lingüístico. Os dois restantes, eu os senti crianças muito "difíceis". Um deles, apresentava formas bem imaturas, para sua idade, de lidar com as tarefas propostas, e o outro, se negava a aprender. Constantemente bravo, emburrado e de mal

com a vida. Diante desses problemas, senti falta de um pessoal especializado, como psicólogos e psicoterapeutas, que pudessem me ajudar a investigar sua natureza e sua causa, e, também, de um espaço que me permitisse consagrar a eles uma atenção mais individualizada.

Não quero em nenhum momento deixar transparecer que tudo caminhava sem problemas; que os alunos eram colaboradores e que aprendiam tudo facilmente. Se eu pudesse representar através de uma curva o progresso da classe ao se conduzir segundo suas regras de conduta, creio que ela retrataria, em quase toda sua extensão, rápidos momentos de pontos altos, intercalados por momentos mais duradouros de pontos baixos. Somente no final da curva se registraria uma situação mais equilibrada, que estaria denunciando um estágio de maior amadurecimento da classe, no final do ano. Embora segura nas minhas convicções, na prática, muitas vezes, oscilava entre atitudes ditatoriais e democráticas, primeiro por ter sido educada sob a influência de relações autocráticas; segundo, por perceber no aluno dificuldades de participar de ambientes onde o respeito mútuo era a norma, e terceiro, porque diretores, colegas e pais pressionavam-me a tomar atitudes autoritárias. Com relação ao aluno, levanto a hipótese de que pessoas socializadas autoritariamente, ou em lares onde as regras de interação se caracterizam por ser inconsistentes, apresentam dificuldades na interação com lideranças democráticas; com relação à atitude de colegas, pais e diretores, vejo-a muito fechada, muito rígida, avessa às inovações. Todos demonstravam um ar de espanto com o clima de sala de aula e com o método de ensino que não se utilizava de cartilhas.

Embora pressupondo que nem todas as crianças que chegam à escola se encontrem no mesmo ponto do processo de evolução, e, que portanto, nem todas estariam aptas a aprender o código, fui pressionada pelos alunos e seus pais, a introduzir desde cedo, os exercícios de sistematização das famílias silábicas. Não constituiu surpresa para mim o fato de que um número significativo de alunos demonstrava enormes dificuldades nesses exercícios, e, mesmo me utilizando de uma grande variedade de situações, esses alunos não faziam a relação som-grafia. Percebia como intransponíveis, momentaneamente, essas dificuldades, e, era-me profundamente penoso constatar que problemas situacionais, provavelmente, estariam sendo interpretados como pessoais pelos alunos, o que seriamente comprometia todo o meu esforço no sentido de alimentar o auto-conceito positivo.

Como já tive ocasião de ressaltar, meus alunos desde o início do ano letivo eram tidos pela escola como "rejeitados" e "incapazes", pois, faziam parte da classe dos "retardados". Com efeito, lembro-me perfeitamente do trabalho que alguns me deram por quererem passar prá outra classe, pois na minha..., não iriam aprender!

Levando em conta as características do grupo de alunos e analisando os resultados alcançados eu perguntaria: Não seria porventura a criação de uma atmosfera entusiástica de sala de aula, com o conseqüente aparecimento de atitudes positivas em

relação ao saber e às possibilidades individuais, uma das chaves de sucesso do ensino? Faço disso uma das minhas hipóteses de trabalho. Um professor entusiasmado, que acredita no que faz e na criança, valorizando-a sempre, dando-lhe chances de se manifestar como é, sem medo de críticas sarcásticas, de repressões, pode criar um clima de interação positivo, onde todos se beneficiam e se enriquecem. Acredito que esta seria a reforma mais econômica da escola com que se poderia sonhar, mas também, muito difícil de ser aplicada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cunha, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 3ª Ed. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, S.A. 1978.

Harper, Babette e outros. *Cultura, escola de desigualdade, democratização e algumas saídas*. 2ª edição. São Paulo. Brasiliense, 1980.

Mosly, George J. *Psicologia Educacional*. 8ª edição. São Paulo. Livraria Pioneira Editora, 1984.

Pineda, Elvira M. *Análise de uma experiência que associa linguagem oral, leitura e escrita no processo de alfabetização*. Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC-C.S.P., 1984.

A FACE OCULTA DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

ANA GRACINDA QUELUZ
(*Universidade Paulista*)

"A criança é um pergaminho inteiramente preenchido por hieróglifos minúsculos, dos quais apenas decifraremos uma parte.
Tu conseguirás apagar alguns ou sublinhar outros, a fim de nele introduzires o teu próprio texto;"

(Korczak Janusz)

Que texto estará o educador pré-escolar imprimindo na vida de uma criança?

No dia 01/09.1985, foi apresentada pela Abril-Video, no Programa "Olho Mágico", uma matéria enfocando o tema: Tortura nas Escolas. Crianças entrevistadas pela jornalista Mônica Teixeira relataram castigos de que eram vítimas freqüentes: ajoelhar no milho, manter os braços para cima, e outros tão ou mais cruéis. Eram crianças de 1º grau, capazes de dar seu depoimento frente às câmeras de TV e demonstrar o seu repúdio pela situação vivenciada.

Terá a população de 0 a 6 anos espalhadas por creches, escolinhas, etc., condição de denunciar seu sofrimento?

Não temos registro de maus-tratos na escola, para com essa faixa etária. Entretanto, segundo Nilo Fichtner, psiquiatra e especialista em educação escolar, observa-se "em nosso meio, escolas com padrões pobres de estimulação, métodos rígidos, indiscriminados, chocantes anotações reprovativas do professores face às dificuldades de caráter estressante, que nos fazem pensar que, a par do desconhecimento de psicologia infantil, existiria, em certas ocasiões, manifestações do tipo sádico em algumas condutas pedagógicas" (2).

Em nossa experiência temos comprovado a falta de conhecimento acerca do desenvolvimento infantil, desconhecimento este que se manifesta nas mais absurdas condutas pedagógicas.

Com crianças pré-escolares é comum constatar-se o uso de situações em que a ameaça de perda de afeto aparece, com freqüência, nas mensagens dos professores, obrigando-as a agir de forma a garantir o retorno do "afeto", mesmo que para isso ajam de forma contrária ao esperado para a sua faixa etária. A criança teme a perda do afeto e, sob esse tipo de ameaça, tenta recuperá-lo e mantê-lo, pelo menos no momento em que a ameaça está presente. Por exemplo, o professor diz: "Não gosto mais de quem ainda não lavou as mãos", ou "Que feiúra, nem lavou as mãos ainda..." A criança pode fazer rapidamente o solicitado pelo professor, para sentir-se livre da ameaça de não ser amada, depois acabará novamente fazendo o que para o professor é errado, porque seu sistema de controle é falho.

A tensão, entretanto, causada pela percepção de que o afeto está ameaçado será constante na sua relação com o seu professor.

Temos observado, também, que, na grande maioria das situações escolares, a preocupação com o conteúdo programático a ser vencido é bem maior do que com a criança que deverá aprendê-lo.

O despreparo pedagógico dos professores faz com que não haja maleabilidade e criatividade na tentativa de passagem do referido conteúdo.

Com crianças de 3 a 6 anos, especialmente, isso se faz através de folhas mimeografadas, que devem ser feitas por todas as crianças no mesmo dia, independentemente do seu nível de desenvolvimento. Esse tipo de situação, e sua constante repetição, representa o assassinato da possibilidade de criar: uma violência deflagrada contra a criança.

Há professores cujo despreparo para o exercício da sua profissão se manifesta na maneira como costumam negar as percepções que as crianças têm de si mesmas, dos outros e do ambiente.

É comum observar-se esse tipo de ação em situações que envolvem:

- acidentes: a criança se machuca e chora, e o professor afirma que não foi nada, a dor já está passando, que não é preciso chorar.

- na forma de perceber o outro: a criança diz para o colega: "Você é feio, não gosto mais de você". Diz o professor: "Ele é seu amiguinho, não é feio, e você tem que gostar dele porque ele é seu amigo."

- ambiente: o professor leva a criança a uma excursão e ela chora, acha o lugar horrível, demonstra insegurança e medo. Diz o professor: "Pare com isso, chega de fricote, você não vê que todos os seus amiguinhos estão adorando..." E até pode completar com uma ameaça: "Se você não parar com isso eu largo você aqui".

Nesses momentos o que se está imprimindo na vida da criança é a noção de que ela não deve acreditar nos seus sentimentos e percepções porque eles não correspondem

à realidade. Mata-se nela a capacidade de confiar, de acreditar na sua maneira de perceber a si mesma, aos outros e ao mundo que a cerca.

Outra manifestação de despreparo do professor é evidenciada quando se sente incapaz de dominar o grupo, classe. É comum a utilização de situações em que a criança é ridicularizada, ofendida e humilhada na comparação com outras crianças.

Humilhadas, elas sofrem o desrespeito e, impedidas intelectualmente, porque ainda não têm maturidade para colocar-se no lugar do professor e perceber suas motivações, aprendem a ver nele um elemento que pode magoar, machucar e que, ainda assim, lhes cobra o respeito, e até mesmo o afeto.

Instala-se aí, a aprendizagem da dissimulação, porque, para evitar a humilhação, a criança aprende, pelo menos na frente do professor, a se comportar de forma falsa e dissimulada.

Temos observado também professores que humilham a criança na frente do grupo, visando, com isso, eliminar comportamentos por eles julgados inadequados. Podemos citar, como exemplo, situações em que as crianças são "convidadas" a repetir a gracinha que fizeram na frente da classe, ou exibir, a todos, os genitais, como fizera com o companheiro de jogo sexual.

Expor o ser humano à situação de humilhação e de ridículo é um crime; essa aprendizagem de servir de instrumento de gozação e chacota para os demais é uma violência e é criminoso. Com esse tipo de ação, talvez o professor consiga a extinção do comportamento da criança que o irrita, mas com certeza terá extinto, também, a confiança dela nos adultos e instalado nela o sentimento de culpa e o medo de conviver.

Essas são algumas das situações mais comuns de violência e desamor em relação à criança pré-escolar que, na nossa experiência profissional, temos conseguido perceber.

Um dos princípios curriculares mais importantes da educação centrada na criança é:

- "Enfatizar a necessidade do Amor, para a formação da Pessoa."

Para se poder ser pessoa é preciso ter se sentido amado, pois o Amor é a força que coloca o ser do outro ao lado do ser que somos; que transforma a conversa em diálogo e que cria um espaço e um tempo para o outro poder ser.

A criança, para poder vencer as suas crises de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, ver-se como alguém que a cada dia está "sendo", precisa desse diálogo, desse espaço, desse tempo, dessa emoção de ser vista e ouvida, de fato, o que só acontece numa vivência de amor.

O professor consciente disso deixaria de buscar o amor das crianças para si, para primeiramente amá-las. (3).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fichtner, Nilo. "A Escola como Instituição de Mau-Trato Infantil" in Krynski, S. e col. *A Criança Maltratada*, São Paulo: Almed, 1985, 137 pp.

Korczak, Janusz, *Como Amar uma Criança*. Lisboa: Edições 70, s/d. 147 pp.

Queluz, A.G. *A Pré-Escola Centrada na Criança - uma influência de Carl R. Rogers*. São Paulo: Pioneira, 1984, 98 pp.

A PROBLEMÁTICA DA AFETIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O NOTURNO EM ESCOLAS DE 1º E 2º GRAUS

LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA*
(Secretaria de Estado da Educação)

No 2º semestre de 1986 entrevistamos, em pesquisa para tese de doutoramento, 100 alunos e 40 educadores (professores e especialistas) de escolas estaduais noturnas de 1º e 2º Graus que haviam participado do Projeto Noturno.

O Projeto Noturno foi um Projeto da Secretaria de Estado da Educação, executado por 152 escolas, nos anos de 1984 e 1985. O que caracterizou esse Projeto foi o fato de as próprias escolas elaborarem suas propostas de melhoria do noturno, a partir de sua problemática específica, solicitando dos órgãos centrais da Secretaria da Educação que o consideraram necessário para viabilizá-las. De concreto, as escolas tiveram a possibilidade de contar com um professor para coordenar as atividades do Projeto Noturno (coordenador do Projeto, escolhido por seus pares) e de duas horas semanais remuneradas para reuniões. Apesar do curto período de tempo de sua execução, a maioria das escolas apresentou como pontos positivos do Projeto: diminuição do índice de evasão; melhor relacionamento professor-aluno; mudança das técnicas de ensino, propiciando dinamização das aulas e melhor rendimento na aprendizagem; concentração de esforços, garantindo unidade de ação frente aos problemas.

Além das entrevistas, aplicamos aos alunos um questionário que acabou não sendo aproveitado naquela pesquisa, mas cuja utilização, em parte, consideramos oportuna para reflexão nesta oportunidade. Os alunos foram escolhidos ao acaso, entre os que haviam participado dos dois anos do Projeto Noturno e estavam presentes, quando de nossa ida à escola.

A tabela que segue sintetiza as respostas de 67 alunos e algumas questões do questionário.

---

* Doutoranda da PUC/SP.

Alguns dados de caracterização de alunos de 1º e 2º Graus - noturno - de 6 escolas da rede estatual,*

Escola/ Grau	Nº de Alunos			Idade	Já pensaram em abandonar a escola	Repetentes				Trabalham				Só estuda
	Tot.	M.	F.			1x	2x	3x	4x	Set. Agr Não Qualif.	Set. Qual.	Prod. Não Qual.	Set. Qual.	Serv. Não Qual
A - 2º	10	6	4	17 a 20	5	3	1	1	1	-	1	-	5	4	-
B - 2º	11	9	2	17 a 25	9	5	1	-	1	-	2	3	4	2	-
C - 2º	4	4	-	15 a 19	2	2	2	2	-	-	-	-	-	9	-
Sub. Total	25	19	6	15 a 25	16	10	4	3	2	-	3	3	9	10	-
B - 1º	8	4	4	15 a 24	3	3	2	-	-	-	2	-	2	4	-
D - 1º	10	6	4	16 a 37	6	6	3	-	-	-	1	1	2	6	-
E - 1º	14	5	9	15 a 24	7	7	3	-	-	-	1	3	1	8	1
F - 1º	10	7	3	14 a 18	6	3	1	1	-	1	-	4	2	3	-
Sub. Total	42	22	20	14 a 37	22	19	9	1	-	1	4	8	7	21	1
Total	67	41	26	14 a 37	38	29	13	2	2	1	7	11	16	31	1

* Escolas A e D - Capital; B e E - Grande São Paulo Exterior; C e F - Interior.

Algumas evidências colocadas pela tabela:

- Distorção idade-série no noturno

Embora a idade ideal para o aluno freqüentar o 1º Grau, 5ª a 8ª série, seja de 11 a 14 anos e o 2º, de 15 a 18, temos no 1º Grau alunos de até 24 anos (há um caso único de 37 anos); no 2º Grau temos alunos de até 25 anos.

- Elevado número de repetência

A tabela evidencia que, dos 42 alunos de 1º Grau, 19 já repetiram uma vez, 9, 2 vezes e um aluno, 3 vezes; no 2º Grau, dos 25 alunos, 17 já repetiram, de 1 a 4 vezes.

- O trabalho é a realidade de todos

Dos alunos de 2º Grau, todos trabalham e no 1º Grau, dos 42, apenas um não trabalha.

- A dificuldade para conciliar trabalho e estudo

À pergunta: "Já pensou em abandonar a escola?" 38 alunos responderam que sim, sendo que os motivos com maior incidência foram: cansaço, falta de tempo para estudar, poucas horas de sono, dificuldade com o trabalho, os professores não colaboram.

Além das questões cujas respostas foram sintetizadas na tabela, consideramos relevante tabular as respostas a duas outras questões do questionário:

"Tente se lembrar de todos os professores que você já teve. Pense no que você acha que foi o melhor e descreva como ele era"

"Pense agora no que você acha que foi o pior e descreva como ele era".

Ao descrever tanto o melhor como o pior professor, alguns alunos incluíram aspectos ligados o seu modo de relacionar-se com os alunos, outros, aspectos ligados ao modo de ensinar e outros ainda, aspectos incluindo as duas categorias.

Quanto ao melhor professor, de 55 respostas, 20 alunos caracterizaram o professor apenas quanto a sua forma de relacionar-se com o aluno; 4, quanto ao seu modo de ensinar e 31, incluíram as duas categorias, ou seja, a maioria caracterizou os professores envolvendo tanto o relacionamento quanto a forma de ensinar.

As características de relacionamento que apareceram com maior freqüência foram: "era amigo"; "mantinha diálogo, era comunicativo"; "era compreensivo"; "dava atenção e respeitava"; "estimulava o aluno".

Os quatro alunos que se referiram apenas à forma de ensinar, fizeram-no com os seguintes termos: "minha facilidade em transmitir a matéria"; "descobrir a fórmula de ensinar"; "explicava muito bem"; "tinha método de ensino bom e capacidade de exercer a profissão".

Em geral, os professores são caracterizados com várias atitudes: "delicada, escutava a gente e se preocupava com a gente"; "legal, brincalhão, sabia fazer o aluno se interessar"; "bom amigo, era bom com os alunos e com os professores"; "brincalhona, conversava, ajudava, ensinava bem"; "autêntica, escuta tudo e todos com carinho, pede com autoridade, mas com amor"; "um professor que me ajudou, me fez ver as coisas de frente e não ir para trás"; "amiga, quando cheguei da Bahia e não conhecia ninguém, a professora ficava comigo ensinando o que eu não entendia".

Quanto ao pior professor, de 63 anos, 35 referiram-se à forma de o professor relacionar-se com os alunos, 8, só quanto ao seu modo de ensinar e 20, quanto às duas categorias; portanto, a maioria caracterizou o pior professor descrevendo aspectos ligados a sua forma de relacionar-se, e não, quanto a sua forma de ensinar.

Atitudes de relacionamento que aparecem com maior freqüência: "não respeita o aluno"; "não mantém diálogo, não se comunica"; não compreende o aluno"; "não aprecia o aluno".

Os oito alunos que se referiram somente à forma de ensinar, fizeram-no com estes termos: "não sabia explicar, mas exigia nas provas" (4 alunos); "não sabia explicar" (2); "não tem interesse pela disciplina" (2).

Aqui também, cada professor é caracterizado por várias atitudes: "não trata o aluno como gente, não explica, grita demais, sempre brigando com os alunos"; "ruim, não se alegra, não brinca com a gente, grita demais, mal educada"; "má, fazia a gente chorar porque desprezava a gente na classe"; "não gostava da gente"; "falsa, não tem diálogo, não explica bem"; "frio, insensível, gosta de humilhar os alunos, nunca aceitava uma resposta que fosse contrária às suas idéias, nunca dialogava com os alunos, era seletivo, dando preferência a alguns e ignorando outros", "uma mulher que considerava nosso ambiente de estudo um lugar de moleques abandonados e vadios".

A partir das colocações dos questionários analisados, fica patente que ao aluno não basta que o professor "explique bem sua disciplina"; ele quer também, e principalmente, que o professor o respeite, valorize, compreenda, mantenha comunicação com ele. A dimensão atitudinal/afetiva é extremamente valorizada pelos alunos, ainda mais, quando eles se lembram daquele que foi o seu pior professor, carregado nas atitudes negativas de relacionamento. As descrições dos alunos do seu melhor e pior professor revelam que os alunos têm necessidades em relação aos seus professores, necessidades que, para serem satisfeitas, exigem uma relação professor-aluno que envolve conteúdo e sentimento.

É possível, então, a partir de tais colocações, pensar nas condições que um professor de noturno de 1º e 2º Graus deve apresentar para tratar com alunos que chegam à escola depois de uma exaustiva jornada de trabalho - alunos responsáveis, não só pelas tarefas que executam no trabalho, mas frequentemente, pelo sustento da casa; alunos com penosa história de repetência, mas que continuam a lutar tenazmente para permanecer na escola:

- Apreço pelo aluno do noturno, apreço que implica em valorizá-lo como pessoa atuante e responsável que é, em aceitar seu ritmo de trabalhador-estudante e em não negar a ele situações que o levem a aprender a progredir.

- Compreensão do aluno do noturno, compreensão que implica em querer conhecer suas expectativas e problemas e em vibrar com suas conquistas.

- Autenticidade, ou seja, apresentar-se de forma integrada, sem falsidade, como afirmam os alunos, uma autenticidade que implica em discutir com os alunos as dificuldades de se organizar uma escola para o período noturno, na qual sejam respeitadas as características dos alunos, aprofundada a questão das relações entre o trabalho e estudo e garantido o aproveitamento total do tempo do aluno na escola.

- Comunicação aberta com o aluno, de forma a permitir que ele tenha a percepção clara do apreço, da compreensão e da autenticidade.

Embora tenhamos partido das afirmações dos alunos para chegar à condições referidas, o que se constata, ao final, é que estas são aquelas condições que, segundo Carl Rogers, devem estar presentes quando se quer criar um clima facilitador de aprendizagem/crescimento.

As colocações dos professores nas entrevistas corroboram as declarações dos alunos quanto à importância de um bom relacionamento.

"Houve uma mudança no relacionamento professor-aluno... O professor começou a respeitar mais o aluno. Um aluno que trabalha e que vem cansado. Começou a vê-lo com respeito".

"Bom, para atingir os objetivos que a gente colocou eu tentei não dar broncas, não ficar nervosa, não gritar quando alguma coisa acontecia... Procurava agir com educação, porque um dos objetivos era esse, porque a gente ia cobrar deles..."

"Então, o aluno tinha mais interesse em vir à escola porque tinha a amizade dos colegas e dos professores aqui..."

Quanto aos professores, há um aspecto que merece destaque: a mudança na relação professor-professor ao tempo do Projeto Noturno. Com as reuniões semanais, quando todos tinham oportunidade de participar (e com o Coordenador como ponto de apoio), o relacionamento professor-professor melhorou muito. Os professores enfatizaram a importância da satisfação encontrada nas reuniões e discussões como

garantia do bom andamento do Projeto: passaram a fazer colocações sem medo de críticas, a trocar experiências, a corrigir falhas suas e dos outros. Também aqui, é valorizada a dimensão atitudinal-afetiva: a produtividade aumentou, na medida em que os professores tiveram um clima livre de ameaças, com liberdade de comunicação e com o apoio e apreço do Grupo.

MESA REDONDA 3

MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS EM DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O EMPREGO DO COMPUTADOR E OS MECANISMOS DE APRENDIZAGEM: A MÁQUINA LÓGICA E A LÓGICA DO SUJEITO

YVES DE LA TAILLE
(*Universidade de São Paulo*)

A possibilidade de se empregarem computadores no ensino tem atraído e encantado inúmeros educadores. Tal possibilidade é, todavia, problemática. Debrucei-me sobre a questão em meu livro ENSAIO SOBRE O LUGAR DO COMPUTADOR NA EDUCAÇÃO (São Paulo, Editora Iglu, 1990). E, entre as diversas alternativas de emprego desta nova máquina (extensão do livro didático, ensino programado, etc.), uma remete diretamente a questões epistemológicas: a atividade de programação. Em uma palavra, a pergunta é: programar uma máquina lógica desenvolve a capacidade de raciocínio lógico de quem exerce esta atividade?

Uma resposta afirmativa a esta pergunta tem mobilizado professores em direção ao emprego da linguagem LOGO. Ora, tomando como base a teoria construtivista piagetiana, algumas importantes ponderações devem ser feitas a respeito deste otimismo didático. Não se trata de negar que o fato de que trabalhar com lógica desenvolve aptidões. Trata-se, isto sim, de saber se este tipo de trabalho representa uma solução de continuidade em relação às outras atividades, milenares, que também implicam em empregar um raciocínio lógico. E, como vamos ver, tal discussão passa pela eterna questão de se saber se a lógica é interiorizada pelo sujeito ou se é construída por ele.

Para cumprir este objetivo, nada melhor do que comparamos as idéias do criador da linguagem LOGO, Seymour Papert, com as de Piaget. Aliás, Papert foi colaborador de Piaget no Centre d'Epistémologie Génétique, e batizou sua proposta de aprendizagem piagetiana. Porém, afastou-se das concepções psicológicas e epistemológicas de seu antigo mestre; e isto, justamente, em nome do emprego de computadores através da atividade de programação em LOGO.

> Para quem não conhece a linguagem LOGO, algumas rápidas explicações são necessárias. Trata-se de uma linguagem de

programação cuja principal originalidade didática é a de permitir fazer figuras geométricas deslocando, na tela, um pequeno ponto luminoso (batizado de 'tartaruga'). Os comandos básicos para mover a 'tartaruga' são em número de quatro: PARAFRENTE, PARATRÁS, PARADIREITA e PARAESQUERDA. Após cada comando, coloca-se um número que corresponde à métrica da linguagem. Por exemplo, PARAFRENTE 100 faz a 'tartaruga' andar cem "passos", riscando, na tela, o caminho percorrido. Como se vê, estes comandos básicos são simples e podem ser, portanto, empregados por crianças ainda pequenas. Além do mais, segundo Papert, a maneira de se desenharem figuras na tela lembraria os percursos que fazemos nós mesmos para ir e vir. Eu acrescentaria, todavia, que há uma diferença importante: na LOGO, as instruções são sempre seqüenciais (avança, gira, avança, etc.), enquanto que no caminhar os movimentos correspondentes podem ser simultâneos.

Outra vantagem apresentada por Papert consiste no fato de a linguagem LOGO assemelhar-se à linguagem natural. Também discuto esta questão em meu livro. Limito-me, aqui, a dizer que tal semelhança é muito superficial. Vêem-se, por exemplo, crianças que demoram em perceber que a instrução PARADIREITA 90 (que faz girar a 'tartaruga' de 90 graus) não significa "ande para a direita". De fato, na linguagem natural não se diz "gire para a direita e ande para frente; diz-se de chofre "ande para a direita". Em suma, não há dúvidas de que a base da linguagem LOGO é simples; todavia, ela é uma linguagem de programação, semelhante à linguagem matemática e não à linguagem natural.

Falta ainda dizer que, a partir dos quatro comandos básicos, outros procedimentos são introduzidos. Por exemplo, o comando REPITA, que faz a 'tartaruga' repetir n vezes um determinado conjunto de instruções. Ou ainda, a possibilidade de emprego de variáveis. E com esses e outros comandos, é possível explorar o continente matemático de forma rica.

São três as convergências entre as idéias de Papert e Piaget. Vamos resumi-las rapidamente.

1. A criança é vista como construtora de suas estruturas cognitivas. Bastaria lembrar um dos nomes da teoria de Piaget, o construtivismo, para verificar a concordância entre ele e Papert. De tal concepção, o criador da LOGO retira uma implicação

pedagógica: a criança deve aprender a programar programando ela mesma, e não se limitando a copiar algoritmos previamente preparados pelo professor. Com a ponderação de que não se deve interpretar este conselho como uma espécie de imperativo categórico, pois não se deduz da teoria construtivista a necessidade da ausência total de modelos, tal postura é condizente com a teoria piagetiana.

2. A criança aprende com seus próprios erros. Novamente, reencontramos nessa afirmação a teoria de Piaget. Para ele, o desenvolvimento cognitivo processa-se por sucessivas reequilibrações, decorrentes de um mecanismo de auto-regulação. Portanto, o erro é, assim como o acerto, alimento para o sistema cognitivo, contanto, evidentemente que possa ser assimilado como tal e que desencadeie uma reação compensatória por parte do sujeito (senão, cai-se numa apologia do erro).

3. A criança aprende em ambiente de mútua cooperação. Papert insiste muito nos 'ambientes LOGO', nos quais o professor, ao invés de declinar suas sabedorias, coopera com seus alunos. Novamente reencontramos uma concepção importante da teoria piagetiana: somente a cooperação permite a descentração cognitiva e, por conseguinte, a genuína aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo decorrentes. Mas, faz-se necessária uma ponderação quando Papert escreve que, nos ambientes LOGO, "os entendidos e os novatos estão todos aprendendo". A genuína cooperação não pressupõe um jogo de cena onde os entendidos façam de conta que não o são. Pelo contrário, aliás, senão corre-se o risco de cair-se num espontaneísmo decadente. A teoria piagetiana não reza que os professores se metamorfoseiem em facilitadores (conceito de origem rogeriana), mas apenas que tenham consciência de que é pela ação que os seres humanos aprendem; ora, para fazer com que alguém aja, não é necessário que o professor esconda seus saberes.

Ao lado dessas convergências, aparecem três divergências que comprometem muito o caráter piagetiano da 'aprendizagem papertiana'. E são justamente essas divergências que levantam problemas epistemológicos importantes. Vamos a cada uma delas.

1. A concretização do formal. Para Papert, problemas que Piaget chama de formais, poderiam, graças ao emprego de computadores, serem 'concretizados', ou seja, tornarem-se de mais fácil compreensão por parte do sujeito. Ora, para Piaget, concreto e formal não dizem respeito apenas à facilidade de se lidar com determinados problemas. O que está em jogo é a capacidade hipotético-dedutiva do raciocínio, capacidade esta que abre novas possibilidades de se pensar todo o real. Não é, portanto, uma qualidade de um determinado objeto ser concreto, mas sim, uma qualidade do pensamento (posso pensar concretamente ou formalmente sobre um mesmo objeto). Assim, concretizar o formal, não tem sentido na teoria piagetiana, pois significaria abolir os próprios conceitos

construtivistas de concreto e formal. Além do mais, na teoria piagetiana, a passagem do pensamento operatório concreto para o operatório formal representa a diferenciação final, para o sujeito, das implicações lógicas e da causalidade. Ora, abolindo-se esta fronteira, é a própria dialética da construção das estruturas cognitivas e da construção do real que é negada. Aliás, a segunda divergência mostra bem esta negação.

2. A influência determinante do meio sobre o desenvolvimento: a inversão dos estágios. Uma crítica de Papert a Piaget assemelha-se àquelas que Wallon, Vygotsky e outros já lhe haviam feito: a epistemologia genética não leva o bastante em conta o meio. Para Papert, a presença de computadores poderia ser determinante sobre o desenvolvimento cognitivo. Chega ele a conjecturar que "se o computador e a programação se tornarem parte do cotidiano das crianças, o intervalo conservação-combinação certamente fechar-se-á e poderia chegar a se inverter". Pois bem, para Piaget, a riqueza do meio é condição necessária ao desenvolvimento, mas não suficiente, pois há todo um trabalho do sujeito, trabalho este de estruturação do real. Ora, pensar que a riqueza do meio possa determinar as estruturas e a sequência de sua construção equivale, na prática, a pensar que as operações mentais são interiorizadas, e não construídas. E assim teríamos uma divergência central no campo da epistemologia. Como, por exemplo, explicar a progressiva reversibilidade das operações mentais recorrendo apenas à interiorização? E mais: se a combinatória pressupõe, para ser realizada pelo sujeito, que este pense no conjunto de possíveis - que é uma noção hipotético-dedutiva -, como imaginar que consiga fazê-lo antes de ter construído a reversibilidade implicada na noção concreta de conservação? Em suma, Papert parece acreditar que a máquina lógica, que é o computador, torna lógico, de fora para dentro, o sujeito que a emprega; e assim, o conceito de construção, empregado por Papert, acaba perdendo o significado epistemológico que lhe atribui Piaget. Tal divergência fica, definitivamente, clara com mais uma de suas expressões, que explicito agora.

3. Procedimentos e estruturas. A chave para se compreender as divergências de Papert em relação a Piaget encontra-se na questão de valor, para o desenvolvimento, dos procedimentos ou estratégias empregados pelo sujeito em resoluções de problemas. E é nesta questão, inclusive, que fica explicitado o otimismo de alguns, como Papert, com o emprego do computador.

Tudo leva a crer que, para Papert, a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito dependem, exclusivamente, dos procedimentos por ele dominados. Assim, por exemplo, um aluno que tenha sucesso na elaboração de um algoritmo (que é um procedimento) de combinatória poderá ser considerado de nível formal, e isto, sem verificar a qualidade operatória do algoritmo em questão. De fato, posso programar um computador de forma que ele realize combinatórias corrigindo as duplicatas. Mas, o nível formal, como definido por Piaget, pediria que o sujeito antecipasse as duplicatas, e não que as corrigisse a posteriori. No nível do fazer, tanto faz o algoritmo empregado; mas

no nível do compreender, sim! Ora, é no nível do compreender que se deve pensar em estrutura: somente ela permite que o sujeito, momentaneamente impossibilitado de realizar um determinado procedimento, crie outro através de deduções. Vamos citar Piaget:

> "Assim, todo sujeito possui dois grandes sistemas cognitivos, aliás complementares: o sistema presentativo formado de esquemas e estruturas estáveis servindo essencialmente a compreender o real, e o sistema procedural em mobilidade constante, servindo para ter êxito, logo a satisfazer necessidades por invenções e transferências de procedimentos". (Le Possible et le Nécessaire, 1981: 8)

Agora, em se negando o sistema presentativo, cuja elaboração envolve os processos de abstração reflexiva, regulação e equilibração, define-se o desenvolvimento apenas como somatória de habilidades, e não mais como construção de estruturas. Pensando assim, faz sentido atribuir tantos poderes ao computador: os procedimentos através dele empregados seriam superiores a outros possíveis antes da era da informática, e, portanto, o desenvolvimento da criança apresentaria qualidades tão inéditas quanto as da máquina em questão. E, em termos epistemológicos, voltamos ao eterno problema da contribuição do sujeito na construção do conhecimento. Para Piaget, o emprego de uma máquina lógica, sem dúvida, estimula e ajuda o sujeito a construir sua própria lógica; mas os processos de construção tem uma fonte endógena que nem máquina nem método algum pode substituir, justamente, porque as estruturas mentais não se confundem com os variados procedimentos que o sujeito aprende ou inventa. Pensar o contrário é, na verdade, atribuir ao meio todo o poder. É o poder pedagógico atribuído por alguns ao computador vem desta visão.

É para finalizar, é importante verificar as implicações pedagógicas das diferentes posturas. Para alguns, valerá a pena criarem-se cursos de LOGO (ou outra linguagem) independentes das outras matérias. Numa visão piagetiana, valerá a pena empregar LOGO em aulas de matemática, mas não isoladamente. As concepções de Piaget serviram para combater as disciplinas mentais (como Latim) que, soit disant, desenvolviam o espírito e cujas estratégias seriam generalizáveis a todos os conteúdos. Parece que, hoje, o computador é apresentado como o novo "latim" do fim do século.

É o que pretendo discutir enfocando, justamente, a relação entre estruturas e procedimentos.

MESA REDONDA 4

RESPONSABILIDADE NA PROFISSÃO E NA PESQUISA DO PSICÓLOGO

SOBRE O CONCEITO DE RESPONSABILIDADE

DANILO MARCONDES DE SOUZA FILHO
(*Universidade Federal Fluminense*)

Uma das contribuições principais de filósofos analíticos da linguagem, como H.L. Hart (1948/9) e J.L. Austin (1979a, 1979b), à discussão contemporânea em ética tem como ponto de partida a tese de que expressões lingüísticas do tipo "Fui eu que fiz isto", "Foi ele que fez isto", "Foi você que fez isto", não são simplesmente expressões que descrevem ações praticadas por alguém; não são meramente descrições de fatos, mas tem essencialmente um caráter atributivo, pressupondo, portanto, normas e prescrições.

Isto equivale à ruptura com a concepção tradicional[1] da responsabilidade como originando-se em uma subjetividade dotada de uma consciência autônoma e originária, cuja "essência moral" seria característica da natureza humana; e, sobretudo, com a idéia, associada a esta, de que o homem é responsável porque é livre, precisamente, porque é dotado de uma consciência moral autônoma.

Nesta nova perspectiva, inaugurada por aqueles filósofos, a responsabilidade passa a ser considerada como atribuída, como tendo um caráter convencional e institucional, constituindo-se no interior de práticas sociais. É neste sentido que pode-se, legalmente, declarar alguém responsável ou não (p. ex. a criança, o índio, o doente mental), bem como, pode-se tirar a responsabilidade de alguém (p. ex. devido à perda das faculdades mentais plenas por senilidade).[2]

A atribuição de responsabilidade pode ter usualmente dois sentidos: o primeiro, caracterizo como positivo, já que a ação praticada (p.ex., um ato de bravura e de

---

[1] Encontraria ainda na tradição contemporânea, em grande parte na fenomenologia, e mesmo, até certo ponto, no existencialismo sartreano.

[2] Há várias noções importantes, neste sentido, do ponto de vista legal, tais como a emancipação de um menor. O menor possui um responsável legal, porém pode ser emancipado. A noção de "curador", alguém responsável por outros ou por algo é também significativa a este respeito.

generosidade) tem um valor reconhecido como positivo e conseqüências positivas, possuindo, portanto, o responsável por essa ação o mérito de tê-la realizado, podendo mesmo ser recompensado ou premiado por isso. O segundo é negativo, sendo que a ação realizada é vista como negativa e o indivíduo responsável pela ação pode ser considerado culpado de tê-la realizado, podendo mesmo vir a ser punido por isso. Este segundo caso parece-me especialmente interessante no sentido da análise desenvolvida por Austin acerca da responsabilidade moral e jurídica, na medida em que se trata de caso em que o indivíduo pode, de várias formas, desculpar-se, isto é, procurar eximir-se de responsabilidade. Segundo Austin, a análise dos casos em que permitimos ou aceitamos desculpas é elucidativa de como concebemos a responsabilidade, por várias vezes revelando isso melhor do que a simples análise abstrata e geral do próprio conceito de responsabilidade. Diz Austin, (1979a: 179-180):

> (...) examinar as desculpas é examinar os casos em que ocorreu alguma anormalidade ou em que houve falha: e como acontece freqüentemente, o anormal lança luz sobre o normal, permite-nos penetrar o véu que torna as coisas simples e óbvias, que oculta os mecanismos do ato natural bem sucedido.

Um dos aspectos fundamentais da discussão sobre ética na filosofia analítica, especialmente em relação à noção de responsabilidade, tem sido precisamente a tentativa de desenvolver uma análise dos mecanismos de realização de "atos naturais bem sucedidos". Isso inclui a proposta que, parece-me de grande importância, de fundamentar a ética em uma filosofia da ação, que analisaria o conceito mais básico de ação, suas condições de realização e seus elementos constitutivos[3].

A partir dessa investigação filosófica do conceito de ação, e levando-se em conta a descrição do ato que se pode fazer com base nela, podemos introduzir uma distinção fundamental entre a ação física, isto é, os movimentos propriamente ditos realizados pelo indivíduo, e o ato praticado, aquilo que sob determinadas condições aquela ação vem a constituir. A realização de um ato físico pode ser descrita e explicada essencialmente em termos causais, enquanto que a descrição do ato envolve, necessariamente, referência a convenções que governam esses atos e a intenções do agente que os realiza, sendo que essas intenções e convenções funcionam como motivos ou razões para a realização do ato e não como simples causas[4]. Um ponto relacionado a este diz respeito assim, a partir

---

[3] Vejam-se a este respeito Davidson (1980) e Feinberg (1968).

[4] Esta distinção encontra-se elaborada em Davidson (1980) e Urmson (1968).

desta distinção, à descrição do ato e ao alcance de seus efeitos e conseqüências, o que é diretamente relevante para a questão da determinação da responsabilidade.

Assim, quando a Princesa Isabel, regente do Império, em 13 de maio de 1888, risca com a pena alguns traços em uma folha de papel (ação física), ela assina a Lei Áurea, libertando os escravos, provocando a alta do preço do café no mercado internacional e causando a queda do gabinete ministerial chefiado pelo Barão de Cotegipe. Porém, até onde vai a responsabilidade da Princesa? O risco no papel torna-se lei por tratar-se de um ato da regente; o estabelecimento das conseqüências, entretanto, é menos claro. Qual o alcance do ato, ou da seqüência de atos praticados? Aonde poderíamos ou deveríamos parar na descrição do ato?

Tomemos outro exemplo. Ao apertar o gatilho (ato físico), o indivíduo X disparou um tiro que atingiu o coração de Y, causando a sua morte e levando sua viúva e cinco filhos à miséria. Qual o alcance de seu ato? Que relação há entre a pressão do dedo sobre o gatilho e a miséria da viúva e dos órfãos? Até que ponto X pode ser considerado responsável por esta conseqüência de seu ato? Certamente nos parece claro que é responsável pelo disparo, mas caso este tenha sido acidental (alguém o empurrou), o ato poderá ser "desculpado", não vindo a constituir em um assassinato (homicídio doloso, ou seja deliberado). A descrição do ato em termos convencionais (segundo o Código Penal) será diferente, dadas as circunstâncias. Se X dispara com a intenção de matar Y, mas atinge Z, com certeza podemos dizer que não tinha a intenção de assassinar Z, mas sim Y, porém isto não parece servir como desculpa neste caso. Claramente não exime X da responsabilidade do crime, embora a morte de Z tenha sido realmente acidental.

Um ponto importante, portanto, introduzido por esta distinção entre a ação ou movimento físico e o ato realizado, é que enquanto explico a ação através da descrição causal, é a referência às convenções sociais e institucionais e às intenções do agente que me permitem, por um lado, justificar o ato, e por outro, desculpá-lo. Justificar um ato é fazer com que este se torne aceitável, não seja desaprovado. Dar uma desculpa é eximir-se da responsabilidade pelo ato ou por seus efeitos.

A atribuição de responsabilidade está assim, conforme esta análise procura mostrar, diretamente relacionada às convenções, regras e normas que permitem identificar e determinar as intenções dos agentes e que tornam seus movimentos físicos atos realizados com um sentido determinado, tendo necessariamente certos efeitos e conseqüências. É esta referência a convenções, regras e normas que permite que se legitime, ou não, um determinado ato.

Desculpar-se ou eximir-se da responsabilidade de algo envolve, assim, uma tentativa, que poderá ser bem sucedida ou não, de se redescrever o ato realizado, reinterpretando os motivos que levaram a sua realização e/ou limitando o alcance de seus efeitos e conseqüências. Ex.: realmente apertei o gatilho, mas fui empurrado; realmente disparei contra ele, porém pretendia apenas defender-me e não sou responsável por seus

filhos estarem na miséria (não me considero sujeito, portanto, a pagar uma indenização à família, ou algo do tipo).

O indivíduo que dá um desfalque e se apropria de uma determinada soma pode alegar que tinha a intenção de pôr o dinheiro de volta, e que, portanto, seu ato deveria ser considerado como um todo (incluindo sua intenção de devolver), já que neste caso não haveria falta do dinheiro. Embora aceite a responsabilidade de ter tirado o dinheiro, alega que o ato não deve ser interpretado como um desfalque. Até que ponto esta alegação é, no entanto, admissível? Não nos parece aceitável neste caso incluir na descrição do ato uma intenção futura, não realizada, por mais nobre que esta seja?

Do ponto de vista da explicitação de como concebemos a responsabilidade e das circunstâncias em que aceitamos desculpá-la (ou mesmo, inversamente, agravá-la), é importante examinarmos quando e sob que condições um ato realizado pode ser redescrito, ou até, modificado. Austin sugere para isso a consideração, através de uma análise lingüística, dos casos em que é permitida a introdução de uma expressão modificadora da ação realizada - geralmente, advérbios ou expressões adverbiais, tais como involuntariamente, sem querer, inadvertidamente, acidental, etc.. Ações corriqueiras, realizadas de modo padrão, normalmente não admitem este tipo de alteração. A possibilidade de modificar a ação indica uma característica específica deste tipo de ação, ou um aspecto excepcional de sua realização. Mas mesmo as expressões modificadoras têm um alcance limitado para sua aplicação; não se aplicam a todo e qualquer verbo que descreve a ação em todo e qualquer contexto. São poucos os verbos que admitem advérbios como "espontaneamente", "impulsivamente", ou "voluntariamente". De modo geral, não acrescentamos estes advérbios à descrição de nossos atos, exceto para indicar uma característica excepcional. Não é usual dizer que ele tomou o café deliberadamente. Não diria, normalmente, p. ex., que estou aqui participando desta mesa redonda voluntariamente, a menos que houvesse alguma suspeita de coação. O advérbio modificador indica algum tipo de excepcionalidade; isto é, condições específicas de realização do ato em consideração em relação às normas e regras que normalmente se aplicam e que definem a responsabilidade pelo ato.

Pretendi aqui apenas esboçar e ilustrar uma maneira, que me parece proveitosa e elucidativa, de discutir questões de ética, particularmente a questão da responsabilidade.

Com a crise, principalmente a partir do século XIX, das teorias éticas que baseavam-se em valores absolutos e procuravam fundamentá-los (p.ex. em Deus, ou em algum princípio transcendente), sobretudo devido à impossibilidade de justificar a universalidade desses valores, a Ética tornou-se em larga escala, por um lado uma metaética, isto é, uma discussão sobre as possibilidades e os limites da ética, e uma análise metateórica sobre conceitos e valores éticos; ou ainda, por outro lado, uma discussão que visa a explicitação e a elucidação do sentido de valores éticos encontrados e adotados em contextos determinados, examinando as normas e convenções que os constituem. É desta

forma que vejo a contribuição da filosofia analítica à Ética, que procurarei ilustrar aqui através do conceito de responsabilidade.

BIBLIOGRAFIA

Austin, J.L. (1979a). "A Plea for Excuses", in Philosophical Papers, Oxford, Clarendon Press, 3ª ed. págs. 175-204.

Austin, J.L. (1979b). "Three ways of Spilling ink", Id. ib. págs. 272-287.

Davidson, D. (1980). *Essays on Actions and Events*. Oxford, Blackwell.

Feinberg, J. (1968). "Action and Responsibility", in A. R. White (org.). *The Philosophy of Action*, Oxford Univ. Press, págs. 95-119.

Hart, H.L.A. (1948/9). "The Ascription of Responsability and Rights", *Proceedings of the Aristotelian Society*, vol. 49, págs. 171-194.

Urmson, J.O. (1968). "Motives and causes", in A.R. White (org.) op. cit.

RESPONSABILIDADE POLÍTICA E GOVERNO RESPONSÁVEL

GÜNTHER MALUSCHKE
(*Universidade de Brasília*)

Antes de mais nada, quero definir as condições gerais da responsabilidade. Entende-se por responsabilidade uma relação tripartida: é (1) uma autoria ou competência de uma pessoa (2) para tarefas, atos ou omissões de atos (3) perante uma instância, seja ela a própria consciência, um tribunal ou Deus (Höffe, O., 1981:33). A autoria não é a razão suficiente da responsabilidade. A questão da responsabilidade não se coloca, por exemplo, em relação a atos moralmente neutros. Para que seja possível responsabilizar uma pessoa é necessário a existência de circunstâncias que determinem a moralidade ou não, ou ainda, a legalidade ou não, de um ato ou de sua omissão. As condições necessárias da responsabilidade são as seguintes: um ator é responsável, por um ato, moralmente ou legalmente valoroso ou não; a condição é que ele seja capaz de dominar e controlar o seu ato. Quando uma ação é forçada e quando existe nenhuma possibilidade de consentir com tal ação, ou interrompê-la, desaparece então a responsabilidade do indivíduo em questão. O ator só é responsável por seu próprio ato que é o resultado de sua intenção, submetido ao seu domínio e ao seu controle.

Essa definição se restringe ao fenômeno da responsabilidade moral e legal. Mas, o âmbito da responsabilidade deve ser ampliado, incluindo, sobretudo, a esfera política. A seguir, tentarei demonstrar que a responsabilidade política é um tipo particular de responsabilidade, determinada por características especiais.

O significado político do termo de responsabilidade aparece, pela primeira vez, em inglês, na segunda metade do século XVIII, em expressões como "governo responsável" ou "responsabilidade do governo". É o governo constitucional e representativo que foi considerado como a forma de governo que garante um grau muito alto de responsabilidade. O princípio central dessa responsabilidade é a obrigação do governo de justificar publicamente as razões de suas decisões. No **Federalist** - primeira exposição sistemática da constituição norte-americana - é sublinhado que a separação

clara entre o poder de decidir e o poder de controlar, isto é, entre autoridade executiva e controle público, é a condição essencial da responsabilidade política. Uma outra condição institucional desse tipo de responsabilidade é a concessão de uma competência de decisão, relativamente autônoma, aos políticos eleitos junto com períodos de função e prazos adequados para resolver certos problemas da sociedade - períodos nos quais o povo não pode intervir diretamente nas decisões políticas (Mandt, H., 1976: 84-103. Desta maneira, é excluído qualquer mandato imperativo. Por conseguinte, o sistema de governo responsável é caracterizado pela complementariedade de dois elementos: a competência de decisão relativamente autônoma dos políticos eleitos, de um lado, e a obrigação de justificação pública das tomadas de decisões políticas, de outro. Essa instituição do governo responsável é, ainda, completada pelo sistema de separação dos poderes que possibilita um controle interno do governo pelo poder judiciário.

Na sua ausência, a responsabilidade política não é nem uma responsabilidade moral, nem uma responsabilidade jurídica. A instância perante a qual um político deve se justificar, não é a sua consciência pessoal, cuja única punição poderia ser o arrependimento. Um funcionário político - na sua qualidade de pessoa que exerce uma função política - também não é responsável perante um tribunal civil ou criminal. Caso o ato de um político seja ilegal, ele é culpado como pessoa privada e deve assumir a responsabilidade individual, incluindo todos os pedidos de indenização legal. A responsabilidade especificamente política é outra coisa. Essa responsabilidade diz respeito a decisões e atos do governo e de políticos particulares cujo aspecto legal não é colocado em questão. O objetivo dessa responsabilidade é o sucesso ou não dos atos escolhidos e, o "tribunal" perante o qual um estadista, um ministro ou um governador devem fazer sua prestação de contas é o parlamento, isto é, os representantes do povo, e, em última instância, a totalidade dos cidadãos no seu papel de eleitores (Maluschke, G., 1988: 220-226).

O fardo da representação política é muito pesado. No governo responsável, a punibilidade dos políticos tem um grau muito alto. Um ministro, por exemplo, deve assumir a responsabilidade mesmo para atos de seu ministério que escapam a seu conhecimento, a seu domínio e a seu controle efetivo; ele é considerado como responsável - ou melhor: ele deve assumir a responsabilidade - por ações e seus efeitos ruins, que ele pessoalmente não teria podido impedir. Neste sentido, a responsabilidade política é uma responsabilidade institucional e não-pessoal. Um político pode ser punido de demissão por uma ação da instituição que ele está representando, mesmo sendo uma pessoa absolutamente íntegra. Ele pode ser o bode expiatório para redimir pecados que outros cometeram. Frederico, o Grande disse que um general precisa ser afortunado. Essa palavra pode ser aplicada também ao político. Ele pode ser punido por falta de sorte.

Os sacrifícios trágicos de alguns políticos são o reverso do governo responsável. É um preço que deve ser pago. A boa ordem das instituições políticas está acima da

carreira de uma pessoa. Como na política quase é impossível chegar a um juízo definitivo em relação à conduta e à competência pessoal, devem os resultados servir como critérios de responsabilidade. Só desta maneira pode ser garantido o funcionamento bem sucedido do governo responsável e só desta maneira, também, os cidadãos podem ser eficientemente protegidos contra o perigo da manipulação, perigo muito grande na política.

É na atmosfera dessa forma de governo, que, junto com a idéia dos direitos civis, prospera também a consciência pública dos direitos dos doentes, na medicina, e dos clientes dos psicólogos. Nessa área, onde o perigo da manipulação também é consaderável, a proteção contra ela não pode ser institucionalizada da mesma maneira que na esfera da política. A responsabilidade profissional dos médicos e psicólogos será para sempre uma responsabilidade pessoal. Quando eles são responsabilizados por atos de suas clínicas, esses atos são considerados como seus atos pessoais. Eles nunca serão responsabilizados, como os políticos, por atos de instituições impessoais. E, de outro lado, os doentes nunca terão o mesmo poder de controle sobre esses especialistas profissionais como os cidadãos nos Estados constitucionais sobre os políticos. Nessa área, a proteção contra o perigo de manipulação só é possível à base de uma ética profissional e da jurisprudência civil.

Existem algumas analogias entre as relações de políticos e cidadãos, de um lado, e médicos ou psicólogos e pacientes ou clientes, de outro. Os políticos, como também os médicos e os psicólogos, têm um monopólio e uma autoridade profissional que quase estão estabelecendo um privilégio e também uma certa soberania da conduta. Os políticos e os médicos e psicólogos são as partes ativas em relação aos cidadãos e aos pacientes e clientes, que são as partes mais ou menos passivas. Nessas áreas (medicina e psicologia), por muito tempo se encontrou o espírito de um paternalismo benevolente. Mas, com o novo espírito das lutas atuais pelos direitos dos cidadãos começam a se institucionalizar novos códigos na medicina e na psicologia, sobretudo norte-americana, como, por exemplo, os "Patient's Bill of Rights" da Associação Americana de Hospitais, lutando pelos direitos dos pacientes, pedindo a participação do doente nos atos que lhe dizem respeito. Nesses códigos a relação entre médico ou psicólogo e paciente ou cliente se transforma numa relação entre parceiros, e o tratamento se aproxima de uma colaboração entre pessoas com direitos mútuos respeitados. O mesmo ocorrendo com os sujeitos participantes de pesquisas. Portanto, um governo responsável hoje em dia tem a tarefa de garantir as condições jurídicas de um bom atendimento aos pacientes.

Esta comunicação teve como objetivo abrir o diálogo para a questão da responsabilidade, sem ignorar a perspectiva de uma ética indo da esfera moral para a esfera jurídica e sem ignorar também as implicações disto no que concerne à responsabilidade moral, de um lado, e às questões dos direitos dos cidadãos enquanto pacientes ou clientes, de outro. A conseqüência disto poderá ser a de que a

responsabilidade moral profissional se transforme em deveres juridicamente processáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1) Höffe, Otfried (1981): *Sittlich-politische Diskurse. Philosophische Grundlagen, Politische Ethik, Biomedizinische Ethik*, Frankfurt A.M., Suhrkamp.

2) Maleschka, Günther (1988): Sittlichkeit und politische Institution, em: *Politik, Philosophie, Praxis*, Festschrift für Wilhelm Hennis zum 65. Geburtstag, Stuttgart, Klett-Cotta.

3) Mandt, Hella (1974): "Responsible Government" und kontrollierte Demokratie, *Civitas* 13, 84-103.

A RESPONSABILIDADE NA PESQUISA EM PSICOLOGIA

JULIA S.N. FERRO BUCHER
(Universidade de Brasília)

O tema da mesa redonda: responsabilidade na profissão e na pesquisa do psicólogo, nos remete às observações feitas por Rollo May (1977) sobre os avanços da psicologia no que concerne à responsabilidade dos psicólogos na sociedade. Ele observou que em 1954, nos Estados Unidos, o físico Compton organizou uma conferência sobre Ciência e Responsabilidade Social na qual compareceu somente um psicólogo entre muitos físicos, biólogos, filósofos e humanistas em geral. De lá para cá, os psicólogos parecem ter se conscientizado do grau de responsabilidade que a profissão requer.

Comparações têm sido feitas entre a situação do psicólogo e a dos físicos e biólogos pelo caráter científico que norteia tais profissões, e pelos perigos para a sociedade que o desenvolvimento da psicologia pode acarretar como ocorreu na física (bomba atômica) e pode ocorrer com a biologia genética.

Oppenheimer (1956) chegou a afirmar que "dificilmente o psicólogo poderá fazer alguma coisa sem se aperceber de que, para ele, a aquisição de conhecimentos abre as mais aterradoras perspectivas de controle sobre o que as pessoas fazem, como pensam, como se comportam e como se sentem". Tais analogias e observações, vêm sendo observadas e nos têm levado a refletir sobre a nossa relação de pesquisadores e o contexto no qual estamos inseridos - sobre o que pesquisamos e para que pesquisamos.

A pesquisa no campo da psicologia teve um grande desenvolvimento neste século e o psicólogo pesquisador é confrontado, constantemente, com a dimensão ética implícita no seu trabalho, na medida em que seus resultados afetam a sociedade.

Nos países onde os códigos de ética estão mais elaborados, o pesquisador encontra parâmetros que vão nortear o seu trabalho.

É sobretudo nos Estados Unidos e no Canadá que os códigos de Ética estão mais aperfeiçoados como proteção não só à pesquisa, mas também ao exercício da profissão.

Temos acompanhado as publicações sobre questões vinculadas à responsabilidade e à ética na revista americana Science na década de 1980, e constatamos

que são muitos os problemas ocorridos naquele país. Entre os problemas encontrados destacam-se os casos de fraudes e de plágios. Convém observar a distinção que fazem alguns cientistas entre a fraude e o erro na pesquisa. Os erros, entendidos como estudos que não trazem nenhuma contribuição científica, são vistos como uma situação levando a um mecanismo auto-corretivo próprio da atividade científica, que evitaria a fraude e estimularia a honestidade. Enquanto que, a fraude seria o plágio ou ainda a apresentação de dados forjados.

São assinalados, como fatores causais subjacentes as fraudes e plágios em pesquisas, a instituição de prêmios (entre eles, o Nóbel) o que levaria a uma grande competição entre pesquisadores, bem como a pressão para publicação, oriunda das instituições e das sociedades (Broad, W.J., 1981, 137-141, Hawkes, N. 1979- 673-675).

Outras questões têm sido objeto de preocupação, tais como a relação entre a universidade e o governo através de seus órgãos de fomento; as questões dos direitos quanto à autoria e à divulgação da pesquisa (Kennedy, D. 1982; 365, Sun Marjorie. 1987, 1234-1235); questões sobre a proteção da privacidade e confidencialidade de dados em pesquisas clínicas e epidemiológicas (Ingelfinger, L. & Gold, E. 1980, 153-156).

Em todos os trabalhos publicados no início da década de 1980, observa-se uma grande necessidade do recurso à normatização, à legislação sobre os direitos e deveres do pesquisador. O debate sobre a responsabilidade moral fica obscurecida por essa necessidade imperiosa de se estruturar normas.

No Brasil, as questões éticas das pesquisas ficam ainda, exclusivamente, a critério dos pesquisadores nelas envolvidas. Há uma confiança plena do pesquisador por parte das instituições universitárias, bem como pelos órgãos de fomento. Isto porém, não significa que não hajam problemas nessa área. Todavia, os procedimentos vão depender do grau de consciência moral dos pesquisadores.

Para citar um exemplo, psicólogos têm sido chamados para participar de projetos visando pesquisas de atitudes e subsequente intervenção para mudar atitudes de populações que não concordam em deixar seus locais de moradia em troca de outras que são apresentadas como melhores, localizadas em regiões que na realidade são extremamente desfavoráveis à sua sobrevivência. Trata-se em muitos casos, apenas de colocar o psicólogo a serviço de interesses imobiliários e turísticos, estando a psicologia, desta forma, a serviço da manipulação do ser humano, num total desrespeito aos princípios éticos básicos. Quando os psicólogos recusam tais ofertas, são chamados estudantes, com bolsa remunerada de "treinamento profissional", para exercerem tal atividade.

Em nosso país, a última versão do código de Ética do Psicólogo, aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia e em vigor desde 27.08.87, passou a dedicar vários artigos à questão da ética e sua publicação.

Embora seja um avanço na área, decorrente do aumento de pesquisas realizadas no Brasil, considero que ainda estamos longe de uma discussão mais profunda sobre o que está ocorrendo em nosso país, que pesquisadores queremos formar, que pesquisadores já estamos formando.

Não podemos deixar de indicar alguns pontos básicos no que concerne à questão da pesquisa propriamente dita. A pesquisa pode ser realizada a partir do interesse do pesquisador ou, ainda, com a participação de agentes financiadores que indicam o tema a ser investigado. Em alguns países, algumas restrições básicas são definidas por centros universitários. Nos Estados Unidos, por exemplo, pesquisas que impliquem na destruição da vida não são aceitas em algumas instituições. Problemas de interesse militar ou econômico, que não implicam necessariamente na melhoria de vida, têm sido muito discutidos. Estes aspectos nos levam ao primeiro ponto que diz respeito à escolha e formulação do problema na pesquisa. A responsabilidade do pesquisador ao aceitar ou ao escolher e formular o problema a ser investigado não deve perder de vista as consequências sociais do seu trabalho, até mesmo quando a pesquisa não tiver continuidade. Os americanos estruturaram seu código de princípios éticos na conduta da pesquisa com participantes humanos, acentuando a responsabilidade pessoal do investigador em avaliar, cuidadosamente, a aceitabilidade ética do seu objeto de estudo a partir dos princípios explicitados no referido código. Caso haja contradição entre valores científicos e humanos, é sugerido ao pesquisador procurar aconselhamento ético e salvaguardar, o mais cuidadosamente possível, os direitos humanos dos participantes. Outro aspecto assinalado é o da responsabilidade do pesquisador principal, não só pelos participantes sujeitos da pesquisa, mas também pelo tratamento ético dados a eles por parte dos seus pesquisadores assistentes, colaboradores, estudantes ou funcionários, apesar de todos os participantes da pesquisa incorrerem em responsabilidades paralelas.

Outros aspectos, de grande importância do ponto de vista ético, são levados em consideração nessa carta de princípios, tais como a confidenciabilidade dos dados, a honestidade para com o sujeito participante do estudo, bem como, o respeito pela liberdade individual em não participar do estudo ou deixar de participar. (A.P.A. - 1973).

A partir dos movimentos ecologistas, questões éticas relacionadas às pesquisas com animais também estão sendo levadas em consideração, sobretudo, quando a pesquisa envolve dor e sofrimento nos animais. Alguns mais extremados consideram até que as pesquisas com animais só devem ser realizadas quando estes se beneficiarem dos seus resultados.

O Código de Ética do Psicólogo no Brasil, também, a exemplo do americano, incluiu no artigo 30, letra b, a proibição de atividades que envolvam qualquer prejuízo a seres humanos, ou sofrimentos desnecessários aos animais.

Muitos problemas surgem quando nos deparamos com a questão da responsabilidade do pesquisador e a normatização dos princípios que devem nortear o

seu comportamento. Questões vinculadas à liberdade científica, à autonomia da universidade, à responsabilidade dos órgãos de fomento, dos valores, das epistemologias, das metodologias, da relação entre riscos e benefícios, e da transmissão da importância da responsabilidade do pesquisador aos alunos de iniciação científica, poderão ser a base de um amplo diálogo na comunidade científica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A.P.A. (1983). *Ethical Principles in the conduct of Research with Human Participants*. American Psychological Association, Inc., Washington, D.C.

Brosnal, W.J. (1981). Freud and the Structure of Science. *Science 212* (4491): 137-141

C.F.P. (1987). *Código de Ética Profissional dos Psicólogos*. Conselho Federal de Psicologia V Plenário - Brasília, DF.

Gordis, L. & Gold, E. (1980). Privacy, Confidentiality, and the use of Medical records in research. *Science 207* (4427): 153-156.

Hawkes, N. (1979). Tracing Burt's descent to scientific fraud. *Science 205* (4407): 673-675.

Kennedy, D. (1982). The Government, Secrely, and University research *Science 216* (4544): 365.

May, Rollo (1977). *Psicologia e dilema humano*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.

Oppenheimer, Robert (1956). Analogy in Science, *American Psychologist* 2: 127-135.

Sun, M. (1981) New patent rule upsets Universities. *Science 213* (4513): 1234-1235

RESPONSABILIDADE E EXERCÍCIO PROFISSIONAL

NELSON GONÇALVES GOMES
(Universidade de Brasília)

O contexto de um exercício profissional, mais do que qualquer outro, constitui-se no pano de fundo adequado para a compreensão do conceito de responsabilidade. Exercer uma profissão é prestar às pessoas serviços pagos, satisfazendo, muitas vezes de forma impessoal, suas mais variadas necessidades. Tal exercício afeta os destinatários, marcando suas vidas, frequentemente, de modo decisivo. Neste quadro, o que é ser responsável?

A nível das relações cotidianas, parece que podemos distinguir dois grandes usos do conceito de responsabilidade profissional. O primeiro pode ser encontrado num simples projeto qualquer de edificação, onde alguém assine como engenheiro responsável. O segundo diz respeito aos casos em que afirmamos, por exemplo, que fulano é um médico dotado de grande responsabilidade. Ambos estes casos não se confundem, de vez que, o segundo parece envolver certo elogio a alguém, em contraposição ao primeiro que, claramente, implica em alguma forma de prestação de contas. Tentemos, então, esclarecer tais usos do conceito que aqui nos interessa.

O engenheiro responsável pela construção de um prédio, ou de uma ponte, é, antes de tudo, alguém dotado de um saber específico, de tal sorte que certa comunidade o considere habilitado a realizar com segurança a tarefa em pauta. Usualmente, isto se traduz na exigência de um diploma, ou seja, num documento que ateste tal habilitação de modo público. Além disso, o profissional deve ter o controle efetivo, direto ou indireto, de tudo aquilo que diga respeito ao processo de construção, desde o projeto original até à sua realização concreta. O que escape a um tal controle, obviamente, não é de sua responsabilidade. Por fim, o engenheiro responsável é alguém que aceite realizar uma tarefa, tendo em vista o citado treinamento profissional e as condições de trabalho que efetivamente encontra. Ora, tal aceitação significa que ele assume livremente sua tarefa. Com isto, podemos enumerar pelo menos três condições para o exercício deste tipo de responsabilidade: saber, controle e liberdade.

Estas últimas condições, entretanto, são apenas pressupostos da responsabilidade profissional que não se confundem com ela. Em que consistirá, então, a responsabilidade mesma do engenheiro? A resposta é óbvia. Ao assinar como responsável, o profissional se declara como sendo aquele a ser punido, caso sua obra, por exemplo, venha a ruir, por erro no projeto ou na construção. Em outras palavras, ele se reconhece como sendo o ponto crucial a ser atacado, se o seu trabalho não sair consoante ao padrão pretendido. Responsabilidade, nestes termos, é o mesmo que punibilidade, face a resultados fortemente indesejáveis, sempre que as condições acima citadas sejam satisfeitas.

O responsável pela construção de um prédio, sem dúvida alguma, pode vir a ser louvado, se a sua edificação for particularmente bem sucedida. Isto evidencia que a responsabilidade profissional, em algumas situações, também é entendida em termos positivos de premiação e não apenas em termos aversivos de castigo. Na maioria dos casos, porém, aquele conceito tende a ser empregado na sua acepção negativa. Não é por outra razão que as pessoas hesitam antes de assumir qualquer tipo de responsabilidade. A nível do cotidiano, o conceito está mais freqüentemente associado a procedimentos aversivos do que a recompensas.

Esta maneira de entender a responsabilidade profissional baseia-se, diretamente, numa definição mais ampla proposta por Moritz Schlick, nas "Fragen der Ethik", em 1930. Segundo Schlick, a procura pelo responsável por um delito, numa ação penal, equivale à indagação pelo "ponto de encontro" dos processos que a ele conduziram. Tal ponto está em alguém e este alguém deve ser penalmente tratado, de modo a que seja evitada a repetição de fatos semelhantes. A respeito do assunto, Schlick também faz as ressalvas que os moralistas costumam acentuar: o doente mental não pode ser responsabilizado, etc... etc.... De um modo geral, entretanto, o responsável por uma ação, segundo aquele autor, é o indivíduo no qual se cruzam os processos psicológicos que a ela conduzem.

Examinemos agora o segundo uso que fazemos do conceito de responsabilidade profissional, vale dizer, aquele que se verifica quando dizemos, por exemplo, que alguém é um médico responsável. Numa tal situação, nós elogiamos certo indivíduo, estabelecendo: 1) que ele conhece as normas da sua profissão; 2) que seu desempenho é pautado por tais normas; 3) que o indivíduo tem consciência dos benefícios e dos prejuízos que suas ações podem causar a outrem, sendo que ele busca cuidadosamente os primeiros e evita os últimos. Em contraposição a isto, nós criticamos um profissional, acusando-o de irresponsável, na medida em que a sua conduta ignore qualquer destes pontos ou todos eles.

Por definição, a responsabilidade que atribuímos a título de elogio é algo positivo, bom, agradável, de sorte que é sensato pressupor que os grupos profissionais, de um modo geral, desejem que seus membros sejam responsáveis, antes de tudo, nesta

segunda acepção da palavra. O profissional responsável, no sentido II, saberá assumir adequadamente responsabilidade, no sentido I, sempre que sejam satisfeitas as condições para tanto. Se todos os profissionais fossem responsáveis consoante a II, as punições envolvidas em I não se fariam necessárias ou ocorreriam apenas em escala mínima. Destarte, um grupo profissional, empenhado em evitar processos aversivos, deve tratar da formação de seus noviços nos termos positivos do sentido II, acima descrito. Em outras palavras, um tal grupo deve preocupar-se com a formação moral de seus postulantes.

Narrando sobre o ensino de matemática em Cambridge, durante seu tempo de estudante (fins do século XIX), Bertrand Russell não poupa os antigos mestres, ao ridicularizar seus métodos de ensino e sua fraca ciência. Aqueles mestres, não obstante, tiveram sucesso em transmitir a Russell o hábito da honestidade intelectual, cuja imensa valia o filósofo soube acentuar. Em tal contexto, Cambridge superou suas deficiências e deu ao mundo os "principia Mathematica", já nos primeiros anos do século XX. Isto evidencia um ponto importante: o ambiente profissional de responsabilidade e de honestidade tem efeito multiplicador, gerando novos profissionais responsáveis e honestos, capazes de produzir mais e melhor, em benefício das pessoas que lhes cabe atender.

Até aqui permanecemos no campo dos conceitos e dos exemplos edificantes. Mas, como mudar as coisas, quando o ambiente no qual se move um grupo profissional não é particularmente aceitável, no nosso sentido II? Como melhorar a situação de uma categoria, onde o profissional responsável não seja necessariamente a regra? Para tais questões não há resposta fácil, embora possa haver algumas pistas. Obviamente, não se pode esperar que o profissional responsável surja por geração espontânea. Ele deve ser formado e isto ocorre não apenas através da educação escolar, mas também através de todo o amplo conjunto de influências que as pessoas exercem umas sobre as outras. Vale dizer: o progresso de uma categoria, no sentido aqui estudado, só é possível na medida em que, de alguma maneira, surgirem eventuais inovadores (quem sabe vindos de outros contextos), com condições de agir sobre o ambiente profissional, como um todo. Em tais circunstâncias, é pensável a formação de profissionais competentes e conscientes, com o que se inicia um ciclo de fatores positivos, onde a aplicação de punições seja cada vez mais rara e menos necessária. Em alguns círculos universitários brasileiros, nós temos exemplos concretos do papel verdadeiramente civilizatório, desempenhado por pequenos grupos de pessoas, constituídos sob condições fortuitas, que foram capazes de desenvolver um novo "ethos" intelectual e moral nas instituições que os acolheram.

Concluindo, cabe-nos lembrar que, os mundos eticamente perfeitos são utopias de interesse lógico-filosófico, sobretudo, mas de pouca valia para quem tem a ver com os comportamentos que o homem realmente emite, no espaço e no tempo da experiência cotidiana. Saber formar profissionais responsáveis em contextos imperfeitos é um desafio que exige de quem o aceita constante exercício de inteligência.

A RESPONSABILIDADE NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DO PSICÓLOGO

LUÍS CLAUDIO MENDONÇA FIGUEIREDO
(*Universidade de São Paulo*)

Meu objetivo nesta rápida comunicação, é o de apresentar a questão da responsabilidade profissional do psicólogo, no contexto de uma compreensão da que sejam suas teorias e práticas que se contrapõe à forma mais convencional de pensar no assunto. Na visão que estará sendo aqui defendida, a problemática ética deixa de ocupar uma posição marginal e externa para vir se alojar na intimidade mesma da psicologia, enquanto campo de saber e exercício profissional.

Para facilitar a exposição, o trabalho está organizado na forma de 12 notas.

1. Há uma forma bastante comum de pensar a identidade profissional do psicólogo, na qual a questão da responsabilidade não se diferencia muito da que emerge no exercício de qualquer prestação de serviços. O psicólogo é, aí, entendido como um especialista: ele seria o especialista da produção, consumo e aplicação do "conhecimento psicológico", o que quer que se entenda por isso.

Ainda que não participasse da elaboração teórica, o bom psicólogo deveria ser, ao menos, criativo enquanto consumidor ou aplicador de conhecimento. Este saber, por sua vez, costuma ser concebido como uma representação mais ou menos verdadeira do psiquismo e/ou do comportamento e suas leis.

2. As consequências desta concepção no plano da ética são as seguintes: deve-se exigir o máximo de cientificidade do conhecimento, vale dizer, o máximo de fundamentação e correspondência e, ainda, o máximo de competência e idoneidade do aplicador: competência enquanto domínio das teorias, instrumentos e técnicas e idoneidade quanto ao "bom uso", sendo este "bom uso" entendido como uma espécie de defesa dos direitos do consumidor, no caso, o cliente.

As questões éticas ficam, por assim dizer, do lado de fora das teorias e práticas psicológicas, assumindo a figura de normas de avaliação das crenças e das atividades do psicólogo.

3. Todo psicólogo com uma certa experiência e que se detenha para pensar no que faz, em como faz, no uso que dá às teorias e nas consequências de suas falas e demais ações saberá reconhecer que esta visão é incompleta e, em muitos sentidos, equivocada. A chamada "psicologia aplicada", se não integralmente ao menos em grande parte, não é a aplicação, nem mesmo criativa, de um saber que contempla e representa a realidade psíquica ou comportamental. Ao menos, não é a aplicação no sentido mais usual do termo, o de uma derivação tecnológica do saber já constituído.

4. Se esta imagem do psicólogo, como cientista e técnico, se mantém e é adotada em larga escala, é porque, provavelmente, tem alguma utilidade.

Creio que esta imagem pode, efetivamente, responder a uma demanda de reasseguramento e também realizar uma estratégia de poder.

É mais seguro ver-se como especialista do que habitar o campo de incertezas que caracteriza o cenário das ações humanas, entre as quais as do psicólogo. Esta demanda costuma ser mais forte entre estudantes de psicologia e psicólogos recém-formados. Isto é muito compreensível. Acredito, porém, que não valha a pena tampar o sol com a peneira, compactuando com a expectativa de aliviar a angústia de quem se defronta com um universo complexo de responsabilidades e decisões mediante uma mera formação científica e técnica.

5. Por outro lado, penso que a imagem de especialista, numa sociedade marcada pela racionalidade tecnocrática, pode conferir mais força ao que o psicólogo faz e diz, seja diante do seu cliente, seja diante da sociedade em geral, seja diante das outras comunidades científicas e profissionais. Mas esta mentira tem, felizmente, pernas curtas. Esta imagem, como sempre acontece com as imagens, é frágil e não se sustenta senão com um grande esforço de representação em que, muitas vezes, alguns psicólogos investem muito tempo fingindo ser o que não são.

6. Como as demandas de reasseguramento e poder são muito imperiosas, não tenho a pretensão de convencer aqueles que dependem desta identidade imaginária para continuar vivendo, estudando psicologia, cobrando pelo que fazem, solicitando verbas para pesquisas e se reunindo em congressos, etc.

Eu, contudo, penso que é possível renunciar a esta identidade fictícia (como, de resto, é algo fictício toda identidade) em proveito de uma reflexão, sem que precisemos renunciar às nossas atividades e a algumas de nossas crenças.

7. Gostaria aqui de propor uma outra maneira de pensar as teorias e práticas psicológicas. Para isso, precisamos de um recuo histórico.

É interessante confrontar textos medievais, acerca do cosmos e acerca da sociedade humana, com alguns textos renascentistas. Nos primeiros, emerge a visão de

um universo regrado, ordenado, em que os seres, de qualquer espécie que sejam, integram-se uns aos outros, cumprindo as funções e realizando as metas que lhes foram designadas pelo Criador. Cada ser ocupa ou tende para seu lugar. Todos têm um lugar para si na natureza.

Já no final do século XV podemos encontrar algo muito diferente. Ouçamos, por exemplo, um texto do néo-platônico florentino Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494):

> "(Deus) recebeu o homem como uma criatura de natureza indeterminada e, colocando-o no meio do universo, disse: Nem um lugar estabelecido, nem uma forma que só a você pertença, nem uma função especial eu Lhe atribuo, ó Adão, e por esta razão, você pode ter e possuir, de acordo com seu desejo, qualquer forma, lugar ou função que desejar... Você que não está confinado por nenhum limite determinará para si sua própria natureza de acordo com sua livre vontade em cujas mãos Eu o deixo". (1486/1927).

Se formos agora para Pádua, poderemos encontrar um néo-aristotélico dizendo coisas muito parecidas sobre o homem; nosso humanista agora é Pietro Pomponazzi (1462-1525): o homem é de natureza ambígua, diz ele:

> "não é puramente eterno nem puramente temporal, pois compartilha de ambas as naturezas. E para o homem que existe como um meio-entre eles, é dado o poder de assumir qualquer natureza que queira". (1516/1948).

8. A partir desta idéia, comum aos dois autores, do homem como possibilidade de escolha de sua própria natureza, Pomponazzi prossegue, identificando três tipos de homens que se diferenciam pelas soluções que dão ao problema: há os que optam pela pura espiritualidade e se tornam santos e há os que desabam na pura animalidade e se tornam bestas. Para ambos, de uma certa maneira, o campo da liberdade fica de vez encerrado. Mas há também, e é para estes que Pomponazzi se dirige, os que ele chama de "homens normais":

> "Eles não se devotaram inteiramente ao intelecto nem se entregaram aos poderes do corpo".
> "Estes são os que vivem toleravelmente, de acordo com as virtudes morais".

Para os "homens normais", de fato, o campo das opções está sempre aberto. Este é o campo do homem sem natureza determinada, sem identidade pré-definida; é o campo do homem enquanto não ser, enquanto poder ser, e isto implica um elevado custo: o de viver apenas toleravelmente de acordo com as virtudes morais, no solo movediço da ética. Vive-se aí, apenas toleravelmente porque este é exatamente o terreno das idéias sempre um pouco obscuras, das decisões sempre um pouco incertas, características da unidade sempre conflitiva do homem consigo mesmo.

9. O território das virtudes morais não tem limites precisos: ora se expande, ora se retrai. Na verdade, pode-se entender grande parte dos discursos filosóficos, religiosos, políticos e científicos dominantes da idade moderna, como tentativas de circunscrever este espaço e, também, de regular as escolhas e ações que nele ocorrem. São enfim, discursos destinados a "descobrir" ou impor aos homens uma natureza e uma identidade.

Estas falas naturalizantes e identificatórias não ficaram sem resposta. Foram também inúmeros os discursos que insistiram na ambiguidade, na diferença e mesmo na ausência de uma natureza humana.

Penso que o que hoje chamamos de "psicológico", designando assim o âmbito das experiências subjetivas e privadas, constituiu-se exatamente no jogo das falas e contrafalas acerca da liberdade e dos seus limites. O "psicológico", desta forma, não é um objeto natural de conhecimento e intervenção, mas um objeto construído pelas práticas discursivas da modernidade, ainda hoje, às voltas com a questão de suportar viver toleravelmente segundo as virtudes morais, ou procurar na religião, nas ciências e nas técnicas um terreno mais seguro e fundamental.

10. Todos os discursos que contribuíram para a própria constituição do "psicológico" se reproduzem, às vezes de forma caricata, enquanto discursos da chamada psicologia científica. Estou afirmando, portanto, que as falas psicológicas são herdeiras das falas religiosas, políticas, científicas, etc. que, nesta medida, não são apenas matrizes do pensamento psicológico, mas matrizes do próprio "psicológico" enquanto objeto de conhecimento e intervenção.

Ocorre, porém, que a psicologia é uma herdeira renegada. Ela parece preferir, por razões de distinção, ficar com o legado - o seu objeto - sem assumir a genealogia. Esconde suas origens e, principalmente, evita reconhecer sua participação atual no processo de constituição do seu objeto.

11. Se esta visão que estou apresentando tão resumidamente, for aceitável, deve-se concluir que as teorias e práticas psicológicas são acontecimentos na história do homem, são acontecimentos na história da liberdade. Acontecimentos eficazes, acontecimentos e não apenas "conhecimentos".

Nesta medida, a dimensão ética não é externa à psicologia e a responsabilidade do psicólogo não se reduz à do cientista ou do técnico como especialistas. Esta dimensão ética, contudo, só pode ser elucidada e trazida à discussão através da desconstrução das

identidades imaginárias do psicólogo; desconstrução que restabelece, em primeiro lugar, os vínculos entre as falas psicológicas e todas as outras falas de que elas são herdeiras.

12. Chegamos, também, a uma concepção completamente diferente da natureza das teorias. Elas são, antes de mais nada, constitutivas e não representativas. As práticas - predominantemente discursivas - não podem ser, assim, concebidas como aplicação de um saber, como a face tecnológica do conhecimento básico.

As teorias podem, na melhor das hipóteses, ser usadas como metáforas fecundas, inspirando ou iluminando práticas - as ações - sem jamais substituir a responsabilidade de cada um, convertendo sua praxis em um fazer técnico. Se usadas com distanciamento e critério, as teorias podem ajudar na organização do campo da experiência e se tornam, assim, dispositivos facilitadores da reflexão acerca do que se dá na experiência e do que a constitui. Enfim, as teorias ajudam menos quando pretendem dizer ou deter alguma verdade do que quando são usadas como auxiliares para fazer e pensar o que, em última instância, é sempre da responsabilidade do, nas palavras do Pomponazzi, "homem normal". Nesta categoria eu incluo de bom grado, senão todos, muitos psicólogos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Pico della Mirandola, G. (1486/1927). Oratio de dignitate hominis. Em E.A. Gregg (org.). *Latin writings of the Italian humanists*. New York: Ch. Scribner's Sons. Trad. Mary Martin McLaughlin (inglês) e LCMF.

Pomponazzi, P. (1516/1948). On the immortality of the soul. Em E. Cassirer et al. (orgs). *The renaissance philosophy of man*. Chicago: Chicago University Press, Trad. W.H. Hay II (inglês) e LCMF.

MESA REDONDA 6

COMO OS BRASILEIROS PERCEBEM E REAGEM À SITUAÇÃO ATUAL DO PAÍS: SEUS PROBLEMAS E SEUS POLÍTICOS

PERDAS E PLANOS ECONÔMICOS: ASPECTOS COGNITIVOS, EMOCIONAIS E COMPORTAMENTAIS

JOSÉ AUGUSTO DELA COLETA
MIRLENE MARIA MATIAS SIQUEIRA
SÔNIA MARIA DE TOLEDO CÉSAR
TÂNIA MENDONÇA MARQUES
(*Universidade Federal de Uberlândia*)

1. INTRODUÇÃO

A dinâmica da vida moderna, progressivamente, tem imposto à sociedade uma extensa série de eventos que por sua agudeza, intensidade, freqüência e diversidade, exigem do ser humano constante reorganização cognitiva e social, buscando explicar a origem desses eventos, adaptar-se cognitivamente ao aparecimento dos mesmos, bem como emitir conjunto de comportamentos visando restabelecer o padrão e estilo de vida anteriores à ocorrência.

A Psicologia Social que, principalmente nas duas últimas décadas, recebeu influência marcante das ocorrências da vida diária em seus temas de interesse científico, também não ficou alheia às modificações da vida moderna. Assim, uma das áreas de estudo da Psicologia Social, que experimentou significativo desenvolvimento nos últimos anos, refere-se exatamente à vitimação e reação à perda sofrida, com estudos baseados, inicialmente, nas teorias de reactância psicológica (Brehn, 1966), de desamparo (Seligman, 1975), e em um modelo integrativo destas duas posições, aparentemente antagônicas, proposto por Wortman e Brehn (1975), enriquecido pelo estudo paradigmático conduzido por Janoff-Bulliman e Wortman (1977).

No início dos anos 80, um conjunto de trabalhos (Bullman e Frieze, 1983; Taylor, Wood, Lichtman, 1983; Taylor, 1983) acrescentou maiores conhecimentos a respeito dos componentes cognitivos acompanhando o processo de vitimação, bem como as alterações cognitivas determinadas por eventos desta natureza, como forma de adaptação e reação à perda sofrida, garantindo ao indivíduo níveis de saúde mais elevados.

Neste sentido, um dos aspectos da vida moderna que mais tem influenciado o comportamento humano, e sobre o qual poucos estudos foram conduzidos, refere-se aos processos de explicação, adaptação e reação a perdas decorrentes das profundas alterações da situação econômico-financeiras de uma Nação. No Brasil, no início do ano de 1990, ocorreu, seguramente, o mais importante conjunto de medidas afetando quase toda população, com retenção de depósitos bancários de diversas espécies, alteração da moeda, modificação em toda dinâmica econômica-financeira. Este estudo trata, exatamente, de tentar oferecer conjunto de informações acerca de processos cognitivos, afetivos e comportamentais suscitados em grupo de indivíduos particularmente afetados por tais modificações econômicas.

2. MÉTODO

Sujeitos: Participaram deste estudo 42 sujeitos do sexo masculino, de nível superior completo, com idade média de 37 anos e que haviam confirmando perdas decorrentes das medidas do Plano Brasil Novo ("Plano Collor").

Instrumento e Procedimentos. O conjunto de dados apresentado neste estudo foi obtido através de um questionário contendo 33 questões - 20 abertas e 13 escalares - que abarcavam 12 tópicos: (1) Identificação dos sujeitos; (2) Conhecimento do "Plano Collor"; (3) Atitude frente ao "Plano Collor"; (4) Perdas e grau de vitimação frente ao "Plano Collor"; (5) Categorização dos sujeitos entre prejudicados e beneficiados pelo "Plano Collor"; (6) Senso de vulnerabilidade frente a futuros planos econômicos; (7) Sentimentos desencadeados pelo "Plano Collor"; (8) Evitabilidade de futuros planos econômicos; (9) Expectativas desencadeadas pelo "Plano Collor"; (10) Comportamentos visando reduzir perdas decorrentes do "Plano Collor"; (11) Atribuição de causalidade à existência do "Plano Collor", e às perdas pessoais dele decorrentes; (12) Atribuição de responsabilidade à existência do "Plano Collor" e às perdas pessoais dele decorrentes.

Os questionários foram distribuídos aos sujeitos e recolhidos em seus locais de trabalho, ou em suas residências, um mês após a divulgação do Plano (abril/90), procedendo-se a seguir à categorização das respostas livres e à análise estatística sobre os dados escalares.

3. RESULTADOS

3.1. As Categorias mais Freqüentes Citadas nas Respostas Livres

O conhecimento obtido e relatado pelos sujeitos a respeito do "Plano Collor" destaca o caráter econômico das medidas (53,24%), sendo aquelas envolvendo a economia do país as que mais os atingiram (91,30%), que foram também indicadas como

responsáveis por suas perdas decorrentes do Plano (100%). Na opinião destes mesmos sujeitos as "diversas classes sociais" foram apontadas como maiores prejudicadas (36,63%) e beneficiadas (44,82%) pelo plano econômico.

A divulgação do "Plano Collor" desencadeou, naquele momento, sentimentos predominantemente negativos nos sujeitos (75%) bem como emoções negativas (51,28%) e positivas (48,72%) na maioria dos brasileiros, mantendo-se a porcentagem de sentimentos negativos no momento da pesquisa (71%) (um mês após a divulgação do Plano).

A evitabilidade de futuros planos econômicos foi considerada com maiores possibilidades através de ações políticas dos sujeitos (21,95%) e da maioria dos brasileiros (33,33%). Com relação aos acontecimentos futuros, os sujeitos mantêm maior número de expectativas positivas envolvendo a si mesmos, ao seu dinheiro (50,94%) e a economia do país (44,23%).

Visando reduzir perdas decorrentes do "Plano Collor" os sujeitos apontaram para si mesmos reações comportamentais de burlar o Plano (21,74%) e economizar (19,57%) e, para a maioria dos brasileiros, o pagamento de débitos com os cruzados novos retidos (34,61%).

A existência do "Plano Collor" foi, enfaticamente, atribuída a fatores como contenção da inflação e retomada do crescimento econômico do País (59,52%). Explicando as razões de terem sido pessoalmente atingidos pelo Plano, os sujeitos referiram-se, especialmente, ao fato de serem integrantes da "classe média" e terem o que perder (28,58%). A responsabilidade pela existência do Plano foi atribuída à equipe do atual governo e aos seus economistas (33,33%), e as perdas pessoais aos economistas do governo (28,57%).

3.2. Os Escores Médios nos Treze Itens Escalares

Considerando-se como ponto médio das escalas o valor 5,5, os sujeitos apresentaram uma atitude moderadamente positiva frente ao "Plano Collor" ($\overline{X}$ = 6,00), sentiram-se mais prejudicados ($\overline{X}$ = 5,74) do que beneficiados ($\overline{X}$ = 4,34) por ele, e inverteram suas opiniões quando se referiram à maioria dos brasileiros, visto que consideram-na mais beneficiada ($\overline{X}$ = 5,52) do que prejudicada ($\overline{X}$ = 4,88) pelo Plano. Quanto à categorização pessoal, os sujeitos preferem se localizar mais próximos aos prejudicados ($\overline{X}$ = 4,71) que beneficiados.

No que diz respeito à recorrência de futuros planos econômicos, os resultados novamente apontam para uma percepção de vulnerabilidade moderada, tanto a nível pessoal ($\overline{X}$ = 5,59), quanto aquela relativa à maioria dos brasileiros ($\overline{X}$ = 5,73). Parece existir, entre os sujeitos, uma preocupação relativamente moderada com a reocorrência de novos planos econômicos que os atinja no futuro ($\overline{X}$ = 5,62) e, ao mesmo tempo

parecem considerar um pouco limitadas as suas possibilidades ($\overline{X}$ = 4,93), e as da maioria dos brasileiros ($\overline{X}$ = 4,57), de evitar a vitimação provocada por futuros planos econômicos.

Embora apresentando uma alta dispersão em seus escores médios, os sujeitos não se responsabilizaram pela existência do "Plano Collor" ($\overline{X}$ = 2,98), nem por perdas pessoais dele decorrentes ($\overline{X}$ = 4,08).

3.3. As Relações Quantitativas entre os Treze Itens Escalares

Utilizando-se procedimentos de regressão múltipla (STEPWISE), com o objetivo de encontrar modelos que melhor explicassem as relações entre as treze variáveis mensuradas através de escalas, foi possível encontrar sete modelos de regressão para: atitude frente ao "Plano Collor", benefícios da maioria, vulnerabilidade pessoal, vulnerabilidade da maioria, preocupação, evitabilidade pessoal e evitabilidade da maioria (Tabela 1).

TABELA 1 - Regressão múltipla: variáveis dependentes e seus determinantes.

Variáveis dependentes	Determinantes	β	R^2	% da Variância explicada
1. Atitude	Benefícios da maioria	0,37**		
	Prejuízo Pessoal	- 0,32**	0,78368	78,37
	Vulnerabilidade pessoal	- 0,24*		
	Categorização	0,25*		
2. Benefícios da Maioria	Prejuízos da maioria	- 0,50**	0,74176	74,18
	Atitude	0,45**		
3. Vulnerabilidade Pessoal	Preocupação	0,50**		
	Prejuízos da maioria	0,38**	0,64574	64,57
	Evitabilidade da maioria	- 0,31**		
4. Vulnerabilidade da maioria	Preocupação	0,56**		
	Evitabilidade pessoal	- 0,33**	0,60278	60,28
	Responsabilidade por perdas	- 0,24*		

Continua

Tabela 1 - Continuação.

Variáveis dependentes	Descendentes	β	R^2	% da Variância explicada
5. Preocupação	Vulnerabilidade pessoal	0,44**	0,58681	58,68
	Vulnerabilidade da maioria	0,40**		
6. Evitabilidade Pessoal	Evitabilidade da maioria	0,79**		
	Benefícios da maioria	0,71**		
	Prejuízos da maioria	0,41*	0,71250	71,25
	Responsabilidade pelo Plano	- 0,23*		
7. Evitabilidade da maioria	Evitabilidade pessoal	0,79**		
	Benefícios da maioria	- 0,39**	0,65856	65,86
	Responsabilidade pelo Plano	0,28*		

* P < 0,05.

** P < 0,01.

4. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Diante dos resultados expostos na seção anterior, verifica-se que os sujeitos definiram informações a respeito do "Plano Collor", formaram atitude moderadamente favorável a ele, declararam-se atingidos pelas medidas administrativas e econômicas, sofreram prejuízos decorrentes dos mesmos, recorrem a categorias econômicas para identificar prejudicados e beneficiados, incluindo-se mais próximos à categoria de prejudicados pelo Plano.

A divulgação do "Plano Collor" desencadeou nos sujeitos conjunto significativo de sentimentos negativos, mas levou-os a crer que a maioria dos brasileiros sentiu-se dividida entre emoções positivas e negativas. Segundo o relato dos sujeitos, as alternativas comportamentais aplicadas por eles e pelo povo brasileiro, no intuito de minimizar as perdas decorrentes do "Plano Collor", envolveram maior cuidado com seus recursos econômicos, tentativas de burlar o Plano, utilizar cruzados novos retidos e trabalhar mais duramente. As causas atribuídas à existência do "Plano Collor" referem-se em sua grande maioria aos "outros poderosos" envolvidos no governo, na política e na economia brasileira e mundial. Explicando o fato de terem sido pessoalmente atingidos

pelo Plano os sujeitos lembraram que grande parcela da população brasileira sofreu perdas e que eles pertenciam a uma classe que detinha recursos econômicos disponíveis e acreditava nas instituições brasileiras.

A responsabilidade pela existência do "Plano Collor", como também por perdas pessoais dele decorrentes, foi atribuída ao governo e à situação econômica do país, demonstrando que os sujeitos eximiam-se de qualquer responsabilidade pessoal a respeito da implantação das medidas do Plano, como também pelo fato de terem sido prejudicados por elas. Por outro lado, existem, por parte dos sujeitos, expectativas mais favoráveis do que desfavoráveis para o futuro pessoal e a economia do país.

Em relação à ocorrência de futuros planos econômicos semelhantes, os sujeitos perceberam-se tão vulneráveis quanto a maioria dos brasileiros, demonstrando preocupação mediana com a reocorrência de eventos desta natureza. Para evitar tais eventos, os sujeitos consideraram limitadas suas possibilidades pessoais e do povo brasileiro e apontaram alternativas comportamentais semelhantes para si mesmos e para a maioria da população, como forma de evitar a reocorrência de planos econômicos vitimadores.

Os modelos de regressão obtidos para sete variáveis, avaliadas através de itens escalares, guardam interessantes relações. A atitude frente ao Plano é formada a partir de um conjunto de quatro variáveis cognitivas. Assim, a avaliação do Plano leva os sujeitos a considerarem como referência social, o grau em que "outros" foram por ele beneficiados, o quanto pessoalmente foram prejudicados, a probabilidade de reocorrência do evento no futuro e a categorização pessoal entre prejudicados e beneficiados. Parece adequado afirmar que, para formarem atitude frente a eventos sociais, como o "Plano Collor", os indivíduos processam informações que respondem a questões tais como: quão beneficiada foi a maioria das pessoas? Quão prejudicado eu fui? Qual é a probabilidade de, no futuro, eu ser novamente atingido por futuros planos econômicos como este?

O modelo obtido para a variável "benefícios da maioria" não guarda nenhuma relação qualitativa significante na medida em que um dos seus componentes sendo a atitude, configura-se uma relação tautológica entre as variáveis.

Enquanto os dois modelos anteriormente discutidos envolviam variáveis dependentes relativas ao "Plano Collor", os demais modelos de regressão a serem analisados explicam a variância de variáveis relativas a futuros planos econômicos.

Considerando-se que o "Plano Collor" constitui-se num evento que atingiu milhões de brasileiros e, que futuros Planos teriam a mesma abrangência, a percepção dos sujeitos frente ao futuro econômico é influenciada, tanto pelo envolvimento pessoal, quanto social (a maioria das pessoas). Desta forma, o sentimento de vulnerabilidade pessoal diante da possibilidade de ocorrerem futuros planos econômicos é determinado por dois componentes de envolvimento social (prejuízos e evitabilidade da maioria) e apenas um individual (preocupação pessoal).

No que se refere à vulnerabilidade social, ou seja, da maioria dos brasileiros, os sujeitos inserem-se nesta maioria na medida em que acreditam que futuros planos econômicos possam atingir grande número de pessoas.

Pode-se concluir que, enquanto o senso de vulnerabilidade pessoal depende da participação da maioria, a vulnerabilidade social é determinada por três componentes que envolvem o indivíduo.

Relativamente ao modelo de regressão obtido para a variável preocupação, confirmam-se os postulados de Perloff (1983) a respeito dos componentes cognitivo e afetivo da percepção de vulnerabilidade. Isto porque, as análises estatísticas demonstram que a preocupação - uma avaliação afetiva frente a futuros planos vitimadores - é determinada por duas variáveis cognitivas, quais sejam, a percepção de vulnerabilidade pessoal e a percepção da vulnerabilidade da maioria.

Embora a variável preocupação tenha aparecido como um dos determinantes da percepção de vulnerabilidade pessoal e percepção de vulnerabilidade da maioria, não se observa neste caso uma relação tautológica, visto que a literatura sobre vulnerabilidade aponta estas variáveis como componentes integrantes da crença de ser atingido por infortúnios.

Semelhante à percepção de vulnerabilidade, a evitabilidade pessoal e social mantiveram determinantes pessoais e sociais em seus modelos de regressão. No que se refere à evitabilidade pessoal, ou seja, à crença de que o indivíduo pode desviar-se das conseqüências de futuros planos econômicos, observa-se que ela depende em larga escala da participação social (evitabilidade, benefícios, e prejuízos da maioria) e de apenas um componente individual (responsabilidade pessoal pelo plano).

Por último, a percepção dos sujeitos em relação à possibilidade do povo brasileiro poder impedir que futuros planos econômicos os atinjam, compõem-se de dois determinantes que envolvem o indivíduo (evitabilidade pessoal e responsabilidade pessoal pelo Plano) e apenas um social (benefícios da maioria).

Tais resultados permitem concluir, por um lado, que princípios calcados na teoria da adaptação cognitiva proposta por Taylor (1983) e nos estudos dos fenômenos de vitimização, podem muito bem servir ao estudo e compreensão de eventos sociais envolvendo perdas econômicas, e por outro, que a adaptação cognitiva a eventos desta natureza envolve sentimentos, crenças, opiniões que, combinados, permitem aos indivíduos formar atitudes e expectativas capazes de melhor oferecer oportunidade de convívio com situações extremas sobre as quais pouco ou nenhum controle podem, de fato, exercer.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berlyne, J. (1960). *A Theory of Psychological Uncertainty*. Academic Press.

Janoff-Bulman, R.J. & Wortman, C.B. (1977). Attributions of blame and coping in the "Real World". Severe accident victims react to their lot. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, 35(5): 351-63, May.

Janoff-Bulman, R. and Frieze, I.H. (1983). A Theoretical Perspective for understanding reaction to victimization. *Journal of Social Issues*, 39, 1-17.

Perloff, L.S. (1983). Perception of vulnerability to victimization. *Journal of Social Issues*, 39 (2), 41-61.

Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness*: on depression, development and death. San Francisco: Freeman.

Taylor, S.E. (1983). Adjustment to threatening events: a theory of cognitive adaptation. *American Psychologist*. 38, 1161-1173.

Taylor, S.E., Wood, J.W. and Lichtman, R.R. (1983). It could be worse: selective evaluation as a response to victimization. *Journal of Social Issues*, 39, 19-40

Wortman, C.B. & Brehm, J. (1975). Response to uncontrollable out-comes: an integration of reactance theory and learned helplessness model. In: Berkowitz, K. Ed. *Advances in Experimental Social Psychology*, New York, Academic Press.

A IMAGEM DO POLÍTICO BRASILEIRO EM PERÍODO DE ELEIÇÃO PRESIDENCIAL

MARIA ALICE D'AMORIM*
ROBERTO MENEZES DE OLIVEIRA**
FERNANDO ABÍLIO SILVA GONÇALVES**
CLÁUDIA DOS SANTOS MELO**
(*Universidade de Brasília*)

INTRODUÇÃO

A imagem do político é o resultado de uma combinação de diversas impressões, e obedece às mesmas etapas do processo, através do qual, construímos as imagens daqueles com quem lidamos diariamente. As primeiras impressões dependem, principalmente, da aparência física, do modo de falar e das disposições momentâneas da pessoa percebida, fornecendo uma reação global não muito confiável. Com o passar do tempo, as informações recebidas confirmam ou não a impressão, que se transforma assim, numa imagem mais estruturada e mais estável da pessoa em questão.

No Brasil, verifica-se, até o presente, poucas publicações do comportamento político e das atitudes em relação à política, sendo igualmente raros os trabalhos referentes à imagem do político brasileiro.

Investigando o comportamento político de jovens entre 16 e 18 anos, erguidos à condição de eleitores pela nova constituição de 5 de outubro de 1988, Jablonski e Asamar (1989) verificam alto grau de desconhecimento e desinteresse dos jovens pela política; a ascendência dos pais sobre os filhos, pelo menos a nível inconsciente, como influência na escolha eleitoral dos filhos; e, finalmente, a postura dos jovens diante do

* Professora do Instituto de Psicologia.

** Alunos de Graduação em Psicologia e membros do Programa Especial de Treinamento, PET, da CAPES.

direito de voto não é das mais animadoras, consequência provável do processo de desgaste que a imagem da política e do político vem sofrendo nos últimos anos.

Rodrigues et al. (1988) em primeiro estudo, realizado por ocasião das campanhas eleitorais para governadores, senadores, deputados federais e estaduais, em fins de 1986, que tem no presente estudo uma réplica parcial, abordaram a questão específica da imagem do político brasileiro. Verificou-se a existência de uma imagem fortemente negativa, sendo os políticos vistos como ambiciosos, insinceros, oportunistas, mal intencionados, irresponsáveis, incompetentes, etc. As perguntas sobre qual o político que mais se aproximava ou se afastava da imagem de um político ideal, tiveram como resposta mais frequente, respectivamente, nenhum e todos.

Em pesquisa posterior, Jablonski, Rodrigues e a Equipe de Pesquisa do Mestrado em Psicologia Social da U.G.F., além de replicarem a primeira, visando à detecção de possível evolução na imagem percebida, procuraram examinar as reações ao fracasso do Plano Cruzado e às expectativas quanto ao Plano Bresser, então em andamento. Dentre as principais conclusões a que chegaram, destacam-se uma atitude comprovadamente negativa para com os políticos e a existência significativa de respostas de desesperança ou descrença, adotando, os entrevistados, uma postura pessimista quanto às possibilidades do país encontrar uma saída viável para os problemas sócio-econômicos.

Seguindo esta linha de pesquisa em psicologia política, o presente estudo tem como objetivo levantar a imagem do político brasileiro em período de eleição presidencial, a fim de se verificar a ocorrência ou não de mudanças neste quadro.

MÉTODO

Sujeitos

O estudo foi realizado com um grupo de moradores de Brasília (n = 325), sendo 48,6% de homens e 51,4% de mulheres, cuja idade variava de 16 a 67 anos, com média em 24,7 anos e desvio padrão de 9,5. O nível educacional do grupo variou entre o segundo grau incompleto (40,6%), superior incompleto (41,2%) e superior completo (18,2%).

Procedimento

A coleta de dados foi feita por três entrevistadores entre os primeiro e segundo turnos da eleição presidencial, em três situações diferentes, no Plano Piloto de Brasília. Em uma escola secundária da Asa Sul, escolhida aleatoriamente dentre as escolas de segundo grau da rede pública oficial; em uma escola de nível superior da Asa Norte, também aleatoriamente escolhida dentre as escolas superiores particulares e, finalmente,

na Zona Central - Setor de Diversões Norte, Terminal Rodoviário e Rodoferroviário. Tal distribuição visava à configuração de uma amostra que abrangesse os vários tipos de eleitor do Plano Piloto de Brasília.

Instrumento

O instrumento utilizado na pesquisa foi um questionário especialmente adaptado de Rodrigues et al. (1988), para atender aos objetivos do presente estudo. O instrumento era composto de seis questões, além dos dados sobre idade, sexo, nível escolar e profissão. No primeiro item relacionou-se quinze adjetivos, sete de conotação positiva (sincero, bem intencionado, competente, culto, responsável, preocupado com o bem comum e hábil), sete de conotação negativa (ambicioso, embromador, corrupto, egoísta, omisso, oportunista e esperto) e um considerado como ambíguo (esforçado). O sujeito deveria marcar em uma escala de seis pontos (variando de 1 = nada, até 6 = extremamente), para cada um destes adjetivos, em função de sua imagem do político brasileiro.

No segundo item, foi solicitado aos sujeitos que retirassem, por ordem de importância, três adjetivos da lista do primeiro item que considerassem mais marcantes em relação ao político brasileiro, justificando suas escolhas com uma explicação curta.

No terceiro item foi pedido aos sujeitos que indicassem três características do político brasileiro ideal. Em seguida, no quarto item, era-lhes solicitado que indicassem o nome de um político que, em sua opinião, mais se aproximasse e um que mais se afastasse das características do político ideal.

No quinto item, perguntava-se em quem o sujeito votaria para o cargo de Presidente da República. Finalmente, no sexto item, solicitava-se a enumeração de três prioridades, por ordem de importância, para o governo do futuro presidente.

RESULTADOS

A imagem do político brasileiro foi, predominantemente, negativa, com as maiores percentagens de escolha para os traços de ambicioso (93,5), oportunista (92,5), esperto (91,6), insincero (89,8), embromador (89,5), não preocupado com o bem comum (87,7), corrupto (87,6), egoísta (84,6), mal intencionado (82,9), não esforçado (77,3), omisso (84,2), irresponsável (74,6), incompetente (73,1), inábil (68,0) e inculto (63,2).

Na segunda questão, foi solicitado dos sujeitos os três adjetivos que melhor descreveriam o político brasileiro, entre os 15 oferecidos na primeira questão. O resultado destas escolhas mostra uma imagem extremamente negativa do político brasileiro típico.

Os adjetivos escolhidos com maior freqüência foram os de oportunista, corrupto, ambicioso, embromador, esperto, egoísta e omisso. Um estudo correlacional

verificou que, com exceção de ambicioso e esperto, os demais apresentam correlações superiores a 0,50.

A terceira questão pede aos sujeitos que listem três qualidades do político ideal, na ordem de sua importância. Os dados obtidos na primeira escolha foram categorizados usando a mesma classificação que Rodrigues e colaboradores (1988). A categoria moral foi a mais importante, abrangendo 39,8% das escolhas, seguida de desempenho (25,9%), servidor do povo (20,3%), habilidade (8,6%), ideologia (4,4%) e outros (1,0%).

A soma das escolhas feitas pelos sujeitos mostra que o político ideal deve ser, principalmente, honesto, competente, preocupado com o bem comum, sincero, bem intencionado e responsável, qualidades que apresentam 75,2% das primeiras escolhas.

Foi pedido aos sujeitos para dar o nome do político brasileiro que mais se aproximasse deste ideal e daquele que dele mais se afastasse. Os resultados da primeira parte da pergunta mostram as seguintes porcentagens: Roberto Freire 21,3; Lula 21,0; Mário Covas 18,8; Nenhum 10,8 e Brizola 8,3; caindo os demais para menos de 5%. Quanto aos políticos que mais se afastam do ideal tivemos: Fernando Collor 47,0; Todos 11,5; Lula 8,7; Maluf 6,5; Caiado 5,0; com os demais com porcentagens inferiores a 5,0.

Quanto à quinta pergunta, acerca da intenção de voto para o segundo turno, os resultados foram os seguintes: Lula 59,1%; Collor 10,2%, indecisos 7,7%; nulos 12,0%; brancos 8,3% e abstenções 2,8%. Resultados que se confirmam em Brasília por ocasião da eleição.

A última pergunta referia-se à expectativa diante das prioridades do novo presidente em seu programa de governo, pedindo-se aos sujeitos que citassem as três mais importantes. Predominaram as expectativas sociais, especialmente na área de educação, saúde, habitação e alimentação; no seu total atingiram 49,2% na primeira escolha, 56,6% na segunda e 56,3% na terceira. A seguir vieram as medidas econômicas e administrativas que alcançaram 34,9% na primeira escolha, 21,7% na segunda e 30,5% na terceira. A resposta "nada" apareceu com percentagens de 4,6 e 5,3 respectivamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Jablonski, B. e Azamar, E. (1989). A imagem do político brasileiro: ploc ando o que já era nem. *Revista de Ciência Política*, 32, 3, 42.

Rodrigues, Lobel, Jablonski, Monteiro, Corga, Dianico, Pereira e Ferraz (1988). A imagem do político brasileiro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 4, 1, 2-11

PERCEPÇÃO SOBRE OS CANDIDATOS À PRESIDÊNCIA E OS PROBLEMAS BRASILEIROS

MARÍLIA F. DELA COLETA
(*Universidade Federal de Uberlândia*)

Diante da mobilização nacional com as eleições presidenciais em 1989, e buscando estender os dados obtidos no estudo de Rodrigues e outros (1988) e de Jablonski e Rodrigues (1989) a respeito da imagem do político brasileiro, este estudo teve os seguintes objetivos: levantar quais os principais problemas brasileiros, quais as qualidades necessárias ao Presidente do Brasil a tomar posse em março de 1990, quais os candidatos à presidência preferidos e quais os piores, bem como as razões destas preferências. Além deste levantamento, procurou-se associar as respostas dos sujeitos com seu nível de escolaridade e nível sócio-econômico.

METODOLOGIA

Sujeitos

Os 400 estudantes que responderam ao questionário pertenciam à 6ª e 8ª série do 1º grau, à 3ª série do 2º grau de escolas públicas e particulares e à universidade, compondo seis grupos de 50 alunos de ambos os sexos. Estes grupos foram formados em função das variáveis nível de escolaridade e nível sócio-econômico, esta última utilizando como critério o tipo de escola, pública ou particular. Os universitários eram 100 alunos dos cursos de Medicina e de Engenharia que não foram divididos quanto ao nível sócio-econômico.

Instrumento

Com o título de "Pesquisa de Opinião", o instrumento constava de questões relativas a: principais problemas do Brasil hoje, as qualidades necessárias ao Presidente

do Brasil, ao candidato melhor e por quê, ao candidato pior e por quê. Além das questões havia também uma parte sobre dados pessoais para completar.

Procedimento

A equipe de pesquisa, formada por alunos do 3º período do Curso de Psicologia, após contato com as escolas, aplicaram os questionários em sala de aula, em horário concedido. Como se tratava de questões abertas, todas as respostas foram listadas, contando-se as freqüências das respostas repetidas, e calculando-se o Qui-quadrado para verificar diferenças de respostas entre os grupos de sujeitos.

RESULTADOS

A) Principais Problemas Brasileiros

A primeira questão gerou 1922 respostas, relativas a 35 diferentes problemas. Dentre estes, os mais freqüentes foram: a inflação, a fome, a dívida (externa e interna), a corrupção, a moradia, a saúde, a educação, o desemprego, a pobreza, os salários e o governo incompetente ($f \geq 60\%$).

Entretanto, como a maioria destes problemas apresentou estreita relação entre si, foram então agrupados em classes mais abrangentes, gerando a seguinte relação em ordem de freqüência para toda a mostra: Economia, governo, educação, saúde, salário, fome, habitação, trabalho, violência, menor, ecologia, reforma agrária, sistema sócio-político e transporte.

B) Características necessárias ao Presidente

Com o levantamento das qualidades necessárias ao Presidente, usando uma questão aberta, foram relacionados cerca de 150 diferentes adjetivos. Observa-se uma alta consistência entre as amostras com relação às qualidades de maior freqüência, destacando-se a qualidade "honesto" com cerca de 60% de citações em todos os grupos, seguindo-se "competente" e "inteligente" com 22% de citações cada um na amostra total.

Como estes adjetivos apresentavam semelhança semântica, foram por este critério agrupados. Em seguida, os grupos de adjetivos foram classificados segundo sua referência a aspectos morais, de desempenho, ideológicos, relacionados ao povo e à Pátria, e outros que não se encaixavam nas classes anteriores. Esta classificação foi baseada em um estudo anterior (Rodrigues et al., 1988), que apontava adjetivos semelhantes para o político brasileiro, e no qual foram encontradas as seguintes

porcentagens para 533 sujeitos: moral - 32%, servidor do povo - 25%, desempenho - 20%, habilidade - 15%, outros - 5% e ideologia - 3%.

No presente estudo observou-se muita semelhança, especialmente quanto às qualidades morais, as mais freqüentes, e as de ideologia, as menos citadas, na seguinte ordem: morais (48%), desempenho (37%), servidor do povo e da Pátria (11%), outros (3%) e ideologia (1%).

C) Candidato melhor e pior

A análise desta questão mostrou que, mesmo os estudantes mais jovens (6ª série do 1º grau) têm suas preferências e opiniões quanto aos candidatos às eleições presidenciais de 1º turno, sobre as quais podem ser inferidas uma série de influências" família, escola, nível sócio-econômico, região ou mídia, entre outras.

Para toda a amostra, os preferidos foram: Covas (21%), Lula (15%), Collor (14%), Afif (12%), Maluf (9%), Brizola (6%), Caiado e Freire (5%).

Em seguida vem: nenhum (4%), brancos (3%) e indecisos (2%). Os outros candidatos tiveram freqüência menor ou igual a 1%.

Para toda a amostra o pior candidato era Fernando Collor, com 25% de rejeição, seguido de Lula (17%), Brizola (13%), Maluf (17%), Afif (6%) e todos (6%). Apenas um sujeito da amostra considerou Mário Covas como o pior candidato, confirmando seu baixo nível de rejeição nas pesquisas eleitorais.

As razões mais freqüentes destas preferências estavam relacionadas às propostas dos candidatos e às qualidades de competência, honestidade ou coerência, confirmando a importância destas para um presidente do País.

As características mais associadas aos candidatos percebidos como piores foram: falso, incapaz, corrupto, demagogo e comunista, entre outros.

CONCLUSÃO

Os resultados obtidos neste estudo demonstram de modo geral que os estudantes que compuseram a amostra estão tão informados sobre os candidatos à presidência, sobre as características necessárias ao presidente e sobre os problemas brasileiros, quanto outros grupos de brasileiros.

Características sócio-culturais e regionais parecem explicar as preferências dos sujeitos quanto aos candidatos: a proximidade da cidade de Uberlândia do estado de São Paulo, a colônia sírio-libanesa ou a atividade econômica da região, caracteristicamente voltada à pecuária, por exemplo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Jablonski, B. e Rodrigues, A. (1989). A imagem do político brasileiro: pior ainda o que já era ruim. *Revista de Ciência Política*, 32, 3, 42-51.

Rodrigues, A.; Lobo, A.S.; Jablonski, B.; Monserrat, M.; Corga, D; Dienstbach, K.; Pereira, M. e Ferraz, A. (1988). A imagem do político brasileiro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1, 4, 2-11.

MESA REDONDA 7

PSICOLOGIA E CRIMINALIDADE EM TRÊS TEMAS: MENOR INFRATOR, REBELIÕES EM PRISÃO, LINCHAMENTOS

UMA ANÁLISE PSICOSSOCIAL DE 533 OCORRÊNCIAS DE LINCHAMENTOS NO BRASIL, ENTRE 1853 E 1990

PAULO ROGÉRIO MEIRA MENANDRO
LÍDIO DE SOUZA
(*Universidade Federal do Espírito Santo*)

I. Objetivos e pontos de partida teóricos

Nosso trabalho constitui-se em uma tentativa de organizar e analisar um amplo conjunto de informações sobre diversos aspectos de 533 linchamentos e tentativas de linchamento ocorridos no Brasil entre 1853 e 1990.

A origem precisa da prática de linchamentos, bem como a do termo em questão, comportam controvérsias. A dificuldade de localizar, cronologicamente, as primeiras manifestações, passíveis de serem classificadas como linchamentos, é evidente pelas próprias características de tais atos: imprevisíveis, rápidos, circunstanciais, mal documentados.

Entendemos como linchamento (ou tentativa de) qualquer ação pública em co-participação (sejam todos os participantes autores diretos ou grande parte deles expectadores que não intervêm) com o objetivo (revelado por indícios observáveis - gritos de intenção, posse de instrumentos letais, depredações, etc.) de executar, sumariamente, um ou mais indivíduos, supostamente responsáveis pela prática de uma ação considerada inaceitável, sem qualquer julgamento legal.

Inexistem modelos consagrados para análise de linchamentos (no Brasil, citamos apenas dois trabalhos de maior fôlego: Benevides e Fischer Ferreira, 1983 e Rios, 1988); assim procuramos trabalhar com algumas proposições disponíveis em trabalhos sobre movimentos sociais, saques e "quebra quebras", na expectativa de que certas similaridades entre as ocorrências permitissem alguma espécie de generalização explicativa.

É evidente que consideramos como marco inicial os trabalhos clássicos da "Psicologia das multidões" (Le Bon, 1938). As qualificações atribuídas por Le Bon às multidões, nos dão a exata idéia da visão preconceituosa da época em que foram propostas, o qué não impediu o fato de permanecerem até hoje em muitas explicações que detectamos. A multidão revoltada foi a um só tempo criminalizada e psiquiatrizada, sendo suas ações sempre desqualificadas - supostamente, numa estratégia que visa garantir que a multidão seja vista como fenômeno abstrato, sem rosto, sem identidade.

II. O Método

Utilizamos 1038 notícias, referentes a 533 ocorrências, sendo 320 linchamentos e 213 tentativas de linchamentos. Elas foram coletadas, basicamente, de quatro jornais diários de circulação nacional: Folha de São Paulo, O Globo, O Estado de São Paulo e Jornal do Brasil. Além dessas quatro fontes principais, contamos também com notícias de outros órgãos da imprensa, tanto de circulação nacional, como de âmbito regional, além de informações retiradas de livros e artigos em que algumas ocorrências foram descritas.

Considerando o conteúdo das notícias, selecionamos vários aspectos (que denominamos "recortes") das ocorrências, que julgamos de interesse para a obtenção de dados a serem utilizados em operações de relações de equivalência, de ordem, de implicação, e de busca de regularidades estatísticas. Pautamo-nos, nesta seleção, por critérios de exigências fundamentais da análise de conteúdo (Bardin, 1979).

Os recortes utilizados referiam-se a: 1) Data e tipo de ocorrência; 2) Características das Fontes; 3) Características Geográficas e Econômico-culturais do local da ocorrência; 4) Motivos desencadeadores imediatos; 5) Características dos Participantes; 6) Características das vítimas e, 7) Grau de organização das ocorrências (espontâneas ou organizadas).

III. Síntese preliminar dos resultados

A organização das informações permitiu identificar duas características como fornecedoras de dimensões úteis para entender a variação de outros indicadores das ocorrências: características econômico-culturais do local da ocorrência e motivos desencadeadores imediatos. Constatamos que:

A) Nos centros e bairros valorizados de grandes cidades e capitais: predominaram as tentativas, com grupos pequenos de linchadores, desconhecidos entre si. A vítima, em geral, era desconhecida dos linchadores. As ocorrências, na sua maior parte, foram espontâneas e o percentual de casos iniciados em delegacias e similares foi

inexpressivo. Predominantemente, os indivíduos mais novos (até 18 anos) estiveram implicados nas ocorrências desencadeadas por Crimes Exclusivamente Contra a Propriedade (CCP), enquanto os mais velhos (27 anos ou mais) estiveram implicados naquelas decorrentes de Crime Contra a Pessoa, com morte ou ferimento grave (MFG). Foi inexpressivo o número de casos decorrentes de Crimes Sexuais (CSX).

B) Na periferia das grandes cidades e das capitais: predominaram os linchamentos consumados, com grupos pequenos de linchadores conhecidos entre si. A vítima, em geral, era conhecida dos linchadores, com exceção das ocorrências desencadeadas por CCP. Predominaram as ocorrências espontâneas e o percentual de casos iniciados em delegacias foi baixo. As vítimas mais novas estiveram presentes em percentual pequeno nos casos e de forma estável para CCP - MFG - CSX. As vítimas situadas na faixa intermediária de idade (19 a 26 anos) apareceram expressivamente nas ocorrências de CCP, MFG e CSX. As vítimas de maior idade (27 anos ou mais) apareceram pouco nas ocorrências de CCP, bem mais nas ocorrências de MFG, e representaram 48% das vítimas das ocorrências desencadeadas por CSX. como se pode ver, existiram ocorrências geradas a partir de todos os motivos desencadeadores imediatos considerados.

C) Nas cidades médias ou pequenas: predominaram os linchamentos consumados, com grupos pequenos de linchadores, para ocorrências desencadeadas por CCP e grupos grandes para aquelas desencadeadas por MFG e CSX. Os linchadores eram conhecidos entre si na maior parte dos casos. As vítimas eram conhecidas dos linchadores em parte expressiva dos casos decorrentes de CSX. As ocorrências espontâneas predominaram para CCP enquanto as rudimentarmente organizadas foram expressivas para MFG e CSX. Foi expressivo o número de casos iniciados em delegacias ou similares. Nas ocorrências desencadeadas por CCP e MFG predominaram vítimas situadas na faixa intermediária de idades enquanto naquelas desencadeadas por CSX predominaram vítimas jovens.

D) Na zona rural: constatamos que os resultados foram quase sempre muito semelhante aos obtidos nas cidades médias ou pequenas, exceto no que diz respeito à distribuição das idades das vítimas. A distribuição da idade das vítimas assemelha-se à distribuição que se constatou para os casos ocorridos na periferia de grandes cidades e capitais. Foi inexpressivo o número de casos decorrentes de CCP.

IV. Considerações Finais

Nosso objetivo aqui não é o de discutir em detalhes os dados que acabamos de apresentar - o que certamente deverá ser feito em outra oportunidade. Queremos ressaltar, entretanto, que os dados aqui apresentados permitem identificar a ligação entre os linchamentos e fatores sócio-psicológicos importantes, o que, certamente, dá outro

sentido às ocorrências, que não aquele presente nas proposições tradicionais (patologia, irracionalidade, etc.). Tais dados apontam, ainda, em direção à nossa perspectiva inicial, de integração de variáveis de diversas naturezas.

Escapa à nossa compreensão, a utilidade de raciocinar sobre uma noção de processo inconsciente ou irracional como condição fundamental presente nas manifestações coletivas. Pelo menos para o caso dos linchamentos, entendemos que é perfeitamente razoável uma reflexão que prescinda de considerar a citada noção.

Uma característica de novas formas de pensar a questão deve ser a recusa de aderir a explicações de caráter estritamente psicológico, no sentido de uma psicologia do indivíduo na multidão, que se constrói inteiramente desmembrada de um corpo de fatores micro e macro-sociológicos de possível relevância. Ao mesmo tempo, deve haver uma convicção de que "se as tentativas de 'psicologizar' a interpretação da rebelião e revolução parecem excessivamente simplistas, também é simplismo abandonar as variáveis psicológicas" (Muller, 1985, p. 89).

Entre o extremo da ênfase no social, ignorando qualquer papel das variáveis psicológicas, mesmo quando os dados não corroboram as propostas explicativas, e as explicações fundamentadas em um psicologismo rudimentar, que ignora qualquer articulação com o social, parece estar o caminho para transitar uma proposta que englobe vários elementos explicativos de uma forma integrada. Esta proposta não pode desconhecer que o fenômeno que se pretende desvendar é complexo, difuso e diversificado, ainda que guarde regularidades.

É certo que tal proposta não está pronta, acabada, perfeitamente compreensível, mas já há discussão da necessidade de uma compreensão de como as condições sociais, culturais, econômicas, políticas e ideológicas atuam, objetivamente, sobre o indivíduo ou grupo de indivíduos (como em Menandro, 1982). Le Ny (1976) argumenta que, embora ninguém vivencie diretamente conceitos sociológicos, os "ambientes sociais variam de uma para outra classe, de um modo estatisticamente ordenado, e é através dessas variações que se modelam, de um modo diferenciado, as vocações históricas dos indivíduos. É pela análise em função da situação de classe, distribuição dos acontecimentos quotidianos na vida de cada homem, que podemos esperar alcançar uma explicação científica, em pormenor, do modo como as relações de produção se concretizam em situações individuais e depois se exprimem pela similitude destas em comportamentos coletivos" (p. 119). Esta "textura estatística do ambiente" gerará exigências diferentes para cada organismo, em sociedades diferentes, ou mesmo, em setores diversos da mesma sociedade.

Em um trabalho, exatamente sobre linchamentos, (Souza, 1986) defendemos a tese de que tais fenômenos permanecerão insuficientemente explicados enquanto não se considerar, articuladamente com os fatores macro-sociais, alguns outros fatores de ordem diversa - mais imediatos, circunstanciais e subjetivos - como aqueles mencionados por

Sandoval (1989). Os atos de violência das multidões não são apenas comportamentos improvisados e espontâneos, mas têm sentido e função sociológicos. Dispomos hoje de várias informações que, cada vez mais, permitem considerar o que os fenômenos coletivos têm de específico, sempre visando a integração de variáveis de diferentes categorias.

V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bardin, L. *Análise de Conteúdo*. Edições 70/Persona, Lisboa, 1979.

Benevides, M.V. e Fischer Ferreira, R.M. Respostas populares e violência urbana: o caso dos linchamentos no Brasil (1979-1982). In Pinheiro, P.S. (org.) *Crime, Violência e Poder*, Ed. Brasilienses, São Paulo, 1983.

Le Bon, G. *Psicologia das Multidões*. Ed. F. Briguiet e Cia., Rio de Janeiro, 1983 (original de 1895).

Le Ny, J.F. *Psicologia e materialismo dialético*. Ed. Via, Lisboa, 1976.

Mernandro, P.R.M. *O problema social da agressão e da violência: (im)possibilidades de solução*. Tese de Doutoramento apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1982.

Raes, J.A. Linchamentos: do arcaico ao moderno. *Revista de Informação Legislativa*, vol. 25, nº 100, 1988, pp. 207-218.

Moller, E.N. A psicologia do protesto político e da violência política. In Gurr, T.R. (org.). *Manual de Conflito Político*. pp. 89-120, Ed. Cult, Brasília, 1985.

Sandoval, S.A.M. Considerações sobre aspectos micro-sociais na análise dos movimentos sociais. *Psicologia e Sociedade*, vol. 4, nº 7, 1989, pp. 61-72.

Souza, L. *Linchamentos: contribuições e limitações da análise do comportamento de B.F. Skinner*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986.

PROTESTOS COLETIVOS EM INSTITUIÇÕES PENAIS

JOSÉ WEBER FREIRE MACEDO
(*Universidade Federal do Espírito Santo*)

O presente trabalho tem como base a tese de doutoramento, concluída em abril de 1990 na School of Social and Administrative Studies da University of Wales College of Cardiff, Grã-Bretanha. O objetivo geral deste trabalho foi analisar, criticamente, as abordagens convencionais em criminologia, sociologia, ou psicologia social, que tratam da questão relativa à violência em prisões, em particular rebeliões ou protestos coletivos, estabelecendo, ao mesmo tempo, uma discussão teórica-crítica com base em elementos da teoria marxista.

As proposições básicas deste estudo foram de que as crises e conflitos em prisões só poderiam ser entendidas na relação histórica das funções sócio-econômicas do encarceramento, na relação com as crises econômicas e políticas do Estado, e, finalmente, na relação com a estrutura de classes. Tais proposições foram teorizadas e testadas em uma investigação histórica: o desenvolvimento das crises e conflitos ocorridos nas diversas prisões britânicas, comparadas ao desenvolvimento e mudanças no processo econômico e nas estratégias políticas do Estado britânico, desde o término da Segunda Guerra Mundial até o início da década de 80. Para possibilitar o alcance de tal objetivo foram desenvolvidas as seguintes etapas:

Investigação das Interpretações Prévias

Em geral dos diversos estudos sobre conflitos em prisões podem ser agrupados em quatro domínios, diferenciados pela ênfase em fatores ou causas diversas:

1) Fatores relacionados às condições do encarceramento ou fatores de privação. A idéia básica, encontrada nestes estudos, é a de que revoltas em prisões aconteceriam como resultado de excessivas privações ou injustiças encontradas neste sistema.

2) Fatores relacionados à questão administrativa ou de organização. A idéia básica, nestes estudos, seria de que os conflitos seriam diretamente relacionados a mudanças de ordem administrativa ou, a mudanças na composição organizativa no sistema informal dos prisioneiros.

3) Fatores relacionados a mudanças nas relações interpessoais. A idéia básica, aqui, seria de que os conflitos seriam derivados de problemas nas relações entre prisioneiros e guardas/direção. Apesar da semelhança com a abordagem anterior, a questão central seria a ênfase colocada no rompimento do "equilíbrio" de poder estabelecido entre prisioneiros e guardas.

4) Fatores relacionados a aspectos políticos e raciais. A idéia básica nestes estudos seria de que os conflitos refletiriam atos de expressões políticas e de divisão racial.

A crítica geral a essas abordagens seria a de que as mesmas, em geral, ignoram os aspectos estruturais, colocando a ênfase em aspectos situacionais, observando os conflitos somente pelos aspectos disfuncionais (o que refletiria a base funcionalista da maioria dos estudos).

Elementos Básicos da Teoria Marxista

O quadro referencial que clarifica e orienta este trabalho é o da abordagem marxista, em particular dos seguintes elementos:

1) A questão da identidade de classe é assumida como ponto referencial importante para as análises dos conflitos prisionais; porém, como possibilidade de identidade resgatada somente através do que é designado como "categorias críticas", termo derivado do conceito de Razão Crítica desenvolvido por Marcuse (1968) e Horkheimer (1972).

2) A questão de que o Estado reproduziria as contradições do sistema social, sendo que, neste sentido, as relações entre classes estariam "condensadas" nos diversos aparelhos estatais (Poulantzas, 1975).

3) A questão de que o sistema capitalista é uma unidade dialética de contradições (Althusser, 1965), sendo que, apesar da contradição principal estar localizada no plano econômico, o desenvolvimento de contradições secundárias no plano ideológico e político permitem o desenvolvimento de contradições próprias que afetam, significativamente, o todo social.

4) A questão da crise de hegemonia (Gramsci, 1971), onde a classe dominante falha na realização do projeto de dominação pelo asseguramento do consentimento político generalizado.

A Relação entre as Funções Sócio-Políticas do Encarceramento e a Questão de Dominação de Classe

A proposição é que os conflitos prisionais refletem relações sociais de dominação localizadas, historicamente, na emergência do encarceramento como uma forma específica de punição, em substituição às formas corporais de punição da Idade Média (Foucault, 1977; Ignatieff, 1978).

Seguindo o enunciado de Foucault (1976) de que a própria existência de relações de (saber) poder pressupõe formas de resistência, este estudo admite que a tese conceitual de Foucault não oferece soluções políticas, pois a noção de poder, além de ilocalizável, também é absolutizada. Neste caso, a resposta é fornecida por Poulantzas (1978), que admite que a questão do poder deve ser apoiada nas relações de classe. Neste sentido, o fenômeno de resistência nas relações de conflito em prisões, deve ser compreendido como integrante das mesmas contradições do sistema político-econômico.

Deste modo, este estudo discute que a categoria de prisioneiros sempre deve alguma coisa a sua posição de classe dominada (de onde vem a maioria dos prisioneiros - ver por ex. Box & Hale, 1982), refletindo, não somente no tipo de crime cometido (na sua grande maioria, crimes contra a propriedade - assaltos, furtos - ver, por ex., estatísticas das publicações do Home Office, Report on the Work of the Prison Department, Grã-Bretanha), mas, também, nos seus atos de resistência dentro dos sistemas penitenciários, uma qualidade problemática da negação da ordem estabelecida.

Finalmente, o que este estudo argumenta é que a relação entre estrutura de classes, crises sócio-econômicas, e conflitos prisionais, apesar de não explicitamente manifesta, é possível e significativa. Propõem-se que, na emergência das crises de legitimação e de hegemonia, a intensificação de diferenças nas posições políticas gera significativas categorias críticas que podem, eventualmente, penetrar o universo penitenciário. Neste caso, a possibilidade de manifestação de disposições de resistência - e de classe - por parte de prisioneiros, é acentuada pela presença de tais categorias, podendo emergir um quadro de protestos coletivos, que irão negar, necessariamente, a ordem institucional e social.

Crises Sócio-Econômicas e Conflitos em Prisões na Grã-Bretanha - 1945-1979

O término da 2a. Guerra Mundial estabeleceu na Grã-Bretanha um clima amplamente favorável à intervenção estatal. Tal intervenção se daria de dois modos: fortalecimento do Estado Previdenciário e, através de uma estratégia Keynesiana de investimentos públicos para contrapor-se a esquemas econômicos recessivos (Taylor, 1981).

Em meados dos anos 60, o quadro econômico apresenta uma reversão desta situação de reconstrução e até mesmo de afluência do período anterior. O Estado e as empresas capitalistas foram pressionados pela competição com outros países europeus e pelos principais sindicatos, que resistiam a aumentos de produtividade sem aumentos salariais. Por outro lado, o setor financeiro pressionava o governo a defender a libra, considerando a evasão crescente da mesma para investimentos exteriores (Gamble, 1981).

Durante este mesmo período - 1945-1964 - uma importante característica foi a manutenção de um compromisso histórico entre as chamadas forças conservadoras e progressistas. Após 1964, e em particular no final dos anos 60, o rompimento deste compromisso é evidente, tendo como pano de fundo o declínio da taxa de lucro e o crescimento do desemprego. A crise da moeda, tendo como base a questão da balança de pagamento, ocasiona um profundo corte dos gastos públicos, o que de fato reverte toda estratégia Keynesiana do após guerra (Gamble, 1981).

Já nos anos 70, a economia britânica apresentava a expressiva soma de um milhão de desempregados, que viria coincidir com a célebre crise do petróleo de 1973-74, que abalou seriamente o ritmo de crescimento econômico de todos países capitalistas. A crise de consenso, ou crise de hegemonia, já desenhada no final dos anos 60, é ampliada a todo corpo social. A estratégia do Estado, diante da intensificação do "descontrole", caracteriza-se pela denúncia da violência - insegurança gerada por assaltos, passeatas, greves, etc. - denúncia da burocracia estatal, e da promessa de colocar livre as forças de mercado e da iniciativa individual. Era o início do governo Thatcher.

De fato a década de 50, e grande parte da década de 60, na Grã-Bretanha representou, com a perspectiva de reconstrução e afluência, o início da tentativa de incorporação de amplos setores sociais à idéia do consenso e à idéia de consumo. Esta estratégia aparece, claramente, no chamado período de "permissividade" ocorrido no início da década de 60 com a liberalização de leis em relação ao divórcio, aborto, homossexualidade, pena de morte, castigos corporais, todos representativos do deslocamento de esquemas ideológicos do sistema benevolente do Estado Previdenciário da 2a. Guerra Mundial para uma sociedade de consumo com sua ênfase afirmada na liberdade do indivíduo (Hall et alii, 1978; Greenwood & Young, 1980).

Esta situação é abalada, já no final da década de 60, com o crescimento dos movimentos populares, gerados pelo agravamento do quadro econômico e pelas crescentes tentativas de controle social. É nesta perspectiva que podemos entender a transformação que ocorre no sistema penitenciário, com a mudança da estratégia de reabilitação para uma estratégia de segurança e repressão, que irá predominar através da década de 70 (Thomas, 1980). O que este estudo chama a atenção é que não é possível interpretar como mera coincidência social a ocorrência da crise econômica, com a ruptura do consenso político, vir acompanhada de tentativas de controle social e a respectiva

ocorrência de fugas e crise no sistema penitenciário britânico (a mais conhecida para o público brasileiro sendo a de Ronald Biggs), além da campanha dos meios de comunicação, com manifestação de maior segurança e controle.

O ponto significativo desta tese é que, praticamente, de 1945 à 1968 não houve ocorrências de grandes distúrbios nas prisões britânicas, mas, é somente a partir de 1968 que os protestos atingem o ponto em que predominam as greves de fome, a recusa ao trabalho institucional, a subida coletiva aos tetos, o sentar coletivo nos pátios, o despejo coletivo de baldes de fezes, e a destruição de móveis e prédios. É, no entanto, na década de 70, com o aumento do desemprego, da população carcerária, e com a generalização total da crise política e econômica - crise de legitimidade e de hegemonia - que as prisões britânicas foram sacudidas pelos protestos coletivos com novos elementos de qualidade. Primeiro a amplitude dos protestos foi insultada, pois atingiu, praticamente, todas as prisões britânicas com uma participação expressiva de prisioneiros. Segundo, porque as reivindicações não só foram baseadas em reclamações de ordem institucional - questão da superpopulação ou melhoramentos - mas foram ampliadas a questões de direitos humanos e políticos - direito ao voto, livre comunicação, direito de organização "sindical". Este movimento, apesar de sofrer ampla repressão - por exemplo a introdução em 1973 de celas isoladas para prisioneiros "radicais" - se estendeu, com menor intensidade, à toda a década, apresentando um declínio, mas não um fim, somente na década de 80.

Conclusão

1. A análise de conflitos em prisões deve, necessariamente, considerar o quadro de referencial estrutural. Isto significa que, apesar do reconhecimento da importância dos eventos situacionais como precipitadores institucionais, os estudos desta área devem ter seu conteúdo estrutural especificado de modo que permita o rompimento com as análises funcionalistas.

2. Os conflitos devem ser analisados como eventos de ordem estrutural secundária, considerando o relativo grau de dependência dos mesmos com relação à ordem instituída nos aparelhos estatais, como a dependência da emergência da amplitude das crises de legitimação e de hegemonia.

3. Apesar do processo de alienação, sofrido pela maioria dos prisioneiros, este estudo rejeita a noção de criminalidade como excludente da participação social, e reconhece que as ações dos mesmos, apesar de apresentarem um elevado grau de defesa, são altamente contestatórias, sendo, neste sentido, afirmativas de disposições de classe e de uma identidade negada.

BIBLIOGRAFIA

Althusser, L. (1965). *For Marx*. London: Allen Lane.

Box, S. & Hale, C. (1982). Unemployment, Imprisonment and Prison.

Overcrowding, *Contemporary Crises*, 6: 209-228.

Foucault, M. (1976). *The History of Sexuality*. Middlesex: Penguin.

Foucault, M. (1977). *Discipline and Punishment: The Birth of the Prison*, London: Allen Lane, Penguin.

Gamble, A. (1981). *Britain in Decline*, London: Macmillan.

Gramsci, A. (1971). *Selection from the Prison Notebooks*. London: Lawrence and Wishart.

Greenwood, V. & Young, J. (1980). Ghetos of Freedom - An Examination of Permissiveness, in National Deviancy Conference, *Permissiveness and Control*. London: MacMillan.

Hall, S. et alii (1978). *Policing the Crisis. Mugging, the State and Law and Order*. London. MacMillan.

Horkheimer, M. (1972). *Critical Theory*. New York: Herder & Herder.

Ignatieff, M. (1978). *A Just Measure of Pain*. New York: Columbia University Press.

Marcuse, H. (1968). *Negations: Essays in Critical Theory*. Boston: Beacon Press.

Poulantzas, N. (1975). *Classes in Contemporary Capitalism*. London: New Left Books.

Poulantzas, N. (1978). *State, Power and Socialism*. London: New Left Books.

Taylor, I. (1981). *Law and Order: Arguments for Socialism*. London: MacMillan.

Thomas, J.E. (1980). Managing the Prison Service, in King, R. et alii, *The Future of the Prison System*. Aldershot: Gower.

ANÁLISE DO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DO MENOR INFRATOR AO MEIO SOCIAL

PAULA INEZ CUNHA GOMIDE
(*Universidade Federal do Paraná*)

Inicialmente, gostaria de contextualizar as formas tradicionais de "atendimento" que vêm sendo dispensadas às crianças e adolescentes carentes do país, e em particular, o modelo de atendimento adotado para recuperação do menor infrator. A política de atendimento das crianças e adolescentes do Brasil poderia ser dividida em três fases. A primeira delas, ocorreu no início do século e estava a cargo da assistência médica, cujas principais medidas utilizadas eram de caráter profilático e se baseavam nos ensinamentos da higiene e da eugenia. A partir da promulgação do Código de Menores, em 1927, foram criadas colônias correcionais para a reabilitação de delinqüentes, e internatos para o acolhimento de menores abandonados. Paralelamente a estas ações judiciais, desenvolveu-se no país, uma política filantrópica, com objetivo de dar proteção aos carentes, a qual era definida pelas senhoras dos políticos ou membros da elite social. Esta segunda fase foi chamada de fase filantrópica. Deve-se ressaltar que, o incentivo à filantropia não pode ser considerado uma forma apolítica de intervenção, mas deve ser analisada como uma estratégia, deliberadamente, despolitizante, pois a caridade estabelece uma relação desigual entre as partes, deixando bem claro quem é o doador magnânimo e o recebedor humilde. E, finalmente, com a criação do SAM (Serviço de Assistência ao Menor) e, posteriormente, da FUNABEM, o Estado assumiu a tutela do menor abandonado ou infrator, e a política passou a ter um caráter assistencialista, cuja principal ação foi a de abrigar e alimentar as crianças e adolescentes abandonados do país. No entanto, é preciso deixar claro que o assistencialismo não é uma simples prestação de socorro aos necessitados. Ele implica numa ação política de manutenção do status quo do atendido, pois, certamente, esta ação não tem a preocupação de alterar as condições em que o miserável vive.

Poderíamos antecipar que estamos entrando numa quarta fase da política de Ação Social do país, com a substituição do Código de Menores pelo ESTATUTO DA

CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, que entrou em vigor no dia 13 de Outubro de 1990. Este Estatuto apresenta uma proposta avançada e justa para a política de atendimento às nossas crianças e adolescentes, abandonados ou infratores. Todas as medidas apresentadas pelo Estatuto vêm no sentido da manutenção da criança junto à família, propiciando aos seus membros condições de sobrevivência e educação condizentes e dignos ao ser humano. O Estatuto é um instrumento jurídico que permite ao cidadão comum, ou às associações de classe, que reivindiquem, junto aos governantes, a aplicação de verbas, prioritariamente, para a área social. Estas ações, naturalmente, serão decorrentes de uma mudança de atitude da população, no sentido de se comprometerem com a chamada "questão do menor", sem a habitual delegação deste atendimento às entidades religiosas ou governamentais.

Entendo, também, que esta discussão deva se deter na identidade deste menor. Antes de definirmos quem é o Menor Infrator, antes de conhecermos sua origem, antes de identificarmos as variáveis responsáveis pela sua marginalização, não deveríamos discorrer ou propor formas de atendimento para estes adolescentes. Considerar estes menores como delinqüentes ou portadores de patologias biológicas, ou seja, entender que a causa do seu comportamento é devida a sua natureza biológica ou psicológica, certamente, deverá influenciar o tipo de atendimento proposto. Por outro lado, considerar que estes adolescentes se expressam através de comportamentos anti-sociais gerados pela condução familiar e social a que foram submetidos na infância, poderá determinar um outro tipo de atendimento.

Ao optarmos pela segunda forma de entendimento da questão, deslocamos, temporariamente, nossa análise para um segundo ponto fundamental, que contribui para a compreensão desta problemática: a Instituição. A Instituição tem ocupado um espaço tradicional no atendimento ao Menor Infrator. É preciso verificar, no entanto, antes de se propor um programa de atendimento, se o sistema institucional, seja ele carcerário ou não, permite que se alcance os objetivos propostos. Se, segundo este entendimento da questão, o menor desenvolve comportamentos anti-sociais devido às peculiaridades da estrutura familiar e social em que foi gerado, comportamentos estes, que são expressos direta ou indiretamente em seus contatos com os grupos sociais, poderia ele estar desenvolvendo novas habilidades de contato social ao ser confinado a um ambiente institucional?

A Instituição, a meu ver, faz parte do sistema que marginaliza e mantém o menor infrator em um grupo social desprivilegiado e perseguido. O ambiente institucional é altamente marginalizador, onde o modelo criminoso é a regra e não a exceção. Além disso, a sociedade, com o objetivo de se livrar destas crianças e adolescentes, permite, e até mesmo avaliza, a limpeza temporária que os sistemas policial e judiciário promovem em relação a estes indivíduos. De tal forma que, o papel da instituição tem sido, tão somente, guardar, por um certo tempo, estes menores, longe do convívio social.

Libertá-los depois, segundo normas internas da instituição e exigências dos juizados, é outro papel estabelecido. Bom comportamento na unidade, inclusive com ausência de tentativa de fuga, família comprometida com o acolhimento do menor, emprego e acato à regras institucionais, formam o elenco tradicional dos critérios envolvidos para o desinternamento.

Gostaria de refletir, um pouco, sobre o significado destas regras. Aprender as normas da unidade poderia auxiliar o menor a uma melhor adaptação ao meio social? Ou seria esta, uma exigência ligada, prioritariamente, ao "bom" funcionamento da unidade, com o sentido de evitar dificuldades para a manutenção da ordem e minorar o trabalho da equipe? Tentar fuga, buscar a liberdade, deveria ser considerado um comportamento desadaptativo, inadequado ao ser humano que estaria sendo preparado para o convívio social? A liberdade de ir e vir não seria o mais legítimo dos direitos do cidadão? Então, por quê considerá-lo como um comportamento ligado a permanência do menor na instituição? Mais uma vez, esta regra parece estar ligada ao bom funcionamento da unidade, e não aos indícios do desenvolvimento apropriado do menor, no sentido de melhor integri-lo ao meio social. Por fim, condicionar o desinternamento ao acolhimento familiar ou ao emprego, no mínimo, denota um descomprometimento com as causas que levaram o menor infrator à aquisição dos comportamentos anti-sociais.

Sendo assim, parece natural, pensar que o caminho onde o desenvolvimento e as reflexões sobre os atos anti-sociais, a aprendizagem de novas habilidades, a interiorização de valores morais, a aquisição de um repertório de trabalho e o aprimoramento de relacionamentos interpessoais alternativos, somente poderá ocorrer ao promovermos, ou até mesmo provocarmos, o convívio destes menores com o grupo social majoritário, representante das forças dominantes da sociedade. Não está em questão aqui, uma avaliação da legitimidade dos valores que permeiam as ações deste grupo dominante. O que se coloca é a desigualdade de posição em que se encontram os menores do grupo de infratores para lutarem por melhores condições de vida e pelo fim da discriminação, que sofrem ao serem punidos, diferencialmente, pelo sistema judiciário. A punição é diferencial no sentido em que deixa de considerar que este indivíduo não teve oportunidades anteriores ao delito. Oportunidades estas, que permitiriam uma opção real entre infringir ou não as leis estabelecidas pela elite privilegiada. O prof. Dalmo Dallari, em recente palestra proferida no I Encontro Nacional de Promotores de Justiça Curadores de Menores (1989 - São Paulo), afirmou com muita propriedade, que o Juiz de Menores deverá, nas suas ações, neutralizar ou atuar no sentido de minorar as injustiças sociais que a estrutura estabeleceu, e não apenas cumprir leis que ajudam a manter as desigualdades sociais.

Consideramos, que ao possibilitarmos a inserção destes menores em um novo grupo social, propiciamos as condições mínimas para que possam se expressar e se fazerem respeitar e ouvir. À margem do grupo, serão sempre considerados frutos

patológicos da sociedade e, tristemente, sem recuperação. Fazer parte do novo grupo torna a luta menos injusta, pois o menor deixaria de ser apenas um receptáculo das decisões do grupo dominante e poderia vir a ter alguma influência sobre elas.

A crença na natureza perversa, deformada ou simplesmente indolente, do menor infrator leva a maioria das pessoas a se afastar destes jovens e, conseqüentemente, não oportunizar condições de ingresso ao meio social e, por conseguinte, aos benefícios que a sociedade para si estabeleceu, tais como, frequentar uma escola, ter atendimento à saúde, ter moradia, utilizar o espaço público das praças e das ruas e, finalmente, ter um emprego. Este conjunto de características compõem o que denominamos o estereótipo do menor infrator, que, inicialmente, é a ele atribuído e, posteriormente, será aceito e assumido por ele. O menor aceita os valores negativos que lhes são atribuídos, porque não consegue estabelecer relações entre seus comportamentos e às sanções sociais a que é submetido. Estas sanções atuam no SER e não no ESTAR, ou seja, o menor é punido por ser um marginal, por ser um vagabundo, e não por estar cometendo algum delito. Esta desassociação entre comportamento e atribuição de sanções leva o jovem a desenvolver uma auto-imagem de infrator, passando então, a assumir a responsabilidade pelo seu próprio destino. De tal forma, que desenvolve comportamentos anti-sociais como forma de melhorar os efeitos negativos que o rebaixamento da auto-estima gera. Torna-se hedonista, determinista e imedialista. Busca o prazer imediato como forma de vida.

Melhorar a auto-estima destes jovens e modificar o estereótipo que a população tem deles configura-se, em resumo, na tarefa principal do nosso trabalho. Provocamos o convívio destes dois grupos, o de menores infratores com o de representantes da sociedade, através do trabalho, numa empresa. Paralelamente, atuamos junto aos funcionários da empresa no sentido de se alterar o estereótipo. Damos palestras, fornecemos literatura, fazemos atendimento individual e grupal; tudo com o objetivo de subsidiar as ações dos funcionários no contato com estes jovens. Por outro lado, junto ao menor, atuamos no sentido de instalar um repertório básico de convívio social e de profissionalização. Noções básicas de higiene, regras sociais, tais como: maneira de cumprimentar, de pedir uma informação, de agradecer a uma gentileza, fazem parte deste treinamento. Mostramos a eles, também, o efeito causado no ambiente por suas características físicas peculiares, tais como, tipo de cabelo, forma de usar a camisa aberta no peito, maneira de falar (gírias), modo de andar e de olhar. Estes comportamentos auxiliam as pessoas a identificar e discriminar estes garotos no meio e, conseqüentemente, determinam, via de regra, a sua conduta de afastamento. Esta constitui-se numa fase crítica, pois, para o menor, mudar seu modo de ser significa facilitar ou não a sua integração no grupo. Por outro lado, o convívio diário com um jovem que demonstra muito mais déficits de repertório social e de higiene do que de atos ditos criminosos possibilita a alteração, por parte do funcionário, do estereótipo

estabelecido. Esta mudança permite a aproximação entre os dois grupos, e facilita a aprendizagem do menor que, somente após sentir-se aceito no grupo, permite e assimila as orientações e conselhos dados pelos integrantes deste novo grupo social.

Este trabalho vem sendo desenvolvido desde 1985. Durante os quatro primeiros anos passaram pelo projeto cerca de 65 garotos. Destes 30% deixaram de pertencer ao grupo de infratores, buscando se inserir na sociedade através do trabalho formal (empregos em firmas) ou de trabalhos temporários, como o faz, parte considerável da população brasileira. Continuamos o acompanhamento destes garotos, porém de forma assistemática. Na verdade, os contatos são feitos por eles para pedir ajuda ou conselho, apoio jurídico ou contar as novidades. Os demais, ou foram mortos pela polícia ao longo destes anos (4 deles), ou abandonaram o programa. Nossas análises, dos motivos que levaram estes adolescentes a ficarem no grupo marginal, mostram uma ligação com questões relativas a infra-estrutura social. Eles não tinham moradia fixa, viviam em pensões, mocós ou casas de parentes, ganhavam pouco (salário mínimo), comiam mal, continuamente eram tratados como infratores, e perdiam, pelo menos temporariamente, durante a fase de transição, sua identidade enquanto membro de um grupo. Na tentativa de deixarem o grupo de infratores se afastavam dos antigos companheiros, porém, sem família e sem novos amigos, ficavam, por um certo período, isolados. Alguns, retornavam ao grupo marginal por sentirem que a familiaridade com os problemas os tornavam menos difíceis, outros, revoltavam-se com o descobrimento da sua real situação de desprivilegiado social, e outros, ainda, sucumbiam ao seu destino por terem consciência da sua impotência diante das mudanças necessárias.

A partir de julho de 1989 iniciamos um projeto complementar a este, chamado PROJETO REPÚBLICA, que visa dar moradia para 8 jovens integrantes do Projeto principal. São menores infratores, oriundos da Escola Correcional do Estado ou encaminhados diretamente pelo Juizado de Menores da Capital, que não tenham família ou que perderam o vínculo familiar a alguns anos. Esta casa está organizada como uma república de jovens, com distribuição de tarefas e responsabilidades. Um monitor, jovem, do sexo masculino, convive com os moradores para dar orientações e fornecer modelo. Esta casa está inserida em um bairro da periferia da cidade, com uma infraestrutura mínima de transporte, supermercado, escola, farmácia, etc. A equipe técnica do projeto, composta por uma assistente social e quatro alunos quinto-anistas de psicologia, visita os vizinhos para dar esclarecimentos sobre o mesmo e para resolver problemas decorrentes das atitudes dos moradores da República. Com a criação do Projeto República, o índice de permanência do jovem no projeto aumentou para 60%.

Evidentemente, este resultado, obtido até agora não é satisfatório do ponto de vista da solução do problema, mas é alentador enquanto indica uma diretriz alternativa para o atendimento do menor infrator. Estamos trabalhando com estereótipos fortemente estabelecidos, que justificaram, ao longo dos anos, as medidas adotadas contra estas crianças e adolescentes.

Finalmente, gostaria de falar rapidamente sobre o que é ser Psicólogo, em um trabalho como este. Ao se distanciar do modelo clínico de consultório, normalmente, o psicólogo corre o risco de perder parte da sua identidade profissional. Evidentemente, não estamos aqui propondo um trabalho menos psicológico do que outro qualquer em Psicologia. Propõe-se um novo método. O psicólogo sai do seu consultório e vai às ruas, às favelas, às empresas, às escolas, às pensões, para atuar de acordo com os mais genuínos objetivos da Psicologia. Distituir-se do papel tradicional tem deixado alguns de meus alunos, em princípio, confusos. Eles questionam se não estariam fazendo papel de assistente social, de pedagogo, ou ainda, de simples acompanhantes.

Talvez seja este o momento de analisarmos, mesmo que rapidamente, a que se propõe a Psicologia, enquanto área de conhecimento, ciência ou profissão? Para que serve a Psicologia em um país subdesenvolvido como o nosso? Qual deverá ser o seu papel? Todo o conhecimento teórico e prático, fornecido por este campo do saber humano, nos permite caminhar por um novo campo de atuação psicológico, no meu entendimento. O rompimento com o elitismo do atendimento psicológico não é feito sem traumas. Desenvolver técnicas apropriadas para o atendimento da população carente e marginalizada do país configura-se um desafio. Creio, que não podemos ficar à margem do processo de desenvolvimento da Nação, nem como cidadãos, nem como profissionais da Psicologia. Mostrar-se neutro no contexto atual é compactuar com a miséria e com a desigualdade social a que estamos submetendo parte fundamental da sociedade brasileira. Colocar o produto de nossas pesquisas à disposição de toda a população, inclusive da carente, e enfrentar os desafios metodológicos que esta nova prática traz consigo, poderá ser estimulante para alguns profissionais da área. Poderá configurar, também, um novo campo de atuação, onde, não só privilegiados poderão utilizar-se dos serviços de Psicologia, mas todos aqueles que necessitarem, especialmente, os que hoje desconhecem inteiramente as possibilidades de atendimento psicológico.

MESA REDONDA 8

A UNIVERSALIDADE, A AUTONOMIA DO SUJEITO, A FALSEABILIDADE E A CONVERGÊNCIA TEÓRICA EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

QUATRO PERGUNTAS A PIAGETIANOS, WALLONIANOS E VYGOTSKIANOS: SOBRE A UNIVERSALIDADE, A AUTONOMIA DO SUJEITO, A FALSEABILIDADE E AS CONVERGÊNCIAS TEÓRICAS

YVES DE LA TAILLE
(Universidade de São Paulo)

Dirijo minhas indagações a piagetianos, wallonianos e vygotskianos, e não tanto às obras de Piaget, Wallon e Vygotsky. Mas, por que a nuança? Por uma razão bem simples. Uma teoria científica ou filosófica não vive apenas dos discursos de seu autor. Uma vez publicada, ela se torna, justamente, *pública*, fonte de variadas inspirações e sujeita a diversas interpretações. Ora, a presença e, sobretudo, o porvir de uma teoria dependem menos da coerência interna dos textos originais do que das inspirações e interpretações que provocaram. Além do mais, ao lado da tarefa de compreensão fiel dos dizeres de um autor, há outra: a de *ir além* no sentido de fazer com que a teoria escolhida permaneça no ciclo da evolução do conhecimento. E isto, sobretudo, quando o autor está definitivamente ausente, como é o caso de Piaget, Wallon e Vygotsky. Portanto, não é à *tradição* que me dirijo. Dirijo-me àqueles que fazem das teorias em tela um instrumento para caminhar.

Por esta razão, as perguntas que imaginei talvez não tenham respostas precisas fornecidas pelos próprios autores. Mas deles, certamente, podem ser retirados elementos para pensá-las e respondê-las.

1) A questão da universalidade

Em primeiro lugar, é preciso sublinhar que quando se fala em universalidade, está-se, na verdade, pensando em *um certo grau de universalidade*. Pouca gente ainda acredita que seja possível elaborar uma teoria que se aplique *"à totalidade dos seres ou*

situações do universo", como o faz notar Montangero (L'universel et l'individuel - Cahiers de la Fondation Jean Piaget, nº 9, 1988). Trata-se sempre de uma classe de fenômenos ou de sujeitos. Além do mais, sabe-se, hoje, que as teorias são provisórias, sendo cada uma progressivamente integrada a teorias mais abrangentes e fortes. A universalidade não pode, portanto, ser compreendida como o que *abarca tudo para sempre*.

A idéia de universalidade opõe-se, em primeiro lugar, à de contingência: quem afirma que determinado fenômeno psicológico é universal está também afirmando que este tem um alto grau de *estabilidade* que o torna independente das peripécias dos diversos momentos históricos. Em segundo lugar, universal opõe-se à idéia de especificidade cultural: o fenômeno psicológico universal deverá ser encontrado nas diversas culturas, com tradições talvez diferentes em cada uma delas, mas passível de ser identificado por detrás destas. Finalmente, universal opõe-se a particular ou individual: o fenômeno será considerado universal quando for encontrado em todos os seres humanos (ou então, em todos os seres humanos de mesmo sexo, de mesma faixa etária, etc.). Importante notar aqui que universal não significa *normal* no sentido estatístico do termo; ou seja, é universal o que se encontra em todos, e não apenas na maioria.

Isto posto, minha indagação central é: *as diferentes teorias aqui discutidas admitem a presença de fenômenos universais?* E, em caso de resposta afirmativa, também pergunto: *quais são os fenômenos universais e como é explicada a existência destes (fatores biológicos, culturais, etc.)?*

Aproveito para também colocar duas outras indagações complementares: *1) como piagetianos, wallonianos e vygotskianos vêem a tendência atual das Ciências Humanas em abandonarem grandes sistemas para se deterem a problemas específicos e limitados? 2) como vêem a articulação entre o estudo do universal e do particular?*

2) A questão da autonomia do sujeito

O período de Ilustração, seguindo caminho já aberto pelo Renascimento, estabeleceu a autonomia do homem, autonomia esta possível pelo emprego da Razão. Porém, assiste-se, a partir do século XIX, ao aparecimento de várias correntes que questionam tal autonomia: o homem seria, na verdade, resultado e prisioneiro de estruturas sociais, as quais ele não escolhe e das quais até desconhece os efeitos. Em uma palavra, o homem não seria livre, pois sua razão sofreria determinações sociais e históricas constantes e irreversíveis.

Simplificando um pouco, encontra-se esta interpretação na sociologia de Durkheim quando este afirma que é sempre o todo que explica a parte, portanto, que é o

social que explica o indivíduo, limitando-se, este, a internalizar conteúdos culturais cuja produção só pode ser explicitada por mecanismos coletivos. A teoria marxista, embora empregada a serviço da liberdade do oprimido, portanto do indivíduo, também define o homem como resultado de um processo histórico sobre o qual, individualmente, ele nada pode fazer. Ele está preso à *consciência de classe*, ou à ideologia imposta pela classe dominante. Pensando agora numa teoria psicológica, verificamos que o behaviorismo pouco espaço dá à autonomia do sujeito: seus comportamentos são explicados por contingências de reforços, e na sociedade utópica descrita por Skinner em Walden II prevê um severo adestramento teoricamente capaz de levar o indivíduo, *à sua revelia*, para a felicidade. Em resumo, para estas teorias, o sujeito é visto como um *elemento funcional* (expressão de Bárbara Freitag) de um sistema maior. Afirmar sua autonomia seria desconhecer a dura realidade à qual está submetido. E até mesmo uma teoria do sujeito, como a psicanálise, também reserva a este a triste surpresa de aprender que sua consciência é uma espécie de *mala com fundo falso*, fundo este repleto de razões e desejos que ela própria desconhece.

A minha pergunta refere-se a esta questão: *em que medida cada uma das teorias em tela reserva uma parte, maior ou menor, de autonomia ao sujeito? Encontram-se, em cada sujeito, estruturas e mecanismos que lhe são íntimos? que são irredutíveis a fenômenos sociais introjetados? e que lhe permitem, em algum grau, ser independente em relação aos seus contemporâneos, à sua cultura? que lhe permitem dizer não quando todos os outros dizem sim*?

3) A questão da falseabilidade

Inspiro-me, evidentemente, em Popper para fazer uma indagação sobre a questão da falseabilidade. Todavia, minha preocupação não é epistemológica. Ela é bem mais simples do que isto. Quero apenas saber: *que dados ou fenômenos, descobertos através de pesquisas ou até mesmo observados casualmente no dia a dia, surpreenderiam um piagetiano, um wallonIano ou um vygotskiano* (surpreenderiam no sentido de deixá-los sem poder explicar o fenômeno observado)?

É claro que não estou me referindo a fenômenos que fujam às pretensões explicativas e dedutivas das referidas teorias. Penso naqueles que deixariam cada teoria em *contradição*, acarretando, assim, a necessidade de uma reformulação.

Vejo importância nesta indagação hipotética por duas razões: 1) sua resposta pode nos dar preciosas informações sobre o que compõe os *núcleos* de cada teoria; 2) como a ciência somente progride reformulando suas teorias, saber quais fenômenos seriam contraditórios com cada uma delas pode ser fonte de inspiração para elaborarmos novas pesquisas.

4) Convergências teóricas

A última pergunta dispensa maiores explicações. Posso formulá-la de imediato: *que convergências teóricas cada pesquisador inspirado em Piaget, Wallon ou Vygotsky vê entre a teoria por ele escolhida e as outras duas?*

A resposta a esta pergunta poderá nos ajudar a vencer o alí *teoricida* que grassa freqüentemente entre nós, pobres cientistas humanos, e que consiste em destruir ou ignorar sistematicamente todas as idéias que não nasceram no nosso bairro teórico. E pode também nos revelar pontos fortes de nossa ciência: afinal de contas, se mais de um autor entra em consenso sobre a existência de determinados fenômenos e/ou sobre as explicações que lhes conferem sentido, isto certamente depõe a favor do valor científico daquilo que é objeto de concordância.

UNIVERSALIDADE, AUTONOMIA DO SUJEITO, CONTRADIÇÕES E CONVERGÊNCIAS: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A TEORIA VYGOTSKIANA

MARTA KOHL DE OLIVEIRA
(*Universidade de São Paulo*)

Este texto foi produzido em resposta às indagações formuladas por Yves de la Taille em "Quatro perguntas a piagetianos, walonianos e vygotskianos". Inicio minhas reflexões com uma observação a respeito da pertinência da colocação inicial do autor sobre a importância de se saber que o diálogo aqui possível se dá entre intérpretes contemporâneos de teorias que, embora produtos plenos de seus autores, são inacabadas no sentido de que permanecem vivas e sempre sujeitas a re-interpretações. O compromisso com a fidelidade às idéias de um autor não significa o recurso a um conjunto fechado de idéias, disponível a uma mesma compreensão por parte de qualquer indivíduo, em qualquer tempo ou lugar. Ao contrário, o valor sempre renovado de uma teoria está justamente na possibilidade de que ela seja um instrumento, provavelmente entre outros, para uma compreensão mais completa do objeto a que se refere. É como estudiosa do pensamento de Vygotsky e como pesquisadora, pois, que desenvolvo estas reflexões, suscitadas pelas indagações propostas.

1) A questão da universalidade

A abordagem vygotskiana, largamente conhecida como abordagem sócio-histórica do desenvolvimento humano, parece, de imediato, avessa à idéia de universalidade dos fenômenos psicológicos. Dirigindo-se à questão da construção das funções psicológicas superiores no homem, Vygotsky trabalha com o conceito de mediação na relação homem/mundo e com o papel fundamental do contexto cultural na constituição do modo de funcionamento psicológico dos indivíduos. A contingência histórica, a especificidade cultural e a particularidade do percurso individual parecem

ser, portanto, componentes essenciais da teoria vygotskiana, fazendo dela uma teoria aparentemente incompatível com a possibilidade de existência de fenômenos universais.

Reconheço em Vygotsky, entretanto, para além do contingente, dois postulados básicos que tratam do universal no homem. Em primeiro lugar, a pertinência do homem à espécie humana: o indivíduo tem limites e possibilidades definidos pela evolução da espécie, que lhe fornece um substrato biológico estruturado como base do funcionamento psicológico. A ligação dessa estrutura biologicamente dada com o papel essencial atribuído aos processos históricos na constituição do ser humano se dá por uma característica universal da espécie: a plasticidade do cérebro como o órgão material da atividade mental. O cérebro é um sistema aberto que pode servir a diferentes funções (que podem ser específicas de um momento e de um lugar cultural), sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico.

Em segundo lugar o universal está na própria importância do fator cultural: o homem (todo e qualquer ser humano) não existe dissociado da cultura. A mediação simbólica, a linguagem e o papel fundamental do outro social na constituição do ser psicológico são fatores universais. O processo de internalização de formas culturalmente dadas de funcionamento psicológico é um dos principais mecanismos a serem compreendidos no estudo do ser humano.

A teoria de Vygotsky não poderia, enquanto teoria, deixar de admitir fenômenos universais. Trazendo a discussão para o momento atual, considero que um relativismo absoluto é avesso ao próprio empreendimento da ciência e, nesse sentido, o estudo do particular é sempre um passo para a compreensão do universal. Isso nos remete a um problema metodológico extremamente sério enfrentado pelas ciências humanas atualmente: as várias abordagens que admitem o homem como mais multifacetado e cheio de vida do que o objeto das ciências físicas, e que nos aproximam do "real humano" de uma forma antes só conseguida por outras vias de acesso ao conhecimento (arte, religião), podem ter-nos levado a um impasse em termos da própria idéia de ciência. Não está claro como passaremos do acúmulo de descrições e explicações do específico para a reconstrução do caminho da generalização.

2) A questão da autonomia do sujeito

Três elementos da teoria de Vygotsky podem ser invocados para uma discussão da questão da autonomia do sujeito. Em primeiro lugar, a relação entre o indivíduo e sua cultura. A cultura não é pensada como um dado, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como um "palco de negociações" em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados.

Em segundo lugar, a configuração absolutamente particular da trajetória de vida de cada indivíduo. Ao falar em "histórico", Vygotsky não se refere apenas a processos que ocorrem no nível macroscópico. Ele fala em filogenético para a espécie, histórico para o grupo cultural, ontogenético para o indivíduo. E podemos, usando um termo contemporâneo, falar em microgenético, referindo-nos, justamente, à seqüência singular de processos e experiências vividos por cada sujeito específico. E em terceiro lugar, a natureza das funções psicológicas superiores. Quando Vygotsky fala em funções psicológicas superiores, principal objeto de seu interesse, refere-se a processos voluntários, ações conscientemente controladas, mecanismos intencionais. No curso do desenvolvimento psicológico essas funções são as que apresentam maior grau de autonomia em relação ao controle hereditário. Consciência e controle (talvez meta-cognição, em termos contemporâneos) só aparecem tardiamente no desenvolvimento de uma função.

A partir desses três elementos podemos dizer que, para Vygotsky, a estreita associação entre sujeito psicológico e contexto cultural não implica em determinismo. Ao contrário, cada indivíduo é absolutamente único e, por meio de seus processos psicológicos mais sofisticados (que envolvem consciência, vontade e intenção), constrói seus significados e recria sua própria cultura. Sem postular um determinismo histórico, mas sem ter que recorrer a uma entidade extra-material como o "livre-arbítrio", Vygotsky estabelece que o indivíduo interioriza formas de funcionamento psicológico dadas culturalmente mas, ao tomar posse delas, torna-as suas e as utiliza como instrumentos pessoais de pensamento e ação no mundo.

3) A queda da falseabilidade

Vygotsky nos fornece, em seus escritos, textos densos, cheios de idéias, numa mistura de reflexões filosóficas, imagens literárias e dados empíricos que exemplificam as asserções gerais que estão sendo colocadas. Em parte por seu estilo intelectual, em parte por sua morte prematura (que impediu maior desenvolvimento de suas idéias) e em parte pelo conjunto fragmentado de textos que chegou até nós, não temos de Vygotsky uma teoria articulada, um sistema teórico completo que permita a geração de hipóteses específicas ou de estudos cruciais que possibilitem a verificação de suas proposições gerais.

Assim sendo, optei por mencionar aqui um dado de minha própria pesquisa, com adultos em processo de alfabetização, para pensar a questão da "surpresa de um vygotskiano". Contrariamente às minhas expectativas, observei entre esses adultos a passagem pela seqüência de fases de aquisição de leitura e escrita hipotetizadas por Emília Ferreiro, bem como a presença de outras características específicas das concepções pré-alfabéticas sobre a língua escrita (quantidade mínima e variedade de

caracteres, relação entre enunciado oral e texto escrito, idéia de palavra). Sendo os adultos analfabetos estudados seres humanos maduros, inseridos no mundo urbano e letrado da cidade de São Paulo, esperava encontrar entre eles por um lado, maior incorporação do instrumental letrado disponível em seu ambiente e, por outro, presença mais clara de processos meta-cognitivos no curso da aquisição das habilidades de leitura e escrita. Esse resultado abre uma vertente rica de investigação sobre o adulto analfabeto como objeto específico, mas que se liga, num plano mais geral, a duas dimensões fundamentais das proposições vygotskianas: o processo de internalização, pelo indivíduo, de instrumentos e símbolos culturalmente desenvolvidos, e a relação entre a aquisição de funções psicológicas e o controle consciente sobre essas mesmas funções.

4) Convergências teóricas

Piaget, Vygotsky e Wallon são teóricos que nos fornecem abordagens bastante compatíveis entre si. No cotejo dessas três teorias, portanto, fugir ao "bairrismo teórico", mencionado por Yves de la Taille, não é tarefa tão complicada. As três teorias convergem, claramente, em sua abordagem genética, levando em consideração, tanto mecanismos filogenéticos como ontogenéticos. Convergem também em sua preocupação em compreender qualitativamente os processos psicológicos, na importância dada à relação entre o indivíduo e o ambiente e no papel dado à atividade do sujeito na construção de seu percurso psicológico.

Com relação ao confronto Vygotsky/Wallon, ambos trabalham com o cérebro como órgão material, substrato biológico do funcionamento psicológico. Ao lado desta postura materialista, ambos atribuem papel essencial ao mundo social, tanto no nível interpessoal, como no nível histórico. Para ambos, ainda, a representação simbólica, e particularmente a linguagem, constitui elemento essencial na compreensão do funcionamento humano.

No que diz respeito às convergências Vygotsky/Piaget, considero interessante mencionar três aspectos estudados por Piaget que talvez, justamente por estarem num contexto teórico diverso, poderiam ser proveitosamente utilizados por um vygotskiano: a função semiótica, a imitação e o jogo simbólico.

A UNIVERSALIDADE, A AUTONOMIA DO SUJEITO, A FALSEABILIDADE E A CONVERGÊNCIA ENTRE TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO

HELOYSA DANTAS DE SOUZA PINTO
(Universidade de São Paulo)

As questões propostas pelo coordenador (Yves de la Taille) derivam o seu grande interesse do fato de estarem postas em termos bem amplos. Daí resulta a necessidade de interpretá-las, o que já é uma forma de responder.

1) A questão da autonomia do sujeito

A questão do sujeito, por exemplo, vista de uma perspectiva walloniana, se apresenta como o próprio núcleo da teoria. Toda ela é uma psicogênese da pessoa, isto é, do sujeito. Toda ela consiste numa tentativa de historiar o caminho que leva da indiferenciação simbiótica inicial à crescente subjetivação, com a objetivação que lhe é complementar. É a descrição de um processo de individuação, realizado através da contradição com os outros sujeitos. É pela interação que o sujeito se constrói, pela interação dialética, vale dizer, contraditória. Isto se dá dentro dos quadros de uma dupla determinação, a que Wallon dá o nome de "inconsciente biológico e inconsciente social". O sujeito individual é precedido por um organismo estruturado de maneira a lhe abrir possibilidades e a lhe impor limites, e igualmente, antecedido por um acúmulo cultural que estrutura a sua consciência, pois começa lhe impondo as formas da sua língua.

A autonomia possível ao sujeito oscila, assim, entre os limites colocados pela biologia e aqueles construídos pela história humana, fonte dos conteúdos da mente. Ele será sempre um sujeito datado, preso às determinações da sua estrutura biológica e da sua conjuntura histórica.

Em relação à sua cultura particular, entretanto, ele pode até certo ponto transcendê-la, precisamente pelo acesso às demais culturas. Essa possibilidade de nenhum modo lhe é vedada no interior da teoria walloniana. A relação do sujeito com os

outros sujeitos, e por conseguinte com o seu produto cultural, será sempre uma relação contraditória, pela sua própria natureza impelida à explosão. A idéia de conflito autógeno, de permanente tensão intra e inter-pessoal, confere a esta concepção do sujeito um tom dinâmico que é profundamente libertador. Na oposição ao outro e seus produtos o sujeito, simultaneamente, se constrói e se liberta.

2) A questão da universalidade

Estas considerações direcionam a resposta à outra questão, a da universalidade do sujeito. Na verdade, as duas podem ser encaradas como complementares, quase o reverso uma da outra: a universalidade do sujeito opõe-se à autonomia do sujeito, e, neste sentido, a resposta afirmativa a uma determina a resposta negativa à outra. Universalidade opõe-se à historicidade, ao relativismo cultural e à individualidade.

O que, no sujeito humano, não é histórico, nem culturalmente determinado, nem individualmente variável? Quase nada, diria certamente um wallloniano, invocando a sua afirmação explícita de que "Nada há de absoluto na razão humana".

Pela via que adotou, a da análise do pensamento discursivo, lingüisticamente determinado, não seria possível concluir outra coisa. A evolução do pensamento, que separa o sincretismo infantil da capacidade categorial do adulto, se dá no sentido da diferenciação conceitual cada vez mais fina. Esta, por sua vez, depende da maior ou menor quantidade de conceitos prontos que a cultura tenha a lhe oferecer. Não é possível, desta forma, concluir senão pela importância decisiva desta última, pela historicidade radical da função pensante. Certamente, a escolha da matemática como expressão e modelo da razão humana leva a outras conclusões.

É inevitável, aqui, o surgimento da indagação em torno da necessidade de qualificar o pensamento em duas modalidades, uma operatória e outra discursiva, desigualmente sujeitas à determinação cultural. Isto tornaria proibitivo o uso do conceito de "pensamento" sem qualificá-lo, ilustrando aqui mesmo a idéia wallloniana de evolução por diferenciação conceitual.

Se no plano dos processos cognitivos a universalidade, entendida como a historicidade, fica afastada, resta, entretanto, outra dimensão do psiquismo, a afetiva, que, mais próxima das determinações do organismo, tem a mesma universalidade que este.

Aqui é necessário fazer um reparo. A concepção wallloniana do cérebro, que, acredito, é a mesma de Luria, o hierarquiza de tal maneira que as funções sub-corticais são mais rígidas e as funções corticais guardam um espaço maior de indeterminação. Chame-se a isto sistema aberto, ou semi-programação; parece haver acordo quanto ao fato de que, quanto mais complexa uma função, mais indeterminada, maior o espaço aberto à informação cultural. À esta luz, dever-se-ia concluir que as funções psíquicas

mais primitivas seriam mais biologicamente determinadas, e neste sentido, mais universais.

3) A questão da falseabilidade

Quanto à questão da falseabilidade, é preciso ponderar que responder diretamente a ela, tal como está formulada, equivale a submeter-se a um critério popperiano de verdade, que pode, ele próprio, ser questionado. A sua aplicação rigorosa deixaria fora do campo do interesse científico toda a psicanálise, resultado, a meu ver, inaceitável.

Certamente, não seria a um critério deste tipo que uma concepção materialista dialética, como a walloniana, iria se submeter.

A questão precisa, então, ser recolocada nos termos de indagar qual o critério consistente com a sua própria opção epistemológica. Este não é um tema tratado no interior da teoria, e exige que o leitor se responsabilize pela resposta. É possível afirmar sem grande risco, porém, que como materialista dialético seu critério de verdade é histórico, o que equivale a dizer, provisório e relativo. Não pretende alcançar verdades definitivas, mas tão somente contribuir para o resíduo histórico do qual resulta o conhecimento.

Seu "valor de verdade" deve ser avaliado em função de sua capacidade heurística, do seu potencial dinamogênico.

Ele está, na medida da sua maior ou menor felicidade na proposição de questões, dentro da concepção de que disto depende a possibilidade de fazer avançar o conhecimento. No caso da teoria walloniana, a pergunta fundamental diz respeito à formação da "pessoa concreta", sinônimo de "pessoa completa", isto é, investigada em seu organismo biológico e em sua ambientação social.

Deve ainda ser analisada em sua dimensão metodológica, pois admite que o método empregado determina a "verdade" a ser obtida, e por conseguinte, precisa adequar-se ao seu objeto de investigação. Qual o método capaz de dar conta do estudo da pessoa completa? Só a observação responde, a observação histórica, genética. Ficaria, assim, reduzida a psicologia à psicogenética? Como investigar contextualmente o psiquismo adulto? Estaria a saída no rumo da "psicologia histórica"?

É este, provavelmente, o calcanhar de Aquiles da teoria walloniana: seu propósito de jamais quebrar a inteireza da pessoa, que coloca exigências metodológicas extremamente difíceis de atender.

Para entrar um pouco no jogo proposto pela pergunta, poder-se-ia dizer que a teoria walloniana da emoção, por exemplo, seria desmentida pela ocorrência de variações emocionais sem variações tônicas, ou que sua psicogenética seria falseada pela presença maior de comportamentos definidos como cognitivos, do que afetivos, na primeira fase

do desenvolvimento humano (o primeiro ano de vida), ou pela presença dominante de conceitos e procedimentos mentais bem diferenciados aos cinco anos de idade, ou pela ausência de comportamentos de oposição e afirmação do eu entre os dois e os quatro anos de idade.

4) Convergências teóricas

A última questão, que solicita a busca de convergências entre as teorias, traz a marca piagetiana da ênfase nas continuidades e complementaridades. Da perspectiva walloniana é, pelo contrário, o aprofundamento das diferenças que faz avançar o conhecimento, na medida em que impele para as diferenciações conceituais finas. Trata-se de uma posição de princípio dos dois teóricos, que tende a ser assimilada pelos seus intérpretes.

Mas, o complexo jogo da construção do conhecimento provavelmente, admite a alternância dos dois momentos. Acredito, por exemplo, como já assinalei alhures, que da aceitação da complementaridade entre pensamento discursivo e pensamento operatório resulta uma diferenciação introduzida na própria noção de pensamento.

Entre noção piagetiana de "desequilíbrio" e a noção walloniana de "contradição" existe, também, acentuada convergência. Ambas ocupam o lugar de mecanismos dinamogênicos do desenvolvimento, cognitivo no primeiro caso, da personalidade toda, no segundo.

É preciso lembrar, apenas, que a idéia de contradição em Wallon refere-se a um processo que é tanto endógeno quanto exógeno; o "eu" é acionado não apenas pela resistência do meio externo, mas, também, pelas suas próprias inconsistências internas.

A idéia de reversibilidade, propriedade fundamental do pensamento operatório, solidária das outras três definidoras da estrutura de grupo, e que poderiam ser grosseiramente traduzidas na afirmação de que a inteligência adulta é capaz, tanto de estabilidade quanto de desvios, saltos e retornos, é consistente com a noção walloniana de diferenciação, no pensamento discursivo. A diferenciação categorial supõe o funcionamento de um mecanismo de análise-síntese, isto é, a realização simultânea e solidária de discriminações e integrações, assim como a possibilidade da manutenção da estabilidade conceitual ao longo do discurso.

Nos dois casos, tem-se a suposição da presença simultânea de estabilidade e flexibilidade no funcionamento da inteligência adulta.

Entre Wallon e Vygotsky a convergência é mais fácil: semelhança de pressuposto epistemológico, o materialismo histórico levando a uma igual valorização da cultura e do conteúdo como estruturantes da inteligência. A mesma valorização da infra-estrutura orgânica, que assumiu, em Luria, a forma de proposição sistemática de uma neuropsicologia.

MESA REDONDA 9

VELHICE: UM PROCESSO EVOLUTIVO

VELHICE: UM PROCESSO EVOLUTIVO

RAQUEL VIERIA DA CUNHA
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

Velhice significa viver um número considerável de anos.

Pitágoras, um filósofo do século V A.C. citado por Walter Rehfeld no seu livro: "Mística Judáica" pronuncia: "são os números que delimitam a criação, uma vez que eles são os guias, a lei e a linha mestra do seu ser e da sua atuação. Se o número não fosse da substância das coisas, estas não poderiam manifestar-se a ninguém".

Ao falar do processo de envelhecer quero ressaltar 2 fases - a fase do jovem-velho que se inicia ao redor dos 55 anos em nossa cultura e sociedade ocidental terminando ao redor dos 70, quando principia a fase do velho-velho que acaba com a morte.

A distinção entre jovem-velho e velho-velho foi formulada por Berenice Neugarten, uma das primeiras e mais destacadas gerontólogas. .

Com o avanço da tecnologia, da medicina e o maior cuidado pessoal observamos, ultimamente, um certo retardo no processo do envelhecer.

A fase do jovem-velho, como aliás qualquer outra fase de vida, tem suas características próprias, algumas das quais vou mencionar. Nesta fase os filhos já saíram da casa dos pais e constituíram suas próprias famílias. Seus pais tornam-se avôs, quer dizer que pertencem agora a uma outra geração. A passagem de uma geração para outra é sempre uma vivência psíquica e emocional profunda.

Muitas vezes o casal se encontra de novo numa vida a dois; o que pode enriquecer e intensificar seu relacionamento, ou dificultar e quebrá-lo de uma vez. Os pais dos pais, quando ainda vivos, se encontram na velhice avançada, na fase terminal da vida o que muitas vezes requer assistência e cuidados exaustivos. Nesta fase ocorre também a aposentadoria.

Todos estes eventos são muitos marcantes; desestruturam o ritmo e o curso da vida que até então mantiveram.

É uma época de transição - do adulto para o jovem-velho - e, como todas as demais fases de transição no percurso da vida, coloca em crise atitudes e valores. É uma

fase de muitos questionamentos, dúvidas, medos e inseguranças e de muitos conflitos, que dificultam a tomada de decisões.

Daniel J. Levinson em seu livro "As Estações na Vida do Homem" distingue os seguintes ciclos vivenciais, que ao terminarem e principiarem se entrelaçam. De 0-3 anos a primeira transição infantil; 3 a 17 anos a infância e a adolescência; de 17 a 22 a primeira transição para a vida adulta; 22 a 40 o jovem adulto, 40 a 45 a transição da meia idade; de 45 a 55 o adulto maduro; de 55 a 60 a transição para o jovem-velho, e ao redor dos 70 ou 75 a transição para o velho-velho. Levinson não considera neste livro a fase da velhice e usa também outros índices de idades. Mas o que é de nosso interesse aqui é o de realizar, que durante toda a vida vivemos épocas de estruturação e de assentamento nos quais sentimo-nos ancorados e seguros, certos de ter encontrado a "solução" definitiva para viver bem; mas, não demora muito, eventos e acontecimentos surgem, originados dentro de nós mesmos e ao nosso redor, que colocam tudo em crise novamente.

Também o jovem-velho, especialmente hoje em dia, é capaz de restruturar a sua vida e de encontrar afazeres que preenchem sua existência e que permitem que se sinta realizado. Há quem se dedica aos netos; outros começam um empreendimento novo; alguns encontram um trabalho voluntário satisfatório; muitos participam com entusiasmo nos diversos programas que os clubes e as sociedades da terceira idade promovem, e outros, ainda, potencializam suas tendências criativas, que lhe dão prazer e significado.

E segue uma outra fase de transição, a do jovem-velho para a do velho-velho, transição esta que estou vivenciando atualmente, e que, portanto, serve de ilustração.

Começam a manifestar-se modificações que de um modo subliminal se processam há muito tempo, mas que agora se tornam evidentes. Estas modificações atuam em todas as esferas do organismo: no físico, psicológico, no vivencial, no social e espiritual. Tenho, às vezes, a sensação de viver num outro corpo cujas limitações e possibilidades vivo explorando.

No plano físico me sinto menos resistente, canso facilmente, ando bastante devagar e qualquer esforço faz com que meu coração dispare. Por enquanto mantenho ainda uma certa flexibilidade corporal. Sei que devo cuidar melhor do meu corpo, fumar e comer menos, fazer ginástica e natação, etc., mas estes ainda são meros projetos. Minha visão é bem mais fraca, não enxergo bem no escuro e evito guiar o carro à noite. Minha audição também diminuiu, o que tem uma influência direta na participação em reuniões, especialmente, quando há conversas paralelas.

No plano psicológico preciso fazer um esforço para continuar alerta e concentrada. Quando percebo que divago, lendo páginas atrás de páginas, sem saber o que, volto para trás e agora sim, leio com atenção. Às vezes, falha a memória; não recordo uma palavra e fico matutando até encontrá-la. Sei que pessoas mais jovens também encontram, às vezes, bloqueios em recordar um conceito qualquer, mas não ficam tão perturbadas. Ainda reajo bastante rapidamente e capto facilmente o que me interessa, mas

desligo quando o assunto não cativa minha curiosidade. Outro dia, por exemplo ia participar de um curso: "Informática da Vida", baseado na cibernética bucal. Não consegui ouvir a voz do professor, não entendi a matéria, fiquei tensa, inroquieta, irritada e com dor de cabeça. Pela primeira vez na minha vida me permiti sair no meio da aula, voltando feliz para casa.

No plano vivencial pretendo fazer também modificações. Penso em mudar de casa para um apartamento, querendo facilitar o manejo doméstico. No entanto, quero continuar trabalhando como o faço a alguns anos, isto é, no meu consultório, com clientes adultos e idosos, em sessões terapêuticas individuais.

Socialmente vivo mais retraida, sozinha e com menos amigos. Tantos já morreram... A morte apesar de uma companheira constante, continua a grande incógnita.

Estou começando a "arrumar minha casa", desapegar das coisas que se tornam supérfluas. Às vezes, curto a solidão, e outras, sofro com ela; fico uns momentos deprimida e daí encontro músicas, um livro, a T.V., uma amiga, um cinema ou qualquer outra atividade para sair deste estado.

Estou ficando mais tolerante e mais capaz de, realmente, ouvir o outro. Uma qualidade que, sem dúvida, beneficia também meu empenho profissional. Estou aprendendo também a me ouvir e acompanho, na medida do possível, com sinceridade, disponibilidade e de uma maneira não-julgativa, meu processo de envelhecer. Acho que assim posso vivenciá-lo com interesse e dignidade. Vejo que as pessoas idosas que querem remar contra a maré sofrem desnecessariamente. A vida só vai para frente, nunca para trás.

E agora, finalmente, algumas considerações à respeito da esfera espiritual, que só muito recentemente ganhou importância na minha vida. Acho que a morte de pessoas que me eram muito queridas, e, possivelmente, também as influências orientais e as tendências místicas da nossa sociedade atual, me levaram a pensar, a ler e a participar em diversos cursos e vivências místicos e esotéricos. Sou muito grata que me foi dado a perceber a correspondência entre o macro e o micro-cosmos, que me foram abertos os olhos e o coração para poder enxergar a maravilha e a harmonia da Criação Divina e que pude, e posso sentir com reverência e respeito o mistério da morte e da vida.

MESA REDONDA 10

TRABALHO DE EQUIPE MULTIDISCIPLINAR COM CRIANÇAS PORTADORAS DE ASMA BRÔNQUICA

PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR PARA TRATAMENTO DA CRIANÇA COM ASMA BRÔNQUICA*

MARIA MARLUCE DOS SANTOS VILELA (Coordenadora)
SANDRA REGINA BIELA
MARIA ANGELA GONÇALVES DE OLIVEIRA RIBEIRO
DAYSE MARIA BORGES KEIRALLA
(*Universidade de Campinas*)

Asma Brônquica é a principal causa de doença crônica na infância e, como tal, tem um impacto significativo sobre a criança e sua família.

Do ponto de vista social, a asma pode interferir profundamente no rendimento escolar, sendo considerada a causa mais freqüente de ausência à escola por doença. Interfere também na qualidade de vida e nas atividades físicas da criança.

O desenvolvimento físico pode se alterar, e surgir, por exemplo, deformidades torácicas e baixa estatura. O desenvolvimento emocional pode sofrer impacto da ansiedade de angústia a cada crise de asma que a criança vivencia.

A família, freqüentemente, sofre instabilidade emocional e econômica. O estilo de vida da família é interrompido pelas visitas ao médico (pronto-socorro, consultórios), pelos cuidados necessários de higiene profilática da casa, horário de medicação e fisioterapia respiratória. A rotina da família deve, às vezes, ser alterada para acomodar o tratamento da criança. Algumas famílias parecem se ajustar bem, enquanto outras experimentam ansiedade por terem uma criança com asma brônquica.

---

* Equipe Médica: Maria Marluce dos Santos Vilela, José Dirceu Ribeiro, Agnes Antonietta G. Guglielmi, Antonio Cordeiro Neto. Fisioterapeutas: Maria Angela G. de O. Ribeiro, Maria Regina de C. Duppo. Serviço Social: Sandra R. Biela, Nida H.M. Accetti. Psicóloga: Dayse M.B. Keiralla. Fonoaudióloga: Neuza Maria do N. Reyes. Enfermeiras: Lucila E.M. Sandoval, Maria Cristina de Lima. Auxiliares de Enfermagem: Maria Luiza B. Penilla, Elvira Correr.

Por estas razões criamos em 1980 um Programa Multidisciplinar para tratamento ambulatorial da criança asmática no período intercrise, com o objetivo de oferecer assistência global, especialmente para aquelas crianças com evolução clínica grave.

Esta assistência está apoiada em uma equipe multiprofissional constituída por médicos, fisioterapeutas, psiquiatra, psicólogo, assistentes sociais, enfermeiras e mais recentemente, fonoaudióloga.

O tratamento intercrise deve considerar as particularidades de cada paciente e visa modificar os sintomas resultantes da interação entre o pulmão asmático e seus ambientes interno e externo. Este tratamento exige, portanto, medidas profiláticas intensas, maior atenção no inter-relacionamento familiar, ação educativa para atitudes mais favoráveis à doença e ao tratamento, e práticas mais adequadas em relação à higiene do ambiente físico, seguimento das prescrições médicas e fisioterapêuticas.

Esta ação educativa, realizada pela equipe, utiliza uma abordagem individual (entrevista com médico, assistente social, psicólogo) e reuniões com as mães (raramente o pai freqüenta), com duração de uma hora e meia, durante 6 semanas. O conteúdo das reuniões está centrado nas dúvidas que as mães trazem sobre: suas convicções e crenças à respeito da asma e seu tratamento; seus conceitos e experiências pessoais; suas expectativas com relação à evolução e cura e suas dificuldades em aderir ao esquema de tratamento proposto.

É importante minimizar os conflitos e distúrbios emocionais criados pelo esquema de tratamento. Com este objetivo, orientamos a administração dos medicamentos em horários regulares diários, com uma rotina planejada e a responsabilidade compartilhada entre os membros da família. Orientamos, também, para estimular a organização, a independência e responsabilidade na criança, para que ela possa, se possível, assumir aspectos de seus próprios cuidados e promover, assim, um senso de controle e responsabilidade. Para algumas crianças a força educacional da escola pode ser essencial.

Após dois anos de implantação deste programa realizamos uma avaliação dos seus resultados, os quais estão expressos nas tabelas 1, 2, 3 e 4.

Observamos nas tabelas 1, 2, que houve redução significativa da freqüência e duração das crises quando é feita a comparação antes e após o tratamento. Resultados bem favoráveis foram também observados quanto à freqüência das visitas ao pronto-socorro e a restrição das atividades físicas da criança.

Na opinião das mães, os aspectos do programa multidisciplinar considerados fundamentais para o sucesso do tratamento estão nas reuniões de mães (28%), na fisioterapia (11%), na imunoterapia (10%), nos medicamentos (7%) e no conjunto de medidas (37%). O intervalo entre o início do tratamento e a melhora clínica observada, variou entre 6 meses e 12 meses (88% das crianças), menos de 6 meses (6%) e mais de

1 ano (6%). Entre as mães entrevistadas (50 mães) 97% referiram que seus filhos se beneficiaram muito com este tratamento, havendo redução no número de crises (68%), ausência de crise (14%) ou as crises tornaram-se mais fracas (18%).

Finalmente, em casos de crianças que têm sintomas severos, a despeito das intervenções e acompanhamento médico, sugerimos tratamento psicológico individual e ou familiar.

O sucesso do tratamento é obtido se a criança tem atividade física e social normal e o fracasso deste tratamento pode ser decorrente de um diagnóstico equivocado de asma brônquica alérgica.

TABELA I - Freqüência das crises de asma em crianças antes e após o tratamento multidisciplinar (1981 - 1982).

Freqüência das crises	Antes	(%)	Após	(%)
Diária	11	(22)	3	(6)
Semanal	3	(6)	0	(0)
1 a 2/mês	34	(68)	9	(18)
2/bimestre	2	(4)	31	(62)
Semestral	0	(0)	5	(10)
Sem crises	0	(0)	2	(4)
Total	50	(100)	50	(100)

Disciplina de Imunologia-Alergia-Pneumologia - Departamento de Pediatria - FCM/UNICAMP.

TABELA II - Duração das crises de asma em crianças antes e após o tratamento multidisciplinar (1981 - 1982).

Duração das crises	Antes	(%)	Após	(%)
Persiste	15	(30)	6	(12)
11 a 20 horas	20	(40)	5	(10)
4 a 10 horas	10	(20)	15	(30)
Menos de 4 horas	5	(10)	22	(44)
Sem crises	0	(0)	2	(4)
Total	50	(100)	50	(100)

Disciplina de Imunologia-Alergia-Pneumologia - Departamento de Pediatria - FCM/UNICAMP.

TABELA III - Conduta adotada pelas mães durante a crise de asma de seus filhos e após o tratamento multidisciplinar (1981 - 1982).

Tratamento	Antes	(%)	Após	(%)
Pronto-socorro	44	(26)	14	(28)
Farmácia	29	(17)	0	(0)
Automedicação	34	(20)	49	(31)
Fisioterapia	01	(0)	32	(20)
Internação em hospital	33	(19)	15	(9)
Vaporização caseira	-	-	6	(4)

Disciplina de Imunologia-Alergia-Pneumologia - Departamento de Pediatria - FCM/UNICAMP

TABELA IV - Conduta adotada pelas crianças durante a crise de asma antes e após o tratamento multidisciplinar (1981 - 1982).

Atitude	Antes	(%)	Após	(%)
Fica na cama	14	(28)	0	(0)
Restrição na atividade física	45	(90)	25	(50)

Disciplina de Imunologia-Alergia-Pneumologia - Departamento de Pediatria - FCM/UNICAMP.

Fisioterapia Aplicada às Pneumopatias Crônicas da Infância

A fisioterapia respiratória aplicada às crianças com pneumopatias crônicas, quais sejam: asma brônquica, mucoviscidose, pneumonias de repetição, têm como objetivo principal a reeducação da dinâmica respiratória, sempre muito comprometida nestes casos.

O enfoque profissional da terapia física na equipe multidisciplinar da disciplina de Imuno/Pneumo, é o estreito relacionamento com os outros integrantes da equipe para complementar o tratamento num aspecto global.

Quando a criança é encaminhada para o setor de terapia física ela passa por uma avaliação fisioterápica e esclarecimento para a mãe, ou para a criança, quando esta tiver idade para compreensão, sobre a necessidade e os benefícios da terapia física respiratória.

Após esta avaliação, é programada a terapêutica, com freqüência variada, dependendo sempre da gravidade da doença e da disponibilidade econômica da família para comparecer à terapia. A população atendida neste hospital, em parte, provém de

cidades circunvizinhas, impossibilitando, assim, a programação mais sistematizada das terapias.

Realizar-se-á, então, a terapia com enfoque especial na orientação familiar com retornos mais distanciados, fazendo-se coincidir com os retornos nas consultas, na imunoterapia e colheita de exames.

O tratamento físico objetiva principalmente:

1. Limpeza brônquica.
2. Conscientização do padrão respiratório inadequado.
3. Padronização do padrão respiratório normal.
4. Restabelecimento + conscientização da dinâmica respiratória normal.
5. Aumento da capacidade pulmonar e resistência física geral.
6. Redução da intensidade e duração das crises.
7. Prevenir recidivas infecciosas.
8. Maior capacitação da mãe ou familiares para controle das crises em casa.
9. Orientar esportes após alta da fisioterapia.

Serviço Social - Imuno-Pediatria

O Serviço Social atua junto ao Ambulatório de Imuno-Pediatria, no Programa de Atendimento Multidisciplinar à crianças asmáticas, desenvolvendo atendimento a nível individual e grupal.

Abordagem Individual:

Após a primeira consulta médica no Ambulatório, a mãe é encaminhada ao Assistente Social para entrevista, com os seguintes objetivos:

- conhecimento do ambiente sócio-familiar;
- grau de esclarecimento sobre a doença;
- disponibilidade para o tratamento;
- orientação dos pais sobre o tratamento;
- motivação para participar do grupo educativo.

Abordagem Grupal:

O trabalho com os pais em grupo educativo, contribui de forma efetiva no tratamento da criança asmática, diminuindo a ansiedade destes e facilitando a atuação nas crises e intercrises.

O grupo é constituído de cinco reuniões quinzenais, onde o conteúdo programático é, em parte, pré-estabelecido, dando-se maior ênfase às referências que o grupo faz durante a reunião.

O grupo se constitui com os seguintes objetivos:

- favorecer troca de experiências;
- ampliar o conhecimento sobre doença/tratamento;
- diminuir a ansiedade dos pais frente à doença da criança;
- aumentar a participação dos pais no tratamento.

O Serviço Social é responsável pela formação do grupo, bem como pela coordenação do mesmo, fazendo o elo de ligação entre o conteúdo da discussão de uma reunião e outra, de forma que haja o máximo de aproveitamento.

Orientação Psicológica

No setor de Psicologia, um programa de acompanhamento para pacientes portadores de Asma Brônquica é fundamental, pelas implicações emocionais da doença.

Num círculo vicioso, problemas emocionais podem desencadear crises, assim como as crises podem desencadear angústias, tensões e medos.

A proposta de trabalho com uma modalidade de acompanhamento que envolve a família e o paciente, tem sido a mais eficiente.

Na realidade este aconselhamento compreende três níveis de atuação: a reorganização da rotina de vida diária, a elaboração de sentimentos e a modificação de problemas de conduta. (R.E.S.C.).

A finalidade da Reorganização da Rotina de Vida Diária é uma mudança no foco de atenção, isto é, a criança asmática não será o eixo de gravitação dos elementos da família, mas todos eles terão suas obrigações e prazeres modificados, de acordo com suas próprias escolhas e necessidades.

A Elaboração de Sentimentos visa a redução de tensões, identificação de angústias, eliminação de fantasias catastrofizantes, e tem como conseqüência um melhor discernimento, pela família e pela criança, dos papéis e funções dos profissionais da equipe.

E finalmente, a Modificação de Conduta ocorrerá se problemas de conduta estiverem interferindo no desenvolvimento da criança em família e, se prejudicar as condutas médicas e de todo o trabalho da equipe multiprofissional.

É importante salientar que o trabalho da psicologia tem um objetivo geral de adequar a família ao programa, para maximizar os efeitos positivos do tratamento da bronquite crônica.

E, como objetivos específicos os três níveis de atuação psicológica que compreendem o R.E.S.C.

Abordagem Fonoaudiológica para Indivíduos com Asma Brônquica

É sabido que um padrão respiratório correto de vias aéreas superiores propicia, com maior probabilidade, um crescimento mais harmonioso das estruturas rinomasciIofaciais.

Indivíduos com asma brônquica, na sua maioria, apresentam desvios desse padrão respiratório, passando a ser respiradores bucais e, geralmente, apresentando desorganizações anatômico-funcionais das referidas estruturas.

Assim, insuficientes respiratórios com deformações rinomaxilofaciais devem ser acompanhados por uma equipe multidisciplinar na qual a Fonoaudióloga tem papel fundamental, atuando terapeuticamente na reeducação, quando coexiste a insuficiência respiratória nasal com desvios morfológicos e/ou funcionais das estruturas maxilofaciais.

Essa reeducação se faz a nível ambulatorial, atuando (1) diretamente com o paciente, objetivando:

- aumento de permeabilidade nasal;
- aumento da tonicidade dos músculos da face e lábios;
- adequar processo de mastigação e deglutição.

(2) Através de orientações sistemáticas à família, objetivando:

- automatização do fechamento labial;
- manutenção dos padrões corretos de mastigação e deglutição;
- automatização da respiração nasal.

Resultados satisfatórios têm sido observados, pois o restabelecimento do fisiologismo respiratório, além do acondicionamento do próprio ar inspiratório, condiciona uma melhor disposição dos órgãos em disfunção, para sua correção ortopédica.

Hipossensibilização

Parte do tratamento consiste na hipossensibilização. O serviço de enfermagem é o responsável pela aplicação desta parte do tratamento, que é relativamente trabalhoso, pois, em geral, as crianças rejeitam realizar o teste intradérmico de aplicações intradérmicas de antígenos da poeira domiciliar, de pêlos de animais, fungos do ar, lã,

histamina (controle positivo) e diluente dos antígenos (controle negativo). As crianças com idades entre 5 a 6 anos são as que mais reclamam. Inicialmente se submetem a imunoterapia quinzenalmente (4 aplicações) e, posteriormente, às vezes por mês, durante 3 anos.

MESA REDONDA 11

1990 - ANO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE NOVOS RUMOS

O LETRAMENTO ENQUANTO PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO

LEDA VERDIANI TFOUNI
(*Universidade de São Paulo, Fac. de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto*)

"Atenção! Tudo é perigoso!
Tudo é divino, maravilhoso!
(Caetano Veloso)

Muito antes de aprender a ler e escrever, o homem já lia e escrevia. Principalmente, o homem lia. O homem lê desde os primórdios dos tempos em que existe como homem, decifrando pistas na natureza, e, assim, constituindo "textos" que, mesmo não sendo culturalmente produzidos, eram, no entanto, lidos, e, conseqüentemente, interpretados como algo a ser decifrado. Eram, assim, constituídos como escrita. Existe, portanto, um certo sentido em se dizer que o homem tornou-se letrado antes de ser (ou poder ser) alfabetizado.

Carlos Ginzburg (1989) estabelece uma relação entre essa atividade de leitura da natureza, realizada pelo homem primitivo, e o aparecimento, historicamente, de um saber do tipo venatório e divinatório, característico de religiões antigas, como a da Mesopotâmia, bem como ao aparecimento da escrita. Diz Ginzburg:

> "Decifrar ou ler as pistas dos animais são metáforas. Sentimo-nos tentados (entretanto) a tomá-las ao pé da letra, como a condensação verbal de um processo histórico que levou, num espaço de tempo talvez longuíssimo, à invenção da escrita". (op. cit., p. 152)

O significado moderno desse processo pode ser recuperado, por exemplo, na história de vida de Gavino Ledda, que, no livro Pai Patrão, relata como, percebendo, aprendendo a discriminar e a interpretar, ou ler, os sons da natureza, deu-se conta da importância da linguagem para o processo de constituição da consciência e, como isto

determinou que, de pastor analfabeto e miserável que era, conseguindo vencer os preconceitos, se transformasse, não por acaso, aliás, num especialista em Filologia, ciência que estuda, através dos documentos escritos, a história das formas e da evolução dos sentidos das palavras...

Esta pequena introdução servirá, espero, para dar uma idéia inicial do que entendo por letramento, e porque vinculo o letramento, enquanto processo, a uma perspectiva sócio-histórica.

Este trabalho pretende abordar apenas alguns aspectos desta complexa questão. É interessante notar, de início, que o termo letramento entrou apenas recentemente no vernáculo brasileiro.

Antes, usava-se, inadequadamente, alfabetização ou aquisição da escrita como equivalentes.

Nota-se, ainda hoje, um mal-entendido, uma confusão gerada, principalmente, por dois fatores.

O primeiro deles consiste de uma confusão na própria metalinguagem, devida aos descuidos nas traduções do termo inglês "literacy", traduções essas que fazem equivaler em português tanto o processo de alfabetização, ligado à escolarização formal, quanto ao letramento enquanto processo sócio-histórico de aquisição e difusão de práticas culturais baseadas na escrita por uma sociedade. Acontece que o termo inglês "literacy" tem essas duas acepções, e tal fato vinha sendo negligenciado no Brasil. Hoje, percebe-se que mesmo na literatura de língua inglesa parece estar começando a haver uma preocupação em desfazer a ambigüidade de "literacy", tornando a metalinguagem mais precisa. Assim, por exemplo, Müller (1990) faz uma distinção fundamental entre "print literacy" e "cultural literacy", sendo que, com a primeira expressão ela pretende referir-se à alfabetização, e com a segunda, ao letramento.

O segundo fator que tem gerado uma certa imprecisão, diz respeito ao tratamento confuso dado ao tema por alguns autores, que misturam e, muitas vezes, usam intercambiavelmente letramento, alfabetização e escolarização. Não há tempo para aprofundar esta questão aqui, mas acho importante observar que, tanto na Psicologia quanto na Lingüística, esse mal-entendido persiste, é claro que com exceções.

Já tratei, em trabalhos anteriores (por exemplo, Tfouni, 1988) das semelhanças e diferenças entre alfabetização e letramento, colocando que a alfabetização refere-se ao individual, o letramento refere-se ao social. É bom ressaltar, ainda, que para estudar o letramento é tão importante investigar grupos sociais analfabetos quanto alfabetizados. Também é crucial lembrar aqui que analfabeto e iletrado não são de maneira alguma sinônimos.

Com relação à alfabetização, o panorama geral é que esse processo, que se dá fundamentalmente na instituição escolar, tem sido estudado, descrito e desenvolvido dentro de uma visão pedagógica rançosa, onde o método assume uma posição

privilegiada, ao mesmo tempo em que se coloca de lado aquele saber anterior que a criança tem sobre a escrita e seus usos sociais. Mesmo aqueles que dizem seguir uma metodologia que leva isso em consideração, como aquela fundamentada em Emília Ferreiro, acabam fazendo uma transposição simplificadora das hipóteses que Ferreiro descreveu, usando-as, por exemplo, para julgar e classificar crianças em fase de aquisição da escrita como "mais" ou "menos adiantadas".

A lição que podemos tirar disto é, fundamentalmente, a seguinte: não adianta tentar aprender e aplicar teorias inovadoras se a concepção que as pessoas têm sobre a natureza da linguagem, sobre o desenvolvimento e sobre a aprendizagem não muda junto.

Assim, enquanto a alfabetização não for encaixada dentro do processo de letramento, não se conseguirá mudar a prática, por mais revolucionárias que sejam as teorias. É, encarar a alfabetização como um epifenômeno do letramento significa, principalmente, duas coisas:

- Em primeiro lugar, significa aceitar a perspectiva segundo a qual os usos da escrita só fazem sentido quando encaixados dentro de atividades que sejam, por natureza, comunicativas e culturais (isto é, como algo que não é criado artificialmente dentro da Escola, como decorrência de objetivos instrucionais que o(a) professor(a) se propõe, nem do método que ele(a) adota.

- Em segundo lugar, significa aceitar o ponto de vista segundo o qual a linguagem é uma atividade constitutiva do cognitivo, do social e da auto-reflexão sobre suas próprias regras de funcionamento. Ou seja, significa abandonar a visão de que a linguagem é uma instituição que pré-existe ao usuário, ou ainda, de que ela é um conjunto de regras mentais que irão emergindo na medida do desenvolvimento.

Segundo a teoria sócio-construtivista, a escrita só "(...) ganha sentido em práticas discursivas orais" (de Lemos, 1988, p. 11), isto é, em práticas que permitem à criança ver a escrita como um mediador entre ela (criança), o mundo e o outro. Nesse processo, o texto escrito assume suas verdadeiras características sócio-culturais e passa a ser visto como algo integrado a um portador de texto. Esses portadores de texto, que se constituem, nas palavras de Luria, em matrizes culturais, por sua vez, ganham significado dentro de praticas culturais especificas, que pressupõem papéis sociais que não são pré-alocados, mas, sim, construídos na interação e vão adquirindo um significado junto com a história interacional da criança.

Claudia de Lemos coloca que existe um saber sobre a escrita, que as pessoas adquirem mesmo sem saber ler nem escrever. Ela o descreve como sendo "(...) parte de um processo que passa pelo segundo (saber ler e escrever) e nele não se detém" (op. cit. p. 9). Este primeiro saber é o letramento, o qual, segundo de Lemos, só será entendido como processo quando se "(...) restaurar seu caráter sócio-histórico". (id. p. 10).

Miller (op. cit.) aborda o letramento do ponto de vista sócio-cognitivo e cultural, e diz que ele "(...) surge a partir de contextos de eventos e experiências partilhadas, bem

como das interações comunicativas que emergem dessas atividades". (p. 2). A mesma autora afirma, ainda, que uma visão sócio cognitiva "(...) incorpora práticas sociais, concepções de leitura e escrita, bem como o próprio letramento enquanto modalidade de pensamento", e acrescenta que "(...) a noção de letramento pode ser vista então como uma modalidade de pensamento que permite à pessoa ser um ativo participante na conversação histórica de sua cultura." (p. 2).

Neste ponto, surge outra questão: sabemos que as histórias interacionais não são as mesmas para todos os indivíduos. A esse respeito, Claudia de Lemos afirma que "(...) a história (da interlocução) (...) difere de criança para criança e de um grupo social para outro, e põe em questão a neutralidade do objeto mediador". (op. cit., p.11). Eni Orlandi afirma o mesmo para a leitura. Diz ela que "(...) toda leitura tem sua história" (s/d, p. 7), isto é, cada relação específica entre um leitor e um texto determina sentidos específicos, que vão variar conforme as condições de produção. Ora, assim como há condições de produção regendo o processo de significação na leitura, também as há na escrita. São elas que determinam o grau maior ou menor de polissemia (ou sentidos possíveis) do texto escrito.

Aliás, a polêmica acerca da transparência, ou da opacidade do texto, existe há séculos e acirrou-se, especialmente, durante a Idade Média, com a disputa entre jesuítas e jansenistas sobre o sentido imanente das Escrituras.

Quando se investiga o letramento, é preciso levar em conta também esses aspectos, além do fato de que existe uma história da determinação do sentido dos textos escritos, cujo objetivo sempre foi ocultar ou tornar transparente o autor, mas que também carrega consigo uma representação histórica de quem pode ter acesso ao conhecimento escrito, assim como de quem tem o direito de distribuir esse conhecimento socialmente. Temos como exemplo tipos de discursos escritos, como o jurídico e o religioso, que pressupõem uma autoridade de imposição de quem os produz e uma submissão de quem os recebe. São discursos monológicos, que não admitem leituras múltiplas, sob pena de se pagar uma multa, ir para a cadeia, ou perder o Reino dos Céus... Esses discursos não admitem também alegação de inocência (ou ignorância), isto é, mesmo sem serem lidos pairam sobre o social, determinam comportamentos e prescrevem castigos. Não é à toa que as palavras autor, autoria e autoridade estão etimologicamente ligadas.

Continuando na mesma linha de argumentação, creio que é preciso também estudar a história da determinação dos sentidos. Claudine Haroche (1988) chama a atenção para o fato de que, durante o século XVII, o Estado, como distribuidor e determinador de sentidos, teve por objetivo estatuir a literalidade da escrita, ou seja, sua transparência absoluta. Por trás dessa aparente boa intenção, de permitir a leitura igual para todos, pode-se resgatar, no entanto, a necessidade de tornar o indivíduo e seu pensamento transparentes e, por extensão, tornar controlável o cidadão que pensa, através da domesticação das formas discursivas e da pregação do ideal cartesiano da

racionalidade. Do ponto de vista estilístico, esse movimento deu origem a regras "do bem escrever", como por exemplo, regras sobre como evitar a indeterminação do sujeito, assim como, à condenação do conteúdo elítico, de um lado, e do lacônico, por outro, um porque "esconde", o outro porque "transborda" além da informação "necessária". A única leitura possível era aquela que tomasse o texto "ao pé da letra", ou seja, que não lhe subisse até a cabeça, para que pudesse pensar...

À parte uma discussão sobre o que deva ser informação necessária, ou mesmo sobre a ilusão, presente nesse caso, de que o pensamento equivale à linguagem, concluímos que os sentidos e as formas da escrita não são constituídos espontaneamente, e que, segundo Mazière, "(...) um discurso muitas vezes percebido como transparente diz seu assujeitamento cultural até pela forma sintática de sua escrita". (1989, p.59).

Nesse sentido, até mesmo um artifício, aparentemente carregado de boas intenções, como o uso da nota de rodapé, ganha dimensão nova. Eni Orlandi (1990) diz que a sua verdadeira função não é esclarecer os leitores sobre pontos obscuros, porém, secundários do texto, e sim, num certo sentido, domesticar a leitura. As notas de rodapé são colocadas em lugares onde existem "pontos de fuga" do sentido, e aí, então, sua função é exatamente impedir outras leituras possíveis e garantir aquela que o autor deseja que seja feita.

Estudar o letramento enquanto fenômeno sócio-histórico significa, para mim, aprofundar todas essas questões, aqui levantadas, e ainda um pouco mais: significa estudar o lado da perda, isto é, olhar o outro lado, o que acontece com grupos sociais que são analfabetos mas vivem e interagem em uma sociedade cujas práticas estão todas fundamentadas no uso da escrita. Para onde vai seu conhecimento, suas práticas discursivas, seu conhecimento do mundo? Em que situações esse conhecimento pode aflorar, e em quais ele é calado? Em geral, nota-se que as teorias sobre o desenvolvimento enfatizam muito os ganhos e esquecem-se das perdas. No entanto, dialeticamente, sempre que se ganha algo, também se perde algo. E nesse mesmo movimento, pode-se ter a felicidade e a surpresa, de, ao tentar descrever as perdas, recuperar e resgatar práticas sociais e discursivas que se julgava desaparecidas, ou que nem se suspeitava que existissem...

(CNPq, FAPESP, Fundo de Pesquisa USP).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ginzburg, C. 1989. *Mitos, Emblemas, Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras.

Haroche, C. 1985. "De antiqüação à emergência do sujeito: os paradoxos da literalidade no discurso (elementos para uma história do individualismo)". In E. Orlandi et alii. *Sujeito e Texto*. São Paulo: EDUC. 61-85.

De Lemos, C.T.G. 1988. "Prefácio". In M.A. Kato (org). *A Concepção da Escrita pela Criança*. Campinas: Pontes.

Maziére, F. 1989. "O enunciado definidor: Discurso e Sintaxe". In E. Guimarães (Org.). *História e Sentido na Linguagem*. Campinas: Pontes 47-59.

Miller, J. 1990. "The roles of language and learning in the development of literacy". *Topics in Language Disorders*. March. 1-24.

Orlandi, E. ms s/d. "As histórias das leituras".

Orlandi, E. 1990. Terra à Vista. Editora da UNICAMP. Ed. Brasiliense.

Tfouni, L.V. 1988. *Adultos não-alfabetizados: O avesso do avesso*. Campinas: Pontes.

AS FUNÇÕES DA ESCRITA PARA A CRIANÇA QUE AINDA NÃO SABE LER/ESCREVER

MARIA LAURA T. MAYRINK-SABINSON
(*Universidade de Campinas*)

Pretendo refletir aqui sobre os usos e funções atribuídos à escrita por uma criança, no período que vai de 1 a 4 anos, e sobre o papel do adulto letrado na constituição desses usos e funções. Os dados que tomo como base para essa reflexão foram anotados sob a forma de um diário e fazem parte de um estudo longitudinal-observacional sobre a aquisição da escrita por minha filha, Lia, uma criança de classe média, filha de pais professores universitários, cuja convivência com a escrita e usuários dela se dá de maneira intensa. Esclareço não ter havido de minha parte qualquer intenção ou tentativa de alfabetizar precocemente essa criança. O diário se iniciou logo após a criança completar o primeiro ano de vida e se estendeu até que terminasse a primeira série na escola.

Os primeiros "usos" que a criança faz da escrita, ou de material contendo escrita, parecem constituir-se em "usos rituais", em que comportamentos verbais e não-verbais dos adultos letrados, observáveis em situações bem específicas e repetidas no dia-a-dia (como "falar ao telefone" ou "dar/tomar/passar remédio"), são incorporados pela criança (cf. Mayrink-Sabinson, 1987; 1990).

Aos 2;05;22 acontece, pela primeira vez, um uso do "falar como se lesse", cujo objetivo parece ser o de "seduzir" à mãe, convencendo-a a deixar que a criança mantenha a posse de um objeto:

(1) - (2;05;22) - Mãe tenta pegar um vidro de perfume das mãos de Lia. "Não! Vô lê aqui! Vô lê aqui!" (afasta-se da mãe, segurando o vidro, aponta o rótulo, passa o dedo pela escrita, falando como se lesse): "Perfume. Per-fu-me. Viu?"

Esse uso da escrita como "instrumento de sedução" vai aparecer mais explicitamente em situações como:

(2) - (2;10;13) - Depois de "briga" com os pais, que passam a fingir não prestar atenção nela, Lia deita-se sobre um jornal no chão e passa a apontar a escrita, "lendo": Aqui. Lia Maurink Sabinson. Mamãe Mayrink Sabinson. Papai Mayrink Sabinson", e continua falando mais baixo, como se lesse, até que os adultos falem com ela.

(3) - (2;11;27) - Visitas, todos conversam na sala, Lia insiste com a mãe para que leia, recebendo recusa, Lia leva os livros para J. (um dos visitantes), depois de choramingar algumas vezes "Ninguém lê prá mim! Ninguém lê!". J. começa a ler para Lia, e, quando comete um engano lendo "mede palma" por "mede palmo", Lia corrige "Não! É mede palmo! Cê tá lendo errado!". J. se corrige e continua a leitura, que é logo interrompida por Lia "Você sabe a história da Galinha Ovolina?" J.: "Não!" L.: "Você sabe a história do passarinho vermelho?" J.: "Não!" L.: "E a do Maneco Caneco?" J.: "Também não sei." L.: "Então, depois você lê, tá?"

(4) - (3;01;11) - Mãe fala ao telefone, conversa comprida. Lia pega um cartão de aniversário e passa a "ler" (silabas sem sentido) em voz bem alta e perto da mãe, até obter sua atenção.

O que há de comum nestas e noutras situações (e eram bastante freqüentes nesse período), em que Lia parece usar pedidos de leitura ou "leituras" que ela mesma faz para seduzir o adulto e obter dele a atenção, é que nelas, por vários motivos, o adulto (mais comumente a mãe), se ocupa com alguém ou alguma coisa e não especificamente da própria criança, negando-lhe, momentaneamente, uma atenção a que ela, como única criança em casa, está acostumada.

Qual seria a origem desse uso que a criança faz da escrita? Uma explicação talvez se encontre no próprio "jogo de sedução" armado pelo adulto, um jogo no qual o adulto, mais especificamente a mãe, constitui com a criança um interesse e uma atenção para com a escrita (cf. Mayrink-Sabinson, 1989). Atribuindo um interesse pela escrita à criança, ao observá-la apontando/passando o dedo por escrita que, momentaneamente e por razões externas como sua cor, tamanho, contraste com o fundo, etc., atraem sua atenção, o adulto age como se esse interesse fosse real: aproxima-se, retoma o comportamento não-verbal da criança, apontando ele mesmo, lê para a criança. A escrita passa assim a ser destacada, (re)alçada pelo gesto e pela fala. O comportamento do adulto em relação à escrita, por sua vez, é incorporado pela criança. O adulto não espera mais pela atenção momentânea da criança, passando ele mesmo a tentar atrair essa atenção para a escrita, apontando-a, sublinhando-a com o dedo, lendo-a para a criança. Nesse jogo, que envolve proximidade física, atenção irrestrita do adulto à criança, e sua atenção à escrita, constitui-se o interesse pela escrita. A criança é "seduzida" pelo adulto e pela escrita, mas logo passa de "seduzida" a "sedutora", revertendo o jogo. Lia, aos 2 anos e 5 meses, provavelmente já se deu conta, ou começa a se dar conta de que, quando ela age como se lesse ou requisita leituras, os adultos familiares lhe dão atenção, deixam outros afazeres para atendê-la. Isto é especialmente verdadeiro no caso da mãe, interessada em aquisição de escrita e preocupada em colher seus dados... A estratégia de ler ou requisitar leitura para obter a atenção do adulto, é, assim, uma construção conjunta, utilizada com freqüência pela criança, não sendo, no entanto, sua única estratégia de obter atenção --

Lia também recorre às birras, ao mexer em coisas proibidas, como qualquer criança pequena.

A situação descrita em (3) mostra como a criança parece generalizar o uso da escrita como instrumento de sedução, seduzindo um outro adulto, obtendo um "leitor" para interagir com ela e lhe oferecer uma atenção não compartilhada com outros. O exemplo (3) mostra, ainda, como a criança consegue manter esse "leitor", perguntando-lhe, engenhosamente, "Você sabe tal e tal histórias?" e não simplesmente "Você lê prà mim tal e tal histórias?" (ou "Você continua no papel de leitor?") -- Lia já deve ter percebido, pela sua história de pedidos de leitura à mãe, que uma pergunta mais direta é também muito mais passível de uma resposta negativa... Lia seduz e prende J. no papel de "leitor" oferecendo-lhe a oportunidade de saber histórias que ele mesmo diz não conhecer -- o que parece também indicar que a criança começa a construir a idéia de que se pode saber algo lendo a seu respeito, de que a escrita pode ser usada com a função de informar(-se).

Outro exemplo interessante desse uso da escrita, como instrumento de sedução, foi observado também aos 2;10;13, como a situação descrita em (2): Lia protesta quando a mãe lhe toma um lápis com que brincava e, no obtê-lo de volta, olha, aponta e "lê" a escrita no objeto: "Aqui. 'Lia'". Diferentemente do que se dá no exemplo (1), o "falar como se lesse" aqui segue-se à retomada do objeto, como se servisse para garantir sua posse. E essa posse é garantida pela "leitura" do próprio nome. Esta observação se deu cerca de quatro meses após a entrada da criança para a escola, ocasião em que seus objetos foram marcados com seu nome e em que sua curiosidade a respeito dessa escrita foi satisfeita com explicações como "Eu tô escrevendo Lia aqui, prá todo mundo saber que isso é da Lia", ou "Eu tô pondo o seu nome prá ninguém pegar sua lancheira". Explicações como essas vão levar a criança a constituir a idéia de que "a escrita do nome próprio num objeto torna-o propriedade pessoal", do que Lia vai se servir bastante quando, por volta dos quatro anos e meio, aprende a escrever o próprio nome.

A partir dos 3 anos e 4 meses, os atos que se praticam com a escrita passam a ser usados para convencer o adulto ou outra criança de alguma coisa que é do próprio interesse:

(5) - (3;04;01) - Lia com pasta de dentes que veio no saquinho de presentes ganhos da escola, quer usá-la, mas a mãe comenta que ela não vai gostar da pasta. Lia: "Vou sim. Olha aqui. (aponta a escrita na embalagem e "lê") 'Pasta de dentes bem gostosa!'"

(6) - (3;04;22) - Lia e Thiago (primo de 3;11;10) discutindo pela posse de uma caixa vazia, que Lia se recusa a emprestar em represália por não ter podido brincar com carrinho do Thiago pouco antes. Durante essa discussão, Lia aponta escrita na caixa e passa a ler "razões" para não dá-la à Thiago ("Caixa para criança, não é para meninos"). Thiago retruca, apontando outra escrita e lendo igualmente "razões" para obtê-la.

Nos dois exemplos acima, uma escrita já pronta serve como suporte para "leituras" que traduzem um interesse da criança e parecem ter como objetivo convencer o outro a ceder a esse interesse -- a escrita adquire, então, um "poder". A escrita é invocada, "lê-se" o argumento, à sua autoridade não se espera contestação. A origem dessa idéia de "poder", "autoridade", da escrita pode *ser* traçada não apenas à idéia de que a escrita do próprio nome "garante a posse", mas também à idéia de que a escrita pode determinar o comportamento do adulto e/ou da própria criança, constituída em situações comuns na vida da criança nesses dois anos e pouco de exposição a inúmeras leituras do mais variado tipo de material escrito. A participação ativa da criança em eventos de escrita em que se lêem bulas, receitas, instruções de como montar um brinquedo novo, etc., e se age de acordo com o que a escrita diz, teria uma contribuição na constituição dessa idéia de "poder" e "autoridade" da escrita.

Três meses mais tarde, Lia passa a se valer também do "agir como se escrevesse" com um objetivo de "impor a autoridade da escrita", convencendo o adulto de algo que lhe interessa. A primeira observação acontece aos 3;07;18, pouco depois de uma "briga" com o pai. Lia anuncia que vai escrever uma carta para o pai, e ouço-a dizendo, enquanto rabisca: "Papai. Eu adoro você. Mas num pode ficar brigando comigo não!" Dada a ausência do pai no momento (o que justificaria uma carta), e a distância em que se encontrava a mãe, pode-se tomar o que Lia diz "por escrito" mais como um desabafo. Mas ela se propõe a escrever uma carta, e cartas têm destinatários – Lia sabe disso porque vivencia a troca de cartas com os avós distantes -- usa-se, então, a escrita para convencer a alguém ausente de algo que é do interesse próprio...

A observação que se segue mostra claramente essa tentativa de convencimento a partir da "autoridade" da escrita:

(7) - (3;07;28) - Mãe e Lia conversam sobre hora de ir para a cama (à noite). L: "Eu devia ir prá cama cedo, né? Eu queria ir cedo!" M.: "Então"! Tá na hora! Agora tá cedo. O Pablo já foi dormir." L: "Não! Eu queria ir cedo. Junto com você." M.: "Mas a mamãe vai prá cama é tarde!" L.: "Então eu queria ir tarde, junto com você e o papai". M.: "Mas menina precisa ir prá cama cedo, prá crescer e ficar forte!" (Enquanto conversávamos, Lia rabiscava formas circulares no papel em que antes ela estivera fazendo "as letras de todo mundo", e ia virando a folha -- nesse ponto da conversa ela faz zigzags pequenos, no canto superior da folha, e mostrando-os, diz: "Oh! Está escrito aqui: 'Menina vai prá cama tarde para não crescer!" (com entonação de quem lê).

Dois meses depois, esse "agir como se lesse", em que se apela à autoridade da escrita, faz o seu aparecimento nas situações de "faz de conta":

(8) - (3;09;24) - Mãe e Lia brincando de bruxa. Lia, para a mãe no papel de bruxa: "Eu vou dormir agora. Você vem e bate na bunda com sua vassoura, tá?" Faço o combinado e, quando Lia "acorda", finjo não ter sido eu (também combinado). Lia: "Me dá o cartão" (finge pegar algo no meu colo e, de mão aberta, olhando para mim, "lê": "A

bruxa malvada bateu na sua bunda" (1ª vez) e "A bruxa malvada bateu na sua bunda outra vez" (2ª e 3ª vez em que a brincadeira se repetiu).

Aqui, o apelo à autoridade da escrita se faz, não tanto no sentido de convencer alguém de alguma coisa (ou, talvez, de convencer a "bruxa-mãe" a não mentir), mas, principalmente, no sentido da "veracidade" da escrita -- "eu não vi, mas sei, porque está escrito e a escrita não mente." Uma das funções da escrita é a de fornecer informações -- e essas são fonte de poder. A observação que se segue é mais um indício do que Lia já está se apercebendo disso:

(9) - (3;11;06) - Lia comenta com o pai porque não gostou da visita feita ao museu, onde havia uma exposição sobre lobos: "Não gostei porque o lobo come gente!" O pai argumentava que não, e Lia citou a evidência para sua afirmação: "Come sim! Comeu Chapeuzinho Vermelho!" Pai: "Comeu nada! Isso é só história!" Lia: "Comeu sim! Eu li" (em tom muito convincente, dando o papo por encerrado).

Para a criança, portanto, a escrita não é essa coisa fria, que serve à memória, que quebra barreiras de espaço e tempo, que permite a burocracia, etc. (ver Stubbs, 1980, sobre as funções da escrita para o adulto letrado). A escrita é "mágica", é "poder". Ela aproxima, permite a interação e a interlocução. Ela dá poderes a quem a manipula, oferecendo argumentos irrefutáveis. Ela também serve de consolo:

(10) - (3;11;19) - Lia, aflita com a reação do cachorro do avô a uma tempestade, fala com ele: "Num precisa ter medo! Chuva é só uma nuvem que bate na outra! Chuva é água! É só água, viu, Norman? Num precisa ter medo!" Pouco depois, diz "Vô conta uma historinha pra você, Norman". Vai ao quarto e volta com o livro Tuca, vovó e Cuca. Senta-se ao lado do cachorro e passa a "ler" para ele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Mayrink-Sabinson, M L T. "Reflexões sobre a psicogênese da leitura". Em: *Estudos Lingüísticos. XIV Anais de Seminários do GEL*. Campinas, 1987.

Mayrink-Sabinson, M L T. "Os Papéis da interação e do interlocutor adulto na constituição da escrita como objeto de atenção da criança". Texto apresentado no *II Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*, Campinas, 1989 (prelo).

Mayrink-Sabinson, M L T. "Para que serve a escrita quando você ainda não sabe ler/escrever?" Texto apresentado no *IX Congresso Internacional da ALFAL*, Campinas, 1990. (a ser publicado na *Revista Leitura: Teoria & Prática, nº 16*. Mercado Aberto).

Stubbs, M. *Language and Literacy. The Sociolinguistics of Reading and Writing*. London. Routledge & Kegan Paul, 1980.

A ESCOLA E OS ASPECTOS REVELADORES DA ESCRITA INICIAL DA CRIANÇA

ADEMAR DA SILVA
(*Universidade Estadual Paulista, Araraquara*)

I - INTRODUÇÃO

Como lingüistas, vemos a aquisição da escrita como parte do processo global de aquisição da linguagem (cf. Abaurre, 1988). Sabe-se que o contato com a escrita começa, geralmente, quando a criança ainda está formulando hipóteses sobre a linguagem oral. As atividades orais e escritas fazem parte de um mesmo processo cognitivo, no qual um dado conhecimento dá origem a outro. A criança utiliza a escrita como um momento privilegiado de reflexão e atuação sobre a linguagem, o que contribui para a construção gradual de um sistema lingüístico.

A escrita espontânea inicial de crianças brasileiras tem mostrado que o aprendiz utiliza-se, com freqüência, da sua percepção de unidades da fala para tomar decisões sobre como representar graficamente determinadas letras e palavras. Com o objetivo de evidenciar o que consideramos ser um aspecto importante do processo de aquisição da linguagem em geral e da aquisição da escrita, em particular, apresentaremos algumas características do texto espontâneo a partir do resultado da análise dos dados obtidos de textos produzidos por crianças da 1ª Série. A seguir, abordaremos a visão da escola sobre essa representação que a criança faz da escrita.

II - TEXTO ESPONTÂNEO

Texto espontâneo é qualquer produção escrita que já reflete as intenções e opções da criança, diferenciando-se das atividades de escrita praticadas em sala de aula, que se caracterizam pelo mecanismo e controle excessivo por parte do professor.

Ao escrever espontaneamente a criança se depara com vários problemas. Apesar de já saber como funciona o sistema alfabético, ela desconhece as suas convenções, ou seja, que um único som pode ser representado por várias letras ou que uma mesma letra

pode representar vários sons; que os critérios para a colocação dos espaços em branco entre palavras são baseados nas classes morfológicas, o que requer uma reflexão metalingüística que ainda não está apta a fazer. Entretanto, a partir da percepção espontânea da escrita no seu ambiente, de exemplos novos ensinados pelo alfabetizador, ou de elementos que já conhece (letras do próprio nome ou de nome dos familiares, por exemplo) ela passa a formular hipóteses sobre a forma escrita de palavras desconhecidas.

Observe-se o seguinte texto (cf. da Silva Ad., 1989) e suas representações gráficas:

(1) O gato e a gata foi na casa da vovó
O vovô falou esi gato a ronou
uma gata e a vovó u que gato bonitinho
A vovó falou beto vanhaqui
conhese ese gato bonitinho
(Vera Lúcia)

Vera Lúcia transpôs a estrutura de sua narrativa oral para o texto escrito. Ela apresenta os fatos seqüencialmente, introduzindo o turno dialógico pelo verbo falar (discurso direto), sem se preocupar, ainda, com a elaboração das diferenças entre o estilo oral e o escrito.

A concordância verbal: "O gato e a gata foi...." evidencia que ela é falante de uma variedade estigmatizada de português.

Parece que o uso inadequado da letra i em esi e a ausência do s em conhese devem ter sido ocasionados pela influência da própria pronúncia: ['esi], [kone'se]. Ao juntar vanhaqui ela deve ter sido influenciada, também, por sua percepção da pronúncia: [vena'ki].

Note-se que ao escrever ese pela segunda vez, utilizou a letra e final, talvez com base na observação da própria ortografia. Além disso, ela se utilizou da letra s para representar o som [s] (ese e conhese) porque já deve ter notado que essa pode ser a possibilidade ortográfica nesse contexto em outras palavras da língua.

A identificação da letra a como uma unidade independente, deve, talvez, ter dado origem ao corte: a ronou.

Como vemos, o texto espontâneo representa graficamente, com freqüência, unidades e cortes semelhantes aos da linguagem oral, refletindo, assim, as várias tentativas e critérios de representações lingüísticas, subjacentes, da criança. Representa, também, unidades da escrita convencional ou aspectos que as caracterizam.

Cortes para mais (hipersegmentação) - a ronou - e cortes para menos (hipo-segmentação) - vanhaqui - são exemplos típicos de segmentação ocorridos nos textos espontâneos.

A análise lingüística de inúmeros textos nos possibilitou chegar às seguintes hipóteses sobre esse tipo de segmentação e junção de palavras no processo de aquisição da escrita (cf. Da Silva, Ad. 1989):

1. As formas idiossincráticas de segmentação, principalmente as hipo-segmentações, parecem ocorrer em situações de fala expressiva (cf. texto (1)).

2. As hipo-segmentações parecem, muitas vezes, resultar da percepção da pronúncia de Grupos Tonais e de Grupos de Força.

Visto que a unidade de entoação do português é o Grupo Tonal (G.T.) - uma unidade rítmica, entoacional e, portanto, uma unidade de significação - acreditamos que, em um dado momento do processo de aquisição da escrita, a criança deve achar que essas unidades em enunciados falados podem ser transferidas para a escrita, de forma não segmentada.

A hipo-segmentação vanhaqui (texto 1) é um exemplo, dentre vários, de uma representação gráfica baseada na percepção de um G.T. da linguagem oral.

Veja-se outro exemplo:

(2) Eu gosto da escola
porque e legal eugostodahprofesora
Eugosto dahprofesora
porque eu aprendo a ler e a
(Telma)

Em [eugos:daprofe'sora] Telma identificou uma unidade de informação - G.T. e representou-o na sua escrita. Em seguida, segmentou esse mesmo G.T. em subpartes: Eugosto dahprofesora, que nomeamos Grupos de Força (G!s.F.) (cf. Mattoso, 1977: 132).

3. As hipersegmentações podem decorrer, não só da percepção da escrita, como também de um componente tônico da fala

(3) .... e xegou o namorado da cela árvore... (Fátima)
(4) .... aí a roza ficou com tenta .... (Otaciano)

4. Os procedimentos epilingüísticos desempenham um papel constitutivo no processo de aquisição da escrita.

Como a escrita espontânea apresenta muitas variações - evidências de autocorreções, hesitações, reelaborações, etc. - decidimos utilizar o termo epilingüístico (cf. Kamiloff Smith, 1979, 1986) para fazer referência a esses dados;

No texto (2) temos as seguintes variações: Eugosto/ Eu gosto; dabrofesora / da escola; eugostodabrofesora / Eugosto da brofesora.

Tais variações são características de comportamento epilingüístico e revelam que, para resolver os diversos problemas que a escrita lhe apresenta, a criança se utiliza de critérios próprios, que lhe parecem mais adequados para aquele dado momento. Essas formas alternadas mostram que a criança está continuamente reelaborando suas representações sobre as formas e categorias lingüísticas. Supomos que a partir da liberdade de formular e reformular hipóteses resulta a sistematização das formas lingüísticas (orais e/ou escritas).

III - O QUE PENSA A ESCOLA SOBRE A REPRESENTAÇÃO QUE A CRIANÇA FAZ DA ESCRITA

A representação que a criança faz da escrita, apresentada acima, parece ser desconhecida pela maioria das pessoas que trabalha com alfabetização, e isso tem dado origem a grandes equívocos.

Enquanto a criança desconhece as classes de palavras, como definidoras de unidades morfológicas, para fins de escrita, o adulto alfabetizado, não; ele é fortemente condicionado por elas. Isso faz com que a escola ignore a capacidade da criança e o seu universo cultural, bem como o papel e a atuação da linguagem oral e escrita no interior dele, e valorize práticas e critérios pedagógicos centrados na incapacidade e dificuldade da criança diante da pressuposta complexidade da linguagem escrita.

Desse modo, as atividades metalingüísticas ocupam a maior parte da prática escolar, impondo-se à criança uma escrita mecânica, passiva, vinda externamente pelas mãos do professor (cópias e ditados). Assim, as habilidades naturalmente desenvolvidas da criança não são levadas em conta.

Tal prática pedagógica só tende a gerar deficiências e carências, visto que, na maioria das vezes, os erros são tidos como sintomas de déficit e não de construção. Por exemplo, as segmentações infantis, vistas acima, ainda que possibilidades virtuais do sistema alfabético, são vistas como "erros". Sabemos muito bem que não o são e que revelam uma atividade intensa de construção, pois resultam de sua atuação sobre a escrita.

Quando o alfabetizador, condicionado a pensar a linguagem através da escrita, for capaz de perceber os diferentes percursos da criança ao produzir o seu texto e se aproximar, efetivamente, como mediador entre ela e a escrita, quando ele deixar de lado a idéia de que para se chegar ao texto é preciso um treinamento controlado e exaustivo de aspectos formais e convencionais da escrita e criar condições para que ela experimente e produza textos espontâneos, ele estará abrindo caminhos, não só para a busca de uma prática didática eficaz, como também para o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura, necessidades inegavelmente prioritárias entre nossas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abaurre, M.B. (1986). "Introduzindo a questão dos aspectos linguísticos da Alfabetização", *Boletim da ABRALIN*, 7, pp. 29/36.

Abaurre, M.B. (1988) "The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representations" *European Journal of Psychology of Education*. Vol. III, nº 4, pp. 415/430.

Cagliari, L.V. (1981). "*Elementos de Fonética do Português Brasileiro*", Tese de Livre Docência. UNICAMP, S.P.

Câmara Jr., J.M. (1970). "*Estrutura da Língua Portuguesa*", Petrópolis, Rio de Janeiro, Ed. Vozes, Ltda. 2ª Edição.

Da Silva, A.D. (1989). "*A Relação entre a fala e a segmentação na escrita espontânea de crianças de 1ª série do 1º grau*". Tese de Mestrado, UNICAMP, S. Paulo.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). "*Los Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*", México. Siglo XXI, Editora S/A.

Halliday, M.A.K. (1970). "*A course in Spoken English: Intonation*", London, Oxford University Press.

Karmiloff-Smith, A. (1979). "*Does Metalinguistic awareness have any function in language acquisition processes?*" Xerox.

Karmiloff-Smith, A. (1986). "From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data" *In Cognition*, 23, pp. 95/147.

Lemos, C.T.G. (1982). "Sobre aquisição da Linguagem e seu dilema (pseudo) original", *Boletim da ABRALIN* - 3, pp. 97/126.

Vygotsky, L.S. (1962). "*Thought and Language*". The Massachusetts Institute of Technology Press.

MESA REDONDA 12

DESENVOLVIMENTO HUMANO E ESCOLARIZAÇÃO: AS POSSIBILIDADES DE RECONSTRUÇÃO DA ESCOLA

O DESENVOLVIMENTO E A RECUPERAÇÃO DA ESCOLA

JOÃO CARDOSO PALMA FILHO
(*Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo*)

Introdução

A recuperação da escola como um local adequado ao desenvolvimento da criança, do pré-adolescente e do adolescente é um tema que comporta diferentes abordagens.

Nesse sentido procurei privilegiar a abordagem que nos últimos anos tem merecido a minha atenção, que é a escola enquanto local para o desenvolvimento do currículo.

Do ponto de vista curricular, a situação da escola pública nos dias de hoje é muito diferente daquela vivida pela rede escolar até o final dos anos 60.

Com a promulgação, em 11 de agosto de 1971, da lei federal nº 5692, que se propunha a reorganizar todo o ensino fundamental e médio, teve início no Brasil, e em particular no Estado de São Paulo, um processo de padronização dos currículos escolares.

Contribuíram, fortemente, para essa padronização os Pareceres do Conselho Federal de Educação, em especial os de nº 853/71 e 45/72, de autoria dos Conselheiros Valnir Chagas e Pe. José Vasconcelos, respectivamente.

No âmbito estadual, a Indicação de nº 1/72 do Conselho Estadual de Educação, de autoria da professora Therezinha Fran, trabalhou na mesma direção.

Esses textos forneceram a matéria prima necessária para a elaboração dos Guias Curriculares, que no Estado de São Paulo, a partir do ano de 1974, passaram a nortear o trabalho docente nas escolas da rede pública estadual.

Convém, ainda, destacar, nesta breve introdução, que sem a colaboração dos livros didáticos, que foram todos revistos em função das diretrizes curriculares emanadas dos Guias, o esforço de padronização não teria alcançado êxito.

Feitas essas considerações iniciais, proponho-me a seguir, discutindo algumas questões ligadas ao paradigma de currículo adotado pelos Guias Curriculares, bem como,

analisando algumas de suas implicações para a prática escolar e, de que forma o paradigma de currículo assumido pelos elaboradores dos Guias Curriculares interferiu com o cotidiano da escola.

Os Paradigmas do Currículo

Para MacDonald (1975), a partir dos interesses humanos que Habermas (1982) classifica em técnico, de consenso e emancipador e dos diferentes enfoques de pesquisa: empírico/analítico; histórico/hermenêutico e praxiológico, é possível estabelecer três paradigmas para o desenvolvimento de currículo, a saber:

1. Paradigma técnico-linear;
2. Paradigma circular-consensual;
3. Paradigma dinâmico/dialógico.

O paradigma técnico-linear, que tem na raiz o interesse técnico, é de longe o modelo curricular mais difundido nas escolas brasileiras, principalmente a partir da adoção, por parte das Secretarias Estaduais de Educação, dos Guias Curriculares, que como veremos foram construídos com base no formato técnico-linear.

A este "quase monopólio" do paradigma técnico-linear, Domingues (1986) atribui "a atual anemia dos estudos sobre currículo de 1º Grau no Brasil", que segundo esse crítico "só será superada com a presença conflituosa de um pluralismo de paradigmas e não com o domínio exclusivo e dogmático do paradigma técnico-linear."

Embora dando razão a Domingues, acrescentaríamos a observação de que não é apenas a utilização dogmática e exclusiva do paradigma técnico-linear que tem empobrecido os estudos na área de currículo. A utilização dogmática e exclusiva de qualquer paradigma sempre será prejudicial, uma vez que estará ocultando, no desenvolvimento do currículo, outras possibilidades e outros interesses.

No caso brasileiro, acrescente-se o fato de que a adesão oficial ao paradigma curricular chancelou uma indesejável padronização dos livros didáticos com um visível empobrecimento dos conteúdos escolares. Reforça esta afirmação a constatação de que na maioria das escolas o livro didático se constitui no único instrumento de trabalho escolar disponível ao professor.

A origem do paradigma técnico-linear e suas mais notáveis características

Em 1918, John Franklin Bobbit publicou o livro "The Curriculum", que é considerado um marco da aplicação do enfoque empírico-analítico em trabalhos de currículo (Bobbit, 1984: 33).

Para Bobitt, fortemente influenciado pela administração científica de Frederick Taylor, currículo "é aquele conjunto ou série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta" (p. 34).

Bobitt estabelece uma analogia entre o processo industrial, segundo a concepção Taylorista, e o processo educacional e, a partir da analogia, levanta duas implicações para a construção curricular:

1. Preparar indivíduos para desempenhar funções definidas em uma situação também definida;

2. Basear o conteúdo curricular numa análise das funções específicas na qual devem ser desempenhadas (p. 34).

Trata-se, como bem enfatiza Kliebard, de procurar adaptar "as técnicas do mundo dos negócios para uso nas escolas" (1980). Ou, como diria Habermas, se fosse chamado para se manifestar sobre o assunto, é o currículo escolar colocado a serviço da razão instrumental.

Não há dúvida, acrescentaria eu, que a motivação básica de Bobitt é essencialmente econômica, daí a preocupação com a eficiência, daí a adesão unilateral à razão instrumental, e também, a indiscutível filiação ao positivismo.

E as conseqüências?

Esta visão de currículo calcada na administração científica vai provocar, no interior das escolas, a necessidade da divisão das tarefas e a inevitável especialização das funções.

A lógica da razão instrumental intrínseca à teoria de currículo adotada por Bobitt, e que está na raiz do paradigma técnico-linear dirige o seu foco para a aprendizagem de competências e habilidades básicas isoladas.

Desse enfoque lógico decorrem duas implicações, fundamentais para a clara compreensão do paradigma técnico-linear:

1. Os currículos fundam-se nos princípios do controle, predição e mensuração;

2. Os aspectos políticos, inerentes a qualquer modelo curricular, são traduzidos em termos de problemas técnicos (Giroux, 1986).

Opera-se, portanto, um reducionismo, que faz prevalecer exclusivamente o interesse técnico.

Essas implicações são muito evidentes a partir dos aperfeiçoamentos feitos ao modelo, por Taba (1949) e Tyler (1949), e levaram Giroux a considerar que "Na longa história da teorização curricular, que se estende desde Bobitt (1918) e Charters (1923),

nos primeiros decênios do séc. XX, até os trabalhos recentes de Ralph Tyler (1950), Popham (1969) e Mager (1978), tem havido um poderoso e profundo compromisso no sentido de considerar a pedagogia da escola e da sala de aula em termos nos quais o poder é separado do conhecimento e a cultura é abstraída da política (Giroux, 1986).

Taba e Tyler foram os teóricos de currículo que mais influenciaram a construção curricular no Brasil. Merecem, portanto, uma atenção especial.

A fundamentação teórica de Taba e Tyler é muito semelhante, embora Taba dê mais ênfase, do que Tyler, à questão cultural. Todavia, a racionalidade que comenda a construção curricular de ambos é a racionalidade técnica.

Taba considera que "para desenvolver uma teoria de currículo e um método conceitual sobre o mesmo, é indispensável investigar quais são as demandas e os requisitos da cultura e da sociedade, tanto para o presente como para o futuro" (Taba, 1962). Qual cultura? Qua sociedade? Tais questões permanecem sem respostas. Mais do que isso. Não foram sequer cogitadas.

O currículo é sempre considerado como um instrumento à disposição da escola, para preparar a juventude para o desempenho de tarefas úteis à nossa cultura. O currículo deverá se preocupar com a cultura tecnológica, devendo haver uma maior atenção para o conhecimento e habilidades científicas.

Cultura e sociedade se constituem na primeira fonte curricular. A segunda, refere-se ao processo de aprendizagem e natureza do aluno. E a terceira, prende-se à natureza do conhecimento e às características específicas, assim como, às contribuições de cada disciplina que forma o conteúdo do currículo (p. 25).

Essas fontes fornecem o esboço geral para o currículo, que para Taba é o seguinte:

1. Diagnóstico das necessidades;
2. Formulação dos objetivos;
3. Seleção do conteúdo;
4. Organização do conteúdo;
5. Seleção das atividades de aprendizagem;
6. Organização das atividades de aprendizagem;
7. Determinação do que se vai avaliar e as maneiras e meios de fazê-los (p. 26).

Essa esquematização é muito semelhante à proposta por Tyler, e consubstanciada nas seguintes questões:

1. Que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas, de modo a ter a probabilidade de alcançar esses propósitos?

brasileiras, e pela construção de modelos alternativos, onde os conteúdos curriculares sejam problematizados a partir das seguintes indagações:

1. Quais conhecimentos deverão ser considerados pela escola?
2. Como os conhecimentos escolares deverão ser organizados?
3. Quais são os códigos subjacentes à estrutura dos conhecimentos escolares?
4. Como deverão ser transmitidos os conhecimentos considerados?
5. Como deverá ser determinado o acesso a tais conhecimentos?
6. Que espécie de sistema cultural os conhecimentos escolares legitimam?
7. Quais interesses são servidos pela produção e legitimação do conhecimento escolar? (Aronowitz, Stanley; Giroux, 1985: 145).

As indagações formuladas levantam aspectos essenciais da construção curricular, como por exemplo: cotidiano (1); prática escolar (2); currículo oculto (3); as relações do poder no interior da escola (4, 5, 6, 7).

Desse modo, a principal tarefa, a meu ver, que se coloca para os profissionais da educação nos dias de hoje, enquanto intelectuais comprometidos com a transformação social é a de estabelecer um espaço para a discussão crítica dos currículos escolares existentes, dos currículos ocultos, da política educacional oficial, da forma e dos conteúdos dos livros didáticos, bem como das condições de trabalho que caracterizam a escola pública de 1º e 2º graus no Estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aronowitz, Stanley and Giroux, H. *Education under Siege. The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*. Massachusetts, Herben & Gowey, Inc. 1985: 145.

Bobbit, J.F. *Curriculum Making Los Angeles*, apud Tadle, Lady Lina, São Paulo, Atlas, 1984: 33.

Domingues, J.L. *Interesses Humanos e Paradigmas Curriculares*. Rev. Bras. Est. Pedag., 67 (158): 351-66, maio/agosto/86. Brasília.

Giroux, H. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis, Vozes, 1986.

Habermas, J. *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

Kliebard, H.M. *Burocracia e Teoria de Currículo*, apud Messick, Rosemary Graves, et alii. *Currículo: Análise e Debate*, Rio de Janeiro, Zahar, 1980: 106/126.

Taba, H. *Curriculum Development. Theory and Practice*. Harcourt Brace & World, Inc. N.Y., 1962.

3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?

4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (Domingues, 1986: 354).

Para Domingues (p. 355) "A análise das propostas de Typer permite verificar que o interesse subjacente é técnico, ou seja, de controle, e que seu paradigma é técnico-linear, de reação em cadeia (...). Decisões sobre o que deve ser ensinado são feitas a priori e separadas das decisões sobre como deve ser ensinado. Duas são as preocupações básicas desse modelo:

1. Definir os elementos relevantes ou variáveis envolvidas no currículo;
2. Criar um sistema de tomada de decisões para o desenvolvimento do currículo.

Posteriormente, o modelo curricular de Typer passou por alguns aperfeiçoamentos, que tinham por objetivo principal modernizá-lo a partir da incorporação dos elementos da teoria dos sistemas. Nesse sentido, James Popham e Eva Baker (1970), partindo das três fontes curriculares enunciadas por Tyler (Aluno, Sociedade e Especialistas), estabelecem quatro passos a serem considerados na construção curricular:

1. Os objetivos educacionais a serem atingidos devem ser identificados em termos de desempenho dos alunos;
2. As decisões de planejamento devem ser tomadas conforme "inputs" definidos;
3. O conjunto de estratégias alternativas deve ser pensado;
4. As medidas de avaliação devem ser planejadas para verificar se os objetivos instrucionais foram atingidos.

Como se depreende da análise dos quatro passos enumerados, além de teoria dos sistemas, fica evidente a adesão à psicologia da aprendizagem comportamentista. Educar passa a ser sinônimo de mudanças de comportamento, que deverão estar rigorosamente definidas em termos de desempenhos dos alunos a serem medidos pelos professores.

Penso que, com as informações até aqui apresentadas tenhamos conseguido caracterizar, em seus elementos constitutivos, o paradigma técnico-linear.

Isto posto, já caminhando para as conclusões, retomarei a frase inicial desta comunicação ("A recuperação da escola como um local adequado ao desenvolvimento da criança, do pré-adolescente e do adolescente") para afirmar que a recuperação da escola passa pela ruptura com o paradigma técnico-linear, hoje hegemônico nas escolas

DESENVOLVIMENTO HUMANO E ESCOLARIZAÇÃO: AS POSSIBILIDADES DE RECONSTRUÇÃO DA ESCOLA

SÔNIA TERESINHA DE SOUSA PENIN
(*Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação*)

O tema desta Mesa é bastante complexo, envolvendo conceitos (desenvolvimento humano, escolarização, escola), relações entre conceitos (desenvolvimento humano e escolarização) e posicionamentos ou apostas (as possibilidades da reconstrução da escola). Como as relações que estabelecemos e as apostas que formulamos dependem do nosso entendimento conceitual, iniciarei minha fala desenvolvendo dois conceitos presentes no tema: escola e escolarização. Em seguida, relacionarei estes conceitos com o de desenvolvimento humano; então, discutirei as relações entre desenvolvimento humano e escolarização; por fim, apresentarei meu entendimento sobre as possibilidades de "reconstrução" da escola.

ESCOLA é o nome que se dá a um conceito e, portanto, é uma abstração. Tal conceito tem sido, ao lado de outros, aludido sob a categoria de instituição social, onde cada uma possui seus objetivos. No caso da escola, ela se propõe a educar, ensinar. Estes objetivos, por sua vez, se referem a conceitos altamente abstratos e abertos.

A passagem de um conjunto de práticas a um conceito representa, sem dúvida, um avanço no conhecimento dessa área (Foucault, 1969). Entretanto, quando o conhecimento conceitual sobre um tipo de situação não facilita, ou mesmo impede, reflexões criativas e ações, na direção do desenvolvimento que se deseja implementar (tendo como referência alguns princípios sociais e/ou premissas de desenvolvimento), então, torna-se necessário sair do conceito e voltar à prática, possibilitando a reintrodução de novos conceitos ou a revisão dos já existentes.

A investigação sobre o cotidiano de escolas concretas tem indicado diferenças entre elas, talvez tantas quantas aquelas características que, agregadas, possibilitaram a formulação do conceito escola. Tal fato nos permite afirmar que todo conhecimento teórico sobre a escola não é suficiente para desvelar esta realidade. Para aumentar ou

rever o conhecimento sobre a escola, é necessário penetrar em sua singularidade e aí permanecer; ela não se mostra de pronto.

Ainda assim, tal conhecimento estará restrito aos limites da investigação: ao período e empenho de conhecimento. Portanto, a escola concreta não é algo que se defina ou se conceitue de forma definitiva. Ao contrário, ela se mostra nos seus movimentos e, cada um nunca será o definitivo. Nesse sentido, entendo inadequado falar em "reconstrução" da escola, preferindo o termo "construção", que sugere um processo de vir-a-ser.

Sobre a escola, dois pontos devem ser ainda precisados. Primeiro, como o processo que se desenrola numa situação concreta nunca é igual ao que se dá em outra, cada escola tem seu próprio movimento, apresenta especificidades de movimentos e, por isso, a entendemos como algo singular, como uma obra (Lefèvre, 1983). Segundo, essa obra não acontece por "acaso" e nem é resultado de um único cinzel, mas, socialmente construída por todos que ali vivem e agem: professores, alunos, pais de alunos, funcionários, etc.

Passando a discutir o conceito ESCOLARIZAÇÃO, introduzo, primeiramente, a crença de que aqueles que estão na escola, sendo pessoas, não apenas constroem algo, mas estão, ao mesmo tempo, construindo a si mesmos. Se a escola é uma obra que está em contrução, também essas pessoas estão em processo de vir-a-ser. A este processo podemos dar o nome de escolarização. Temos aqui duas idéias. Primeira, escolarização é um processo e, como tal, algo que se desenvolve. Segunda, o sujeito dessa escolarização é todo aquele que se encontra nesse processo: não apenas os alunos, como se costuma pensar, mas professores, diretor, funcionários, etc. Todos os agentes presentes na escola estão se escolarizando, independente de sua faixa etária ou de seu "papel" institucional ou social.

Podemos agora relacionar os conceitos escola e escolarização com o de desenvolvimento humano, retomando o tema desta mesa redonda. Algumas relações nos saltam aos olhos. Primeira, nos três casos estamos falando de um processo, de uma construção, de um desenvolvimento. Segunda, nos três casos os agentes do processo da construção ou do desenvolvimento são pessoas, ou seja, trata-se de um desenvolvimento humano. Terceira, nos três casos as pessoas não estão sózinhas, seja na construção da escola, seja na contrução de si, o "outro" está presente de forma nítida. Muitas vezes, aliás, esse "outro" nem está presente fisicamente, como no caso de alguns pais de alunos, ou daquelas pessoas pertencentes às outras instâncias institucionais.

Essas relações nos permitem afirmar que escolarização é um processo de desenvolvimento humano para todos os que ali se encontram e que se é de desenvolvimento humano é também um processo de conhecimento, de aprendizagem (cf. Vygotsky, 1984). Quero com isso afirmar que mesmo aqueles, como o professor, o diretor, etc., que têm ali uma prática profissional, também eles vivem uma prática de conhecimento. A atividade de ensino (comumente entendida como aquela exercida pelo

professor), tanto quanto a de aprendizagem, (em geral também tomada como a que é exercida pelos alunos) são ambas de conhecimento, e como tal, em processo de vir-a-ser, no curso do desenvolvimento humano. Desenvolvimento humano e escolarização são processos presentes na escola e vivenciados por alunos, professores e demais agentes pedagógicos.

Por fim, me referirei às possibilidades de "construção" (e não reconstrução) da escola, tendo em vista a relação estabelecida entre desenvolvimento e escolarização. Uma primeira questão relaciona-se ao fato de que não temos que reconstruir nada, mas sim, continuarmos uma obra em andamento. A palavra reconstrução sugere que temos que acabar com essa escola, a que está aí, e, então, iniciarmos uma reconstrução sobre suas cinzas. Tal entendimento jogaria para os ares, não a escola, mas a idéia de história, de desenvolvimento. Há rupturas epistemológicas, de conhecimento, sobre os eventos, mas não dos eventos em si mesmos. Buscar a ruptura epistemológica sobre a escola - se isso for necessário, e talvez o seja - não implica em destruir a escola que está aí, mas repensá-la e, então, reorganizá-la de outro modo. E mais, essa ruptura não pode ser fruto apenas de intelectuais iluminados mas terá que ser realizada por agentes que vivem o cotidiano da escola e que repensam o significado de sua prática e a modificam. Medidas institucionais podem fazer avançar ou regredir os processos cotidianos, presentes em cada escola, mas não são as únicas e, em muitos casos, nem as mais importantes. Além disso muitas delas têm sua gênese no cotidiano.

Uma segunda questão sobre as possibilidades de construção da escola refere-se à crença de que o cotidiano não é fechado, mas relaciona-se com os outros níveis de realidade. A escolarização do professor, ou outro profissional da educação, não acontece apenas nos limites da escola, mas é, também, exercida quando tais profissionais participam de uma associação de classe ou das discussões sobre a educação no seio de um partido político, ou, até mesmo, quando encontram um aluno ou uma mãe de aluno no supermercado ou na rua. As articulações do cotidiano com o movimento social mais amplo nos apontam as formas possíveis de perseguir nossos princípios enquanto construímos a escola e nos construímos. Uma possibilidade promissora para a construção da escola, dentro dos princípios democráticos de distribuição e apropriação do saber, me parece ser a organização de espaços, dentro e fora da escola, para análises, críticas e tomadas de posição sobre os eventos escolares que têm impedido a realização daqueles princípios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Foucault, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1969 (edição original: 1969).

Lefebvre, Henri. *La presencia y la ausencia - contribución a la teoría de las representaciones*. México, Fondo de Cultura Económica, 1983 (edição original: 1980).

Vygotsky, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora, 1984.

MESA REDONDA 13

A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO PARA A ATUAÇÃO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE SAÚDE: QUAIS SERIAM AS ESPECIFICIDADES E AS SOLUÇÕES CONCRETAS?

A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO PARA A ATUAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE SAÚDE

MARY JANE PARIS SPINK
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

Discutir a formação necessária para a inserção institucional do psicólogo na área da saúde exige um momento anterior de reflexão sobre as especificidades desta prática. Reflexão esta que, necessariamente, deverá começar pelo estabelecimento de um vocabulário comum, desenvolvido a partir de uma definição mais rigorosa dos conceitos utilizados.

A primeira confusão a ser desfeita, neste sentido, é referente ao emprego do termo INSTITUIÇÃO. Termo este, que é utilizado no nosso quotidiano profissional, tanto para referirmo-nos ao sistema de normas que estruturam um grupo social, regulam sua vida e seu funcionamento, quanto para indicar um estabelecimento, uma organização ou associação instituída para a promoção de um determinado objetivo. Ou seja, refere-se, simultaneamente, às normas que sobredeterminam as relações concretas no nível de um estabelecimento específico, digamos um hospital geral, e ao hospital propriamente dito, como organização e como localização material de práticas e relações sociais.

Vale aqui relembrar a clássica distinção feita por Lapassade (1974) entre grupos, organizações e instituições. Ao procurar entender e pensar a formação do psicólogo para a prática em instituições de saúde estamos, na verdade, buscando subsídios para sua inserção em uma organização. Entretanto, esta organização é sobredeterminada por normas mais pervasivas, que estão intimamente vinculadas à representações coletivas que, com o passar dos anos, atingem o estatuto de normas universais ou leis. A compreensão do processo de institucionalização destas normas, e portanto, a compreensão do pano de fundo que formata o cenário no qual se desenvolve nossa prática profissional, é obviamente um ingrediente importante para um desempenho profissional consciente e conscientizador.

É através do processo de institucionalização, como apontam Berger e Luckman (1976), que determinadas trocas simbólicas, no processo de transmissão geracional, adquirem objetividade e a qualidade de fatos inegáveis, adquirindo a força de instituições

sociais. E, é como resultado da opacidade inerente a este processo de transmissão social que as instituições adquirem força de lei, através de processos paralelos de legitimação. A legitimação torna, objetivamente, acessível e, subjetivamente, plausível a objetividade adquirida por tradição. E uma vez legitimada, inevitavelmente, surgem mecanismos para a manutenção da ordem estabelecida. Mecanismos voltados, tanto à internalização e justificação da instituição em pauta, como também para a repressão de perspectivas diferentes que ameaçam o status quo. Entre estes mecanismos de repressão destacam-se a aniquilação e as terapêuticas.

A atuação do psicólogo como terapêuta é um dos mecanismos possíveis de manutenção da ordem institucional e, por isso mesmo, a compreensão dos processos de institucionalização são passos essenciais na formação para a prática das chamadas instituições de saúde. Compreensão necessária, mesmo quando o psicólogo visa apenas um trabalho voltado ao paciente, seja este um indivíduo ou um grupo.

Esta observação prende-se a um segundo nível de confusão sobre o que vem a ser um trabalho em instituições de saúde, confusão esta que se refere ao nível de atuação desejado e/ou possível. O psicólogo tem dois níveis de atuação possíveis: trabalhar com a instituição como totalidade, ou trabalhar com o paciente que é cliente da instituição.

O trabalho com a instituição como totalidade visa, a compreensão dos atores, tanto institucionais, como constitutivos da e constituídos pela trama de relações concretas que aí se estabelecem. Esta é a arena privilegiada de Análise Institucional que, a despeito da variedade de vertentes teóricas, tem como substrato uma perspectiva crítica de questionamento, não da eficácia da instituição, mas da própria ordem instituída. Vertente, portanto, que visa a mudança social mas que, infelizmente, é prerrogativa de poucos psicólogos. Ou seja, como prática profissional é um instrumental possível para o pequeno número de psicólogos que atuam como consultores organizacionais, dado que dificilmente pode ser levada a cabo quando o psicólogo está imerso na trama de relações institucionais. Entretanto, como postura, como forma de manutenção de uma visão crítica, a análise institucional, em suas vertentes diversas, é uma forma de desvelamento dos determinantes de nossa prática e uma forma de ampliar nosso enfoque, incorporando na atuação profissional as relações vividas pelo conjunto dos atores institucionais.

A inserção mais comum, e portanto, foco central da reflexão que se segue, é de prática profissional centrada no paciente/cliente (individualmente ou como grupo) da instituição em questão. Considerando então, que a formação básica do psicólogo privilegia a atuação clínica, centrada no indivíduo e localizada no consultório, é comum a mera transferência do referencial teórico obtido na graduação, para o contexto institucional. É neste processo de transferência a-crítica que o psicólogo, frequentemente, serve de instrumento para a manutenção do status quo. E isto no caso de ser efetivo em sua atuação, pois, muitas vezes, a mera transposição do referencial teórico para realidades sociais distintas, simplesmente não surte qualquer efeito.

Desta forma, o que eu sustento, a partir de minha experiência em pesquisa e em orientação de pesquisas, que versam direta ou indiretamente sobre a questão da prática psicológica em instituições, é que o trabalho em instituições requer uma expansão do referencial utilizado, em dois sentidos distintos:

1. Uma expansão do referencial contextual, ou seja, a busca de dados que permitam melhor localizar o psicólogo e seu cliente na dinâmica social e/ou institucional.

2. Uma expansão do referencial teórico, no sentido de conseguir trabalhar com a alteridade, ou seja, com a perspectiva de um "outro" definido culturalmente como diferente do "eu".

O que está em pauta, no primeiro caso, é a compreensão das determinações sociais mais amplas que afetam a relação profissional do psicólogo com o seu cliente. Já no segundo caso, o que está em pauta é a aceitação de uma realidade multiforme, cuja definição, ou mesmo percepção, é fruto da pertença a uma sociedade determinada, e, dentro desta, a classes e segmentos sociais específicos.

Vejamos, então, em maior detalhe o que isto implica:

Considerando, em primeiro lugar, o referencial contextual, verifica-se que os dados de contexto nos remetem a duas ordens de fenômenos: a organização social mais ampla, incluindo aqui as especificidades de classe; e a realidade institucional propriamente dita.

Quanto à organização social mais ampla, sabemos que a saúde não é eqüitativamente distribuída entre as classes sociais. Tanto os indicadores sociais (a morbidade e mortalidade), quanto o acesso aos serviços (e todos sabemos que há uma medicina de ricos e uma medicina de pobres) são diferencialmente distribuídos entre a população. Tentar, assim, entender o problema do cliente institucional sem entender a problemática social mais ampla que o transformou em cliente desta instituição específica, seria, certamente, um disparate.

Esta foi a primeira grande angústia dos psicólogos que, por pressão do mercado de trabalho ou por convicção política, abandonaram a clínica particular e foram se inserir em instituições diversas. Na Saúde, por exemplo, a primazia das carências sociais era de tal monta que inúmeros psicólogos abandonaram a perspectiva individual ou psicossocial, e foram afogar suas mágoas em uma perspectiva francamente sociológica. Uma experiência válida, sem dúvida alguma, e uma experiência que deixou patente a necessidade de referenciais interdisciplinares para a atuação em situações complexas. Mas, uma experiência que, para muitos, foi também altamente frustrante, na medida em que viam sua especificidade como psicólogos desaparecer e sua identidade social ser estilhaçada. As inúmeras pesquisas e teses defendidas sobre a atuação do psicólogo na comunidade constituem provas contundentes deste dilema.

A essência do dilema, no caso, é "onde intervir", ou seja, qual a importância de um trabalho terapêutico quando os determinantes sociais do problema são tão hegemônicos e tão prementes. E, inevitavelmente, uma das conseqüências do enfrentamento deste dilema foi o abandono do trabalho clínico e a opção pelo trabalho mais político, de conscientização da população e de organização de movimentos populares de reivindicação de melhores condições de vida.

Filtrado este primeiro momento de enfrentamento do social, pela experiência e pela maior abertura política ficou - como herança negativa - a sensação de culpa pelo privilegiamento do individual sobre o social. Mas, como herança positiva, ficou a consciência de que este individual é moldado no social, e que a compreensão deste social faz parte da compreensão mais global da dinâmica do cliente.

Mas, os dados de contexto remetem, também, à realidade da instituição onde estamos inseridos. Instituição esta que tem a sua história e que é habitada por atores diversos e é cenário, portanto, de complexas relações intra e inter grupo. Mais uma vez, ao dirigir nossa atenção à realidade institucional, emergem dois níveis de fenômenos com os quais teremos que lidar: de um lado, a instituição em sua função de aparelho ideológico, e de outro, a instituição como cultura organizacional.

Entender a instituição como aparelho ideológico remete à compreensão de sua constituição histórica. Tomemos, como exemplo, o hospital. O hospital não é apenas o lugar privilegiado de ações de cura na sociedade moderna. Ele se constitui como tal historicamente, e é a perspectiva histórica que nos permite entender como os diversos atores aí se movimentam. O famoso cortejo do médico, seus alunos e pessoal de enfermagem, que até hoje caracteriza a rotina diária das enfermarias nos hospitais-escola, tem sua origem na Renascença. O hospital só pode, portanto, ser compreendido a partir da compreensão das profundas mudanças sociais que levam o Estado moderno a se preocupar com a saúde da população e, simultaneamente, da compreensão das mudanças ocorridas no saber médico que levam ao privilegiamento da perspectiva clínica e à eleição do hospital como cenário privilegiado para sua prática. E, ao nos reportarmos à nossa realidade específica, aqui no Brasil, é preciso ir mais longe e entender a dinâmica político-social que gera a dicotomia hospital público/hospital privado e o sucateamento progressivo da rede pública.

Em contraste, entender a instituição como cultura nos leva a um nível mais micro de análise. Nos leva à busca dos rituais, dos mitos, das representações compartilhadas que sustentam a ação conjunta. Nos leva, portanto, à compreensão das semelhanças e diferenças no comportamento dos atores e, como tal, às hierarquias, chegando, portanto, à questão do poder - o grande motor das análises institucionais. Este tem sido um rico filão para os cientistas sociais preocupados com a questão institucional.

Esta é a vertente privilegiada na chamada Análise Institucional, e um exemplo recente de reflexão nesta área é a dissertação de Rose Pompeu de Toledo, intitulada "A

incorporação do Social na Relação Terapêuta-Cliente em uma Instituição Pública de Saúde". Nesta pesquisa, a autora procurava entender o trabalho possível do psicólogo em uma clínica escolar da Secretaria de Saúde do Município, a partir do confronto das expectativas das instituições envolvidas: a escola, a clínica e a família. Estudo este que constitui, sem sombra de dúvida, um avanço face à herança negativa de culpa associada à perspectiva individual, pois sem abrir mão da especificidade do trabalho clínico, a autora procura entender suas determinações múltiplas a partir do trabalho com algumas das fontes institucionais destas determinações - no caso as famílias e a escola - e a intenção destas com a clínica.

Entretanto, na defesa, os membros da banca apontaram reiteradamente para a persistência de certos viéses da perspectiva psi, indicativos da ausência de um trabalho de desconstrução da realidade, no sentido dado ao termo por Derrida, ou de desterritorialização, na ótica de Deleuze e Guattari. Isto nos leva a questionar a possibilidade da Psicologia incorporar, em sua prática institucional, a questão da ALTERIDADE, nos leva, portanto, à questão de expansão do referencial teórico.

Chegando ao referencial teórico chegamos, na verdade, ao cerne do nosso argumento. Ao sair da relação protegida, forjada na clínica particular - onde as normas são definidas pelo psicólogo (o local de atendimento, a forma de trabalho e a própria definição de real) - e enfrentar a rede complexa de normas institucionais, o que passa a estar na berlinda é o próprio processo de construção da realidade. Como psicólogos sociais sabemos muito bem que as teorias que nos orientam na vida cotidiana são constituídas na interface dos determinantes culturais de nossa sociedade (as informações privilegiadas, as crenças, as ideologias) e das elaborações individuais deste acervo cultural. Ou seja, a matéria prima da nossa individualidade é, essencialmente, social. Este acervo cultural traz no seu bojo alguns elementos universais; mas têm, também especificidades próprias a cada segmento da sociedade - frutos do processo de socialização pelo qual cada um de nós passamos. É o reconhecimento desta realidade multiforme que nos permite trabalhar a questão da ALTERIDADE.

E, o psicólogo inserido em uma instituição defronta-se, de imediato, com a alteridade, seja no que diz respeito ao seu trabalho como cliente - especialmente quando este vem de classes mais desprivilegiadas - seja no seu trabalho junto aos demais profissionais de saúde.

Muito já se falou sobre o trabalho psi com pacientes das classes populares. Há, por exemplo, uma pesquisa muito bonita sobre a questão do nervoso nas classes trabalhadoras urbanas, realizada por um antropólogo carioca, Luiz Fernando Duarte. Trabalho este que revela um universo centrado numa perspectiva holística de sociedade, que se contrapõe e dificulta a compreensão da perspectiva individual própria à psicologia. Esta é uma vertente rica e, ultimamente, tem surgido uma diversidade de trabalhos sobre as representações sociais de diferentes aspectos do processo saúde-doença, que tem por

mérito apontar para esta multiplicidade de recortes possíveis da realidade, e que podem vir a enriquecer o trabalho do psicólogo na instituição.

Menos pesquisada, embora frequentemente discutida, é a alteridade face aos demais profissionais. Por exemplo, na Saúde, nos anos 80, enfatizou-se a necessidade de trabalho em equipes multidisciplinares, mas, ao passar do discurso para a prática, emergiram inúmeras barreiras, dificultando a consecução deste objetivo. O bode expiatório, no caso, passou a ser o médico, e as análises realizadas versavam, frequentemente, sobre o fantasma do poder médico, suas determinações históricas e os mecanismos de manutenção do poder no cenário atual.

Estas análises, embora ricas para a compreensão da dinâmica da medicina corporativa, acabaram por criar um nós-e-eles que imobilizava o "nós" na falta de poder. Ao contrário, a perpectiva aqui proposta, de através das representações acessar a alteridade, parece ser capaz de restituir o movimento e caminhar para uma perspectiva de trabalho conjunto baseado, não mais na semelhança e sim, na incorporação da polimorfia e da contradição.

A análise baseada na alteridade evidencia, em última instância, o recorte diverso, e até mesmo incompatível, que psicólogos e médicos fazem da realidade. Os casos ilustrativos são inúmeros e já fazem parte do anedotário do psicólogo. O que está em pauta nos freqüentes desencontros e incompatibilidades entre estes dois profissionais são visões de mundo contrastantes; visões estas consubstanciadas em códigos de ética cuja essência é incompatível. Para o psicólogo, assim, prevalece uma ética baseada no respeito à individualidade, até mesmo quando este respeito possa dar margem a atos prejudiciais à pessoa do paciente: por exemplo, quando se pensa o direito de tirar a própria vida. Já para o médico, a norma é ditada de fora: o que está em pauta são valores sociais (e não valores individuais), como o respeito à vida - mesmo quando o viver é intolerável, como no filme "De quem é esta vida afinal". O que é privilegiado é um bem estar teórico, ditado por parâmetros externos, ou um bem estar possível, ditado pelos avanços da medicina. Estas normas, em ambos os casos, são internalizadas no decorrer da formação profissional, e de maneira geral, atuam como forças implícitas. Mas, para que a convivência com a alteridade seja possível, o que é implícito tem que passar a ser explícito. A convivência com a alteridade no contexto institucional, portanto, seja ela referente ao paciente ou ao trabalho conjunto com os demais profissionais, é um contínuo jogo de desconstrução e re-construção de representações.

Em resumo, ao se afastar da situação paradigmática delineada nos nossos cursos de graduação, de prática psicológica como profissional liberal centrada em consultório e privilegiando a esfera individual, se faz necessário expandir o referencial teórico da graduação, de forma a compreender tanto o contexto - seja este a realidade social mais ampla, ou a realidade institucional - quanto a polimorfia das representações constituídas na e constituintes desta realidade institucional. A tarefa não é fácil, e, a meu ver,

dificilmente poderia ser levada a cabo no contexto de um curso de graduação. Mas a necessidade de expansão do referencial e os caminhos possíveis para isto devem e podem ser apontados. Ao nível da graduação, portanto, o que parece possível é um curso optativo, voltado às necessidades de psicólogos que pretendem trabalhar em contextos institucionais. Curso este, cujo objetivo seria apontar para os campos onde esta expansão se faz necessária (o processo de institucionalização, a compreensão da instituição como história e como cultura, as políticas sociais que sobredeterminam a prestação de serviços, os determinantes sociais de saúde/doença, a polimorfia das representações sociais entre outros), apontar para as fontes bibliográficas e desenhar o cenário das organizações envolvidas. Ou seja, dar o "mapa da mina". O trabalho em si, de leitura e de busca de compreensão deste cenário complexo, só pode ser um empreendimento individual, lento e cumulativo. Processo este que pode ser apoiado através da participação em cursos de especialização externos, realizados paralelamente ou após a graduação.

Onde impera a polimorfia, não pode haver regras gerais; basta a compreensão da complexidade e da diversidade e alguns subsídios para que esta busca possa ser concretizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berger, P. e Luckmann, T. *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis, Vozes, 1976.

Lapassade, G. *Grupos, Organizações e Instituições*. R. Janeiro, F. Alves, 1977.

Toledo, Rose Pompeu de A. *A Incorporação do Social na Relação Terapeuta-Paciente em uma Instituição Pública de Saúde*. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1990.

MESA REDONDA 15

O USO E A VALIDADE DOS TESTES PSICOLÓGICOS APLICADOS AOS MOTORISTAS

O USO E A VALIDADE DOS TESTES PSICOLÓGICOS NA SELEÇÃO DE MOTORISTAS - CONSTRUÇÃO DE TESTES

MARIA THEREZA DA CUNHA COUTINHO
SUZANA EZEQUIEL DA CUNHA
(Universidade Federal de Minas Gerais)

De acordo com todos os psicometristas, a validade é a qualidade primordial de um bom teste. Entretanto, em Psicotécnica, não têm havido grandes preocupações com o sentido da validade e o valor dos respectivos coeficientes apresentados pelos testes, comprometendo, muitas vezes, tanto a validade dos diagnósticos psicológicos, feitos com base em testes psicométricos, como, conseqüentemente, a seleção de candidatos às carteiras de habilitação de motoristas.

O conceito de validade dos testes é complexo e requer reflexão. O objetivo do presente trabalho é, antes de mais nada, esclarecer os conceitos de validade dos testes psicológicos. Para isto é necessário situar a validade dentro de um contexto metodológico de construção de instrumentos psicométricos, para que os usuários de testes tenham condições de entender os usos e as limitações dos testes que utilizam.

A teoria psicométrica exige que os testes sejam construídos com base em algumas exigências mínimas indispensáveis, que podem ser apresentadas em passos os quais norteam o trabalho do usuário na sua tarefa qualificada da validade dos testes que utiliza.

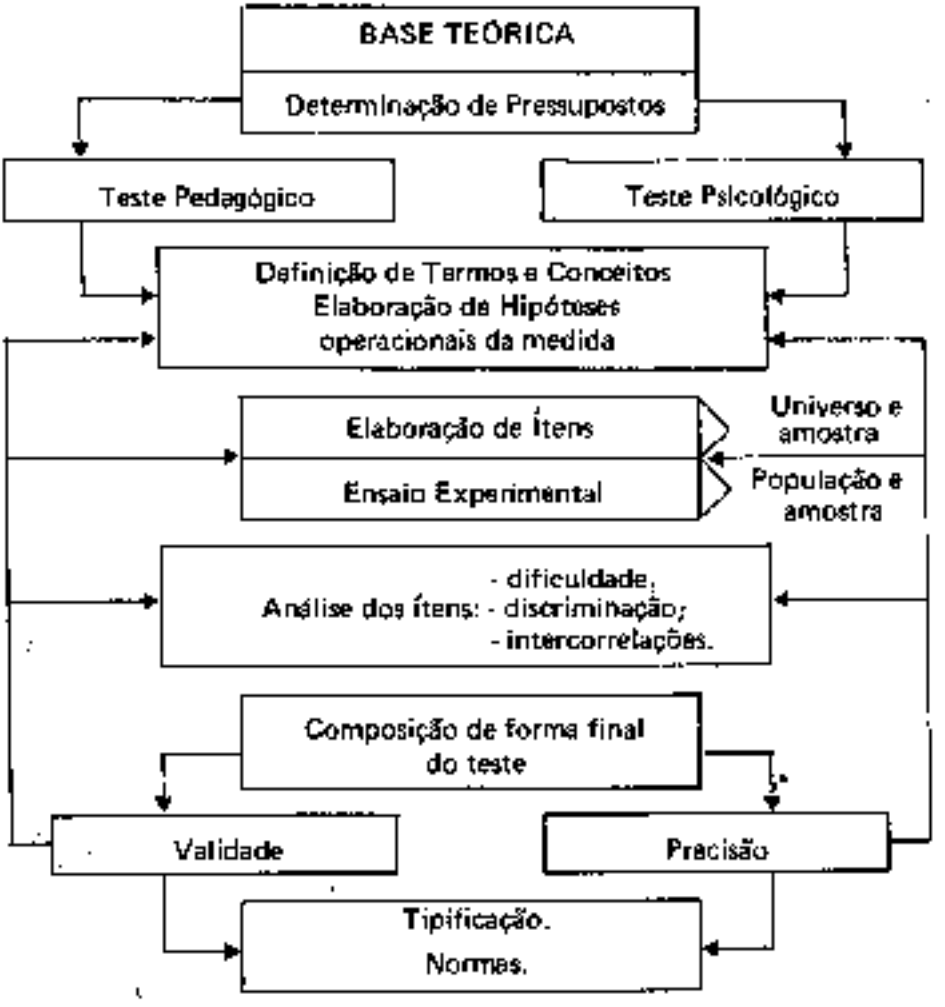
Devemos lembrar sempre que, um teste é um processo sistemático de medida e avaliação da probabilidade de que o evento possa ocorrer ou não em situações controladas. Quanto mais desenvolvido um campo científico, maior é o número de técnicas científicas que apresenta para testar os seus pressupostos iniciais com probabilidades de erros cada vez menores, ou seja, com maior validade.

Para isto, vários procedimentos matemáticos são utilizados. A maior dificuldade reside no fato de nenhum teste ter validade própria: um teste é válido para avaliar certos eventos, ou procedimentos, ou atributos, numa determinada população e sob

circunstâncias objetivas; assim, um mesmo teste pode apresentar vários índices de validade, desde a inexistência dela até a sua mais alta expressão.

A teoria psicométrica é uma teoria de construção e utilização dos testes. Segundo Guilford (1954), nenhuma outra técnica e nenhum outro corpo da Psicologia se beneficiou tanto da matemática, aperfeiçoando suas teorias e métodos de pesquisa, como a Psicometria. A metodologia psicométrica tem características fundamentais, e os passos para construção de um teste estão apresentados no Quadro I.

QUADRO I - Passos da construção de um teste.

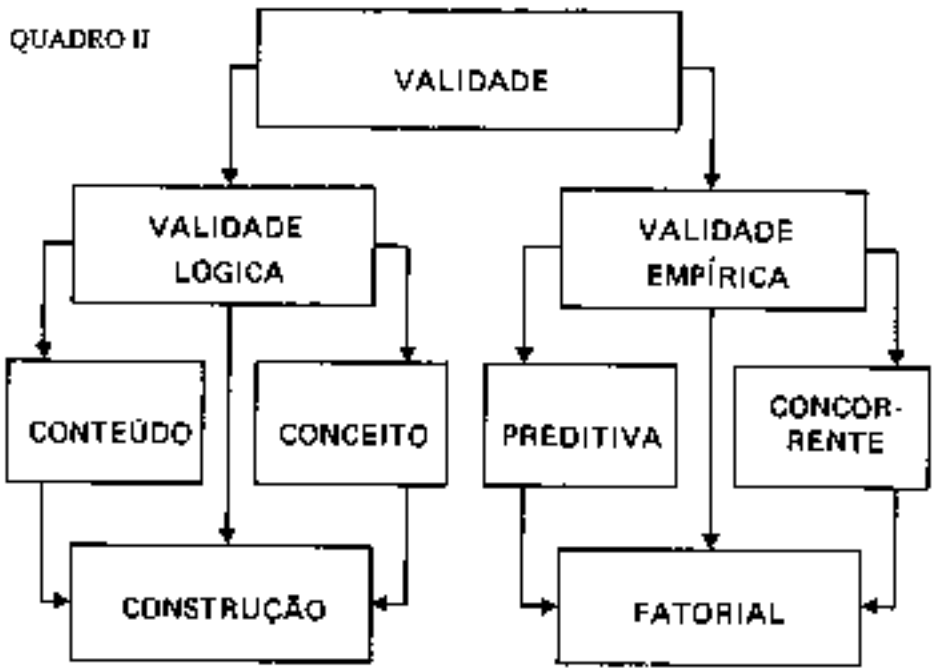


Pelo Quadro I, vê-se que a validade de um teste só pode ser conhecida e avaliada se forem conhecidos e avaliados sua teoria subjacente, bem como seus pressupostos básicos, seus termos e conceitos e a consistência das hipóteses operacionais da medida. Indispensável, também, é o conhecimento da amostra de itens que deve ser representativa do universo de itens que poderia ser elaborados com os mesmos objetivos, e da população para a qual o mesmo é endereçado. O trabalho de elaboração dos itens que serão analisados para a forma final do teste e a análise técnica dos mesmos constituem a etapa mais importante na elaboração do teste na sua forma final, pois calcular índices de validade e precisão do teste nada acrescenta à excelência do mesmo, sendo somente indicadores do quanto o teste discrimina diferenças individuais em algum aspecto, que pode mesmo não ser aquele que o autor do teste supõe que o instrumento esteja medindo. Assim, conhecer a validade de um teste supõe o conhecimento dos pressupostos teóricos iniciais, da coerência e consistência dos itens que compõem o mesmo, em relação com a teoria subjacente, sem perder de vista a população para a qual é endereçado, e os tratamentos estatísticos de validade e seleção dos itens melhores e mais adequados.

Quando são calculados os índices numéricos de validade dos testes, a ocasião de se construirem itens válidos já passou.

No Quadro II temos, as dimensões da validade dos testes: uma dimensão lógica, reflexiva, técnico-metodológica, e uma dimensão empírica ou estatística.

QUADRO II



O método de avaliação da validade por processos lógicos, apresenta três momentos: validade de conceito ou construcio, validade de conteúdo e a validade de construção, que alcança também os dois primeiros.

Este trabalho envolve-se com os problemas da definição dos termos e conceitos, e com o rigor das hipóteses e pressupostos básicos. Estende-se aos métodos de análise dos itens inseridos, e do conhecimento da contribuição de cada item para a variância dos resultados totais do teste. Na validade de construção são submetidas à análise, tanto a teoria como os princípios e os passos metodológicos que nortearam a construção do teste. Muitos testes são construídos sem princípios lógicos e afastados de qualquer teoria, mas isto é, francamente, indesejável

A validade empírica apoia-se em técnicas estatísticas e estudos correlacionais. Na validade preditiva e concorrente há necessidade de um critério paralelo (uma tarefa ou outro teste) cujos resultados são correlacionados com os resultados do teste em trabalho de validação. A validade fatorial envolve-se com resultados de vários testes aplicados aos mesmos sujeitos, oferecendo uma matriz de intercorrelações que são submetidas a uma análise fatorial, fornecendo para todos os testes envolvidos índices de validade e de precisão, numa dimensão mais globalizada dos desempenhos dos examinandos em várias dimensões integradas.

Sem o conhecimento das validades de qualquer teste, e das populações as quais foi elaborado, é impossível compor boas baterias para qualquer espécie de seleção de pessoal a partir de exames psicométricos bem sucedidos. Somente pesquisas bem planejadas poderão oferecer os suportes de que necessitamos para a discussão específica da validade dos testes na seleção de motoristas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Guilford, J.P. *Psychometrics Methods*. McGraw Hill, N.Y., 1954.

Frankant, P. *Analise Critique de la notion de validite*. Beatrice, Paris, 1956.

Drew, F. *Principles of educational and Psychological Testing*. The Dryden Press, N.Y., 1970.

O USO E A VALIDADE DOS TESTES APLICADOS AOS MOTORISTAS - FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO PARA ATUAR EM PSICOTÉCNICO

ELIZABETH TERESA BRUNINI SBARDELINI
(Universidade Federal do Paraná)

Propondo-me neste momento a refletir sobre o "uso e a validade dos testes psicológicos aplicados em seleção de pessoal e, especialmente, aos motoristas", gostaria de colocar que, mais do que propostas, esta reflexão comportará questionamentos.

Encontramos em citações bíblicas e nas civilizações antigas (Grécia, Roma), exemplos de práticas que já podem ser consideradas antecedentes das atuais técnicas de seleção de pessoal; não se mencionava o termo psicometria, muito menos psicotécnico, mas se tais não existiam, como coloca Planchard, lá estava a intenção, embora sua realização se desse através de instrumentos rudimentares, hoje muito questionáveis (Planchard, 1970).

De qualquer forma, a busca do aperfeiçoamento desses instrumentos para o conhecimento do homem, e a utilização destes estudos com objetivos práticos, reflete o avanço cada vez maior das ciências e, conseqüentemente, as transformações sociais.

Isto nos faz entender o esforço dos psicólogos-cientistas, pesquisadores, que tentam dar sua contribuição ao desenvolvimento das ciências, com objetivo de fazer com que o homem pertença a uma sociedade que lhe seja cada vez mais favorável, propiciando-lhe, portanto, uma qualidade de vida mais adequada.

Neste sentido, a implantação do Exame Psicotécnico estaria colaborando para melhorar esta qualidade de vida? Esta é a questão que fundamentalmente discutiremos.

Em função de estar residindo atualmente no Estado do Paraná, os subsídios para esta discussão advêm desta realidade que, embora seja restrita ao campo de informação de um Estado, é no entanto, pertinente com a situação do país como um todo.

O Psicotécnico no Estado do Paraná, iniciou-se com um convênio firmado entre o DETRAN e a UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, através do qual foram instalados 2 núcleos: Curitiba e Londrina. Esses núcleos possuiam equipes volantes que

se deslocavam em Kombis, ônibus, etc. para as demais cidades do interior, com o objetivo de realizar os exames. Estes veículos eram aparelhados para a aplicação das provas (mesas de PMK, testes, carteiras, etc.).

Esta forma de funcionamento do Psicotécnico no Estado do Paraná, permaneceu até a década de 80.

Durante este período, no entanto, outros núcleos foram conveniados, sempre ligados às Faculdades existentes no interior do Estado, mesmo que estas não tivessem curso de Psicologia. Hoje, estão em funcionamento 25 desses núcleos.

A partir de junho de 1989, os credenciamentos passaram a se realizar, também, através de Prefeituras, mediante solicitação ao Governador do Estado, indicando o local de funcionamento (CIRETRANS, Escolas, Centros de Saúde, etc.) e apresentando o psicólogo responsável pelo trabalho.

Desta forma, a condição de trabalho do Psicólogo, é a seguinte: ele é credenciado pelo DETRAN como um prestador de serviços que é pago pela Prefeitura. Cada psicotécnico credenciado no interior, tanto nas Faculdades como nas Prefeituras, funciona com um psicólogo e um secretário administrativo; na Capital são utilizados também, estagiários de Psicologia.

Toda coordenadoria e controle desse trabalho é feito pelo DETRAN, porém, à distância, uma vez que não ocorre a fiscalização "in loco". Dentro da atual conjuntura parece ser impossível deslocar-se para estas cidades a fim de observar as condições de funcionamento dos Exames Psicotécnicos, confiando-se no relato dos Psicólogos responsáveis. Fornece-se uma apostila com informações básicas sobre o funcionamento de um Psicotécnico, sugerindo os testes a serem utilizados, procedimentos, temas para entrevistas, material, fluxograma, referências bibliográficas, etc.

Nenhum treinamento é estabelecido. A equipe do DETRAN coloca-se à disposição para o esclarecimento de dúvidas. A idéia de confeccionar a apostila surgiu em função de padronizar o exame, principalmente o coletivo, aplicado para a 1ª Habilitação.

No caso de alguma "anormalidade" em qualquer dos testes aplicados coletivamente, o candidato deve voltar para o exame individual, no qual são utilizados técnicas de entrevista e testes com os quais o Psicólogo esteja mais familiarizado, a fim de obter resultados mais válidos.

Este procedimento também é aplicado em Reabilitação, ou seja, em situação onde a carteira de motorista foi apreendida por acidente grave ou blitz com etilismo.

Existe, ainda, o exame psicopedagógico, efetuado para instrutores e diretores de auto-escola, que consiste num levantamento das características psicológicas do candidato.

Quanto aos resultados, o candidato será classificado de acordo com critérios estabelecidos em apto, suspenso, inapto temporário e inapto e, as informações quanto ao resultado podem ser dadas por telefone ou no próprio local.

Após estas colocações sobre os Exames Psicotécnicos no Estado do Paraná, tecerei alguns comentários sobre como funcionam, principalmente no que concerne ao uso dos testes.

A escolha dos testes utilizados não tem nenhum critério que leve em consideração sua validade e fidedignidade em relação ao que está sendo testado, ou seja, seleção de motoristas, parecendo-nos ser ela bastante aleatória, sem qualquer aprofundamento em termos de pesquisa, que justifique a aplicação ou alteração deste ou daquele material.

Houve, por volta do início da década de 80, profissionais ligados à Psicologia Organizacional, que formaram uma equipe que se propôs a fazer um levantamento mais sério, tentando avaliar e discutir a validade desses exames, mas a proposta de trabalho não foi aceita, não sendo possível, então, a sua efetivação.

Com relação às instalações físicas do local de aplicação, houve tempos "impossíveis", sendo necessário denúncias e interferência do Conselho Regional de Psicologia junto ao Diretor Geral do DETRAN para que fossem tomadas as providências rigorosas a fim de torná-las mais aceitáveis.

Quanto à capacitação dos psicólogos para o uso dos testes, parece ser generalizado o "despreparo". O trabalho apresenta-se de forma mecânica, repetitiva, limitando-se a seguir normas de correção estabelecidas em apostilas das quais não se conhece a origem.

Com relação à avaliação e, conseqüentemente, o laudo de apto ou não, fornecido a partir do exame, citarei um exemplo que reflete este "despreparo": suspendeu-se temporariamente um candidato porque ele demonstrou, através do H.T.P., vínculos muito fortes com a mãe, evidenciando, segundo os psicólogos, distorção em sua personalidade. Para que tal situação ocorra, falta, no mínimo, bom senso: será que ser apegado à mãe impede o indivíduo de dirigir adequadamente?

Dados desse tipo me assustam. Que psicólogos são esses que estamos formando?

Quanto a isso trago aqui minha preocupação, pois, como professora de testes psicológicos há quase 20 anos, quanto tenho cooperado para este "despreparo"?

Acredito que o nosso papel de ensinar testes psicológicos e, conseqüentemente, preparar profissionais para manuseá-los, seja em que contexto for - inclusive no de Psicotécnico - deve englobar, fundamentalmente, uma forma de ensinar que leve o aluno a pensar sobre o instrumento em questão, sobre suas limitações, seus alcances, sua profundidade, a extensão de sua aplicabilidade, em síntese, ensinar como este instrumento pode nos servir para compreender de forma concreta, o homem concreto que temos diante de nós.

Também, ao interpretarmos um resultado obtido, devemos ter disponível, uma série de outros conceitos, para chegarmos a uma conclusão satisfatória.

Conhecimentos sobre teorias de Personalidade, Psicologia do Desenvolvimento (não só da criança e adolescente, mas também do adulto e do velho), Metodologia de

Pesquisa, Psicopatologia, Psicologia Social, Antropologia, Filosofia, etc... etc..., são conhecimentos básicos. Tais conhecimentos, mais acadêmicos, devem ser complementados com um envolvimento mais profundo com nossa cultura, nossas raízes, no que diz respeito à história, literatura, política econômica, religião, teatro, música, jornais e até televisão, porque não? Tudo isso compõe o nosso contexto sócio-cultural; todos esses aspectos são fundamentais para o entendimento do homem que está sendo testado.

Mas, na verdade, não é isso que acontece. A grande maioria dos Cursos de Psicologia não está fazendo esta articulação com os problemas sociais; não o faz nem mesmo entre as disciplinas do seu currículo, pois estas são soltas, independentes, como se cada uma estivesse falando de um homem diferente.

Isto se reflete no ensino dos testes; a aprendizagem das intermináveis técnicas é solta, repetitiva, cansativa e alienante, o que vem repercutir na sua atuação profissional.

Ser Psicólogo no Trânsito não é somente dominar alguns testes usados no Psicotécnico (e, como vimos, muitas vezes nem isso acontece), mas é perceber esta função inserida num contexto muito mais amplo; é evidente que falta preparação teórica e prática para o trabalho nesta área, mas falta, principalmente, uma reflexão crítica sobre o tema.

Embora seja uma área existente há algum tempo, com mercado de trabalho bastante acessível, pouco avançou. Os modelos se repetem, ainda se trabalha em Psicotécnico da mesma forma que ultrapassa 20 anos; os testes são praticamente os mesmos, e as funções do Psicólogo também: faz tudo corretamente conforme manda a apostila de orientação: aplica o teste, recolhe o dado, dá o resultado. E daí? Para que serve todo esse trabalho? O número de acidentes no trânsito não diminuiu, portanto, o Psicotécnico não está cumprindo a sua função e seus objetivos.

É necessário que se repense o Psicotécnico de forma séria, amadurecida, sem paixões, e isto só poderá ocorrer com dados concretos, obtidos através da pesquisa e da criação de espaço para concretizá-las.

Formar também, pesquisadores, deve ser objetivo de todo professor, não só devido aos problemas do Psicotécnico, mas aos da Psicologia como um todo.

Caso contrário, estaremos formando profissionais repetidores, acríticos, nada comprometidos com a transformação da nossa realidade a fim de torná-la mais adequada e melhor.

Se assim não for, conforme colocou uma das Psicólogas entrevistadas, estaremos sempre brincando de fazer Psicotécnico e, conseqüentemente, de sermos Psicólogos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Pinchard, E. *Iniciação à Técnica dos Testes*. Coimbra: Coimbra Editora Ltda., 1970.

O USO E A VALIDADE DOS TESTES PSICOLÓGICOS APLICADOS AOS MOTORISTAS - DADOS DE UMA PESQUISA*

REINIER JOHANNES A. ROZESTRATEN
(Universidade de São Paulo, Fac. Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto)

Para averiguar a validade dos testes psicológicos aplicados aos motoristas, procuramos saber se nos resultados dos testes que estão sendo aplicados nos serviços psicotécnicos dos DETRANs se constatam elementos que diferenciam motoristas não acidentados e motoristas pluri-acidentados, estes com três ou mais acidentes nos últimos três anos.

Uma vez que se trata de mais de trinta testes, viu-se necessário a formação de três grupos, cada um constituído de 20 não-acidentados e 20 acidentados. Apresentamos aqui resultados dos testes aplicados ao primeiro grupo. Estes testes abrangiam as seguintes áreas:

1. Atenção Difusa: teste que procura avaliar a capacidade de exploração visual necessária para descobrir a seqüência numérica em algarismos embaralhados. Esta exploração visual é tida como uma das características importantes do motorista.

2. Atenção Concentrada: Teste que tenta avaliar a capacidade de reconhecimento rápida de determinadas configurações, diferenciando-as de outras, e reagindo às primeiras e não às segundas. Usamos o teste de Cambraia.

3 Capacidade Visual: Diversas características da visão foram testadas pelo Teste de Aptidão para Motorista Militar, de Samuel Napoleão de Abreu (SNA); as características medidas são:

a) acuidade estática
b) visão cromática
c) visão noturna

* Projeto Integrado de Pesquisa, CNPq.

d) resistência ao ofuscamento

e) visão em profundidade.

4. Tempo de Reação: esta foi medida em duas modalidades: O tempo de Reação Visual Seletiva e o Tempo de Reação Auditivo Seletivo.

5. Para coordenação viso-motora usamos a Reprodução de figuras, de Freitas.

6. Como teste de habilidade motora bimanual foi aplicado o teste de discos de León Walther.

7. O estilo perceptivo de Dependência-Independência do Campo foi verificado através do Group Embedded Figures Test (GEFT), de Witkin.

8. Para testar a orientação espacial visual aplicamos o teste dos três labirintos.

9. Interesse: sendo que Hoyos (1967) sugere diferença de interesses entre motoristas não-acidentados e pluriacidentados aplicamos o Kuder.

10. Como teste de inteligência foi usado o INV forma C.

11. Personalidade - A maneira de dirigir, sem dúvida, é influenciada por fatores de personalidade. Aplicamos três testes de personalidade: Um teste de desenho: o H.T.P.; o teste Psicodiagnóstico Miocinético PMK completo (as 6 folhas); e o teste de escolha de cores de Lüscher

12. Entrevista: Além dos testes foi aplicada uma entrevista, na qual são abordados os seguintes itens:

1. Dados de identificação
2. Atividades escolares
3. Atividades profissionais
4. Situação sócio-econômica
5. Antecedentes familiares
6. Infância
7. Família atual
8. Saúde
9. Interesse e lazer, vida social e religiosa
10. Acidentes domésticos e de trabalho
11. Histórico do motorista

Local: A pesquisa foi realizada no Centro de Exames Psicotécnicos da psicóloga Raquel Alves dos Santos, que por sua localização, perto da Delegacia do Trânsito de Ribeirão Preto, facilitou os trabalhos.

Equipe: A equipe era constituída de um orientador, uma supervisora, três psicólogas, 5 estagiárias e uma secretária.

A Amostra: A amostra planejada de 20 motoristas não-acidentados e 20 pluri-acidentados em cada um dos 3 grupos, ofereceu grandes dificuldades para ser levantada, principalmente, na parte de pluri-acidentados. Por falta de informações sobre

acidentes já computadorizadas tivemos que gastar quase 5 meses no "descobrimento" de pluri-acidentados, através de uma pesquisa de 30.000 boletins de ocorrência consultados na Polícia Rodoviária, na Polícia Militar e na Polícia Civil. Desta forma, grande parte do tempo que deveria ter sido aproveitado na aplicação e interpretação dos testes foi gasto nesta busca, que por fim resultou em 160 pluri-acidentados. Com a ajuda do Delegado de Trânsito, Dr. Milton Francisco Cocilo, os pluri-acidentados foram intimados a comparecer no local da aplicação dos testes.

Resultados: Oferecemos aqui os resultados dos testes "não-personalidade". Damos estes resultados em médias, uma vez que se trata de diferenciar as categorias de motoristas não envolvidos dos frequentemente envolvidos em acidentes.

1. **Teste de Atenção Difusa:**

	Média de Pontos
Não-Acident.	35,4
Pluri-acid.	38,3

Ambos se situam acima do percentil 95, os pluriacidentados são melhores.

2. **Teste de Atenção Concentrada** - Cambraia

					Percentil	
Médias:	Acertos	Erros	Omissões	Pontos	A (até 4ª s)	B (1º ciclo)
Não-Acid.	89,2	1,0	11,7	77	85	65
Pluri-Acid	95,2	0,8	11,1	83	90	75

De novo os pluri-acidentados obtiveram melhores resultados

3. **Teste de Inteligência Não-Verbal**, INV Forma C - P. Weil (conforme Barema de Ativ. Profiss. de adultos: Transporte)

Médias:	Pontos	Percentil
Não-Acid.	47	82
Pluri-Acid.	45	77

4. **Estilo Perceptivo** - GEPT - Witkin

Médias:	Parte B	Parte C	Total
Não-Acid.	3,0	4,4	7,4
Pluri-Acid.	3,1	3,1	6,2

Ambos os grupos inclinam mais para a dependência.

5. **Labirintos** - Em uso no DETRAN RGS

Médias:	Erros	Passagens Indevidas	Soluções	Total de Pontos
Não-Acid.	7,2	3,9	47	36
Pluri-Acid.	7,3	3,8	47	36

Resultado dos dois grupos é idêntico.

6. **Reprodução de Figuras** - Freitas

Médias:	Pontos	Grau	Qualificação
Não-Acid.	9,6	8,4	Superior
Pluri-Acid	9,8	8,7	Superior

7. **Acuidade Visual** - Teste de Aptidão do Motorista Militar TAMM - SNA

Médias:	Olho Direito	Olho Esquerdo	Ambos	Média
Não-Acid.	7,2	7,2	7,7	7,4
Pluri-Acid.	7,2	7,3	7,7	7,4

O número 8 corresponde ao 20/20 do cartão de Snellen Acuidade estática.

8. **Visão Cromática** - TAMM-SNA - vermelho-amarelo-verde

Médias:	Erros
Não-Acid.	0
Pluri-acid.	0

9. **Teste de Visão Noturna** - TAMM-SNA

Médias:	Ponto	Qualificação
Não-Acid.	1,0	Superior
Pluri-Acid.	1,0	Superior

A intensidade de luz inicial parece estar bem acima do limiar absoluto inferior.

10. **Teste de Resistência ao Ofuscamento** - TAMM-SNA

Médias:	Ponto
Não-Acid.	1,5
Pluri-Acid.	1,3

A vantagem mesmo pouca é do lado dos pluri-acidentados.

11. **Teste de Visão em Profundidade** - TAMM-SNA

Média:	Desvio-médio	Qualificação
Não-Acid.	0,9 cm	Apto
Pluri-Acid.	0,7 cm	Apto

12. **Tempo de Reação Seletiva Visual** - TAMM-SNA

Média:	Centésimos de segundos	Erros	Qualificação
Não-Acid.	36,9	0,7	Médio Superior
Pluri-Acid.	32,4	0,5	Superior

A vantagem é dos pluri-acidentados que "deveriam" ter um TR maior.

13. **Tempo de Reação Seletiva Auditiva** - TAMM-SNA

Médias:	Centésimos de segundo	Erros	Qualificação
Não-Acid.	48,3	1,5	Inferior
Pluri-Acid.	42,1	1,3	Inferior

O resultado geral é que os testes de não-personalidade não indicam nenhum fator importante que diferencia claramente os dois grupos, de não-acidentados e de pluri-acidentados. Isto sugere que se existir algum fator que diferencia estes dois grupos ele provavelmente deve ser procurado nos fatores de personalidade.

Estes resultados, no entanto, não permitem a conclusão que os acidentes de trânsito não podem ser causados por deficiência em fatores de atenção difusa, concentrada, TR. visual, etc., mas apenas que não há uma diferença constante em algum fator que diferencia claramente os não-acidentados dos pluri-acidentados.

Participantes da Equipe:

Orientador: Dr. Reinier J.A. Rozestraten

Supervisora: Raquel Alves dos Santos

Psicólogas: Célia Regina Julia Pinguera
Maria Fátima de Andrade
Lucrécia Xavier

Estagiárias: Claudia Regina Padula
Luciana Pereira Liros Saquy
Sarita Sampaio
Ana Lúcia de Paula Ferreira Lago
Maria das Graças Resende

MESA REDONDA 16

ESTRESSE: UM CONCEITO, UMA REALIDADE CLÍNICA

ESTRESSE: UM CONCEITO, UMA REALIDADE CLÍNICA

RACHEL RODRIGUES KERBAUY
(Universidade de São Paulo - IPUSP)

É uma pergunta instigante saber qual a idéia que cada um de nós faz dessa palavra que tornou-se a doença do final do século: estresse. Ao contrário do que se supõe, o estresse não tem uma técnica de tratamento específica aplicada ao mesmo conteúdo. Existe um conjunto de tratamentos aplicados a uma ampla categoria de problemas de adaptação e saúde. Apesar dessa abrangência, cada um de nós poderá descrever experiências de estresse sem necessitar apelar muito para a memória.

Quais são os problemas causados por estresse e quais as pessoas afetadas por ele é a pergunta dos clínicos, pergunta essa ainda não respondida. Não há, também, uma definição precisa do termo estresse. Parece que o acordo entre os teóricos é de que o estresse existe. Há, a partir daí, diferenças quanto a definição e, conseqüentemente, o que é estudado: se é a resposta, o estímulo que a provoca, ou se é a interação entre resposta e estímulo; se as reações individuais ou universais ou, ainda, se as reações a nível fisiológico, psicológico e social.

Parece que as pessoas, quando falam em estresse, referem-se ao estímulo como a pressão exercida, seja no local de trabalho, seja pela família. Nesse sentido, uma listagem dos estressores auxiliaria o clínico com pistas iniciais para seu trabalho. Também, se estivermos pensando no estímulo, é necessário avaliar algumas variáveis, tais como: duração - é agudo e de tempo limitado como ir ao dentista, fazer uma prova; é crônico mas interminente como discussões semanais sobre o orçamento doméstico ou o dia de fazer prova. Outros parâmetros podem ser pensados, bem como outras variáveis, tais como a qualidade de evento ou sua quantidade. Se analisarmos qualidade poderemos pensar em grandes tragédias, por influírem em inúmeras pessoas, ou a seca, ou mesmo a recessão econômica.

Em qualidade se enquadrariam aqueles desconfortos diários encontrados em episódios do tipo: manuscritos não datilografados, espera da hora que o filho volta para casa, o computador que se quebra quando precisamos dele, desacordo sobre assuntos de

trabalho. Estímulos estressores são também pequenos desafios e ameaças, mas ocorrem freqüentemente. Talvez pequenos episódios sejam mais importantes para a adaptação e saúde, pela sua freqüência, do que uma catástrofe que exige mudanças de comportamento bem maiores.

Classificar o estresse pela quantidade de modificações necessárias no estilo de vida foi adotado como medida de estresse por Holmes e Rahe em 1967. Construíram uma das escalas mais conhecidas, que classifica os indivíduos de acordo com sua exposição a mudança durante um período de tempo e, conseqüentemente, vulnerabilidade à doença. Na realidade, embora muito difundida, essa escala, do ponto de vista metodológico, apresenta problemas sobre o que é medido, além de problemas de representatividade estatística, pois a correlação não ultrapassa 3% e a variância 10. Isto informa que a escala prediz doença, mas não muito bem.

Esse tipo de medida que inclue eventos agudos, crônicos, catastróficos e desconfortos diários, bem como itens vagos, apresenta a dificuldade de mostrar que somos estressados. No entanto, não são todas as pessoas que mostram a mesma gravidade e efeitos negativos na sua maneira de enfrentar o estresse. Baseados nas críticas possíveis a essas medidas, alguns pesquisadores consideram que a percepção pessoal de seu nível de estresse é o melhor indicador (Cohen, Kamarck e Mercelstein, 1983). Ainda outros pesquisadores, como Ross e Minowsky (1979), procuram combinar eventos positivos e negativos em suas medidas de estresse como preditor de doença.

Outra dificuldade de medida, ao estimar a relação entre estresse e doença, é o viés que pessoas podem fazer na relação tempo entre a doença e o evento estressador, elas podem mesmo, esquecer os eventos experienciados. Para o pesquisador há ainda, a dificuldade em estabelecer qual o intervalo de tempo adequado para ser considerado como intervalo que permite estabelecer a relação estresse-doença: 3 meses, 6 meses, 10 anos.

A partir dessas discussões, podemos supor que não temos saída e estamos diante de um fenômeno complexo, de um conjunto de comportamentos e reações fisiológicas que poderíamos até abandonar. Para identificar o estresse dispomos de um conjunto amplo de sintomas. Vejamos alguns desses sintomas, usados em trabalho sobre o assunto: boca seca, coração acelerado, respiração irregular, cansaço, irritabilidade, sentimento de fraqueza, mãos suadas, incapacidade de concentração, falta de apetite, angústia, aflição diante de certos estímulos, pressão alta, chorar facilmente, insônia, diarréia, prisão de ventre, dores musculares, azia, dor de cabeça, náusea, tonturas, dificuldade em engolir. Essa sintomatologia, de modo geral parece relatar as conseqüências e, às vezes, a relação entre o evento e a resposta do organismo. No entanto, essa resposta de estresse, que parece ser negativa, pode apresentar-se como o estresse positivo. É negativa quando afeta o desempenho prejudicando-o, é positiva, é boa, quando facilita o desempenho de um comportamento desejado, sendo sua emissão fácil, eficiente e alegre.

Gostaria de exemplificar com o estresse que posso experienciar ao fazer esta exposição: o meu desejo é criar uma boa impressão, transmitir um conhecimento e experiência, instigar questões para o meu próprio trabalho e para o público. É também, evitar reações de defesa de pessoas que estejam trabalhando de forma diferente e se sintam agredidas pelas colocações feitas aqui. Para realizar isto é necessário estar alerta, ser claro, e falar com uma entonação e expressão facial adequadas. Um pouco só de estresse e serei aborrecida e cansativa. Muito estresse impedirá que responda à situação de modo interessante e relaxado.

Este exemplo demonstra que, se identifico esta situação como estressante é porque tenho uma definição de estresse, sei como ele deve ser. Essa definição é a que possue todo pesquisador ou clínico.

A partir das considerações anteriores, pretendo não abandonar o conceito, hipótese prevista anteriormente, adotando a postura de Lazarus, 1966, que considera que o termo deve ser mantido, mas também, claramente entendido e aceito, que não se refere a uma única variável, mas é um conceito sobre um conjunto de fenômenos que tem grande importância na adaptação humana e animal.

É necessário, ainda, aceitar que o estudo do estresse não é do domínio de uma única disciplina, mas um campo interdisciplinar que permite ao antropólogo investigar estresse em uma cultura, o biólogo, químico, fisiólogo, as variações hormonais, por exemplo, ao médico como tratá-lo, e ao psicólogo como conceituar o estresse e, a partir das variáveis observadas, qual o tratamento adequado. Todo profissional terá que definir o nível de análise que fará e qual sua contribuição.

Para Lazarus e Folkman (1984: 19), estresse psicológico é uma relação particular entre a pessoa e o ambiente que é avaliado pela pessoa como sobrecarregando ou excedendo suas habilidades, prejudicando seu bem estar. Segundo esses autores, dois processos interferem na relação pessoa e ambiente: avaliação cognitiva e enfrentamento.

Avaliação cognitiva é um processo avaliativo que determina porquê e em que extensão uma transação particular, ou uma série delas, entre a pessoa e o ambiente é estressante.

Em condições semelhantes observa-se que as pessoas reagem de diversas maneiras, uma com raiva, outras com ansiedade; umas sentem-se ameaçadas, outras desafiadas. Para entender essas variações individuais às quais a pessoa responde adequadamente, como por exemplo, ao responder com raiva pode ter detectado uma forma de ironia e depreciação por parte do outro, quando é aflito pode produzir um sentimento de pesar no outro, tornando-se dessa forma aversivo e provocando rejeição, há, no entanto, para os autores citados, a necessidade de verificar uma mediação entre o que acontece e a reação. "A avaliação cognitiva reflete uma relação única e desafiadora entre a pessoa, com características específicas (valores, compromissos, estilos de perceber e pensar), e o meio, cujas características podem ser previsíveis e interpretadas"

(Lazarus e Folkman, 1984: 24). Para esses autores, a avaliação é entendida como um processo de categorizar um conflito de acordo com todas as suas facetas, considerando-se seu significado para o bem estar.

Enfrentamento é o processo através do qual o indivíduo manipula as solicitações da relação pessoa-ambiente, avaliados como estressante, bem como as emoções provocadas. Para Lazarus e Folkman (1984: 41), enfrentamento é um esforço constante de mudança cognitiva e comportamental para manipular solicitações específicas externas e ou internas que são avaliadas como ultrapassando os recursos da pessoa".

Apesar das discussões teóricas e implicações, para podermos atuar no caso de estresse a nível de mudança comportamental seria importante a construção de um programa que obedeça a uma seqüência e apresente suficiente flexibilidade para voltar atrás todas as vezes que se percebe que uma das etapas não está totalmente dominada pela pessoa. Mais ainda, além de perceber as relações entre a situação e a percepção que se tem dela e o desempenho possível, é necessário exercitar muito. À guisa de sugestão para discussão posso descrever a seqüência que é encontrada na literatura, com ligeiras variações entre os autores, e que a partir de minha própria experiência considero eficaz: 1) fazer uma introdução com explicação sobre o conceito de estresse em todos os níveis. A seguir, por escolha pessoal, acho a automonitoria do comportamento a estratégia melhor, que também é explicada em suas linhas gerais e etapas necessárias, bem como a justificativa. Após essa etapa, construir passo a passo alguns repertórios; 2) o controle do estresse físico através do relaxamento, que permite a detecção de estresse físico e emocional; 3) aprender a controlar o comportamento de estresse pela automonitoria de sinais comportamentais, tais como: desorganização do desempenho, perda de habilidade e comunicação. Em decorrência, há que se desenvolver, e é um problema novamente de aprendizagem, comportamentos incompatíveis, habilidades de comunicação, etc.; 4) aprender a perceber a seqüência de pensamentos que facilitam o aparecimento de estresse, automonitorar a fala para si próprio e reestruturar formas de cognições. 5) Outro ponto importante é aprender a antecipar e planejar, para enfrentar situações preditivas de estresse, e, conseqüentemente, verificar quais são as recorrentes, aprender a "esfriar", a identificar emergências e dominar a raiva. 6) Aprender a construir um sistema de prevenção ou resistência ao estresse, planejando descanso, recuperação; identificar atividades em situações agradáveis e, inclusive, técnicas de resolver problemas, e, finalmente, 7) proteger o investimento feito, evitando recaída, através do aprimoramento da vida.

O programa acima deveria ser desenvolvido a nível preventivo também, em grupos em instituições. Contudo, continuamos com perguntas em relação ao continuum saúde-doença: estresse causa a doença?

Diversas linhas de pesquisa examinam a relação estresse-doença, existindo modelos construídos para explicar o impacto de estresse no organismo. Os mais

conhecidos são quatro. O modelo da relação direta supõe que o estresse psicológico e fisiológico podem levar à doença. Por exemplo, o cansaço pode facilitar o aparecimento da doença para algumas pessoas se o ambiente não intervir de alguma forma nos sintomas iniciais. A pessoa poderia distrair-se, dormir mais, fazer exercícios. Um outro modelo é o interativo, que supõe a existência de vulnerabilidade psicológica e física pré-existente. Nesse sentido, o barulho pode ser mais prejudicial a crianças e velhos.

Um outro modelo é o do comportamento saudável, que supõe que alterações no comportamento podem causar doenças. Os exemplos podem ser todos aqueles que mostram a interrupção de hábitos saudáveis conduzindo a outros que podem ser perniciosos.

Um último modelo é o do comportamento doente. O estresse afetaria o comportamento diretamente, causando a doença e, ao fazer pesquisa nessa área, é preciso estar atento, pois se pode a doença também, e não só o comportamento doente, por exemplo, ao dizer que as pessoas estressadas comparecem mais ao médico.

Em qualquer desses modelos evidencia-se que a relação estresse-doença é inferencial, relacionando se sintomas de estresse com algumas características de trabalho, ambiente, população.

Portanto, a pergunta, se o estresse causa a doença, não pode ser facilmente respondida, pois a própria medida de estresse é questionada e exigiria equipes multidisciplinares. De modo geral, é claro que a alteração de hábitos saudáveis afeta o organismo, e pela alteração de comportamento pode provocar doença ou pelo menos tornar o organismo mais vulnerável, ou dificultar a volta à situação anterior. Mas, este assunto, com análise de literatura sobre cada uma das doenças, seria o objeto de outra apresentação em congresso que pode ou não acontecer um dia.

Ao terminar gostaria de prestar uma homenagem a um psicólogo e pesquisador: B.F. Skinner. Em 1989, na Conferência de encerramento da Reunião Anual da Association for Behavior Analysis, afirmou que, para termos uma boa auto-estima precisamos nos cercar de pessoas que nos reforçam. É também a meu ver uma maneira eficaz de prevenção do estresse.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cohen, S., Kamarck, T. e Mermelstein, R. A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 1983, 24, 385-396

Holmes, T.H. e Rahe, R.H. The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 1967, 11, 213-218.

Lazarus, R.S. e Folkman. *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company, 1984.

Ross e Mirowsky. A comparison of life-event-weighting schemes: Change, undesirability, and effect-proportional indices. *Journal of Health and Social Behavior*, 1979, 20, 166-177.

A PSICOLOGIA COMUNITÁRIA E O STRESS

NILCE PINHEIRO MEJIAS
(Universidade de São Paulo - IPUSP)

Uma questão me parece estar preocupando um número cada vez maior de psicólogos, entre nós, é o atendimento comunitário. Há de se notar, porém, que esse interesse não é exclusivo da psicologia, mas inclui a área de saúde mental e parece dever-se, fundamentalmente, ao reconhecimento da necessidade de prestar-se maior assistência aos estratos sócio-econômicos menos favorecidos da população, tendo em vista o fracasso de modelos tradicionais de assistência em lidar com muitos de seus problemas (Arcaro, 1989).

Essa responsabilidade comunitária teve início, no dizer de Caplan (1964, p. 17), quando o presidente Kennedy enviou sua mensagem sobre Saúde e Retardo Mental ao Congresso dos Estados Unidos, em 5 de fevereiro de 1963, propondo um programa nacional de saúde mental, no sentido de que os governantes em todos os níveis - federal, estadual e municipal - fundações particulares e cada cidadão arcassem com sua responsabilidade nessa área. Isso significava que, dai em diante, a prevenção, o tratamento e a reabilitação dos enfermos e retardados mentais deveriam ser considerados responsabilidade comunitária, e não um problema privado a ser enfrentado apenas por indivíduos e suas famílias em consulta com seus médicos. Essa mudança de direção do atendimento, de individual para o comunitário, acabou por produzir uma série de propostas e projetos de atuação a nível governamental, tendo como objetivos principais: propiciar atendimento na própria comunidade, ao invés de nos hospitais, procurando evitar o desligamento e alienação dos pacientes em relação a seu ambiente social; tornar os recursos da comunidade mais acessíveis; procurar meios para identificar mais precocemente os problemas dos pacientes e ampliar os recursos comunitários que visassem a prevenção de distúrbios mentais.

Provavelmente, influenciadas, em parte, pelos acontecimentos dos Estados Unidos, ocorreram também no Brasil algumas mudanças de perspectiva do mesmo gênero, no tocante à saúde mental, envolvendo a psicologia. Daí planos de reformulação governamental, como o Programa Nacional de Serviços Básicos de Saúde -

PREV-SAÚDE - anunciado em 1980, e a criação do Conselho Consultivo de Administração de Saúde Previdenciária - CONASP - criado em 1981 e que formulou propostas específicas para a área de saúde mental (Arcaro, 1989).

Entretanto, parece de interesse mencionar que, foi a partir de conclusões sobre a formação do psicólogo da área de saúde mental comunitária, tema de congresso realizado em Boston (Bennett, 1965), que surgiu uma nova área denominada psicologia da comunidade. De acordo com Bennett, a saúde mental comunitária foi vista, naquele congresso, como um espectro mais amplo de serviços psicológicos que foi prontamente denominado psicologia da comunidade. E os psicólogos da comunidade, de acordo com o que foi discutido, deveriam tornar-se, mais claramente, agentes de mudanças sociais, analistas de sistemas sociais, consultores de negócios da comunidade e estudiosos do homem global em relação com todo o seu ambiente. O psicólogo da comunidade deveria estar comprometido, sobretudo, em promover o desenvolvimento normal, não podendo seus procedimentos estar ligados à doença ou à incapacitação. Naquele mesmo congresso foi salientada, ainda, a importância da colaboração interdisciplinar com as ciências políticas e sociais, havendo uma tendência para enfatizar a filiação da saúde mental comunitária à saúde pública e à educação, ao invés da psiquiatria.

Outra questão importante salientada no congresso de Boston, ainda segundo Bennett, foi a metodológica, revelando se grande preocupação com a inovação de métodos para abordar a informação narrativa, as interações multivariadas de mudanças que ocorrem nos trabalhos em andamento. Para os congressistas, os psicólogos deveriam aprender a usar algumas técnicas da ecologia e outras ciências sociais ao pesquisar o processo comunitário ou, enfim, inventar seus próprios procedimentos e cursos de ação.

Relativamente ao stress, parece de interesse considerar, primeiramente, três principais modelos conceituais: o modelo baseado na resposta, o modelo baseado nos estímulos e o modelo interacional que encara o stress como o resultado da relação entre sujeito e ambiente (Cox, 1978; Feuerstein et al., 1986, apud Rios, 1987, p. 115). O primeiro tende a enfatizar a determinação de uma dada resposta, ou padrão de respostas, que reflita a situação em que a pessoa está sob a tensão de um estressor - e, nesse caso, as respostas psicológicas e fisiológicas são consideradas como respostas ao stress. De acordo com o segundo modelo, o stress é definido em termos de características do ambiente que é problemático para o indivíduo - e, então, é visto como surgindo do ambiente do indivíduo, provocando aumento de tensão que constitui reação aos estressores externos. De acordo com o terceiro modelo, ou seja o interacional, que é uma conjunção dos dois anteriores, supõe-se que o stress seja o resultado da relação entre sujeito e ambiente, em uma situação na qual o sujeito é ativo em enfrentar a situação de stress.

No modelo interacional de stress podem distinguir-se cinco estágios (conforme Cox, 1978, apud Rios, 1987). Esses estágios serão apresentados, uma vez que parecem úteis no exame de um trabalho que será ilustrado mais adiante.

Estágio 1 - Neste estágio identifica-se a existência de exigências ou estressores que incidem sobre o indivíduo, podendo ser internas e externas.

Estágio 2 - O stress ocorre quando existe um desequilíbrio entre exigência percebida e habilidade para enfrentá-la.

Estágio 3 - Refere-se à resposta de stress que é um método de confronto com o exterior.

Estágio 4 - Tem a ver com as conseqüências atuais e percebidas das respostas de confronto.

Estágio 5 - Consiste no feedback que ocorre e que pode mudar os eventos em qualquer ponto do sistema.

A partir do exposto, parece legítimo afirmar que nenhum trabalho de atendimento comunitário poderá estar alheio ao stress. Para corroborar esta afirmação, considere-se, para fins de exemplo, o trabalho de equipes de atendimento comunitário formadas por sociólogos, advogados, arquitetos, assistentes sociais, pedagogos e psicólogos junto a populações de baixa renda. A assistência prestada por essas equipes pode processar-se em diversos níveis, envolvendo desde problemas de ajustamento de casais, orientação na educação das crianças, alteração de hábitos de higiene, até instalação de luz elétrica e de água e fornecimento de gás nas casas, arruamento, quando não mudança da favela para habitações populares. Parece válido considerar os problemas mencionados, como estressores, uma vez que são vistos pela população como ameaçadores ou excessivos em relação a seus recursos, pondo em perigo seu bem-estar. O psicólogo, ao fazer parte de uma equipe que procura atender uma população com tais problemas, estaria, então, conforme conceituações apresentadas, lidando com o stress.

Situações especificadas de stress numa dada população podem ser, porém, melhor detectadas através de investigações com métodos próprios, que é o caso, por exemplo, do trabalho de Schlindt (1990), cujo objetivo foi identificar e analisar as fontes de stress em instituições de ensino superior do estado de São Paulo. O instrumento de pesquisa utilizado foi o Faculty Stress Index, adaptado por Juan Pery-Ramos. Os resultados mostraram níveis de stress mais intensos nas atividades docentes relacionadas com as de serviço e pesquisa e menos intensos, embora ainda altos, nas de ensino.

Outra pesquisa que mostra situações de stress, ainda em ambiente de trabalho, é a de Carvalho (1981) que, embora não trate explicitamente do problema, apresenta-o de modo claro em seus resultados. Realizada numa linha de montagem de uma indústria automobilística da grande São Paulo, seu objetivo foi o levantamento de aspectos psicológicos do trabalho, e os procedimentos empregados foram a entrevista e a observação participante. Para a obtenção de dados a pesquisadora permaneceu quatro horas seguidas no local, no turno da manhã e no turno da noite, pois de 15 em 15 dias os operários trocavam de turno.

O exame do material, apresentado a seguir, teve como base os estágios relativos ao modelo interacional de stress apresentados acima. Partindo da descrição técnica da linha de montagem e incluindo a descrição da rotina de trabalho, inclusive como essa rotina era vista pelo trabalhador, a autora transmite um ambiente de tensão quase palpável:

"Hoje, ao chegar no setor, tenho vontade de chorar. O ritmo do trabalho está tão intenso que só se vêem os montes de portas crescerem, crescerem; por mais que cada um apresse a produção, os montes mantém seu tamanho, embaralha-me a vista seu movimento. Pergunto rapidamente a Antonio Carlos, - Você não se desespera?"

E ele me responde:

- Não! ... (como que surpreendido)... eu tenho é que prestar muitas atenção no serviço. (como que me afastando).

Deixo-o contando portas e ponteando-as. Só me resta permanecer sentada no meu exíguo canto da caixa de dobradiças, entre pilhas imensas de portas ponteadas. Sinto desespero. Sei que isto é para mim. Para os trabalhadores, há um clima de atenção e eu sinto que, também, de nervosismo. Permaneço sentada na beiradinha da caixa de dobradiças. Em certo momento, caíram portas da pilha, perto de mim. Senti cortes na pele, onde não havia. Tenni acidentes. Não comigo, mas com o ponteador. Hoje não estou agüentando a violência do trabalho. O barulho também parece mais intenso".

Nesta descrição identifica-se a existência de exigências ou extressores externos que incidem sobre o indivíduo, como carga excessiva ou desconforto no trabalho.

"Vou até a área dos funileiros. Ali sempre se pode conversar um pouco mais, enquanto trabalham. Manuel Piaui diz,

- Hoje estou mais ou menos... Estou meio nervoso. O trabalho da fábrica deixa, mesmo, assim.

- Pode me explicar?

- É não tanto pela quantidade de trabalho, mas pela inspeção. Estão vindo sempre, reclamando, umas duas ou três vezes por semana. Acontece que a produção pedida é muito grande, e não dá tempo da gente fazer tudo direitinho, às vezes, passa peça com defeito, e então eles pegam lá na inspeção, e trazem para a gente fazer direito. Isto atrola muito. Deixa a gente nervoso. Aquele japonês ali, por exemplo, é um inspetor que dá muito trabalho. Aquele outro é legal. Acontece que tem o feitor dos inspetores. E eles querem dar o trabalho, olhar tudo, para agradar ao feitor. Aí, cai em cima da gente.

Perguntei se não dizia para alguém daqui, para a chefia, por exemplo, o que se passa, porque é um problema que diz respeito ao trabalho. Manuel diz,

- Problema,! Põe aí, criar caso! (com ênfase). Não! - se a gente vai reclamar para o inspetor, ele avisa o feitor, e este, a chefia - e a gente, então, criou um caso, e é mandado embora. Não pode reclamar. Se a gente vai direto à chefia, mesma coisa. Não pode reclamar.

- Mas o problem é real, aqui da produção; produz muito, não dá tempo de olhar tudo, isso acontece com todos os seus colegas, eu já vi! Não acha?|

- Não dá! Era bom se pudesse falar sem haver reclamação. Mas, aqui é tudo peão de fábrica - trabalho é duro, é assim mesmo."

O operário parece perceber com clareza as exigências excessivas da situação: "hoje estou mais ou menos... estou meio nervoso", ou: "isto amola muito, deixa a gente nervoso". Além disso, as respostas do sujeito pareceram revelar experiência emocional acompanhada por mudanças de cognição, uma vez que percebe bem a sua situação, antecipando, porém, condições negativas, de fracasso.

"Eu quis fazer o gosto de meu pai, e trabalhei em diversas fábricas. Um peão me disse, na primeira, " A vida de fábrica é ruim, muito ruim. Eu faço um curso de mecânico numa escola, e quando terminar, vou deixar da fábrica. Eu me senti ali numa prisão - não podia fumar (tinha muito óleo e o óleo era inflamável), tinha muito barulho, eu vivia em tensão. Com 15 dias de trabalho, foi uma bronca atrás da outra. Não agüentava. Achei que ia ficar louco lá dentro. Voltei a trabalhar de ajudante de caminoneiro. Engordei, fiquei mais sadio, disposto. Voltei para a fábrica, porque o ajudante de caminhão é chapa (sem registro e qualificação), onde trabalhar? Fui ser montador de cofres. Fazia 5 cofres por dia (montagem). Eu fazia as portas. Usava esquadro, calibre ou paquímetro, lixava, punha dobradiças, e tudo. Tinha que usar a cabeça, fazer contas, controlar eu mesmo tudo o que fazia. Comecei a gostar do serviço. Era o responsável pelo que fazia. Participava da montagem, via colocarem o concreto, via fazerem a pintura, via colocarem a fechadura e o segredo. Eu andava, às vezes, pelas outras seções, podia ver o cofre pronto. E... ainda às vezes, eu ia entregar o cofre, porque ajudava o patrão no transporte, fazia um bico. Chegava até a conversar com o cliente que comprava o cofre. Tinha horário, mas o serviço era mais gostoso que o da outra fábrica. Eu sempre gostei do serviço, o que nunca gostei é de receber ordens. Tive um acidente quando esquentava a marmita, pegou fogo no rosto. Tenho desde então o bigode ralo. E ainda por cima, fui despedido porque fiquei afastado 15 dias para tratamento das queimaduras..."

Aqui o operário parece identificar a existência de estressores que incidem sobre ele, perceber exigências internas e externas e sua habilidade para enfrentá-las, conforme descrição de mudança de emprego. Reconhece, porém, seu fracasso, conforme relato dos acontecimentos, e não vê soluções atuais.

O que os exemplos citados parecem ressaltar são certas características do ambiente enquanto estressores, como o forte barulho, o ritmo intenso de trabalho, o tipo de fiscalização e a mudança de turno, causando, inclusive, reações fisiológicas bastante evidentes.

Os trabalhos referidos acima parecem deixar claro a importância da realização de pesquisas que se constituam como diagnósticos de situações, detectando os fatores ambientais percebidos pelo sujeito como ameaçadores ou excessivos em relação a seus

recursos, e que põem em perigo sua saúde física e mental. Realizadas em ambiente natural, tais investigações podem prestar considerável contribuição à ação do psicólogo comunitário, ou seja, uma ação preferencialmente a nível organizacional e ecológico, numa abordagem em que a preocupação é com um atendimento preferencialmente populacional e de prevenção, ao invés de individual e dirigida ao tratamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arcuro, N.T. *Caracterização de aspectos da clientela e o sistema de atendimento de um ambulatório de saúde mental*. São Paulo, 1989, 189 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da USP.

Bennett, C. Community psychology: Impressions of the Boston Conference on the Education of Psychologists for Community Mental Health. *American Psychologist*. 20: 832-835, 1965.

Caplan, G. *Principios de Psiquiatria Preventiva*. Tradução de Álvaro Cabral, Rio de Janeiro, Zahar, 1980.

Carvalho, M.C.R.O. *A Fábrica, aspectos psicológicos do trabalho na linha de montagem*. São Paulo, 1981, 119 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da USP.

Rios, L.F. *Cuestiones de Psicología y Salud: prevención de la enfermedad y promoción de la salud en Ibero-America*. Madrid, Organización de Estados Ibero-Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1987.

Schmidt, I.I. *Stress ocupacional no ambiente educacional universitário*. São Paulo, 1990. 157 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da USP.

DISTÚRBIOS PSICOLÓGICOS ASSOCIADOS À AIDS

THEODORO I. PLUCIENNIK
(*Centro de Referência e Treinamento de AIDS do Estado de São Paulo*)

Qualquer doença somática provoca reações emocionais, variando conforme a personalidade do indivíduo afetado. Por outro lado, cada tipo de personalidade predispõe o indivíduo a certas moléstias ou condiciona seu modo de instalação e desenvolvimento. Estar são ou estar doente são fatores determinantes do modo do indivíduo colocar-se no mundo, reconhecer-se a si próprio e relacionar-se com seus semelhantes. E o meio social age e reage em função de suas próprias convicções e percepções a respeito da doença.

As afirmações acima decorrem da unidade bio-psico-social, absolutamente indivisível, que caracteriza o ser humano. Podemos, então, nos perguntar que problemas psico-sociais, que espécie de desequilíbrio intra-psíquico e inter-relacional a AIDS está trazendo aos indivíduos afetados? Que conflitos emocionais e sociais estão predispondo, afetando e agravando a vida do paciente e influindo diretamente no desenvolvimento da doença?

É difícil, no atual estágio de conhecimento sobre AIDS-SIDA, dizer da ligação de estados depressivos com a instalação ou desenvolvimento da doença, mas sabe-se que esta relação é possível. Deste modo, esta síndrome, embora de origem infecciosa, através do contágio com um vírus identificado, poderia desenvolver-se, preferencialmente, ou mais acentuadamente, em sujeitos emocionalmente predispostos.

Apesar de algumas questões já esclarecidas, há ainda incertezas quanto a formas de prevenção, quanto à detecção precoce, quanto à sua evolução e quanto a seu tratamento. Traz à tona, para confrontamento inadiável, temas humanos básicos, como a morte e a sexualidade, temas estes, eternamente sujeitos a interpretações religiosas, morais, éticas e políticas diversas que, na maior parte das vezes, se objetivam na forma de preconceitos mais do que de conceitos. É uma doença de caráter epidêmico que coloca também em cheque a política de saúde dos governos a nível nacional e local em cada país.

Os sentimentos de impotência, perplexidade e medo são universais nesta situação, e a vontade de responsabilizar alguém, ou a si próprio, é irresistível: Deus, o

próprio doente, os pesquisadores, etc. Penso que a atitude fundamental ao nível das emoções decorre desta primeira constatação: ajudar tanto o doente como os demais envolvidos a aceitarem a impossibilidade de controle de tudo que nos ocorre. Não somos onipotentes e a doença e a morte não dependem, exclusivamente, de nossos desejos. Se podemos aceitar esse limite humano, não precisamos culpar nada, nem ninguém, por isso e passamos a exercer todo o nosso poder sobre o que está a nosso alcance.

A doença é um fato, e precisamos aprender como suportá-la melhor, enquanto não sabemos como combatê-la plenamente. Suportar, entretanto, não significa se resignar. Significa reconhecer os limites de nossa atuação, ao mesmo tempo que nós, doentes e profissionais, lutamos por uma existência mais digna apesar da doença. Viver com dignidade é respeitar-se a si próprio, buscar o prazer e a felicidade defendendo seu direito a desfrutá-los de acordo com suas próprias convicções. O paciente precisa de nossa ajuda neste empreendimento e pode, muitas vezes, nos surpreender com a força com que se propõe a mudanças em sua vida. Freqüentemente, nos esquecemos de que somos mortais e isso nos faz adiar, sempre, os projetos mais importantes. A doença traz, algumas vezes, a idéia de que ou se muda já, ou não haverá mais tempo.

Por mais "garra" que o paciente tenha, é preciso não menosprezar os fatores sociais, que através da manifestação dos preconceitos dificultam sobremaneira sua vida. É preciso auxiliá-lo, não só a discriminar claramente onde estão seus inimigos, mas ajudá-lo, também, a organizar sua capacidade de luta para fazer frente a eles. É preciso, ainda, levá-lo a reconhecer seus inimigos internalizados que o fazem, muitas vezes, sentir-se ameaçado mesmo por quem poderia estender-lhe a mão ou estar a seu lado. É preciso apoiá-lo para que não esmoreça quando sobreviver uma infecção mais grave ou acentuarem-se as dores. E é preciso, finalmente, ajudá-lo a desligar-se do mundo, se e quando esse momento chegar.

Em toda essa trajetória, sentimentos contraditórios podem tornar difícil o viver. Temos que estar preparados para aceitar, compreender e compartilhar a tristeza, o desalento e a raiva, inevitáveis; confrontar-se com um enorme desejo de viver ao lado de fantasias de suicídio; com o amor pelos que prestam cuidados ao lado da inveja por sua saúde; com os sentimentos de força e prazer decorrentes da auto-afirmação ao lado do cansaço e da raiva diante das pressões externas contra essa mesma auto-afirmação, com a sensação de triunfo após uma infecção debelada, ao lado do sentimento de fracasso no caso de uma nova internação. A elaboração adequada destes conflitos leva, com certeza, a um amadurecimento que permite uma convivência com a doença ao mesmo tempo em que se esperam novas soluções.

Vale a pena insistir, ainda, em uma última palavra em relação aos médicos e autoridades da Saúde e da Educação no tocante à prevenção da doença. Situações e sentimentos contraditórios semelhantes atingem aqueles que são responsáveis pelos cuidados aos doentes e pela população em geral. Também eles precisam refletir muito e

MESA REDONDA 18

DOENÇAS AFETIVAS: A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO TERAPÊUTA-PACIENTE, PERSPECTIVAS TEÓRICO-INSTRUMENTAIS, APLICAÇÕES CLÍNICAS

elaborar estas contradições antes de, apressadamente, propor soluções que na verdade são apenas maneiras de evitar o conflito, privilegiando uma ou outra tendência.

Num dos pólos está o doente, com suas necessidades individuais, e no outro, a população em risco, já de início carregando a contradição histórica entre indivíduo e sociedade. Se não nos cuidarmos, estaremos nos fixando em um dos lados, encarando o outro como inimigo. E se encontramos um inimigo mesmo que falso, para descarregar nossa frustração, inevitavelmente seremos impelidos a tomar atitudes destrutivas, autoritárias e repressivas. Nesse contexto nascem idéias do tipo: castração de homossexuais, guetos para aidéticos, de um lado; descrença absoluta na medicina, descaso e não aceitação de qualquer tipo de orientação, do outro lado.

Apesar das contradições básicas, é preciso reconhecer que estamos do mesmo lado, tentando debelar a doença, e precisamos nos esforçar para um diálogo franco e aberto. Só assim poderemos encontrar soluções que atendam, em conjunto, um mínimo razoável das necessidades de todos.

DOENÇAS AFETIVAS - DEPRESSÃO E ANSIEDADE

LEILA JORGE
(*Universidade Metodista de Piracicaba*)

Para iniciar esta apresentação desejo esclarecer que:

- Os conceitos teóricos utilizados são, fundamentalmente, retirados da obra de Aaron T. Beck e Albert Ellis.

- Temos clareza que a nossa visão sobre o tratamento das doenças chamadas afetivas, não se enquadra no modelo de Terapia Comportamental puro (propriamente).

Considero relevante fazer este esclarecimento porque em 1988 iniciamos uma discussão sobre o que de fato faz, hoje, o Terapêuta Comportamental de ontem.

A partir de minha experiência, enquanto terapêuta e enquanto pessoa, fui aprendendo a reconhecer várias coisas a respeito da depressão.

Segundo Beck e outros (82), "o paciente se percebe como defeituoso, inadequado, doente ou carente. Atribue suas experiências des-prazeirosas e defeitos físicos, existentes em si, principalmente. Acredita-se indesejável e sem valor". Percebe o mundo lhe fazendo solicitações absurdas e colocando obstáculos insuperáveis para atingir seus objetivos de vida, tendo, portanto, uma visão absolutamente negativista do futuro. Apesar das características comuns da depressão serem amplamente conhecidas, considero que é o grau de depressão em que o paciente se encontra que determina o meu limite para trabalhar com ele.

O fato da depressão ter uma característica própria, o suicídio, que a distingue, de modo definitivo, das outras neuroses, reforça para mim a necessidade de um Diagnóstico preciso, e para isso não podemos ignorar as características nosológicas tradicionais, nem supervalorizar a conceituação de que é necessário "tratar o paciente e não a doença". Aqui, mais uma vez o grau da depressão há que ser considerado.

Deste modo, do meu ponto de vista, há certos pacientes, que pelo grau de ansiedade e depressão em que se encontram, não podem ser tratados somente através da psicoterapia, não importa em que abordagem.

Beck e outros (1982) e Ellis (1985) referem que há avanços bem definidos na compreensão da Psicobiologia da depressão e no tratamento quimioterápico da mesma, sem que isto signifique se atingir menores índices, seja na incidência da depressão, seja na taxa de suicídios. A partir daí, defendem a necessidade de se desenvolver uma psicoterapia eficaz para a depressão. Sem desconsiderar esta necessidade, bem a relevância e propriedade com que estes autores discutem a depressão, parece-nos que "a pessoa deprimida pode se dar conta de que suas interpretações negativas usuais são tendenciosas, se persuadida a refletir sobre explicações alternativas menos negativistas", desde que não tenha perdido muito do controle voluntário sobre seus processos de pensamento, o esteja, portanto, incapaz de evocar outros mais adequados, já que à medida que a depressão se agrava, o indivíduo fica, progressivamente, mais dominado por idéias negativas. Assim, considero que em alguns casos é absolutamente impossível trabalhar com pacientes depressivos, sem a intervenção medicamentosa, que poderá, não só resguardar e proteger o paciente, como também colocá-lo em condições de responder ao tratamento de maneira efetiva, e afetiva, aí sim, encontrando explicações menos negativistas para sua vida.

Um outro aspecto que a maturidade profissional pode ensinar é reconhecer que tipo de relação terapêutica podemos ter com o paciente depressivo e, a partir daí, continuar ou não a trabalhar. Isto, em função de que a necessidade de se ter uma boa relação terapêutica é, muitas vezes, impedida com o paciente depressivo, pois, em função do próprio quadro, este apresenta dificuldades de concentração e comunicação, estando impedido de formular seus problemas verbalmente e de estabelecer uma relação afetiva. Ademais, geralmente, o paciente acredita que a terapia tem uma possibilidade mínima de ajudá-lo e não tem nenhuma esperança de futuro. Assim mesmo, um terapêuta profundamente identificado com sua profissão, experiente e que possua um estilo pessoal que favoreça, especialmente, às relações empáticas, pode ver a relação terapêutica absolutamente comprometida; na medida em que os sentimentos do terapêuta estão presentes durante todo o processo.

Escolhi alguns casos para discutirmos, que se alinhavam de alguma maneira.

Depressão/Ansiedade em Idosos

Trata-se dos casos de duas senhoras, atendidas em tempos diferentes, e que podem ser ilustrativos das diferentes características do quadro e da relativa diferença na trajetória do tratamento.

A Sra. N., de 66 anos, foi levada à terapia pela família. Apresentava uma ansiedade muito visível, agitação psicomotora, voz chorosa e impossibilidade de manter-se na sala durante o período da sessão. Não se sentava, saía várias vezes para ir ao banheiro e não se fixava em mais nada que não fosse a sua dor/ansiedade. A história

de vida revelava uma pessoa com um passado muito submisso a um marido muito "provedor", porém, bastante autoritário, nos moldes de um casamento antigo. Nunca participou das suas decisões, não manifestava seu descontentamento/raiva/rebeldia. A família, no momento, se empenhava em conseguir sua melhora, participando das sessões da terapia, sem, contudo, conseguir modificar uma forma de relação que durava anos.

A paciente não acreditava que terapia pudesse ajudá-la, sofria enormemente por ter que vir às sessões e no decorrer do processo, cada vez que alguma mudança perceptível ou significativa era detectada por ela, isto era acompanhado de uma evidente regressão da sua melhora. A depressão neste caso, parecia funcionar como uma punição para os demais e, principalmente, para este marido tão castrador de sua juventude.

Após 7 meses com sessões semanais, a terapia foi interrompida pela cliente, que apresentava algumas mudanças dentro das sessões (permanecer o tempo inteiro, não interromper com saídas, discorrer um conteúdo monotonamente, porém, sem "choramingar"), sem, contudo, apresentar mudanças que fossem consideradas significativas pela família ou por ela mesma.

A Sra. Y tem 74 anos, veio à terapia sozinha, embora a consulta tenha sido marcada pela filha. Apresentava um quadro de depressão acentuada, chora muito, sendo a ansiedade visível, mas não impeditiva de contato. A fala é seqüente e se caracteriza pela grande necessidade de sair deste estado de sofrimento. Por coincidência, tem uma história bastante semelhante com um casamento com um homem bom, porém muito autoritário, que definiu claramente seu papel de submissão.

Provavelmente, o que foi diferente neste caso, foi que ao trazer dados da sua história para sessão, seus sentimentos foram mobilizados, de forma que pode exprimir sua raiva, suas queixas, e contar coisas muito dolorosas que por sua formação nunca havia podido contar nem a suas irmãs.

O que chama a atenção neste caso, principalmente pela idade da paciente, é seu enorme desejo de modificar seu cotidiano. Assim, ela se engaja em novas rotinas, arranja novas ocupações, modifica seu sistema de valores morais com relação a determinados pontos e, sobretudo, começa a expressar seus sentimentos a fim de que suas expectativas não fiquem no vazio.

Após quase um ano de tratamento, a cliente considerou-se em condições de obter alta e ficou afastada por um período de mais de um ano. Retornou, e está em terapia novamente, pois considera que isto é essencial para que se sinta bem. No período de afastamento a depressão voltou, porém a níveis mais suportáveis. Não poderia dizer que neste momento seu processo de terapia é um processo típico. Creio que é um trabalho de "manutenção", na medida em que grandes mudanças ou grandes "insights" nesta altura, poderiam não só ser dolorosas, como geradoras de depressão, na medida em que, descobrir aos 74 anos que poderíamos ter tido outra vida, pode ser no mínimo, desestruturante!

Do nosso ponto de vista, este quadro depressivo é diferente do anterior pela forma como ambas assumem, de modo oposto, a responsabilidade pela sua melhora. Parece, também, que no segundo caso a mobilização e expressão dos sentimentos foi definitiva para o controle da depressão e uma nova compreensão de sua vida e seus papéis.

Depressão/Ansiedade em Homens Jovens

A ansiedade e depressão parece assumir contornos diferentes quando se trata de homens jovens, que têm que responder às solicitações sociais, de modo bastante definido, no nosso mundo.

A., de 35 anos, com formação universitária e respondendo a um cargo de chefia no seu trabalho, apresentava nítidos sinais de ansiedade, que tendia a mascarar, através de comportamentos competitivos e, marcadamente, agressivos. Apresentava problemas de relação com sua família (pai, mãe) e no trabalho, com um risco iminente de perda de emprego, já que a agressão era indiscriminada, sendo que em casa com a mulher e filhos, tendia a sentir-se bastante depressivo, com ataques de choro freqüentes.

O tratamento consistiu, basicamente, em que o cliente pudesse compreender como funcionavam suas relações com as pessoas, a partir de sua história de vida, com pais bastante neuróticos, violentos e que sempre o instigaram a competir. A., tinha profundos sentimentos de desvalorização pessoal que ocultava através de um eficiente desempenho profissional. Quando este desempenho começou a não ser suficiente para encobrir esta desvalorização, A., entra em depressão e ansiedade, quase que simultaneamente.

Na medida em que o paciente começa a compreender e poder substituir algumas formas de relação no seu trabalho, também substitui seus sentimentos pessoais (de desvalorização e fracasso) e a ansiedade e depressão são mais controladas diante das situações ameaçadoras.

O segundo caso de um homem jovem, é o de J., com 30 anos, nível universitário e que está em terapia há 4 meses.

O cliente procura a terapia com um motivo central, que é a perda do emprego há um ano atrás e a sua impossibilidade de procurar novos trabalhos estar sendo um fator gerador de muita angústia.

J. permanece em casa todo o tempo, não sai, a não ser por pequenas tarefas, e mescla sua atitude depressiva com bastante agressividade, que transforma em implicância e discussões com a mulher.

Uma característica do cliente é sua excessiva rigidez (de postura e pensamento), a dificuldade de exprimir sentimentos e, a história familiar revela muita proteção por parte da mãe e um impedimento, bastante velado, para o enfrentamento de qualquer situação fora de casa.

J. se considera um covarde, se amedronta diante de várias situações desde criança, quando teve uma história de somatizações que vai até a juventude.

No momento, J. apresenta-se ligeiramente mais animado e revela que, embora sem "sistemática", está buscando trabalho pelos jornais e de concreto tem: o envio de currículo para vários lugares e o enfrentamento de duas entrevistas de seleção para as quais foi chamado.

Perguntado sobre a quê atribue estar se sentindo menos deprimido, J., diz que está analisando os problemas de forma diferente. Evidentemente, neste caso, como no anterior, parece que ocorre o que Beck considera fundamental na terapia: o cliente está percebendo que suas interpretações negativas iniciais são tendenciosas e as reformula gradativamente.

Um aspecto comum com o caso anterior é o de que J. identifica seu profundo sentimento de raiva pela mãe e, a partir disto, relata duas situações de discussão com perda de controle.

É um processo que apenas se inicia, mas que parece, permite evidenciar do mesmo modo que no caso anterior, que a partir da compreensão e vivência dos sentimentos que norteararo sua vida, a depressão irá entrar sob controle do próprio cliente.

O ATENDIMENTO CLÍNICO COMPORTAMENTAL DE INDIVÍDUOS PORTADORES DE DOENÇAS AFETIVAS: A DISCUSSÃO DA RELAÇÃO TERAPÊUTA-CLIENTE

REGINA CHRISTINA WIELENSKA
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

Minha contribuição para esta mesa-redonda sobre doenças afetivas, visa, principalmente, analisar a relação que se estabelece entre o terapêuta comportamental e seu cliente, portador de algum tipo de distúrbio afetivo.

Prefiro, inicialmente, explicitar quais fenômenos estarei abrigando sob o rótulo amplo de relação terapêuta-cliente. Incluo aqui:

a) Aspectos não verbais apresentados pelo terapêuta e cliente durante as sessões, tais como olhares, posturas, movimentos, expressões faciais, etc;

b) As verbalizações entre o terapêuta e cliente acerca de eventos reais ou imaginados, presentes, passados ou futuros, de natureza pública ou privada e que poderão, ou não, se referir à própria relação terapêutica;

c) As cognições encobertas (pensamentos ou imagens) e afetos do cliente sobre seu terapêuta e vice-versa, não trazidos para a sessão terapêutica sob a forma de conteúdos verbais explícitos.

Dentro da nossa abordagem há uma relativa escassez de dados acerca da influência que a relação terapêutica teria sobre a determinação dos resultados da intervenção comportamental. A despeito da prioridade que, historicamente, se deu ao desenvolvimento de procedimentos terapêuticos eficazes, parece necessário fomentar investigações sobre o papel que diferentes formas de interação terapêuta-cliente podem ter sobre os resultados do atendimento.

O pressuposto que estou adotando hoje, pode ser assim resumido: os resultados de toda terapia sofrem, em alguma medida, influência da combinação entre três fatores gerais:

a) As técnicas ou procedimentos empregados pelo terapêuta;

b) As características do cliente e seu terapêuta;

c) O padrão interativo que se estabelece ao longo das sessões entre o terapêuta e seu cliente.

Já que este pressuposto subjaz à discussão do atendimento comportamental de pessoas com doença afetiva, ou com distúrbios de humor, na linguagem do DSM III-R da APA (), preciso delimitar brevemente, que fenômenos psiquiátricos são estes. De modo resumido, é necessário mencionar dois grandes grupos de fenômenos clinicamente distintos, ou seja, os distúrbios bipolares e os distúrbios depressivos. Face ao restrito tempo disponível para esta apresentação, decidi abordar, essencialmente, a prática clínica comportamental para distúrbios depressivos, fenômenos mais frequentemente atendidos por nós e que foram, até o presente momento, o maior alvo de pesquisas básicas e aplicadas ou de formulações teóricas (em comparação aos distúrbios bipolares). Vale a pena lembrar que estudos desenvolvidos nos últimos dez anos afirmam que a terapia comportamental ou comportamental-cognitiva, associada à farmacoterapia, tende a ser a conduta terapêutica adequada para a depressão, com resultados superiores aos da fármaco ou psicoterapia ministradas isoladamente.

Após esta exposição geral no panorama presente e dos pressupostos que nortelam meu trabalho, darei início à discussão de alguns tópicos acerca da própria relação terapêuta-cliente.

Acredito que as contingências em vigor durante as etapas iniciais de construção da relação terapêutica devam produzir uma aceitação, o mais ampla possível, dos conteúdos apresentados pelo cliente. Não parece apropriado decidir apriorísticamente, quais temas deverão fazer parte das trocas verbais entre o terapêuta e seu cliente, pois informações muito relevantes poderão surgir a partir de um fluxo, aparentemente livre, de verbalizações do cliente. A doença afetiva é um fenômeno multideterminado, afetado pela história de vida do indivíduo, sua carga genética, condições bioquímicas do organismo, contingências correntes de reforçamento e punição, etc. Deste modo, uma parte considerável das verbalizações iniciais do cliente poderá nos dar pistas sobre estes vários determinantes, e auxiliar-nos quanto à tomada de decisões acerca das condutas terapêuticas recomendáveis em cada caso.

Esta aceitação do repertório de entrada do cliente não significa que o terapêuta deva desempenhar um papel passivo dentro do processo interativo. A análise funcional paripassu desta relação terapêuta-cliente, apontará ao terapêuta formas de facilitar a expressão do seu cliente, geralmente comprometida pela lentificação psicomotora, dificuldades de raciocínio e concentração e sentimentos de desesperança, tão comumente encontrados em indivíduos deprimidos. É nosso papel pedir os esclarecimentos necessários e, também, demonstrar ao cliente nossa compreensão e interesse pelo relato que nos está sendo apresentado.

Com este modo inicial de lidar com a variada (ou restrita) quantidade de conteúdos trazidos para o terapêuta, espera-se que o cliente sinta-se acolhido e compreendido, disposto a continuar em atendimento. Skinner (2) analisou este processo, no qual a tarefa inicial do terapêuta é dispor de tempo suficiente para tornar reforçadora a relação terapêutica. Esta etapa nos é particularmente especial quando o cliente está deprimido, apresentando - por vezes - algum tipo de ideação suicida e está com seu repertório operante comprometido o suficiente para trazer danos imediatos em diversas áreas de sua vida. Isto produz um estado encoberto e aversivo de baixa auto-estima, tornando mais provável ainda, comportamentos de esquiva e fuga, como isolamento social e suicídio. O cliente nem sempre explicita seus estados privados e o terapêuta deverá gradualmente dessensibilizar seu cliente para abordar, inclusive, temas desta natureza. O acesso do terapêuta a estas informações não significa que ele certamente poderá reverter imediatamente tal estado de coisas, mas caracteriza-se como um passo inicial desejável e necessário.

Um outro foco da atenção do terapêuta ao se relacionar com o portador de distúrbio afetivo unipolar, refere-se ao reconhecimento da natureza psiquiátrica do fenômeno. O cliente poderá vir, inicialmente, buscando terapia e ser, eventualmente, encaminhado para atendimento médico paralelo. Em outros casos é o psiquiatra ou outro profissional da área médica quem indica terapia ao seu paciente, que assim nos é encaminhado.

Quanto a isto, convém atuar junto ao cliente sobre três áreas principais:

a) A compreensão do cliente sobre o que significa um distúrbio de humor, a nível de etiologia, incidência, perspectivas terapêuticas, prognóstico e prevenção.

b) Os afetos e cognições do cliente sobre atendimento psiquiátrico em geral e sobre o atendimento específico que lhe está sendo proposto;

c) Os afetos e cognições do cliente sobre psicoterapia em geral (em qualquer abordagem e para vários problemas), bem como para seu caso específico, considerando-se minha abordagem e características pessoais, que poderão, ou não, ser reforçadoras para o cliente.

A relação terapêutica tenderá a se tornar ainda mais difícil de ser por mim analisada à medida em que estivermos nos referindo ao que ocorrerá após a superação dos entraves iniciais.

Nesta etapa, terapêuta e cliente talvez se conheçam o suficiente para saberem que tipos de interação terapêutica são reforçadores para ambos. É neste momento que a relação terapêutica deverá se constituir numa experiência de aprendizagem, na qual as capacidades e eventuais limitações de seus integrantes deverão ser avaliadas e postas a serviço de uma tarefa maior, que é reorganizar, via análise funcional (e contingen-

ciamento imediato, no caso específico, da sessão de terapia), as relações que o cliente vem estabelecendo com seu mundo. O terapeuta precisa estar qualificado para não impor ao cliente seu conjunto de valores pessoais no momento de nortear a mudança do cliente. Acredito haver uma diretividade do terapeuta sobre este processo, mas a nível das estratégias da análise e tomada de decisão a serem adotadas, e não em termos da direção específica a ser seguida pelo cliente. Esta fase do trabalho clínico parece constituir-se num análogo da situação natural, onde o cliente participa de interações que trazem em seu bojo, tanto conseqüências adversas quanto reforçadoras. O objetivo maior do terapeuta e seu cliente talvez seja aprender a desenvolver relacionamentos o mais possivelmente reforçadores para todos os envolvidos e que possam, em última instância, reverter os efeitos deletérios do quadro depressivo, contribuindo inclusive para a prevenção de recidivas.

Tenho certeza de que deixei de lado muitos aspectos relevantes do tema por mim abordado. Espero dispor de outras ocasiões em que possamos ampliar esta discussão e identificar com maior precisão dimensões relevantes da relação terapêutica que contribuam para minorar, significativamente, o sofrimento do cliente a curto, médio e longo prazo. Por sim, quero agradecer à Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto pela oportunidade que nos foi dada para este encontro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(1) DSM-III-R, *Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais (terceira edição - revista)* da American Psychiatric Association. São Paulo: Manole, 1989.

(2) Skinner, B.F. *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

PERSPECTIVAS TEÓRICO-INSTRUMENTAIS NO TRATAMENTO DAS DOENÇAS AFETIVAS

RICARDO GORAYEB
(Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto)

O objetivo definido para esta Mesa Redonda, pelos seus participantes, foi o de apresentar a visão que a Terapia Comportamental e a Terapia Cognitivo-Comportamental têm das doenças afetivas. O presente trabalho incluirá uma análise da importância da área de estudo, uma conceituação de doenças afetivas e uma exposição dos fundamentos teóricos apresentados por alguns autores, de onde derivam procedimentos clínicos utilizados no tratamento de tais doenças.

Assim, eu gostaria de discutir um pouco por que julgo que devemos dar atenção às doenças afetivas. Klerman (1978) afirma, em seu capítulo sobre Depressão no "Comprehensive Textbook of Psychiatry", de Freedman, Kaplan e Sadock, que nas últimas duas décadas houve um aumento sensível na atenção dada à Depressão e estados afetivos relacionados, tanto entre profissionais como entre o público em geral. Afirma que este aumento de atenção reflete uma tendência histórica, que, segundo ele, demonstra o surgimento de uma nova era de melancolia.

Considera que enquanto as décadas do meio deste século foram chamadas de era da ansiedade, há indicações que as últimas décadas serão consideradas uma era de melancolia.

Sua percepção é que a era atual de melancolia parece ter sido gerada não tanto pelos níveis absolutos de miséria, quanto pela distância relativa entre esperanças crescentes e expectativas (*e realizações*) decrescentes.

Sua concepção é que mudanças históricas parecem estar associadas com um aumento na incidência das doenças afetivas, especialmente os estados depressivos, manifestados por números crescentes de pacientes buscando auxílio profissional para tentativas de suicídio, sintomas mistos de ansiedade e Depressão e reações neuróticas depressivas (Klerman, 1978). Acredito que estas tendências também se observam no Brasil.

A tarefa seguinte seria a de como conceituar as doenças afetivas. Decidi executá-la utilizando os critérios da Organização Mundial de Saúde, no livro intitulado "Classificação Internacional de Doenças" (1975), a partir de cuja leitura pode-se classificar como doenças afetivas todos os quadros descritos a seguir.

Psicoses Afetivas: "Transtornos mentais, geralmente recidivantes, em que ocorre um transtorno grave do estado de ânimo, caracterizado principalmente por Depressão e ansiedade, mas que se manifesta também como exaltação e excitação que se acompanha por um ou mais dos seguintes sintomas: idéias delirantes, perplexidade, noções distorcidas de si mesmo, transtornos da percepção e comportamento; todos estes em concordância com o estado de ânimo predominante do paciente, tais como as alucinações quando estas ocorrem. Há forte tendência para o suicídio. Por razões práticas, os transtornos leves do estado de ânimo podem também ser incluídos aqui, desde que os sintomas coincidam de perto com as descrições apresentadas; isto se aplica particularmente à hipomania leve".

Este quadro inclue também os diagnósticos de Psicose Maníaco Depressiva (PMD), tipo maníaco; PMD, tipo depressivo; PMD, tipo circular, fase depressiva; PMD, tipo circular, mista; PMD, forma presente não especificada e PMD, outros tipos.

Outras psicoses não-orgânicas - Tipo depressivo: "Psicose depressiva pode ter sintomas semelhantes ao da Psicose maníaco depressiva, tipo depressivo (296.1), mas, aparentemente, é provocada por experiência de aflição e tristeza, tais como a perda de um ente querido, ou um desgosto ou frustração severos. Pode haver menos variação diurna dos sintomas que em 196.1 e as idéias delirantes são frequentemente compreensíveis no contexto das experiências existenciais do paciente. Com freqüência ocorrem graves distúrbios do comportamento, por exemplo, tentativas sérias de suicídio."

Este quadro inclue também os diagnósticos de Psicose depressiva psicogenética; Psicose depressiva reativa; Tipo agitado; Confusão reativa; Reação paranóide aguda e Psicose paranóide psicogenética.

Falando agora dos "Transtornos Neuróticos", é importante ver as conceituações da Organização Mundial de Saúde sobre neuroses:

Transtornos Neuróticos: "A distinção entre neurose e psicose é difícil e continua sujeita a discussão. Entretanto, a denominação foi mantida tendo em vista seu emprego generalizado. Os transtornos neuróticos são transtornos mentais sem uma base orgânica demonstrável, nos quais o paciente pode apresentar uma razoável compreensão e uma experiência inalterada da realidade, não a confundindo com suas experiências mórbidas

subjetivas e suas fantasias. O comportamento pode estar muito afetado, apesar de comumente permanecer dentro de limites socialmente aceitáveis, porém, a personalidade não se desorganiza. Suas principais manifestações incluem ansiedade excessiva, sintomas histéricos, fobias, sintomas obsessivos e compulsivos, e Depressão."

Dentre estes, é importante transcrever a definição de:

Depressão Neurótica: "Transtorno neurótico caracterizado por uma Depressão desproporcional que geralmente se apresenta depois de uma experiência dolorosa; não inclui entre suas características idéias delirantes nem alucinações, e, frequentemente há uma preocupação com o trauma psíquico que precedeu a doença, por exemplo, a perda de um ente querido ou algo possuído. A ansiedade também está presente com freqüência e os estados combinados de ansiedade e Depressão devem ser incluídos aqui. A distinção entre neurose depressiva e psicose depressiva não deve basear-se apenas no grau de Depressão, mas também na presença ou ausência de outras características neuróticas e psicóticas e sobre as perturbações do comportamento do paciente."

Inclue também os quadros de Depressão Ansiosa; Depressão Reativa; Estado depressivo neurótico e Reação depressiva.

Por suas características, também é importante olhar para a definição das reações de ajustamento.

Reação de ajustamento: "Transtornos leves, ou transitórios de duração maior que as reações ao "stress" (308), os quais ocorrem em indivíduos de qualquer idade sem nenhum transtorno mental aparente e pré-existente. Tais transtornos são muitas vezes relativamente circunscritos ou específicos de determinadas situações; geralmente são reversíveis e duram apenas poucos meses. Comumente relacionam-se de perto no tempo e em conteúdo a estado de "stress", tais como perda de ente querido, migração ou experiência de separação. As reações a estados tensionais mais acentuados de duração maior que alguns dias também são incluídas aqui. Nas crianças, estes transtornos não estão associados a distorções importantes no desenvolvimento."

Inclue também a Reação depressiva breve; Reação de tristeza; Reação depressiva prolongada; com distúrbios predominantes de outras emoções; com distúrbios predominantes de conduta e com distúrbios mistos de emoções e de conduta.

E, finalmente, os Transtornos depressivos não classificados em outra parte: "Estados de Depressão, geralmente de intensidade moderada, mas ocasionalmente de intensidade acentuada, os quais não possuem especificamente características maníaco-

depressivas ou de outras depressões psicóticas, e que, não parecem estar associados a eventos estressantes ou a outras características especificadas na Depressão neurótica".

Inclue também os quadros de Depressão (sem outras especificações); Estado depressivo e Transtorno depressivo (Sem outras especificações).

Acredito que todos os quadros psicopatológicos descritos acima podem ser enquadrados dentro da definição ampla de doenças afetivas.

Passo agora a uma exposição dos fundamentos teóricos apresentados por alguns autores, de onde derivam procedimentos clínicos utilizados no tratamento das doenças afetivas.

Ferster, em seu artigo publicado em 1973, considerado um clássico na área, descreve dentre as principais características da Depressão:

1. A Depressão como redução na freqüência de comportamentos reforçados;
2. Aumento na freqüência de comportamentos de fuga e esquiva;
3. A esquiva impedindo a ocorrência do comportamento positivamente reforçado;
4. A ocorrência de comportamento irracional e insólito (ex. falar sem considerar o ouvinte);
5. A existência de um repertório comportamental passivo.

Dentre as causas da Depressão, Ferster cita a existência de um repertório limitado de observação (que leva a baixa freqüência de reforçamento). Além disto, o paciente deprimido, em geral, interpreta o ambiente de uma maneira distorcida, incompleta e confusa; tem distorções de imagem e do aspecto físico; distorções a respeito de competência; tendência a assumir culpa por eventos onde não tem responsabilidade e uma visão limitada e sem esperança do mundo (é em geral pessimista e vê o mundo como hostil).

Para partir da análise para a terapia e a pesquisa, Ferster sugere que:

a) Interação verbal com o terapêuta aumenta a freqüência do comportamento do paciente fora do consultório;

b) Um repertório verbal altamente discriminativo produz condições que possibilitam a alteração do ambiente.

Esta é uma visão da Depressão que tem servido de base para os procedimentos que os terapêutas comportamentais utilizam no tratamento das doenças afetivas.

Numa visão mais cognitivo-comportamental, Seligman interpreta a Depressão como um caso de "Desamparo Aprendido", onde as características básicas da doença seriam:

a) Alteração do estado de humor;
b) Redução da motivação;
c) Sentimentos de auto-depreciação;
d) Sentimentos de que não há nada que se possa fazer.

Desconsidera as distinções entre Depressão neurótica, psicótica, reativa, PMD, e sugere a dicotomia "Endógena-Reativa".

Segundo Seligman, os sintomas da Depressão e do Desamparo Aprendido seriam:

1. Redução da iniciação de respostas voluntárias;
2. Tendência cognitiva negativa;
3. A doença segue um curso temporal;
4. Redução da agressividade;
5. Perda de apetite;
6. Há alterações fisiológicas.

Para Seligman, a cura da Depressão e do Desamparo Aprendido ocorreria com a exposição ao fato de que o responder produz reforço. Este seria o modo mais eficaz de sanar o Desamparo Aprendido.

> "O objetivo principal da boa terapia deveria ser o paciente acreditar que suas respostas produzem a gratificação que ele deseja - que ele é, em resumo, um ser humano eficaz." (Seligman, 1977)

Além disto, deve-se considerar que o Desamparo passa com o tempo, visto seu curso temporal. Segundo Seligman, é possível efetuar a prevenção da Depressão e do Desamparo Aprendido. Para ele, o Desamparo Aprendido pode ser evitado se, antes de ser exposto à incontrolabilidade o sujeito passar por experiências em que exerça controle sobre as conseqüências.

Há outros autores que trabalham com terapias cognitivas, como a Terapia Cognitiva de Beck (1982) e a Terapia Racional Emotiva de Ellis (1975).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beck, A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F. & Emery, G. *Terapia Cognitiva da Depressão*, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1982.

Ellis, A. e Harper, R.A. *A new guide to rational living*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1975.

Fester, C.B. A functional Analysis of Depression. *American Psychologist*, 28, nº 10, October, 1973.

Klerman, G.L. Overview of depression in: "Psychotic Disorders: Major Affective Disorders". In: Freedman, A.M.; Kaplan, H.I. & Sadock, B.J. "*Comprehensive Textbook of Psychiatry II*". The Williams & Wilkins Co., Baltimore, 1975.

Organização Mundial de Saúde, *Classificação Internacional de Doenças*, O.M.S., São Paulo, 1985.

Seligman, M.E.P. *Desamparo*, Hucitec-Edusp, São Paulo, 1977.