



Volume 12 - Número 1
Janeiro - Abril 1995

Estudos de Psicologia

ISSN 0103 - 166X

ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Revista quadrimestral do Instituto de Psicologia da PUCCAMP

Editor: Samuel Pfromm Netto

Assistente do Editor: Vera Gomes

Tesoureira: Regina Maria Leme Lopes Carvalho

Secretaria: Elisa Medici Pizão Yoshida

Conselho Editorial

Antonio Terzis	(PUCCAMP)
Deisy das Graças de Souza	(Univ. Fed. S. Carlos)
Eliana Martins da Silva Rosado	(PUCCAMP)
Elisa Medici Pizão Yoshida	(PUCCAMP)
Geraldina Porto Witter	(PUCCAMP)
Jefferson Morris	(John's University)
Leandro da Silva Ameidá	(Univ. do Minho)
Luiz Pasquali	(UnB)
Luiza Beth N. Alonso Fernandes	(USP/SP)
Maria Cecília R. Goes	(UNICAMP)
Maria Emilia Lino da Silva	(PUCCAMP)
Marilda E. Novaes Lipp	(PUCCAMP)
Mauro Martins AmatuZZi	(PUCCAMP)
Raquel Rodrigues Kerbauy	(USP/SP)
Raquel Souza Lobo Guzzo	(PUCCAMP)
Regina Maria Leme Lopes Carvalho	(PUCCAMP)
Samuel Pfromm Netto	(PUCCAMP)
William Gomes	(Univ. Fed. Rio Grande do Sul)

Conselho Consultivo

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

Redação:

A/C Departamento de Pós-graduação em Psicologia - PUCCAMP
Rua Waldemar César da Silveira, 105 - Swift - CEP 13045-270
CAMPINAS - SP - Tel.: (0192) 32-3163 - FAX: (0192) 34-4501

"Estudos de Psicologia" tem uma tiragem de 1000 exemplares. É distribuída gratuitamente às bibliotecas de todas as instituições brasileiras que mantêm Cursos de Psicologia, às bibliotecas ligadas a instituições científicas que nos solicitam e a bibliotecas de Universidades estrangeiras.

*Composto e impresso nas oficinas da
Editora Átomo Ltda
Rua Tiradentes, 1053
Campinas - SP - CEP: 13023-191
FAX: (019) 232-9340 e 232-2319*

Estudos de Psicologia

Publicação Quadrimestral

Vol. 12
Número 1
Janeiro/Abril 1995

Artigos

- 5 Modelo Tridimensional da Aprendizagem
Samuel Pfromm Netto
- 13 Mães de crianças portadoras da doença crônica talassemia major: um estudo da sua relação com o filho talassêmico
Marielis Prates Fachine e Mauro Martins AmatuZZi
- 23 Conceito de Psicologia: definições e atributos criteriosais na opinião de universitários
Luiz Fernando de Lara Campos, Alessandra Martinez, Sandra R. Paes de Almeida e Marcus Vinicius P. de Oliveira
- 33 O narcisismo na cultura tupi-guarani: uma questão psicanalítica
Regina Leme Lopes Carvalho e Raimundo Wilson Ribeiro Teixeira
- 43 Consultoria: uma forma de ação preventiva na escola
Ana da Costa Polonia e Solange M. Wechsler
- 57 Um estudo exploratório sobre os motivos e os significados associados à prática da pesquisa em estudantes universitários
Isabel Cristina Dib Bariani
- 65 Descrevendo processos pessoais
Mauro Martins AmatuZZi
- 81 O Desenvolvimento da Criatividade na Escola: possibilidades e implicações
Solange M. Wechsler

Estudos de Psicologia

Publicação Quimestral

Resenhas

- | | | Artigos |
|----|---|---------|
| 87 | Semelhanças entre psicoterapias: uma visão geral dos tratamentos psicológicos
<i>Keli Cristina Cambi Souza</i> | 2 |
| 91 | Avaliação da leitura
<i>Geraldina Porto Witter</i> | 13 |
| 95 | Ensino médio e profissionalização
<i>Marcelo Passini Moreno</i> | 23 |
| 99 | Juego simbólico y deficiencia visual
<i>Meiry Soares da Costa</i> | 33 |

Informação

- | | | |
|-----|---|----|
| 101 | A Pós-Graduação em Psicologia na PUCCAMP: 1994
<i>Geraldina Porto Witter</i> | 43 |
|-----|---|----|

CONTENTS

Articles

- 5 A tridimensional model of learning
Samuel Pfromm Netto
- 13 Mothers of children with chronic disease thalassemia major:
a study of their relationship with the thalassemic child
Marielis Prates Fachine and Mauro Martins AmatuZZi
- 23 Concept of Psychology: definitions and criterial attributes in the opinion of university
students
*Luiz Fernando Lara Campos, Alessandra Martinez, Sandra R. Paes de Almeida and
Marcus Vinicius P. de Oliveira*
- 33 Narcisism in the tupi-guarani culture: a psychoanalytical question
Regina Leme Lopes Carvalho and Raimundo Wilson Ribeiro Teixeira
- 43 Consultation: a way of preventive action in the school
Ana da Costa Polonia and Solange M. Wechsler
- 57 An exploratory research about motives and meanings related to research
practice in univesty students
Isabel Cristina Dib Bariani
- 65 Rescribing pessonal processes
Mauro Martins AmatuZZi
- 81 The development of creativity in the school: possibilities and implications
Solange M. Wechsler

CONTENTS

Reviews

- 87 Similarities between psychotherapies: a general view of psychological treatments
Keli Cristina Cambi Souza
- 91 Reading evaluation
Geraldina Porto Witter
- 95 Secondary education and professionalization
Marcelo Passini Moreno
- 99 Symbolic play and visual deficiency
Meiry Soares da Costa

Information

- 101 Graduation in Psychology, PUCCAMP 1994
Geraldina Porto Witter

Modelo tridimensional da aprendizagem

Samuel Pfromm Netto¹

Departamento de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Propõe-se aqui um modelo triádico de aprendizagem, que integra diferentes tradições e conceitos de natureza psicológica e procura conciliá-los com desenvolvimentos recentes na teoria e pesquisa em aprendizagem e na prática educacional. A aprendizagem é concebida cognitivamente como um processo muito complexo e interativo, em termos de transação e de processamento humano de informação. Os aprendizes são considerados como pessoas que lidam simultaneamente em três dimensões congruentes, a fim de obter compreensão, desenvolver conhecimento pessoal e modificar o comportamento: *apropriação, imersão e transformação*. Para propósitos educacionais é necessário que os professores contem com flexibilidade e versatilidade em seus empenhos de ajuda aos alunos, mas também é preciso recorrer a procedimentos sistemáticos de planejamento, que combinem objetivos bem definidos com uma larga variedade de métodos e mídia de ensino-aprendizagem e com vários modos adequados de avaliação.

Palavras-chave: Aprendizagem, Ensino, Apropriação, Imersão, Transformação

Abstract

A tridimensional model of learning

A triadic model of learning is here proposed that integrates different psychological traditions and concepts and attempts to conciliate them with recent development in learning theory & research and educational practice. Learning is cognitively conceived as a very complex and interative process, in transactional and human information processing terms. Learners are seen as persons working simultaneously in three congruent dimensions, in their attempts to gain understanding, developing personal knowledge and modifying behavior: *appropriation, immersion and transformation*. For educational purposes, flexibility and versatility are required from the teachers in helping their students, but also systematic design procedures are needed, combining well stated objectives, a large variety of instructional-learning methods and media and several adequate types of evaluation.

Key words: Learning, Teaching, Appropriation, Immersion, Transformation

Que é aprender?

Como se dá a aprendizagem nos seres humanos?

Que variáveis, condições e fatores operam para produzir as mudanças mentais e comportamentais que denominamos conhecimento, destreza motora, memorização, hábito, habilidade, compreensão, estratégias cognitivas e outros produtos da aprendizagem humana?

A busca de respostas satisfatórias a estas indagações originou uma vasta literatura científica, acumulada ao longo dos últimos cem anos, com propósitos de teorização, pesquisa ou

aplicação em contextos como os da escola, do treinamento e do desenvolvimento humano.

Todo este esforço de milhares de pesquisadores e estudiosos de diferentes países tem sido desenvolvido em várias áreas distintas, como, por exemplo, a psicologia experimental, a teoria da aprendizagem, os estudos da memória humana e dos processos cognitivos, a psicologia educacional e escolar, a psicologia da instrução e o estudo do desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Cada uma das áreas aqui mencionadas oferece contribuições importantes para a compreensão e a descrição da aprendizagem, assim como "insights", sugestões, prescrições e recomendações úteis, sem dúvida, para quem ensina e quem aprende.

1. Endereço para correspondência: PUCCAMP, Departamento de Pós-Graduação em Psicologia, Rua Waldemar César da Silveira, 105, CEP 13045-270, Campinas, SP.

Por outro lado, a coexistência de concepções e opiniões bastante divergentes; a extrema complexidade de boa parte dos fenômenos estudados; os desafios representados pela natureza distinta dos conteúdos a que se refere a aprendizagem - desde atos motores simples até o mais obscuros meandros da Física, da Matemática, da Filosofia, das Artes etc. - e pelas variações intra e interindividuais nos aprendizes (compare-se, por exemplo, no mesmo indivíduo, a aprendizagem nas primeiras semanas de vida com a aprendizagem na adolescência ou na idade adulta; ou em diferentes indivíduos, a aprendizagem do retardado mental profundo com a do superdotado); e a multiplicidade de mecanismos e aspectos de natureza psicológica que interagem com a aprendizagem, nela interferem e podem facilitá-la ou prejudicá-la, dificultam as tentativas de integração do conhecimento disponível e desnorream quem busca uma resposta singela e direta às perguntas mencionadas inicialmente.

Uma exposição, ainda que sumária, das origens, do desenvolvimento e do estado atual da teorização e da pesquisa psicológicas sobre aprendizagem humana foge aos propósitos deste texto e deve ser buscada na literatura disponível (pouquíssima e de modo geral desatualizada em português, e abundante em inglês; ver, por exemplo, Bower e Hilgard, 1981; Wingfield, 1979; Houston, 1981; Sahakian, 1980; Norman, 1982; Gagné e Driscoll, 1985; Baddeley, 1990; Mueller, 1992; Ormrod, 1990; Schunk, 1991; Schwartz & Reisberg, 1991; Briggs, Gustafson e Tillman, 1991).

O propósito, aqui, é rastrear uma linha de considerações que redundaram na formação de um modelo geral de aprendizagem, concebido inicialmente por volta de 1964-65, posto à prova numa variedade de contextos ensino-aprendizagem em sala de aula, ensino programado, televisão educativa, treinamento e desenvolvimento de recursos humanos, preparação de professores, ensino individualizado e outros - e reformulado e aperfeiçoado ao longo dos últimos vinte anos, de maneira a

incorporar desenvolvimentos recentes e resultados de experiências e pesquisas do autor e colaboradores.

Na sua formulação mais recente, o modelo procura refletir a contribuição da psicologia do processamento humano da informação e da ciência cognitiva contemporânea (melhor seria chamá-la "ciência neocognitiva, para diferenciá-la do cognitivismo tradicional, anterior à informática e a contribuições substantivas de Newll e Simon, Minsky, Neisser, Hunt, Greeno, Paivio, Norman, Bower, Anderson, Snow e muitos outros, notadamente nos anos setenta e oitenta; para uma caracterização essencial da nova ciência cognitiva e do processamento humano de informação, ver Simon, 1990; Hunt, 1989; e Lindsay e Norman, 1977).

Convém acentuar, contudo, que a ênfase no processamento humano de informação não impede o reconhecimento e a valorização de contribuições outras, originadas de linhas distintas de teorização e pesquisa. Apenas à guisa de ilustração, permanecem válidos, muito úteis para a prática de ensino-aprendizagem e merecedores de maior atenção os conhecimentos e procedimentos sobre reforçamento, modelação (Bandura), contiguidade, formação de conceitos, retenção e esquecimento, originados da teorização e da pesquisa que floresceram desde as primeiras décadas do século (Pavlov, Ebbinghaus, Thorndike, funcionalismo de Chicago, gestaltistas, Hull, Tolman, Skinner), assim como contribuições decisivas de outras procedências, notadamente as que se referem ao desenvolvimento do aprendiz (Piaget, Buhler, Claparède, Gesell, Freud, Erickson, Sears).

O modelo postula uma trajetória para a aprendizagem que necessariamente inclui:

- (1) captação sensorial (atenção, reconhecimento de padrões, percepção) como pré-condição;
- (2) compreensão (significados);
- (3) aceitação (valores, componentes atitudinais, que poderão facilitar ou bloquear a aprendizagem);

(4) memorização (memória de trabalho ou a curto prazo, memória a longo prazo que garante a retenção);

(5) uso, aplicação, transferência, inovadores ou não (cantar ou tocar uma música de cor vs. compor uma música ou retrabalhar músicas no corpo de uma nova composição; declamar um soneto vs. criar um novo soneto).

A simples captação mental (1) não garante a compreensão (2), ambas não constituem garantias de aceitação ou memorização, e assim por diante. Postula igualmente a passagem gradual, ao longo da aprendizagem, de um estado inicial de grande dependência da pessoa que aprende - em relação ao instrutor, professor, fornecedor de informações (amigo, livro, vídeo-cassete, materiais de ensino-aprendizagem em geral) - para uma grande independência final, o mais das vezes marcada por segurança, destreza, autonomia, flexibilidade.

Compare-se, nesse sentido, a pessoa que começa a aprender um idioma totalmente estranho com a mesma pessoa, muitos anos depois, exercendo a atividade de tradutor do idioma que inicialmente ignorava, ou redigindo textos literários nesse mesmo idioma.

Durante a aprendizagem, o modelo aqui resumido pressupõe a existência não de um aprendiz passivo que simplesmente recebe de fora para dentro tudo quanto deve ser ensinado e aprendido, mas de um aprendiz alerta, curioso, com propensões, propósitos, necessidades e alvos, que continuamente explora o mundo fora de si e lida com as representações mentais dentro de si: um aprendiz que testa e opera informações continuamente; que dispõe de operações mentais, programas, "scripts" e estratégias consolidados no seu sistema nervoso e é capaz de aprender (e utilizar) novos programas, "scripts", táticas, estratégias; que dispõe de redes e ninhos neurais nos quais os conhecimentos e habilidades aprendidos anteriormente funcionam como simples subsunçores ou "cabides" cognitivos, que facilitam

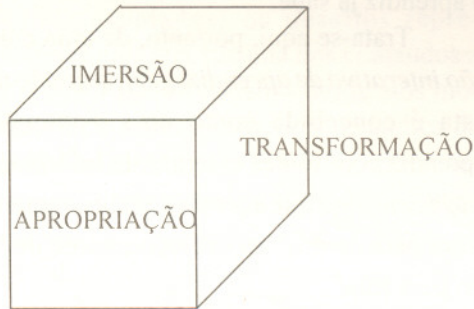
a assimilação de informações novas, novos conhecimentos - daí a clássica recomendação no sentido de que se ensine sempre a partir do que o aprendiz já sabe.

Trata-se aqui, portanto, de uma *concepção interativa de aprendizagem*, segundo a qual esta é concebida como uma *transação* do aprendiz com fontes externas de informação, e não como algo que acontece exclusivamente de "fora para dentro" ou exclusivamente de "dentro para fora".

A transação cognitiva aqui sublinhada envolve a mobilização de representações mentais existentes no sistema nervoso do aprendiz, quer de conhecimento declarativo, quer de conhecimento procedural; quer de natureza icônica, quer ecóica - particularmente sons, palavras faladas/ouvidas e escritas/lidas, e imagens; e supõe ainda um estado de coisas que, à medida que a aprendizagem progride, se traduz por rearticulações, revisões, alterações e transformações tanto deliberadas como não buscadas intencionalmente pelo aprendiz - um fenômeno particularmente notável nas sucessivas reelaborações de "mapas cognitivos" como as que ocorrem quando passamos a residir numa cidade inicialmente desconhecida para nós e que mapeamos com detalhamento, precisão, correções e acréscimos crescentes, ao longo dos anos.

Mais recentemente, o modelo aqui descrito foi acrescido de uma representação tridimensional que pretende possibilitar uma concepção de aprendizagem capaz de superar antagonismos e visões unilaterais comuns em nosso meio - geradores de conseqüências adversas, particularmente quando seus propugnadores adotam a postura de "nada mais, a não ser". Postura que, apesar de ser simplista, reducionista e diametralmente oposta ao estado atual do conhecimento científico neste domínio, chaga às vezes a ser imposta como "a verdade" unilateral e infalível. O modelo tridimensional, em contrapartida, é pluralista. Focaliza principalmente três modos pelos quais as

pessoas aprendem, tanto no contexto escolar como fora deste: por *apropriação*, por *imersão* e por *transformação*.



Representamo-lo como um cubo, para sublinhar que, assim como o cubo não subsiste sem as três dimensões, também a aprendizagem humana não se dá sem apropriação, imersão e transformação.

Aprender, particularmente no que respeita a conhecimento, é apropriar-se desse conhecimento.* O domínio de um segundo idioma, dos conhecimentos de bioquímica, de trigonometria, de astronomia, de literatura brasileira, de geografia do Nordeste, de história dos descobrimentos, não se dá por magia, iluminação interior ou contato superficial com informações faladas, escritas ou articuladas em qualquer material de ensino. Demanda um processo ativo, articulado, persistente, atento às exigências de compreensão e retenção, a fim de que as informações relevantes se convertam em representações permanentes no repertório cognitivo do aprendiz.

Quando a aprendizagem é um processo orientado sistematicamente por alguém - o professor, o instrutor - a apropriação pode ser extraordinariamente facilitada por meio da otimização e organização seqüencial dos estímulos.

Essa otimização, no entanto, requer:

1. Especificação de características relevantes da população-alvo
2. Especificação de objetivos
3. Especificação de pré-requisitos

* Ausubel prefere as denominações "aprendizagem significativa receptiva" e "assimilação do conhecimento" (v. Pfromm Netto, 1987, pp. 69-71).

4. Análise de cada objetivo, quer se trate de conhecimento declarativo (conceitual), quer de conhecimento procedural (cadeias motoras e/ou verbais), dando-se especial atenção a generalizações, discriminações, exemplos e contra-exemplos essenciais
5. Estabelecimento de seqüências ótimas de apropriação
6. Preparação e/ou seleção de materiais de ensino
7. Elaboração de teste de apropriação

Além disso, a otimização da aprendizagem por apropriação supõe que se leve em conta o que é sabido a respeito de motivação e reforçamento, causas do esquecimento e estratégias destinadas a facilitar e fortalecer a retenção, transferência da aprendizagem, diferenças individuais, estilos cognitivos etc.

Nem sempre os responsáveis pela condução da aprendizagem dos alunos no contexto escolar ou dos empregados no contexto de trabalho se dão conta de que o *locus* da aprendizagem pode contribuir decisivamente para o bom êxito desta, fazendo-a muito mais rica, flexível, consistente e duradoura.

Nos últimos trinta anos, o florescimento de uma psicologia ambiental atenta às maneiras pelas quais o ambiente físico influencia o comportamento e a mente das pessoas - notadamente no caso de "ambientes construídos", mas igualmente preocupada com os ambientes naturais -, fez com que se ampliasse significativamente a literatura teórica e de pesquisa sobre desenho e planejamento de ambientes para aprender, revitalizando, desta forma, contribuições antigas como as de Tolman sobre aprendizagem latente e aprendizagem de lugares e gerando fecundas parcerias de psicólogos com arquitetos e outros profissionais em programas de pesquisa e de aplicação na construção e decoração de escolas, bibliotecas, centros de treinamento, hospitais.

Dois bons pontos de partida, disponíveis em português, são os livros de Heimstra e McFarling (1978) e Lee (1977) e dezenas de

textos essenciais sobre os fundamentos da psicologia ambiental foram reunidos por Proshansky, Ittelson e Rivlin (1970). Uma contribuição fundamental encontra-se em Dale (1972).

Tanto as preocupações com a psicologia ambiental como desenvolvimentos ocorridos nos últimos vinte anos no contexto específico de ensino-aprendizagem destinado(a) a crianças e adolescentes traduzem-se pela segunda dimensão do nosso cubo: a aprendizagem por imersão.

Trata-se de uma dimensão ao mesmo tempo holística e ecológica da aprendizagem humana, que se traduz pela criação e manutenção de um ambiente gerador de envolvimento cognitivo, emocional e social muito mais estimulante, desafiador e enriquecedor do que as convencionais salas de aula com carteiras, mesa do professor, quadro negro, janelas, porta - e nada mais.

A riqueza de estímulos que envolvem o aprendiz, na aprendizagem por imersão, poderá ser apreciada quando se considera, por exemplo, a aprendizagem de um segundo idioma. Ao invés de se limitar à preleção e aos exercícios em classe, a aprendizagem por imersão demanda, neste caso, farto material audiovisual: cassetes de áudio, discos, videocassetes, programas por computador. Estão presentes livros de ficção e não-ficção, jornais, revistas, quadrinhos, folhetos, mapas, propaganda turística; materiais tridimensionais; letras de músicas populares; "scripts" de filmes, peças teatrais, vídeo; jogos e passatempos que demandam o uso do segundo idioma; receptor de televisão para a captação em tempo real de programas no segundo idioma, graças a antena parabólica; posteres, anúncios impressos, manuais de conversação de diferentes tipos e assim por diante.

O planejamento de ambientes especiais para ensino e aprendizagem de outras disciplinas pode igualmente ser feito com a mobilização (e constante atualização) de uma vastíssima gama de recursos graças aos quais é gerado um "habitat" de aprendizagem extrema-

mente envolvente, que se articula com as experiências de apropriação sistemática de conhecimentos. Desnecessário acrescentar que a aprendizagem por imersão significa uma reconsideração urgente, por outro lado, dos fundamentos da arquitetura escolar, que, no Brasil, regrediu de maneira gritante, nesta segunda metade do século, sob todos os aspectos, assim como das instalações, equipamentos, materiais e decoração escolares.

A terceira dimensão do cubo aponta para a aprendizagem por transformação. A ênfase aqui é posta no aprendiz que, longe de ser um simples depósito de informações congeladas, se posiciona como solucionador de problemas, inovador, flexível, inventivo, crítico, em busca de novos caminhos, novas estratégias, novos modos de encarar realidades, desafios e idéias.

Seres humanos não são simples máquinas de registrar conhecimento.

O processamento humano de informação é, em si mesmo, transformador por definição: representações mentais jamais são réplicas perfeitas ("imagens ao espelho") da realidade externa e, conforme foi acentuado anteriormente, aprender é sempre um processo de interação.

O paradoxo segundo o qual, a despeito de várias pessoas terem em mãos cópias exatamente iguais do mesmo romance, *não estão lendo o mesmo livro* exatamente da mesma forma, pois cada uma delas lê a obra de um modo absolutamente pessoal, com suas vivências, seus significados, suas compreensões da vida, das pessoas e do mundo que lhe são idiossincráticas, traduz bem o que se encontra nesta terceira dimensão: cada um de nós transforma o que lê, ouve, vê etc. de maneira pessoal, original, dentro de seu próprio sistema nervoso.

Além disso, a aprendizagem por transformação inclui os componentes de curiosidade, exploração, aventura, criatividade, solução de problemas e tomada de decisão, articulados com apropriações (declarativas/procedurais) disponíveis na memória a longo prazo e (ou) com "memórias auxiliares"

externas - o livro, a enciclopédia, a consulta a alguém, a observação, a experiência desencadeada pelo próprio indagador ou transformador.

Reduzir a aprendizagem proporcionada a crianças, adolescentes ou adultos apenas a uma das dimensões aqui referidas é empobrecer a aprendizagem humana. Pior que isso, é desarticulá-la de um mundo em transformação, é inadequá-la para os reclamos e desafios do futuro próximo ou distante. É obstaculizar a realização de uma vida plena e verdadeiramente digna de ser vivida. Aprender é apropriar, analisar, criticar, experimentar, fazer, "navegar", "ir em frente", aplicar, transformar.

A situação e o contexto da aprendizagem devem ser estimulantes, atrativos, significativos, articulados com a apropriação e o uso do conhecimento. Cada aprendiz é único, com suas necessidades e capacidades individuais, suas experiências anteriores, sua visão da vida e do mundo, suas facilidades e dificuldades.

Cada um de nós nasce seu nascimento, vive sua vida, morre sua morte, aprende sua aprendizagem.

Ninguém nasce, vive, morre ou aprende por nós.

Estamos presentemente trabalhando na PUCCAMP no sentido de traduzir o modelo tridimensional de aprendizagem aqui exposto às peculiaridades, desafios e características do ensino de matemática às crianças que frequentam escolas de primeiro grau, nas suas quatro primeiras séries. Esse trabalho teve início com uma revisão da literatura disponível a respeito do pensamento matemático das crianças, considerando o resultado de pesquisas científicas em várias áreas de conteúdo, como os precursores protoquantitativos de quantidade; adição e subtração nos anos pré-escolares; as estratégias inventadas pelas crianças para cálculo; os processos cognitivos subjacentes ao pensamento matemático da criança - modelos de compreensão, modelos de esquema, modelos de processos, modelos de estratégias, processos perceptivos, memória, compreensão e automa-

ticidade de procedimentos, solução de problemas, preparação, uso e interpretação de testes, padrões de erro dos alunos, sua descoberta e identificação de sua natureza, diagnóstico e superação de dificuldades. O enfoque adotado, neste caso, é declaradamente neo-cognitivo e privilegia a orientação do processamento humano de informação, ainda que não exclua outras concepções e modelos.

Ainda é cedo para desenvolver pormenorizadamente numa exposição como esta, nem o espaço aqui disponível permite, tudo quanto possa haver de relevante nesse encontro do modelo tridimensional da aprendizagem com o ensino e a aprendizagem de matemática no primeiro grau.

Mas talvez seja oportuno assinalar, à guisa de conclusão, que, coerentemente com o modelo aqui exposto, ensinar e aprender exige, primeiramente, não só que o professor saiba muito mais do que pretende ensinar, mas também que goste de ensinar e transmita claramente aos alunos esse gosto, o seu entusiasmo pelo ensino.

Ensinar e aprender requerem um professor pluralista, não fechado nesta ou naquela linha dogmática da teoria x ou proposta unilateral y , deste ou daquele "ismo" que está na moda, mas aberto a uma grande variedade de contribuições de múltipla procedência que o ajudem a ensinar e ajudem a criança a aprender.

Ensinar e aprender devem sempre significar compreensão, envolvimento do aprendiz, prática, constante "feedback" ao aluno, oportunidades de aplicação à vida real, ao mundo real, e empenhos não só no sentido de descoberta e aquisição, mas também no de manutenção dos conhecimentos num nível satisfatório, para garantir a retenção e impedir o esquecimento.

Ensinar e aprender não podem ocorrer ao sabor do acaso e da improvisação, mas requerem um programa bem estruturado, sistemático e seqüencial; esse programa deve ser estimulante e interessante para a criança; demanda freqüentes avaliações, que assegurem pro-

gresso contínuo; e deve levar em conta as diferenças individuais, sendo tão individualizado quanto possível encorajando hábitos de independência por parte dos aprendizes e envolvendo o emprego de uma larga variedade de métodos e materiais que, entre outras coisas, ajudem a ressaltar o uso funcional e deliberado dos conceitos e habilidade aprendidos (cfr. Jarolimek e Foster, 1985). Tudo isso requer professores versáteis, curiosos, sagazes, flexíveis, que gostem de crianças, gostem de aprender e gostem de ensinar.

Referências

- BADDELEY, A. 1990. *Human memory: Theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- BRIGGS, L.J., GUSTAFSON, K.L., TILLMAN, M.H. 1991. *Instructional design*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- BOWER, G.H., HILGARD, E.R. 1981. *Theories of learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- DALE, E. 1972. *Building a learning environment*. Bloomington: Phi Delta Kappa.
- GAGNÉ, R.M., DRISCOLL, M.P. 1988. *Essentials of learning for instruction*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- HEIMSTRA, N.W., MCFARLING, L.H. 1978. *Psicologia ambiental*. São Paulo: EPU/Edusp.
- HOUSTON, J.P. 1981. *Fundamentals of learning*. New York: Academic.
- HUNT, F. 1989. Cognitive science: definitions, status, and questions. *Annual Review of Psychology*, 40, 603-129.
- JAROLIMEK, J., FOSTER, C.D. 1985. *Teaching and learning in the elementary school*. New York: Macmillan.
- LEE, T. 1977. *Psicologia e meio ambiente*, Rio: Zahar.
- LINDSAY, P.H., NORMAN, D.A. 1977. *Human information processing*. New York: Academic.
- MUELLER, R.J. 1992. *Instructional psychology*. Champaign: Stipes.
- NORMAN, D.A. 1982. *Learning and memory*. New York: Freeman.
- ORMROD, J.E. 1990. *Human learning: Principles, theories and educational applications*. Columbus: Merrill.
- PFROMM NETTO, S. 1987. *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU.
- PROSHANSKY, H.M., ITTELSON, W.H., RIVLIN, L.G., ed. 1970. *Environmental psychology: Man and his physical setting*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SAHAKIAN, W.S. 1980. *Aprendizagem - Sistemas, modelos e teorias*. Rio: Interamericana.
- SCHUNK, D.H. 1991. *Learning theories: An educational perspective*. New York: Merrill.
- SCHWARTZ, B., REISBERG, D. 1991. *Learning and memory*. New York: Norton.
- SIMON, H.A. 1990. Invariants of human behavior. *Annual Review of Psychology*, 41, 1-19.
- WINGFIELD, A. 1979. *Human learning and memory: An introduction*. New York: Harper & Row.

Mães de crianças portadoras da doença crônica talassemia major: um estudo da sua relação com o filho talassêmico

Marielis Prates Fachine e Mauro Martins Amatuzzi¹

Este é um estudo de mães de crianças talassêmicas. Foram estudados três casos, buscando-se compreender a dinâmica psicológica da relação mãe-criança talassêmica e sua influência no desenvolvimento do tratamento da doença. Nesta pesquisa qualitativa, a análise dos resultados se deu baseada no método fenomenológico, fazendo uso de relatos onde as mães contam a história da criança, desde seu nascimento. Concluiu-se que as mães de crianças talassêmicas possuem um conflito em relação à doença da criança. Tal conflito se caracteriza por um sentimento negativo de aceitação frente à doença da criança. Conseqüentemente, gera atuações às vezes inadequadas em relação à criança e ao seu tratamento.

Palavras-chave: Talassemia, Doença crônica, relacionamento mãe-filho talassêmico.

Abstract

Mothers of children with the chronic disease thalassemia major: a study of their relationship with the thalassemic child

This study is about thalassemic children's mothers. We have studied three cases, searching to understand the psychodynamic dynamics in the relation of mothers and thalassemic children, and its influence on the development of the disease treatment. In this qualitative research, results analysis was based on the phenomenological method, by using mother's reports, where they tell us about their children's life history since their birth. We have concluded that thalassemic children's mothers have a conflict in relation to their children's disease. This conflict is characterized by a negative feeling, and the non acceptance of the children's disease, consequently, resulting into inadequate performances in relation to the children and their treatment.

Key words: Thalassemic, Chronic Disease, Relation of mothers and thalassemic children

Introdução

A talassemia é uma doença hereditária e crônica, caracterizada por um defeito genético na cadeia de hemoglobina, o que faz a hemoglobina ineficiente. Antes do 18º mês de vida a criança começa a apresentar os primeiros sintomas da doença; palidez, pouco crescimento, aumento do tamanho do baço. A partir do diagnóstico, a doença impõe à criança um tratamento contínuo que compreende transfusões sanguíneas em média a cada 20 dias para manter o nível de hemoglobina do sangue, uso

do medicamento desferal administrado por meio de um aparelho infusor num período médio de 8 à 12 horas por dia, com o objetivo de eliminar o acúmulo de ferro no organismo devido as transfusões sanguíneas (o que é bastante penoso para a criança), esplenectomia e o acompanhamento médico para controle do seu quadro clínico.

Caso o tratamento não se efetue, a medula óssea se expande para fabricar mais hemoglobina, mas estas são defeituosas e morrem ali mesmo; o baço se expande e filtra além das hemoglobinas velhas, as novas, os glóbulos brancos e as plaquetas; agravando a doença e gerando danos a aparência física da criança - alteração da forma óssea.

Para solucionar o problema - a cura - ideal é o transplante da medula óssea; porém,

1. Departamento de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Endereço para correspondência: Mauro Martins Amatuzzi, PUCCAMP, departamento de Pós-Graduação em Psicologia, Rua: Waldemar César da Silveira, 105, CEP 13045-270, Campinas, SP.

existe 20% de chances de não ocorrer sucesso no procedimento, levando à morte da criança. Com o tratamento clínico, segundo Tsians (1990), a média de vida do indivíduo talassêmico é de 30 anos; porém, sem tratamento, a criança morre.

A talassemia encontra-se enquadrada como uma excepcionalidade. Segundo Amiralian, (1986), a classificação de indivíduos excepcionais pode ser simplificada da seguinte forma:

1. Condição intelectual

- superdotados
- infradotados
- distúrbios de aprendizagem

2. Condição Física

- problemas sensoriais
- problemas ortopédicos
- problemas de fala e linguagem
- problemas especiais de saúde*

3. Condição sócio-emocional

- problemas sociais
- problemas emocionais**

Dentro dessa classificação, o talassêmico enquadra-se nos grupos 2 e 3, com um problema crônico de saúde, gerando distúrbios emocionais, em função da dificuldade de lidar com a situação - doença - seus familiares e a sociedade.

Os portadores de problemas crônicos de saúde compõem um grupo muito heterogêneo, onde os males são inúmeros e variadas são as características de cada patologia. Na talassemia, pode-se notar um quadro geral de desconforto com o tratamento físico e de dificuldade em aceitar a problemática, de modo

geral, levando a uma vida muito estigmatizada. A sociedade costuma enfrentar indivíduos com problemas especiais com muito mistério, temor, ansiedade. Percebe-se que, no lar, o mesmo acontece, os familiares costumam manifestar atitudes de muita ansiedade e esta forma de expressão não tem correlação positiva com a doença e seu tratamento, mas com as necessidades emocionais dos familiares. O paciente enfrenta, ainda, muito temor aos procedimentos médicos, vistos como uma ameaça externa à sua integridade física. Por tudo isso ocorrem dificuldades de ajustamento na família (e vice-versa) e na sociedade. Surgem também, problemas de ordem escolar, profissional e de relacionamento, que, segundo a autora, enquadram-se em instabilidades emocionais médias.

Nesta pesquisa objetiva-se estudar os sentimentos vivenciados pela mãe de uma criança talassêmica e a sua relação com a criança doente.

Tem-se como hipótese que a doença, antes terminal, hoje não mais, mobiliza a família, gerando desordens emocionais que dificultam o desenvolvimento do seu tratamento e a mãe que tem o papel de eixo familiar mostra-se mais "afetada" pela doença. Não são muitas as pesquisas encontradas quanto à dinâmica familiar do talassêmico; a maioria existente refere-se primeiro ao doente e traz apenas considerações sobre a sua família.

Segundo Nash (1990), o diagnóstico da talassemia afeta o funcionamento psicossocial da família, a conexão pais-criança e os recursos familiares se alteram, repercutindo desfavoravelmente nas perspectivas psicossociais do talassêmico. Conseqüentemente, o desenvolvimento favorável do doente pode ocorrer ou não devido à cooperação da família com o doente.

Um grupo de trabalho da OMS (1989), relata que a família do talassêmico passa por uma crise emocional no momento do diagnóstico da doença, o que gera alterações no relacionamento familiar e no relacionamento do casal.

* Problemas especiais de saúde - Entre indivíduos que apresentam problemas de saúde estão os enfermos crônicos, que necessitam de tratamento diferenciado, constante, tanto em nível de saúde física e mental (atendimento global) quanto de educação.

** Distúrbios emocionais - Existem pessoas que têm uma grande incapacidade de lidar com suas emoções, de modo socialmente adequado.

Massaglia e Carpignano acompanharam mais ou menos 280 pacientes da Universidade de Turim, para estudar problemas psicológicos. Referem que os pais, freqüentemente, sentem-se extremamente responsáveis pela transmissão da doença aos filhos, embora seja involuntária. O autor acrescenta que o peso da emoção é tamanho que pode ocorrer de os pais se recusarem a reconhecer a existência da doença, atrasando o início do tratamento.

Tsiants (1990) estudou um grupo de 40 crianças talassêmicas em idade variando entre 7 anos e meio a 12 anos, juntamente com um grupo controle de 40 crianças em condições crônicas não fatais e mais um grupo com 40 crianças selecionadas por idade, sexo e classe socioeconômica. O autor diz que a doença pode ser uma fonte de stress crônico para o doente, os pais e a família. Diz, ainda, que essa situação resulta na existência de vários tipos de reações emocionais e comportamentos que afetam o relacionamento familiar. A família tem que aprender sobre a causa da doença, seu desenvolvimento, prognóstico, possíveis complicações e tratamento. Em nível emocional a família convive com a ansiedade e incerteza causadas pela doença, com medo de deterioração do doente e sua morte. A doença é vista pelos pais como um "trauma narcisista", afetando sua vida emocional e seu comportamento em relação à criança. A rotina diária da família também é afetada devido ao tratamento em casa, visitas ao médico, exames e possíveis intervenções médicas e hospitalares. Ocorre, ainda, o medo, devido ao risco decorrente de transmissão de doenças pelas transfusões, como a hepatite B e a AIDS.

Sherman e col. (1985) recrutaram 23 pacientes talassêmicos do sexo masculino, com idade média de 11.2 anos, num hospital de New York. O grupo-controle era de 23 pacientes normais e seu objetivo com a pesquisa era determinar o desenvolvimento cognitivo, QI oral e verbal, adaptação psicossocial e funcionamento do corpo em nível de doença geral e específica no talassêmico. Após concluírem seu

estudo, comentam que os pais de crianças pequenas podem proteger as crianças de compreenderem sobre sua doença, ocasionando uma atmosfera de confusão e rejeição na criança. As crianças não devem ser consideradas imaturas e receber informações distorcidas da doença. Mas salientam que a adaptação da criança ao tratamento não se deve à falta de informações sobre a doença, mas à má adaptação psicológica desta. Segundo os autores, pré-adolescentes e adolescente também são influenciados pelas informações recebidas dos pais sobre o assunto.

Nash (1990) diz que as crianças traduzem as reações dos pais em atitudes pessoais de dependência a eles e diminuição da sua própria auto-estima. Os pais visam cooperar com a doença da criança, muitas vezes sacrificam outros filhos normais para tal e acabam atrapalhando o desenvolvimento da criança talassêmica.

Massaglia e Carpignano (s.d.) dizem que muitas vezes a criança é tratada como bebê, por longo tempo, a quem é dado tudo o que quer. Conseqüentemente, os pais podem exigir mais da criança, na tentativa de provar que não é realmente doente. Muitas vezes, é colocada numa posição vantajosa em relação a outros irmãos saudáveis. Isso pode levar a mudança de posição dentro da família. Existem casos de rejeição, até de abandono do tratamento. Os pais temem a transfusão, imaginam que o sangue recebido possa alterar o elo entre eles e a criança e que pode ocorrer efeito no seu caráter. O momento da colocação do aparelho infusor pode ser muito doloroso para os pais, quando se sentem responsáveis pelo acontecimento (a doença). Em muitos casos, somente um dos pais coloca o aparelho na criança, pois o outro não suporta "olhar" a situação. Este quadro gera sofrimento para os irmãos e para toda família. Quando o doente assume o seu tratamento, é um alívio geral. O casal, geralmente, conforma-se com o fato de ambos compartilharem a transmissão da doença, mas, muitas vezes, questionam a escolha do parceiro.

Por outro lado, sentem-se diferentes dos demais casais da família, por serem portadores de um "vírus", o que às vezes faz com que mantenham a doença em segredo. O problema mais freqüente é quanto a comentar sobre a doença. Muitas vezes a escola não fica sabendo, o que pode levar à perda do ano escolar, apesar de isto não estar ocorrendo, freqüentemente, em seu grupo de estudo. Hoje as crianças não têm sido mantidas em casa e até são encorajadas a sair, pois os pais vislumbram um futuro para elas. Após 13, 14 anos a maioria das crianças vem ao hospital só. Porém o lado crônico da doença permanece e, quando se pensa no futuro, pode-se tornar muito pesado e de difícil comunicação. É importante que este aspecto possa ser conversado em família.

Giordano (1985), uma talassêmica de 23 anos, faz um relato de sua experiência de vida (como talassêmica). Afirmo que a comunicação familiar é algo vital para uma talassêmica em seus momentos de crise, funcionando como um antídoto às influências negativas. Comenta, ainda, a importância de se ter um indivíduo com experiência semelhante para poder dividir aspectos que sente não poder expor aos membros da família. Quando um indivíduo em idade e experiência semelhante não é encontrado, é importante se voltar para a equipe de tratamento.

Segundo Beratis (1989), em um estudo com 134 pacientes na Universidade Patras - Grã Bretanha, a não adaptação ao tratamento, especificamente à terapia quelante, ou seja, ao uso do aparelho com desferal, está diretamente relacionada à instabilidade familiar. Seu estudo demonstrou que crianças cujos pais eram viciados ou divorciados apresentavam maior freqüência de não adaptação à terapia quelante.

Kraemer (1982) relata o caso de uma criança talassêmica, do sexo feminino, que era criada pelos avós, devido ao fato dos pais serem jovens e despreparados para criá-la, além de morarem longe do hospital. Porém, por volta de 12 anos, a criança é devolvida aos pais e começa a apresentar dores no corpo, não se alimentar, perder peso. Sem encontrar qualquer causa

clínica para os sintomas, os médicos suspeitam de causa psicológica e chamam um profissional da área. Este avalia o caso e constata que a crise da criança era conseqüência da alteração familiar. Concluiu-se, portanto, que os sintomas da criança eram o termostato da dinâmica familiar. A criança doente crônica desenvolve comportamentos característicos e quando a doença se agrava tais comportamentos se alteram. A criança pode, ainda, notar que sua doença altera a dinâmica familiar e usá-la quando sentir ameaçada essa dinâmica. O objetivo é desviar a atenção dos membros da família do problema, impedindo que a crise familiar ocorra.

O autor propõe, ainda, que o diagnóstico de um caso não seja só do doente, mas de sua família também. Quando se recomenda tratamento psicológico à família, segundo dados já pesquisados, observa-se o abandono de 1/3 dos casos, resultando na constatação de que a cooperação familiar é extremamente pobre.

Tsiants (1990) observou que havia uma certa depressão nos pais dos talassêmicos, freqüentemente mascarada ou com patente sintomatologia. Estava também presente a culpa, acompanhando a depressão, por estar associada à autocensura pela transmissão do gene à criança. Interessante que essas mães se sentiam mais culpadas que os pais pela transmissão da doença à criança. Isto, emocionalmente, está relacionado ao fato da mãe ser a geradora e ter dado a luz à criança, o que, cientificamente, não pode ser confirmado pela lógica genética. A talassemia causa reações variadas nos membros da família e seus relacionamentos são afetados. É muito freqüente pais e filhos usarem a doença como ponto focal para todos os conflitos e dificuldades. No período do diagnóstico, segundo o autor, o choque inevitável mobiliza a família, gerando reestruturação nos relacionamentos e, portanto, um processo de adaptação pode ou não ocorrer. Naturalmente, este processo continua ao longo da vida da criança e sua família.

O grupo da OMS (1989) expõe que as famílias devem ser ajudadas a aceitarem a

doença. Todos da família devem se comportar frente à criança doente como frente a crianças normais, não havendo diferença. Os pais precisam encorajar seus filhos a desenvolverem o tratamento, enfatizando que é o melhor para eles. O centro de tratamento deve estimular as famílias e se envolverem e participarem dos programas sociais de apoio ao doente.

Tsiants e col. (1982) estudaram 15 famílias do Hospital Aghia Sophia - Atenas - atendidas em grupo, quinzenalmente. O autor observou que podia ocorrer que pais ansiosos com a doença restringissem as crianças, privando-as de atividades normais. Podia ocorrer, ainda, de serem superprotetores ou, então, muito permissivos no relacionamento com a criança. Foi observada nas famílias certa depressão devido ao sentimento de culpa associado à responsabilidade por terem transmitido a doença para a criança. Essas "depressões reativas" são prolongadas e de difícil alívio.

O autor diz, ainda, que os pais se sentem impotentes em relação ao seu próprio mal (sangue) e acusam-se mutuamente. Esses sentimentos em relação à doença tornam-se "ambivalentes" em relação à criança. Segundo o autor, os pais apresentam ansiedade e medo da morte da criança, mesmo sabendo o prognóstico da doença. O medo, normalmente, estava relacionado a problemas psicológicos profundos, que não eram expostos nos grupos. Ainda para o autor, para muitos pais, aceitar a doença vai contra o próprio "narcisismo" e auto-imagem. Assim, negavam a doença, pois sentiam-na como a demonstração de suas próprias falhas. A negação também ocorre com o intuito de encobrir hostilidade e negação da criança.

Além disso, ele acrescenta que a família muitas vezes atua sem falar na doença (conspiração do silêncio), apesar de todos os membros saberem do caso e sentirem seu peso. Isto se relaciona à expectativa de vida da criança e aos sacrifícios para com a criança doente. Crianças mais velhas começam a questionar sobre a hereditariedade da doença e obtêm respostas

evasivas. Outras crianças não questionam, como um "mecanismo de defesa", mas criam "fantasias" sobre a doença. A criança acaba tornando-se isolada e com sua comunicação alterada. Os pais têm dificuldade em determinar limites e acabam prejudicando a criança, não ajudando no seu desenvolvimento psicossocial, tornando-se imatura e dependente deles.

O autor diz que ocorre ainda das famílias isolarem a criança da sociedade. Eles sentem o problema da criança, culpam-se e geram o estigma social. Os pais ainda expressam seu sentimento em relação à aparência da criança de forma errada. Ocorrem problemas com a escola devido às freqüentes faltas em razão do tratamento, por não explicarem a situação da criança aos professores. Essas famílias são muito carentes, deprimidas e ansiosas e transmitem esses sintomas às crianças. Muitas vezes os pais projetam a culpa que sentem na equipe médica, no tratamento da criança e em coisas erradas que aconteçam com a criança.

Tais família, segundo o autor, têm necessidade de suporte psicossocial e para as crianças é essencial compreender aspectos da sua doença, do tratamento, aspectos somáticos e psicossociais. Com o tratamento médico e psicossocial, o talassêmico pode lidar melhor com os problemas gerados pela doença e viver mais feliz.

Este estudo não pretende abordar todos os aspectos da relação familiar do talassêmico, mas se restringe à relação mãe-criança talassêmica. Pretende-se, analisar os relatos das mães, referentes à história de vida dos seus filhos talassêmicos e obter destas respostas sobre a sua relação com seus filhos quanto ao tratamento.

Método

No intuito de explorar o assunto nasceu esta pesquisa, desenvolvida no Centro Integrado de Pesquisas Oncohematológicas da Infância - CIPOI - UNICAMP.

Os casos estudados foram três. Desenvolveu-se um estudo fenomenológico, preocu-

pado em descrever o fenômeno e não em explicá-lo (Boemer, 1989).

Através de entrevistas, foram coletados depoimentos de mães de crianças portadoras de talassemia. Os depoimentos coletados foram analisados com base nos 4 passos de Giorgi (1985) e revistos por França (1989), operacionalizados da seguinte forma:

1. Visão global do depoimento - tentou-se compreender seu significado geral, extraíndo-se as percepções mais significativas de modo que a análise dos detalhes não perdesse a visão do conjunto.
2. Divisão em unidades de significado - o depoimento foi dividido em trechos menores que tinham uma unidade psicológica de significado e essas unidades foram numeradas em ordem crescente.
3. Compreensão de cada unidade de significado - "o objetivo deste momento é elucidar os aspectos psicológicos num aprofundamento apropriado a compreender do eventos descritos" França (1989, pg. 41). Essas transcrições seguiam os seguintes passos:
 - Compreensão da fala da mãe - trata-se de destacar os pontos que ajudam a compreensão da fala.
 - Sentimentos implícitos - trata-se de notar a presença de um sentido oculto na verbalização. É o sentimento que se faz presente sem estar expresso, em dois níveis: um que busca expressar o oculto e fazê-lo claro, e o outro que interpreta o oculto da frase.
 - Atitudes e percepções - da mãe em relação à criança.

Apesar de terem sido estudados três casos, 8 mães foram entrevistadas e o critério de escolha foi a faixa etária dos filhos entre 7 e 12 anos. As mães estariam, portanto, convivendo com a doença por volta de 5 a 7 anos, podendo-se assim dizer que se trata de uma fase em que a situação da doença já se encontra sedimen-

tada. Isto difere do momento do diagnóstico, caracterizado como muito turbulento.

As mães eram procedentes do interior do Estado de São Paulo, com idade variando entre 28 e 43 anos, todas alfabetizadas e pertencentes às classes sociais média alta e média baixa, não sendo este um fator considerável para a pesquisa.

Dos casos escolhidos, as crianças tinham 7, 8 e 11 anos, sendo dois do sexo feminino e um do sexo masculino.

Analisadas as duas primeiras entrevistas, conseguiu-se obter uma estrutura de relação entre elas. Na 3ª tentativa tal estrutura se manteve, cumprindo-se o critério de saturação de Mucchielli (1991).

Resultados

Como resultado da análise dos casos estudados, pode-se notar características semelhantes, que permitem concluir sobre a dinâmica da relação mãe-criança talassêmica e as repercussões em seu tratamento. Nota-se, ainda, que algumas características se encontram de certa forma claras para as mães, enquanto que outras não se apresentam tão claras.

Assim, num plano manifesto, percebe-se que as mães sofrem muito com suas crianças doentes. O momento do recebimento do diagnóstico da doença é muito difícil; demonstrar sentir dor (culpa) devido terem sido transmissoras do gene à criança; empenham-se constantemente, desde o nascimento, de forma sofrida no tratamento da criança e têm consciência do trabalho que este lhes dá; mostram-se ainda apreensivas com a criança e com o estigma que esta possa vir a sofrer.

Num plano da dinâmica psicológica das relações, as mães mostram negativos sentimentos (rejeição) à doença da criança, sentem-na como materialização da parte ruim delas mesmas (dos pais) e apesar do constante empenho em tratar da criança, muitas vezes atuam de forma inadequada, devido a tais sentimentos serem expressos via atuação no cotidiano. Porém, tal empenho tem função de reparar a

culpa que sentem, pela transmissão do gene à criança, e ainda constituem uma tentativa ilusória de solucionar o problema da criança. Outro aspecto bastante mobilizador das emoções é a possibilidade da morte da criança, caso o tratamento não se desenvolva adequadamente. Um conflito atuante e não claro apresenta-se, então, entre ser mãe e ter sentimentos de rejeição ao seu filho. Tal conflito se deve à dificuldade de reconhecer o sentimento de rejeição. Suas manifestações variam em função da forma com que as pessoas lidam com o conflito. Tais manifestações são indiretas.

Pode-se perceber algumas diferenças significativas na atuação das mães estudadas para com as crianças. Uma das mães mostrou um certo distanciamento afetivo da criança, uma certa frieza. Outra somatizava o conflito num contante cansaço e desânimo que por sua vez também a distanciavam da criança. E a terceira mãe mostrou uma sutil, mas clara, hostilidade para com a criança.

Enfim, nos três casos estudados, a manifestação do conflito se dá via atuação da mãe com a criança.

Ao se cruzarem os dados, nota-se características comuns aos casos entre si.

Nos casos 1 e 3, a manifestação do conflito se dá na atuação das mães para com as crianças; nos casos 1 e 2, a manifestação se dá por meio das queixas das mães de serem constantemente solicitadas pelas crianças e nos casos 2 e 3, o período de gestação foi penoso para as mães.

Discussão dos resultados

Conforme as informações sobre a dinâmica familiar do talassêmico, pode-se perceber que as pesquisas existentes complementam este trabalho e o confirmam.

A princípio, Nash (1990) comenta sobre as alterações familiares frente ao diagnóstico da talassemia, o que podemos ver confirmado pelos três casos estudados nesta pesquisa. Segundo o autor, o funcionamento psicossocial da família se altera, modificando também a

relação dos pais com a criança, os recursos familiares. Conseqüentemente, conforme a co-operação da família, dar-se-á ou não o bom desenvolvimento do doente. Nesta pesquisa, pode-se notar que, nos três casos estudados, os relatos trazem o diagnóstico como uma situação traumática para a família, conseqüentemente alterando toda sua rotina de vida, devido à decepção frente à nova realidade e consigo mesma, por ter sido transmissora do gene à criança.

Tsiants (1990) se refere às dificuldades dos pais por terem transmitido a doença para a criança. Comenta como é difícil para família assimilar os devidos conhecimentos sobre o assunto para tratar a criança e acompanhá-la. Em todos os três casos desta pesquisa, aparece este aspecto. Os pais sentem muito terem sido os transmissores do gene para a criança, e sentem-se responsáveis pela situação. Envolver-se nos conhecimentos sobre o fato significa assumir uma parte deles que é ruim e cuidar desta parte por meio do tratamento da criança.

Sherman e col. (1985) comentam sobre a dificuldade dos pais em falar com a criança sobre sua doença. No caso um, pôde-se notar este fato. A mãe mostra dificuldade não só de falar a respeito da doença com a criança, mas também sobre assuntos generalizados, confirmando o que esses autores dizem, quanto à atuação dos pais, infantilizando o talassêmico.

Massaglia e Carpignano (s.d.) apresentam um dado que não aparece nesta pesquisa de forma clara. Os autores se referem à super-proteção dos pais para com os filhos talassêmicos, de certa forma prejudicando os filhos sadios. Conseqüentemente, tais atitudes podem levar a alterações de posição dos membros da família dentro desta. Nash (1990) também se refere a este assunto com opinião semelhante. No caso três, a mãe compara o filho talassêmico com a filha normal, quanto às formas de se relacionarem na família e quanto ao desempenho escolar.

Ainda Massaglia e Carpignano abordam a colocação do aparelho infusor na criança. Este

momento é realmente muito complexo para os pais, confirmando os dados desta pesquisa. No caso um, pôde-se notar o pouco afeto com que a mãe lida com o tratamento da criança; no caso dois, a criança faz uso do aparelho catéter (aparelho acoplado diretamente ao coração, por meio de procedimento cirúrgico, inserindo-lhe desferal) devido ao fato da criança não usar o aparelho infusor, o que Beratis (1989) diz estar relacionado à instabilidade familiar. Já, no caso três, a mãe faz o uso do aparelho infusor como uma forma de punir a criança, sendo esta uma manifestação hostil de sua parte.

Nos três casos estudados nesta pesquisa, as mães comentam na escola o problema da criança, mas sempre justificam sua conduta, alegando que a criança pode ser socorrida rapidamente, em caso de necessidade. Massaglia e Carpignano dizem que era muito freqüente os pais não comentarem o fato na escola, gerando problemas no desempenho escolar da criança.

Kraemer (1982) relata que nos casos crônicos não se pode fazer diagnóstico apenas do doente, mas também de sua família. Isto vem ao encontro do segundo objetivo desta pesquisa, que enfatiza a influência dos sentimentos da mãe na relação com a criança e seu tratamento. Pôde-se perceber que a doença é um fator constante para as mães, atuando nos seus sentimentos de forma aguda. As mães não conseguem lidar com tais sentimentos. Assim sendo, as mães os manifestam de formas diversas, frente às crianças. No caso um, a principal manifestação é a infantilização da criança; no caso dois, os constantes peso e cansaço da mãe devido à doença da criança e, no caso três, muita hostilidade (embora velada) para com a criança.

Tsiants (1990) também se refere a variados sentimentos dos pais em relação à criança doente: culpa, ansiedade, auto-censura, super-proteção, dentre outros sentimentos. Nesta pesquisa pode-se perceber que nas mães existem sentimentos positivos e negativos em relação à criança talassêmica, porém os sentimentos negativos prevalecem na medida em que são velados. Geneticamente os pais trans-

mitem o gene talassêmico aos filhos, mas não sabem lidar com a fantasia de terem sido os únicos responsáveis pela transmissão do gene à criança. Tais sentimentos são devidos à criança ser a materialização do gene ruim dos pais, estando à mostra a sua parte ruim.

Tsiants (1982) afirma que existem pais que privam as crianças, são superprotetores ou, então, permissivos demais. Lembra ainda certa depressão dos pais por terem transmitido a doença à criança. No caso três, pode-se notar que a mãe privava a criança e esta mãe relata seus momentos depressivos.

Conclusão

Ao finalizar este trabalho de análise, recolhemos seus pontos essenciais.

O primeiro tópico se refere aos sentimentos positivos (afeto) e negativos (rejeição) em relação aos filhos. Nas mães dos talassêmicos os sentimentos negativos adquirem uma importância especial, por não serem facilmente declaráveis e por serem o ponto central do conflito.

Os pais transmitiram o gene à criança; consideram que esta é a concretização de uma parte ruim sua. Essa materialização vem acompanhada de culpa, ou seja, responsabilidade pelo mal causado à criança.

Antagonicamente à figura da mãe, esses sentimentos de rejeição em relação à criança não se encaixam, gerando um conflito para as mães.

O conflito referido nesta pesquisa é devido à dificuldade de reconhecer os sentimentos de rejeição. Para as mães não é cabível terem gerado um filho, e terem sentimentos de rejeição em relação a esse filho, o que, emocionalmente, é compreensível. Esses sentimentos são conflitantes, ficando difícil para as mães percebê-los e separá-los.

As mães sentem grande necessidade de amenizar este conflito. Ocorre um intenso empenho das mães no tratamento da criança. Tal empenho é constante e muito sofrido. As mães estão diariamente envolvidas com a situação da

criança, apreensivas quanto ao seu estado geral e quanto ao seu bem estar social.

Este empenho é também uma tentativa de concretizar o desejo de solucionar o problema da criança, reparando a culpa que sentem.

Nos casos estudados nesta pesquisa, pode-se afirmar que, devido aos sentimentos de rejeição, ocorrem manifestações às vezes inadequadas das mães para com as crianças. Tais manifestações não são positivas e, mesmo camufladas, dificultam o relacionamento das mães com as crianças e, conseqüentemente, o desenvolvimento do seu tratamento.

Em suma, esta pesquisa aponta os sentimentos de rejeição das mães gerando as variadas manifestações apresentadas frente à criança e seu tratamento devido ao conflito por terem transmitido o gene da talassemia à criança.

Como sugestão, vê-se que é de enorme importância para tais mães um espaço propício para lidarem com tal conflito, de forma a obterem uma alteração na relação com a criança. É de extrema importância a conscientização de que mães têm limites e que seus limites devem ser respeitados.

Sugestão para atuação psicológica

Ao concluir esta pesquisa, compreendo que a talassemia é uma doença de tamanha complexidade, que muitas vezes me vi envolvida de tal forma em sua problemática, o que dificultou o desenvolvimento do trabalho.

Por outro prisma, sinto-me mais confiante quanto a estar indicando a atuação prática de um trabalho psicológico com as mães dos talassêmicos.

Durante todo o tempo que atuei como psicóloga responsável pelo serviço de atendimento aos talassêmicos, foi-me solicitado que fizesse com que as crianças desenvolvessem seu tratamento da melhor forma possível. A sensação que eu tinha, era o desejo de que as crianças passassem por uma "forma mágica" e a partir daí respondessem de modo esperado quanto ao desenvolvimento do seu tratamento.

A meu ver, hoje, tal solicitação envolve a passagem, a transferência da responsabilidade dos pais e também dos médicos (por não compreenderem a dinâmica das relações) para as "mãos mágicas" do psicológico. Deve-se tal solicitação ao conflito que vivem, porém sabe-se que isto não é possível e tão pouco adequado.

Considerada a complexidade da doença, o conflito, entre outros, vejo que é de extrema necessidade desenvolver com as mães das crianças talassêmicas um trabalho psicológico que possibilite um espaço permissivo para colocação dos seus conflitos (dúvidas, queixas, medos, entre outros). É pertinente que tal trabalho seja desenvolvido em grupos, aberto, com dia e hora marcados, sem tema pré estabelecido; considerando-se que trata-se de uma instituição de saúde.

Tem-se como objetivo a liberdade das mães, a princípio, em participar do grupo. No decorrer do trabalho objetiva-se que as mães possam se colocar, ouvir, perceber a si mesmas e às outras mães, buscando poderem conviver com a doença da melhor forma possível.

Por fim, concluir o trabalho, sintetizando os pontos que emergiram, incentivando e procurando ser confiante em relação aos conflitos das mães.

Certamente a convivência consigo mesma e com a criança talassêmica suscitará alterações.

Sugiro ainda que as crianças talassêmicas passem por um trabalho lúdico de informação sobre a doença, o que facilitará e complementarará o trabalho com as mães.

Referências

- AMARILIAN, M.L.T.M. *Diagnóstico e classificação das excepcionalidades*. In: RAPPAPORT, C.R. (Coord.) *A psicologia do excepcional*. São Paulo: EPU, 1986, p. 11-37.
- OMS. *As necessidades dos doentes com hemoglobinopatias: Recomendações para o seu acompanhamento e apoio psicológico e social*, 1989, p. 27-31. (Grupo de trabalho da OMS sobre os aspectos psicológicos da talassemia e drapanocitose).
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023: referências bibliográficas*. Rio de Janeiro: Forum Nacional de Normatização, out. 1989.
- BERATIS, S. Noncompliance with iron chelation therapy in patients with beta thalassemia. *Journal of Psychosomatic Research*, v. 3, n.6, p. 739-45, 1989.
- BOEMER, M.R. *Fundamentação metodológica*. In: *O fenômeno morte: o pensar, o conviver e o educar*. Tese de livre-docência. Escola de Enfermagem, USP, Ribeirão Preto, 1989.
- FRANÇA, C. *Psicologia Fenomenológica: uma das maneiras de se fazer*. Campinas: UNICAMP, 1989.
- GIORDANO, V. Psychosocial impacts on a thalassaemic patient's life. *Ann NY Acad Sci*, v. 445, p. 324-26, 1985.
- GIORGI, A. Sketch of a psychological phenomenological method. In: GIORGI, A. (Org.). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburg: Duquesne University, 1985, p. 9-22.
- KRAEME, S. Ill children have family crises too. *Practitioner*, v. 226, n. 1366, p. 720-723, 1982.
- MASSAGLIA, P., CARPIGNANO, M. *Psychology of the thalassemia patient and his family*. (Texto Policopiado).
- MUCCHIELLI, A. *Les méthodes qualitatives*. Paris: PUF, 1991.
- NASH, K.B.A. Psychosocial perspective: growing up with thalassemia a chronic disorder. *Ann. NY Acad. Sci.*, v. 612, p. 442-450, 1990.
- SHERMAN, M. et al. Thalassaemic children's understanding of illness: A study of cognitive and emotional factors. *Ann. NY Acad. Sci.*, v. 445, p. 327-336, 1985.
- TSIANTS J. Family reactions and relationships in thalassemia. *Ann. NY Acad. Sci.*, v. 612, p. 451-461, 1990.
- TSIANTS J. et al. Family reactions and their management in a parents group with beta-thalassaemic. *Archives of Disease in Childhood*, v. 57, p. 860-863, 1982.

Conceito de Psicologia: definições e atributos criteriais na opinião de universitários (**)

Luiz Fernando de Lara Campos(*), Alessandra Martinez,
Sandra R.Paes de Almeida e Marcus Vinicius P. de Oliveira

O objetivo do presente trabalho foi avaliar o conceito de Psicologia em estudantes universitários. Para tanto, foram sujeitos 198 estudantes universitários de Psicologia, Direito e Administração de Empresas. O instrumento utilizado foi um questionário com três perguntas fechadas de identificação e uma aberta, na qual se pediu aos sujeitos definirem Psicologia. A aplicação do instrumento ocorreu de modo coletivo. Os resultados mostraram que os sujeitos tendem a conceituar a Psicologia em função da identidade social desta ciência e profissão.

Palavras-chave: Formação de Conceitos, Psicologia, Identidade Social

Abstract

Concept of Psychology: definitions and criterial attributes in the opinion of university students

The goal of this research was measure the concept of Psychology of univertiy's students. The subjects were 198 university students of Psychology, Law and Management. The instrument was one questionarie with three ended questions about the subject identification and one open question which asked to subjects to define Psychology. The instrument application in collective way. The results showed what the subjects were inclined to appraise Psychology in function of social identity of this science profession.

Key words: Formation of Concepts, Psychology, Social Identity

A aprendizagem de conceitos: propostas teóricas

As diversas teorias psicológicas existentes tentam, de alguma forma, explicar o homem e as variáveis externas e internas relativas ao seu comportamento. Um dos fenômenos a serem explicados é a maneira como o Ser Humano consegue aprender/formar conceitos.

Os obstáculos para se conseguir uma explicação satisfatória sobre a aprendizagem de conceitos se inicia com a dificuldade de definir claramente o que é conceito, fato este que

obriga cada autor de adotar uma definição prévia (Flavell, 1976).

Embora as tentativas formais datem deste século, a busca da compreensão remete à antigüidade do pensamento humano, mais especificamente às obras de Platão e Aristóteles (Posner, 1980).

As tentativas de compreender científica e formalmente a aprendizagem de conceitos teve início na experiência realizada por Hull nos primeiros anos deste século (Millenson, 1975), dando origem à abordagem denominada behaviorista radical, que durante algum tempo foi a única a dar explicação para a origem deste fenômeno.

A partir da segunda metade deste século surgiram outras propostas teóricas explicativas para a aprendizagem de conceitos, das quais podem ser destacadas a teoria behaviorista mediacional de Osgood (1973), a abordagem cognitiva de Ausubel (Moreira, 1985) e a visão

(*) Departamento de Pós-Graduação em Psicologia - PUCCAMP & Departamento de Psicologia da Universidade São Francisco, Itatiba.

(**) Trabalho de pesquisa de campo parcialmente apresentado junto à disciplina PSA - 754 - "Aprendizagem de Conceitos", ministrada pelo Prof. Dr. José F.B. Lômonego - IPUSP.

Endereço para correspondência: Luiz Fernando de Lara Campos, Rua Uruguaiana, 1280 apto 502, CEP 13026-002, Campinas, SP - Telefone: (019) 251-9358.

probabilística ou natural de Rosh (Madeira, 1987; Gardner, 1985).

Assim, o behaviorismo radical propõe que a aprendizagem de conceitos ocorre através das leis de aprendizagem (condicionamento), sendo que o conceito não existe enquanto estrutura interna mas sim em termos do comportamento observável do sujeito, que seria denominado comportamento conceitual (Keller e Schoenfeld, 1968). Os elementos seriam incluídos ou excluídos de uma classe em razão das características (atributos) que possuam através do processo de discriminação das dimensões relevantes para sua inclusão ou não na classe e a conseqüente generalização. Esta proposta necessita de limites claros e precisos entre as classes para que o indivíduo possa discriminar e generalizar.

A proposta medicional de Osgood (1973) sustenta que entre o estímulo observável que antecede o comportamento conceitual e o próprio comportamento existe um elo mediador composto por reações mediadoras (ou simbólicas) comuns, que ocorrem diante de uma classe de estímulos. Estas reações são ao mesmo tempo a resposta ao estímulo externo e estímulo à resposta motora conseqüente.

Já a concepção cognitiva de Ausubel propõe que "a aprendizagem cognitiva é aquela que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende e esse complexo é conhecido como estrutura cognitiva" (Moreira, 1985). As novas informações seriam absorvidas e assimiladas à estrutura cognitiva que o sujeito já possui (subsunçores), sendo posteriormente a fonte para a modificação desta estrutura.

A diferenciação entre aprendizagem mecânica e significativa é ponto importante na concepção ausubeliana. A aprendizagem mecânica pode ser compreendida como a aprendizagem de novas informações que não possuem muita ou alguma associação com conceitos já existentes na estrutura cognitiva do sujeito, enquanto que a aprendizagem significativa é aquela na qual uma nova informação se associa

a um aspecto relevante da estrutura de conhecimentos existente do indivíduo (Moreira, 1985). O importante é perceber que ambas as formas são pontos qualitativos diferentes na história de aprendizagem do indivíduo, sendo a aprendizagem mecânica o ponto de partida para a formação da estrutura cognitiva do sujeito, a qual servirá posteriormente de subsunçor às novas informações e assim sucessivamente.

A concepção probabilística ou natural de Rosh (Madeira, 1987) inova em termos da compreensão da aprendizagem de conceitos. Para esta autora, o sistema nervoso do homem estaria pré-programado para absorver e processar as informações oriundas do meio ambiente, que por sua vez também já estaria organizado. O indivíduo identificaria o protótipo (um exemplo representativo desta classe e que possui o maior número de atributos definidores e o menor número de atributos de fora da classe) e a partir deste referencial classificaria os demais elementos relativos ao protótipo.

A proposta de Rosh eliminou a possibilidade da interferência da linguagem na estruturação dos conceitos. A suposição inicial desta autora onde o determinismo lingüístico influenciava a aprendizagem de conceitos foi substituída por uma posição onde a linguagem não mais influencia o pensamento, mas sim os fatores cognitivos atuam sobre a formação da linguagem.

A dificuldade de se conciliar as abordagens clássica e probabilística parece ser intransponível. Entretanto, a visão clássica parece explicar muito bem a formação artificial de conceitos, onde as condições de controle e manipulação das variáveis de uma pesquisa experimental de laboratório favorecem a determinação de limites claros e precisos entre as classes. A validade interna deste tipo de pesquisa é, sem dúvida, excepcional, sendo ao contrário difícil de ser transposta para o meio ambiente natural.

A posição de Roch parece mais direcionada à formação natural dos conceitos, sem qualquer tentativa de restringir ou dirigir este

processo. Deste modo, a forma de aprendizagem de conceitos no meio ambiente natural parece ser mais adequadamente respondida por este enfoque, assim como a explicação da etologia de conceitos semelhantes nos membros do ambiente natural, uma vez que estes estariam expostos às mesmas situações e, principalmente, experiências.

O conceito de "conceito" segundo Madeira (1987), seria "uma organização mental que possibilita identificar, relacionar, hierarquizar, enfim, classificar os elementos que constituem o universo que nos cerca, permitindo assim, a construção de uma representação mental do mesmo" (pg. 37). A "mente" neste caso seria relacionada a uma condição biológica, geneticamente determinada, que serviria de ponto de partida para a construção do mundo mental.

Neste sentido, os conceitos são os processadores das informações oriundas do meio ambiente. É através deles que respondemos ao mundo externo, uma vez que os mesmos nos fornecem a significação, a simbolização do mesmo. Desta forma, os conceitos são particularmente importantes para a vida do ser humano, tanto ao nível social como individual.

O conceito que a população forma a respeito da Psicologia deve estar submetido às mesmas leis e princípios que fornecem a base para a formação dos demais conceitos.

De acordo com Ferreira (1975), a Psicologia pode ser definida como a ciência dos fenômenos psíquicos e do comportamento. Já para Figueiredo (s.d.) seria o tratado acerca de alma ou das faculdades intelectuais e morais, enquanto que para Nascentes (1988) é a ciência que estuda os fenômenos psíquicos e o comportamento humano quando reage globalmente às situações externas ou necessidades internas.

As concepções anteriormente citadas indicam as definições encontradas em alguns dicionários da língua portuguesa sobre o significado da palavra "Psicologia".

Para Bleger (1984), são fatos comuns na Psicologia as contradições entre a teoria e a

prática do psicólogo, de forma que estas poderão levar a diferenças significativas na conceituação que os psicólogos e a população fazem da Psicologia.

A atuação dos profissionais é a forma mais direta de se representar a identidade social que a profissão possui. Segundo o C.F.P. (1988), a maioria dos psicólogos brasileiros atuam na área clínica e com referencial psicanalítico, o que pode levar à criação de uma representação social de uma profissão de caráter liberal e autônomo.

Segundo Ravazzolo e cols. (1991), a maioria dos estudantes de Psicologia percebem o ser humano como o possível objeto de estudo da Psicologia, encontrando, entretanto, uma grande dificuldade de definição deste objeto de forma mais precisa. Parece claro que a dificuldade de se definir o objeto de estudo de uma ciência é relativa à dificuldade de conceituar a própria ciência.

Campos e cols. (1992), em uma ampla pesquisa junto à população leiga na região da grande S. Paulo, entrevistaram 1552 sujeitos, levantando algumas dimensões do conceito que os mesmos possuíam a respeito dos psicólogos e da Psicologia, encontrando uma forte dominação da idéia de uma ciência que estudava a mente do ser humano, com referencial psicanalítico e atuando principalmente com pessoas desequilibradas na solução de problemas. Seus dados refletem a atuação dos profissionais detectada na investigação realizada pelo C.F.P. (1988).

Nesta mesma pesquisa, os autores verificaram que os teóricos mais relacionados à Psicologia pela população de nível escolar mais baixo foram, por ordem decrescente, Sigmund Freud, Alan Kardec, Chico Xavier e Paulo Coelho.

Vale compreender estes dados em função da concepção probabilística, uma vez que tanto a imagem social reflete os conceitos de "Psicologia" dos sujeitos, como estes conceitos irão nortear a conduta da própria sociedade em relação ao psicólogo.

Esta realidade, sem dúvida, é no mínimo alarmante, ao se considerar que o conceito formado pela população ocorre de forma natural, a partir da experiência e das informações que os sujeitos possuem com os protótipos de psicólogos e da Psicologia.

A identificação das variáveis que facilitam ou dificultam a formação de um conceito adequado por parte da população pode ser elemento centralizado na relação entre os demais membros de uma sociedade com os profissionais desta área, pois refletem de alguma forma a prática destes, ao mesmo tempo que esta pode ser o reflexo da expectativa da própria sociedade.

Obviamente, identificar todas as variáveis é tarefa das mais exaustivas, fato que limita o alcance do presente estudo. Mais especificamente, o objetivo do presente trabalho foi:

- 1 - levantar os atributos definidores da Psicologia na opinião de estudantes universitários da área e de outras; e
- 2 - comparar uma possível variação entre estes atributos em razão do momento que os estudantes estão no curso e da área cursada.

Método

Sujeitos

Foram sujeitos 198 alunos de uma mesma universidade privada da cidade de São Paulo, de ambos os sexos, com idade superior a 18 anos, divididos em 4 grupos de acordo com o(s) curso(s) e ano cursado. Todos os sujeitos foram determinados acidentalmente:

- Grupo 1** - 50 alunos do 1º ano de Psicologia;
- Grupo 2** - 50 alunos do 3º ano de Psicologia;
- Grupo 3** - 50 alunos dos 1ºs anos dos cursos de Direito (N=15), Engenharia (N=15) e Administração (N=20); e
- Grupo 4** - 48 alunos dos 3ºs anos dos cursos de Direito (N=15), Engenharia (N=15) e Administração (N=18).

Material

Foi utilizado um questionário contendo, além da parte de identificação do sujeito, uma

única pergunta, na qual se pedia para o mesmo definir da forma mais precisa e completa possível o que é "Psicologia".

Procedimento

Esta etapa foi dividida em dois momentos:

- 1 - Aplicação coletiva do instrumento nos sujeitos por pesquisador anteriormente familiarizado com o mesmo.
- 2 - Categorização dos elementos das definições colhidas junto aos sujeitos por dois juízes-psicólogos trabalhando em conjunto, tendo como base os critérios de equivalência entre os termos utilizados (sinônimos ou função) pelos sujeitos, identificando assim os atributos que tiveram a frequência mensurada. Tal estratégia foi necessária dado o grande número de atributos inicialmente identificados, de modo que sua categorização facilitou o reconhecimento. Mais especificamente, os atributos definidos foram:

- a) **Ciência:** atividade baseada em metodologia apoiada nos paradigmas científicos e reconhecidos pela sociedade como tal.
- b) **Comportamento humano:** conjunto de atos motores e verbais que podem ser observados diretamente; encaixam-se nesta categoria as definições como "estudo do comportamento humano, influência do meio externo, modo de agir, modo de ser etc.
- c) **Comportamento animal:** conjunto de atos motores voluntários e involuntários que podem ser diretamente observados.
- d) **Personalidade:** este atributo refere-se diretamente a uma das áreas de estudo da Psicologia.
- e) **Espírito:** as expressões categorizadas neste item indicam conceitos religiosos como "alma", "espírito", "reencarnação" etc.
- f) **Homem:** as terminações que apresentavam a existência de um "fenômeno humano" enquanto algo a ser estudado.
- g) **Mente humana:** aparece como "subjetividade", "consciente versus inconsciente", "cére-

bro", ou seja, termos que pressupõem uma concepção dinâmica da psique.

h) **Solução de problemas:** definição de conhecimento que visa a "ajuda", "auto-ajuda" etc.

i) **Biopsicossocial:** termos que designavam um atributo em área do domínio conexo, tais como "parte da medicina", "cultura" etc.

j) **Relações Humanas:** termos que indicavam as relações entre dois ou mais seres humanos (relações familiares, grupais ou relações do homem com a sociedade).

k) **Arte:** atividade criativa, baseada em parâmetros mais práticos que teóricos.

l) **Compreender o outro:** expressões que designavam a função de compreensão dos problemas ou condutas dos seres humanos.

m) **Por quês:** termos de conteúdos inespecificados que indicavam o questionamento reflexivo dos motivos dos homens serem e se comportarem.

n) **Mudança de comportamento:** implica termos que identificavam mudanças nos padrões de comportamento dos sujeitos.

o) **Loucura:** termos que designavam padrões comportamentais em total desacordo com o socialmente estabelecido.

p) **Inteligíveis:** expressões como: "complexa", "estudo profundo", "abstrata", sem qualquer outro termo que lhe desse significação.

q) **Outros:** termos sem qualquer relação com as categorias acima - "fins mercadológicos", criação de problemas" etc.

Resultados

Para fins de análise, o χ^2_0 foi calculado tendo como base as porcentagens de respostas dadas pelos sujeitos.

Em termos dos atributos observados, verificou-se que os sujeitos utilizaram mais de um atributo para conceituar a Psicologia. Deste modo, o grupo G1 utilizou em média 2,74, o grupo G2 registrou média de 2,92 atributos por definição, o grupo G3 2,46 e o grupo G4 teve o desempenho médio de 1,67).

Tabela 1 - Frequência e frequência percentual dos atributos categorizados nos sujeitos dos Grupos 1 e 2

GRUPOS ATRIBUTO	GRUPO 1		GRUPO 2	
	F	F%	F	F%
Ciência	59	43,06	44	30,13
Comportamento Humano	24	17,51	32	21,91
Comportamento Animal	1	0,73	0	-----
Personalidade	0	-----	1	0,68
Espírito	0	-----	0	-----
Homem	11	8,04	4	2,73
Mente Humana	26	18,98	28	19,23
Solução de Problemas	8	5,84	10	6,84
Biopsicossocial	1	0,73	0	-----
Relações Humanas	0	-----	9	6,16
Arte	0	-----	1	0,68
Compreender as Pessoas	0	-----	7	4,80
Por quês	1	0,73	0	-----
Mudança de Comportamento	0	-----	6	4,10
Loucura	2	1,46	2	1,37
Inteligibilidade	4	2,92	0	-----
Outros	0	-----	2	1,37
TOTAL	137	100,00	146	100,00

Os atributos que mais vezes ocorreram (Tabela 1) nos sujeitos do curso de Psicologia (G1 e G2) foram "Ciência" (G1 = 43,06% e G2=30,13%), "Mente Humana" (G1=18,98% e G2=21,91%) e "Comportamento Humano" (G1=17,51% e G2=21,91%), enquanto que nos grupos de sujeitos de outros cursos (Tabela 1) os atributos mais freqüentes foram "Comportamento Humano" (G1=17,07% e G2=25,00%), "Mente Humana" (G1=15,44% e G2=25,00%), "Solução de problemas" (G1=13,82 e G2=15,00%). Aparece, ainda, no G1 no terceiro posto, junto com "Solução de Problemas", o atributo "Ciência" com 13,82%, enquanto que no G2 este atributo esta no quarto posto (11,25%).

O calculo do X^2_o entre os Grupos 1 e 2 (Tabela 3) resultou em 34,57 (para $X^2_c = 26,30$, n.g.l. = 16 e n. sig. = 0,05) sendo a hipótese de nulidade rejeitada. A comparação do desempenho destes mesmos dois grupos (Tabela 4) demonstrou uma correlação significativa entre ambos ($r_o = 0,460$ para $r_c = 0,399$), ou seja ambos tendem a utilizar os mesmos atributos.

Já o calculo do X^2_o entre os Grupos 3 e 4 (Tabela 3) resultou em 21,59 e a hipótese nula não foi rejeitada ($X^2_c = 26,30$, n.g.l. = 16 e n.sig. = 0,05), enquanto que a correlação dos resultados de ambos os grupos resultou, novamente, em índice não significativo de r_o ou seja, 0,327 ($r_c = 0,399$).

Tabela 2 - Freqüência e freqüência percentual dos atributos categorizados nos sujeitos dos Grupos 3 e 4

GRUPOS ATRIBUTO	GRUPO 3		GRUPO 4	
	F	F%	F	F%
Ciência	17	13,82	9	11,25
Comportamento Humano	21	17,07	20	25,00
Comportamento Animal	0	-----	0	-----
Personalidade	1	0,82	1	1,25
Espírito	7	5,69	0	-----
Homem	12	9,79	3	3,75
Mente Humana	19	15,44	20	25,00
Solução de Problemas	17	13,82	12	15,00
Biopsicossocial	0	-----	1	1,25
Relações Humanas	9	7,31	3	3,75
Arte	0	-----	1	1,25
Compreender as Pessoas	7	5,69	4	5,00
Por quês	2	1,62	0	-----
Mudança de Comportamento	0	-----	1	1,25
Loucura	2	1,62	0	-----
Inteligibilidade	7	5,69	5	6,25
Outros	2	1,62	0	-----
TOTAL	123	100,00	80	100,00

Na comparação entre os grupos em razão do ano do curso superior cursado (Tabela 3), os resultados dos Grupos 1 e 3 resultou em um X^2_o igual a 56,29, sendo a hipótese de nulidade rejeitada ($X^2_c = 26,30$, n.g.l. = 16 e n.sig. = 0,05) enquanto que o desempenho dos mesmos grupos foi correlacional ($r_o = 0,498$ sendo $r_c = 0,399$).

Tabela 3 - Síntese da comparação Inter-Grupos dos resultados observados (X^2_c , n.g.l. = 16 e n. sig. = 0,05)

Comparação	$X^2_{\text{observado}}$	Decisão
G1 vs. G2	34,57	Ho Rejeitada
G3 vs. G4	21,59	Ho não rejeitada
G1 vs. G3	56,29	Ho Rejeitada
G2 vs. G4	21,72	Ho não rejeitada

O X^2_0 na comparação entre os Grupos 2 e 4 resultou em 21,72, e a hipótese de nulidade não rejeitada ($X^2_c = 26,30$, n.g.l. = 16 e n.sig. = 0,05). O cálculo de correlação (Tabela 4) resultou em 0,737 sendo r_c igual a 0,399, o que demonstrou um desempenho correlacional entre os grupos.

Tabela 4 - Correlação dos resultados observados ($r_c = 0,40$)

Correlação	$r_{\text{observado}}$	Decisão
G1 vs. G2	0,46	correlacional
G3 vs. G4	0,33	não correlacional
G1 vs. G3	0,50	correlacional
G2 vs. G4	0,74	correlacional

Discussão e conclusão

Nos resultados observados verificou-se a tendência dos Grupos 1 e 2 definirem a Psicologia em termos de três atributos básicos: "Ciência", "Mente" e "Comportamento Humano", fato que está de acordo com as definições socialmente aceitas (Ferreira, 1975; Figueiredo, s.d.; Nascentes, 1988), enquanto que nos grupos 3 e 4 a tendência foi em termos dos atributos "Comportamento Humano", "Mente" e "Solução de problemas". Tal diferença pode ser explicada pela influência do curso de Psicologia nas definições dos sujeitos dele originários.

Estes dados refletem no caso dos grupos 3 e 4 os dados do C.F.P. (1988), onde a maioria dos psicólogos atuam na área clínica (solução de problemas), e de Campos e cols. (1992), no que tange à identidade social de caráter clínico que a Psicologia brasileira possui, conceito este que limita sensivelmente a vivência profissional do psicólogo a uma linha teórica e um campo de atuação: a área clínica.

Pode-se perceber que os conceitos possuem elementos comuns independentes do tipo de sujeito, de forma que a influência do meio esteja visível quanto às dimensões naturais do conceito de "Psicologia".

A diferença significativa encontrada entre os grupos 1 e 2 era esperada, pois ao final do terceiro ano espera-se que o aluno consiga conceituar de forma mais completa sua futura

profissão do que o aluno que encerra o primeiro momento, sendo ao que parece, mais uma questão quantitativa do que qualitativa, dado o desempenho correlacional que os mesmos apresentaram. A aprendizagem formal no curso de Psicologia parece favorecer a mudança mais acentuada do conceito.

As estruturas cognitivas que devem nortear o comportamento do futuro profissional, propostas por Holloway (1988), parecem explicar concretamente as diferenças observadas.

A diferença não significativa observada na comparação dos grupos 3 e 4 pode ser considerada como esperada, uma vez que sendo o curso de uma outra área, o mesmo não deveria interferir na conceituação dos sujeitos, já que a instrução formal não visa a formação das estruturas cognitivas acima mencionadas embora muitos cursos possuam disciplinas da área.

O desempenho dos G3 e G4 não foi significativamente correlacional, fato que indica a possibilidade de alguma matéria específica no curso influenciar os sujeitos. Esta possível influência pode ser verificada no aumento da frequência dos atributos "Ciência", "Comportamento Humano" e "Mente" no G4. Estes dados, entretanto, não podem ser considerados como conclusivos, pois esta não foi uma variável controlada pelo presente estudo, sendo necessários outros estudos para dirimir a dúvida presente.

Na comparação dos grupos em função do ano cursado na Universidade, verificou-se uma diferença significativa no desempenho dos G1 e G3, sendo esta provavelmente de ordem quantitativa e não qualitativa, uma vez que os mesmos tiveram um desempenho correlacional, indicando novamente a influência do curso nas estruturas cognitivas dos sujeitos.

Já a comparação dos G2 e G4 mostra uma diferença não significativa entre os resultados, indicando uma maior semelhança entre os grupos. Neste ponto, as diferenças parecem ser, novamente, mais qualitativas do que quantitativas, principalmente quando comparadas com definições de Psicologia socialmente esta-

belecidas de Ferreira (1975), Figueiredo (s.d.) e Nascentes (1988).

Vale ressaltar que as diferenças significativas encontradas podem ser explicadas pelas experiências dos sujeitos com a Psicologia e com os psicólogos antes e após o início da vida universitária, explicando ainda, as possíveis distorções observadas, se considerarmos a proposta de Bleger (1984) anteriormente mencionada.

Considerando os quatros atributos mais freqüentes em cada grupo, as seguintes definições resultantes são:

G1 - "Ciência que estuda as faculdades mentais e o comportamento humano, visando a compreensão do homem".

G2 - "Ciência que estuda o comportamento humano e as faculdades mentais, visando a solução de problemas".

G3 - "Ciência que estuda o comportamento humano e as faculdades mentais, visando a compreensão do homem".

G4 - "Ciência que estuda o comportamento humano e as faculdades mentais, visando a solução de problemas".

Pode-se perceber que a compreensão do fenômeno humano aparece nas definições oriundas dos sujeitos que iniciam a vida acadêmica (G1 e G3).

A Psicologia não parece ter o objetivo de explicar a totalidade deste fenômeno, mas sim de uma parte dele, uma vez que a explicação do fenômeno humano é função de uma vasta gama de áreas de estudo como a Filosofia, Teologia, Antropologia, Biologia etc.

A atribuição inadequada de critérios pode estar relacionada a uma prática distorcida, que pode estar sendo efetivada por psicólogos mal-preparados (Bleger, 1984). Esta situação parece ser confirmada parcialmente com os dados relatados por Campos e cols. (1992), nos quais a população brasileira possuiria uma concepção sobre o papel social do psicólogo e da Psicologia distorcida em relação ao esperado,

fato este que deveria ser alvo de maior atenção das agências de classe e formação profissional.

As definições formuladas a partir dos sujeitos mais adiantados na formação escolar parecem refletir mais precisamente as definições socialmente estabelecidas, fato que parece estar ligado ao sistema formal de ensino, não apoiando a hipótese de pré-programação genética.

O fato principal é a maneira como estes sujeitos formaram os conceitos que servem de base para suas definições. Este estudo não teve a condição de precisar a forma, pois não controlou variáveis importantes como a experiência anterior dos sujeitos e, principalmente, a ausência de sujeitos iniciantes da formação universitária.

Uma vez controladas estas variáveis, será possível verificar o conceito formado de modo natural e as influências posteriores do sistema formal de educação.

Pode-se concluir que os atributos mais significativos para a formação do conceito "Psicologia" são "Ciência", "Mente" e "Comportamento Humano". Estes atributos vão ao encontro das definições técnicas e indicam uma visão parcialmente adequada por parte dos sujeitos.

Infelizmente, a maioria da população brasileira não possui nível escolar universitário, não sendo possível generalizar as conclusões desta investigação para toda nossa população, fato este que indica a necessidade de se continuar avaliando como a população esta percebendo e conceituando a Psicologia e seus profissionais.

Referências

- BLEGER, J. (1984) *Psicologia da Conduta*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CAMPOS, L.F.L. et cols. (1992) Opinião da População Brasileira a Respeito da Psicologia e dos Psicólogos. *Anais do VI Encontro Paranaense de Psicologia*, pg. 68.
- CAMPOS, L.F.L. (1989) *Supervisão Clínica: Um Instrumento de Avaliação do Desempenho Clínico*. Dissertação de Mestrado, PUCCAMP, Campinas.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (1988) *Quem é o Psicólogo Brasileiro*. S.Paulo: EDICON.
- FERREIRA, A.B. DE H. (1975) *Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa*. S. Paulo: Nova Fronteira.
- FIGUEIREDO, C. (S/D) *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, Lisboa: Ed. Portugal-Brasil.
- FLAVELL, J.F. (1976) O Desenvolvimento de Conceitos. In P.H. Mussen (org.) *Carmichel Psicologia da Criança*, S.Paulo: EPU/EDUSP, vol. VI.
- GARDNER, H. (1985) *The Mind's New Science: A History of Cognitive Revolution*. New York: Basic Books.
- HOLLOWAY, E.L. (1988) Models of Counselor Development or Training Models for Supervision? Rejoinder to Stoltemberg e Delworth. *Professional Psychology: Research and Practice*, 19 (2): 138-140.
- KELLER, F.S. E SCHOENFELD, W.S. (1968) *Princípios da Aprendizagem*. S.Paulo: Herder.
- MADEIRA, M.J.P. (1987) Perspectivas em Psicologia Cognitiva Contemporânea: Os Conceitos Mentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2 (1/2): 37-46.
- MILLENSON, J.R. (1975) *Princípios de Análise do Comportamento*. Brasília: Coordenada Editora.
- MOREIRA, M.A. (1985) *Ensino e Aprendizagem: Enfoques Teóricos*. S. Paulo: Ed. Moraes.
- NASCENTES, A. (1988) *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Bloch.
- POSNER, M.L. (1980) *Cognição*. S.Paulo: Interamericana.
- OSGOOD, C.E. (1973) *Método e Teoria na Psicologia Experimental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- RAVAZZOLO, A.C.F. et. cols. (1991) Conceitos de Psicologia e Psicólogo: Relato de um Exercício. *Psico*, 22 (2): 175-185.

O narcisismo na cultura tupi-guarani: uma questão psicanalítica

Regina Leme Lopes Carvalho¹ e Raimundo Wilson Ribeiro Teixeira²

A proposta do artigo é abrir uma discussão entre a formulação freudiana sobre o canibalismo, junto com a interpretação do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro para o "canibalismo ascético" (ritual) dos Araweté (Guarani) e as atuais colocações dos psicanalistas pós-kleinianos sobre a existência de um narcisismo destrutivo. O texto sobre o qual se apoia essa discussão é o da Dissertação de Mestrado de Teixeira (1993), que aponta o tema, deixando-o em aberto, como sendo um dos muito vértices sobre os quais se apoiaria a identidade nacional brasileira. Os autores enfatizam apenas o ângulo do narcisismo destrutivo.

Palavras-chave: mitos e psicanálise, canibalismo, narcisismo, narcisismo negativo ou destrutivo.

Abstract

Narcisism in the tupi-guarani culture: a psychoanalytical question

This paper is about a possible discussion among psychoanalysts and antropologists on the subject of certain brazilian myths that deals with the ancient practice of the Guarani indians and the actual ritual ceremonies of canibalism. The authors based their discussion on the text from Teixeira (1993) who pointed that this discussion could through some light on the relations between psychoanalysis and myths and also on some traits of brazilian identity. The central idea is that proposed by Viveiros de Castro who inferred that the canibals' rites were not as Freud supposed of a narcissistic feature, but as an *anti-narcise*. The authors bring to the discussion the new ideas of post-kleinian psychoanalysts about the existence of a destructive narcissism.

Key words: psychoanalysis and myths, canibalism, narcissism, negative or destructive narcissism

O presente artigo tem pôr finalidade trazer à discussão significado psicanalítico do Narcisismo na formação da personalidade, a partir de uma singularidade da cultura Tupi-Guarani, o canibalismo. Esta discussão será feita tomando pôr base a Dissertação de Mestrado de Teixeira (1993) que, neste artigo, figura como co-autor.

A pesquisa, *Mitos, Psicanálise e o simbolismo na cultura Kaapor*, constitutiva da Dissertação de Teixeira (1993), é uma tentativa preliminar de se estudar o simbolismo mítico de algumas culturas indígenas da amazônia, à luz dos pressupostos teórica da Psicanálise. Tem como objetivo identificar aspectos do desen-

volvimento psicológico do indivíduo - as tópicas do aparelho psíquico, os pontos cruciais de sua estruturação e a dinâmica conflitiva - subjacentes ao simbolismo mítico da cosmologia e da conduta do herói cultural na mitologia Kaapor, ancorada no simbolismo Tupi-Guarani.

Ao entrar em contato com a pesquisa imediatamente fica-se interessado pela possível contradição existente entre os pressupostos freudianos e as afirmações de Viveiros de Castro (1986) sobre o significado do canibalismo ritual que persiste entre as tribos Kaapor, e outras de origem Tupi-Guarani, remanescentes do antigo canibalismo real por elas praticado. Esse assunto pode ser visto como um desafio que os pesquisadores Castro (1986) e Teixeira (1993) deixam em aberto e que no presente artigo será retomado com o fim de se acrescentar algumas ideias à essa discussão, principalmente aquelas referentes ao Narcisismo Destrutivo proposto por psicanalistas atuais de

1. Departamento de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

2. Doutorando do IPUSP.

Endereço para correspondência: Regina M.L.L. Carvalho, PUCCAMP, departamento de Pós-Graduação em Psicologia, Rua: Waldemar César da Silveira, 105, CEP 13045-270, Campinas, SP.

inspiração Kleiniana. Mas, para que tudo isso possa fazer sentido para o leitor, é importante apresentar, sucintamente, os pontos nodais da pesquisa de Teixeira (1993), uma vez que são eles que irão possibilitar a articulação das ideias que remetem à questão do canibalismo.

Teixeira resume a sua pesquisa dizendo que:

"A análise teve como fio condutor o método da interpretação dos sonhos e incidiu em três mitos, selecionados em função da identificação destes aos respectivos mundos da cosmologia Kaapor: Subterrâneo, Terrestre, Celeste. No geral, a leitura psicanalítica do simbolismo revelou bem mais que o pretendido, inclusive dados sobre o advento da cultura, da socialização, do processo de humanização. Reforçou algumas teses freudianas sustentadas em Totem e Tabu e trouxe algumas inquietações teóricas acerca da singularidade da antropofagia ritual na formação da identidade Tupi-Guarani, bem como do anticannibalismo ascético". Adiante, coloca a sua intenção: *"Que isso possa também servir de reflexão à pretensa busca da identidade nacional, a partir do igual. A construção da identidade nacional, se quiser lograr êxito, precisa levar em conta a ancestralidade, a "descida" ao "buracão medonho, grande, enorme" do mundo inferior, a exemplo do guerreiro Kaapor - uma realidade que se tornou consciente a partir desta elaboração teórica, possibilitando assim tornar conscientes nossas raízes, legitimando o exercício de nossas diferenças. Ai sim, encontrar-se-iam as ressonâncias. Sem dúvida este seria um começo promissor, caso a inteligência brasileira realmente optasse em reconhecer a cultura Tupi como uma das matrizes fundamentais da nossa sociedade".* Vamos ver se isso é possível ouvindo o que a mitologia Kaapor nos conta, através de seus mitos.

Azoubel (1993) inicia o seu livro *Mito e Psicanálise* dizendo: "Penso que é necessário discutir um conceito de mito que seja útil à Psicanálise". Começando a procurar esse conceito, Azoubel deparou-se com uma tarefa bem

mais complexa do que o que julgara a princípio. Os diferentes autores apresentam diferentes conceitos e os psicanalistas não tem se preocupado muito com isso, usando muitas vezes formas imprecisas e insatisfatórias mais próximas do conceito popular de mito. Vou procurar, através da ajuda de muitos mestres, colocar uma conceituação de mito que seja útil pelo menos para esse trabalho. Brandão (1986) em *Mitologia Grega* nos diz aquilo que os gregos antigos entendiam por mito. Era uma história verdadeira passada num tempo primordial e cujo resultante é uma cosmo antropofania (de fanos = aparecer). Entrar em contato com o mito pressupõe condições especiais; só os iniciados podem ouvi-lo. Não se pode narrá-lo a qualquer um em qualquer lugar, a qualquer hora. As culturas primitivas não aceitam a irreversibilidade do tempo; posso sempre voltar aos tempos primordiais através do rito. O rito é o lado ativo do mito; é a religião propriamente dita. Então, vamos definir religião: ela é a reatualização e a ritualização do mito. *Religare* quer dizer ligar de novo. O mito-rito é o elo que me prende ao divino. Com ele posso voltar ao "illo tempore", aos primórdios. Todo tempo é recuperável, logo o tempo não existe. Só existe o tempo dos primórdios que o Divino criou. Parece-me que estamos perto de uma das afirmações mais importantes da Psicanálise: a existência de uma forma de funcionamento mental, a do Inconsciente, onde não há tempo. Mas voltaremos a essas questões em breve.

Para Cassirer (1994), os mitos são umas "fantasmagorias" e parece que ele quer dizer com isso que são uma criação mental humana, concebidos para representá-la. Assim, uma outra função do mito seria a de dizer, contar, falar daquilo que é humano; a fim de decifrar, tirar os grilhões, trazer à luz, iluminar. O que? Os gregos diriam que os mitos ligam os homens, e toda a criação, aos deuses. Nós diríamos que os mitos podem iluminar o homem e o seu mundo. O ser humano e as relações que ele estabelece com o que está à sua volta e consigo mesmo. Enfim, psicanaliti-

camente falando poderíamos dizer que os mitos iluminam as relações entre o Id, o Ego e os seus objetivos. Mas os mitos não se propõem a sobre um homem adulto, conhecedor de si e do mundo, dominador da natureza. Eles se voltam para o tempo inicial, voltam-se para "*aquele tempo*" em que o Ego era mais Id do que Ego, mais Isto do que Mim, e o objeto era mais sujeito do que objeto.

Freud foi muito feliz ao fazer a Psicanálise dar as mãos à Mitologia. Essa é mais uma das facetas do seu gênio: perceber que a sua intuição e posterior constatação sobre as formas de funcionamento mental não faz da Psicanálise uma ciência desvinculada das demais, mas a situa solidamente no meio das ciências humanas. Assim é que, em *Totem e Tabu* (1913), propõe uma concepção plausível para o início da civilização. Cada povo tem a sua concepção desses inícios e a expõe à sua maneira. Portanto, não me parece ser esta a centelha genial de Freud, mas a de "...*localizar a presença do mito como uma condição real, atuante e atual no inconsciente*", (Azoubel, 1993, p.15). Vale dizer que, o que se impõe é a constatação freudiana de que, em cada mente humana, tudo se dá como "*in illo tempore*". E o que havia naquele tempo? Para os gregos havia o Caos, A Terra, as Trevas, as Águas etc., tudo muito misturado e em perene luta. Esses elementos foram fazendo alianças uns com os outros, se acomodando, até que o mundo veio a se constituir. E das cinzas nasceram os homens... e por aí vão essas lindas histórias, contando como todas as coisas foram feitas. Freud, Klein e Bion contam histórias parecidas não mais sobre a formação do mundo (universo), mas sobre a formação da mente de cada um de nós. Em cada pequeno bebê que nasce, desenrolam-se aqueles fatos narrados pelos mitos dos primórdios: a luta agitada e confusa dos gigantes instintuais, Titãs incontroláveis, a presença poderosa e unificadora de Geia, nossa mãe, a necessidade de discriminação e organização que o Pai deve doar ao bebê para que ele possa fazer face às urgências da realidade e

levar o Ego a lutas e alianças com o Id, das quais nem sempre sai vitorioso. Freud foi um bom conhecedor da mitologia grega e usa dela sempre que quer dar conta de uma percepção fundamental sobre a mente humana. Tal é o caso do mito de Narciso, usado para descrever o que se passa no psiquismo humano antes da censura da castração (imposta pela realidade do desenvolvimento do bebê que o afasta do pai e da mãe) e que aponta a morte daqueles que não se desenvolvem. A mesma coisa se dá com o mito do Édipo, que versa sobre *o saber*, sobre o conhecimento das origens: quem sou, de onde vim, para onde vou. O complexo de Édipo veio a se constituir no ponto central da concepção freudiana sobre a organização do psiquismo humano.

Será que essa forma de pensar o homem e o mundo é universal e se repete necessariamente em todas as culturas? Ao longo dos anos, antropólogos e psicanalistas têm se debruçado sobre essa pergunta e parece que também o autor da pesquisa que serve como base para as nossas considerações. Teixeira (1993) diz estar preocupado com as questões da identidade do povo brasileiro. Um povo formado por muitas raças e etnias, por muitas culturas e civilizações. As preocupações de Teixeira, como ele mesmo o diz, começaram muito cedo talvez porque, no seu estado de origem, o Pará, ele tenha tido bastante contato com os povos e lendas da Amazônia. Esses povos são os representantes atuais mais próximos de uma das etnias formadoras da nossa cultura: os povos tupi-guaranis, descendentes dos Tupinambás, que povoaram uma grande parte do nosso país antes da chegada dos portugueses.

O caminho - Método - seguido por Teixeira é claramente exposto na sua Dissertação. Aqui vou expô-lo resumidamente, traçando apenas as linhas principais necessárias para a boa compreensão do tema: "*O método inicialmente previsto para a interpretação dos mitos era o de Diel (1952). Porém logo no começo do levantamento bibliográfico ficou claro que isso não seria possível... em virtude*

de certas características próprias às culturas indígenas sulamericanas. Assim sendo, como o objetivo da presente pesquisa é uma leitura psicanalítica dos mitos, concentrou-se a mesma no método clássico da interpretação dos sonhos". Teixeira prossegue dizendo que o estudo de Diel foi, no entanto, muito valioso, porque o levou a procurar compor um quadro geral da simbolização, para daí se obter os símbolos típicos, que constituem a chave da interpretação. Além de Diel, foi imprescindível a leitura de Lévi-Strauss, Métraux, Nimuendaju, Huxley, Samain e Castro. A procura de conhecimentos antropológicos levou o autor ao encontro do professor Etienne Samain, antropólogo do Instituto de Artes da UNICAMP, que lhe deu uma colaboração decisiva. Foi Samain quem ajudou Teixeira a fazer o recorte de sua amostra, pois este visava, de início fazer um estudo do simbolismo de toda a mitologia amazônica... O conhecimento da obra de Eduardo Viveiros de Castro também foi de fundamental importância. O trajeto de Teixeira mostra a decisa importância dos estudos interdisciplinares na área das ciências humanas, e a Psicanálise só tem a ganhar quando chama a si essa colaboração.

O material específico da pesquisa foram três versões inéditas de três mitos Kaapor, colhidos por Samain, na aldeia de Gurupiúna (Maranhão). As versões analisadas foram contadas em tupi pelos Kaapor Pimenta, Tapiã e Tanaru, tendo sido transcritas e traduzidas pelo próprio Pimenta, chefe da citada aldeia nessa época (1981). O critério para a escolha dos mitos foi a identificação de cada um deles com as três respectivas camadas do edifício cosmológico Kaapor, ou seja: Mundo celeste - o mito de Maíra e seus dois filhos, Mundo terrestre - Maíra e o Urubu-rei, e o Mundo inferior - o rapaz e o jaguar Aé na fruteira. Teixeira assinala que na versão original dos mitos a denominação usada era *onça*, mas para enfatizar o sexo do animal ele optou pela de *jaguar*. Igualmente diz ter mudado a *Mucura* para o *Gambá*. O procedimento foi o seguinte: "*Seguindo a técnica da*

interpretação dos sonhos (Freud 1900), considerou-se o relato mítico em seu duplo registro: um manifesto ou da estrutura do relato, e outro latente ou da expressão dos impulsos e conflitos inconscientes. Em seguida procedeu-se à divisão em partes e à associação de elementos significativos. A interpretação, tradução ou sentido latente, girou em torno dos eixos essenciais: Édipo e castração, e da dinâmica pulsional Eros/Tânatos. Em que pese esta técnica associativa diferir da técnica da associação livre (que é realizada pelo próprio sonhador), pois parte de símbolos universais com ressonância na cultura considerada, ela serve de base à emergência do simbolismo particular. Da repetição da relação entre um elemento mítico e seu significado - 'relação simbólica' - surgem os símbolos típicos, configurando-o assim um quadro geral da simbolização ou chave da tradução".

É sabido que - e isto é bastante claro em Lacan - é da oposição dos significantes que emerge o significado. Coincidentemente, a mitologia Tupi-Guarani é totalmente atravessada por oposições ou pares antagonônicos - por exemplo, o da culinária "*podre/cozido*" revelada pela análise estrutural de Lévi-Strauss - fundamentais à compreensão do universo simbólico dos indígenas.

Como o estudo de Castro (1986) traz tais oposições nitidamente caracterizadas e relacionadas às camadas cosmológicas - isto para diversas culturas Tupi-Guarani, o passo seguinte consistiu em primeiro associar os símbolos-chaves às instâncias do aparelho psíquico - pôr exemplo, o ego ao herói, e a partir daí fazendo surgir as derivações do inconsciente. Uma vez configuradas, estas relações simbólicas típicas eram incorporadas à trama mítica para obtenção do significado psicodinâmico. Ao mesmo tempo, sempre que possível, essas associações eram também confrontadas a outras versões e a dados antropológicos do referencial bibliográfico básico, e assim autenticado o simbolismo.

Terminada a exposição do Método utilizado em seu trabalho, Teixeira apresenta no capítulo III de sua Dissertação, o tema: "Os aspectos do simbolismo mítico em linguagem psicanalítica". Esse capítulo é o coração da sua pesquisa e é nele que está expressa a originalidade do seu trabalho, a meu ver, que é a apresentação de um Quadro Geral da Simbolização, unindo as contribuições de Freud, Diel e Castro (cap. III, n. 3.3, p. 126/128) e a interpretação dos mitos Kaapor (cap. III, n. 4, p. 129/177).

Examinarei, a seguir, os quadros gerais construídos por Teixeira, de uma forma um tanto abreviada, a fim de facilitar a compreensão do ponto central da discussão. A apresentação desses quadros esquemáticos é precedida por uma detalhada exposição de suas pesquisas: 1- Sobre os mitos heróicos brasileiros (p.92/95); 2 - Herói civilizador ou Ego organizador (p. 95/99); 3 - Generalidades do simbolismo Tupi-Guarani (p.99/128). Neste terceiro item, no sub-item 3.1, encontra-se o tema Antropofagia ritual e a identidade Tupi-Guarani, que é o que interessa no presente artigo. As ideias propostas por Eduardo Viveiros de Castro (1986) na sua tese *Araweté, os deuses canibais*, que descreve uma cultura interessantíssima, mas ainda bastante desconhecida e quase nada afetada pela civilização, foram longamente discutidas por mim e por Teixeira. Um mundo de especulações abriu-se à minha frente, principalmente porque, sendo psicanalista, estou a toda a hora lidando com as questões da identidade. As propostas de Castro são intrigantes e instigantes. Não temos uma opinião formada sobre elas, daí porque este tema, dentre os muitos possíveis que o trabalho de Teixeira oferece foi o escolhido para a presente discussão. Será possível construir um modelo de identidade pessoal e/ou nacional a partir da análise do canibalismo Tupi-Guarani (Tupinambá), expresso através seus mitos e ritos? Acho essa proposta muito abrangente e até presunçosa. Vou tentar recolocá-la.

Sabe-se que um dos troncos formadores da cultura brasileira é a organização cultural dos

índios que habitavam o Brasil desde a sua descoberta e que, bem ou mal, sobrevivem até hoje, no nosso território. Um desses principais grupos indígenas é o tupi-guarani, espalhado em todo o território nacional. Esse grupo se sub-divide em diversos outros, cada qual com o seu nome e a sua forma de viver, adaptada às regiões do país. Subjacentes a essas formas diferentes de cultura, persistem certos traços comuns, dentre os quais ressalta o canibalismo, nas suas diversas concepções. Qual o sentido desse canibalismo? Sabemos que para os tupis e tupinambás essa prática pouco ou nada tinha a ver com a sobrevivência da espécie. Eles davam a ela um significado bem preciso, importantíssimo para a constituição do indivíduo e do grupo.

Segundo os quadros apresentados por Teixeira (1993), vê-se que há uma correspondência entre aspectos da organização cosmológica proposta pelos mitos gregos, base da nossa cultura européia e a mitologia tupi-guarani. Vemos, também, que os achados de Freud e as suas propostas sobre a organização do psiquismo humano são válidas, pelo que se pode depreender até agora, para as duas culturas. Mas... a compreensão do antropofagismo tupi-guarani proposta por Castro, parece pôr em questão alguns postulados freudianos. Vamos examinar o assunto mais de perto.

A antropofagia ritual e a identidade Tupi-Guarani

Se na análise do indivíduo, o analista lança mão da história do mesmo para proceder as *construções* (Freud, 1937), analogamente, na análise de uma cultura, as construções devem ser embasadas na história dessa cultura. Com efeito, qualquer estudo envolvendo a cultura Tupi-Guarani, necessariamente, passa pelos Tupinambá, a quem estavam filiadas praticamente todas as tribus indígenas à época do Descobrimento. "Tupinambá" etimologicamente significa "*os descendentes dos fundadores da nação*", termo equivalente ao latino "*patricio*". Os Tupinambá propriamente

ditos eram aqueles localizados na baía de Guanabara, no baixo São Francisco, no litoral do Maranhão e do Pará e na ilha Tupinambarana. Embora atualmente extintos, é um dos povos indígenas sul-americanos mais conhecidos e estudados. Os "Tupi da costa", principalmente os Tupinambá, representavam o povo cosmogônico, ao qual estavam reduzidas as demais populações primitivas do país". Dentre as práticas pertencentes ao acervo comum da religião de todas as tribos Tupi-Guarani, "os mais característicos desses costumes eram a *saudação lacrimosa* e, sobretudo, a *antropofagia ritual*".

Existe, na nossa literatura, uma obra básica sobre a antropofagia ritual, essa importante peculiaridade da cultura Tupi-Guarani, observável nos mitos Kaapor, que é *Araweté: os deuses canibais*, do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro. O tema central é o "*canibalismo divino... essencial à compreensão do conceito Araweté da divindade e da pessoa*", e tratado pelo autor como parte do "*complexo da antropofagia ritual Tupi-Guarani*". *Os Araweté dizem que as almas de seus mortos, uma vez chegadas ao céu, são mortas e devoradas pelos Maí, os deuses que em seguida as ressuscitam, a partir dos ossos; elas então se tornam como os deuses, imortais.* (Castro, 1986, p. 22). O autor resume seu trabalho como uma tentativa de compreender essa afirmação, de construir a concepção Araweté da Pessoa, lançado mão de sua organização social e cosmologia, inclusive recorrendo a uma minuciosa e atualizada revisão desta mesma categoria em outras sociedades Tupi-Guarani.

A interpretação dada por Castro do complexo canibal Tupi-Guarani, com base no canibalismo divino Araweté, mostra que a antropofagia, "*emblema dos Tupi no imaginário ocidental*", longe de ser um ato de selvageria ou refinamento de crueldade, é uma singularidade Tupi-Guarani que está relacionada, dentre outras funções com a produção da identidade. "*O canibalismo Tupi-Guarani, aquele real dos Tupinambá, e o imaginário, invertido, desses Tupinambá ce-*

lestes que são os Maí Araweté, fala, de fato, da Pessoa, do Eu e do Outro... ele opera sobre a constituição do Eu através de Outro... o canibalismo Tupi-Guarani, mesmo quando imaginário, (caso Araweté), pertence ao simbólico..." (p.610-20). Portanto, a antropofagia é o pivô em torno do qual gira a "Metafísica Tupi-Guarani: sua cosmologia, filosofia social e concepção da pessoa humana".

Ora, a categoria Pessoa, pelo menos tal como conduzida por Castro, remete ao fenômeno da identidade - inclusive o autor sugere um Anti-Narciso - por conseguinte, à formação da personalidade. Logo, se o canibalismo é essencial a compreensão da categoria Pessoa no universo da cultura Tupi-Guarani, ele também o será para a compreensão da subjetivação do Sujeito na mesma cultura.

Um outro autor cujas ideias foram importantes para a execução dessa pesquisa foi Levi-Strauss (1964), cuja obra *O cru e o cozido* foi de capital importância para a compreensão da cultura Tupi-Guarani. Partindo da oposição aparentemente trivial entre o cru e o cozido, o autor mostra o suporte lógico de uma mitologia culinária, tal como concebida pelas tribos sul-americanas, cujas propriedades gerais delineiam não só a estrutura da organização social como também a do espírito humano. Levi-Strauss (1964) sustenta que "os mitos transmitem a mesma mensagem e só se distinguem uns dos outros pelo código", isto é, "pelo emprego de oposições entre qualidades sensíveis, promovidas a uma verdadeira existência lógica". E que, dentre esses códigos, o gustativo ocupa um lugar de destaque, "já que compõem mitos de origem do fogo, portanto da culinária, que comandam o acesso aos mitos de origem da vida breve (mortalidade)..." (p.163).

Estendendo esse operador levi-straussiano ao tema da antropofagia Tupi-Guarani, Castro (1986) captou aí uma matriz triádica: animalidade, humanidade, divindade, posta em termos de regime alimentar - podre, cru, cozido. "*O canibalismo, enfim, é uma culinária espiritual, e nele a vingança é apenas um dos ingredi-*

entes. Enquanto culinária, é uma operação sobre o cru, o cozido e o podre cujo ritual reflete a concepção da Pessoa Tupi-Guarani" (p.598).

Quando a antropofagia celeste Araweté, o autor conclui: "o canibalismo divino é uma operação culinário-funerária, que aciona um sistema com as categorias do cru, do cozido e do podre; da carne, dos ossos e da alma" (p.612). Abaixo, segue-se a descrição deste canibalismo, cuja alegoria é de grande auxílio à decifração do simbolismo mítico Kaapor.

"Executadas, as vítimas (as almas recém chegadas ao céu) são esquartejadas e cozidas (duplamente: um primeiro cozimento para o consumo e o outro para o ressuscitamento) em uma grande panela de pedra. Quem realiza essa operação é a "Avó Mai" - simétrico da Avó canibal, uma das espécies de espírito terrestre, concebido como uma raça de velhas gordas que cozinham e comem os cadáveres humanos, associado à necrofagia dos Aní. Todos os deuses, mortos-virados-divindade, comem esta carne da alma. Sua pele foi previamente retirada... e guardada como uma espécie de troféus pelos Maí... Os ossos das almas devoradas são cuidadosamente separados e arrumados... a partir desses ossos, uma divindade recompõe xamanisticamente o corpo da alma, agora livre de toda carne "humana". Em seguida, o ressuscitado é carregado para um banho de água efervescente, i.e., que ferve sem fogo, que lhe "troca a pele" e o "revive", tornando-o forte, jovem e belo. Tornou-se um Maí. É então pintado com genipapo (coloração preta)... Doravante as almas são imortais, ou melhor, são eternamente jovens, assim, se começam a envelhecer, se as mergulham no banho de água mágica e trocam de pele, os dentes rebrotam, o pênis recupera o seu poder de ereção (p. 519).

Mas, qual a razão aqui desse detalhamento acerca dos operadores cru-cozido e de seus desdobramentos à cosmologia Tupi-Guarani? Primeiramente, porque eles imperam nos mitos Kaapor e, também para introduzir o tema controverso do canibalismo e de suas

possíveis significações à luz de uma visão psicanalítica. Esse tema seria muito enriquecido se pudéssemos discutir, aqui, vários símbolos usados na mitologia Tupi-Guarani, como por exemplo, o jaguar. Como não há condições para tanto, neste momento passaremos diretamente para o tema do canibalismo, sob o ângulo proposto por Castro (1986).

O estudo de Castro mostra duas notáveis inversões na analogia dos Tupi-Guarani modernos: da antropofagia Tupinambá ao canibalismo divino Araweté, a função-jaguar à progressão à Sobre natureza, "enquanto os Guarani desenvolveram uma ética anti-canibal, os Araweté inventaram a escatologia canibal - transformações divergentes da sociologia canibal dos velhos Tupinambá" (p.645). Mas... o que fez estes antigos canibais se converterem em ascetas, que buscam superar a condição humana "por cima", pela Sobrenatureza?" A resposta de Castro e outros antropólogos, seria a de que os Guarani procuravam se opor à sociedade enquanto espaço de impermanência, uma negação da condição humana. Procuravam realizar o seu destino no céu dos Maí.

Acerca do canibalismo, Castro (1986) propõe: "Esta é a minha teoria sobre o canibalismo Tupinambá. Incorporação de um incorporal, devir-inimigo. É isso, o canibalismo: o contrário da sucção narcísica da identificação, de que quem come é que (se) altera" (p.669). De acordo com esse autor, o tema do canibalismo se articula ao da afinidade, ambos suscitam o impulso fundamental da cosmologia Tupi-Guarani. Castro hipotetiza, recorrendo à ideias de H. Clastres, que o profetismo - a Terra sem mal, dos Tupinambá e Guarani antigos - e as migrações colocariam na prática "aquilo que a guerra canibal só ousava manifestar ritual e negativo-indiretamente: o fim da sociedade, da lei e da aliança... vingança contra a morte... vingança contra a afinidade... a vingança Tupinambá seria uma dupla luta contra as bases da condição humana: submissão aos outros e à morte. E assim reencontramos no guerreiro Tupinambá a mesma paixão do asceta

Guarani: derrotar a Morte é derrotar a Sociedade" (p.680).

Para Castro, *"O canibalismo divino dos Maí se constitui como a formação nuclear da cosmologia Araweté. Tudo se passa como se o complexo de antropofagia Tupinambá tivesse sofrido uma translação sobre o eixo ao mesmo tempo vertical e diacrônico entre os Araweté. Enfim, a inversão do "perspectivismo Araweté", colocando os eleitos como objeto da antropofagia divina, explicita aquilo que o canibalismo ativo ocultava: que o canibalismo Tupi-Guarani é o contrário de uma incorporação narcisística, ao modo do canibalismo psicanalítico: é uma alteração, um devir-outro, onde o que incorpora é menos uma imaginária substância do inimigo, que a sua posição: a posição de inimigo. Identidade ao contrário, anti-Narciso (p. 608)... Devorar um semelhante é exatamente impedir que se possa desenvolver uma imagem, construir uma identidade. É, de certa forma, destruir a representação, quebrando o espelho da função imaginária" (p. 620).*

Do ato - os "jaguares" Tupinambá comiam realmente carne humana - à representação - antropofagia divina -, o canibalismo deslocou-se da Terra, do real, para o Céu, as idéias. E isso é uma constatação, não se trata de ficção. Diferente do que se passa na Psicanálise, onde Freud teve que construir um Parricídio primitivo suposto real, ato - daí derivando a gênese do complexo de Édipo ou parricídio simbólico -, que engendrou o humano, social, influenciado, dentre outros aspectos, pela extensão da lei "a antigênese repete a filogênese".

Para terminar, o que dizer da afirmação de Castro (1986) com relação à identidade ao contrário - Anti-Narciso - na formação da Pessoa na cultura Araweté? Não resta dúvida que tais questões suscitam um fascinante desafio à Psicanálise e abrem novos horizontes de pesquisas. Inclui-se aí, uma revisão conceitual acerca do processo de humanização desses nossos ancestrais e que também poderia lançar alguma luz à evolução do complexo de Édipo,

uma vez que a estruturação do mesmo tem como pré-condição a existência inconsciente do mito.

Gostaria de colocar como um ponto para discussão, essa questão do Anti-Narciso. O que seria esse Anti-Narciso? Na visão de Castro, seria a simbolização do Contrário. Por exemplo: olhando-me no espelho não veria a minha imagem, mas a do inimigo. Por isso preciso destruí-lo. Mas, ao destruí-lo "comendo-o", eu me torno, ao mesmo tempo, um igual, um inimigo; daí eu preciso também ser destruído e tornar-me um diferente, que sou eu mesmo. A meu ver, poderíamos trazer aqui as ideias que Andre Green (1975) expressa em seu livro *Narcisismo de Vida, Narcisismo de Morte*, sobre as várias e possíveis posições do Narcisismo. Alias, não só Green, como vários outros neokleinianos, propõem ideias semelhantes. Haveria um narcisismo ligado à pulsão de morte, isto é, em certas personalidades a pulsão de morte tomaria um curso que faz lembrar o das pulsões narcísicas: imperioso, dificilmente controlável. A minha proposta seria a de que poderíamos pensar o canibalismo tupinambá e o canibalismo ascético dos Araweté, como um possível desdobramento desse Narcisismo de Morte. Ao matar e comer os seus inimigos o Tupinambá adquiria o estatuto de inimigo e, portanto, deveria também ser destruído. Paralelamente, os divinos Maís comiam os mortos para torná-los deuses, e com isso fugir do mundo dos mortais. Diz Castro (1986) que essa seria uma das formas de destruir a cultura.

Há muito mais o que dizer sobre o narcisismo de morte, e certamente muitos outros autores poderiam ser invocados, como Bety Joseph (1982), Meltzer (1967), Steiner (1967) com seus artigos clínicos com pacientes difíceis, mas isto foge ao escopo desse trabalho. No momento queria apenas deixar assinalada essa possibilidade de interpretação daquilo que Castro chamou de Anti-Narciso, para tentar formular uma hipótese explicativa sobre a estranha concepção dos Tupinambás a respeito da prática antropofágica. Talvez, essas idéias

poderiam ter uma extensão nos problemas de identidade dos brasileiros.

A interpretação dada por Castro e a nossa hipótese vinculando-a ao Narcisismo de morte, contrastam com a habitual concepção psicanalítica, fundada na interpretação de Freud (1913) acerca do totemismo e as suas concepções do canibalismo, que é a seguinte: come-se o "chefe", o pai, para se adquirir a sua essência e se tornar um pai, ou seja, um igual.

Esperamos que essas modestas contribuições possam servir de estímulo para novas pesquisas sobre esses assuntos tão significativos.

Referências

- AZOUBEL NETO, D. (1993) *Mito e Psicanálise*. Estudos Psicanalítico sobre formas primitivas de pensamento, Campinas, Papirus.
- BRANDÃO, J. S. (1986) *Mitologia Grega*. Vol. I, Petrópolis, Vozes, 1991.
- CASSIRER, E. (1944) *Linguagem e mito*. Tradução de J. Guinsburg e M. Schnaiderman, São Paulo, Perspectiva, 1985.
- CASTRO, E.V. de (1986) *Araweté, os deuses canibais*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar (s.d.).
- DIEL, P. (1952) *Le Symbolisme dans la Mythologie Grecque*. Paris, Payot.
- ELIADE, M. (1963) *Mito e realidade*. traduzido do inglês por P. Civelli, Perspectiva, São Paulo, 1991.
- FREUD, S. (1900) *A Interpretação dos Sonhos*, ESB, v. IV e V.
- _____ (1913) *Totem e Tabu*, ESB, v. XIII.
- _____ (1916) *O Simbolismo nos Sonhos*, ESB, v. XV.
- _____ (1931) *A Aquisição e o Controle do Fogo*, ESB, v. XXII.
- GREEN, A. *Narcisismo de vida, narcisismo de morte*. São Paulo, Editora Escuta, 1988.
- HUXLEY, F. (1957) *Selvagens Amáveis*. Um antropólogo entre os índios Urubu do Brasil. Traduzido do Original inglês por J. Freire. São Paulo, Cia Ed. Nacional, Col. Brasileira, v. 316, 1963.
- JOSEPH, B. (1957) *O Paciente de difícil acesso*.
- _____ (1982) *O Vício pela quase-morte*. In Melanie Klein Hoje, vol. 1 e 2, Imago Editora, Rio de Janeiro, 1990.
- KUMU e KENHIRI (1980) *Antes o mundo não existia*. A mitologia heróica dos índios Desana. Introdução de Berta Ribeiro, São Paulo, Cultura, 1990.
- LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J.B. (1967) *Vocabulário da Psicanálise*. Traduzido do francês de 1967, por Pedro Tamen, São Paulo, Martin Fontes, 10ª edição, 1988.
- LEVI-STRAUSS, C. (1964) *O cru e o cozido*. Mitológicas I, traduzida do original francês por B. Perrone-Moisés, São Paulo, Brasiliense, 1991.
- MÉTRAUX, A. (1928) *A Religião dos Tupinambás*. E suas relações com as demais tribos Tupi-Guarani. Traduzido do original francês por E. Pinto. São Paulo, Cia Ed. Nacional/EDUSP. Coleção Brasileira, V. 267, 1979.
- NIMUENDAJU, C. (1914) *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapokuva-Guarani*, traduzido do alemão por C. Emmerich e E. Viveiros de Castro, São Paulo, HUCITEC/EDUSP, 1987.
- TEIXEIRA, W.R. *Mitos, Psicanálise e o Simbolismo na cultura Kaapor*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Pós-Graduação em Psicologia PUCAMP 1993.
- SAMAIN, E. (1984/85) *Reflexões críticas sobre o tratamento dos mitos*. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, (27/28): 233-244, 1984/85.
- SCHADEN, E. (1994) *A mitologia horóica de tribos indígenas do Brasil*. Ensaio etno-sociológico, São Paulo, EDUSP, 1988.
- STEINER, J. (1985) *O Interjogo entre as organizações patológicas e as posições esquizo-paranóide e depressiva*. In Melanie Klein Hoje. Vol. 1 - Imago Editora - Rio de Janeiro, 1991.

Consultoria: uma forma de ação preventiva na escola

Ana da Costa Polonia

Fundação Educacional do Distrito Federal

Solange M. Wechsler¹

Departamento de Pós-Graduação em Psicologia - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Esta pesquisa tem como objetivo verificar os efeitos da consultoria direta ao aluno e a indireta através de seus professores sobre o rendimento acadêmico dos alunos bi-repetentes da 5ª série do 1º grau. A amostra constitui-se de seis professores (três na área de matemática e três na área de português) e 110 alunos distribuídos do seguinte modo: *grupo I* (consultoria indireta ao aluno), junto aos professores através do apoio realizado ao planejamento e desenvolvimento curricular (12 sessões); *grupo II* (consultoria direta aos alunos) através de dinâmica de grupo (21 sessões) e *grupo III* (controle). A coleta de dados foi realizada através dos seguintes instrumentos: Escala de Comportamento na Escola (respondida pelos alunos), observação em sala e entrevista com os professores, dentro de um delineamento experimental de pré e pós-teste. Os resultados apontaram os benefícios do programa de consultoria na escola destacando-se no *grupo I* (consultoria indireta) o crescimento significativo do rendimento acadêmico e no *grupo II* (consultoria direta) nos aspectos emocional e de auto-confiança, que também se refletiram no rendimento acadêmico.

Palavras-chave: Consultoria Escolar, Prevenção, Psicologia Escolar, Treinamento de Professores

Abstract

Consultation: a way of preventive action in the school

This study was aimed to verify the effects of direct and indirect consultation (through their teachers) upon students academic performance. The fifth grade year was selected due to the difficulties usually associated with it. i.e., repetition and behavior problems. The sample was composed by 110 fifth grade students and their Mathematic and Portuguese teachers. The research design was a following *group I* (indirect consultation with students) developed with teachers thru planne and curriculum suport (12 sections); *group II* (direct consultation with students) developed thru group dinamic (21 sections) and *group III* (cntrol). The instruments used were: Mental health scale (validate for the study), classroom's observation, interview with teachers. The results of this study ponted out that consultation can improve students performance and spred it's effects upon psychological ajustament in the classroom.

Key words: School Consultation, Prevention, School Psychology, Teacher's Training

Um dos problemas mais discutidos e trabalhados dentro do sistema escolar é o da repetência e da evasão. Vários estudos têm se dedicado em levantar as variáveis que contribuem para compor este quadro que cada vez mais se expande na escola brasileira (Nidelcof, 1989; Nicolaci-da-Costa, 1987; Brandão, Baeta e Rocha, 1983; Carvalho, 1984; Carraher, Car-

raher e Schielmann, 1986, 1988). Infelizmente muitos profissionais da área educacional ainda mantêm a visão atomista de que o aluno ou/e sua família são elementos que contribuem para o fracasso escolar.

Os esforços têm se voltado para uma estratégia que possa reverter o quadro negativo que hoje permeia a educação brasileira, embora muito pouco se tenha evoluído na solução dos problemas. Os programas realizados pouco se tem focado em intervenções preventivas, sendo mais de caráter individual, retirando o aluno de

1. Endereço para correspondência: PUCCAMP, Departamento de Pós-Graduação em Psicologia, Rua Waldemar César da Silveira, 105, CEP: 13045-270, Campinas, SP.

sua sala de aula, dispendendo esforços enormes e gastos quase ineficazes para o atendimento da grande população, especialmente se considerarmos as escolas públicas, com os poucos recursos que lhes são direcionados.

A literatura internacional nos últimos trinta anos, nos países mais desenvolvidos com recursos direcionados à educação, vem demonstrando a necessidade de programas preventivos e sua efetividade na escola, como forma de evitar problemas de aprendizagem como a repetência e a evasão.

O modelo de consultoria tem sido empregado por psicólogos que atuam no sistema escolar; os recursos da consultoria expandem-se ao aluno, professor e instituição. Modelos de consultoria têm se beneficiado de diversas teorias psicológicas: behaviorismo, aprendizagem social, psicodinâmica, sistêmica, teoria do campo, além dos conhecimentos oriundos da psicologia infantil e do desenvolvimento.

A consultoria pode ser entendida como um processo colaborativo de comunicação aberta de relacionamento entre profissionais professores ou diretores e alunos, reunindo métodos para identificar um dilema, reunião de recursos pessoais para identificar e selecionar estratégias que possam auxiliar e resolver esses problemas e dividir as responsabilidades quanto à implementação e avaliação do programa.

Espera-se também que o consultante adquira repertório de conhecimentos e habilidades e que os componentes da diáde transfiram a sua efetividade para eventos futuros.

Cowen (1984) ressalta que o essencial, em programas e prevenção na escola, seja ele primário, secundário ou terciário, é a sua flexibilidade na aplicação dos diferentes tipos de metodologia, a grupos distintos, considerando-se até os outros padrões idiossincráticos da população. A consultoria é, portanto, uma contra-proposta, com caráter preventivo, ampliando seu foco para atingir os diferentes níveis da população e as necessidades da escola.

Objetivos da consultoria na escola

As bases do processo consultivo englobam certas atividades mapeadas para o desenvolvimento pessoal e de aprendizagem dos alunos. Tanto pode se referir a uma questão direcionada ao processo ensino aprendizagem "per se" e/ou habilidades imprescindíveis ao seu processo de interação e estratégias de enfrentamento que, de modo acentuado ou não, interferem no processo de apreensão, compreensão e transferência da aprendizagem.

O raio de atuação do profissional de psicologia na instituição deve sobrepujar sua condição anterior criticada como sendo a de um clínico educacional, e então somar-se como um elo numa corrente, ser um elemento da instituição escolar. O trabalho pode estender-se aos coordenadores de área, associar-se ao orientador, ao diretor e ao apoio e atingir o grande grupo de professores.

O psicólogo escolar deve estar ciente de que não se pode fazer mudanças estruturais no aluno ou no professor, mas sim em seu ambiente para que este estimule certas características e faça emergir outras que potencialmente encontram-se em estado latente. Essa perspectiva mais abrangente e contextualizada será uma diretriz na qual o psicólogo alicerçará seu programa, mais próximo da realidade de quem deseja seus préstimos. Tecendo comentários sobre esse assunto, Eizirik (1988) sublinha o aspecto fundamental do psicólogo dominar recursos metodológicos que possibilitem conhecer a realidade em que atua, abordando as diversas dimensões do social, dentro de uma perspectiva sistêmica.

Rosenfield (1987) alude à necessidade do consultor conhecer a cultura da escola, os valores e percepções do professor sobre sua classe. O primeiro passo é o relacionamento pessoal, conhecer as preferências, valores e as motivações dos alunos para relacioná-los ao conteúdo e planejamento das aulas. O conhecimento do potencial criativo associado às técnicas de aprendizagem e ao conhecimento da

psicologia do desenvolvimento serão armas eficazes para o combate da repetência crescente nas escolas de 1º grau. Sobre o papel do psicólogo na função de consultor, Eizirik (1986) define como principais o levantamento das situações conflitantes e as alternativas condizentes com a realidade da organização, e solução direta no aqui-e-agora. A lista de problemas emergentes dos professores coincide com o já apregoado por pesquisas anteriores: currículo, avaliação, relacionamento interpessoal professor-aluno-direção-pais, filosofia da escola, disciplina, desempenho profissional.

O consultor, mediante o levantamento prévio das condições da escola e da sala de aula, pode delimitar o seu raio de ação - o que acontece em sala que influi no comportamento do aluno e do professor, como se dão as interações e as conseqüências para o desempenho acadêmico e social dos alunos. O resultado desse levantamento preliminar deve ser apresentado ao professor, levando-o a discutir e perceber nos dados soluções para alterar os mecanismos de seu comportamento quanto dos alunos.

A plausibilidade da aplicação da consultoria na escola deve-se à sua extensão a grupos não só de alunos, mas professores, administradores e pais. A economia derivada desse serviço é multiplicativa ou somativa, considerando que os professores que recebem o apoio profissional o repassam a um número relativamente grande de alunos que, em média, no Brasil é de 35 alunos por turma.

Existem diversos tipos de consultoria na escola, como os descritos a seguir.

Consultoria indireta na escola

No ambiente educacional, o professor é o elemento que tem contato mais freqüente com as crianças. Ele está envolvido em avaliações comportamentais, cognitivas e sociais de seus alunos e estratégias de modificações desses fatores. Um trabalho com professores atinge grande número de sujeitos e pode, além disso, ser generalizado para novos alunos.

As queixas direcionadas aos diretores, psicólogos, orientadores parecem encadear-se e repetir-se ano a ano, sem distinção de série ou classe social. O manejo de sala, disciplina, interação, dificuldades e como lidar com essas variáveis têm sido a grande preocupação dos professores.

Cohen e Osterweil (1986) defendem a consultoria a nível individual ou grupal para professores, realçando seus resultados em seu trabalho com alunos e a sua expansão para seus colegas através da melhoria dos padrões de comunicação. Dentro do trabalho grupal seriam explorados além do ambiente educacional, que é o foco, o uso do modelo educativo a curto prazo, através de oficinas pedagógicas, seminários, cursos especiais.

Situando o psicólogo e seu trabalho de apoio aos elementos que lidam diretamente com as crianças, Patto (1984) afirma que o psicólogo deve intervir no ambiente imediato da criança - a escola, através de seus professores. O trabalho de orientação aos professores, subsidiando-os através do conhecimento sobre aprendizagens, técnicas criativas e outras, pode proporcionar mudanças significativas na sala que se refletirão no aprendizado da classe. Wechsler (1988) complementa com uma outra fonte a atuação do psicólogo junto aos professores, que seria a sondagem das necessidades que permitirão aos psicólogos e professores traçarem metas prioritárias, a curto prazo, para buscar soluções ligadas aos problemas de aprendizagem dos alunos. Consultorias, oficinas pedagógicas, palestras informativas, cursos e treinos na área de criatividade seriam algumas alternativas à disposição do psicólogo educacional.

Consultoria direta aos alunos

Este tipo de consultoria tem uma grande preocupação em atingir o aproveitamento escolar; por isso, busca estratégias diversificadas para atingir diretamente o aluno, através de programas diferenciados, usando técnicas e métodos para implementar a sua aprendizagem de modo mais global.

Dessa maneira, parte do programa desenvolve-se com estratégias face-a-face com os alunos, ou melhor, com grupos de alunos. São utilizadas técnicas de dinâmica de grupo envolvendo aspectos negligenciados no aprendizado escolar - melhoria das relações interpessoais, criatividade, auto-imagem e auto-confiança, independência entre outros. O atendimento grupal é reforçado por Brow et. al. (1979). Estes afirmam que os estudantes podem atuar em conjunto para facilitar o desenvolvimento de outros estudantes. Congruente com esta posição estão os trabalhos de Damon (1977) e Vygotsky (1986), que defendem a tese da aprendizagem sócio-cognitiva, em que todos os envolvidos na tarefa apresentam ganhos cognitivos independentes dos níveis ou estágios de cada um.

A escola é veículo condutor para o trabalho com grupos de estudantes devido às disponibilidades de sala, onde pode-se atingir uma ou mais séries dentro do processo de consultoria. Programas direcionados a atender os alunos em grupos têm demonstrado sua eficácia (Tiba, 1985; Chipwevitch, 1988).

Tiba (1985) e Sperb (1979) sublinham a necessidade dos pais e principalmente da escola conhecerem a dinâmica interna dos adolescentes, e encontram-se direcionados apenas para dois fatores - rendimento acadêmico e comportamento em sala. A visão estagnada da evolução do aluno apenas por sua nota, sem considerar os aspectos mais globais do sujeito e de sua maneira de aprender, tem direcionado os professores e a escola como um todo em afastar os adolescentes de seu meio.

Sobre o desenvolvimento de projetos com alunos Kitchener e Hurst (1974) sublinham que poucas informações têm sido geradas a respeito da discussão acadêmica de grupos, embora algumas pesquisas demonstrem seus benefícios. O caráter de intervenção e de prevenção embutido nos programas com a maximização do potencial dos estudantes, e sua efetividade através da educação mediante a interação entre os estudantes, promove a acumu-

lação da experiência mais efetiva para a aprendizagem.

Brown e colaboradores (1979) descrevem os objetivos dos encontros entre o consultor e a classe: identificação dos problemas da classe, a compreensão da sua natureza com os princípios da psicologia da aprendizagem, acompanhar a classe para os objetivos conjuntos, e assistir aos alunos para avaliar os resultados dos seus esforços. Os encontros com o consultor permitem identificar comportamentos positivos e negativos que ocorrem tanto dentro como fora da sala de aula.

É de capital importância, postulam Cowen e Hightower (1989), que a escola catalise, mediante programas de saúde mental, os atributos e potenciais de seus alunos e os encaixem às oportunidades geradas dentro da experiência acadêmica. As demandas exigidas pela instituição delegam ao aluno:

1. controle sobre o crescente e complexo corpo de conhecimento - aprender;
2. fazê-lo de modo efetivo dentro de um conjunto de regras referentes aos comportamentos apropriados - adaptar.

A partir dessa visão integrada proposta pelo modelo da consultoria, dentro da perspectiva interacionista, o objetivo desta pesquisa foi investigar os efeitos da consultoria direta ao aluno, através da dinâmica de grupo e o uso de técnicas criativas e da consultoria indireta ao aluno através dos seus professores, com sessões de apoio ao currículo nas aulas de matemática e português.

Algumas questões devem ser levantadas quanto ao trabalho da consultoria na escola: o pouco conhecimento dos professores da área de psicologia sobre o modelo de consultoria e o apego destes à idéia de se fazer psicoterapia na escola ao invés de um trabalho mais preventivo. Sobre esses conhecimentos é que o psicólogo escolar poderá formar uma base teórica para delinear sua ação prática dentro da instituição escolar.

Amostra

1. PROFESSORES: a amostra foi composta por seis professores, sendo três na área de português e três na área de matemática. Na escola I (consultoria indireta aos alunos) foram atendidos um professor de português e matemática, enquanto que na escola II (consultoria direta aos alunos) e na escola III (grupo de controle) os respectivos professores de português e matemática foram observados durante as aulas.

2. ALUNOS: foram selecionados pelos seguintes critérios: a. aceitação de seus professores das áreas de português e matemática em concordarem com o projeto do pesquisador; b. pertencerem a 5ª série do primeiro grau e c. constituírem em classe 90% de repetentes da mesma série. Os alunos estudavam no período diurno, sendo o número total de 110 alunos distribuídos em três turmas.

Delimitação da intervenção

O procedimento de consultoria subdividiu a população/amostra em três grupos:

- ESCOLA I - somente foi realizada a *consultoria indireta* ou seja, aos dois professores de português e matemática, nos períodos de coordenação onde o pesquisador adotou o modelo de colaboração. O trabalho com a díade professor-consultor focalizou-se na implementação do currículo das respectivas áreas e orientação de como lidar com alunos repetentes. Foram utilizadas técnicas de criatividade para as atividades em salas como exercícios, fixação de conteúdo, apresentação do tema etc., além de orientação sobre processos cognitivos, comportamentais e de desenvolvimento de adolescentes ajustados à implementação da técnica e à necessidade do professor. Observações semanais foram feitas nas respectivas aulas (português e matemática). Esse grupo foi denominado grupo experimental I. Não houve nenhum tipo de consultoria ou aconselhamento a esses alunos.

- ESCOLA II - A *consultoria direta* com os alunos se dirigiu aos grupos de alunos da 5ª série, os quais estudavam no período vespertino. Os encontros, também semanais, duravam uma hora e meia, em uma sala de aula comum.

Os professores (um de português e um de matemática) pertencentes ao grupo experimental II não receberam nenhum tipo de orientação. Foram também realizadas as observações nas aulas de português e matemática.

- ESCOLA III - Nenhum tipo de consultoria foi realizada com os professores e alunos dessa escola. Esse grupo foi escolhido como grupo de controle, onde apenas ocorreram observações semanais nas aulas de português e matemática.

Instrumentos

Os instrumentos descritos abaixo foram aplicados nos três grupos (experimental I, experimental II e controle):

1. Escala de Comportamentos na Escola

Essa escala foi elaborada pelo pesquisador e validada na etapa piloto, constando de 74 itens na sua forma final, agrupados nos seguintes fatores: agressividade como forma de chamar a atenção, ansiedade em público, repressão da curiosidade sexual, inconformismo aos padrões sociais, medo de se expor em público, necessidade de orientação, auto-confiança, interação social, uso de drogas e uso de medicamentos, medo do fracasso, motivação acadêmica, uso de drogas por fatores emocionais, necessidade de atenção, medo de ser criticado.

A análise fatorial dos itens foi realizada com 972 sujeitos de ambos os sexos, com idades, variando de 10 a 17 anos, da 5ª à 8ª série do 1º grau.

Os resultados agruparam os 93 itens em 16 fatores, sendo identificados na tabela 2. Os engvalue mais significativos englobam os fatores de nº 1 até nº 9.

Tabela 1 - A análise fatorial da escala de comportamentos na escola

FATOR	NOME	ITENS		ENGVALUE	VARIÂNCIA
		POSITIVOS	NEGATIVOS		
1	Agressividade como forma de chamar atenção	5, 10, 12, 25, 29, 48, 61, 67, 75, 77, 85		7,9	8,5
2	Ansiedade em público	4, 87, 89	91	4,8	5,1
3	Repressão da curiosidade sexual	3, 11, 20, 34, 35, 46, 50, 54, 58		3,6	3,9
4	Inconformismo aos padrões sociais	21, 36, 38	35, 37	2,6	2,8
5	Medo de se expor em público	73, 81, 87, 89	22	2,3	2,4
6	Necessidade de orientação	8, 51		2,0	2,1
7	Auto-confiança		16, 24, 31, 44, 52, 53, 63, 84	1,9	2,1
8	Interação social		23, 42, 43, 55, 69	1,8	1,9
9	Drogas	71, 78	74, 79, 82, 83	1,7	1,8
10	Uso de Medicamentos	45, 59, 84, 86, 91		1,6	1,7
11	Medo do fracasso		90, 92	1,5	1,7
12	Motivação acadêmica	1, 17, 32, 79, 82		1,5	1,6
13	Uso de drogas por fatores emocionais	45, 49, 59, 71		1,4	1,5
14	Necessidade de aceitação	2, 14, 17, 32, 33		1,3	1,4
15	Necessidade de atenção	60, 64, 67, 68, 77		1,3	1,4
16	Medo de ser criticado	39, 41, 63, 66		1,3	1,4

2. Catálogo de Observação em Sala

Foram empregadas três escalas para computar os comportamentos dos alunos e professores durante as aulas. O período de observação correspondeu à duração normal de uma aula (50 m). A lista para assinalar foi empregada nos três catálogos: categorias interativas do professor, categorias interativas dos alunos e clima da sala de aula. Um outro instrumento foi utilizado, levantando a metodologia do professor para abordar o tema/conteúdo da aula.

Exemplos de itens:

a. categorias interativas do professor

- solicita participação
- fornece informação

b. categorias interativas dos alunos

- participa oralmente
- solicita atividade

c. clima de sala de aula

- *postura*

- . sentado
- . em pé
- . andando
- . outras

- *comportamento*

- . oral
- . acompanhando atividade
- . interrompendo fila
- . outros

3. Entrevistas com os professores

Foram realizadas entrevistas gravadas com todos os professores para levantar o seu perfil, no início da coleta de dados. Ao final da pesquisa, foram entrevistados novamente os professores, com o intuito de avaliar os procedimentos de consultoria (grupos experimentais I

e II). A entrevista com o grupo de controle objetivou o levantamento das necessidades e dificuldades do professor quanto à implementação do currículo da 5ª série e estratégias de aprendizagem para alunos repetentes.

Exemplos de itens:

- 1 - Quais as áreas que o psicólogo escolar deveria dar mais atenção?
- 2 - Quais as maiores dificuldades encontradas na sua matéria a nível pedagógico?

Aplicação dos instrumentos

Pré-intervenção

A aplicação dos instrumentos foi similar em todos os três grupos envolvidos da pesquisa, em abril de 1990. O primeiro instrumento aplicado foi a "Escala de Comportamento na Escola", respondido pelos alunos, com duração média de 50 minutos.

Com relação aos professores, procedeu-se com entrevistas gravadas durante quarenta minutos.

Treinamento experimental

Sessões de consultoria aos professores

Os professores pertencentes ao grupo experimental I, semanalmente, em suas respectivas coordenações - professores de matemática às terças e de português às quartas - receberam consultoria ao currículo.

Cada encontro de consultoria era planejado tendo em vista os seguintes objetivos:

- a. proporcionar aos professores conhecimentos de técnicas variadas para motivar e promover a retenção, apreensão e transferência da aprendizagem:
- b. estabelecer um modelo de consultoria nas bases de colaboração entre professor e pesquisador, discutindo-se as estratégias de aprendizagem mais adequadas ao nível de seus alunos, ao tempo e assuntos escolhidos pelo professor, dentro das possibilidades concretas para sua realização.
- c. troca de idéias sobre tópicos e subtópicos do programa, assim como as técnicas mais

adequadas para abordar os assuntos e ao nível de complexidade dos alunos;

d. estimular a autonomia e a criatividade do professor para torná-lo independente do consultor, estabelecendo-se um suporte para o professor trabalhar suas dificuldades em relação à aprendizagem de alunos repetentes, além da flexibilidade, originalidade e de seu pensamento divergente e de seus alunos;

e. aumentar a participação dos alunos como um agente ativo e multiplicador da aprendizagem e também a motivação do professor em desenvolver os conteúdos propostos;

f. fomentar o emprego de técnicas criativas no planejamento semanal das aulas e no currículo global, demonstrando a sua aplicabilidade às diversas condições de aprendizagem.

Sessões de consultoria aos alunos

Apenas os alunos do grupo experimental II participaram das 24 sessões de consultoria direta, realizadas através de técnicas de dinâmica de grupo conjuntamente com técnicas criativas, num período de uma hora e trinta minutos.

Algumas técnicas empregadas com esse grupo: brainstorming, técnica de resolução de problemas, viagem à fantasia, técnicas de relaxamento, dramatização, sociodrama, esclarecimentos de valores exercício da qualidade, assertividade, colagem.

Pós-intervenção

Após quatro meses de consultoria, os alunos foram submetidos a nova testagem, sendo usados os mesmos instrumentos da pré-intervenção, bem como foram novamente entrevistados os professores.

Os resultados provenientes da análise de variância do pré-teste e pós-teste da Escala de Comportamento na Escola (tabela 2), das observações em sala (tabelas 3 e 4) e das entrevistas com os professores, permitem traçar o perfil dos três grupos descritos abaixo:

Grupo I (consultoria indireta aos alunos). O desenvolvimento das atividades foi junto aos

professores, no planejamento das aulas. Neste grupo ocorreu um aumento de comportamentos mediados por atividades orais, com maior participação dos alunos quando solicitados ou não. O fator 6 da escala (necessidade de orientação) apresentou diferenças significativas ($p < 0,01$) em relação ao grupo II; pode ser em decorrência da maior flexibilidade quanto à estrutura das atividades apresentadas pelo professor. Essa diferença encontra-se interligada à necessidade de adaptação dos alunos frente às tarefas diversificadas, demonstrando então que as modificações curriculares devam ser feitas paulatinamente para atender o ritmo dos alunos.

A repressão da curiosidade sexual (fator 3) foi um aspecto reduzido nesses alunos, devido à postura dos professores frente a esses adolescentes, fazendo com que os últimos se sentissem mais soltos, independentes e confiantes em colocarem suas dúvidas ou questionamentos frente a sua curiosidade sexual. Outro

fator foi o da ansiedade em público (fator 2), com um ligeiro aumento. Esse dado pode ser interpretado em função da necessidade do aluno de acompanhar o ritmo das atividades propostas pelos professores, havendo uma correspondência entre a ansiedade, participação dos alunos e a estrutura diversificada das tarefas. Isto pode ser respaldado pelo alto nível de interação entre professores e alunos, sendo que o conteúdo foi o elemento mediador dessa relação, e os alunos tiveram um aumento na participação oral no decorrer das aulas.

Os professores destacaram a necessidade de na escola haver um elemento que os auxiliem frente ao planejamento curricular, técnicas e táticas para se trabalhar com alunos repetentes e não repetentes. E que a base desse trabalho fosse na linha de um modelo colaborativo, onde há uma troca de experiências e informações entre o professor e o consultor.

Tabela 2 - Análise da variância com as diferenças do pré-teste e pós-teste nos grupos experimentais e controle (Itens significativos)

FATOR	GRUPOS	PRÉ-TESTE			PÓS-TESTE			DIFERENÇA		
		X	DP	F	X	DP	F	X	DP	F
02. Ansiedade em público	1	1,92	0,97	3,96	2,05	0,76	0,643	0,221	0,82	2,44*
	2	2,63	0,84		2,28	0,73		-0,387	1,08	
	3	2,21	0,93		2,21	0,85		0,042	0,76	
03. Repressão da curiosidade sexual	1	2,35	0,96	5,25	2,79	1,18	1,82	0,552	1,10	0,375***
	2	3,05	0,89		3,08	0,96		0,077	1,00	
	3	2,21	0,75		3,44	1,00		1,148	0,37	
05. Medo de se expor em público	1	2,38	0,95	3,68	2,49	0,85		0,278	1,08	2,69*
	2	2,96	0,72		2,57	0,57	1,03	-0,367	0,88	
	3	2,98	0,74		2,79	0,77		0,017	0,93	
06. Necessidade de orientação	1	2,87	0,80	0,783	3,62	1,04	6,86	0,889	1,14	0,578***
	2	3,00	0,93		2,65	0,99		-0,378	1,44	
	3	2,69	0,73		3,05	0,97		0,250	1,26	
09. Drogas	1	2,67	0,39	2,65	2,81	0,36	2,46	0,108	0,62	2,49*
	2	2,47	0,41		2,56	0,51		0,135	0,69	
	3	2,79	0,70		2,40	0,70		-0,272	0,63	

GRUPOS: 1 Consultoria indireta

2 Consultoria direta

3 Controle

* $p < 0,10$ ** $p < 0,05$ *** $p < 0,01$

Grupo II (consultoria direta aos alunos). Observou-se neste grupo um crescimento no nível de concentração que pode ser explicado por dois fatores: a. independência em relação às atividades: b. maior nível de interação e, especialmente, a participação dos alunos.

Os resultados da Escala de Comportamento na Escola apontaram sensíveis diferenças, em decorrência das dinâmicas de grupo com os alunos, nos fatores com redução: da ansiedade em público (fator 2), medo de se expor em público (fator 5) e curiosidade frente as drogas (fator 9) com um $p > 0,10$; e regressão da curiosidade sexual (fator 3) e necessidade de orientação (fator A), ambos com um $p < 0,01$. Esses temas foram explorados pelo pesquisador com diferentes enfoques durante os encontros com os alunos.

A intersecção entre os dados acima, mais os da observação em sala, possibilitou avaliar o efeito da consultoria direta em relação aos fa-

tores psicológicos que influenciaram o rendimento acadêmico. Os professores relataram que estes alunos se tornaram mais participativos, motivados e independentes nas realizações das tarefas. Esses alunos apresentaram uma maior frequência na participação oral, apesar de serem menos solicitados por seus professores em comparação com o grupo I (consultoria indireta aos alunos).

Os alunos tomavam a iniciativa da interação em sala e se concentravam nos assuntos propostos (vide tabela 3), enquanto que os alunos do grupo I direcionavam sua atenção aos seus professores, que mediavam a relação interpessoal.

Ao conectarmos à melhora na interação em sala elementos como auto-confiança, motivação e participação frente aos aspectos cognitivos, observa-se uma pequena diferença, quando comparado ao grupo III (controle).

Tabela 3 - Comparação das categorias mais frequentes dos professores por disciplinas

DISCIPLINA	GRUPOS	CATEGORIAS	TOTAL	%
MATEMÁTICA	Consultoria indireta aos alunos GRUPO I	solicita participação	331	16,55
		fornece informação	136	6,80
		repreende objetivamente	124	6,20
		monitora próximo	121	6,05
		feedback verbal	98	4,90
	Consultoria direta aos alunos GRUPO II	solicita participação	168	8,40
		responde objetivamente	137	6,85
		fornece informação	107	5,35
		repreende objetivamente	104	5,02
Controle GRUPO III	checa atividade	72	3,60	
	solicita participação	228	11,40	
	fornece informação	90	4,50	
	organiza a atividade	83	4,15	
PORTUGUÊS	Consultoria indireta aos alunos GRUPO I	repreende objetivamente	73	3,65
		checa atividade	60	3,00
		solicita participação	191	9,55
		fornece informação	124	6,20
		organiza a atividade	122	6,10
	Consultoria direta aos alunos GRUPO II	repreende objetivamente	111	5,55
		checa atividade	90	4,50
		solicita participação	289	14,45
		responde objetivamente	174	8,70
		fornece informação	127	6,35
	Controle GRUPO III	monitora próximo	101	5,05
		feedback verbal	73	3,65
solicita participação		214	10,70	
fornece informação		100	8,33	
GRUPO III	repreende objetivamente	69	3,45	
	checa atividade	63	3,05	
	organiza a atividade	60	3,00	

Tabela 4 - Comparação das categorias interativa dos alunos por disciplina

DISCIPLINA	GRUPOS	CATEGORIAS	TOTAL	%
MATEMÁTICA	Consultoria Indireta aos alunos GRUPO I	participa oralmente	334	16,70
		solicita atividade	154	7,70
		refere-se à lição	135	6,75
		solicita professor	108	5,45
		conversa professor	45	2,25
	Consultoria Direta aos alunos GRUPO II	participa oralmente	243	12,15
		refere-se à lição	196	9,85
		solicita atividade	112	5,60
		solicita professor	59	2,95
Controle GRUPO III	responde a solicitação	52	2,70	
	participa oralmente	185	9,25	
	participa atividade	98	3,40	
	solicita professor	52	2,65	
	refere-se à lição	45	2,65	
PORTUGUÊS	Consultoria Indireta aos alunos GRUPO I	responde a solicitação	35	1,75
		participa oralmente	173	8,65
		solicita atividade	89	4,45
		solicita professor	89	4,45
		refere-se à lição	88	4,40
	Consultoria Direta aos alunos GRUPO II	conversa com professor	51	2,55
		participa oralmente	308	15,40
		refere-se à lição	89	2,95
		responde a solicitação	89	2,95
		solicita atividade	88	2,10
	Controle GRUPO III	participa atividade	51	1,20
		participa oralmente	234	11,70
		solicita professor	98	4,90
		refere-se à lição	73	3,65
		participa atividade	50	2,50
		responde à solicitação	46	2,30

Grupo III (controle). Este não recebeu nenhum tipo de consultoria (direta ou indireta), sendo um grupo de comparação entre os outros dois. A nível de comportamentos interativos, em geral sua frequência foi inferior aos outros dois grupos. Além disso, seu aproveitamento acadêmico, no geral, foi o esperado, aquém dos dois grupos.

Discussão

A consultoria na escola mostrou-se uma abordagem eficaz para lidar com os problemas acadêmicos. Os resultados encontrados ressaltam o caráter preventivo, direcionado à compreensão e intervenção das dificuldades que se apresentam ao nível de aprendizagem e paralelamente às disfunções psicológicas que resultam da repetência e evasão subsequentes.

O objetivo principal foi a redução do fracasso escolar e seus aspectos negativos - auto-imagem distorcida, pouca assertividade, dependência, pouca iniciativa, infreqüência, sensação permanente de fracasso e incompetência, dentre outros. Evitar a reincidência, como definido por Lascoumes (1977) é um dos objetivos principais da prevenção a nível terciário, evitando que os alunos fiquem "ancorados" na sua problemática - especialmente na retenção.

Cowen (1984) ressalta que, independentemente do nível de prevenção - primário, secundário ou terciário, é a flexibilidade do programa de intervenção na escola é o elemento chave de toda intervenção, adequado a metodologia para grupos heterogêneos ou mais homogêneos, levando em consideração os padrões idiossincráticos da população. A contra-pro-

posta subjacente aos programas de consultoria envolve maior número de indivíduos, e amplia seu foco para atingir os diferentes níveis da população e as necessidades da escola. Por essas características peculiares da comunidade escolar onde está inserido, o psicólogo deve dirigir seus esforços para atuar de modo preventivo e de forma a tornar-se um agente mediador, abandonando assim a postura clínica e remediadora dentro do sistema escolar.

Andaló (1984) defende a atuação do psicólogo dentro da escola dentro do modelo de consultoria em saúde mental, dando ênfase à prevenção. Almeida (1988) complementa esse pensamento, afirmando que uma das principais metas do psicólogo escolar seria o resgate e a recuperação dos elementos diretamente relacionados à aprendizagem - o professor e o aluno. Tais colocações são reiteradas por Patto (1984) e Wechsler (1988), que enfatizam trabalhos conjuntos com os professores através da modificação dos currículos escolares e também dinâmicas de grupos com estratégias eficazes.

A consultoria indireta através do subsídio curricular com os professores possibilitou uma melhora no aproveitamento acadêmico nas áreas de matemática e português, levando a um índice satisfatório de alunos aprovados.

As experiências curriculares resultantes do processo de consultoria refletiram-se no planejamento das atividades diárias, nos métodos empregados e na diversificação dos conteúdos a serem trabalhados. Características como fluência - capacidade de gerar o maior número de idéias - e flexibilidade, capacidade ou disposição de produzir idéias variadas, foram observadas no planejamento e isso estimulava as mesmas características nos alunos. O enriquecimento curricular deu-se mediante uso de técnicas e materiais diferentes de ensino, ou mesmo recursos que permitiam o aluno desenvolver estratégias próprias de aprendizagem, utilizando seu aparato sensorial em benefício da compreensão, apreensão e transferência da aprendizagem. O enfoque curricular dos professores voltou-se às experiências concretas que indu-

ziam maior participação dos alunos em sala. A metodologia combinada com um planejamento adequado propiciou melhora no rendimento escolar. Essas conclusões vão ao encontro dos estudos de Guerreiro (1989) sobre a adaptação do currículo às estratégias cognitivas dos alunos, e os de Wechsler (1993), que identificou os estilos preferenciais dos adolescentes de Brasília e no qual se destacaram o aprender construindo objetos e a motivação como elementos propulsores da aprendizagem.

No que diz respeito ao uso de estratégias diversificadas, Ott (1975) e Sperb (1979) destacaram que o domínio das mesmas pelo professor é fator imprescindível, que o possibilita adequá-la ao nível de aprendizagem de sua turma. O mais importante é a interação estimulada por estas estratégias e como elas afetam a aprendizagem dos alunos.

O rendimento acadêmico dos alunos que participaram da consultoria direta apresentou uma melhora, quando comparado ao do grupo de controle. Ao se analisar os efeitos produzidos pela consultoria indireta vs. direta, vamos verificar que os alunos do primeiro tipo de consultoria foram os que apresentaram melhores resultados durante o desenvolvimento da pesquisa. Deve-se ressaltar que a intervenção dirigida apenas às variáveis psicológicas não pode suprir deficiências a nível de conteúdo e até da parte cognitiva dos alunos bi e tri-repetentes. Esse tipo de trabalho atinge apenas uma das variáveis que interferem no aproveitamento escolar. Na realidade deve-se atender conjuntamente professores e alunos, a fim de se promover ganhos emocionais e cognitivos de maneira paralela. Nesse modelo de consultoria direta ao aluno, além dessas observações, vê-se a necessidade do trabalho paralelo com os professores, para que ocorram mudanças significativas ao nível de aprendizagem formal dos alunos. Esses resultados nos conduzem à assertiva de que, ao se delinear um programa de consultoria na escola, especialmente com alunos que tenham sucessivos fracassos deve-

se, combinar o acompanhamento aos seus professores ao do trabalho direto com eles.

Os alunos do Grupo II - consultoria direta apresentaram um nível maior de independência em relação às atividades, redução do nível de ansiedade frente às tarefas, menor curiosidade sexual e também em relação às drogas. Estes assuntos foram abordados nas sessões de dinâmica de grupo através de sociodrama, técnicas de resolução de problemas, jogos criativos etc. As melhoras provenientes dos encontros semanais não foram suficientes para atingir e suprir as dificuldades de aprendizagem desses alunos, já que necessitariam de atividades que os permitissem rever e reaprender esses conteúdos.

Quanto à aprovação final, o grupo da consultoria direta conseguiu um melhor índice de aproveitamento, quando comparado aos seus resultados bimestrais, frente ao controle. Nem todos os alunos deste grupo podiam ir à escola no período contrário ao da aula.

Este estudo destaca que os fatores cognitivos e emocionais relacionados à repetência podem ser reduzidos através dos modelos de consultoria direta e indireta. Professores e alunos necessitam de apoio e orientações não só restritos ao currículo acadêmico, estratégias motivadoras e de criatividade, como também nas questões ligadas às características desenvolvimentais dos adolescentes e suas influências sobre o processo cognitivo.

Como salientando por Caplan (Brown et al; 1987), a consultoria torna-se um modelo viável quando se trabalha com grandes populações, em função de sua aptitude de ação e efeitos multiplicadores, que foram identificados nos professores e alunos desse estudo. Dentro da esfera educacional, o modelo de colaboração se viabiliza porque, junto com o professor, o consultor pode trocar idéias e experiências dentro de um plano colaborativo, em virtude do professor ser o elemento conhecedor de estratégias de ensino que realmente possam auxiliar os alunos na sua sala de aula.

A flexibilidade do programa de consultoria permite buscar soluções que se apliquem à sua realidade escolar, usando recursos do próprio ambiente para proporcionar o crescimento e avaliação do aproveitamento acadêmico. Assim sendo, podemos afirmar que a consultoria é uma das formas mais eficazes de se trabalhar preventivamente na escola.

Limitações da pesquisa

As dificuldades e limitações no decorrer deste estudo podem gerar novos elementos a serem revistos em pesquisas posteriores, contribuindo para uma visão mais sistêmica do efeito do tipo de consultoria no contexto educacional.

O atendimento conjunto aos professores e seus alunos certamente propiciará condições eficazes para romper círculos viciosos provocados pela desmotivação e baixo rendimento acadêmico. Outro ponto seria atender a grupo de professores nos períodos destinados à coordenação - todos os professores da mesma matéria, que compõem a grade curricular da 5ª série, como de outras séries identificadas como tendo um grande índice de reprovação ou com problemas a nível de comportamento. Sugere-se ainda um acompanhamento das turmas e dos respectivos professores do início até o fim do ano letivo. E fazê-lo também em séries posteriores, para verificar o desempenho dos alunos e professores que participaram do programa.

A nível de consultoria direta aos alunos, seria conveniente que todos os alunos ou grande parte pudessem comparecer aos encontros, e não ficar reduzida a um pequeno número, como aconteceu nesta investigação. Isso porque nem todos os alunos podiam comparecer, no período contrário da sua aula, abrindo-se um espaço na grade curricular para um acompanhamento mais sistemático desses alunos.

A variável sexo do professor deveria ser investigada com o intuito de observar a influência de seu papel frente à disciplina e estratégias de ensino. Dentro do aspecto da avaliação, não restringir apenas às provas formais, buscar ou-

tros recursos que poderiam ser usados, como forma de avaliação.

Dentro do aspecto clima da sala de aula, identificar os períodos de maior ou menor concentração, e programar o desenvolvimento das aulas de acordo com as necessidades de movimentação, concentração e retroalimentação dos alunos, em consonância com o tema a ser apresentado na aula.

Em resumo, a psicologia escolar tem um longo caminho e deve buscar o seu espaço na instituição escolar. Apesar de ter uma extensa área no campo do ensino, ela tem se limitado a assumir um papel de controladora de comportamento, de aplicadora de testes e a uma participação limitada à "psicologia de gabinete". Por causa destes fatores, o psicólogo não assume o seu papel de agente de mudança, de trabalho em conjunto com a comunidade escolar dentro da perspectiva contextual - professor, aluno, servidores e pais. Não se deve esquecer que na escola a prioridade é o ensino, e como ciência deve lançar mão de recursos diversificados, teorias psicológicas e educacionais que provoquem e possam estruturar mudanças significativas quanto ao processo de ensino.

Referências

- ALMEIDA, N.V. (1988) O psicólogo na instituição escolar - relato de uma experiência, *Revista de Psicologia* 6(1): 111-112.
- ANDALÓ, C.S.A. (1984) O papel do psicólogo escolar, *Psicologia Ciência e Profissão*, 4(1): 43-46.
- BRANDÃO, Z., BAETA, A.M.B. e ROCHA, A.D.C. (1983) O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau Brasil (1971-1981). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 64 (147): 38-69.
- BROWN, D., PRYWASKY, W.B. e SCHULT, A.C. (1987) *Consultation: Introduction to Theory en Practices*, Allyn and Bacon, Boston.
- CARRAHER, T.N., CARRAHER, D.W. & SCHIELMANN, A.D. (1986). Cultura, escola, ideologia e cognição: continuando em debate, *Caderno de Pesquisa*, (57): 78-85.
- CARRAHER, T.N. (1988) *Na vida 10 na Escola Zero*. Cortez, São Paulo.
- CARVALHO, M.F. (1984) Da marginalização ao fracasso escolar: estudo de uma classe da 1ª série do 1º grau. *Psicologia* 10(1): 27-42.
- CHIPVITCH, E. (1987) O Adolescente e a escola. *Psicologia do Comportamento*.
- COHEN, E e OSTERRWEIL, Z. (1986) An "issue-focused" model for mental health consultation with groups of teachers, *Journal of School Psychology* 24: 243-256.
- COWEN, E.L. (1984) A general structural model of primary prevention program development in mental health, *The Personal Guidance Journal*.
- COWEN, E.L. & HIGHTOWER, A.D. (1989) The primary mental health project: alternatives approaches in school based on preventive intervention, IN GUTKIN, T.B. e REYNOLDS, C.R. (eds) *The Handbook of School Psychology*. Wiley, New York.
- DAMON, W. (1979) Why study social-cognitive development. *Human Development*, 22:206-211.
- EIRIZIK, M.F. (1986) Uma experiência de Consultoria em uma Organização Escolar. *Arquivos Brasileiros de Psicologia* 38: (2): 178-185.

- GUERREIRO, M.C.R.F. (1989) *Adaptação do Currículo Escolar ao Estilo Cognitivo dos Alunos Repetentes: Implicações Teóricas e Práticas no Treinamento de Professores*. Coleção Albano Franco, SENAI, Rio de Janeiro.
- KITCHENER, K.G. & HURST, J. (1974) Faculty consultation: an emerging role of the counseling psychologist, 21(2):127-130.
- LASCOURMES, P. (1977) *Prévention et Contrôle Social*, Les contradictions du travail social. Masson, Paris.
- NICOLACI-DA-COSTA, A.M. (1987) *Sujeito e Cotidiano, um estudo da dimensão Psicológica do Social*. Ed. Campos, Rio de Janeiro.
- NIDELCOFF, M.T. (1989) *Uma Escola Para o Povo*. 29ª Ed., Brasiliense, São Paulo.
- OTT, M.B. (1975) *Influência das Estratégias de Ensino no Desenvolvimento da Criatividade*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- PATTO, M.H.S. (1984) *Psicologia e Ideologia, uma introdução crítica à psicologia escolar*, T.A. Queiroz, São Paulo.
- ROSENFELD, S.A. (1987) *Instructional Consultation*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- SPERB, D.C. (1979) *Problemas Gerais de Currículo*. 5ª ed., Globo, Porto Alegre.
- TIBA, J. (1985) *Puberdade e Adolescência*. Ágora, São Paulo.
- VYGOTSKY, L.S. (1986) *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes, São Paulo.
- WECHSLER, S. (1988) O Papel do Psicólogo na Prevenção da Evasão Escolar. *Anais da 18ª Reunião Anual de Sociedade de Psicologia*, Ribeirão Preto.
- _____. (1973) Learning Styles and Leisure Activities of Brazilian creative adolescents, IN DUNN R., MILGRAN, R. & PRICE, G. *International Perspective and Learning Styles*. Praeger, New York.

Um estudo exploratório sobre os motivos e os significados associados à prática da pesquisa em estudantes universitários¹

Isabel Cristina Dib Bariani²

Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Este estudo foi realizado com o objetivo de obter informações exploratórias com alunos-pesquisadores, sobre algumas variáveis relevantes para a formação científica de universitários. Foram identificados 43 estudantes do Curso de Psicologia, PUCCAMP, da 1ª à 4ª séries, que estavam realizando pesquisa na época da coleta de dados, os quais responderam a um questionário sobre esta atividade. A análise dos resultados indica que os alunos-pesquisadores consideram que fazer pesquisa é uma atividade que busca conhecer a realidade e produzir conhecimento, é "muito" importante, interessante, desafiadora e gratificante, mas também é "muito" difícil e trabalhosa e "um pouco" chata e cansativa. Os fatores principais apontados como motivadores para a realização de pesquisas são as contribuições desta prática para a vida acadêmica e para a formação profissional.

Palavras-chave: Alunos, Pesquisadores, Pesquisa em Psicologia

Abstract

An exploratory research about motives and meanings related to research practice in university students

The aim of this study was to obtain exploratory information from student researchers on some variables relevant to the scientific development of university students. Forty three students from the Psychology Course at PUCCAMP were selected. They were first and fourth year students doing research at the stage of data collection. A questionnaire on their research activity was answered by them. The analysis of the results indicates that the student researchers consider doing research and activity which seeks awareness of reality and the production of knowledge; it is not only "very" important, interesting, challenging and gratifying, but also "very" difficult and arduous as well as "bit" boring and tiresome. What motivates the accomplishment of research are its academic contribution as well as professional shaping.

Key words: Student-Researchers, Research in Psychology

Este estudo foi realizado com o objetivo de identificar variáveis relevantes associadas ao processo de formação científica de estudantes universitários.

O ensino superior tem sido relativamente negligenciado como objeto de estudos teóricos e empíricos pela Psicologia, embora ele tenha um papel preponderante para a sociedade por

ser a base natural e institucional do conhecimento, através da pesquisa.

Tem sido enfatizado por vários autores, como por Moraes (1986, p. 79) que "a qualidade de vida de um povo é decorrência das condições socioeconômicas de seu país. Ambas, por sua vez, estão intimamente ligadas à sua produção científica". Um país somente atingirá a sua emancipação, de modo a colocar-se na vanguarda junto às primeiras potências do mundo, se voltar as suas preocupações para o desenvolvimento, a criação e a solução de problemas de maneira original, com idéias próprias. E a instituição responsável pela deflagração de iniciativas que conduzam a sociedade a essas

1. Este estudo contou com a colaboração da acadêmica Sandra Olivetti Mattiello, aluna do curso de Psicologia do Instituto de Psicologia, Puccamp.

2. Doutoranda em Psicologia Educacional, FE, Unicamp.

Endereço para correspondência: Instituto de Psicologia, Rua Marechal Deodoro, 1099, CEP 13100-000, Campinas, SP.

ações é a universidade. A produção científica continua prioritariamente sob a sua responsabilidade. Cabe à universidade papel de destaque no que tange ao domínio do saber, à sua produção e na preparação da comunidade para bem utilizá-lo.

Além disso, é compromisso da educação superior oferecer uma sólida preparação científica a docentes e discentes. Entretanto, a universidade não tem ensinado o futuro profissional, nos níveis necessários, a estudar cientificamente a sua realidade, embora isto seja uma atividade básica da vida acadêmica e deveria fazer parte central na formação do estudante, considerando-se que "o bom aluno não é aquele que repete bem, que apenas segue o professor, o bom leitor, mas aquele que aprende a andar com os próprios pés, que se eleva ao nível de construtos da ciência" (Demo, 1987, p. 37).

De um modo geral, o 3º grau tem dado ênfase quase que absoluta à formação do profissional para os diferentes campos de atuação, em detrimento da formação do pesquisador, entendendo, aliás, essas competências quase que de maneiras distintas. Isto pode, em parte, ser justificado pelo fato de o mercado de trabalho extra-universitário não estar, neste momento, ainda aberto para a absorção ampla do cientista (Carvalho, 1983).

Porém, deve ser salientado que a formação científica ultrapassa os limites da atuação única e especificamente enquanto pesquisador. Há, por exemplo, a possibilidade de formação do profissional-pesquisador, capaz de organizar de forma sistemática as ações e/ou o produto do seu trabalho cotidiano de modo a produzir conhecimento "novo", demonstrando que o resultado avança em relação ao que se conhecia, até então, a respeito do fenômeno envolvido (Luna, 1989). Ou que lance mão da realização de pesquisa, em seu local de trabalho, para subsidiar as suas ações profissionais.

Pode-se, ainda, pensar na formação de um sujeito que tenha capacidade para uma participação produtiva em eventos científicos, e

numa última perspectiva (última, não em termos de relevância), deve ser apontada a importância de se preparar o "consumidor" de pesquisas, habilitado a tecer críticas teórica e metodológica às publicações consultadas para o seu aprimoramento pessoal.

Na prática, parece que o aluno chega à universidade, e a conclui, imbuído da tarefa de absorver conhecimento e não de produzi-lo.

Bachrach (1972, p. 1) inicia seu livro apontando que "muitos estudantes assustam-se e afastam-se da agradável realização da pesquisa, porque a igualam ao tédio e às complicadas manipulações estatísticas". Mas, após mais de duas décadas, não se pode ter certeza de que este motivo destacado por Bachrach perdure, principalmente se forem considerados a diversificação de tendências metodológicas e conseqüentemente de tratamento de dados e o aperfeiçoamento da informática ora presentes.

O fato é que não se tem conseguido cultivar adequadamente no aluno o gosto pela atividade científica, o gosto pela descoberta, pela busca do "novo".

Ao se refletir sobre o assunto, várias questões se fazem presentes, referentes às condições de ensino e de pesquisa na universidade, ou às características do corpo discente e às requeridas a um cientista.

Quanto às condições de ensino, pode-se questionar se as disciplinas que abordam metodologia de pesquisa necessitariam de um tratamento diferenciado. Por exemplo, Cunha (1989) aponta que a satisfação da necessidade de ação do aluno em sala de aula é um dos fatores principais de aprendizagem. Essa ação poderia favorecer, em especial, o seu desempenho nas disciplinas mencionadas?

Por outro lado, é reconhecido que o professor não ensina no vazio. O ensino é sempre situado, com condições definidas e alunos reais. Certamente, tanto as características do professor, quanto as dos estudantes são relevantes, pois elas influem no próprio desenvolvimento do conhecimento e na produtividade da ciência.

Também parecem importantes as peculiaridades da atividade científica, ou as características do sujeito-pesquisador. De acordo com Gil (1987), p. 20) "o êxito de uma pesquisa depende fundamentalmente de certas qualidades intelectuais e sociais do pesquisador..." Na opinião de vários autores (como Bachrach, 1972; Gil, 1987; Moraes, 1986; Wood, 1990) encontram-se entre as condições indispensáveis para o investigador: interesse, curiosidade intelectual, criatividade, perseverança no trabalho, integridade intelectual, independência cognitiva e auto-disciplina. Para Bachrach (p. 5), "entre as qualidades de que necessita um bom pesquisador a mais importante é a que Pasteur denominou de mente preparada..., uma combinação de conhecimentos básicos acumulados e uma prontidão para perceber o extraordinário".

Fazendo menção às características do cientista, pode-se, ainda, citar a importância do pensamento dialético, do pensamento contextual e do pensamento probabilístico. Kerlinger (1980) aponta que a probabilidade e o pensamento probabilístico são o núcleo da moderna ciência comportamental, que são incapazes de nos fornecer certezas, oferecem apenas conhecimentos probabilísticos.

Assim, as características de um cientista competente são indicadas por vários autores, mas nenhum dels explicita em que condições elas devem estar presentes, ou como podem ser desenvolvidas. Consultando a literatura especializada, tem-se a sensação de que muito do que é escrito sobre a questão do ensino-aprendizagem da pesquisa é mera especulação. Embora não se tenha realizado, até o momento, uma ampla revisão bibliográfica, não foi encontrado nenhum estudo nacional que tenha se preocupado especificamente com este assunto. Quanto à literatura internacional, a maioria das investigações (como a de Kyvik, 1990, e a de Wood, 1990) tem se voltado para a avaliação do desempenho do pesquisador, no sentido de verificar a sua produtividade.

Em uma investigação realizada por Shore, Pinker e Bates (1990), com 49 pesquisa-

dores de uma grande universidade canadense (com muita tradição em pesquisa), foram verificadas possíveis relações entre as atividades desenvolvidas enquanto pesquisadores e os métodos adotados para o ensino de seus alunos. Uma das perguntas formuladas neste estudo foi: "Como você ensina metodologia de pesquisa para seus alunos?". Os professores se dividiram em quatro categorias de respostas, sendo que 12, a maioria das ciências naturais e sociais, especificaram que eles não ensinam métodos de pesquisa, os alunos os descobrem independentemente, por ensaio e erro. Os alunos de 10 outros estudam os modelos de delineamentos de pesquisa que são descritos na literatura. Um terceiro grupo de 10 professores supervisiona os projetos dos alunos, mas não os dirige ativamente ou trabalha com eles. O maior número de professores, 17, ensina métodos de pesquisa com exemplos e seus alunos trabalham com ele em uma espécie de "noviciado" em pesquisa.

Como pode ser notado a partir do exposto, há apenas alguns poucos dados sobre o ensino-aprendizagem da atividade de pesquisa. Parece não haver, principalmente no contexto brasileiro, estudos que tenham se dedicado ao aprofundamento deste conhecimento. Diante disto, optou-se, como um primeiro passo para o estudo deste assunto, pela busca de informações exploratórias com alunos-pesquisadores, sobre as suas características pessoais, os motivos que os levaram à prática da pesquisa e os significados associados à mesma.

Método

Serviram como sujeitos deste estudo os alunos do Curso de Psicologia da PUCCAMP que estavam realizando pesquisa na época da coleta de dados (segundo semestre de 1993). Foram identificados 43 alunos-pesquisadores (um da 1ª, trinta da 2ª, dois da 3ª e dez da 4ª série), com idade média de 22 anos, sendo 38 do sexo feminino e 5 do masculino.

A estes estudantes foi solicitado que respondessem a um questionário contendo 18

questões (de múltipla escolha, abertas e em forma de escala) relativas à atividade de pesquisa. A modalidade de escala utilizada foi a de intensidade, com 5 pontos, variando entre as dimensões "pouco" e "muito". A ordem de apresentação das questões foi aleatória, exceção feita às que se destinavam à coleta de dados pessoais.

As questões versavam sobre a sua experiência anterior em pesquisa (quantidade); condição de participação na pesquisa atual e nas anteriores: como auxiliar, autor, co-autor ou outra; vinculação da pesquisa atual: a uma disciplina do Curso, a um local de estágio curricular ou extra-curricular, a bolsa de iniciação científica ou outra e se era remunerado para a realização da pesquisa. Também foram solicitados a se auto-avaliarem quanto às características pessoais: criativo, intelectualmente curioso, esforçado, atento, perseverante, auto-disciplinado, e quanto aos seus conhecimentos sobre metodologia de pesquisa. Uma questão investigava os motivos que os levaram a se engajar em uma pesquisa e duas delas eram destinadas às condações dos alunos a respeito de "fazer pesquisa científica", sendo uma aberta e a outra em forma de escala com os seguintes itens: contribui para a formação profissional, é interessante, é trabalhoso, é difícil, é desafiador, contribui para a vida acadêmica, é importante, é chato.

Resultados

Dos informantes, 32% participava de uma pesquisa pela segunda, terceira, ou quarta vez, sendo as experiências anteriores nas condições de auxiliares, anteriores e co-autores. Quanto à participação na pesquisa atual, estas eram: 23% como auxiliares, 7% como autores e 70% como co-autores. A maioria (67%) desenvolvia esta atividade junto a uma disciplina do curso, mas não com o caráter de obrigatoriedade e os demais, vinculados a estágios extra-curriculares, a bolsas de iniciação científica, ou sem qualquer vínculo. Apenas 18,6% tinha bolsa de iniciação científica.

Ao se auto-avaliarem (através da escala de 5 pontos) quanto a algumas características pessoais (consideradas por vários autores como importantes para um investigador, como citado anteriormente) e quanto aos seus conhecimentos sobre metodologia de pesquisa, apontaram que se consideram, em ordem decrescente de "muito" (5) para "pouco" (1); intelectualmente curiosos (M=4), esforçados (M=3,95), atentos (M=3,9), perseverantes (M=3,65), auto disciplinados (M=3,56), criativos (M=3,12) e com conhecimento sobre metodologia de pesquisa (M=2,79).

Indagados sobre o que os levou a se engajarem em uma pesquisa, as respostas se concentram em aspectos relativos à curiosidade, a interesses pessoais por assuntos ou áreas de conhecimento específicos; interesse em conhecer metodologia de pesquisa e aprender a pesquisar; por ser uma atividade que é importante e contribui para a vida acadêmica e a formação profissional. Apenas um estudante apontou como fator principal a remuneração, mas este também salientou a importância do desenvolvimento de pesquisa para a formação acadêmica.

Quanto às considerações do aluno sobre "fazer pesquisa científica", as respostas à escala e à questão aberta foram bastante congruentes entre si, assim como com as respostas à questão que investigava os motivos que os levaram a se engajar em uma pesquisa. Frente à escala, apontam que trata-se de uma atividade "muito importante (M=4,57), interessante (M=4,47), desafiadora (M=4,05), que contribui "muito" para a vida acadêmica (M=4,6) e para a formação profissional (M=4,57), mas também é trabalhosa (M=4,4), difícil (M=3,77), e um "pouco" chata (M=1,87).

As respostas às questões abertas "O que o levou a se engajar em uma pesquisa?" e "Para você, fazer pesquisa é..." são bastante similares. Os estudantes indicam que realizam pesquisas por ser esta uma atividade que busca conhecer a realidade, busca construir conhecimentos, é interessante, importante, gratificante e de-

safiadora, é importante para o currículo, proporciona melhoria para a vida acadêmica e para a formação profissional. Apontam, também, que fazem pesquisas pela experiência em si, pelo interesse em aprender como se faz pesquisa, ou pela curiosidade e interesse em assuntos específicos. Ainda mencionam que requer muito esforço e criatividade, não é muito motivador, é um pouco chato e cansativo.

Duas respostas merecem ser aqui transcritas por traduzirem, em grande parte, o que realmente ocorre no dia-a-dia de um cientista. Para estes alunos fazer pesquisa é: "Um encontrar-se e perder-se constante e alternado, um desafio fantástico" e "...recriar o mundo, para aprender e ensinar para a vida".

Discussão

Inicialmente, é importante lembrar que continuam previstas em Lei as seguintes finalidades da universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão; sendo que esta última deveria estar integrada ao ensino, sendo ambos enriquecidos pela pesquisa. Desse modo, a massa crítica de recursos produzida pela universidade seria estendida à comunidade em forma de prestação de serviços. Porém, as condições dadas efetivamente para a pesquisa não são explicitadas em Lei e vários autores (como Marques, Formiga, Franco e Carneiro, 1989) concordam que é neste aspecto que reside o impasse ao qual está subordinado o ensino, levando-o a apresentar muitas deficiências e dificuldades para o cumprimento da sua função diante da sociedade.

Sabe-se que grande parte das instituições de ensino superior brasileiras é hoje essencialmente uma reprodutora de conhecimentos, pouco têm produzido e menos ainda têm incentivado o corpo discente a fazê-lo.

Luna (1992), discutindo a questão da produção científica de docentes do ensino superior, aponta dois fatores possivelmente explicativos para a baixa produção de pesquisas: "1. o professor pode, sabe e quer fazer pesquisa, mas não lhe são oferecidas condições para isso e 2.

o pesquisar não é a atividade preferida de parte dos professores" (p. 100).

Diante destas hipóteses questiona-se: como pode o professor cultivar no aluno o gosto pela atividade científica, o gosto pela descoberta, pela busca do "novo", se ele próprio não o tem, ou não o exerce por falta de condições para tal?

Várias outras questões podem ser formuladas em relação aos alunos identificados como realizadores de pesquisa na universidade, dentre elas: "Que processos psicológicos sustentam esta prática?", "Aspectos relativos ao estilo cognitivo seriam responsáveis por este desempenho?", "Que fatores podem ser considerados como facilitadores e inibidores do trabalho científico"?

Os respondentes deste estudo apontam uma série de aspectos positivos associados ao desenvolvimento de pesquisas. A atitude eminentemente ativa do aluno frente à produção de conhecimento seria responsável por esta avaliação, como sugere Cunha (1989)?

Campos (1970, p. 30) enfatizou já há mais de duas décadas que "como a única atitude é aquela que se traduz por iniciativa própria, a qual resulta, por sua vez, de um estado mental de alerta com relação às insinuações de ação do meio ambiente, habituar o jovem a perceber as correntes de idéia que flutuam, captar os sinais precoces de fenômenos que se esboçam a fim de força-lhe a direção - obrigá-los ou a tomar corpo ou a desvanecer - é a missão do educador do século XX... Podemos afirmar, portanto, que a tarefa do professor de nossos dias é tanto *ensinar fatos*, quanto a *descobrir fatos*".

Estes estudantes-pesquisadores não só desenvolviam suas investigações por iniciativa própria, como também não eram remunerados por esta atividade, exceção feita a apenas 18,6% deles.

É interessante notar que, a despeito das condições adversas fornecidas pela universidade para a pesquisa (falta de incentivo, escassez financeira, material e pessoal), 32% dos informantes respondeu que já tinha experiência

anterior em pesquisa, o que indica um real interesse por esta atividade, embora a considerem relativamente trabalhosa e difícil.

Embora não haja diferença entre as médias das respostas dos alunos de 2ª e de 4ª séries ao avaliarem os seus conhecimentos sobre metodologia de pesquisa, tem-se que enquanto dos 30 respondentes da 2ª série, 27 realizavam pesquisa pela primeira vez, dos 10 estudantes da 4ª série, somente um tinha na pesquisa atual a sua primeira experiência. Parece que quanto mais o aluno se dedica à atividade de pesquisa, mais descobre que tem muito a aprender sobre ela.

Pela análise dos dados verbais, parece que o engajamento em atividades de pesquisa se deve muito mais ao interesse em adquirir conhecimentos teóricos gerais e em especial sobre metodologia de pesquisa e a aprender a pesquisar, do que à produção de conhecimentos "novos", embora demonstrem saber ser esta a função principal da pesquisa científica. Pode-se dizer que é esperado e até mesmo desejável, num primeiro momento, que o estudante esteja muito mais preocupado com a sua formação do que com a sua produção enquanto cientista.

Preocupações com a vida acadêmica e com a formação profissional são dados que aparecem sistemática e enfaticamente nas respostas destes alunos e podem ser considerados como os fatores mais relevantes, no sentido de serem determinantes na busca de oportunidades para a prática da pesquisa. Diante destes dados, uma última pergunta deve ser formulada: "Os demais alunos, que não realizam investigações científicas durante o período que cursam a universidade, não têm estas mesmas preocupações, ou não consideram a atividade de pesquisa como um elemento importante para a sua vida acadêmica e sua formação profissional, ou simplesmente não produzem pesquisas por falta de incentivo e oportunidade para tal"?

Considerações finais

A universidade precisa potencializar e otimizar a iniciação científica de seus estudantes, dando-lhes oportunidades não só de realizar pesquisas, mas talvez, principalmente, de desenvolvimento de uma atitude científica.

Deve-se "promover meios para que eles se familiarizem com as tarefas da investigação, de modo a poder atender aos eventuais chamados de uma 'vocação' que é necessidade de nosso tempo" (Campos, 1970).

Dados mais precisos e detalhados a respeito da iniciação científica na PUCCAMP (assim como nas demais universidades brasileiras) poderão favorecer os momentos de tomada de decisão e as ações em direção à intensificação e otimização desta prática. Assim, pretende-se ampliar e aprofundar este estudo, investigando não só junto a alunos-pesquisadores, mas também junto aos demais estudantes e seus professores, das diferentes áreas de conhecimento.

Referências

- BACHRACH, A. J. (1972) *Introdução à Pesquisa Psicológica*. São Paulo, Herder. (Tradução de Geraldina Porto Witter do original em inglês de 1965)
- CAMPOS, M. A. P. (1970) A Atitude Mental do Pesquisador. In Irany Novah Moraes e Alípio Corrêa Neto. *Metodização da Pesquisa Científica*. São Paulo, Edigraf.
- CARVALHO, A.P. (1983) A educação superior brasileira em nova perspectiva: O papel da universidade no desenvolvimento científico e tecnológico. *Estudos e Debates*, 8: 21-37.
- CUNHA, M.I. (1989) *O Bom Professor e sua Prática*. Campinas, Papirus.
- DEMO, P. (1987) *Introdução à Metodologia da Ciência*. São Paulo, Atlas.
- GIL, A.C. (1987) *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo, Atlas.
- KERLINGER, F.N. (1980) *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: Um tratamento conceitual*. São Paulo, EPU/EDUSP. (Tradução de Helena Mendes Rotundo do original em inglês de 1979).
- KYVIK, S. (1990). Age and scientific productivity: Differences between fields of learning. *Higher Education*, 19 (1): 37-55.
- LUNA, S.V. (1989) O falso conflito entre tendências metodológicas. In Ivani Fazenda (Org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo, Cortez.
- _____. (1992) Pesquisa, docência e produção. In Arlette D'Antola (Org.) *A Prática Docente na Universidade*. São Paulo, EPU.
- MARQUES, E.A., FORMIGAL, L.C.D., FRANCO, M.A.G. e CARNEIRO, S.M.S. (1989) Ensino e pesquisa na universidade: Questão de Lei ou de visão de mundo? *Caderno de Pesquisa*, 69: 5-16.
- MORAES, I.N. (1986). *Perfil da Universidade*. São Paulo, Pioneira.
- SHORE, B.M., PINKER, S. & BATES, M. (1990) Research as a model for university teaching. *Higher Education*, 19 (1): 21-35.
- WOOD, F. (1990) Factors influencing research performance of university academic staff. *Higher Education*, 19 (1): 81-100.

Descrrevendo processos pessoais

Mauro Martins AmatuZZi

Departamento de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Versões de Sentido são utilizadas para analisar um processo terapêutico. Versão de Sentido é um relato breve e essencial da experiência imediata do terapeuta, escrito por ele logo após cada sessão. Situa-se historicamente esse tipo de análise entre as pesquisas de processo na Abordagem Centrada na Pessoa ou em abordagens humanistas de inspiração fenomenológica. Foi possível descrever 7 etapas no processo estudado e avaliar seu alcance e seus limites. Comparam-se essas etapas com o padrão descrito em pesquisas anteriores.

Palavras-chave: versão de sentido, processo terapêutico, pesquisa descritiva.

Abstract

Rescribing personal processes

This study takes Felt Sense Reports as a mean to analyse a particular case of psychotherapeutic process. Felt Sense Report is a brief and essential report of the immediate experience of the therapist, written by him, just after each session with the client. This kind of analysis is historically situated among the researches of process in the Person Centered Approach or in humanistic and phenomenological approach. It was possible to describe seven stages in this particular process, and evaluate its reach and limits. These stages was compared with the pattern described in a preceding research.

Key words: Felt sense report, psychotherapeutic process, descriptive research.

Introdução

A pesquisa de processos

O principal objetivo deste trabalho é testar um método de descrição e análise de processos, compatível com as necessidades de pesquisa da Abordagem Centrada na Pessoa.

O que vem a ser um processo terapêutico? Um processo de grupo? Como podemos pesquisar isso e aprender mais?

É um fato da experiência cotidiana de muitos psicoterapeutas que, embora haja condições previsíveis para que seja facilitada a ocorrência de processo terapêutico, ele nem sempre acontece. O resultado de encontros terapêuticos poderá consistir apenas, e se tanto, em alguns esclarecimentos sobre o problema do cliente. Algo deixou de acontecer. O cliente não entrou em processo.

Um "processo" não é um estado, algo acabado e completo que se instaura como uma variável interveniente ou mesmo dependente. Trata-se na verdade de um movimento. É como se a pessoa tivesse estado estagnada apesar de viver na multiplicidade dos fatos cotidianos, e agora essa estagnação se liquefaz, e algo começa a se mexer. No plano externo já havia movimentos, mas seriam como possibilidades de uma estrutura estática. Quando o processo se instaura é a própria estrutura que se questiona, se flexibiliza, se transforma. Trata-se de um movimento qualitativo da pessoa (ou do grupo), uma mobilização interior, desencadeada no contexto de uma realização, e que corresponde a mudanças, ou pelo menos a ameaças de mudança, em estruturas de relação do sujeito com o mundo.

A sucessiva aproximação descritiva desse processo pode ser ilustrada a partir da história da pesquisa da terapia. Na Abordagem Centrada na Pessoa a pesquisa passou por momentos relativamente nítidos e que acompanham as fases da evolução desta abordagem. O texto

1. Escrito a partir de trabalho apresentado no VII Encontro Latino-Americano da Abordagem Centrada na Pessoa, em Maragogi (Al), 1994.

Endereço para correspondência: PUCCAMP, Departamento de Pós-Graduação em Psicologia, Rua Waldemar Cesar da Silveira, 105, CEP: 13045-270, Campinas, SP.

clássico sobre isso é o de HART (1970), que caracteriza as 3 primeiras fases dessa evolução, justamente até 1970. De lá para cá houve tentativas de se descrever as fases posteriores. Um bom apanhado disso se encontra na tese de doutorado de CURY (1993).

Na Abordagem Centrada na Pessoa, a preocupação inicial, logo depois de formulada a intuição seminal dessa forma de psicoterapia, era a de mostrar sua eficácia. Assim foi que durante a chamada "fase não-diretiva", situada por Hart entre os anos 1940 e 1950, a pesquisa mais praticada foi a de tipo "antes e depois". Testes de personalidade eram aplicados antes do início da terapia, e depois de seu término, para que se pudesse constatar mudanças. Ou então medições da verbalização auto-referente do cliente eram feitas nas sessões iniciais do processo, e nas sessões finais; da comparação se poderia afirmar alguma coisa em termos de mudança no auto-conceito. O conceito de "processo" enquanto movimento estava muito longe de ser formulado ainda. Ele era entendido em bloco, como uma série de eventos que guardavam entre si uma certa coerência, digamos, metodológica. Esses eventos consistiam na terapia não-diretiva, cuja efetividade terapêutica se tratava de manifestar no meio científico. Ao lado disso tínhamos as primeiras formulações da própria metodologia terapêutica, e os registros, pioneiros, em gravador, das sessões.

A fase seguinte correspondeu a investigações mais detalhadas no interior do próprio processo (graças às gravações de sessão) no que diz respeito aos tipos de verbalização possíveis por parte dos terapeutas, e seus efeitos diferenciais nas verbalizações dos clientes. Foram montadas categorias de respostas terapêuticas, relacionadas com atitudes do terapeuta, e foram estudadas suas conseqüências sobre as falas dos clientes. Uma pesquisa assim minuciosa foi que acabou gerando a "técnica rogeriana" atualmente tão questionada. O reflexo de sentimentos ficou sendo a marca registrada dessa forma de terapia, e os aprendizes procuravam treinar esse tipo de resposta, sem se preocupar com o

processo ao qual ele poderia introduzir. É o "como fazer" correndo o risco de ficar mais importante ou independente do "para quê fazer" (ou mesmo do "o que fazer"). Essa fase, que segundo HART se estendeu de 1950 a 1957, foi denominada de "fase reflexiva". Embora o conhecimento de certas conseqüências de verbalizações (ou de atitudes a elas relacionadas) representasse uma aproximação um pouco maior do "processo", este ainda não era concebido enquanto tal, como totalidade, como movimento. Apenas se constatavam os efeitos de determinadas atitudes do terapeuta sobre o discurso do cliente. Paralelamente a isso, a formulação teórica das atitudes facilitadoras do terapeuta. Facilitadoras do quê? De um "entrar em contato consigo mesmo" por parte do cliente.

A terceira fase foi denominada de "experencial", e segundo HART se estendeu de 1957 a 1970. Ela foi profundamente marcada pelos conceitos elaborados no contexto da colaboração entre Rogers e Gendlin. O que ocorre de mais importante e significativo num processo terapêutico é que o cliente vai entrando em contato com um fluxo experiencial que se desenrola dentro dele, o qual, embora possa ser designado por suas palavras (simbolizações, nomeações), não se identifica com elas ou nem mesmo com o seu significado conceitual. Experienciação era esse contato. Foi construída uma escala de experienciação (culminando uma série de outros estudos parciais, ver por ex. ROGERS, 1967) que passou a ser usada em novas pesquisas visando medir o "nível de experienciação" de clientes em momentos diferentes do processo, ou a correspondência entre a experienciação do cliente e a do terapeuta. As descrições mais acuradas do processo ocorreram na fase de preparação das hipóteses que levaram àquela escala. Essa fase preparatória era concebida como um momento prévio em relação ao momento propriamente científico que seria o do teste das hipóteses. Vale dizer que a pesquisa não se voltou ainda para o estudo do processo em si mesmo, mas, após uma caracterização geral prévia dele, ocupou-se com

medir momentos, fotografá-los, por assim dizer, e com uma finalidade avaliativa. Em um artigo recente meu (AMATUZZI, 1993), procuro mostrar como esta preocupação avaliativa impediu o aprofundamento em pesquisa de uma abordagem mais descritiva do processo, embora ela estivesse ali em germe e até mesmo nos detalhes metodológicos do que posteriormente viria a se caracterizar como pesquisa fenomenológica. Paralelamente a essas pesquisas, e fundamentando-as no plano teórico, esta fase foi também a de definições conceituais de experiência, fluxo experiencial, e conceitos afins. Poderíamos dizer hoje que "entrar em processo", ou "entrar em terapia" corresponde a movimentar-se através da escala de experiência, implementando e modificando a forma de contato consigo mesmo.

Foi, entretanto, depois de 1970 que a preocupação da pesquisa e as indagações teóricas foram se centralizando mais na relação propriamente, entre terapeuta e cliente. O processo passou a ser visto como função de uma relação intersubjetiva mobilizadora. Ocorre processo quando ocorre relação intersubjetiva; há relacionamentos que, apesar de tudo, ainda não são propriamente relação. Estudos filosóficos desta relação foram incorporados ao pensamento da psicoterapia (nesse contexto se compreende o surgimento da terapia dialógica inspirada em Martin Buber; Cf. FRIEDMAN, 1988). Novas concepções de pesquisa foram surgindo enfatizando seu aspecto participante e colaborativo (Cf. HALLING e col., 1994). Na pesquisa mais convencional tratou-se de caracterizar os "tipos de relação" e seus respectivos efeitos no sucesso da terapia. A revisão bibliográfica geral feita por MARZIALI e ALEXANDER (1991) a respeito dos estudos dos componentes da relação terapêutica, sua definição e mensuração, constata que esses estudos se centram em medidas da qualidade de relação terapeuta-cliente em diversos momentos do processo, e sua relação com os resultados da terapia. Na Abordagem Centrada na Pessoa, a fase que se segue à experiencial bem poderia ser denominada "re-

lacional". O processo terapêutico não pode ser entendido independentemente da relação terapeuta-cliente. Ele é um movimento pessoal, ocorre no interior de um relação interpessoal, e o próprio terapeuta, de certa forma, participa do processo. Mais: processo é relação. Esta, quando realmente ocorre, já é um movimento. A empatia, para dar um exemplo ainda no interior da Abordagem Centrada na Pessoa, deixa de ser vista como uma atitude do terapeuta, apenas, uma vez que ela depende também do cliente: só pode haver uma definição relacional dela. Isso leva a mudanças conceituais. Não totalmente sistematizadas ainda, aliás.

Creio que outras vertentes de pesquisa se articulam com essa no que poderia ser uma quinta fase de evolução da Abordagem Centrada na Pessoa, agora porém já sem uma característica particular, mas enquanto inserida num contexto maior de abordagens em psicologia clínica.

Uma delas seria a busca de novos instrumentos ou estratégias para se pesquisar o processo. HEPPNER, ROSENBERG e HEDGESPEETH (1992), por exemplo, usaram questionários aplicados imediatamente após cada sessão, para captar pensamentos e interpretações de clientes e terapeutas a respeito da sessão recém terminada. Com uma inspiração semelhante em alguns pontos, juntamente com equipes de pesquisas tenho também trabalhado com o que convenciamos denominar de Versões de Sentido, que são relatos breves, livres, escritos imediatamente após a sessão e sob seu clima (Cf. AMATUZZI, 1991 e 1993). Estratégias deste tipo permitem que se veja mais claramente algo do não-dito e que talvez pertença ao fio da meada do processo no seu todo. Permitem também que se obtenha uma visão global do processo, num âmbito mais restrito de olhar, isto é, em poucas páginas, o que não aconteceria com as gravações de todas as suas sessões. Aqui também podemos situar as técnicas de coleta e análise de depoimentos ou relatos de experiência vivida, que se inspiram basicamente na metodologia de Amedeo GIORGI

(por exemplo, GIORGI, 1985), praticados no Brasil por exemplo, por GOMES (1988, 1990) e por FORGHIERI (1993). É a chamada pesquisa empírica fenomenologicamente inspirada, que permite restituir o sentido das vivências. No que diz respeito à estrutura de um processo de mudança, tal metodologia foi empregada por DENNE & THOMPSON (1991) quando analisaram experiências de transição para uma vida com sentido e propósito. Vale lembrar também a pesquisa em colaboração, ou "pesquisa dialógica" praticada na Universidade de Seattle, já mencionada (HALLING e col., 1994). Esses métodos todos apontam para um esforço de se captar o processo, no contexto terapêutico ou não. O objetivo das pesquisas já não é tanto o estabelecimento de relações funcionais internas buscando um controle, ou a avaliação de momentos do processo buscando eficiência e economia de recursos, mas sim a descrição do processo tornando-o presente como objeto de consciência e podendo assim orientar criticamente a ação. Paralelamente, e muitas vezes entremeado com isso, surge uma forma mais livre, metodologicamente falando, de pesquisa, e que se aproxima de uma fenomenologia eidética: é a reflexão filosófica contribuindo com um repensar a terapia ou o processo terapêutico (muitos desses estudos têm sido publicados no *Journal of Phenomenological Psychology*).

Uma outra vertente da pesquisa nesse momento poderia ser caracterizada como "antropológica" (se bem que não tenha visto ainda esse termo ser usado neste caso). Trata-se de descrever o alcance possível do processo terapêutico em termos de se divisar as possibilidades humanas que ele descortina. Em ligação com isso estão as pesquisas, ainda incipientes no que diz respeito à explicitação de seu próprio sentido e ao posicionamento de sua metodologia, dos chamados estados de consciência, que, na verdade, exploram os horizontes da experiência humana. A mobilização interior, que supera a estagnação mais ou menos imposta pelas exigências de convivência entre os

homens, revela que níveis da experiência humana, abrindo quais possibilidades para ela? Os praticantes da psicoterapia que trabalham na direção de um desencadeamento e acompanhamento do processo mobilizado, já se perguntam isso, se bem que as pesquisas nesse sentido não tenham ainda encontrado uma expressão mais válida no âmbito do debate público da ciência, no campo da psicoterapia. No campo da Abordagem Centrada na Pessoa essas questões foram suscitadas pelas experiências dos grandes grupos e são equacionadas no plano de uma revisão teórica por CURY (1993). Até onde pode nos levar o processo terapêutico? Essa questão esbarra com os próprios limites de uma psicoterapia.

O estudo que aqui nos propusemos pretende demonstrar algumas das possibilidades do uso de Versões de Sentido para a descrição de um processo terapêutico, e com isso testar se esse instrumento pode ser prático face às necessidades atuais da pesquisa em abordagens humanísticas.

Método

As Versões de Sentido (VS)

No fim de cada sessão de um atendimento terapêutico, imediatamente após seu término, escrevemos alguma coisa. Isso que escrevemos não pretende ser um relato do que aconteceu em sua materialidade, mas uma tentativa de dizer a experiência imediata do terapeuta enquanto pessoa naquele momento, e enquanto ainda referida à sessão que acaba de terminar. A esse pequeno relato denominamos Versão de Sentido porque não deixa de ser uma das possíveis manifestações do sentido da sessão. Em um artigo recente resumimos as características desse sentido tal como referido por uma VS (AMATUZZI, 1993, pg. 6):

1. ele é tanto objetivo como subjetivo, uma vez que se trata da experiência do terapeuta enquanto intencional, isto é, referida ao atendimento que termina;

2. é ao mesmo tempo um sentido captado e um sentido produzido: somente o percebo quando o produzo como participante da relação;
3. ele é uno e múltiplo, isto é, pode se desdobrar em outros sentidos em atos sucessivos de expressão;
4. ele somente aparece quando o próprio ato de expressar, fizer sentido ele também.

A propósito da terceira característica, é interessante notar que uma VS pode ser re-escrita (principalmente pelo autor, mas não só) explicitando-se melhor seu conteúdo, ou desdobrando seu sentido.

Transcrevemos aqui as VSs originais (o texto nativo) de um processo completo de acompanhamento terapêutico individual. É sobre elas que se fará a análise. Tomamos precauções redacionais para que as pessoas não fossem identificadas. Foram colocados entre parênteses os esclarecimentos necessários, e as omissões foram marcadas no texto com reticências.

Dolores

Vamos chamá-la assim. Foi uma pessoa encaminhada por um psicanalista que a esteve atendendo. Mas ela não queria decifrar significados. Queria simplesmente enfrentar melhor seus problemas atuais. Tinha tido uma amnésia total. Ficou sem saber quem era. Não reconheceu nem marido nem filho, nem outros parentes. A convivência ficou impossível. Separaram-se. Ela ficou com o garoto que queria tratar como filho, embora não o sentisse como tal. E isso a fazia sofrer. Vinham-lhe lágrimas com frequência quando falava do que havia esquecido. Chamamos seu ex-marido de João Carlos.

O atendimento

(Uso aqui a primeira pessoa porque o terapeuta nesse caso fui eu mesmo). Mais ouvi do que falei. Procurava ter ressonância aos sentimentos de Dolores; e criar um ambiente dialógico onde ela pudesse se expressar livremente. O atendimento durou pouco mais de um ano. Houve 55 encontros, de conversa face a face,

sendo que os dois últimos (S54 e S55), foram solicitados por mim, o primeiro deles uns seis meses após o término do acompanhamento com a finalidade de eu saber como ela estava e poder aprender com ela e com a sua experiência, e o segundo, com a mesma finalidade, um ano depois.

Quando? Nesses últimos anos.

Onde? Em algum lugar do Brasil, para onde eu viajava.

Vou numerar as sessões assim: S1, S2, S3 etc. E logo em seguida, a periodicidade delas.

As VSs tiveram inicialmente o aspecto de um diálogo com a própria Dolores, como se fossem cartas, mas que não foram de fato enviadas como tais. Na medida em que tiveram alguma influência para me disponibilizar melhor ao próximo encontro, podemos dizer que foram "enviadas".

A análise das VS

Essa análise segue, de modo geral, os passos descritos por A.GIORGI. Esse procedimento consiste na verdade em se re-escrever o texto nativo várias vezes em função de uma intenção de pesquisa, até que se chegue a uma síntese.

Resultados

O texto nativo das VSs

S1, algum dia, recentemente...

Não é só você que fica nervosa para saber como será o encontro, se vai dar certo, se a pessoa é legal, se você vai se dar bem. Eu também. Será que vou ser útil a você? Tenho muita vontade de ser. De ajudá-la a entrar em contato com seus sentimentos presentes, seus dilemas. Ajudá-la a pensar sua vida. Deixando para trás aquelas coisas escondidas. Se quiserem elas voltarão. O importante é sua experiência atual. É isso que você quer estar pensando. Conte comigo: farei o que puder.

S2, 7 dias depois.

Uma falta de amor; as pessoas que deveriam ser queridas não a procuraram (depois

que esqueceu tudo). Afinal que vida teria sido? Um relacionamento mais formal que outra coisa? Outra coisa que também me tocou o quanto você se sente desconsiderada pelo João Carlos: ele controla tudo e te põe numa posição infantil. Não te falei mas sinto em você uma grande sede de afeto e consideração.

S3, 5 dias depois.

Você não gosta de constatar esse seu jeito de ser: fazendo o que os outros querem sem pensar muito em você. E para quê? Para não ficar chato perante o outro. O resultado é que você tem sacrificado bastante seus direitos, o senso de seu próprio valor. - E é mais fácil falar disso do que decidir. Na hora da decisão, vem aquela hesitação. - (No dia seguinte escrevi mais sobre a mesma S3:) De passagem você me disse que lendo papéis antigos, soube que estava se preparando para se suicidar. Foi nesse contexto que veio a amnésia. Esta te salvou, pensei. Você preferiu esquecer tudo, quase ser outra pessoa, para poder continuar vivendo. Sabe o que eu penso agora? Que você precisa redescobrir a vida, experimentar o gostoso da vida, sentir-se de novo com valor, **antes** de se lembrar do que esqueceu. É por isso que você, com muita sabedoria, no momento prefere um aconselhamento em torno de sua vida atual, e não (um tratamento) que tente fazer você lembrar. É que você precisa se resgatar como pessoa primeiro.

S4, 2 dias depois.

A imagem do assoalho falso sobre o qual você caminha é muito boa. Há coisas por baixo que você desconhece. Isso te deixa insegura. E então parece importante lembrar, isto é, saber o que está por baixo do assoalho. Mas então você fico com medo de saber. Entendo isso, mas acho mais prudente você aprender a sentir seus pés no assoalho e caminhar com tua segurança atual. Com o tempo, quando você aprender a andar na corda bamba, então você poderá olhar sossegadamente para baixo. (...)

S5, 5 dias depois.

Você se sente egoísta. No começo foi difícil para mim aceitar isso, e quis te defender como se você estivesse sendo muito rígida com você mesma. Depois aceitei melhor: você às vezes se sente egoísta. Mas o outro lado é: talvez você torne difícil o pensar em você, cuidar-se, atender livremente seus próprios pedidos (na medida em que se recrimina por ser egoísta). Não há muita liberdade, não há possibilidade de "nãos" para quem se gosta. Isso torna as coisas muito difíceis e você acaba, meio escondido, pensando em você, e então vem a sensação de egoísmo. Acho que a gente pode ser mais livre. Dizer e aceitar "nãos".

S6, no dia seguinte.

Estou com a sensação que falei demais hoje. Sim, foram coisas importantes. Modos de fazer as coisas que complicam, e a longo prazo não satisfazem. O faz de conta, o manter as aparências, que pode levar contudo a um ficar sozinho. O contrário disso implica em aceitar conviver com uma certa bagunça ou algumas contradições. Mas a longo prazo parece ser mais satisfatório. Falamos disso tudo e foi bom para mim também. Se eu estiver falando muito lhe peço que me diga. Você pode também me dizer quando terminar a conversa. Não temos obrigação de fazer caber tudo em 45 minutos, ou mesmo de usar os 45 minutos. Hoje passamos. E houve momentos que eu achei que já havíamos acabado...

S7, 6 dias depois.

Penso que compreendi onde você quer chegar. Não é uma reclamação para seu "namorado", ou contra ele. Mas uma vontade de se abrir mais, de ajudá-lo a se abrir mais para coisas boas, possíveis na vida. Ele estaria acomodado em sua rotina, e com isso deixando de aproveitar coisas boas da vida.

S8, 7 dias depois.

Para mim o que resume nossa conversa é o seguinte: o excesso de controle que você sente

que deveria ter sobre seus gastos, faz com que você tenha muita raiva desses controles e se sinta às vezes incapaz de executá-los. E então vem aquela sensação ruim: será que estou gastando demais? - Penso que no fundo você não se dá o direito de gastar com você (mesma), de ter prazer, de curtir diretamente um capricho. É como se, quando você passou de criança para adulta, tivesse esquecido a criança: o seu adulto não é a criança crescida, mas a criança silenciada; e então ela faz algumas sabotagens. E como você sabe disso, fica sempre com medo...

S9, 2 dias depois.

Senti muito todo teu sufoco de vida. Não há opressões externas terríveis, ou fatos deprimentes ou dramáticos. Mas para você é um sufoco muito grande. Vi lágrimas muitas vezes em seus olhos, em nossa conversa. É como se não te deixassem viver.

S10, 5 dias depois.

Durante a semana está chato, vazio, sem estímulos, e você também não sabe como criar oportunidades novas. Sente também que certas coisas não ficam bem para uma pessoa como você. Tudo isso te amarra e segura. E o teu temperamento também não ajuda muito. Você é mais para parada...

S11, 7 dias depois.

De novo você se angustiou face à sua incapacidade de lidar com certas coisas. A mim me pareceu que é como se você fosse doente e tivesse que ter alguém que cuidasse de você. Talvez eu não tenha sabido aceitar isso e ficar com você diante dessa sensação angustiante. E então te dei uns puxões de orelha. Daí veio a sensação do: e então o que eu faço? E eu quase procurei uma resposta para você. E aí seria outra dependência. Daí rimos um pouco com o bicho. O tatu. Você é um tatu. Eu talvez dissesse: teimosa como um tatu.

S12, 2 dias depois.

No fundo você acredita que tem mais valor, que merece mais, que assim como está é

pouco. Você quer e quer. O que te segura é um sentimento de manter as aparências, a nobreza. Porque para ir atrás do que você quer, é preciso uma certa coragem e a disposição de correr riscos. As lições: (procurar) amigos, falar o que sente (sempre que for o caso), e (ter) humor. Posso cobrar?

S13, 4 dias depois.

Você esteve me contando duas conversas muito significativas. Vi você mais alegre: que bom! Outra coisa: como é bom ter alguém próximo e de confiança, como foi teu primo, que te ajude a pensar e dê pistas concretas! Um terapeuta não pode fazer isso: ele não substitui um irmão ou primo, ou um amigo. - Em relação à primeira conversa, o que me pareceu significativo foi você ter visto os efeitos de você ter se aberto mais com seu namorado.

S14, 3 dias depois.

Tua preocupação com teu filho, teu receio do pai como companhia não boa para ele, e a necessidade de conversar com o pai sobre tudo isso. Apesar dessas preocupações tão reais, uma atitude mais segura de tua parte.

S15, 5 dias depois.

Desapontada com a vida. Sentindo-se desconsiderada, esquecida. -Para mim foi difícil: o horário talvez não seja bom. Não descansei após a viagem, senti sono.

S16, 3 dias depois.

Um começo de sair da casca: uma amiga nova. A velha casca: como é difícil conversar com João Carlos de igual para igual! Você não consegue e abaixa a cabeça. Por enquanto não dá. E o filho? Você sente também que com ele é mais conveniência que afeto. As vezes ele é um trabalho, uma obrigação apenas. Seu amigo é mais importante. Constatar isso faz vir lágrimas. Você não está em paz com o fato de seu filho ser estranho para você.

S17, 4 dias depois.

Parece que a atividade do dia-a-dia, fora de férias, te faz bem. O cansaço que você tem é

não de depressão mas de cansaço mesmo. E também com o João Carlos você está se soltando um pouco mais, e dizendo de alguma forma tuas discordâncias. Você se preocupa com ele. Você acha que ele não está bem. Algo como uma decadência que você não gosta de ver; e muito menos quer esse tipo de coisa para teu filho.

S18, 2 dias depois.

Você está preocupada com seu filho. O pai não lhe parece boa companhia porque ele incentiva o filho a beber, e a beber demais. Isso não lhe parece natural. Normalmente você é firme com seu filho, mas nessa situação não está sabendo o que fazer. Creio que um dia você vai ter que ter uma conversa franca com ele, e mesmo com o pai...

S19, uma semana depois.

Senti muito tua preocupação. Teu filho está fazendo coisas que não são naturais para a idade, a seu ver. Você teme que se torne um bebedor, ou um pequeno delinquente. E algo lhe diz que a forma como você está lidando com isso não é boa, e pode mesmo piorar as coisas. Mas você não vê bem como poderia fazer. Falamos um pouco sobre você conversar sobre critérios com ele e com o pai. Mas além disso tem também a questão de como ir vendo o filho se tornar independente e mesmo tendo que quebrar a cabeça. Não é fácil aceitar isso.

S20, uma semana depois.

Quando você menos esperava, foi escolhida (para o emprego). E agora? O não saber, o novo, a falta de regras conhecidas, o ter que tomar uma posição. E nessa situação ruim, o querer resolver logo. Ficar livre do problema. Como é difícil dar tempo, esperar que pouco a pouco as coisas se manifestem!

S21, 10 dias depois.

Todas as aventuras do fim de semana: na escola, as irresponsabilidades do pai, a conversa franca com ele, como nunca antes. E foi uma vitória, outra mulher, mesmo que você não tenha dito tudo ainda. E depois os arranjos para

passar uma semana fora com o namorado. Um caminho. Vejo-a feliz.

S22, 10 dias depois.

Eu tive muito sono, e parece que não consigo acompanhar bem quando é assim: estava cansado. - A experiência positiva da semana com o namorado. E as aprontações do filho pegando o carro escondido. Chato e preocupante mas você não estava exageradamente preocupada. ...

S23, 11 dias depois.

Que insatisfação é essa? Difícil de dizer. Mas no fim parece que você achou: você não aceita para você mesma essa nova vida que está se propondo.

S24, uma semana depois. Não houve VS.

S25, 15 dias depois.

Conversamos sobre arranjos seus com seu filho e ex-marido, e que você resolveu voltar para a cozinha. No fim confesso que me veio uma sensação de um não-dito. Seriam esses arranjos a periferia de outras coisas mais importantes?

S26, uma semana depois.

Fazem muitos anos que sua mãe morreu. Você se lembrou disso no fim de nossa dura conversa. - A questão não é administrar os filhos, mas ser mãe. As idéias são boas mas o problema não está na cabeça e sim no coração.

S27, uma semana depois.

Vi você mais falante, alegre, resolvida. Me tocou o que você me contou de suas conversas com teu filho, de como você está assumindo mais a ele. E é uma atitude geral. Fiquei pensando em mim mesmo, em minha casa.

S28, uma semana depois.

Foi difícil para mim. Não consegui me deixar tocar. E ela estava muito sofrida. Ou talvez: ser firme e enfrentar, e cuidar do corpo.

S29, uma semana depois.

Semana boa, posiciona-se mais claramente face ao filho e ex-marido. Afetivamente sente coisas que a perturbam: (...) (não tem ninguém que a assuma como mulher). - Penso que disse tudo a ela. Não tenho nada a acrescentar. - Dica recebida dela, indiretamente (sobre meu próprio desempenho): cuidado para não dizer tudo!

S30, uma semana depois.

(Senti) uma ponta de inveja por ter (ela) podido, sem levar peso nenhum, começar tudo de novo. Quase como uma outra encarnação. Outra pessoa. A liberdade de curtir pela primeira vez as coisas. - Você está bem hoje, seu aniversário, e o balanço da própria amnésia é positivo. Mas também você chorou porque o preço foi alto: muita coisa boa, o mar (?), lhe foi roubado. É como se velhos amigos tivessem todos de repente morrido. - Por que o lado negativo meu me soa maior que o positivo? Por que a gente não se deixa ser livre? (Esse encontro me fez pensar nessas coisas sobre mim mesmo.)

S31, uma semana depois.

A questão do contato é muito curiosa. Ele nos põe em rumos imprevisíveis. Creio que fiz contato, e coisas importantes foram ditas. Mas numa ordem e por meios não previsíveis. Centralizamos o problema: a amnésia é emocional e está basicamente na relação com o ex-marido: ele é o provedor-controlador. Ela o quer pela comodidade mas o odeia pelo controle e sadismo. Me lembra a Fulana (pessoa de minha família), quando estou bravo com ela. Adolescente: não quer mais se criança, mas ainda quer as mordomias.

S32, uma semana depois.

Será que ela me entendeu bem, ou eu forcei a coisa desviando-a do sentimento dela? Não sei. Mas houve contato, creio. - Ela tem medo de estar prejudicando o namorado, e isso a faz chorar. Espantou-se com a possibilidade

de não estar se entregando (a ele) como ele a ela. - Crer no contato!

S33, uma semana depois.

No começo nada me tocava. Eu estava até fisicamente afastado. As trocas e dificuldades de controle do dinheiro me levaram a associações anais. Mas o assunto não tinha muito a ver. Depois veio a questão dos dois mundos separados, e o desejo de os dois estarem mais perto: ela não o gosta de que sejam dois e incomunicáveis. Por que não dizer simplesmente: "Você não gosta?" Para que ela mesma valorize o que vem dela. Parece que eu tenho que por minha chancela. Não será isso que ela quer? Alguém na retaguarda! Isso com o ex-marido e também comigo. - Está tudo aqui. Como seria bom se esse alguém pudesse ser o namorado. Por que não? Ela está presa ao ex-marido? - Apesar de tudo fui chegando ao contato. Mas o como do contato não é previsível.

S34, uma semana depois.

O personagem que rege o grupo é brincalhão, diz o meu amigo Elias. Estava sem ver o fio (da conversa). Fiquei quieto. Então ela foi longe e sozinha. Partindo do ponto de que não se dá o direito, viveu intensamente a indignação de alguém que sabe disso. A indignação foi o jeito desse direito reprimido. - Foi bonito.

S35, uma semana depois.

Está sentindo a dor de certas perdas que sua separação acarreta, mas quer ir definindo cada vez mais. Há separação e perdas. Mas sinto-a forte para assumir, embora sentindo a gravidade. - Isso tudo também me toca.

S36, uma semana depois.

Entendo muito você. Comigo também acontece isso. Tentativa de dar conta de tudo e sobrar um pouco para mim, mas não consigo; dá tudo errado. Daí frustração e vontade de chorar. É como ser roubado ou abrir um pouco e dar em pedra. É preciso talvez pensar mais na gente e largar mão dos controles.

S37, uma semana depois.

Interessante que ela está sentindo necessidade de se posicionar, ou saber qual o significado dela como pessoa; uma aproximação da identidade como sentido de si. E isso provocado pela saudade de Fulano (um outro amigo). Ele não ligou. Nem deveria, mas está diferente.

S38, uma semana depois.

Era ela que estava chocha, ou eu pouco receptivo? Talvez os dois. Mas da dor de cabeça passamos para preocupações com o filho. Ele a desvaloriza. Como o ex-marido. Ela detesta isso.

S39, uma semana depois.

Sinto-a chegando perto de ver a realidade, tomar decisões, definir situações... Com o ex-marido está cada vez mais insustentável o arranjo financeiro. Com o filho, confronto.

S40, uma semana depois.

Começamos com queixas sobre o filho e as dificuldades de ser separada. Nunca queria voltar (para o ex-marido). Depois fantasias e sentimentos sobre o passado. Ninguém tinha tempo pra ela, então a relação era austera e severa. (Fala de desencontros, brigas e rompimentos em sua família de origem) - Senti que ela foi mais profundo nos sentimentos que definem seu modo de ser. E como ela preza sua liberdade atual, mesmo que com dificuldade.

S41, não foi escrita a VS.

S42, uma semana depois.

Sinto a conversa em círculo. Parece que nada de novo acontece. Ou é muito lento. Ela vem me contar os pequenos episódios da semana. E os impasses continuam os mesmos. Sensação de tarefa mesquinha. Gostaria de ter um cliente que enfrentasse e agisse.

S43 e 44, sem VS.

S45, 2 semanas depois de S44.

Estou feliz de ver pequenas novidades, inclusive em memória. Ela fala de lembranças emocionais, não representacionais. Tipo: sabe

que conhece tal pessoa, e até uma vez lembrou o nome, embora não sabia quem é. Lida melhor com o dia-a-dia. Quer passar a vir cada 2 semanas. - Quanto a mim: ficar no sentimento-intenção da última fala! Isso parece fundamental (...).

S46 e 47, sem VS. (Dolores já estava vindo a cada 2 semanas)

S48, 2 semanas depois.

Estou me sentindo mal. Talvez não estava preparado para atender: não me "concentrei" na tarefa, ou não me "liberei", ou não me "disponibilizei". Ouvi e não sabia o que dizer. Apesar de tudo, depois de um certo tempo, uma disposição geral dela emergiu e foi explicitada. Mas não foi fala por fala. Meio que aguardei o geral. Talvez isso seja Aconselhamento e não Terapia. - Ela sente algo difícil na relação com o ex-marido, e chato. Não acha que ele esteja agindo bem com o filho (quando o faz participar das aventuras dele, pai). Fica um ambiente (ruim para o filho). - Está sendo mais claro quanto à parte da divisão de bens (...). Sente-se mais encorajada a ir enfrentando João Carlos neste ponto. Já o conseguiu em parte. Mas há muito que caminhar. - A disposição de conjunto foi exatamente a de falar com ele. Está mais disposta. Não parece tão impossível assim.

S49, 2 semanas depois.

Estávamos mais espontâneos, sendo que não soneguei ajuda e fui muito eu mesmo embora voltado para ela. Caminhou. Ela pôde ver melhor as insatisfações de sua vida relacionadas a não perceber, ao filho que escapa, ao modelo que esperam dela mas que ela não gosta, a uma certa vergonha de se mostrar como é, ao sentir-se mal de ver o filho sem ter o que fazer, como ela. - Estou entendendo melhor o que é a autenticidade, a disponibilidade.

S50, sem VS.

S51, 2 semanas depois.

A coragem de tranquilamente assumir e virar a mesa, isto é que ela me evocou como

necessidade de mudança. enfrentar a mudança; e que ela não consegue e sofre muito com isso. - Penso que falei demais mas foi para não sonegar isto que realmente estava em mim.

S52, 3 semanas depois.

Ficou claro para mim como ela está com a vida desagregada e sem viver abertamente o que compete a uma mulher de sua idade, ou a ela simplesmente, viver. Não está se dando o direito; então vive como ladrão, roubando daqui e dali. E eu?

S53, um mês e meio depois.

Ela está muito diferente. Diz que lembra de tudo desde que não atente para isso. Está tendo acesso. A conversa de hoje foi sobre seu esquema básico. Chegamos lá: faz as coisas por estratégia e não de coração. O problema é com ela mesma. Me lembrou Fulana. - Estou discriminando pouco a pouco melhor o meu papel: ficar no assunto dela, à serviço da consciência, e da tendência formativa. As vezes me envolvi saindo do papel e "indo para a sala de visitas"; ou vi o risco de fazer isso.

S54, 6 meses depois.

(Telefonei a ela alguns dias antes marcando esta entrevista para que ela me contasse como vai, e para que assim eu pudesse aprender mais com sua experiência. Ela ficou feliz de falar comigo, disse que estava muito bem, e se prontificou a vir).

Fiquei feliz de ver como você está bem. Não sem problemas, mas lidando com eles. Não parada por dentro, mas em movimento, questionando-se. Admiro tua coragem e a forma como você organiza teus valores, e teus amores.

(Dolores, nessa entrevista, disse que está em um momento bom de vida, lidando bem com as coisas, mais decidida, menos preocupada. Quanto à memória: diminui a área de coisas esquecidas: lembra-se de muitas coisas. Só fica sem lembrar da relação com ex-marido. Diz que não é indiferente lembrar ou não. Quer se lembrar de suas coisas. Não quer voltar a fazer terapia, mas ficou muito feliz de eu ter ligado, e pôde ter uma visão de conjunto de sua vida

atual falando comigo. Acha isso útil, e não tem feito isso nos relacionamentos cotidianos. Pediu-me que a chamasse de novo de vez em quando. Despedimo-nos com um abraço).

S55, 6 meses depois.

Dolores leu essas versões de Sentido, emocionou-se ao rever seu processo. Disse que estava bem retratado. Sobre a análise feita disse que realmente não quis ir mais longe do que foi, e que não acha que o terapeuta tenha se distanciado dela a partir de um determinado momento. Sendo formalmente consultada e tendo conhecimento dos detalhes que foram alterados para preservar a confidencialidade, autorizou a publicação do texto em revista especializada).

Re-escrevendo o sentido de cada sessão

S1. Nervosismo, expectativa, sondagens mútuas e o surgimento de uma disponibilidade para entrar na relação.

S2. Dizer a grande carência de amor e consideração que deve ter sido a vida anterior, e que, de alguma forma, continua atualmente nos relacionamentos familiares.

S3. Como é ruim só viver fazendo o que os outros gostam! Onde vai parar o senso do próprio valor?

S4. É ruim não se saber a verdade do que se era. Mas ao mesmo tempo dá medo saber. Será que poderemos suportar nossa verdade?

S5. Dolores acaba confessando que se sente egoísta, e parece ter uma certa vergonha disso. Mas, por outro lado, isso pode ser a indicação de que ela não é ela mesma; por isso acaba fazendo coisas escondidas só para si.

S6. Cansada de viver mantendo as aparências: isso nos isola e leva a uma vida de relações insatisfatórias.

S7. Não é tanto que seu namorado não a satisfaça, mas que em seu comodismo ele mesmo não vive bem. Ela gostaria muito de fazer algo por ele.

S8. Sente-se incapaz de controlar seus gastos; odeia esses controles. Será que no fundo se sente culpada em gastar consigo própria?

S9. Aproximando-se da grande angústia de uma vida sufocada e, como que, impedida de viver.

S10. Pôde falar do sentimento de vazio e de sentir-se amarrada e parada no dia-a-dia.

S11. Aproximando-se de novo da angústia, de sua incapacidade de enfrentar as coisas como se fosse uma pessoa doente. Um sentimento de impotência.

S12. Apesar de tudo, no fundo da insatisfação há um desejo de algo melhor, uma crença no próprio valor.

S13. Compartilhando algo de bom que pôde acontecer: teve dois encontros significativos onde pode ver os efeitos bons de uma maior abertura.

S14. Reassegurando-se em relação às questões de relacionamento pai-filho, que a preocupavam.

S15. Colocando-se diante da dor de ser desconsiderada, esquecida.

S16. Uma nova amiga: vida nova. Mas de outro lado os apelos de uma vida antiga: exigências de ser mãe.

S17. O bom, apesar de cansativo, da atividade cotidiana, e de se sentir um pouco mais corajosa e crítica.

S18. A preocupação com o filho, e a companhia não boa do pai para ele.

S19. Falando sobre vários aspectos envolvidos na fase preocupante que o filho está passando, e da dificuldade que sente em fazer algo.

S20. O novo emprego, o não querer este trabalho e a necessidade de tomar uma decisão sobre isso.

S21. O contentamento de estar mais corajosa para enfrentar os desafios de sua vida atual de forma mais ativa.

S22. Experiências pessoais boas e preocupações com condutas inadequadas do filho.

S23. Uma dúvida por trás da insatisfação: será que é esta a vida que eu quero para mim mesma?

S24. (Sem VS)

S25. Reassumindo coisas da vida doméstica e de mãe.

S26. Revivendo a falta que faz uma mãe.

S27. Continua o movimento de assumir a casa, com mais alegria.

S28. Dolores sofrida e não muito bem correspondida...

S29. Está bem melhor quanto a seus posicionamentos face ao ex-marido e filho. Mas não se sente satisfeita em sua vida afetiva.

S30. Revendo positivas mudanças de vida e sofrimentos que a amnésia trouxe.

S31. O ponto mais difícil para ela - e que provavelmente está na origem da amnésia - é a relação com o ex-marido. Ele provê, mas controla, e de formas às vezes cruel.

S32. Estaria ela usando apenas o namorado? Essa possibilidade faz virem lágrimas.

S33. Como conciliar os dois mundos em que vive?

S34. Vivendo a revolta de ser a própria carcereira.

S35. Mais decidida em relação a uma separação efetiva.

S36. A dificuldade de dar conta das obrigações e sobrar tempo para si. E o pior é quando nem das obrigações se dá conta. Frustração.

S37. Afinal, quem sou eu? Que valor tenho se não sou importante para alguém?

S38. Como é ruim ser desvalorizado pelo filho assim como o fazia o ex-marido!

S39. A situação financeira com o ex-marido, e a situação com o filho, estão muito insatisfatórias. Está difícil continuar assim.

S40. De certa forma os relacionamentos familiares frios, austeros, vêm desde que ela era criança. Uma longa e dura experiência.

S41. (Sem VS)

S42. O processo é lento e cheio de pequenas coisas do dia-a-dia.

S43 e S44. (Sem VS)

S45. A alegria de constatar pequenas novidades: lida melhor no cotidiano, lembra de mais coisas, lembranças emocionais.

S46 e S47. (Sem VS)

S48. As velhas dificuldades com o ex-marido e com o filho, e o ver as coisas com um pouco mais de esperança.

S49. Revendo dificuldades de vida, e o sentimento de vazio.

S50. (Sem VS)

S51. Como seria bom poder mudar todas as coisas!

S52. Dar-se conta de o quanto ainda não se dá o direito de viver, e então fica com satisfações que na verdade podem ser pequenas compensações.

S53. (Um mês e meio depois) Uma reflexão sobre o quanto ela não tem "soltado" o sentimento aponta uma direção a seguir. O balanço do presente, contudo, é bom. Sente-se diferente, lembra-se de praticamente tudo.

S54. (6 meses depois) Uma revisão oportuna do conjunto de sua vida atual: está bem, ativa, sente-se não sem dificuldades mas vivendo a vida. A lembrança é apagada somente quanto à relação com o ex-marido. Um discreto apelo a uma possível retomada, se bem que no momento não quer recomençar terapia.

(S55, 6 meses depois: confirmação do relato)

Discussão dos resultados

O trabalho de re-escrever o sentido

Houve uma certa dificuldade para se atravessar o tom reflexivo e muitas vezes auto-crítico das VSs para se chegar ao sentido da sessão. No entanto isso foi possível. Esse tom auto-crítico (principalmente ao final da série) mereceria uma análise à parte. Alguns aspectos serão mencionados mais tarde nessa discussão.

O sentido que foi re-escrito é o sentido do encontro, para Dolores, tal como a ele tivemos acesso através dos depoimentos do "parceiro" que foi o terapeuta (no caso, eu mesmo). É este um caminho muito complicado de acesso? Cremos que não, na medida em que se trata de um sentido mobilizado e vivido no âmbito do encontro. Esse caminho é, pois, mais co-natural, diríamos, do que o caminho de uma reportagem mecânica.

Outro ponto que se constatou no esforço de "extrair" o sentido, foi que, embora ele estivesse "contido" na VS, seu significado no conjunto do processo só pôde ficar claro depois

da análise. Esta surpreendeu o terapeuta, isto é, me surpreendeu e clareou muita coisa do processo para mim mesmo. Isso sugere que existe uma versão do sentido vivido no momento da sessão, que é diferente da versão que se pode ter após a consideração do processo como um todo. O sentido é o mesmo, mas sua versão varia conforme a posição daquele que o experiencia. Sugere ainda que a consciência do sentido no momento da sessão pode não conter todo seu significado. Mas tudo isso poderá ser "lido" na VS desde que se parta da visão do conjunto.

Agrupando sessões

O esforço de agrupamento de sessões, localizando pontos de mudança e etapas, possibilita um terceiro momento de olhar do processo como um todo, onde algumas coisas podem se tornar mais claras.

S1> Sondando e escolhendo iniciar o trabalho.

S2-8> Revendo livremente as insatisfações.

S9-11> Vivenciando os impasses presentes.

S12-14> Tendo esperança e prosseguindo o caminho.

S15> Novamente a dor presente.

S16> O conflito de 2 vidas: uma nova e uma antiga.

S17-30> Reassumindo sua vida cotidiana, mas sentindo insatisfações (S23, 28, 29).

S31> Chegando no núcleo de seus problemas, mas ainda sem poder vivenciá-lo plenamente.

S32-34> Repercussões desse problema nuclear em sua vida presente.

S35-36> Enfrentando situações externas na medida do possível.

S37-38> Questionamentos pessoais.

S39-50> Enfrentando situações cotidianas na medida do possível.

S51-54> Sentindo melhoras e resolvendo não prosseguir a terapia.

Até a sessão 14 há um ciclo: de um rever livremente as insatisfações. Dolores chega a um questionamento do presente, e daí começa uma reorganização de vida. Mas como aquele ques-

tionamento do presente não foi plenamente vivido e re-significado, a reorganização de vida também não é plenamente satisfatória. Vai então enfrentando as situações cotidianas num rearranjo de vida, mas também voltando ao núcleo de suas insatisfações, sem contudo poder enfrentá-lo totalmente. Isso leva a uma situação de vida bem melhor, mas não ainda a mudanças radicais. No que diz respeito à memória há uma recuperação progressiva, mas não completa. Fica um núcleo obscuro. Esse núcleo é até bem delimitado, mas permanece não vivenciado.

Poderíamos resumir isso em agrupamento maiores, formando o quadro que se segue.

ETAPAS DO PROCESSO DE DOLORES
1. Sondando e escolhendo iniciar (S1)
2. Revendo livremente as insatisfações (S2-S8)
3. Questionando o presente, mas não de forma radical (S9-S16)
4. Reassumindo sua vida cotidiana em bases melhoradas, mas sentindo insatisfações relacionadas a um núcleo (S17-S30)
5. Tentando se aproximar do núcleo de suas insatisfações (s31-S34)
6. Enfrentando situações cotidianas, e ao mesmo tempo rodeando o núcleo de suas insatisfações (mas sem poder ou sem querer ainda resignificá-lo completamente) (S35-S50)
7. Sentindo-se melhor e resolvendo parar a terapia (S51-S54)

O Término do processo

Por que Dolores interrompe o processo nesse ponto? Creio que duas respostas são aqui possíveis.

1. Ela não estaria se sentindo preparada para enfrentar plenamente o núcleo de seu problema e preferiu dar um tempo, contentando-se com as melhoras obtidas, o que aliás correspondeu à sua intenção primeira ao procurar o acompanhamento psicológico (Ver S1).

- Sinal disso eram as lágrimas que lhe vinham aos olhos, de uma dor profunda mas que não ousa "se dizer" completamente, a cada vez

que se aproximava do coração de suas insatisfações (Ver por exemplo, S28 e S36; mas também S3).

- Talvez esteja relacionado com isso o ritmo dos encontros. A partir de S19 o ritmo ficou mais lento (só uma vez por semana), e a partir de S45 ainda mais lento (a cada duas semanas).

2. O terapeuta (eu, no caso) não estaria suficientemente disponível para acompanhá-la nessa viagem por esse seu mundo tenebroso. Há também indícios disso nas VSs.:

- mudança de um tom pessoal para um tom impessoal na redação das Vss, que começa em S28 (passagem de texto em primeira pessoa, para texto em terceira pessoa).

- reflexões e auto-crítica do terapeuta revelando um questionamento de seu papel; também a partir de S28. Indiretamente esse questionamento auto-crítico-reflexivo do terapeuta pode estar indicando também uma queda da qualidade empática da relação (por exemplo, S32 e S38).

- mais para o final as VSs revelam também uma impaciência do terapeuta que dificulta o acompanhamento simpático e acreditante do processo de Dolores (por exemplo, S42).

Qual dessas duas respostas seria a mais correta? Creio que uma mistura das duas. Para Dolores, no entanto, aconteceu o que deveria mesmo ter acontecido (ver S55).

Conclusões

Uma certa estrutura do processo terapêutico fica aqui ilustrada, ainda que seja por suas dificuldades.

As etapas descritas em pesquisa anterior (cf. AMATUZZI, 1993) foram as seguintes: 1. Tomando pé. 2. Dizendo coisas-díficeis-de-dizer-sendo-compreendido. 3. Questionando o presente. 4. Aprendendo a ser diferente. 5. Desligando-se. - O processo como um todo foi aí caracterizado como "Permitindo a crise".

Essas etapas se verificaram em parte aqui. Não se chegou a uma vivência plena no

núcleo central do problema. E isso seja porque não se chegou a uma segurança suficiente para se "permitir toda a crise", seja porque não houve esse desejo. Isso ocasionou revisões parciais de vida. Preserva-se, no entanto, a característica do processo terapêutico como sendo um enfrentamento de crise.

As 3 etapas centrais citadas aqui acima (dizendo coisas difíceis..., questionando o presente, e aprendendo a ser diferente, aconteceram como dimensões do processo, mais do que como partes nitidamente distintas. E as 2 últimas estiveram entremeadas mais para o final do acompanhamento.

Fica também ilustrada a fecundidade e a praticidade do trabalho com Versões de Sentido para o estudo de processos. Trata-se de um instrumento "econômico" na medida em que, com muito menos quantidade de dados, se pode obter uma visão do conjunto que respeita o essencial do que se quer considerar. É também um instrumento que permite uma pesquisa mais "participante", pois as análises são feitas em cima da experiência relatada (e não em cima de um registro mecânico, externo).

Sabemos que a Versão de Sentido já vem sendo utilizada em supervisões de atendimento terapêutico. Mais pesquisas precisam ser feitas sobre a experiência em se trabalhar com elas. Acreditamos, finalmente, que a Versão de Sentido pode ser um instrumento muito útil e praticável também na difícil tarefa de se pesquisar processos grupais.

Referências

- AMATUZZI, M.M. O sentido-que-faz-sentido: uma pesquisa fenomenológica no processo terapêutico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 1991, Vol.7, nº1. pp. 1-12.
- _____. Etapas do processo terapêutico: um estudo exploratório. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 1993, Vol.9, nº1, pp. 1-21.
- CURY, V.E. *Abordagem Centrada na Pessoa: um estudo sobre as implicações dos trabalhos com grupos intensivos para a terapia centrada no cliente*. Campinas (SP), UNICAMP - Fac. de Ciências Médicas, (Tese de Doutorado, Saúde Mental), 1993.
- DENNE, J. & THOMPSON, N.L. The experience of transition to meaning and purpose in life. *Journal of Phenomenological Psychology*. 1991, 22(2), pp. 109-133.
- FORGHIERI, Y.C. *Psicologia Fenomenológica - fundamentos, método e pesquisas*. São Paulo, Pioneira, 1993.
- FRIEDMAN, M. The healing dialogue in Psychotherapy. *Journal of Humanistic Psychology*. 1988, 28(4), pp. 19-41.
- GIORGI, A (Org.) *Phenomenological and Psychological Research*. Pittsburg, Duquesne University Press, 1985.
- GOMES, W. A experiência retrospectiva de estar em psicoterapia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 1988, 4(3); e 1990, 6(1).
- HALLING; KUNZ, G.; ROWE, J.O. The contributions of dialogical psychology to phenomenological research. *Journal of Humanistic Psychology*, 1994, 34(1), pp. 109-131.
- HART, J.T. & TOMLINSON, T.M. *New Directions in Client-Centered Therapy*. Boston, Houghton Mifflin Co., 1970.
- MARLIALI, E. & ALEXANDER, L. The power of the therapeutic relationship. *American Journal of Orthopsychiatry*. 1991, 61(3), pp. 383-391.
- ROGERS, C.R. (Org) *The therapeutic relationship and its impact - a study of psychotherapy with schizophrenics*. Westport, Connecticut, Greenwood Press, 1967.

O Desenvolvimento da Criatividade na Escola: possibilidades e implicações

Solange M. Wechsler

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

O objetivo deste trabalho foi o de demonstrar as várias possibilidades de trabalho com a criatividade na escola. Com este propósito foi feita uma revisão de dissertações sobre o este tema, realizadas nos últimos três anos no programa de pós-graduação em psicologia escolar da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Através dos resultados obtidos nas pesquisas apresentadas, onde foram estudados sujeitos de várias faixas etárias, utilizando-se escalas, testes ou programas específicos de treinamento, ficou comprovado que é a criatividade traz inúmeros benefícios, não só para o rendimento escolar como também para o comportamento e atitudes dos estudantes e professores. Conclui-se que o psicólogo escolar pode desempenhar um importante papel no desenvolvimento da criatividade no ambiente escolar, o que remete, portanto, à questão da criatividade na própria formação deste profissional.

Palavras chave: Criatividade, aprendizagem, escola, psicologia escolar, pesquisas em criatividade, testes de criatividade.

Abstract

The development of creativity in the school: possibilities and implications

The purpose of this study was to demonstrate the various possibilities of working with creativity in the schools. In order to achieve this goal, a review was done of the masters' dissertations undertaken in the last three years at the graduate school psychology program of the Pontifical Catholic University of Campinas. The results obtained from the referred research, where subjects from various ages were studied, using scales, tests, or specific training programs, indicated that creativity brings great benefits not only for school achievement but also as a way of modifying students and teachers' behaviors and attitudes. In conclusion, it was remarked the school psychologist's role to develop creativity in the schools, leading to the question of the presence of creativity in the training of this professional.

Key words: Creativity, learning, schools, school psychology, creativity research, creativity tests.

Ao falarmos de escola e criatividade, inicialmente parece que estamos tratando de assuntos opostos ou antagônicos. A educação têm sido questionada, em todos os países, justamente por não possuir a característica da criatividade, por não conseguir fazer com que o aluno pense de maneira criativa dado que a ênfase total do ensino é colocada na memorização.

Vários motivos aparecem para explicar esta situação: formação inadequada de professores, quantidade e complexidade do material

curricular, pressões da diretoria da escola, incompreensão dos pais etc. Encontramos afinal, como pano de fundo de todas estas causas, o próprio despreparo do indivíduo para entender, valorizar e lidar com a sua própria criatividade.

Diante desta realidade com a qual nos deparamos, é necessário então questionar a necessidade e a possibilidade de trazermos a criatividade para a sala de aula.

Em primeiro lugar, devemos aqui definir a nossa conceituação de criatividade, provinda dos mais recentes debates dos estudiosos da área. O último encontro realizado em Buffalo, Nova York (Center for Creative Studies, 1990) sobre o estado da arte neste tema, levou à conclusão de que a criatividade é um fenômeno

Endereço para correspondência: PUCCAMP, departamento de Pós-Graduação em Psicologia, Rua: Waldemar César da Silveira, 105, CEP 13045-270, Campinas, SP.

multifacetado, originado de múltiplas fontes: cognitiva, emocional, social, interpessoal e irracional. Assim sendo, estamos lidando com um conceito bastante abrangente, que pode ser considerado sob diversos prismas e que traz e sofre impacto das mais diferentes áreas da vida do indivíduo.

Deve a escola, portanto, se preocupar com a criatividade dos seus estudantes? Ao considerarmos a noção de aprendizagem e como um ato onde se encontram elementos cognitivos, emocionais e sociais, que interagem para trazer a motivação e o envolvimento com a tarefa, trazendo como consequência o aprender, podemos concluir que é inevitável se trabalhar com criatividade na sala de aula.

Encontramos neste ponto, o grande desconhecimento sobre o que é a aprendizagem criativa, ou criatividade dentro do currículo regular. Infelizmente, ainda nos dias de hoje, prevalece a noção de que a criatividade está exclusivamente ligada à área de Artes. Assim sendo, ela não poderia estar presente em qualquer outra área como Português, Matemática, Ciências, História, Geografia etc. Portanto, uma das principais características da criatividade, que é o pensamento divergente, que busca novas hipóteses para explicar fatos conhecidos, está totalmente ausente no ensino.

Dada a importância da criatividade no aprender, temos voltado nossos estudos para esta área. Decidimos pesquisar de que maneiras trazer a criatividade para a sala de aula, ora ligando-a com o currículo regular, ora treinando os professores para ensinar criativamente, ou ainda investigando os recursos dos alunos para aprender com criatividade.

Nos últimos três anos desenvolvemos uma linha de pesquisa sobre este tema, a nível de estudantes de Mestrado, que se encontravam cursando a pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Os nossos trabalhos têm abrangido desde a pré-escola até a universidade, utilizando métodos quantitativos e qualitativos de coleta de dados, envolvendo

programas experimentais ou pesquisas de levantamento.

Temos também investigado não só aspectos cognitivos como também os emocionais envolvidos com a criatividade, considerando a estreita relação que existe entre este e a saúde mental, de acordo com a nossa revisão de estudos na área (Wechsler, 1993). Desta maneira, as variáveis que temos utilizado em nossas pesquisas referem-se aos seguintes aspectos da criatividade:

- a. Fluência: Quantidade de idéias relevantes
- b. Flexibilidade: Categorias diferentes de idéias
- c. Originalidade: Idéias incomuns
- d. Elaboração: Embelezamento das idéias
- e. Emotividade: Aspectos emocionais demonstrados
- f. Fantasia: Presença do imaginário
- g. Perspectiva interna: Aspectos internos das idéias
- h. Perspectiva incomum: Representações incomuns
- i. Combinações: Síntese de idéias
- j. Extensão de limites: Inconformismo ao estímulo
- k. Títulos expressivos: Essência criativa da idéia
- l. Uso de contextos: Preocupação com o ambiente
- m. Analogias: Comparações entre idéias
- n. Movimento: Cinestesia e dinâmica das idéias

Estas variáveis tem sido objeto das nossas investigações através de diferentes instrumentais, mas principalmente nos Testes de Pensamento Criativo de Torrance (1966), que foram validados para a população brasileira em nossos estudos anteriores (Wechsler, 1993).

Nossos programas para o desenvolvimento da criatividade na escola apoiam-se, portanto, no modelo cognitivo, pessoal e social que envolve o conceito de criatividade, visando um objetivo principal que é a atitude da pessoa criativa. Relataremos, a seguir, algumas das dissertações sobre este tema, desenvolvidas sob nossa orientação, que trazem contribuições im-

portantes para aqueles que se preocupam com a melhoria da educação e o preparo dos nossos futuros cidadãos.

Um trabalho direcionado para a pré-escola, buscando propor formas para a sua melhoria, sob um aspecto preventivo e criativo, foi realizado por Bertonha (1995). Com este objetivo, foram estudadas 26 crianças de ambos os sexos, na faixa etária de 5 a 6 anos, em escolas particulares de Campinas. A proposta de intervenção oferecida aos professores do grupo experimental foi um programa para o desenvolvimento das características da pessoa criativa, composto de 6 sessões para planejamento de aulas criativas, que seriam ministradas em conjunto pela pesquisadora e pela professora. As medidas utilizadas para pré e pós teste abrangeram o Teste de Pensamento Criativo Figural de Torrance e desenhos livres das crianças, que eram colhidos em entrevistas individuais. Os resultados encontrados demonstraram aumento significativo em duas das características criativas, que foram Movimento e Títulos Expressivos. A conclusão obtida através da análise qualitativa (relatos dos professores) e da quantitativa, indicou a urgente necessidade de se desenvolver programas criativos na pré-escola tanto para os professores quanto para as crianças, afim de que se observe um crescimento significativo na criatividade desde os anos iniciais escolares.

A influência do contar e ouvir histórias na criatividade infantil foi a preocupação expressa na dissertação de Bighetti (1995). Foi hipotetizado que a "Técnica Criativa de Contar Histórias", elaborada por Torrance (1970), que aponta atividades a serem realizadas antes, durante e após a leitura, traria mais efeitos sobre a criatividade do que o simples contar histórias, de maneiras assistemática. Neste sentido foi coletada uma amostra de 52 crianças de ambos os sexos, estudantes da terceira série do I grau, em escolas públicas da região de Campinas, com idades variando de 8 a 13 anos. O grupo experimental recebeu 8 sessões, onde foram contadas histórias de cunho clássico e psi-

copedagógico utilizando-se a Técnica de Torrance, enquanto que o grupo controle ouviu as mesmas histórias contadas de forma assistemática. Os instrumentos utilizados envolveram redações livres, duas atividades do Teste de Criatividade Verbal de Torrance, e perguntas abertas. A análise quantitativa indicou ganhos significativos para o grupo experimental nas variáveis de Fluência, Flexibilidade, Elaboração e Emoção, assim como um grande interesse pelos temas, evidenciado nos relatos dos sujeitos. Conclui-se pela necessidade de procurar tornar o hábito de contar histórias mais freqüente e mais sistemático nas classes de primeiro grau, devido à sua repercussão imediata no interesse pela leitura.

O domínio da escrita representa um passo importante na escolarização infantil. Entretanto, a grande parte da produção infantil reflete um aspecto descritivo de temas escolhidos pelos professores. Como tornar a escrita mais criativa ou de que maneiras estimular crianças a produzirem textos mais criativos, foi o problema escolhido para investigação na pesquisa de Bamp (1995). Com este propósito foi colhida uma amostra composta de 31 crianças de ambos os sexos, idades variando de 9 a 15 anos, cursando a quarta série do primeiro grau em escolas de cunho municipal e estadual da região de Campinas. O programa oferecido ao grupo experimental, composto de 11 sessões, ocorreu na disciplina de Português, onde o conteúdo escolar foi oferecido pela pesquisadora utilizando o "Modelo de Incubação para o Ensino", desenvolvido por Torrance e Safter (1990), que visa estimular as características da personalidade criativa dentro de cada disciplina. O instrumental para avaliação de pré e pós-teste constou de Teste de Criatividade Verbal de Torrance e redações livres. Os resultados apontaram ganhos significativos na área de Flexibilidade e acréscimo em outras variáveis criativas, embora não significativos. O grupo controle apresentou uma queda geral nos indicadores criativos. Concluiu-se pela imensa importância de se iniciar programas que visem o

estímulo a criatividade na escrita afim de se prevenir quedas de interesse e produtividade nesta área, perdas estas que são corroboradas por resultados de outros estudos sobre este tema.

É possível trazer a poesia a sala de aula? Como estimular o interesse pela poesia e, ao mesmo tempo, aumentar o interesse pela Língua Portuguesa, na sua forma escrita e falada? Como demonstrar a importância da poesia como um poderoso veículo para a expressão emocional? Estes foram os desafios propostos para a investigação de mestrado de Bragotto (1994). A adolescência foi a fase escolhida para estudo, devido ser esta a fase onde mais despontam os conflitos emocionais e de procura da identidade. Assim sendo, a amostra foi colhida entre estudantes de quinta série do primeiro grau, com idades variando de 12 a 18 anos, freqüentando escolas públicas do município de Limeira. O grupo experimentou passou por 12 sessões, administradas pela pesquisadora, onde eram demonstradas e encorajadas as expressões através da poesia, em suas diversas formas: escrita, narrada, cantada e dramatizada. Os textos produzidos nas sessões eram trabalhados com a professora de Português, que também recebia orientações para as aulas. Vários instrumentos foram utilizados para avaliar pré e pós teste, como um questionário de atitudes frente à poesia com temas iniciais: Se eu fosse ou se eu pudesse, e algumas atividades do Teste de Criatividade Verbal de Torrance. A qualidade de expressão poética foi verificada por juízes. Os resultados quantitativos e qualitativos demonstraram ganhos em quase todas as variáveis de criatividade, e uma mudança de atitude geral frente à importância da poesia como expressão emocional e como ajuda inquestionável no ensino do Português.

Ao passarmos pelas diversas etapas do ensino, resta a questão da universidade. O que acontece com a criatividade que o aluno leva para o ensino do terceiro grau. É ela estimulada ou desencorajada pelos professores universitários? Qual é a importância da criatividade

para a expectativa de trabalhos dos futuros profissionais? As respostas para estas questões, no ensino da Psicologia, foram a fonte para a pesquisa de dissertação de Nogueira (1992). Com este objetivo, a amostra foi composta de 100 estudantes de Psicologia, na faixa etária de 18 a 25 anos, que cursavam do segundo ao quinto ano de uma universidade particular no estado de São Paulo. Como instrumental para levantamento de dados foram escolhidos: Teste de Criatividade Figurativo de Torrance, questionário sobre expectativas profissionais, e perguntas abertas. Os resultados encontrados demonstraram a estreita relação entre criatividade e uma expectativa positiva de futuro profissional. Observou-se também que a criatividade decai nos anos universitários e que a percepção do estudante de Psicologia quanto a suas possibilidades de atuação, ao terminar a sua formação, é exatamente a mesma que possuía quando da entrada neste mesmo curso.

Os estudos mencionados anteriormente lidaram com crianças e jovens regulares, e leva a questionar o que acontece com o ensino e a aprendizagem de alunos portadores de dificuldades físicas. Quais são os efeitos de deficiências físicas sobre a criatividade? Pode o ensino ser criativo quando é voltado para portadores de dificuldades físicas? A procura pela relação entre estas variáveis gerou o estudo de Moreira (1995) que direcionou a sua investigação para os estudantes epiléticos. Assim sendo, a mostra coletada foi composta de 16 crianças epiléticas e 16 não-epiléticas, de ambos os sexos, com idades de 8 a 15 anos, cursando escolas públicas do estado de Minas Gerais. Os dois grupos foram comparados quanto as suas características de criatividade, de aprendizagem e de expressão emocional, utilizando-se o Teste de Criatividade Figurativo de Torrance e questionário elaborado pelo autor referentes à características de aprendizagem e atitudes emocionais. Os instrumentos foram aplicados individualmente. Os resultados obtidos demonstraram não existir diferenças significativas nos dois grupos quanto ao seu

potencial para a criatividade e a aprendizagem. A expressão emocional demonstrou comprometimentos para o grupo epiléptico. Concluindo, foi indicado que o ensino criativo deve ser voltado para todos os tipos de estudantes, quer sejam ou não deficientes, pois a produtividade nesta área não parece estar ligada a nenhuma deficiência física.

Revisando os resultados obtidos nestas dissertações de mestrado podemos chegar à importantes conclusões. Em primeiro lugar, ficou demonstrado que é possível desenvolver vários aspectos da criatividade na escola. Estes resultados vêm confirmar uma série de estudos feitos no exterior e no Brasil sobre este tema (Wechsler, 1993). Além disto, a possibilidade de se aplicar programas para estimular a criatividade dentro do currículo acadêmico abre inúmeras portas para aqueles que almejam um ensino mais criativo.

Uma conclusão preciosa que decorre destes estudos é o efeito que o ensino criativo traz para a mudança de atitudes dos estudantes. Em todos os trabalhos realizados foi observado que os grupos experimentais estudados demonstraram maior motivação e participação nas salas de aula onde podiam utilizar o que aprenderam nos programas de criatividade. Como consequência desta mudança, ocorreu a melhoria do rendimento acadêmico, onde o aluno passou a ser um elemento ativo e não mais passivo na sala de aula. Portanto, estratégias criativas aplicadas aos currículos acadêmico têm um alto poder de generalização para diferentes áreas.

É importante ressaltar também um crescimento em prol da saúde mental dos estudantes. Através das análises qualitativas pode-se concluir a satisfação que os estudantes dos grupos experimentais demonstravam em relação ao seu próprio crescimento pessoal. A alegria de conhecer melhor o seu potencial criativo e de produzir de maneira que nunca tinha ousado era comumente apresentada nos relatos dos indivíduos destes grupos. Estas observações confirmam a conceituação de criativi-

dade acima apresentada, demonstrando que ela decorre da interação entre elementos cognitivos, emocionais e também sociais, se entendermos que o estudante passa a tornar significativas na aprendizagem partes da sua experiência cultural. Portanto, a criatividade pode ser realmente relacionada com saúde mental e crescimento pessoal.

Os trabalhos apresentados trazem importantes implicações para a formação do psicólogo escolar. Ao concluirmos sobre a necessidade e a relevância do desenvolvimento da criatividade no ensino, cabe perguntar como efetivar esta ajuda ao professor para que esta realidade possa ocorrer. O currículo da escola normal no Brasil já vêm sendo há muito questionado. Entretanto, mesmo que possam ocorrer mudanças significativas no nosso futuro professorado à nível de primeiro grau, restam ainda os profissionais que lecionam no segundo grau e nas universidades. Assim sendo, podemos concluir que esta ajuda para a criatividade poderia ocorrer se, na equipe multidisciplinar da escola, pudessemos contar com a presença do psicólogo escolar. Este profissional, que poderia trabalhar como consultor da equipe docente e administrativa, deveria estar adequadamente preparado para ajudar a escola em como lidar com os aspectos cognitivos, emocionais e sociais relacionados com a aprendizagem.

Concluindo, estas questões remetem-nos à formação do psicólogo escolar e das habilidades necessárias que este deveria possuir ao completar os anos universitários. Tais preocupações já estão fazendo parte das discussões da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e dos congressos promovidos pela mesma, assim como por outras entidades. Não existem dúvidas, entretanto, de que devemos almejar um psicólogo escolar mais criativo e que saiba colaborar para que, no âmbito do seu trabalho, o ensino criativo possa se tornar uma realidade.

Referências

- BAMPI, M. L. F. (1995) *Efeitos de um programa para o desenvolvimento da criatividade na escrita*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- BRAGOTTO, D. (1994) *Programa experimental para o desenvolvimento da expressão poética em adolescentes*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- BERTONHA, R.M. (1995) *Programa para o desenvolvimento da criatividade em crianças pré-escolares*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- BIGHETTI, C.A. (1995) *Efeitos de um programa para o desenvolvimento da criatividade verbal através do contar histórias*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- CENTER FOR CREATIVE STUDIES (1990) *The International Creativity Networking Conference*. Resumos. Buffalo, NY, 7-10 agosto.
- MOREIRA, S.R.G. (1995) *Epilepsia e Criatividade: Um estudo com crianças de rede pública*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- NOGUEIRA, A.B.L. (1992) *Criatividade e percepção do futuro profissional em estudantes de psicologia*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- TORRANCE, E.P. (1966). *Torrance tests of creative thinking*. Lexington, MA: Personal Press.
- _____. (1970) *Creative learning and teaching*. New York, Harper & Row.
- TORRANCE, E.P. & SAFTER, H.T. (1990). *The incubation model of teaching*. New York: Buffalo, Bearly.
- WECHSLER, S.M. (1993) *Criatividade: Descobrimo e encorajando*. Campinas, Psy.

Semelhanças entre psicoterapias: uma visão geral dos tratamentos psicológicos¹

Keli Cristina Cambi Souza²
Universidade São Judas Tadeu

Os desafios para os tratamentos psicológicos, suas semelhanças, divergências e as relações entre as diversas linhas psicoterápicas são o tema do livro aqui resenhado.

Ao longo dos seus cinco capítulos, os Autores discorrem sobre a psicoterapia, seus enfoques teóricos e técnicos, suas origens históricas, seu deenvolvimento e seu futuro, esclarecendo ao leitor o percurso da evolução desta área de atuação do psicólogo.

No primeiro capítulo, Feixas e Miró abordam a definição de *psicoterapia* e de seus principais componentes, a saber: o cliente, o psicoterapeuta, a relação existente entre ambos, e o processo terapêutico de modo geral. Inicialmente são enfocadas as diversas definições de psicoterapia, formuladas a partir da base teórica de cada linha, de modo que é facilmente percebido pelo leitor que, mesmo na atualidade, não existe uma definição única e geral, pois tal conceito varia de acordo com os conceitos teóricos utilizados. Deste modo, os Autores acabam por circunscrever apenas os pontos comuns e imprescindíveis para tais definições.

No caso das psicoterapias, segundo Feixas e Miró, todas as definições englobam, basicamente, um profissional autorizado, que utiliza métodos psicológicos, para auxiliar na resolução de problemas humanos dentro de um contexto profissional. Com a mesma linha de explanação, são abordadas, ainda, as diversas definições de cliente, de forma que os pontos de conexão existentes entre os diversos enfoques permitem conceber o cliente como um indivíduo que, por diferentes dificuldades importantes para si mesmo e sem conseguir resolvê-las de modo próprio, busca auxílio de uma pessoa preparada na prática psicoterápica. No desenrolar desta temática são esclarecidos os diversos pontos de vista, as diferentes situações e sentimentos que o cliente pode enfrentar até chegar o momento de iniciar a terapia. O capítulo prossegue com a definição do que é o terapeuta. Esta definição, como as demais, torna-se difícil devido ao fato de depender, igualmente, de pressupostos teóricos e filosóficos de cada escola teórica. Observa-se neste tópico estudos sobre motivações funcionais e motivações disfuncionais que levam o indivíduo a escolher tal profissão. O capítulo finda frisando a importância da formação teórica e prática deste, a fim de promover um bom trabalho posterior.

O segundo capítulo versa sobre as aproximações históricas da psicoterapia, analisando suas raízes, seu surgimento, desenvol-

1. Resenha do livro de Feixas, Guillem & Miró, Maria Teresa (1993) *Aproximaciones a la psicoterapia: Una introducción a los tratamientos psicológicos*. Barcelona: Paidós.

2. Aluna de Graduação em Psicologia da Universidade São Judas Tadeu.

Endereço para correspondência: Rua Uruguaiana, 1280 apto 502, CEP 13026-002, Campinas, SP, telefone (019) 251-9358

vimento e estágio atual. Os Autores arrolam os diferentes tipos de saber que dão origem às primeiras "formas de terapia" relatando seu desenvolvimento desde as sociedades tribais, até seu surgimento oficial, com a criação da psicanálise. São ainda relatados os diversos teóricos e psicoterapeutas que contribuíram para o seu desenvolvimento. Na sequência são comentados os diferentes tipos de enfoques terapêuticos que surgiram desde a psicanálise, seus principais fundadores e colaboradores, existindo um maior aprofundamento nas abordagens experimentalista, comportamentista, humanista, rogeriana e sistêmica entre outras. O capítulo se encerra enfocando o estágio atual das práticas psicoterápicas e sua complexidade, que parece ser fruto do grande número de enfoques psicológicos existentes na literatura (cerca de 400 diferentes), e com o relato de alguns estudos sobre a diversidade de escolas psicológicas existentes na atualidade.

No terceiro capítulo são feitas explicações sobre as aproximações teóricas entre as diversas formas de psicoterapia, abordando os modelos psicodinâmico, humanístico-existencial, comportamental, cognitivo e sistêmico. Feixas e Miró seguem um esquema único, permitindo a fácil análise e comparação das diferentes abordagens, afim de transmitir uma visão global e integrada das principais escolas psicoterápicas. Este esquema se inicia com o desenvolvimento histórico da abordagem, enfocando sua gênese e evolução, além dos seus aspectos contextuais mais relevantes. A seguir são explicitados os conceitos básicos de cada um destes enfoques, através da descrição das principais noções teóricas e de seu núcleo conceitual. O próximo ponto a ser tratado é o método psicoterápico, através do relato das prin-

cipais estratégias, procedimentos e técnicas terapêuticas.

São consideradas, ainda, as perspectivas atuais, que tratam das principais derivações e divergências entre as abordagens psicoterápicas e suas recentes evoluções. Na sequência, a formação do terapeuta ganha destaque, com os critérios, argumentos e formas que cada modelo adota para esta. O ponto seguinte aborda a investigação terapêutica, fazendo um breve relato sobre os estudos mais recentes e relevantes de cada área, principalmente em termos de sua contribuição para o desenvolvimento de cada abordagem. Por fim se formulam avaliações críticas, tentando situar o modelo em seu contexto e avaliar criticamente suas proposições.

O capítulo quatro inicia-se com o relato das dificuldades existentes na utilização da metodologia científica na investigação psicoterápica, principalmente no controle de variáveis em pesquisas experimentais. Estes obstáculos são devidos ao grande número de fatores que podem interferir nestes estudos, tais como a interação terapeuta-cliente, suas personalidades ou mesmos contingências ambientais, que favorecem a utilização de uma determinada técnica em um momento e a dificultam em outro. Na sequência são delineadas duas estratégias metodológicas distintas para a investigação clínica, que tentam auxiliar no controle de tais variáveis. O primeiro método a ser explanado é o que trata da investigação de resultados das psicoterapias. Este método presta-se a auxiliar nas questões de efetividade terapêutica e nos estudos comparativos entre as diferentes psicoterapias. São descritas as principais dificuldades deste tipo de pesquisa, principalmente as de padronização da amostra, a carência de instrumentos de avaliação e a influência da orientação teórica do pesquisador sobre os

resultados de sua pesquisa. Assim, este método é caracterizado em termos de seus delineamentos de pesquisa, como, por exemplo, o estudo de caso com um único sujeito e o delineamento de comparação entre dois grupos semelhantes. Arrolam também os resultados de alguns estudos sobre a eficácia das psicoterapias em contraste com o não-tratamento e com a utilização de efeitos placebos.

A seguir, é apresentada a segunda estratégia metodológica que é a investigação dos processos psicoterápicos, no que tange ao seu estudo científico. Os Autores formulam uma série de considerações com o intuito de responder o que poderia ser efetivamente considerado "terapêutico", a partir da análise dos micro-processos existentes em uma sessão terapêutica. As principais tendências deste tipo de investigação, como a análise de conteúdo das sessões, as condições facilitadoras da mudança em psicoterapia e a aliança terapêutica entre cliente e terapeuta, são abordadas. São expostas ainda as diferenças e semelhanças de ambos os métodos de investigação (processo e resultado). O capítulo é encerrado discorrendo os Autores sobre as investigações existentes sobre as psicoterapias e suas relações com a prática clínica.

A leitura deste livro é bastante atraente e enriquecedora, e os autores usam uma linguagem clara e objetiva. Não existe uma elevada e desnecessária utilização de termos técnicos ou específicos, que torna este livro compreensível e de fácil assimilação por todos os possíveis leitores.

As informações contidas no livro são atualizadas e de grande valia para uma maior compreensão da história da Psicologia e da psicoterapia, desde suas origens, até suas perspectivas atuais e futuras.

O livro destina-se a estudantes de Psicologia em geral e a profissionais, especialmente os estudiosos e interessados no desenvolvimento da Psicologia clínica, como ciência e profissão.

Avaliação da Leitura¹

Geraldina Porto Witter

Departamento de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Como Beck bem explicita, no prefácio, por avaliação autêntica entende-se usualmente qualquer avaliação que não seja um teste de escolha múltipla, mas, embora seja crescente esta proposição pode ser um engodo. Isto porque o que muitos de seus proponentes esquecem é que o ponto crítico na autenticidade da avaliação *não é* o formato do instrumento. De fato, o que importa é o conteúdo da avaliação, os constructos subjacentes, a correspondência entre avaliação e a instrução da qual foi amostrada, e os propósitos de uso da medida.

Os programas de avaliação autêntica precisam ser usados com a cautela que a ciência pede, estando-se ciente de suas forças e limitações, não devendo ser esquecido que é necessário ser comedido no seu uso; também não deve ser olvidado o contexto ao empregá-los; há necessidade de estudos-piloto antes de generalizar seu uso; é imprescindível treinar e dar suporte técnico-científico aos que vão usá-los e que não basta esperança e opiniões sobre êxito, é necessário contar com dados de pesquisa. "Precisa-se muito de pesquisas nestas áreas, pois só tais resultados poderão fornecer uma justificativa forte para estes projetos (de avaliação autêntica)" (p.vii).

A breve apresentação leva a assinatura dos Autores e começa por lembrar que a avaliação é um dos tópicos mais importantes na área, que estão emergindo vários procedimentos mas há necessidade de conhecê-lo melhor do prisma científico. "Para uma avaliação ser efetiva e factível, precisamos de descrições e perspectivas: precisamos saber com que parece a avaliação: como foi construída, a estrutura conceitual usada para desenvolvê-la, e o propósito a que serve. Devemos estar prontos a dar um passo atrás para uma perspectiva crítica de nosso esforço para reformar a avaliação", dizem os organizadores (p.1), como alerta.

O livro está constituído por cinco partes com número variado de capítulos em cada uma delas. A primeira é composta por um único capítulo, da autoria dos organizadores. O título dado à parte é Compreendendo a Avaliação Autêntica da Leitura, ficando o capítulo com o título Definições e Perspectivas. Começa por lembrar que há uma variedade de conceitos na literatura, mas o denominador comum é avaliar diferentes tipos de capacidades em contextos o mais possível próximo de onde elas serão realmente usadas. O primeiro passo é explorar e definir objetivos.

A segunda parte trata da avaliação autêntica em sala de aula e é composta por três capítulos, sendo apresentados por Valencia. O que leva a assinatura de Hansen trata dos "portfolios" como meio de dispor de uma medida do progresso dos alunos, relatando sucintamente sua experiência com este tipo de avaliação.

1. VALENCIA, S.W.; HIEBERT, E.H. & AFFLERBACH, P.P. (1994) *Authentic reading assessment: practices and possibilities*. Newark, Del: IRA.
Endereço para correspondência: PUCCAMP, Departamento de Pós-Graduação em Psicologia, Rua Waldemar César da Silveira, 105, CEP 13045-270, Campinas, SP.

Conclui pela sua utilidade e lembra que esta avaliação tem impacto no clima de sala de aula. O texto é comentado por Marzano que destaca os aspectos básicos lembrados por Hanse, ou seja, é uma avaliação que deve incluir itens acadêmicos e não acadêmicos, deve ser usada de forma focal do currículo atendendo os objetivos pessoais; deve variar de estudante para estudante; não centralizar-se nos melhores trabalhos, mas sim incluir o que for significativo para o aluno. Marzano lembra que há questões por resolver quanto, por exemplo, à retroinformação, o referencial técnico e de avaliações mais complexas.

No capítulo seguinte, Hancock, Turbill e Cambourne tratam de sua experiência de avaliação da aprendizagem de alfabetização usando avaliação de respostas incluindo os seguintes estágios: explicitar as crenças; reorganizá-las em episódios e serem observados; decidir sobre como observar, registrar, analisar e interpretar os dados; como negociar a avaliação com pais, professores e alunos; relatar a avaliação e refinar as crenças. O texto é comentado por Pikulski que destaca a relevância de avaliar a alfabetização e de avaliar os procedimentos de avaliação.

O Capítulo 4 retoma a questão dos "portfólios" narrando a vivência de Snider, Lima e Devito em Rhode Island. O texto é comentado por Calfee que considera encorajador o uso deste procedimento de avaliação.

A terceira parte do livro é apresentada por Hiebert e trata da avaliação autêntica em sala de aula e além da mesma. O primeiro capítulo, dos três que constituem esta parte, trata da experiência de Au nas escolas elementares de Kamehameha, onde a avaliação por "portfólio" começou no ano de 1989 como parte das mudanças curriculares então introduzidas.

As avaliações implicaram na medida de envolvimento, do processo de escrita, da compreensão da leitura, da linguagem, do conhecimento de vocabulário, das estratégias para leitura de palavras e da leitura voluntária. O capítulo é comentado por Seda que destaca o que a experiência de Kamehameha tem de peculiar, o tempo e as estruturas requeridas para a mudança.

No sexto capítulo, Valencia e Place descrevem o projeto "The Bellevue Literary Assessment Project" que não discrepa do uso geralmente feito do "portfólio" como alternativa para os testes de escolha múltipla. Os comentários sobre esta vivência ficaram por conta de Wolf que destaca seus pontos principais: começar com o currículo e o ensino; identificar os enfoques apropriados de avaliação; envolver os professores; construir uma ampla e duradoura base de suporte e conduzir avaliações ao longo do processo.

Bembridge trata, no capítulo seguinte, de um pacote de avaliação multivariada (MAP) cujo emprego começou em 1980 e vem sendo aprimorado ao longo dos anos. Seu trabalho é comentado por Lipson que destaca como suas características relevantes: utilidade, funcionalidade, conteúdo, flexibilidade e a relação ensino-avaliação.

Coube e Afflerback apresentam a quarta parte que trata deste tipo de avaliação em larga escala, questão enfocada nos capítulos 8, 9 e 10. No primeiro deles Weiss descreve o que vem sendo feito na avaliação do inglês, na Califórnia, em vários graus enfocando a linguagem expressiva, persuasiva, informativa e narrativa. Os comentários ficaram sob a responsabilidade de Pearson o qual destacou como atributos positivos do programa: o conceito básico, o con-

texto social, o envolvimento dos professores, o formato e o conteúdo das avaliações.

A seguir, Garcia e Verville tratam do programa de avaliação do estudante usado no Arizona em texto que foi comentado por Peters, o qual considera como contribuições significativas: a multiplicidade de medidas, o enfoque multidimensional, sua direção ser norteada pelo currículo adotado, a relação ensino-avaliação e a avaliação dos alunos limítrofes.

No Capítulo 10, Kapinus, Collier e Kruglanski descrevem o programa de avaliação de desempenho desenvolvido nas escolas de Maryland (MSPAP) o qual, segundo comenta Wixson, apresenta como resultados positivos a variação de aspectos da leitura enfocados: o fato de ser avaliado o processo, as tarefas de avaliação, as formas de registro e pontuação, a sua validação e o fato de viabilizar o desenvolvimento profissional.

A última parte do livro é apresentada pelos três organizadores que escrevem seu único capítulo, no qual fazem um balanço do estado atual da avaliação autêntica e tecem algumas perspectivas quanto ao seu futuro. Consideram que os projetos apresentados ilustram bem a complexidade do assunto e que, como os comentadores dos capítulos sempre evidenciaram, há muitas questões por resolver. Em relação ao futuro apontam como pontos cruciais: as tarefas e o contexto de avaliação; o envolvimento de professores e alunos; o atendimento às necessidades e interesses de audiências diferentes.

Facilitam a consulta ao livro: índice de autor e índice de conteúdo.

Trata-se de obra que por seu conteúdo não interessa apenas aos que se ocupam com a avaliação da leitura, mas todos que estão preocupados com qualquer que seja a avaliação a ser

conduzida, em todos os níveis de ensino formal e informal. As experiências narradas podem ser muito úteis aos administradores de ensino, seguindo novas formas de atuação.

Ensino Médio e profissionalização¹

Marcelo Passini Moreno²

Mestrando em Psicologia Escolar - PUCCAMP

O ensino de 2º grau no Brasil, chamado também de ensino médio, é marcado por indefinições, oscilando entre um curso formador de profissionais no nível médio (primário, secundário ou terciário) e o tradicional colegial comum, denominado propedêutico. Há para ambas as categorias consideradas uma indefinição no nível das políticas públicas para o setor, no sentido de modernizá-lo e equipá-lo condignamente com a demanda da população escolarizável.

Na apresentação do livro, a autora aponta algumas das principais questões que têm norteado a discussão sobre o ensino de 2º grau, como: indefinição em sua identidade, a dicotomia e a segmentação desse nível de ensino e a exiguidade de estudos e pesquisas que busquem diagnosticar e propor soluções para o mesmo.

Realmente, como informa a literatura na área, estas são questões cruciais para o diagnóstico e planejamento de intervenções neste nível de ensino, podendo ser acrescentadas a estas, por exemplo, a articulação do ensino superior com o 2º grau e a formação de professores, isto é, as licenciaturas.

Neste sentido, são de extrema importância os dados que o livro de Franco apresenta;

seja através da reunião de textos referentes à temática, seja pela contribuição de pesquisas empíricas arroladas no volume da série Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

O livro está organizado basicamente em duas partes. A primeira parte do livro traz relatos de pesquisa sobre o 2º grau, realizadas em escolas técnico-profissionalizantes em São Paulo, a partir do levantamento e discussão de dados censitários, tendo por objetivo sinalizar as mudanças ocorridas durante o início e meados da década de 80.

O primeiro capítulo está voltado para a análise da situação do ensino médio através da recuperação de dados históricos de agências formadoras como o Senac. É abordada a questão da democratização e da profissionalização, através de um contraste com pesquisas do início da década de 80 realizadas na cidade de São Paulo, discutindo a distribuição do alunado, o tipo de escola e as necessidades da população.

Com relação, por exemplo, à oferta e ocupação de vagas nos estabelecimentos públicos, se contrastados com dados de 1987, percebe-se que a oferta de habilitação em processamento de dados cresceu 100%.

Por outro lado, desde 1982 a formação e habilitação para o magistério continua sendo feita, primordialmente, pela rede de ensino particular, evidenciando o desequilíbrio entre expansão e estagnação na oferta de modalidades de ensino profissionalizante, para as redes públicas e particular, respectivamente.

1. FRANCO, M.L.P.B. *Ensino Médio: desafios e reflexões*. Campinas, Papirus, 1994, 185 p.

2. Mestrando em Psicologia Escolar, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, bolsista CNPq. Endereço para correspondência: Rua Bernardino de Campos, 1055 apto 32, Centro, CEP 13010-151, Campinas, SP.

No capítulo dois é relatada outra pesquisa empírica da Autora, analisando o conteúdo das representações de egressos de escolas profissionalizantes. As escolas que compõem a amostra são públicas e os alunos ouvidos freqüentam o curso noturno.

Ressalta-se a problemática da escola e trabalho, na medida que os sujeitos relatam as dificuldades encontradas na conciliação das duas atividades e as aspirações, valores e objetivos dos alunos que buscam no ensino secundário a aquisição de conhecimentos e qualificação profissional.

Os alunos pesquisados não têm uma visão otimista sobre a situação de ensino-aprendizagem que vivenciam e apontam a não-democratização e a elitização do ensino superior como um dos principais obstáculos em sua jornada educacional. A Autora interpreta as informações acentuando a necessidade da implementação de uma escola profissionalizante que atenda às reais características da população.

O capítulo três introduz o leitor no campo do ensino agrícola de 2º grau. Por meio de uma breve retrospectiva histórica, é possível compor um quadro de referência sobre problemáticas deste tipo de ensino específico e entendê-lo em sua evolução histórica.

Na parte destinada à política agrícola da década de 80 são ressaltadas algumas prioridades para esse nível de ensino, como a articulação destas escolas com a comunidade e a formação e assistência técnica ao aluno, entendido como agente de transformação da realidade social que o cerca.

O capítulo serve muito bem de introdução à pesquisa, apresentada no quarto capítulo, onde são analisadas as informações de 557 egressos de uma escola pública agrícola

profissionalizante de cada um dos estados: São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, utilizando-se como recurso metodológico o envio de questionários, abordando questões sobre a inserção no mercado de trabalho e suas atividades cotidianas, motivos da escolha do curso, entre outros. Um fato a ser destacado foi o índice de retorno de 35%, considerando alto para os padrões brasileiros.

Pela análise de conteúdo do discurso dos alunos e usando o conceito de representação social, a autora destaca a impotência atribuída por estes às políticas educacionais, mostrando que muitos compreendem criticamente o papel da escola na formação de uma consciência crítica, ao lado da formação técnica que se deseja eficiente, elementos necessários para a mudança da realidade social.

Outras duas pesquisas exploram a representação que os alunos têm dos cursos profissionalizantes e os motivos de sua escolha, bem como suas representações do que seja a escola pública e a escola rural. A última utiliza os relatos dos alunos egressos de um curso que fornece habilitação agrícola e tem por objetivo avaliar a relação formação-demanda, pela análise da inserção dos egressos no campo profissional e a relação competências técnicas ofertadas e competências técnicas exigidas pelo mercado de trabalho.

Estão ainda arroladas nesta primeira parte dois textos: um que se refere à nova LDB e a questão do Trabalho como Princípio Educativo, tema de ampla discussão na área desde a década de 60 e que se torna atual na perspectiva das decisões político-educacionais, sobretudo na perspectiva da escola Politécnica.

Nesta parte, a Autora discute aspectos da lei 5692 e a inadequação de uma educação voltada exclusivamente para o ensino técnico

dirigido para a aquisição de determinadas habilidades, bem como da compreensão deste tipo de ensino num sentido amplo, que não exclui, absolutamente, a formação geral do aluno. Baseando-se na teoria marxista e em autores contemporâneos que enfocam a mesma temática (como Kuenzer, por exemplo), é proposta a articulação teórico-prática dentro do conceito de educação para o trabalho, salientando a Autora que o conteúdo objetivo do trabalho do aluno e suas relações com o processo produtivo, a cultura, a ciência e a tecnologia devem ser desvelados.

O tema qualidade do ensino é contemplado sob a ótica dos Indicadores de Qualidade que a perspectiva de uma sociedade moderna traz, pela exigência crescente no estabelecimento de competências pessoais e sociais para o indivíduo, dentre elas: raciocínio lógico, habilidade para aprender novas qualificações, conhecimento técnico geral, responsabilidade e iniciativa para resolução de problemas, questionado, neste contexto, qual papel realmente a escola deve assumir.

Na segunda parte encontram-se três textos da área de metodologia, abordando questões sobre o conflito entre tendências metodológicas, o estudo de caso e a análise quantitativa/qualitativa como modalidades de pesquisa e tratamento de dados.

A Autora discute estas questões metodológicas a partir da necessidade de se buscar instrumentos e estratégias que não somente descrevam a realidade observada, mas que captem e decifrem a estrutura contraditória dos dados.

Há, por final, um texto consistente e informativo sobre a técnica de Análise de Conteúdo e seu papel como método de investigação científica para a Psicologia. São apresentados primeiramente os conceitos subjacentes a este

tipo de procedimento como a busca de sentido e a inferência, bem como as unidades de análise para a classificação dos dados colhidos.

O livro de Franco, ao mesmo tempo que retrata parte da trajetória da Autora como pesquisadora, constitui-se excelente material histórico sobre o desenvolvimento do ensino profissionalizante secundário.

A atualidade e consonância com outras publicações na área pode interessar a educadores, psicólogos e demais profissionais que mantêm contato o sistema de ensino e com adolescentes, já que os dados de pesquisa e reflexões acerca da natureza e das implicações do ensino médio profissionalizante, explicitados nesta obra, contribuem, em última análise, para evidenciar suas características e problemática: elementos indispensáveis para a adoção de estratégias, políticas e procedimentos que visem a melhoria das condições de formação e aquisição de habilidades para o alunado brasileiro.

Juego Simbolico y Deficiencia Visual¹

Meiry Soares da Costa²

Pontificia Universidade Católica de Campinas

O presente livro traz uma pesquisa com crianças deficientes visuais com relação ao lúdico, mas especificamente a representação simbólica, o que justifica o título da obra.

Na parte intitulada Introdução, as autoras fazem um delineamento do como surgiu e o objetivo da pesquisa. Observam que o livro é fruto da investigação sobre o jogo simbólico em crianças deficientes visuais, financiada pela Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) e realizada por profissionais especializados que trabalham há cerca de dez anos, em Madrid.

Durante todo o percurso profissional das autoras, observaram que o interesse estava centrado nos diversos aspectos ligados aos desenvolvimento do deficiente visual em seus primeiros anos de vida, vinculado ao estabelecimento das primeiras relações criança e lúdico. Desta forma a pesquisa foi desenvolvida com o intuito de promover uma maior compreensão da criança deficiente visual na situação de jogo.

No primeiro capítulo (Considerações gerais acerca do jogo: sua evolução e con-

tribuição ao desenvolvimento infantil), as autoras discorrem sobre diferentes enfoques teóricos que destacam a importância do jogo no desenvolvimento infantil. Autores como Freud, Klein, Aberastury são citados, estabelecendo um paralelo entre a "fantasia" e o jogo simbólico, tanto em sua estrutura simbólica como em seu conteúdo. Também aparecem em destaque Elkonin, Vigotsky, Piaget, Claparède e outros, apresentando a concepção de jogo simbólico e desenvolvimento.

No segundo capítulo (o jogo simbólico e as representação em crianças deficientes visuais: uma aproximação a partir da bibliografia), as autoras enfocam as características do jogo das crianças cegas, com base nas características de seu desenvolvimento. Traçam uma visão panorâmica da incidência do jogo no desenvolvimento infantil e um esquema das características do jogo simbólico, representação; servindo como um marco referencial para o delineamento desta pesquisa.

No terceiro capítulo (Hipóteses), são colocadas as hipóteses norteadoras do trabalho, sendo: 1 - a criança deficiente visual atinge o jogo simbólico com um certo atraso, comparada com seus companheiros videntes; 2 - no jogo da criança deficiente visual existem peculiaridades próprias, atribuídas ao déficit sensorial; 3 - os condicionamentos não anulam o funcionamento substancial do jogo do ponto de vista cognitivo; o jogo é uma amostra da existência do pensamento simbólico e contribui

1. RIVIERE, A., REVUELTA, R.M.L., ANDRÉS, M.J.S., RODRÍGUES-PORRERO, C. & PÉREZ, M.E. (1992) *Juego simbolico y deficiencia visual*. Madrid, ONCE.

2. Mestranda em Psicologia Escolar do Departamento de Pós-Graduação em Psicologia, Pontificia Universidade Católica de Campinas, bolsista CAPES IDS.

Endereço para correspondência: Rua Dr. Alberto Cerqueira Lima, 645, Taquaral, CEP 13076-010, Campinas, SP.

para o seu desenvolvimento do ponto de vista afetivo; o jogo cumpre também a função de proporcionar à criança um meio de expressão, permitindo-lhe elaborar as fantasias e os conteúdos do seu mundo.

No capítulo quarto (Delineamento Experimental) é descrito todo o enquadramento da pesquisa, iniciado pela população alvo que são quatorze deficientes visuais, na faixa etária de dois a seis anos (período pré-operacional). Em seguida descreve os instrumentos utilizados como critérios de observação, tais como: escala de desenvolvimento de Reynell-Zinkin e teste de inteligência de Williams; teste de jogo simbólico de Lowe e Costello; hora de jogo (descrição, desenrolar, ficha de observação). Ficam delineados assim os aspectos metodológicos da pesquisa.

No quinto capítulo (Peculiaridades do jogo simbólico em crianças deficientes visuais: descrição dos resultados desta investigação) é apresentado o resultado da pesquisa, tendo sempre como parâmetro de comparação a criança com visão comum. Com a análise dos dados quantitativos e qualitativos obtidos na pesquisa, concluíram que as hipóteses propostas foram confirmadas. Ressaltam que o atraso na aquisição do jogo simbólico em crianças deficientes visuais se apresenta como consequência da diferenciação do eu e não eu, mundo interno e mundo externo. Afirmam que a criança deficiente visual pode jogar e necessita do jogo, e que seu jogo é revestido de qualidades específicas condicionadas por sua limitação visual; mas estas não invalidam as funções intrínsecas do jogo.

No último capítulo (Conclusões gerais: características do jogo simbólico em crianças deficientes visuais e pautas de intervenções), são retomadas as hipóteses precursoras da pes-

quisa e discutidas. Também é ressaltado o importante papel do adulto no desenvolvimento do jogo da criança deficiente visual, dando-se um enfoque educacional.

Os anexos são constituídos por fichas de observação do jogo e normas de utilização.

A bibliografia compreende 91 itens, citando publicações desde 1956 até 1986; portanto, apresenta-se desatualizada, especialmente porque o brincar e o jogar são atividades muito pesquisadas recentemente. Mesmo assim, o livro é muito interessante e enriquecedor. Mostra originalidade quanto aos textos nele contidos, através de um estilo discursivo claro. É um material interessante para aqueles que desejam compreender o lúdico da criança deficiente visual, sejam profissionais ou estudantes de Educação, Psicologia ou áreas afins, pois fornece dados importantes para a atuação profissional.

A Pós-Graduação em Psicologia na PUCCAMP: 1994

Geraldina Porto Witter

Departamento de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas

O ano de 1994 foi um ano particularmente enriquecedor na vivência da Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. É de se destacar que seu projeto de doutorado foi aprovado no GTC tendo sido inclusive recomendando para destinação da bolsas (CAPES e CNPq). Foi feita a primeira seleção para começar o curso em 1995. Além disso, quer do prisma quantitativo, quer do qualitativo, a produção do corpo docente e discente foi excelente.

Procurou-se integrar Pós-Graduação e Graduação não apenas através de professores que assumem disciplinas nos dois níveis, mas também recorrendo a bolsas de iniciação científica, palestras, conferências, mini-cursos e

outras atividades envolvendo inclusive docentes de outras IES, nacionais e estrangeiras.

Para melhorar ainda mais o desempenho do programa está sendo efetivada uma melhoria progressiva no laboratório de informática e feitos investimentos substanciais par melhorar e ativar a ligação da PUCCAMP às bases de dados nacionais e internacionais. Em 1994, aos 283 títulos de periódicos disponíveis foram acrescidos quatro: além disso, obteve-se por permuta ou doação 320 títulos de teses e livros, sendo ainda comprados 145 outros livros.

Os professores colaboraram ativamente com outras IES e entidades científicas. Parte destas atividades aparecem na Tabela 1.

Tabela 1 - Atividade dos Docentes (N=12) fora dos cursos

ATIVIDADE	F	MÉDIA
Bancas de Concurso Público	3	0,25
Bancas de Doutorado	13	1,08
Bancas de Mestrado	12	1,00
Bancas Qualificação Doutorado	8	0,67
Bancas Qualificação Mestrado	6	0,50
Bancas de TCG	2	0,17
Consultoria Científica	15	1,25
Editoração	14	1,17
Edição de Periódicos	2	0,17
Comitês Especiais	8	0,67
Comitês Especiais de Congressos Internacionais	8	0,67
Comitês Especiais de Congressos Nacionais	2	0,17
Prêmios	3	0,25
Palestras Internacionais	25	2,08
Palestras Nacionais	70	5,83
Direções de Associações Científicas	9	0,75
Exposições	2	0,17

Os dados apresentados na Tabela 2 constituem indicadores favoráveis quanto à excelência da participação dos docentes nos aspectos aqui considerados, quer no Brasil, quer no Exterior.

No ano aqui enfocado, os docentes produziram e remeteram para publicação 61 trabalhos, conforme é especificado na Tabela 2, portanto, há uma base segura para prever uma boa produção de publicações para o período de 1995-1996. Merece destaque especial o encaminhamento de artigos para periódicos científicos, que permite prever a publicação de 3,08 artigos por professor, o que é, sem dúvida excelente.

Tabela 2 - Trabalhos dos Docentes (N = 12) encaminhados para o prelo em 1994

TIPO DE TRABALHO	F	X
Capítulo de Livro	1	0,08
Artigos em periódicos	37	3,08
Resumos em anais	12	1,00
Trabalhos completos em anais	9	0,75
Rascunhos	2	0,17

Durante o ano de 1994 foram arroladas como produção do tipo publicações o que pode ser apreciado na Tabela 3.

Tabela 3 - Publicações da Pós-Graduação em Psicologia no ano de 1994

TIPO	F
Artigos em Periódicos	
- nacionais	30
- internacionais	3
Livros no Brasil	1
Cap. de livros no Brasil	7
Cap. de livros no exterior	1
Trabalhos completos em anais	
de congresso nacionais:	4
de congresso internacionais:	2
Resumos em Anais de congressos	
- nacionais	12
- internacionais	8
Artigos em jornais nacionais	47
Outras Publicações	17

Estes resultados indicam crescimento em relação aos anos anteriores, o que refletiu favoravelmente também na média dos indicadores que é feita, segundo proposição da CAPES somando-se os artigos e capítulos de livros e dividindo pelo mínimo de docentes. A evolução nos últimos anos, neste índice, é apresentada na Tabela 4, sendo excelente.

Tabela 4 - Indicador da Produção Científica da Pós-Graduação em Psicologia da PUCAMP (1990 - 94)

ANO	ÍNDICE
1990	1,1
1991	0,8
1992	1,4
1993	2,5
1994	3,4

Todavia, não é apenas no âmbito da Publicação que houve progresso na Produção da Pós-Graduação aqui enfocada. Ela também se fez presente nos produtos denominados Técnico-Artísticos e que compreendem: relatórios de pesquisa; relatórios técnicos; assessorias/consultorias; coordenação de eventos; exposições; cursos de curta duração; desenvolvimento de técnicas e produtos; desenvolvimento de testes; instrumentos e materiais de ensino e palestras e conferências.

A Tabela 5 mostra a evolução desta produção no programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUCAMP, ao longo dos últimos cinco anos.

Tabela 5 - Produção Técnico-Artística da Pós-Graduação em Psicologia da PUCAMP (1990 - 94)

ANO	F
1990	65
1991	145
1992	219
1993	315
1994	334

É evidente o crescimento deste tipo de produção que teve um índice de 123% de 1990 para 1991, de 51% de 1991 para 1992, de 43% de 1992 para 1993 e de 6% deste ano para o de 1994, indicando que possivelmente o grupo esteja chegando ao máximo de seu potencial de produção destes tipos de contribuições.

No âmbito do ensino, manteve-se a relação de docentes permanentes/total de docentes (0,9), todos os docentes estiveram envolvidos concomitantemente no ensino, na pesquisa, na orientação, sendo que 40% envolveram-se com a graduação e 30% com outros cursos de Pós-Graduação. Foram ministradas 26 disciplinas com uma média de 2,2 por docente. A relação orientando-orientador foi de 8,7, sendo o número máximo de 13.

Houve um crescimento de alunos no programa ao longo dos anos, o que parece ter se refletido positivamente na produção bruta de dissertações, sendo apresentado também benefício no TMT. Além disso, o fluxo de alunos manteve-se relativamente estável. Estes resultados aparecem na Tabela 6.

Os dados mostram ainda a necessidade de um esforço maior para a redução do TMT para, pelo menos 30 meses, reduzindo-se com isso o impacto da demora no fluxo de alunos. Isto pede um esforço conjunto de docentes e alunos.

O programa tem procurado enriquecer a experiência curricular dos alunos através de docentes de outras IES nacionais e estrangeiras. Isto implicou na visita de 35 doutores de outras IES nacionais e três do exterior e três mini-cur-

sos por docentes do exterior (um pela Dr^a Hermínia Vicentelli de Castelo - Venezuela; dois pelo Dr. Leandro da Silva Almeida - Portugal).

Já se instalou na PUCCAMP uma estratégia de auto-avaliação institucionalmente estabelecida da apreciação do relatório anual do Departamento. Além disso, a Coordenação Geral de Pós-Graduação tem promovido uma auto-avaliação através de instrumento específico que inclui os seguintes indicadores: gerais, de ensino, de bases para pesquisa, propostas relevantes, produção científica, produção técnico-artístico, clima de trabalho e avaliação qualitativa. Nos aspectos quantitativos a nota alcançada pelo curso foi 9,0 e nos qualitativos o programa também se auto avaliou muito bem face aos progressos que vem avançando. A administração por comissões vem funcionando bem e se consolidou nos últimos dois anos; os convênios têm enriquecido a vivência acadêmica; o laboratório de informática foi implantado (em sua fase inicial); o laboratório de avaliação psicoeducacional começa a ser instalado; ocorreu a primeira seleção para o Doutorado; definiu-se um plano para ampliação da carga horária dos docentes e do quadro de professores a serem contratados por concurso.

A síntese aqui apresentada permite perceber um programa em crescimento, com uma produtividade excelente, ainda que nem todos docentes tenham tempo integral, caminhando decididamente para a melhoria de aspectos substanciais.

Tabela 6 - Admissões, dissertações e fluxo dos alunos

Ano	Total de Orientados	Dissertações Defendidas	TMT (Meses)	Fluxo de Alunos	
				Titulados/ Total-alunos	Admissões/ Titulados
1990	58	18	62	0,2	1,6
1991	82	14	51	0,2	2,4
1992	79	16	38	0,2	1,1
1993	103	27	39	0,2	1,9
1994	104	32	39	0,2	1,2

Colaboradores

Estudos de Psicologia aceita colaborações sob a forma de relatos de pesquisa, estudos e artigos inéditos na área de Psicologia e afins, assim como resenhas de livros, comunicações breves e informações sobre temas, eventos e atividades referentes à psicologia como ciência, profissão e ensino. As colaborações serão encaminhadas sem o nome do(s) autor(es) a três membros do Conselho Editorial da Revista, dentre especialistas na matéria, para julgamento. São necessários dois pareceres favoráveis para publicação da colaboração. Os nomes dos autores dos pareceres emitidos são mantidos em absoluto sigilo. Os trabalhos que receberem sugestões serão encaminhados aos autores para as devidas adaptações. Pequenas alterações de redação, ortografia etc., que não afetem o pensamento expresso pelo autor, poderão ser introduzidas pela revista, sem necessidade de consulta prévia.

Trabalhos recusados serão devolvidos ao(s) autor(es).

Os originais devem ser apresentados em três vias, digitados com espaço duplo e até o limite de vinte laudas.

Em páginas separada do texto deverá contar o nome completo de cada autor, juntamente com a indicação da instituição a que pertence e endereço (institucional ou pessoal) que deseja ver divulgado para a remessa de correspondência.

Cada relato de pesquisa, estudo ou artigo deve vir acompanhado de um resumo de cinco a dez linhas em português e inglês, da tradução em inglês do título do trabalho e da indicação de até cinco palavras-chave para a indexação da colaboração.

Nota em rodapé só é permitida na primeira lauda, para indicar auxílios recebidos, apresentação em eventos e atribuição de créditos.

Tabelas, quadros, figuras e fotografias somente deverão ser incluídos no corpo do trabalho se forem essenciais à compreensão do texto, recomendando-se o máximo de contenção nesse sentido. Além disso, devem vir acompanhados de título que traduza essencialmente o que se acha contido neles. Assinalar no texto da colaboração o local aproximado da inclusão desses materiais, por meio de expressões como, p.ex., "Figura 1 mais ou menos aqui". Tabelas, quadros, figuras e fotografias de outros autores só poderão ser reproduzidos se acompanhados da indicação da fonte de referência e com cópia da devida autorização desta, anexada aos originais.

A remessa dos originais deve ser acompanhada de carta ao editor da revista, em que conste a autorização do(s) autor(es) para publicação em Estudos de Psicologia.

Referências: devem ser indicadas na ordem alfabética do último sobrenome dos autores, sugerindo-se a observância das normas internacionais a esse respeito. No corpo da colaboração, as indicações serão feitas por meio do sobrenome e do ano de publicação constante nas referências, p.ex.: Silva (1990), (Silva, Martins e Rodrigues, 1992) Silva et al. (1990).

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
MAGNÍFICO REITOR**

Prof. Dr. Gilberto Luiz Moraes Selber

VICE-REITOR PARA ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS

Dr. Alberto Martins

VICE-REITOR PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS

Padre José Benedito Almeida David

DIRETORA DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Profª Glória Elisa B.P. von Buettner

CÓORDENADORA DO DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Drª Geraldina Porto Witter

