



Volume 12 - Número 2
Maio - Agosto 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 Ameida	(Univ. do Minho)
Luiz Pasquali	(UnB)
Luiza Beth N. Alonso Fernandes	(USP/SP)
Maria Cecilia 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 Emília 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 mantém 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 2
Maio/Agosto 1995

Artigos

- 3 Os princípios de organização perceptiva e a atividade inteligente: um estudo sobre testes de inteligência
Ricardo Primi e Eliana M.S. Rosado
- 15 Cognitiones pessoais e rendimento na matemática: um programa de recuperação de alunos com dificuldades
Antônio M. Barros
- 27 O grupo de reflexão em um curso de pós-graduação: estudo psicológico
Antonio Terzis
- 37 Relações objetais em mulheres com câncer de mama
Rita de Cássia Gandini, Jussára C. V. D. de Velde Vieira da Silva, Erika Finotti Wutke, Iveti Pellegrino Rosa e José Tolentino Rosa
- 43 Psicologia escolar: relato de um experiência realizada em uma instituição
Quinha Luisa de Oliveira, Eduardo César Benedicto, Leia Cristina De Lazzari Bessa, Liliane Gonçalves Goulardins e Alessandra Fernandes Carrera
- 55 A microgênese do desenvolvimento sociocognitivo no ambiente Logo
Tania Mara Sperb, Lia Beatriz de Luccas Freitas e Gláucia Helena Motta Grohs
- 65 O conceito de relação sexual: um estudo exploratório qualitativo
Paulo César Ribeiro Martins
-

Resenhas

- 73 Leitura e mudanças na escola
Geraldina Porto Witter
- 77 Viver com os outros: programas de desenvolvimento de habilidades sociais
Neila Pellegrina Benzi
- 81 O desafio de saber ensinar
Regina M. Prado Leite

CONTENTS

Articles

- 3 The principles of perceptual organization and intelligent activity: a study about intelligence tests
Ricardo Primi e Eliana M.S. Rosado
- 15 Personal cognitions and achievement in mathematics: a remedial program for students with difficulties
Antônio M. Barros
- 27 The reflective group in a graduate course: a psychological study
Antonio Terzis
- 37 Object relations in women with breast cancer
Rita de Cássia Gandini, Jussára C. V. D. de Velde Vieira da Silva, Erika Finotti Wutke, Iveti Pellegrino Rosa e José Tolentino Rosa
- 43 School Psychology: a report an experience in an institution
Quinha Luisa de Oliveira, Eduardo César Benedicto, Leia Cristina De Lazzari Bessa, Liliane Gonçalves Goulardins e Alessandra Fernandes Carrera
- 55 The microgenesis of sociocognitive development in the Logo environment
Tania Mara Sperb, Lia Beatriz de Luccas Freitas e Gláucia Helena Motta Grohs
- 65 The concept of sexual intercourse: an exploratory qualitative study
Paulo César Ribeiro Martins

Reviews

- 73 Reading and changes in schools
Geraldina Porto Witter
- 77 Living with others: a program for the development of social skills
Neila Pellegrina Benzi
- 81 The challenge of knowing how to teach
Regina M. Prado Leite

Os princípios de organização perceptiva e a atividade inteligente: um estudo sobre testes de inteligência

Ricardo Primi

USP - IP*

Eliana M. S. Rosado

PUCAMP**

Hipotetizou-se que o processo cognitivo de eduzir relações segue a tendência econômica do princípio mínimo definido pela Teoria da Gestalt. Buscou-se explicar a dificuldade dos itens de testes de inteligência, em função de um tipo particular de organização onde relações irrelevantes são eduzidas em função de um arranjo perceptivo específico. Nestas condições a carga de informação se eleva, aumentando a probabilidade de erros. Sendo esta hipótese verdadeira, conseguiu-se reverter este arranjos, diminuir-se-ia a dificuldade dos itens. Assim, foram escolhidos 9 itens de dificuldade elevada dos testes D-48 e D-70 e compostos dois cadernos: um contendo os itens originais e o outro contendo os mesmos itens arranjados segundo os princípios de organização perceptiva da Gestalt, de forma a não produzir arranjos perceptivos irrelevantes. Estes cadernos foram aplicados em dois grupos emparelhados quanto ao sexo e nível de inteligência (medidos através do G 36). Cada grupo contendo 14 sujeitos respondeu a um dos cadernos. Observou-se que os escores dos cadernos alterados aumentaram significativamente, principalmente em sujeitos com menos habilidade.

Palavras-chave: testes de inteligência, análise de itens, princípio mínimo, teoria da Gestalt, D-48, D-70, raciocínio indutivo, princípios de organização perceptiva.

Abstract

It was ipotetized that the inductive reasoning is related with economic principle of Gestalt's theory defined as minimum principle. It is purpose of this work to explain the difficulty of intelligence test itens with function of particular type of organization where irrelevant relations are infered. In this condition the load of information elevates causing the increase of errors. If this hypothesis is true, if we could reverse this particular organizations the item difficulty will decrease. It was selected 9 itens of high level o difficulty of the D-48 and D70 and created two experimental tests, one having the original itens and the other having the same itens but arranged with Gestalt principles of organization with the purpose of avoid irrelevant perceptual organizations. This tasks was aplyed in two groups equiparated in sex an intelligence (measured by G36 test). Each group formed with 14 subjects answered to the one of experimental tests. It was observed that the scores of the modified tests increase significantly, mainly for the subjects of low intelligence level.

Key words: intelligence tests, item analisys, minimum principle, Gestalt theory, D-48, D-70, inductive reasoning, perceptual organizations principle.

Aspectos ligados à mensuração da inteligência

Um ponto importante que deve ser considerado na construção de testes em psicologia, notadamente no que tange a avaliações da inteligência, é o

* Bolsista do CNPq pelo projeto de doutoramento em Psicologia Escolar.

** Professora titular do curso de Pós-Graduação em Psicologia Escolar.

Endereço para correspondência: Depto de Pós-Graduação em Psicologia da PUCAMP, rua Waldemar César da Silveira, 105, CEP 13045-270, Campinas, SP.

nível de mensuração. De um modo geral, o cientista procura "traduzir" o fenômeno estudado, através da atribuição de números às observações, buscando construir um sistema de representação matemático simbólico da realidade que está estudando. Este sistema (ou modelo assim construído) possibilita ao pesquisador trabalhar com relações entre números, sabendo que seu sistema corresponde a alterações análogas na realidade de onde este modelo foi extraído. Contudo, o cientista deve ter uma compreensão clara deste processo de mensuração e da variável

que está tentando medir, para poder decidir qual sistema numérico (incluindo aí as operações matemáticas admissíveis) deve atribuir à sua variável, portanto qual nível de mensuração é possível atingir. Segundo Lord & Novick (1974, pag 17) a mensuração:

“...é um procedimento de atribuir números (escores, medidas) a propriedades específicas de unidades experimentais, de forma a caracterizar e preservar as relações no domínio comportamental ... Nós chamamos qualquer operação que preserve a distinção feita por uma atribuição numérica uma operação *admissível*”.

É preciso ficar claro que a *variável* inteligência (considerada aqui como um constructo geral, deixando-se de lado o problema da dimensionalidade deste constructo) em sua natureza é contínua e quantitativa (intervalar). Contudo, isto não significa que os *escores* obtidos através de observações feitas por instrumentos de medida sejam da mesma natureza. Por exemplo, a medida tradicional de QI é muitas vezes mal interpretada como se fosse uma variável intervalar, quando na verdade este nível é assumido somente para fins estatísticos. Como cita Ferguson (1966, pag 15):

“No trabalho psicológico muitas variáveis são de fato ordinais, embora para propósitos estatísticos elas sejam, justificadamente, comumente tratadas como se fossem variáveis intervalares. Por exemplo, escores em testes de QI, aptidão, testes de aptidão acadêmica, testes de personalidade e outros parecidos são de fato variáveis ordinais, embora estas sejam comumente tratadas com se fossem variáveis intervalares ou de razão”.

Como na inteligência não se tem clareza quanto à unidade de mensuração, não se pode medir em escalas intervalares. Em ciências exatas como a Física, a medida de distância tem como uma de suas unidades de medida o metro. Portanto, uma distância de 8m representa o dobro da distância de 4m. Isto é possível porque nesta escala, os intervalos (de um em um metro) representam distâncias iguais. Na Psicologia, em contrapartida, não se pode dizer de uma

pessoa que acertou 8 itens de um teste de inteligência contendo 10 itens, que ela tenha o dobro da inteligência de uma pessoa que tenha acertado 4 itens. Isto porque alguns itens podem exigir muito mais da capacidade cognitiva de um indivíduo do que outros, e desse modo o “intervalo medido” varia de item para item.

A decorrência dessa reflexão exige do pesquisador a prudência em assumir o nível ordinal para esta medida, já que neste nível de mensuração não há exigências da delimitação exata e homogênea do intervalo entre uma posição e outra da escala. Em suma, pode-se dizer que uma pessoa que acerta 8 itens tem “mais inteligência” do que uma pessoa que acerte 4 itens, mas não é possível dizer *o quanto* ela é mais inteligente. Em termos práticos, pode-se interpretar a medida de QI como uma indicação da posição de uma pessoa em relação às outras. O conhecimento do QI de um indivíduo, como por exemplo situado acima de 132 - em um teste que tenha desvio padrão de 15 - indica que esta pessoa ocupa uma posição dentre os 2.14% primeiros sujeitos mais inteligentes do grupo de referência (norma).

Embora a limitação quanto ao nível de mensuração seja definida, estatisticamente os dados são tratados como se estes representassem medidas intervalares. Sob este aspecto Lord & Novik (1974) sustentam que este procedimento, “incorreto” em sua natureza, se justifica quando a utilidade das escalas baseadas nele seja evidente (a utilidade vista como o poder de predição de algum critério relevante). Portanto, embora do ponto de vista teórico não seja prudente considerar uma escala intervalar quando na verdade ela é ordinal, do ponto de vista pragmático este procedimento pode ser adotado.

Como conclusão das discussões acima, pode-se dizer que uma questão fundamental para aprimoramento da medida da inteligência é o conhecimento da “quantidade” de inteligência que cada item está medindo. Em nossa opinião, uma maneira de se aproximar desta medida é o *estudo de aspectos qualitativos dos itens*, entendendo-se com clareza a quais processos mentais aqueles itens fazem exigência. Conhecendo quais são os processos cognitivos exigidos pelos diferentes itens analisados, pode-se aproximar de uma compreensão mais precisa sobre qual é o peso (ou seja, qual intervalo que

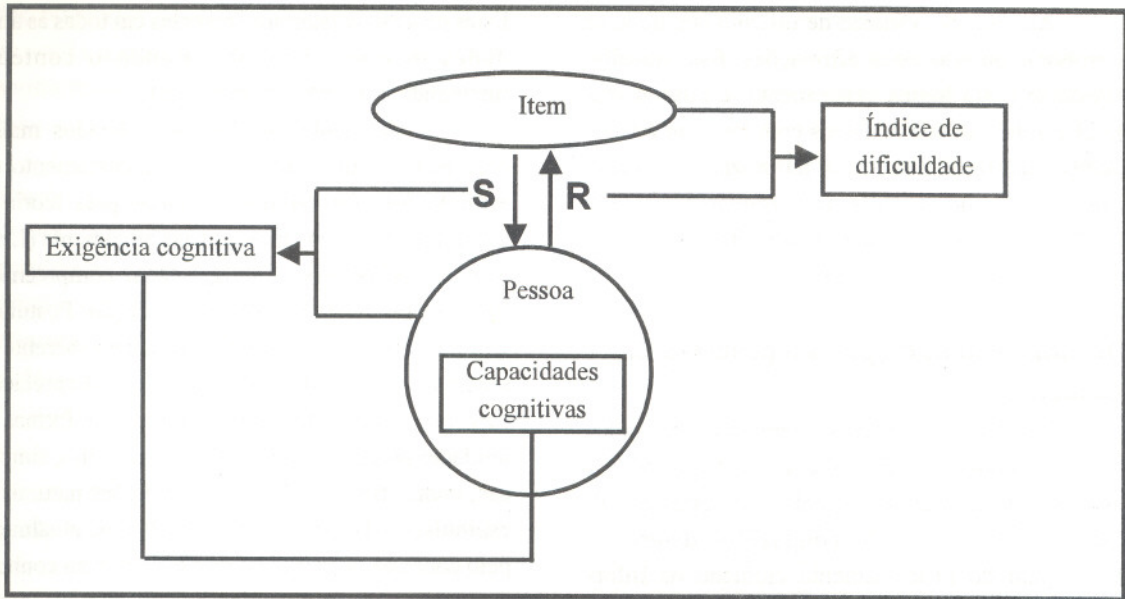


Figura 1

cada item cobre) na caracterização da inteligência. Neste aspecto, a relação com o processo de construção dos testes de inteligência é direta.

Um fase importante na construção de testes de inteligência é a fase de análise dos itens. É comum serem tomadas algumas propriedades estatísticas dos mesmos, dentre elas, o *índice de dificuldade*, que reflete a proporção de acertos no item analisado (Almeida, 1988, 1993). Este índice pode ser um indicativo do grau de exigência cognitiva de um item particular. No entanto, o resultado em si não qualifica quais são estas exigências. O presente trabalho procurou analisar experimentalmente a dificuldade de itens, buscando relacionar a exigência cognitiva com a dificuldade dos itens. Observou-se aqui a lógica descrita a seguir.

A dificuldade do item é determinada pela sua exigência em termos de processos cognitivos: quanto mais exigente em termos de processos superiores de raciocínio (capacidades cognitivas), mais difícil é o item. Esta afirmação pode ser representada na Figura 1, acima. Um item particular é um estímulo que faz exigências a determinadas capacidades cognitivas, de uma determinada pessoa. A resposta correta ao item ocorre se a pessoa possui determinadas capacidades que a possibilitem processar aquelas informações de maneira adequada.

Portanto, de um modo geral, o índice de dificuldade ID_i de um item particular i , aplicado a uma

amostra particular de N sujeitos, está condicionado pela sua exigência mínima em termos de processos cognitivos, portanto uma posição mínima θ_i na escala de habilidade, para que sua resolução seja conseguida. Sendo assim, a dificuldade do item está condicionada à amostra particular estudada, ou seja, ele será diretamente proporcional ao número de sujeitos que tenham habilidade igual ou acima de θ_i . Portanto o índice de dificuldade não é invariante quanto à amostra de onde ele foi extraído. Quanto a este aspecto, o leitor é remetido aos estudos da Teoria de Resposta ao Item que vêm se aprofundando nestes e noutros aspectos da análise dos itens (Baker, 1992; Muniz, 1990; Hamblenton & Colbs, 1978).

Entendemos que uma forma experimental de se estudar qualitativamente um item, ou seja, identificar quais as capacidades cognitivas de processamento que este item exige (em outras palavras, definir psicologicamente o traço θ que este item mede) se torna possível se:

- (a) formularmos alguns conceitos sobre a natureza do processamento exigido pelo item (portanto, afirmações sobre sua exigência cognitiva)
- (b) manipularmos experimentalmente estas variáveis em sua construção, prevendo quais itens irão exigir mais (ou menos) destas capacidades.

Analisando o índice de dificuldade, pode-se corroborar ou não estas afirmações. Este trabalho baseou-se nesta lógica experimental e buscou manipular a dificuldade dos itens com base em formulações qualitativas sobre a natureza do processamento exigido. Buscou-se formular estas afirmações apoiando-se em alguns conceitos da teoria da Gestalt, como se verá a seguir.

Organização perceptiva e processo de raciocínio

Estudos experimentais tem sido realizados com o propósito de compreender a natureza dos processos de raciocínio presentes em testes de QI. Estes estudos tem sido conduzidos dentro da Abordagem do Processamento Humano da Informação, como refere Sternberg (1992a, 1992b). Geralmente, os processos mentais avaliados pelos testes de fator g (Raven, G36, INV, D-48, D70) envolvem três funções psicológicas, como descreveu Spearman (apud Almeida, 1988):

a) *Apreensão das experiências*: é uma capacidade ligada à *percepção*. Diz respeito à rapidez e à acuidade com que as pessoas percebem os *estímulos*, bem como aos processos de *auto-percepção* da atividade consciente.

b) *Educação de relações*: é uma capacidade maior ou menor de estabelecer *relações* entre duas ou mais idéias, sejam elas originadas da percepção ou de representações mnêmicas (como na figura 2, descobrir as relações entre as duas figuras geométricas na parte superior do desenho, ou entre as duas palavras)

c) *Educação de correlatos*: é uma capacidade maior ou menor que as pessoas demonstram de *criar novas idéias a partir de uma idéia e uma relação*.

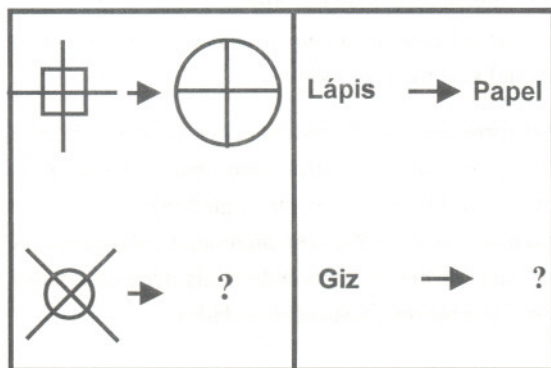


Figura 2

Estes processos estariam presentes em todas as atividades mentais, não importando o conteúdo (matemático, verbal, artístico etc.).

Basicamente, há processos ligados mais à percepção e outros ligados ao relacionamento das informações. Os estudos iniciados pela teoria da Gestalt, e que orientam pesquisas atualmente (Leeuwenberg & Boselie, 1988), trazem compreensões sobre os processos ligados à percepção. Postula-se que na percepção atua uma tendência inerente ao sistema nervoso, que faz com que interpretações perceptivas dos estímulos sensoriais (as formas ou unidades percebidas) sejam as mais simples, simétricas, bem formadas, dadas as condições naturais da estimulação. Esta tendência é conhecida atualmente pelo conceito de *princípio mínimo*. Os bem conhecidos princípios de organização perceptiva - semelhança, proximidade, boa continuidade, fechamento (Köhler, 1945) são especificações desta tendência à economia. Na figura 3, tende-se a ver dois círculos e uma seta sobre eles e não dois círculos irregulares. Isto porque esta última configuração é mais complexa do que as iniciais, que representam interpretações fechadas e bem formadas. Este princípio tem sido testado experimentalmente em várias áreas, nos estudos de percepção (ibidem).

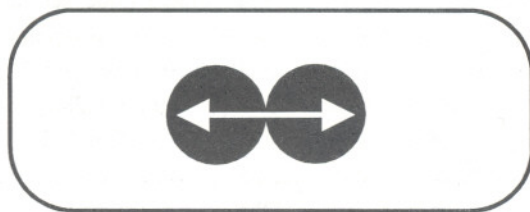


Figura 3

Os princípios dinâmicos da percepção podem ser estendidos aos processos de raciocínio envolvidos em tarefas presentes em testes de inteligência não verbal. Nelas há um movimento dinâmico onde a estimulação é organizada, resultando formas finais simples, simétricas e bem formadas. Neste caso, as figuras são organizadas em “todos” logicamente coerentes que são, portanto, configurações finais mais simples do que um aglomerado de formas não relacionadas. Nestes itens o sujeito deve formar uma espécie de conceito, que explique as relações entre as formas (educação de relações ou raciocínio indutivo)

e lhe possibilite produzir novas formas coerentes com o todo, que geralmente ele deve apresentar como resposta (edução de correlatos ou raciocínio dedutivo).

Nos estudos de Simon (1972) e Simon & Kotovsky (1963) é estabelecida uma relação entre *economia de informação* e *dificuldade* em processos superiores de raciocínio. Estes autores estudaram a formação de conceitos de padrões seqüenciais presentes em testes de QI, como é exemplificado pela seqüência abaixo:

atbataatbat __

Nestas atividades, os sujeitos devem perceber as relações que governam a sucessão de símbolos - assim como a edução de relações discutida acima - e posteriormente extrapolar esta seqüência, apontando a próxima letra da série - assim como a edução de correlatos.

Para realizar esta atividade, os autores entendem que o sujeito, inicialmente, procura encontrar uma periodicidade entre as letras, buscando relações que se repetem em intervalos regulares, ou senão relações interrompidas em intervalos regulares. Abaixo é apresentado o exemplo citado acima já dividido em períodos:

atb ata atb at __

Feito isto, ele procura os detalhes destes padrões, buscando novamente relações dentro de um período, ou entre símbolos em posições correspondentes de períodos sucessivos. No exemplo acima, cada período é composto por três letras. Observa-se que as duas primeiras posições de cada período sempre são ocupadas pelas letras "a" e "t". Já a terceira posição de cada período é ocupada pelas letras "b" e "a" intercaladamente.

Este processo é denominado **gerador de padrões**, sugerindo que, ao final dele, o sujeito terá, em sua memória, a curto prazo um conjunto de símbolos que representam o padrão analisado. Este conjunto é denominado **descrição de padrões**. Abaixo é exemplificada uma forma de representação do exemplo citado:

[a, t, (b, a)]

Esta descrição representa os períodos. Sendo assim, as letras "a" e "t", depois da chave, significam que a primeira e a segunda letras de cada período são um "a" e um "t". As letras "b,a" dentro dos parênteses significam que no primeiro período a terceira letra é "b" e no segundo "a".

Portanto, é concebido que os sujeitos descubram os padrões, construam representações destes padrões, armazenem na memória a curto prazo e, finalmente, derivem dos padrões listas de processamento que os habilitem a operar transformações nas informações simbólicas, tornando possível a extrapolação das seqüências.

Nota-se, portanto, que as *descrições de padrões* são conceitos, ou maneiras econômicas de se representar, particularmente, no experimento discutido, as seqüências de letras, mas, de um modo geral, diversos padrões seqüenciais. Os autores chegaram a analisar a dificuldade dos itens, como função direta do número de informações ou símbolos requeridos para formar as *descrições de padrões* para estes itens. Contando o número de símbolos de uma dada descrição de padrão, tem-se um valor da carga de informação requerida para representar uma seqüência. (este índice é denominado "*I*"). Portanto, os itens com uma carga alta de informação a ser armazenada nas *descrições de padrões* são mais complexos do que itens com baixa carga de informação. Uma das explicações para isto é que nos itens com um valor alto de "*I*" há uma exigência maior das capacidades de memória a curto prazo.

Outro ponto sugerido, mas não discutido sistematicamente, se refere às relações espúrias que poderiam ser feitas levando a respostas erradas. É o caso do exemplo apresentado abaixo:

urtustuttu __

Que dividido em períodos resulta em:

urt ust utt u __

Neste exemplo, em cada período de três letras a primeira e última posição são ocupadas pelas letras "u" e "t". A segunda posição de cada período é sucessivamente ocupada por uma progressão do alfabeto começando, no primeiro período, pela letra "r".

Embora a descrição de padrões para esta seqüência seja relativamente simples em termos de número de símbolos requeridos para sua representação, há algumas *relações por semelhança* que podem levar a organizações incorretas dos períodos da seqüência, por exemplo com as últimas quatro letras: *u t t u*. Quanto a este aspecto, parece-nos, portanto, que os conceitos da Gestalt sobre os princípios de organização perceptiva podem aprimorar a compreensão da dificuldade dos itens.

Retornando à percepção visual, tem-se que há diferentes níveis de organização atuando em uma tarefa complexa como a presente, em testes de QI. Um nível mais básico está ligado à organização perceptiva. Em nível superior está a organização destas formas, em relacionamentos mais sutis e abstratos. As interações entre estes níveis pode ser tomada como uma explicação da dificuldade dos itens. Isto porque organizações preferidas por serem simples em nível de organização perceptiva podem dificultar os processos de relacionamento em nível superior, ou vice versa. Convencionou-se desde já que o primeiro tipo de interferência será denominado: *interferência positiva* e o segundo, *interferência negativa*. Portanto, quando existem interferências negativas, pode-se dizer que há uma sobrecarga de informação irrelevante, já que as relações encontradas em nível perceptivo não coincidem com as relações que devem ser descobertas em nível superior mais abstrato. Sabe-se que no desenvolvimento da capacidade de raciocínio ocorre um gradativo desprendimento dos níveis concretos de atividade mental, atingindo, portanto, um ponto onde se chega a uma autonomia dos processos de raciocínio sobre algumas áreas da percepção (Vygotsky, 1989)

É de se salientar que os avanços atuais da Psicologia Cognitiva parecem gradualmente recuperar conceitos e leis desenvolvidas pela Gestalt, mas que por falta de uma metodologia de pesquisa mais apurada acabaram sendo esquecidos durante certo tempo. Anderson (1990) cita os estudos sobre organização perceptiva como sendo parte integrante dos processos básicos de percepção e atenção. Além dos estudos citados nos EUA, pesquisadores de laboratórios europeus também seguem esta diretriz. Por exemplo, estudos sobre a audição organizadora, feito

por Demany e McAdams (1992) buscaram aprofundar os conhecimentos sobre percepção auditiva, tomando como referência os trabalhos de Wertheimer (1923) sobre as leis das formas.

Em suma, pode ser dito que a dificuldade de itens de teste de inteligência está ligada a exigências quanto à capacidade de seleção de informações relevantes em níveis perceptivos e com a capacidade de trabalhar várias informações ao mesmo tempo na memória a curto prazo. Neste trabalho procuramos desenvolver o primeiro ponto ligado ao nível perceptivo. Basicamente a hipótese geral foi que a dificuldade de itens de raciocínio não verbal ligados ao fator g estaria ligada a interferências negativas entre os processos ligados à percepção e ao relacionamento de informação. Isto ocorreria nestes casos, pois o sujeito deve ter uma maior capacidade de desprendimento dos níveis concretos de raciocínio para que consiga reestruturar as organizações concretas (processo de seleção de informações relevantes), buscando relações mais equilibradas em níveis abstratos. Portanto, nestes casos, o sujeito estaria mais propenso ao erro. Reversamente, se conseguíssemos reverter esta interferência de negativa para positiva, conseguiríamos facilitar o item. Isto foi o que se buscou neste trabalho.

Método

Sujeitos

Participaram desta pesquisa 28 sujeitos, sendo 8 do sexo masculino e 20 do sexo feminino, abrangendo as idades de 14 a 21 anos. Estes sujeitos faziam parte de uma classe de 1º ano do segundo grau de uma escola estadual no interior do Estado de São Paulo.

Materiais

Inicialmente foram escolhidos seis itens do teste D-48 (Pichot, 1961) e seis itens do teste D-70 (Editions du Centre de Psychologie Appliquée, 1985). Dos doze itens selecionados, nove apresentavam dificuldade elevada e três dificuldade baixa. Como os manuais dos testes não apresentam o índice de dificuldade dos itens, decidiu-se escolher os últimos itens apresentados nos cadernos, já que os testes são organizados em ordem crescente de dificuldade.

Foram selecionados dois exemplos de cada teste relacionados aos itens escolhidos. Construiu-se, portanto, um caderno composto por quatro exemplos e mais 12 itens (o qual chamamos de caderno controle).

Um segundo caderno foi construído (chamado caderno experimental), mantendo a mesma estrutura e os mesmos itens, alterando-se no entanto a organização perceptiva segundo os princípios da Gestalt descritos anteriormente. Buscou-se, neste caderno, tornar mais concreta a relação entre os dominós, como é exemplificado na figura 4.

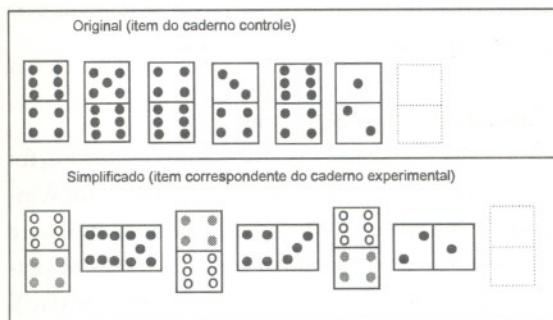


Figura 4

Tal estratégia traduz a tentativa de impor-se à organização perceptiva de cada item uma interferência positiva. O artifício empregado para tal intento,

neste item, contou com duas estratégias: (1) a decomposição das duas relações principais a serem inferidas entre os dominós, inicialmente através da mudança de posição dos mesmos, própria a cada relação. Assim, as peças que traziam a pontuação seis-quatro, e que aparecem na vertical no caderno controle, foram mantidas nesta posição, enquanto que as peças que variavam com pontuações cinco-seis, três-quatro, um-dois, foram colocadas em linha horizontal. Destacam-se aqui as relações: inversão dos mesmos pontos (seis-quatro) e decréscimo de pontuação (de seis a um) (2) Dentro da relação inversa, a pigmentação dos pontos foi manipulada, onde a metade com seis pontos aparece sempre em uma cor e a metade com quatro pontos apresenta outra cor.¹

Assim como mostra a figura 4, o item original específico do primeiro caderno (caderno controle) apresentava as duas seqüências alternadas. Na sua versão simplificada (pertencente ao caderno experimental), os dominós que fazem parte de cada seqüência se tornam mais evidentes por agrupamento de semelhança. Por outro lado, a progressão decrescente fica mais evidente do que nos itens originais em função do princípio de organização de boa continuidade.

Na Tabela 1 são apresentados o número dos itens empregados que foram extraídos dos testes originais e sua ordem de apresentação, bem como os

Tabela 1 - Origem dos itens e princípios de organização utilizados na construção do caderno experimental

Nº do item nos testes originais	Teste	Ordem de apresentação no caderno de pesquisa	Semelhança de cor	Semelhança de posição	Proximidade	Boa Continuidade
4	D-48	1	X			
6	D-70	2	X			
19	D-48	3	X		X	
16	D-70	4	X			
5	D-48	5	X			
9	D-48	6	X		X	
20	D-70	7	X	X		X
35	D-70	8	X	X		X
32	D-48	9	X			X
44	D-48	10	X		X	
39	D-70	11	X			
41	D-70	12	X	X		

1. No caderno original foram usadas diferentes cores. Aqui, no entanto, estas cores são representadas por variações de cinza.

princípios usados na simplificação. Além destes dois cadernos, foi usado também o teste de raciocínio não verbal G-36 (Boccalandro, 1984), aplicado com objetivo de fixar um ponto de referência em termos de Fator g, para todos os sujeitos avaliados por meio da norma do respectivo teste.

Procedimento

Depois de informar os sujeitos sobre os objetivos da pesquisa, e obtida a concordância dos mesmos em participar das atividades, iniciou-se a fase de coleta de dados. Esta foi feita em três encontros, durante aulas de Psicologia

Inicialmente, todos os sujeitos responderam o teste G-36. Em função dos resultados, os 28 sujeitos foram divididos em dois grupos, compostos por 14 sujeitos cada, emparelhados quanto ao nível de inteligência e ao sexo. Com esta divisão objetivou-se criar dois grupos semelhantes quanto às variáveis diferenciais analisadas. Cada grupo respondeu somente a um caderno de pesquisa (o grupo controle recebeu o caderno controle e o grupo experimental, o caderno experimental).

Tecnicamente, os escores de um grupo de sujeitos a um determinado teste estão condicionados a duas variáveis principais (não considerando aqui o erro de medida): (1) dificuldade dos itens do teste (2) grau de capacidade dos sujeitos que o responderam.

Sendo o objetivo principal deste trabalho compreender a dificuldade que os itens impõem ao processo de raciocínio em função de conceitos teóricos sobre a estrutura dos itens, objetivou-se, com a divisão citada acima, manter constante o nível de inteligência entre os dois grupos. Sendo assim,

havendo variância entre os escores dos cadernos controle e do caderno experimental, esta deveria ser atribuída primordialmente às alterações introduzidas nos itens. Em outras palavras, havendo diferenças entre os grupos, estas deveriam ser atribuídas à condição 1 (dificuldade dos itens) já que a condição 2 (diferenças de inteligência entre os dois grupos) foi controlada. Portanto, buscou-se com este delineamento isolar a variância ligada somente à dificuldade dos itens.

Resumindo, foi empregado um delineamento experimental onde a variável independente foi as alterações nos itens (com o objetivo de simplificá-los) e a variável dependente, o número de acertos. No grupo controle foram aplicados os itens normais e no grupo experimental, os itens alterados.

Resultados e Discussão

Para as análises estatísticas dos resultados, foi utilizado o pacote informatizado "Statistics for Windows". Na tabela 2 são apresentadas as médias e desvios-padrão dos resultados nos cadernos de pesquisa nos grupos controle (GC) e experimental (GE). Dentro de cada grupo, os resultados são subdivididos em função dos escores obtidos no G-36: agrupados sob a designação "baixo", sujeitos com escores menores ou iguais à mediana; no grupo "alto", sujeitos com escores acima da mediana.

Para uma pontuação máxima de 12 pontos em ambos cadernos, nota-se que no grupo controle a média total de acertos foi 7,00 e no grupo experimental 8,46. Tanto no grupo controle quanto no experimental as médias de acertos no teste G-36 permaneceram constantes, aproximadamente 23,5

Tabela 2 - Médias e desvios padrão dos resultados nos cadernos em função do resultado no teste G36 e dos grupos experimental e controle

Controle GC/ Experimental GE	Escore no teste G-36	Média nos cadernos de pesquisa	N	S	Média no G-36	N	S
GC	BAIXO	6,28	7	1,70	19,75	8	3,91
GC	ALTO	7,83	6	1,94	28,66	6	2,73
GC Total		7,00	13	1,91	23,57	14	5,66
GE	BAIXO	8,14	7	2,03	19,37	8	5,22
GE	ALTO	8,83	6	1,16	28,66	6	2,92
GE Total		8,46	13	1,66	23,35	14	6,39
Média Total		7,73	26	1,90	23,46	28	5,97

(com resultado máximo possível de 36), ou seja, há tanto sujeitos com capacidade alta quanto baixa nos dois grupos, como objetivou-se inicialmente, garantindo a equiparação entre os grupos.

Para avaliar a diferença de resultados entre os grupos foi utilizado o teste de Wilcoxon, que mostrou ser aquela significativa estatisticamente ($T=7$ e $Z=2,31$, $p,05$). Assim, pode-se afirmar que há um aumento do número de acertos em função das manipulações experimentais, ou seja, uma variância sistemática do número de acertos em função do tratamento experimental, como inicialmente se objetivou.

O delineamento empregado pode ser interpretado de uma segunda forma. Pode-se supor que houve um delineamento fatorial para a criação dos grupos em função de duas variáveis independentes: resultados altos/baixos no teste G-36 e grupo controle/grupo experimental. Portanto, um delineamento 2×2 . Sendo assim, seria de se esperar que o número de acertos estivesse relacionado aos efeitos principais e independentes das duas variáveis. Assim, poder-se-ia prever os melhores resultados nos cadernos experimentais, como segue abaixo (revelando, portanto, a aditividade hipotetizada):

Sujeitos do grupo experimental e que obtiveram escores altos no teste G-36; Sujeitos do grupo experimental e que obtiveram escores baixos no teste G-36; Sujeitos do grupo controle e que obtiveram escores altos no teste G-36; Sujeitos do grupo controle e que obtiveram escores baixos no teste G-36.

Para testar esta hipótese, foi utilizado um método de análise de tabelas cruzadas de múltipla entrada denominando "Log linear analysis". (Presente no pacote estatístico Statistics for Windows).

Inicialmente, foi construída uma variável dicotômica, baseada nos escores nos cadernos de pesquisa (tanto do caderno controle como do caderno experimental): os sujeitos com resultado *menor do que a mediana* foram classificados como pertencentes ao *grupo com baixo desempenho* e sujeitos com resultado *igual ou maior do que a mediana* como pertencentes ao *grupo com alto desempenho* (nota-se que a mediana foi extraída dos escores do grupo controle e experimental em conjunto). Assim, os

resultados podem ser estruturados em uma tabela $2(\text{Desempenho nos cadernos de pesquisa}) \times 2(\text{Grupo Controle ou Experimental}) \times 2(\text{Grupo de desempenho no teste G-36})$, como se vê na tabela 3:

Tabela 3 - Distribuição dos sujeitos segundo escores alto e baixo nos cadernos de pesquisa, em função do resultado no teste G36 e dos grupos experimental e controle

Escore nos cadernos	Grupo Controle	Grupo Experimental	Total
Escore baixo no G-36			
Baixo	5	2	7
Alto	2	5	7
Total	7	7	14
Escore alto no G-36			
Baixo	3	1	4
Alto	3	5	8
Total	6	6	12

Nota-se na tabela acima uma relação entre desempenho nos cadernos de pesquisa e pertença aos grupos experimental e controle, ou seja, a distribuição dos escores (categorizados como alto e baixo) se altera quando se consideram o grupo controle e experimental: no grupo experimental (terceira coluna da tabela), geralmente há mais pessoas com escores altos (5 para 2 e 5 para 1), enquanto que no grupo de controle há um número maior de pessoas com escores baixos para aqueles com mau desempenho no teste G-36 (5 para 2), e um número idêntico de pessoas com escores baixos e altos para aqueles com bom desempenho no teste G-36 (3 para 3).

Estes resultados se tornam mais evidentes por meio da análise do histograma bivariado (figura 5). Nele estão representados os resultados do escore dicotômico em função das variáveis escore no G36 e Grupo controle e experimental. Nota-se nele o tratamento experimental e o escore no teste. Como foi discutido acima, há geralmente mais pessoas com escores altos no grupo experimental (GE). No grupo controle, por outro lado, quando se considera os sujeitos com baixa habilidade (GC G36 baixo), nota-se uma grande concentração de escores baixos. Já no

grupo com alto desempenho (GC G36 alto), a distribuição de escores é homogênea.

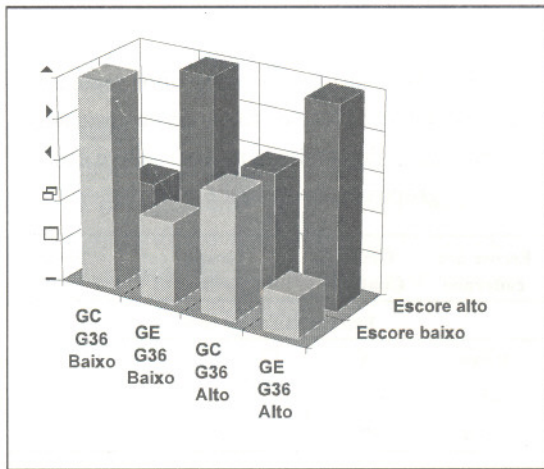


Figura 5 - Histograma bivariado do número de acertos

Um ponto interessante é que quando se considera sujeitos com pouca habilidade (G36-baixo) nota-se uma inversão dos escores. (5 para 2 e 2 para 5). No grupo de maior habilidade, esta inversão não é tão evidente, já que há poucos sujeitos com baixo escore. *Isto sugere que o tratamento obteve um efeito maior quando se considera sujeitos com baixa habilidade.* Portanto, não houve um efeito aditivo, como se supôs anteriormante.

Pode-se dizer que o tratamento experimental aproximou o escore de sujeitos com baixa habilidade dos escores de sujeitos com boa habilidade. Portanto, a simplificação pode ter aproximado os dois grupos em termos de desempenho, sendo que tanto pessoas com bom desempenho quanto aquelas com mau desempenho atingiram resultados altos no teste experimental.

A tabela 2 confirma este fato, já que que no grupo controle a média de acertos no teste experimental para sujeitos com alto e baixo desempenho no teste G-36 é diferenciada, ou seja, sujeitos com bom desempenho acertam mais (média=6,28 S=1.70) do que sujeitos com mau desempenho (média 7,83, S=1.94). Já no gupo experimental, esta diferença é menos evidente (8,14, S=2,03 versus 8,83, S=1,16).

Para analisar esta tabela foi utilizado o procedimento Log linear. Nesta análise foram testados vários modelos onde ora se supunha ser importante só os efeitos prinipais, ora interações de primeira ordem, segunda ordem etc. O teste então avalia quando as freqüências esperadas sob um dado modelo são significativamente diferentes das freqüências observadas. Se forem diferentes, o modelo é rejeitado. Procedendo esta análise, notouse que o modelo que melhor se adaptou aos dados aqui apresentados foi o que prevê o desempenho relacionado com a pertença ao grupo controle ou experimental, onde o Qui Quadrado de Máxima Verossimilhança = 0.86, gl=4 p0.92 (Maximum Likelihood Chi-Square). A hipótese inicial dizia que este estaria relacionado também com o desempenho no teste G-36, mas o efeito deste fator não participa significativamente na adaptação dos dados. O ponto principal mostrado por estes resultados é que uma parte do número de acertos esteve condicionada às manipulações experimentais, como se hipotizou no início deste trabalho.

Conclusão

Geralmente, na elaboração de testes é pressuposto que a inteligência seja normalmente distribuída e busca-se construir instrumentos que revelem esta distribuição. Ou seja, elabora-se num teste uma grande parte de itens com dificuldade mediana, poucos itens com dificuldade elevada e poucos com dificuldade baixa. Estes são escolhidos em função da percentagem de acertos. Um item é considerado mais difícil do que outro quando menos pessoas conseguem resolvê-lo. Todavia, tal análise não desvenda sua dificuldade em termos do tipo de natureza do processamento mental exigido para sua resolução.

Além dessa análise via média de acertos, todos os itens são somados algébricamente para compor o escore ou resultado bruto. A comparação entre indivíduos é inevitável: uma pessoa que acerta mais itens é mais inteligente do que outra que acerta menos, sem contar limitações já conhecidas dos testes de inteligência, que geralmente devem restringir-se à exploração de poucos (por vezes um único) modos de raciocínio dentre outros possíveis do sujeito - por exemplo, o raciocínio analógico abstrato.

Uma análise da estrutura em si dos instrumentos deve ser aprofundada.

Contudo, mantendo um olhar mais apurado para os itens do teste de inteligência, pode-se logo notar os problemas com os quais nos defrontamos quando estamos tentando medir a inteligência. Como foi dito anteriormente, não se pode afirmar que o escore no teste seja uma variável contínua como o é o traço latente em análise. A suposição de que cada item esteja medindo um intervalo desta escala é um pressuposto estatístico que se faz necessário face à utilidade prática que um modelo baseado nestas pressuposições poderia trazer. Entretanto, em nível da realidade psicológica, pode-se dizer que os itens trazem informações sobre várias componentes da atividade cognitiva (ora sobre a apreensão, ora sobre a educação de relações, ora sobre a educação de correlatos), e em diferentes níveis, havendo portanto uma certa “impureza” de medida do traço em análise. Ou seja, há uma grande probabilidade que as componentes exigidas e a intensidade desta exigência variem de item para item. Como consequência, os “intervalos” que cada item mede podem estar sendo diferentes. Portanto, quando somamos o resultado nos itens para compor um escore bruto devemos ter consciência de que podemos estar “somando coisas diferentes”, sendo este procedimento somente justificável em termos pragmáticos, como foi discutido anteriormente.

O presente trabalho traz uma contribuição para a melhor compreensão da qualidade do “intervalo” que está se medindo, por ter separado a variância da dificuldade dos itens em função de um conceito sobre a natureza do raciocínio. Por outro lado, parece-nos importante o fato de termos identificado um “continuum”, na medida em que mudando a organização perceptiva mas mantendo a mesma tarefa a ser realizada, esta parece ser vista como mais simples ou mais complexa. Isto pode levar a uma melhor compreensão da intensidade com que um item mede determinada componente. Acreditamos que com isto seja possível iniciar uma linha de pesquisa que busque aprimorar o desenvolvimento dos testes de inteligência, baseados mais profundamente em concepções sobre o conceito de inteligên-

cia associadas intimamente a uma metodologia experimental de validação.

Todavia, mais e mais entende-se a atividade cognitiva como um complexo e particular emaranhado de componentes ativadas e articuladas pelo sujeito, visto de modo contextualizado. Assim, perceber o ambiente, identificar e selecionar os elementos de informação que serão efetivamente trabalhados durante a resolução de uma tarefa, são aspectos essenciais no estudo da atividade inteligente, bem como a natureza da tarefa proposta, a situação em que tal relação ocorre, a representação que o sujeito elabora da tarefa que lhe é proposta etc. (Richard, Bonnet & Guijhione, 1990). O aprofundamento dos conhecimentos sobre cognição enfocando qualquer uma dessas componentes rapidamente enumeradas é o caminho mais fecundo que a Psicologia está trilhando nesses últimos anos.

Atualmente uma grande mudança vem ocorrendo nos procedimentos de validação de testes, de um modo geral. Enquanto que, os métodos estatísticos clássicos estão centrados em escores baseados em soma de itens, atualmente a unidade de análise é o item. Esta metodologia vem se consolidando sob o nome de Teoria de Resposta ao Item, como já citamos anteriormente (*Item Response Theory*). Basicamente são estudadas equações que relacionam a habilidade cognitiva (traço latente inobservável diretamente, denominado theta) com a probabilidade de acerto no item. Há modelos que incluem a dificuldade do item e a capacidade discriminativa nestas equações que são chamadas curva característica do item (Baker, 1992). Um destes modelos, o qual a nosso ver pode trazer uma grande contribuição para a avaliação da inteligência, foi desenvolvido por Whitely (1980a, 1980b, 1980c). Neste modelo, as equações que descrevem as curvas características dos itens envolvem parâmetros de dificuldade para cada componente cognitiva. Uma perspectiva futura para o presente trabalho é estudar como as alterações introduzidas alteram o parâmetro de dificuldade da curva característica dos itens e bem como em que componente esta alteração atua.

Com relação à dimensão teórica, confirma-se, tal como no trabalho de outros pesquisadores, que a teoria da Gestalt pode trazer importantes con-

tribuições no que se refere à compreensão da organização dos processos cognitivos. Tal abordagem possibilitou transformar a informação oferecida ao sujeito, facilitando-lhe a resposta. Estes dados parecem promissores e convidam os pesquisadores interessados ao aprofundamento e à implementação de novos trabalhos na área.

Referências

- Almeida, L. S. (1988a). *Teorias da inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Almeida, L. S. (1988b). *O raciocínio diferencial dos jovens*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Almeida, L. S. (1993). *Relatório da disciplina de métodos de observação e investigação Psicológica-1º ano*. Braga: Universidade do Minho.
- Anderson J. R. (1990). *Cognitive psychology and its implications*. New York: W. H. Freeman.
- Baker, F. B. (1992). *Item response theory parameter estimation techniques*. New York: Marcel Dekker.
- Boccalandro, E. R. (1984). *G-36 Teste Não Verbal de Inteligência*. São Paulo: Vetor.
- Boselie, F. & Leeuwenberg, E. (1986). A test of the minimum principle requires a perceptual coding system. *Perception*, 15, 331-354.
- Demany, L. & McAdams, S. (1992). *L'audition organisatrice*. Courrier du CNRS, Dossiers Scientifiques Sciences Cognitives, N° 79, octobre.
- Editions du Centre de Psychologie Appliquée. (1985) *Teste D 70*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ferguson, G. A. (1966). *Statistical analysis in psychology and education*. New York: McGraw-Hill.
- Hambleton, H. K., Swaminatham, H., Cook, L. L., Eignor, D. R. Gifford, J. A. (1978). Developments in latent trait theory: models, technical issues, and applications. *Review of Educational Research*, 48, n° 4, 467-510.
- Hatfield, G. & Epstein, W. (1985). The status of the minimum principle in theoretical analysis of visual perception. *Psychological Bulletin*, 97, n° 2, 155-186.
- Leeuwenberg, E. & Boselie, F. (1988). Against the likelihood principle in visual Form perception. *Psychological Review*, 95, n° 4, 485-491.
- Lord, F. M. & Novick, N. R. (1974). *Statistical theories of mental test scores*. Reading: Addison -Wesley.
- Muniz, J. (1990). *Teoría de respuesta a los items: un nuevo enfoque en la evolución psicológica y educativa*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Palmer, S. E. (1992). Common region: A new principle of perceptual grouping. *Cognitive Psychology*, 24, 346-447.
- Pichot, P. (1961). *Teste Dominós D 48*. Rio de Janeiro: Cepa.
- Richard, J. F.; Bonnet, C. & Guijhione, R. (1990). *Traité de psychologie cognitive*, Tome 2. "Le traitement de information symbolique" Paris: Dunod.
- Simon, H. A. (1972). Complexity and the representation of patterned sequences of symbols. *Psychological Review*, 79, n° 5, 369-382.
- Simon, H. A. & Kotovsky, K. (1963). Human acquisition of concepts for sequential patterns. *Psychological Review*, 70, n° 6, 534-546.
- Sternberg, R. (1992a). O que é uma abordagem em processamento de informações às capacidades intelectuais humanas. In Sternberg, R. J., ed. *As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem de processamento de informações*. Porto Alegre: Artes Médicas, Pág 13-16.
- Sternberg, R. (1992b). A capacidade intelectual geral. In Sternberg, R. J., ed. *As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem de processamento de informações*. Porto Alegre: Artes Médicas. Pág 17-42.
- Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Whitely, S. E. (1980a). Latent trait models in the study of intelligence. *Intelligence*, 4, 97-132.
- Whitely, S. E. (1980b). Multicomponent latent trait models for ability tests. *Psychometrika*, 45, 479-494.
- Whitely, S. E. (1980c). Modeling aptitude test validity from cognitive components. *Journal of Educational Psychology*, Vol 72, N° 6, 750-769.

Cognições pessoais e rendimento na matemática: um programa de recuperação de alunos com dificuldades¹

António M. Barros

Variados têm sido os esforços de investigar o processo de ensino-aprendizagem da matemática e, particularmente, o seu insucesso numa tentativa de isolar, analisar e intervir nas suas causas. Este tipo de estudos tem merecido uma atenção particular por parte de professores, pedagogos e psicólogos. As investigações realizadas neste domínio justificam-se pelo elevado número de alunos com dificuldades na maior parte das vezes irreversíveis, na disciplina de matemática, que comprometem seriamente quer as imagens pessoais de capacidade e de desempenho, quer as opções vocacionais futuras do aluno. Uma primeira parte deste trabalho revê estudos relativos às relações entre as dimensões sociocognitivas da personalidade e o desempenho na matemática. Uma segunda parte deste trabalho é dedicada à apresentação de um programa destinado a promover o sucesso na matemática em alunos do 7º ano de escolaridade com dificuldades de aprendizagem nesta disciplina. Após uma breve referência aos aspectos metodológicos do programa e aos instrumentos utilizados para avaliação dos seus efeitos, passa-se à apresentação e discussão dos resultados.

Palavras chave: Rendimento escolar, dificuldades em matemática, programa de recuperação.

Abstract

Mathematics unsuccess has been experienced by a great number of students who dislike their images of capacity and achievement and perceive their professional future options endangered. A group of mathematics educators and psychologists of the Institute of Education (University of Minho, Portugal), carried out a research project to investigate the teaching and learning processes in mathematics, more particularly the processes concerning the poor achievement. The main goals of the project were to isolate, to analyze, and to intervene in the causes of mathematics failure. The first part of this work reviews studies on the relations between social-cognitive characteristics of personality and school mathematics performance. The second part presents a Mathematics Educational Program designed to overcome students' difficulties (7th grade). After a brief reference to the program methodological aspects and the instruments used to evaluate the program effects, the results are also discussed.

Key words: School achievement, difficulties in mathematics, remedial program.

A psicologia contemporânea tem prestado uma atenção considerável ao *Self* nos mais diversos domínios da actividade humana. Desde os finais da década de 70, que se vem assistindo a uma explosão no número de artigos de investigação e de livros dedicados a este tópico. Essa literatura tem vindo a revelar a amplidão de influências dos pensamentos dos sujeitos acerca de si mesmos e o modo como

estas autoconcepções estão envolvidas na regulação do comportamento humano. Por exemplo, o conceito de si próprio tem sido apontado como uma variável crucial na análise da aprendizagem e da realização escolar (Byrne, 1986; Marsh, 1984; Simões & Vaz Serra, 1987; Skaalvik & Hagtvet, 1990; Veiga, 1990). A importância crescente desempenhada pelos factores motivacionais na explicação da aprendizagem e do desempenho escolar veio contribuir para uma análise do autoconceito enquanto variável simultaneamente independente e dependente da realização e do sucesso escolar. Ambas as perspectivas aliadas ao papel desempenhado pela Escola, en-

1. Estudo subsidiado pelo Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Portugal. A correspondência para este artigo deve ser enviada para: António M. Barros, Departamento de Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4719 Braga Codex, Portugal.

quanto elemento aglutinador e central no desenvolvimento sócio-cognitivo-afetivo do sujeito, explicam a importância crescente do estudo do autoconceito e das suas diversas facetas em Psicologia Educacional.

A opção feita pelo estudo do desempenho na matemática prende-se com o fato de esta disciplina ser uma das que mais contribuem para o insucesso educativo de muitos alunos (Ponte, 1988). O insucesso escolar na matemática traduz-se, na prática, por elevadas taxas de reprovação e de repetência do aluno. Este é o insucesso institucionalmente considerado. No entanto, pode-se falar num outro tipo de insucesso, que toma como critérios a falta de confiança que os alunos experienciam na utilização de conceitos e de técnicas matemáticas, uma visão empobrecida e/ou deturpada da natureza deste domínio do saber, atitudes de desinteresse ou de repulsa relativamente à disciplina etc. Um outro apresenta repercussões nefastas tanto ao nível da formação global do aluno (limitando a sua capacidade para a resolução de problemas elementares da vida quotidiana e as suas opções vocacionais futuras), como ao nível do conceito de si próprio na matemática. Este último desencadeia autopercepções de falta de capacidade e sentimentos de ansiedade na disciplina (Barros, 1992).

Conceptualização de Self e autoconceito académico

Enquanto prefixo, o *self* aparece numa longa lista de tópicos de investigação em Psicologia. Tomem-se os seguintes exemplos: autoconhecimento, autoconceito, autocontrole, auto-revelação, auto-eficácia, auto-estima, auto-imagem, automonitorização, autopercepção, auto-apresentação, auto-regulação e auto-esquema. Mas a que se refere concretamente o *self*?

William James, no trabalho clássico de 1890 *The Principles of Psychology*, realçou que o *self* pode ser configurado segundo uma dupla perspectiva: *self como objeto*, referindo-se ao conhecimento e avaliação de si próprio, e *self como agente* (sujeito), para referir-se a uma estrutura executiva do sistema mental, que monitoriza e controla a experiência, o pensamento e ação. Além disso, W. James identifi-

cou alguns dos principais constituintes do que hoje se entende por autoconceito, a saber: o si mesmo material (que inclui o corpo e tudo aquilo que o indivíduo considera como seu), o si mesmo social (que abrange a consideração às capacidades intelectuais, tendências, aspirações e interesses que o indivíduo percebe como fazendo parte de si mesmo) e, por último, o “eu” puro (relativo à comunidade entre os diversos si mesmos, ao sentido de identidade).

O *autoconceito* (que corresponde ao *self* como objeto) tem sido geralmente conceptualizado como uma constelação de percepções e avaliações que as pessoas têm sobre de si próprias, incluindo pensamentos, atitudes, sentimentos e valores. Trata-se, por isso, de um conceito bastante abrangente e que tem sido considerado como um elemento central da personalidade dos sujeitos. Apesar do grande consenso gerado quanto à sua definição, as divergências aparecem quando se trata de o traduzir em termos operacionais, claros e inequívocos (Byrne, 1984). Tais divergências manifestam-se quanto à natureza unidimensional ou multidimensional do construto, à sua organização hierárquica ou taxonómica, à dependência ou independência entre as suas dimensões, à estabilidade ou instabilidade relativa (conceptualização enquanto traço ou estado) e aos seus aspectos evolutivos. Estas divergências refletem-se negativamente ao nível metodológico nos instrumentos existentes para o avaliar.

Entre as diversas dimensões do autoconceito pode falar-se do *autoconceito académico*. Este é entendido como as concepções que o sujeito tem de si próprio como aluno. A dimensão académica do autoconceito inclui conteúdos relativos às diversas disciplinas curriculares (matemática, língua materna, filosofia, história etc). Esta forma de conceptualizar o autoconceito aponta para uma organização hierárquica, com sub-autoconceitos que incluem concepções cada vez mais específicas acerca dos mais diversos aspectos segundo os quais o sujeito se percebe (Byrne & Shavelson, 1986; Marsh, 1990; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988). Entre os aspectos do autoconceito académico, particularmente analisados ao longo deste trabalho, contam-se as dimensões sociocognitivas ou sócio-cognitivo- motivacionais

do desempenho escolar, a saber: atribuições causais, locus de controle, desânimo aprendido e auto-eficácia (Barros & Almeida, 1991; Barros, Barros & Neto, 1993).

Dimensões sociocognitivas e desempenho na matemática

Ao falarmos em variáveis sociocognitivas do desempenho estamos a referir-nos a um conjunto de variáveis que nas últimas três décadas tem originado um grande volume de trabalhos sobre a realização cognitiva, ou seja as atribuições causais, o locus de controle, o desânimo aprendido e a auto-eficácia (Barros, 1992).

As atribuições causais de sucesso e insucesso são um construto multidimensional. Referem-se ao processo de avaliação cognitiva pelo qual o aluno atribui causas às suas experiências passadas de sucesso e/ou de insucesso. A teoria atribucional tem procurado explicar a motivação e o empenhamento dos alunos na realização de tarefas escolares com base nas suas reações aos sucessos e insucessos escolares (Weiner, 1986). De acordo com os teóricos atribucionais, as causas dos sucessos e insucessos escolares fornecidas pelos alunos podem ser categorizadas pelo menos em três dimensões: locus de causalidade, estabilidade e controlabilidade. O locus de causalidade refere-se ao fato de as causas estarem situadas dentro do sujeito, isto é, internas (por exemplo, a capacidade ou o esforço) ou fora do sujeito, ou seja, externas (por exemplo, a dificuldade da tarefa ou a sorte). A estabilidade refere-se à permanência (por exemplo, o esforço habitual) ou variabilidade das causas no tempo (por exemplo, o esforço imediato). A controlabilidade refere-se ao fato de as causas poderem ser controláveis (por exemplo, o esforço) ou incontroláveis pelo próprio sujeito (por exemplo, a capacidade).

Um estudo empreendido com uma amostra de alunos do 3º Ciclo de Ensino Básico em Portugal (Barros, no prelo) analisou o poder preditivo das atribuições dos alunos relativamente aos seus desempenhos futuros na disciplina de matemática. Nas análises de regressão múltipla para o 7º ano de escolaridade, as causas que entraram na equação - compreensão das matérias, bases/pré-requisitos,

dificuldade da matérias, capacidade, 'cábulas' e método de ensino do professor - explicavam 26% da variância dos resultados. No 9º ano de escolaridade, as causas que entraram na equação - bases/pré-requisitos, compreensão das matérias, interesse pelas matérias, dificuldade das matérias, capacidade, 'cábulas' e hábitos de estudo - explicavam 24% da variância dos resultados.

No seu conjunto, os resultados indicam que a compreensão das matérias e os pré-requisitos em matemática são as variáveis que mais predizem os resultados futuros na matemática em ambos os grupos etários. Embora ambas as causas estejam situadas na pessoa do aluno, deixando perceber a consciência que estes possuem acerca da importância dos fatores de ordem interna para o sucesso escolar, pouco sabemos sobre o papel que eles reservam ao professor quando fazem atribuições do desempenho às 'bases'/pré-requisitos. A este propósito é possível que as frequentes informações de *feedback* dos professores à falta de 'bases' dos alunos na matemática para explicar as suas dificuldades, conduza a uma interiorização deste fator por parte dos alunos.

O fenómeno do desânimo aprendido é importante para compreender o comportamento dos alunos nas situações de realização: em face do fracasso repetido não contingente, o desempenho dos alunos tende a piorar. O modelo reformulado do desânimo (Abramson et al., 1978) veio chamar a atenção para o papel desempenhado pelos estilos atribucionais no aparecimento desse fenómeno. De acordo com alguns estudos (Diener & Dweck, 1978) os alunos podem apresentar um estilo atribucional "orientado para a mestria" ou "orientado para o desânimo". Os alunos orientados para a mestria encontram-se altamente motivados porque sentem que o sucesso é contingente com as suas próprias ações. Por seu turno, os alunos orientados para o desânimo sentem que o sucesso está fora do seu próprio controle e que seu esforço não produz qualquer efeito sobre os resultados. Além disso, os alunos orientados para o desânimo atribuem, com frequência, os seus insucessos a fatores internos, estáveis e incontroláveis (por exemplo, a facilidade da tarefa ou a sorte). O desempenho dos primeiros tende a melhorar, enquanto que o dos segundos tende a piorar.

penho dos primeiros tende a melhorar, enquanto que o dos segundos tende a piorar.

O locus de controle, inicialmente conceptualizado por Rotter (1966) como um construto unidimensional, foi posteriormente conceptualizado como um construto multidimensional, constituído por três tipos de expectativas: internalidade (contingência), desânimo (não contingência) e sorte (Palenzuela, 1988) O *locus de controle* refere-se, basicamente à crença de que qualquer resultado que possa ocorrer no domínio pessoal do sujeito será ou não contingente às suas próprias ações e à crença na sorte.

O construto de locus de controle dos reforços foi outro dos construtos que recebeu uma grande atenção em contexto escolar. Um conjunto de estudos analisou a relação entre o locus de controle e o desempenho escolar, tendo encontrado uma relação positiva entre o controle interno e a realização escolar em crianças e adolescentes e em diversos contextos culturais (Galejs & D'Silva, 1981; Sherman & Hofmann, 1980), existindo uma influência recíproca entre o locus de controle e as classificações escolares (o locus de controle influencia as classificações escolares a estas, por seu turno, exercem uma influência no desenvolvimento das expectativas locus de controle). Os estudos que avaliaram o desempenho dos alunos na disciplina de matemática ou em testes de raciocínio matemático vão no mesmo sentido dos restantes, evidenciando coeficientes de correlação significativos entre a internalidade e o desempenho nessa área (Tesiny et al., 1980).

A expectativa de auto-eficácia é um construto unidimensional que se refere aos julgamentos do sujeito acerca das suas próprias capacidades para executar os comportamentos necessários para alcançar as conseqüências desejadas (Bandura, 1977). De acordo com Bandura (1986), os desempenhos anteriores afetam os desempenhos subseqüentes através da auto-eficácia; a auto-eficácia influencia e é, por sua vez, influenciada pelos padrões de pensamento, pelas reações afetivas, pela escolha de comportamentos e pelos desempenhos nas tarefas. Uma grande quantidade de investigações encontrou uma relação significativa entre a auto-eficácia e o desempenho, indicando que a níveis mais elevados de

subseqüentes (Bandura, Reese & Adams, 1982; Taylor, 1989).

Um estudo realizado em Portugal (Barros, Almeida & Mourão, 1991) procurou analisar o desempenho de bons e fracos realizadores na disciplina de matemática, tomando um conjunto de variáveis sociocognitivas (locus de controle, desânimo aprendido, ansiedade na matemática, atribuições causais, auto-eficácia na matemática) e variáveis de realização intelectual (raciocínio numérico e cálculo). As análises de regressão múltipla revelaram que, no 7º ano, o conjunto de variáveis psicológicas contribuía para explicar cerca de 25% da variância total dos resultados do desempenho no grupo de bons realizadores, enquanto que no grupo de fracos realizadores apenas conseguem explicar 11% da variância dos resultados. Relativamente ao 9º ano, verificou-se que o conjunto de variáveis também explicava cerca 25% da variância dos resultados no grupo de bons realizadores, ao passo que nenhuma das variáveis contribuiu significativamente para explicar os resultados do grupo de fracos realizadores. Uma análise global destes resultados revela que o poder preditivo das variáveis psicológicas incluídas no estudo diminui (7º ano) ou desaparece (9º ano) quando são tomados alunos com fraco rendimento na matemática. Tal fato leva-nos a pensar que o desempenho deste último grupo de alunos está sobretudo associado aos contextos atuais de aprendizagem e à história escolar de insucesso nesta disciplina. Aliás, um outro estudo (Mourão, Almeida & Barros, 1991) demonstrou que os alunos com fracos desempenhos apresentam lacunas importantes na estrutura dos seus conhecimentos matemáticos e nas estratégias de resolução das tarefas, manifestando uma certa inconsistência nos seus raciocínios e uma predisposição para um rápido abandono das tarefas. Esta dificuldade é ainda mais evidente em face do sistema de ensino em Portugal permitir que os alunos transitem de ano com disciplinas sem aproveitamento (em Portugal, os alunos podem transitar de ano com classificações negativas em duas disciplinas e a Matemática habitualmente é uma delas).

Os estudos que temos vindo a referenciar utilizam, na sua maior parte, análises de correlação, de regressão ou de variância para o tratamento dos

dados. O estudo que, em seguida, vamos apresentar (Barros, 1992), diferencia-se ao nível metodológico, desses estudos. Tendo em vista o estudo da direção ou influência entre o conjunto de variáveis em presença, procedeu-se a uma análise de equações estruturais de covariância, mais conhecida por LISREL (*linear structural relations*), metodologia já utilizada por outros autores com resultados animadores (Barros, 1992; Skaalvik & Rankin, 1990; Skaalvik & Hagtvet, 1990). Neste estudo, com alunos do 7º e do 9º ano de escolaridade, incluiu-se um conjunto de variáveis *pessoais* (atribuições, valor do sucesso e expectativas), uma variável *comportamental* (persistência no estudo) e uma variável *resultado* (desempenho na matemática) (Barros, 1992).

Analisando os resultados, verificou-se que as atribuições externas do insucesso determinavam positivamente a expectativa de desânimo, bem como a expectativa de auto-eficácia; as atribuições do insucesso à capacidade determinavam negativamente a expectativa de auto-eficácia. As maiores atribuições externas do insucesso corresponde uma maior expectativa de desânimo e uma maior expectativa de auto-eficácia, enquanto que a maiores atribuições do insucesso à capacidade corresponde uma menor expectativa de auto-eficácia. Um dos dados mais importantes a reter a partir destes resultados, e que se apresenta consistente com a teoria de Bandura (1977), é o de que a expectativa de auto-eficácia é afetada positiva ou negativamente em face, respectivamente, de experiências de sucesso e de insucesso. Os nossos resultados revelam, porém, que tal influência se exerce por intermédio da avaliação cognitiva que o sujeito faz da situação. Dito por outras palavras, as atribuições do insucesso à capacidade constituem uma variável mediadora importante dos efeitos das experiências de sucesso e insucesso relativamente à expectativa de auto-eficácia. Por outro lado, as atribuições externas do insucesso constituem, igualmente, uma variável mediadora importante das experiências de sucesso e insucesso tanto sobre a expectativa de desânimo, como sobre a expectativa de auto-eficácia.

No que diz respeito à relação entre atribuições e valor do sucesso, encontrou-se uma relação não direcional negativa bastante forte entre atribuições

do insucesso à capacidade e o valor do sucesso, o que indica que quanto maiores atribuições do insucesso à capacidade o sujeito fizer, menos valorizará o sucesso na matemática. No que toca à relação entre as variáveis da pessoa (atribuições, valor do sucesso e expectativas), o comportamento (persistência no estudo) e o resultado (desempenho na matemática), não se confirmaram as relações previstas entre as expectativas (desânimo e auto-eficácia) e a persistência. Encontraram-se, por seu turno e de acordo com o previsto, relações entre as expectativas de desânimo e de auto-eficácia e o desempenho na matemática. Assim, quanto mais elevada for a expectativa de desânimo, pior será o desempenho, enquanto que quanto mais elevada for a expectativa de auto-eficácia, melhor será o desempenho na matemática. A relação direta encontrada entre as expectativas de desânimo de auto-eficácia e o desempenho na matemática está de acordo com outros estudos (Bandura & Schunck, 1981; Schunck, 1989). O fato de as expectativas de desânimo e de auto-eficácia não terem influenciado a persistência no estudo, não confirma os resultados de outros estudos, particularmente no que diz respeito à expectativa de auto-eficácia. Na verdade, um estudo de Schunck (1981) tinha verificado que quanto mais elevados fossem os índices de auto-eficácia, maior era a persistência revelada pelos sujeitos na execução das tarefas. Este é, aliás, um dos pressupostos básicos da teoria de Bandura (1986).

Quanto à influência direta do valor do sucesso sobre a persistência e à influência direta e indireta do valor sobre o desempenho na matemática, encontrou-se a influência do valor em relação à persistência e a influência indireta entre o valor e o desempenho, de tal modo que quanto mais o aluno valorizar o sucesso na matemática mais persistirá no estudo e melhor será o seu desempenho quando mediado pela persistência. Contrariamente ao previsto, o valor do sucesso não influenciou diretamente o desempenho na matemática. O efeito indireto exercido pelo valor do sucesso sobre o desempenho na matemática, atuando a persistência no estudo como variável mediadora, aliado ao fato do valor do sucesso não exercer um efeito direto sobre o desempenho, constitui um resultado consistente com o de outros estudos.

Por último, quanto à persistência verificou-se que esta afetava o desempenho na matemática. Este mesmo efeito também tinha sido encontrado num estudo de Palenzuela (1982).

O conjunto de resultados obtidos com as expectativas de desânimo e de auto-eficácia e com o valor do sucesso sugere que aquelas constituem um melhor preditor do desempenho do que o valor do sucesso, uma vez que a influência deste apenas se exerce indiretamente através da persistência no estudo. A mesma conclusão foi extraída de outros estudos (Berndt & Miller, 1990; Pintrich, 1989). No que diz respeito ao conjunto de resultados obtidos com as atribuições é de realçar o fato de as atribuições apenas influenciarem indiretamente o desempenho, o que é consistente com o modelo de Weiner (1986).

Programa de promoção do sucesso na matemática

Os resultados de diversos estudos (Almeida et al., 1992; Almeida et al., 1993; Barros, 1992; Barros & Almeida, 1992; Barros et al., 1991; Fernandes & Campelo, 1992; Fernandes et al., 1993; Mourão et al., 1991) conduziram-nos à conceptualização de um programa de promoção do sucesso na disciplina de matemática, destinado a alunos do 7º ano de escolaridade com dificuldades de aprendizagem nesta disciplina (estudo subsidiado pelo Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian).

Aspectos metodológicos

O programa tomou como tema central das sessões a “teoria de números” e, em termos de metodologia de aplicação, procurava, simultaneamente com a realização das diversas atividades, proporcionar ocasiões de aprendizagem, treino ou consolidação de competências e provocar mudanças comportamentais nos seguintes aspectos: 1) reforço da internalidade do comportamento e de autopercepção de competência na matemática; 2) reforço de uma ansiedade estimulante; 3) aquisição e consolidação de conhecimentos relativos à “teoria dos números”; 4) treino e desenvolvimento de capaci-

dades de destreza de cálculo, operações numéricas e potenciação.

O programa foi pensado de molde a não repetir situações formais de aprendizagem e a fornecer a oportunidade aos alunos de contato com a matemática num ambiente mais informal do que aquele que encontram nas suas aulas regulares, nas explicações ou em aulas de recuperação (trabalho de grupo, reforço da interação entre os diversos elementos do grupo, conflito cognitivo etc). O programa desenvolveu-se ao longo de oito sessões semanais, de duas a três horas cada uma, num total de 22 a 26 horas. A primeira sessão foi dedicada à exploração de aspectos do âmbito psicológico como por exemplo, motivações e expectativas de controle da aprendizagem e do rendimento, percepções e representações pessoais de competência na matemática. As sete sessões seguintes versavam conteúdos matemáticos.

Estas sessões mantiveram uma estrutura seqüencial comum na abordagem didática dos conteúdos temáticos: cognições pessoais dos conteúdos tratados, exercitação do cálculo numérico, aspectos da estrutura algébrica dos conteúdos numéricos e aplicação dos números e das operações à resolução de exercícios e problemas. As atividades propostas estão organizadas de modo que o processo de ensino-aprendizagem decorra em três momentos: introdução dos conteúdos, treino, síntese e generalização. No primeiro momento privilegiou-se as atividades práticas, recorrendo-se a materiais manipulativos, a situações familiares aos alunos ou a metáforas. No segundo momento (treino), pretendia-se exercitar o cálculo, explorando-se os aspectos lúdicos e de jogo susceptíveis de motivar os alunos e de manter o seu empenhamento nas tarefas. O terceiro momento (síntese e generalização) era constituído por dois tipos de atividades: um texto de história em quadrinhos contendo a terminologia, as regras e as definições mais importantes da sessão e um conjunto de propostas de exercícios e problemas, que visavam aproximar os conteúdos deste programa dos aspectos curriculares da disciplina.

O programa foi aplicado a alunos identificados pelos seus professores com dificuldades na aprendizagem da matemática. Na sua maioria eram alunos com mais do que uma reprovação nesta disci-

plina em anos anteriores. Este grupo de alunos passar-se-á a designar como grupo experimental ou grupo de intervenção. O plano de avaliação incluía a tomada de um grupo de alunos de controle. Esses alunos seriam retirados das mesmas turmas de entre aqueles que apresentassem também dificuldades de aprendizagem. Em face de dificuldades de várias ordens para o conseguir, optou-se pelo recurso a alunos com dificuldades provenientes de outras turmas das mesmas escolas. Em face desta situação este grupo será doravante designado como “grupo de quase-controle”.

O grupo experimental era formado por 76 alunos, enquanto o grupo de quase-controle era formado por 66 alunos. Este número não se manteve constante ao longo da intervenção. Tratando-se de alunos com maiores dificuldades, e porque o programa foi aplicado na 2ª metade do ano letivo, alguns destes alunos vieram a desistir da escola ou faltaram à avaliação final quando souberam que estavam reprovados, ou por outras razões. Estas desistências ocorreram nos dois grupos.

Instrumentos de avaliação

Os alunos alvo da intervenção responderam a um questionário avaliando as percepções e comportamentos em relação à disciplina de matemática. Os professores responderam a um questionário sobre mudanças comportamentais percebidas após a aplicação do programa nos alunos sujeitos à intervenção. Avaliaram-se ainda os conhecimentos e o rendimento dos alunos na matemática, bem como um conjunto de dimensões psicológicas associadas com a realização. Em termos escolares toma-se as classificações na disciplina e, em termos psicológicos, incluiu-se uma prova de pensamento divergente com números (combinação de números e de operações aritméticas para chegar ao cálculo de um resultado previamente fixado), uma prova de raciocínio numérico (séries de números a completar) e um questionário de representações/concepções pessoais relativas ao desempenho na matemática.

Resultados

Os resultados da avaliação de índole mais qualitativa permitem assinalar algumas mudanças

comportamentais e atitudinais dos alunos em relação à disciplina de matemática. Os alunos afirmam-se mais motivados, mais confiantes, mais preparados, mais capazes de resolver problemas, mais interessados pela disciplina, mais atentos nas aulas e mais esforçados na realização dos exercícios. Estes resultados globalmente parecem refletir concepções pessoais mais favoráveis de competência na matemática, muito embora subsistam verbalizações que apontam a Matemática como uma disciplina particularmente difícil e de estudo pouco agradável (disciplina difícil, complicada, “chata”, cansativa, trabalhosa). Por último, todos os alunos que concluíram o programa referiram que o mesmo havia sido proveitoso, apontando a ajuda do programa para a compreensão das matérias, a ajuda na melhoria das classificações escolares, a maior preparação para enfrentar as dificuldades da disciplina, e o caráter divertido e interessante das atividades.

A avaliação qualitativa realizada com os professores, em relação aos alunos que participaram no programa, revelou que a alteração mais sentida teve a ver com a motivação dos alunos. Cerca de metade dos alunos foram percebidos pelos seus professores como tendo passado a prestar mais atenção nas aulas e maior envolvimento nas tarefas, enquanto um terço deles foram avaliados como tendo passado a solicitar mais ajuda ao professor, a mostrar-se mais autoconfiantes e apresentar mais persistência na realização das tarefas.

Na Tabela 1 podem ver-se as médias e desvios-padrão das classificações na disciplina de matemática ao longo dos três períodos letivos para os alunos do grupo experimental (Grupo 1) e do grupo quase-controle (Grupo 2). As classificações vigentes em Portugal entre o 5º e o 9º ano de escolaridade (2º e 3º Ciclos do Ensino Básico) situam-se numa escala de 1 a 5 pontos.

Tabela 1 - Média e desvio-padrão das classificações dos alunos na disciplina de matemática nos três períodos letivos

Grupos	1º Período		2º Período		3º Período	
	M	DP	M	DP	M	DP
Grupo 1	2,2	0,37	2,3	0,47	2,5	0,54
Grupo 2	2,2	0,43	2,1	0,32	2,1	0,32

Os resultados permitem-nos verificar uma ligeira melhoria das classificações médias no grupo experimental (Grupo 1) ao longo do ano letivo. Assim, se no 1º período letivo (antes do programa se iniciar) se verifica uma quase perfeita proximidade nos valores dos dois grupos de alunos ($t=-1,07$; $p=0,285$), o mesmo não se verifica no 2º período ($t=2,70$; $p=0,008$) ou na passagem para o 3º período ($t=4,22$; $p=0,001$). O mesmo se constatou tomando não as médias de ambos os grupos mas a frequência de notas de 2 e 3. Os dois grupos de alunos encontravam-se mais próximos no 1º período ($c2=0,703$; $p=0,402$) do que no final do ano letivo. ($c2 = 15,67$; $p < 0,001$), sendo essa diferença favorável aos alunos do grupo experimental.

As duas análises efetuadas permitem-nos afirmar uma melhoria progressiva por parte dos alunos do grupo experimental nos 2ºs e 3ºs períodos. Esta ilação é-nos ainda confirmada através da frequência de alunos nos dois grupos que melhoraram, pioraram ou mantiveram a sua classificação entre o início e o fim do ano. No grupo de intervenção verifica-se uma melhoria das classificações de 22 alunos (apenas 2 desceram), enquanto que no grupo de comparação (Grupo 2) apenas dois alunos melhoraram e sete desceram. Os valores obtidos apontam, pois, para uma alteração no sentido positivo e a favor dos alunos que participaram no programa.

Passamos em seguida a referir os resultados encontrados ao nível das provas psicológicas aplicadas. Estes resultados dizem respeito a três tipos de provas psicológicas (aplicadas no pré-teste e no pós-teste): pensamento divergente com números, raciocínio numérico, representações e expectativas em relação ao rendimento na matemática. Na tabela 2 encontram-se os valores de média e de desvio-padrão obtidos no dois grupos e nos dois momentos da avaliação.

Tabela 2 - Resultados nas provas psicológicas aplicadas

Variáveis	Pré-teste				Pós-teste			
	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 1		Grupo 2	
	M.	DP	M.	DP	M.	DP	M.	DP
Pens. div.	2,7	1,87	3,4	2,17	4,3	3,14	3,9	1,95
Rac. num.	15,1	7,65	15,3	8,36	17,7	7,85	18,2	7,93
Expect.	64,4	20,23	56,6	14,79	58,0	12,32	68,4	29,26

Uma primeira descrição é possível fazer destes dados. No pré-teste os alunos do grupo de comparação apresentam melhores desempenhos na prova de pensamento divergente e de raciocínio numérico, assim como representações/expectativas mais elevadas acerca do seu rendimento na disciplina de matemática (médias mais baixas correspondem a expectativas mais elevadas). Tais diferenças, porém, não se apresentam estatisticamente significativas. No pós-teste os valores sugerem uma melhoria por parte do grupo de intervenção na prova de pensamento divergente e na escala de expectativas. Nesta última a diferença dos resultados apresenta-se estatisticamente significativa ($t = -3,30$, $p < 0,01$), traduzindo expectativas mais elevadas por parte do grupo de intervenção. No que diz respeito à prova de raciocínio numérico podemos verificar uma melhoria de resultados em ambos os grupos, sendo essa melhoria numericamente mais expressiva junto dos alunos do grupo de comparação (Grupo 2).

Dado que os dois grupos não podem ser assumidos como constituídos aleatoriamente a partir de um mesmo universo (não podemos assumir a existência de um grupo de verdadeiro controle), julgamos necessário analisar as diferenças nas médias, tomando os resultados no pré-teste e no pós-teste nos dois grupos (amostras emparelhadas). Verifica-se uma diferença estatisticamente significativa nos alunos do grupo de comparação nas três provas psicológicas: pensamento divergente ($t = -3,27$, $p < 0,01$), raciocínio numérico ($t = -3,34$, $p < 0,01$) e expectativas ($t = -3,16$, $p < 0,01$). Também no grupo de intervenção se verificam diferenças estatisticamente significativas em duas provas: pensamento divergente ($t = -4,57$, $p < 0,001$) e raciocínio ($t = -3,17$, $p < 0,01$), ao passo que se verifica uma estabilidade dos valores na prova de expectativas ($t = 1,15$, $p = 0,253$).

Os resultados obtidos permitem afirmar que no conjunto das provas psicológicas aplicadas, os valores alteraram-se do pré-teste para o pós-teste, verificando-se uma melhoria quer no grupo de intervenção (Grupo 1), quer no grupo de comparação (Grupo 2) nas provas de pensamento divergente e de raciocínio numérico. Na prova de pensamento divergente os alunos do grupo experimental melhoraram

mais o seu desempenho que os do grupo de comparação, sendo essa diferença estatisticamente significativa. Na prova de raciocínio numérico verifica-se uma melhoria mais expressiva por parte dos alunos do grupo de comparação, mas tal diferença não se apresenta estatisticamente significativa. Na prova de expectativas relativas ao desempenho na matemática a diferença revela-se mais claramente diferenciadora dos dois grupos; enquanto os alunos do grupo experimental apresentam uma diminuição na verbalização de autopercepções negativas relativamente às capacidades de realização matemática, os alunos do grupo de comparação apresentam um aumento em tais verbalizações negativas do pré-teste para o pós-teste. Esta diferença mostra-se estatisticamente significativa.

O conjunto destes resultados parece sugerir que o programa produziu um efeito positivo ao nível da “desinibição” dos alunos para lidar com números, tendo produzido efeitos altamente positivos ao nível das cognições e das representações pessoais acerca das competências na matemática. O fato dos alunos do grupo de comparação terem revelado um aumento nas suas autopercepções de incapacidade na matemática, enquanto que se assistiu a uma inversão dos valores no grupo experimental, parece sugerir que se pode intervir junto dos alunos mais fracos nesta disciplina no sentido de impedir a consolidação ou o incremento de autopercepções de incapacidade na matemática. Por outro lado, os resultados nas provas mais estritamente cognitivas não se apresentaram tão claramente diferenciadoras dos dois grupos no pós-teste. Podemos pensar, então, que um programa de oito sessões com duas ou três horas semanais, embora podendo alterar cognições e representações pessoais do autoconceito na matemática, revela-se, contudo, insuficiente para alterar conhecimentos e capacidades nesta disciplina.

Conclusão

Os resultados disponíveis para apreciar a eficácia do programa centram-se nos ganhos e nas mudanças operadas nos alunos que foram objeto de intervenção e que parecem poder ser atribuídos a tal intervenção. Outros resultados poderiam ser apontados (formação de professores, dinâmica imprimida

nas escolas, materiais produzidos...), mas não constituem objeto deste artigo.

Numa apreciação sumária dos resultados obtidos com a aplicação deste programa, pode afirmar-se que as mudanças observadas e as diferenças testadas apontam para efeitos positivos na recuperação de alunos com dificuldades na matemática. Os professores das turmas a que estes alunos pertenciam apreciaram positivamente o programa e aperceberam-se de algumas mudanças, sobretudo motivacionais, na forma como os alunos se envolviam nas tarefas e tentavam resolver os exercícios propostos no contexto da sala de aula. As verbalizações e cognições mais positivas dos professores no final do programa em relação às capacidades deste tipo de alunos é de realçar. Sabemos que elas não são de fácil alteração ao mesmo tempo que exercem um efeito muito importante no rendimento dos alunos (Barros, 1992).

No que concerne aos alunos, observaram-se ganhos do pré-teste para o pós-teste nomeadamente nos conteúdos curriculares em que o programa mais se centrou. Para lá dos ganhos obtidos nas classificações escolares ao longo do ano letivo, os ganhos principais situaram-se ao nível das expectativas e autopercepções de capacidade na disciplina. Observou-se um aumento das percepções pessoais para a resolução de tarefas matemáticas, uma maior autoconfiança e maior motivação por parte dos alunos intervenientes no programa.

A metodologia seguida nas sessões do programa (grupos de alunos com 6 ou 7 elementos, material manipulativo e lúdico, interação e confronto cognitivo entre os alunos na resolução das tarefas, entre outros, parece ter exercido um impacto significativo nos alunos em termos das suas cognições, representações, expectativas e percepções de capacidade na matemática. O tempo de duração do programa, no entanto, não parece ter sido suficiente para melhorar significativamente a realização cognitiva dos alunos (por exemplo, o teste de raciocínio numérico), mesmo que ao nível das classificações escolares tenha havido progresso. Uma maior duração deste tipo de programas parece ser de aconselhar para alterações mais significativas no campo das cognições, em geral, e das competências na matemática, em particular.

Referências

- ABRAMSON, L.Y., SELIGMAN, M.E.P. & TEASDALE, J.D. (1978) Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- ALMEIDA, L.S. (1993) Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos. In L.S. Almeida (Coord.), *Capacitar a escola para o sucesso: orientações para a prática educativa*. V.N. Gaia: EDIPSICO.
- ALMEIDA, L.S., BARROS, A.M. E MOURÃO, A.P. (1992) Factores pessoais e situacionais do rendimento na matemática: avaliação e intervenção. *Quadrante*, 1, 163-183.
- ALMEIDA, L.S., FERNANDES, J.A., MOURÃO, A.P. e BARROS, A.M. (1993) Implementação e avaliação do programa. In L.S. Almeida, J.A. Fernandes e A.P. Mourão (Org.), *Ensino-Aprendizagem da matemática - Recuperação de alunos com baixo desempenho*. Riba d'Ave: Didáxis.
- BANDURA, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unified theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- _____. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood cliffs: Prentice Hall.
- BANDURA, A., REESE, L. & ADAMS, N.E. (1982) Microanalysis of action and fear arousal as a function differential levels of perceived self-efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 5-21.
- BANDURA, A. & SCHUNK, D.H. (1981) Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- BARROS, A.M. (1992) *Atribuições causais e expectativas de controle do desempenho na matemática*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- BARROS, A.M. & ALMEIDA, L.S. (1991) Dimensões sociocognitivas do desempenho escolar. In L.S. Almeida (Ed.), *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- _____. (Junho, 1992) *Um programa de promoção do sucesso em matemática para alunos do 7º ano de escolaridade: fundamentos psicológicos do programa*. II Seminário de Formação Contínua de Professores - Novas Metodologias do Ensino-Aprendizagem da Matemática. V.N. Famalicão: Didaxis.
- BARROS, A.M., ALMEIDA, L.S. e MOURÃO, A.P. (Julho, 1991) *Intellectual and socio-cognitive variables in mathematics performance*. XIV International School Psychology Colloquium, Braga: ISPA/APPORT.
- BARROS, A.M. E BARROS, J.H. (no prelo). Desempenho na matemática: atribuições causais dos alunos. *Revista Portuguesa de Psicologia*.
- BARROS, J.H., BARROS, A.M. & NETO, F. (1993) *Psicologia do Controle Pessoal: Aplicações educacionais clínicas e sociais*. Braga: IE, Universidade do Minho.
- BERNDT, T.J. & MILLER, K.E. (1990) Expectations, values, and achievement in junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 82, 319-326.
- BORNAS, X. (1986) *La teoria de la atribución y del desamparo aprendido y su proyección sobre los problemas de rendimiento escolar*. (Tese de doutoramento). Palma de Maiorca: Universidade das Ilhas Baleares.
- BYRNE, B.M. (1984) The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- _____. (1986) Self-concept/academic achievement relations: an investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 18, 173-186.
- BYRNE, B.M. & SHAVELSON, R. (1986) On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.
- DIENER, C.I. & DWECK, C.S. (1978). An analysis of learned helplessness: continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- FERNANDES, J.A. E CAMPELO, M.C. (Junho, 1992) *Um programa de promoção do sucesso em matemática para alunos do 7º ano de escolaridade: fundamentos matemáticos do programa*. II Seminário de Formação Contínua de Professores - Novas Metodologias do Ensino-Aprendizagem da Matemática. V.N. Famalicão: Didaxis.
- FERNANDES, J.A., CAMPELO, M.C., MOURÃO, A.P. ALMEIDA, L.S. e BARROS, A.M. (Novembro, 1992) *Programa de recuperação de alunos do 7º ano em matemática: os conteúdos, as atividades e as metodologias*. VIII Encontro Nacional de Professores de Matemática - Profmat 92, Viseu: APM.

- FERNANDES, J.A., ALEMIDA, L.S., MOURÃO, A.P. e CAMPELO, M.C. (1993) Caracterização e apresentação do programa. In L.S. Almeida, J.A. Fernandes e A.P. Mourão (Org.), *Ensino-Aprendizagem da matemática - Recuperação de alunos com baixo desempenho*. Riba d'Ave: Didáxis.
- GALEJS, I. & D'SILVA, C. (1981) Locus of control and achievement of Nigerian school-age children. *Journal of Psychology*, 109-204.
- MARSH, H. W. (1986) Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.
- MARSH, H.W., BYRNE, B.M. e SHAVELSON, R. (1988) A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- MARSH, H.W. (1990) The structure of academic self-concept: the Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- MOURÃO, A.P., ALMEIDA, L.S. & BARROS, A.M. (Outubro, 1991). *Procedimentos de realização de tarefas matemáticas: estudo diferencial junto de bons e fracos alunos em matemática*. VII Encontro Nacional de Professores de Matemática - Profmat 91, Porto: APM.
- MOURÃO, A.P., BARROS, A.M., ALMEIDA, L.S. e FERNANDES, J.A. (1993) O baixo desempenho na matemática: avaliação para a definição do programa. In L.S. Almeida, J.A. Fernandes e A.P. Mourão (Org.), *Ensino-Aprendizagem da matemática - Recuperação de alunos com baixo desempenho*. Riba d'Ave: Didáxis.
- PALENZUELA, D.L. (1982) *Variables moduladoras del rendimiento académico: hacia un modelo de motivación cognitivo-social*. Tese de Doutoramento. Universidade de Salamanca.
- _____. (1988) Refining the theory and measurement of expectancy of internal vs external control of reinforcement. *Personality and Individual Differences*, 9, 607-629.
- PALENZUELA, D.L. (1993) Personal control: An integrative-multidimensional approach. In D. L. Palenzuela e A.M. Barros (Eds.), *Modern trends in personality theory and research*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- PONTE, J. (1988) Matemática, insucesso e mudança: problema possível, impossível ou indeterminado? *Aprender*, 6, 10-19.
- PINTRICH (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In M.L. Maehr & C. Ames (Ed.), *Advances in motivation and achievement: motivation enhancing environments* (vol. 6). Greenwich, Connecticut: JAI.
- ROTTER, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80.
- SCHUNK, D.H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: a self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105.
- _____. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*. Vol. 3. *Goals and Cognitions*. San Diego, CA: Academic Press.
- SIMÕES, M & VAZ SERRA, A. (1987) A importância do autoconceito na aprendizagem escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 21, 233-251.
- SKAALVIK, E.M. & HAGTVET, K. (1990) Academic achievement and self-concept: an analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- SKAALVIK, E.M. e RANKIN, R.J. (1990) Math verbal and general academic self-concept: the internal/external frame of reference model and gender differences in self-concept structure. *Journal of Educational Psychology*, 82, 546-554.
- SHERMAN, L.W. & HOFMANN, R.J. (1980) Achievement as a momentary event, as a continuing state, locus of control: a clarification. *Perceptual and Motor Skills*, 51, 1159-1166.
- TAYLOR, J. (1989) The effects of personal and competitive self-efficacy and differential outcome feedback on subsequent self-efficacy and performance. *Cognitive Therapy and Research*, 13, 67-79.
- TESINY, E.P., LEFKOWITZ, M.M. & GORDON, N.H. (1980) Childhood depression, locus of control and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 72, 506-510.
- WEINER, B. (1986) *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- VEIGA, F.H. (1990) *Autococneito e disrupção escolar dos jovens: conceptualização, avaliação e diferenciação*. Tese de Doutoramento. Lisboa: FC, Universidade de Lisboa.

O grupo de reflexão em um curso de pós-graduação: estudo psicológico

Antonio Terzis

Este trabalho investiga a interferência dos aspectos funcionais vivenciados pelos grupos no ensino-formados, no caso por alunos do curso de Pós-Graduação em Psicologia. Fomos utilizando a técnica grupal, que privilegia o processo reflexivo do grupo, obtendo-se seu psicodiagnóstico. Seus resultados foram: a) as técnicas grupais são de grande valia para a educação; b) os aspectos funcionais causam interferência e são determinantes nas situações de ensino e por isso mesmo precisam ser abordados; c) os fenômenos vividos pelos grupos são possíveis de generalizações, já que acontecem em todos os grupos, naturais e artificiais; d) é importante a criação de um espaço para reflexão dentro de instituições de ensino que contribuam para a melhoria dos relacionamentos interpessoais e, conseqüentemente, para sua solução.

Palavras chave: Grupo de reflexão, psicologia de grupo, pós-graduação em psicologia.

Abstract

The aim of this work is to communicate a coordination experience of a reflection group composed by pupils of a graduate course in Psychology. It also intends to be a contribution to help reflecting about coordination theories and technics of this kind of groups. The objective was to think about the work (that was explicit) and to elaborate the anxieties it promoted (that was implicit). Though the reflection group has not got a therapeutic purpose in itself - as regressive situations are not appealed to - it may get therapeutic results when it works efficiently, favouring changes and wiping out stereotypes. These groups phenomena have been studied under the psychoanalytic point of views without this meaning to antropomorphize the group. Interpretations and points made related to the group that the purpose of showing the feared scenes of the role: madness and depression.

Key words: Reflexion group, group psychology, graduate course in psychology.

Introdução

Os estudos sobre grupos podem auxiliar na educação. Partimos do pressuposto de que o próprio processo de aprendizagem promove freqüentemente intenso envolvimento emocional do aluno e, em conseqüência os alunos na sala de aula estão sujeitos a vivenciar todos os fenômenos psíquicos que lhe são típicos. Por exemplo, as ansiedades persecutórias em relação ao novo, e insegurança com o desconhecido, quando o encontro de alunos ocorre num mesmo espaço; a possibilidade de cada aluno encontrar nos outros, *aspectos de referência identificatórios*; o fenômeno da *transferência*, que desempenha importante papel nas relações do aluno com seus professores.

Daí decorre a importância de se compreender permanentemente as relações que se estabelecem entre o professor e cada aluno em particular, assim como o grupo em sua totalidade. Vários autores (Makarenko, 1956; Aichorn, 1925), enfatizam que a tomada de consciência desses fenômenos e sua compreensão são de grande valia para melhorar o vínculo professor-aluno e ensino-aprendizagem. O grupo tem um efeito fundamental na vida escolar, e que poderia ser utilizado com proveito na educação.

Podemos afirmar que foi o próprio Freud o primeiro a detectar a influência da transferência na relação de ensino, quando este vivenciou todas as dificuldades de relacionamento entre seus discípulos, e destes consigo. Apesar do objetivo comum ser o aprendizado, a prática e a difusão do conhecimento psicanalítico, muitas vezes aconteceram fatos que dificultaram esse fim (oposições, rivalidades, rompimentos etc).

Com o passar do tempo, muitos trabalhos (Pichon-Rivière, 1988; Bleger, 1985; Pedrosa, 1986; Sussmann, 1987) foram efetivados, as técnicas grupais evoluíram e foram se diferenciando para atender aos mais variados objetivos. Os mesmos conceitos esboçados por Freud anteriormente serviram de subsídios para o incremento de uma compreensão psicológica dos grupos, assim como para expandir a aplicação das técnicas grupais.

O presente trabalho tem por objetivo, inicialmente, estudar os temas principais discutidos pelos grupos de alunos de Pós-Graduação em Psicologia, durante as reuniões de reflexão. Depois, diante dos temas principais, compreender alguns fenômenos mentais dos mesmos.

Assim, nosso interesse é voltado, em uma primeira etapa, para proporcionar nos alunos, tanto quanto possível, experiência vivencial (e não só intelectual) dos problemas individuais e de grupo, ao processo de Pós-Graduação, assim, criando mais tarde, uma situação de vivência melhor para o aluno.

Na literatura existente contamos com experiências em grupos de ensino, especialmente por Balins (1961); Pichon-Rivière (1988); Anzieu, 1987; Bejarano, 1971; Kaës, 1976; Missenard; Pontalis (1975). Estes autores garantem que este trabalho em grupos com objetivos expostos é muito promissor nos organismos de ensino universitário.

O grupo de reflexão: um tipo especial de grupo

As técnicas de grupo são numerosas e utilizáveis para finalidades diversas. A pedagogia emprega muito a reunião de grupo, centrada sobre um tema ou sobre um problema; os jogos de estimulação, o painel; os testes de grupo, e inúmeras atividades práticas de grupo.

No presente trabalho aplicamos a técnica: *Grupo de Reflexão*, que pode ser usada por psicólogos clínicos, psiquiatras, educadores especializados, formadores de técnicas de saúde, que desejam uma melhor compreensão dos fenômenos mentais (Dellarossa, 1979).

O grupo de reflexão é um tipo especial de grupo em relação a seus objetivos, seu tamanho, composição e procedimento. O grupo de reflexão

está formado, geralmente, por oito a doze participantes. Estes participantes são voluntários, e apresentam certas características em comum, relacionadas com a tarefa, que é objeto de reflexão grupal.

O condutor cria no grupo de reflexão um clima permissivo que fomenta distintas percepções e pontos de vista. Assim, a comunicação torna-se uma livre discussão circulante, já que expõem livremente suas idéias, e comentários em comum. O grupo de reflexão deixa os participantes livres ao máximo de serem eles próprios. Esta técnica tem por objetivo provocar autoconfissões nos participantes, e obter informações de natureza qualitativa, de um número predeterminado e limitado de pessoas. Ainda, é uma técnica que pode ser usada para entrevistas grupais com a finalidade de psicodiagnóstico, e representa uma importante contribuição ao desenvolvimento metodológico da evolução de programas de intervenção.

Os grupos de reflexão têm geralmente cinco características. Estas características se relacionam com os participantes do grupo: (a) pessoas que (b) possuem certas características (c) apresentam experiências (d) de natureza qualitativa (e) em uma discussão livre circulante.

Seu objetivo é auxiliar o processo ensino-aprendizagem, principalmente no que diz respeito a seus aspectos emocionais. O grupo de reflexão seria o espaço onde cada aluno faz uma passagem do vivencial ao conceitual, discutindo as relações de maneira dinâmica, e o permite refletir sobre ele, o outro, a tarefa, o grupo, e a instituição.

O enquadre a fim de possibilitar a organização e o funcionamento dos grupos de reflexão

Iniciamos a tarefa com uma série de normas ou regras que eram as seguintes:

a) Inicialmente os participantes-alunos foram divididos em dois grupos de reflexão: o primeiro grupo, formado por alunos que estavam iniciando a pós-graduação (1º semestre). Era composto por 12 alunos (dois do sexo masculino e doze do sexo feminino). O segundo grupo de reflexão era formado por alunos que iniciaram o curso em período anterior

(um a três anos). Era composto por oito alunos (dois do sexo masculino e seis do sexo feminino).

b) Os grupos de reflexão foram formados de participantes alunos, psicólogos de pós-graduação em Psicologia. A natureza de tal homogeneidade foi determinada pelos propósitos do nosso estudo.

c) Os alunos nos dois grupos de reflexão participariam voluntariamente.

d) A duração com cada grupo seria cinco encontros.

e) Cada sessão teria uma duração de 75 minutos.

f) Os objetivos dos grupos seriam os já expostos - permitir a reflexão, e a elaboração das tensões provocadas por todas as atividades do curso de pós-graduação. Portanto, não deveria esperar-se que os grupos de reflexão cumprissem funções terapêuticas.

g) No grupo de discussão um condutor e uma observadora integraram a equipe de coordenação.

h) A função do condutor seria conseguir dentro do grupo uma reflexão ativa e criadora, transformando as discussões estéreis e estereotipadas em fatores geradores de novos enfoques.

Para alcançar uma compreensão baseada na reflexão do grupo, em relação ao papel do condutor, este observa, escuta o que se passa no grupo quando os participantes-alunos desenvolvem os temas de reflexão. Ajuda seus participantes a pensar nos momentos dilemáticos de paralização da reflexão.

i) A observadora tem uma função flutuante, disponível para observar as relações dentro do conjunto grupal, do qual toma parte, e após cada sessão discutir com o condutor toda a sessão do grupo de reflexão.

j) Dois alunos, que se rodam em cada sessão, faziam o registro escrito do acontecido e logo elaboravam um protocolo cuja leitura abria a sessão seguinte. O objetivo do protocolo é para favorecer a integração grupal e registrar obstáculos e progressos na aprendizagem. Através do registro, os alunos exercitavam a capacidade de observação indispensável para um psicólogo clínico.

k) Os protocolos se realizavam com as notas que dois alunos tomavam rotativamente em cada sessão, num total de dez protocolos.

l) Os protocolos produzidos por ocasião de uma experiência de grupos de ensino proporcionaram material importante para a compreensão dos fenômenos mentais grupais.

m) Não havia temas prefixados para serem tratados nas sessões; a temática de cada reunião dependeria da livre reflexão circulante dos participantes. Consideramos que com estes princípios, entre o condutor e os integrantes do grupo de reflexão determinamos um campo, um enquadre da tarefa proposta.

n) A primeira reunião com cada grupo de reflexão foi dedicada ao esclarecimento da tarefa que íamos realizar, com as regras do trabalho que orientariam nossa relação e os objetivos.

Análise dos protocolos e comentários

Durante as dez reuniões foi registrado manualmente tudo aquilo que ocorria no grupo de reflexão.

Observamos que existiam temas*, que eram examinados brevemente pelo grupo e logo desapareciam; e outros reapareciam ao longo de cada reunião, tornando-se pontos de apoio para as discussões do grupo e seu desenvolvimento. Assim, na definição dos temas relevantes a serem analisados, usamos como parâmetros a intensidade e frequência com que os mesmos apareceram durante as reuniões de reflexão.

Inicialmente, apresentamos o tema e a sua definição, ou seja, o que o tema significou, e como foi abordado pelo grupo. Logo depois apresentamos as falas, identificando em qual grupo elas ocorreram. Posteriormente, fazemos comentários sobre os temas, com a tentativa de compreender de forma mais aprofundada fenômenos mentais do grupo.

Primeiro Tema: A pesquisa

Os grupos A e B mostram-se preocupados em todas as reuniões com a utilização futura de suas pesquisas. Sentem-se indecisos em relação aos temas a serem pesquisados.

* Tema é um tópico e um centro onde se focaliza a discussão, com claros pontos de iniciação e interrupção. Geralmente existiam vários temas em uma só sessão.

GRUPO A - “Será que vale a pena escrever uma tese?”; “Alguém vai ler?”; “Servirá, me ajudará no futuro?”; “Não sei se conseguirei fazer algo útil, vinculado às minhas atividades profissionais”; “Eu estou indeciso, existem tantas coisas que gostaria de pesquisar, tantos assuntos”; “Acho que não sabemos como escolher um tema”; “Eu já gostaria de trabalhar sobre algo novo, inédito”.

GRUPO B - “É uma mera tese que vai mofar em alguma biblioteca”; “Ninguém vai ler”; “Escrever uma tese é um processo solitário cheio de isolamento”; “Poderíamos fazer uma pesquisa para saber quem lê tese”.

Comentários

O que observamos inicialmente é que os grupos falam através da dúvida, da ambivalência e da indecisão.

A pesquisa é foco de preocupações, as limitações pessoais aparecem, o grupo vive a ambivalência, por exemplo, por um lado, desejam ser pesquisadores, por outro, dizem: valerá a pena esse processo de fazer uma pesquisa? Será que o que quero pesquisar é importante? Alguém sentirá desejo ou necessidade de ler o meu trabalho? No entanto, as perguntas latentes são: “Estou preparado para a tarefa?”. “Consequirei me decidir sobre o meu tema?”. “Será que tudo isso faz a ter um sentido em minha vida?”.

Deste modo, a partir deste tema descritivo, compreendemos que os alunos exprimem uma função ambivalente, que caracteriza-se basicamente pela oposição, ou seja, com uma complexidade de sentimentos ou flutuações de atitudes, que reside na manutenção de uma oposição do tipo sim-não.

Essas são as questões de um grupo iniciante, que se depara com as novidades, ao mesmo tempo fascinantes e assustadoras, pois o novo traz consigo, por um lado, as expectativas ou esperanças, e por outro, as desconfianças, as dúvidas, colocando cada qual diante de seus limites.

Segundo tema: O Orientador

Os grupos expressam as suas ansiedades. A maioria dos alunos ainda não tem orientador definido. Não sabem como estabelecer critérios para a

escolha do orientador, e acabam por expressar várias fantasias sobre a escolha e o vínculo com o mesmo.

GRUPO A - “Aqui a maioria ainda não tem orientador, isso deixa a gente muito ansioso”; “A própria burocracia nos exige a definição”; Além disso, corremos o *risco de ser rejeitado pelo orientador* que eu escolher”; “Tenho medo de misturar as coisas; escolher para orientador alguém que eu me relacione bem e depois me decepcionar e ver que a minha escolha não foi adequada”.

GRUPO B - “Me incomoda não ter orientador, fico preocupado”. “Esta relação com o *orientador parece cheia de sedução e ameaça*”.

Comentários

Falar do orientador é para os grupos falar de um ponto de apoio. Em meio a tantos conflitos iniciais, ser aceito por um orientador significa encontrar amparo, ter um lugar junto à instituição e seus objetivos.

É um momento onde transparecem muitas fantasias sobre esse vínculo. Num primeiro tempo os alunos alimentam expectativas e esperanças em relação ao orientador e a sua função (expressão de *dependência*). Existe a idealização do orientador, cada aluno se vê frágil, necessitando de ajuda e aprendizagem e, na pessoa do orientador é que, inicialmente, esses anseios serão satisfeitos: “ele sabe”, “ele é bom, pode me orientar”. Num segundo tempo, o orientador representa uma ameaça: “corremos o risco de ser rejeitados pelo orientador”; “a relação com o orientador parece cheia de sedução e ameaça de abandono”. Mais exatamente este perigo, devido à sua conotação persecutória, é, por um lado, da ordem do abandono (regressão oral); por outro lado, de ordem do narcisismo: os alunos do grupo temem a intervenção exterior, que os faz correr o risco de pôr em evidência suas fraquezas e inferioridades: a emoção que experimentam é uma antecipação da vergonha, da humilhação e da desvalorização.

Ainda, parece que os alunos dos dois grupos de reflexão reagem ao orientador como um substituto paterno. É provável que o orientador, pelo seu papel de orientar e ensinar, se presta ao papel de pai ideal ou temido, que evoca intensas emoções que o aluno

revive nesta relação atual, conflitos antigos familiares. Neste caso, o aluno teria vantagem em sua adaptação à realidade, se o professor não se comporta como um pai, não o acolhe com intensa emoção, mas atende as exigências do aluno por maneiras novas e diferentes, mais afastadas de suas necessidades emocionais primitivas.

Terceiro tema: O Mestrado

Aqui os grupos (A e B) deixam de ver somente o objetivo do curso, que é de escrever uma tese. Passam a relatar a ansiedade pela novidade de estar cursando o mestrado, como estão vivenciando o mesmo, e apontam as razões que influenciaram na escolha do curso.

Existe o medo de se decepcionar, mas nesse momento o grupo idealiza o curso, e tenta resgatar os seus aspectos positivos.

GRUPO A - “O mestrado é desconhecido, acho que por isso estamos sentindo tanto medo”; “Mas esse novo pode ser positivo, não é?”; “Eu preciso entender melhor como tudo aqui funciona, qual a cultura da pós-graduação”; “Acredito, sei lá, que esse curso é bom; tem bons professores, e por isso quero aproveitar o máximo possível”; “O que mais me motivou foi saber que a esse curso foi atribuído o conceito A”; “É, falam tão bem, cheguei cheia de esperança”; “Aqui existem pessoas muito competentes, o que pode fazer com que o curso seja realmente bom e bem conceituado”.

GRUPO B - “Temos muitas atividades que impedem a dedicação total à tese”; “Deveria ser priorizada a tese”; “Ficamos cansados de tantos trabalhos”; “Eu esperava que fosse diferente, esperava mais, não sei”; “Agora já nem sei se era isso mesmo que queria fazer”; “Será que vai ser importante para mim esse curso?”; “Eu já nem sei se conseguirei concluí-lo”; “Parece que nada aqui corre bem”; “Acho que atribuímos um valor excessivo ao mestrado, no início quando entramos”. “Alguns alunos questionam o atraso das bolsas; outros expressam que deveriam introduzir-se uma série de modificações no curso de mestrado”.

Comentários

O curso de mestrado é o que ambos os grupos têm em comum. No entanto, como estão vivenciando momentos diferentes do curso, cada grupo evoca esse tema de forma diferente, cada qual baseando-se em suas vivências e conflitos atuais.

O grupo A (iniciante) mostra-se ambivalente quanto às percepções que têm do curso. Sentem-se duvidoso, quer entender tudo sobre o funcionamento do mesmo. Observamos que a situação nova do grupo cara a cara (reunião de alunos, trabalho em equipe, vida universitária etc) é vivida como ameaça para a unidade pessoal. Os participantes do grupo não se conhecem suficiente, para que cada um se sinta protegido e unido aos demais.

Assim, do ponto de vista dinâmico, a situação do curso de mestrado provoca uma ameaça ao aluno novo. A presença de uma pluralidade de desconhecidos (colegas, professores, disciplinas, instituições), desencadeia as ansiedades de desconfiança, dúvida e insegurança.

Para minimizar esses sentimentos, os alunos do grupo A elaboram diversas defesas contra esta posição duvidosa, por exemplo, procuram idealizar o curso de pós-graduação, e atribuir a ele qualidades, facilitando, assim, suas defesas diante das frustrações, medos e limitações iniciais. Os alunos do grupo A criam uma “ilusão grupal”, que responde a um desejo de segurança e de preservação da unidade egóica ameaçada. Nesse caso, a ilusão grupal representa uma defesa coletiva do grupo A, contra a ansiedade persecutória comum. Béjerman (1971) considera que se trata de uma defesa hipomaniaca. A euforia e a expectativa que os participantes do grupo vivem é, então, prova disto.

Do ponto de vista econômico, o curso de mestrado converte-se em objeto idealizado, por exemplo, “o curso é bom”; “curso com conceito A”; “tem bons professores”; “existem pessoas muito competentes”. A transferência positiva concentra-se sobre o curso de pós-graduação, como objeto bom. Do ponto de vista tópico, mostra-se a existência de um **ego ideal** grupal. Os alunos do grupo A funcionam com a suposição de dependência, que corresponde a um sonho eterno dos grupos, o sonho de um curso: “bom”, “melhor de todos”, com conceito A.

Já o grupo B, de alunos antigos, mostra-se como um grupo crítico: o grupo fala através de suas críticas, sente-se cansado e com dúvidas diante do curso. Constatamos que o grupo B funciona com a suposição de fuga e ataques contra o curso de pós-graduação. A conduta de ataques e fuga toma forma clara, pelos participantes do grupo B, que não percebem como sabotam sua própria tarefa de trabalho.

Assim, para o grupo A, o ideal está dentro do grupo e seus membros sentem-se bem por pertencer a ele. Já o grupo B, diante de suas frustrações em relação ao ideal que tinha no início do curso, mostra dentro do grupo uma conduta de fuga e combate, e valoriza o que está fora dele.

Quarto tema: O Grupo

Aqui os participantes-alunos colocam como estão percebendo o grupo. Apontam a homogeneidade existente nele e suas dificuldades, preocupam-se em encontrar interesses comuns e questionar sobre o seu futuro.

GRUPO A- “Aqui tentamos construir algo”; “Precisamos nos conhecer”; “Estamos todos muito fechados, mas acho a gente mal se conhece”; “Estou falando pouco, este grupo ainda me assusta”; “Acho que podemos aproveitar bem este grupo e tirar dele muitas coisas”; “Acho que este grupo trará bons frutos”; “Acho importante esse momento de estar no grupo”; “O grupo nos aproxima, verifico que muitas coisas que eu passo e sinto, os meus colegas também vivem”; “Este momento aqui é gostoso”; “Eu me sinto mais acolhida”; “O grupo é homogêneo”.

GRUPO B - “Apesar de estar há mais tempo aqui, acho que me sinto tão estranha aqui como quem está cursando agora”; “Dá a idéia que fomos divididos entre novos e velhos”; “Estamos mais à vontade aqui, já nos conhecemos, tenho mais liberdade para falar o que penso”; “Sinto que aqui posso expressar coisas que não consigo em outros momentos”; “Nos falta momentos assim de reflexão”; “Algo no grupo parece estar resultando melhor”; “A força grupal é importante na solução dos problemas”; “Poderíamos escolher um representante para a turma aqui no grupo”; “É necessário que o curso de pós-graduação

promova mais reuniões de discussão, para poder elaborar as nossas dificuldades”.

Comentários

O grupo é vivido e visto de forma diferente pelos participantes-alunos, dependendo do momento e até dos temas que estão sendo abordados.

Inicialmente, a reunião do grupo é percebida como estranha. Por exemplo, uma aluna do grupo B diz: “apesar de estar há mais tempo de departamento de pós-graduação, acho que sinto tão estranha aqui como quem está entrando agora”. Nesse período inicial dos grupos A e B, os participantes-alunos se encontraram em uma posição de desconfiança, que é a realidade psíquica inconsciente comum a todo o grupo iniciante.

Os participantes nesse estado emocional lutam contra essa posição ansiôgena, constituindo um grupo idealizado, capaz de ser bom. A idealização constitui assim, em uma defesa hipomaniaca contra a angústia, por exemplo, “acho que podemos aproveitar bem esse grupo e tirar dele muitas coisas”; “acho que esse grupo dará bons frutos”. Os participantes põem em cena uma série de relações observáveis, através das quais tratam de constituir a imagem de um grupo unificado e homogêneo. Uma aluna diz: “verifico que muitas coisas que eu passo e sinto, os meus colegas também vivem”; “o grupo é homogêneo, todos somos iguais”. O tema da igualização das relações e os níveis da nivelação das diferenças surge constantemente, como negação das diferenças e a heterogeneidade do grupo.

Ainda o grupo é para os participantes-alunos uma imagem narcisista; toda boa, idealizada e valorizada, assim percebendo o grupo: “esse momento no grupo é gostoso”; “Eu me sinto mais acolhido”; “Algo no grupo parece estar resultando melhor”.

Nos grupos A e B, os participantes-alunos procuram se integrar tomando partido de ideais comuns que procuram concretizar: “a força grupal é importante na solução dos problemas”; “Poderíamos escolher um representante para nosso grupo”. Assim, os alunos dos grupos de reflexão agem no sentido de ser e fazer grupo contra o medo de não ter ou não existir como grupo.

Segundo Kaës (1976) a representação do grupo como corpo oscila entre uma tentativa de ser-corpo, primeira garantia contra o impensável sentimento de inexistência, e o projeto de reconstituir uma unidade constantemente ameaçada pelos perigos internos e externos encobertos pelo começo da existência corporal. Fazer corpo é dar a ele uma forma à existência do corpo ameaçado de fragmentação a fim de unificá-lo: “O grupo é homogêneo”; “Todos somos iguais”; “A força grupal é importante”.

Quinto tema: O Tempo

Nos dois grupos de discussão A e B, muitos temas levantados fazem referência ao problema do tempo. Por exemplo, vários alunos questionam “que a Bolsa de Estudos atrasa a cada mês, não chega no tempo estabelecido pelas instituições”. Outros expressam “que deveriam introduzir-se uma série de modificações no curso de mestrado”, por exemplo, “o curso de mestrado ter menor número de créditos, para que o aluno termine o mestrado em menor tempo”; “certas disciplinas deveriam ser eliminadas, porque não correspondem às necessidades do aluno; com isso, ganharia o aluno bastante tempo”. Outros sugerem, também, “a possibilidade de agregar um pouco de prática à teoria”, pois sustentam que “existe uma dissociação no curso de mestrado, devido ao fato de não estar integrada a teoria com a prática clínica. Assim, o aluno não tendo experiência prática demora, a nível de tempo, para concluir sua dissertação”. Vários alunos questionam a duração do curso dizendo: “será que é possível terminar o curso de mestrado em tempo menor?”; outros dizem: “esperamos conseguir um conhecimento maior neste curso, em menor tempo”.

Comentários

Nas falas dos dois grupos de discussão, há uma mensagem de *conflito com o tempo*.

Os temas levantados se referem ao problema do tempo e à disjuntiva entre tempo real e resultado insatisfatório. Os alunos querem tempos menores para concluir o curso de mestrado. Provavelmente, o desejo dos alunos seria: saberem tudo já, ou seja, encontramos formas mágicas, para se tornarem mes-

tres; saberem tudo e não necessitar do outro para aprender.

O conflito de insatisfação na aprendizagem, que os alunos manifestam, é compreendido como protesto que se expressa nas falas: “certas disciplinas deveriam ser eliminadas”; “o curso de mestrado deveria ter menor número de créditos”; “estar integrada a teoria na prática”.

A frustração inaceitável faz os alunos sentirem que não recebem o necessário pelo curso; este fenômeno do grupo, nós denominamos *fenômeno de protesto*.

Considerações finais

Diante do nosso trabalho, chegamos a várias conclusões que nos permitem sugerir ações que possam melhorar as relações de ensino dentro da instituição.

Como já foi mencionado por vários autores que estudaram os efeitos das emoções sobre a educação, estas interferem e são o racional do emocional. No ato de ensinar, como na atividade de aprender, os aspectos emocionais são decisivos.

Infelizmente, desde muito cedo no desenvolvimento humano, apesar do homem estar constantemente em grupo, ele é estimulado a pensar e agir individualmente. Por isso mesmo, mais tarde fica tão difícil a convivência grupal efetiva. O grupo, por interferir na identidade individual, torna-se ameaçador.

Apesar disso, é comum as pessoas observarem a importância e eficiência dos grupos. O discurso coletivo parece ser mais forte e eficaz. A reunião das pessoas em torno de um objetivo parece facilitar a obtenção de bons resultados. Talvez seja por isso mesmo que os grupos por nós estudados tenham visualizado o próprio grupo como fonte e arma geradora de encaminhamentos e decisões.

A primeira coisa que observamos em nosso trabalho foi a dificuldade das pessoas em estar acreditadas no grupo. Era um espaço estranho para elas. A mudança era radical, afinal todo o processo, desde a seleção até a defesa da dissertação de mestrado, privilegia os aspectos individuais. Os próprios membros do grupo colocavam várias vezes que ficava difícil passar de uma situação para outra.

Por outro lado, o nosso trabalho nos fez acreditar na proposta de se aliar a vivência grupal ao ensino. É necessária a criação de um espaço onde os alunos possam falar livremente sobre sua experiência dentro da instituição: falar sobre seus vínculos com os professores, colegas e funcionários; sobre sua relação com os conteúdos a serem aprendidos; enfim, suas experiências dentro do curso de pós-graduação.

Como nosso trabalho, é importante desvincular essa prática grupal das disciplinas, créditos, notas etc. justamente para que os alunos possam se sentir à vontade e se expressarem abertamente.

Assim, a nosso ver, os objetivos centrais desse grupo dentro da instituição, seriam:

1. Participação dos alunos em uma experiência grupal que permita a passagem do vivencial ao conceitual;

2. Criação, através do grupo, de um âmbito apropriado que possibilite uma inserção ativa e criadora, por parte dos alunos, na vida e nas realizações dos objetivos da instituição;

3. Ajudar o aluno na etapa formativa que está realizando e promover uma relação fluída com o processo de aprendizagem;

4. Aprender a participar de um grupo mediante o intercâmbio com os outros membros do grupo e seu coordenador.

Já de um ponto de vista mais profundo, o grupo no ensino poderia auxiliar nos seguintes aspectos:

1. Evitar as costumeiras dissociações existentes em torno dos conteúdos, colegas, professores e instituição (deixar de dividi-los em bons e maus, começando a ter uma visão mais global);

2. Desmistificar a onipotência que cada um traz consigo. O conhecimento das reais possibilidades e limitações levará o aluno a estudar, trocar idéias com colegas, ser mais verdadeiro;

3. Fornecer a delimitação dos distintos papéis dentro da instituição (do aluno até a chefia do departamento);

4. Capacitar o aluno para se “deprimir”, pois só isso possibilita aprender com as experiências, especialmente as negativas, assim como suportar as frustrações decorrentes do “não saber”;

5. Capacitar o aluno para lidar com verdades, sobretudo aquelas desagradáveis; saber reconhecê-las, ouvi-las e comunicá-las;

6. Propiciar o conhecimento das ansiedades latentes e fantasias de cada um;

7. Propiciar o aprendizado dos psicodinamismos mais simples vividos pelo grupo.

Acreditamos, inclusive, ser importante a participação de todos nessa proposta: alunos, professores e funcionários, talvez num sistema de rodízio, para que todos possam ser atuantes e participantes da evolução da pós-graduação.

Referências

- AICHHORN, A. *Verwahrloste Jugend*. Verlag, Viena, 1985
- ANZIEU, D. *El grupo y el inconsciente: lo imaginario grupal*. Trad. Sofia Vidaurrazaga, Madrid, 1987.
- BALINT, M. e E., *Psychotherapeutic Techniques in Medicine*, Tonistock, Londres, 1961.
- BÉJARANO, A. Le clivage du transfert dans les groupes. *Perspectives psychiatriques*, 33: 15-22, 1971.
- BLEGER, J. *Temas de psicologia: entrevista e grupos*. Trad. Rita de Moraes, Editora Martins Fontes, São Paulo, 1985.
- DELLAROSSA, A. *Grupos e reflexión*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1979.
- FREUD, S. (1914) *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. Ed. Standard Bras. das Obras Psicol. Completas de S.Freud, vol. XIII. Trad. de J. Salomão, Ed. Imago, Rio de Janeiro, 1974.
- _____. (1921) *Psicologia de grupo e análise do ego*. Ed. Standard das Obras Psicol. Completas de S.Freud, vol. XVIII. Trad. J. Salomão, Ed. Imago, Rio de Janeiro, 1970.
- JAQUES, E. (1948). L'utilisation du groupe d'évolution comme méthode de facilitation du changement. *Connexions*, 3 (1): 95-115, 1972. (Trad. fran.).
- KAËS, R. *L'appareil psychique groupal: constructions du groupe*. Dunod, Paris, 1976.
- MAKARENKO, A.S. *L'éducation dans les collectivités d'enfants*. Ed. Scarabée, Paris, 1956.
- MISSENARD, A. "Identification et Processus Groupal", en: ANZIEU, D., et al., *Le Travail Psychanalytique dans les groupes*. Dumod, Paris, 1972.
- PEDROSA, M.A.L. *Pesquisa sobre grupos Balint: com doutorandos e residentes de Medicina*. Dissertação de Mestrado ao Instituto de Psicologia da USP, 1986.
- PICHON-RIVIÉRE, E. *O processo grupal*. Trad. Marco Velloso, Editora Martins Fontes, São Paulo, 1988.
- PONTALIS, J.B. "Rêves dans un groupe", en: ANZIEU, D. et al., *Le Travail Psychanalytique dans les groupes*, Dumod, Paris, 1972
- SUSSMANN, L. - El grupo de reflexión en una escuela de arte dramático. *Temas Grupales (Argentina)*, 01 : 247 - 257, 1987.

Relações objetais em mulheres com câncer de mama*

Rita de Cássia Gandini¹, Jussára C.V.D. de V. V.da Silva², Erika F.Wutke³,
Iveti P.Rosa e José T.Rosa⁴

Os objetivos da pesquisa foram investigar as relações objetais de mulheres com câncer de mama, comparando dois grupos em fases diferentes, antes e após a cirurgia. Foi aplicado e analisado o Teste das Relações de Objeto em dois grupos: no Grupo B, com 16 mulheres que já tinham sido submetidas a cirurgia e para 15 mulheres que ainda aguardavam a decisão sobre a data em que se submeteriam à mastectomia, isto é, estavam no grupo A, denominado pré-operatório. As mulheres tinham idade superior a 29 anos. As mulheres do Grupo B, que haviam feito mastectomia, freqüentavam grupos de acompanhamento psicológico durante pelo menos seis meses após a cirurgia. Com a análise quantitativa pela Escala do Sistema Tensional Inconsciente Dominante (Rosa, 1988) verificou-se que a comparação das médias dos pontos obtidos pelas pacientes dos dois grupos não foi estatisticamente significativa (média 2,29, no Grupo B e 1,70 no Grupo A). O *t* observado foi igual a 1,27 sendo menor que o *t* crítico de Student, com 29 graus de liberdade e nível de significância de 5%, igual a 1,7. No entanto, na lâmina B2 (9) o grupo B, de pacientes que tinham feito mastectomia, apresentou, de modo estatisticamente significativo, maior equilíbrio adaptativo do ego quando comparado com as pacientes que ainda não tinham feito cirurgia, nem iniciado qualquer outro procedimento terapêutico ($p < 0,05$). Na série C houve um ligeiro aumento do equilíbrio adaptativo nas relações de objeto após o acompanhamento das distorções perceptivas. No pré-operatório as pacientes mostram menor integração do ego, usando mais intensamente os mecanismos de negação da realidade psíquica, identificação projetiva, e escotomização como defesa contra as fantasias arcaicas do objeto idealizado e perseguidor. Durante o acompanhamento psicológico, na relação transferencial com o psicólogo estes temores e fantasias de perseguição são atenuados, conforme demonstram as mudanças na lâmina B2.

Palavras chave: Câncer de mama, relações objetais, mastectomizadas.

Abstract

The objectives of this investigation were to find out object relations of women with breast cancer and think about the clinical process of their psychological care and to make follow-up and statistical comparisons of the adaptive equilibrium between two different phases, pre and post surgically intervention. The Phillipson's Object Relations Test was applied in two groups, and after analyzed: in Group B there were 16 women who had been already mastectomyzed and the 15 women of Group A were waiting for a final physician's diagnosis about her mastectomy, i.e. they were in a pre-surgical group. The women were all older than 29 years. After the surgical intervention of mastectomy, the women of Group B were assigned for six months of group psychological counselling. The statistical analysis of the Object Relations Dominant Scale of Unconscious System (Rosa, 1988) showed no significant difference between the two groups (mean was 2,49 in Group B and 1,70 in Group A). The observed *T* was 1,27, less than the critical value of 1,699 of the Student's table, with 29 degree of freedom and significance level of 5%. However, in the B2 plate (9), Group B composed by patients who had been mastectomyzed and were counselling groups had shown higher adaptive equilibrium than the Group A, the pre-surgical one ($p < 0,05$). Among the color plates of Serie C, there was a little progress in the positive object relations, resulting in a better adaptive equilibrium immediately after conclusion of group psychological counselling, resulting in a less distorted perception of reality. During the pre-operation the patients showed a less integrated self, and were using more intensively the defense mechanisms of negation of psychic reality, projective identification and the scotomization was used as a

* Trabalho realizado no Ambulatório e Enfermaria de Ginecologia e Obstetricia do Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia.

1. Docente do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia e Membro Associado da Associação de Psicoterapia e Estudos Psicanalíticos (A.P.E.P.).
2. Mestre em Psicologia Clínica e Membro Associado da

A.P.E.P.

3. Psicóloga do Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia.

4. Docentes de Psicologia e Membros Associados da A.P.E.P.

Endereço para correspondência: Rua Paraiba, 1795 apto 22, Martha Helena, CEP 38405-342, Uberlândia, MG.

protection against the early phantasies of idealized and persecutory object. Toward the psychological counselling process, the transference reactions showed that the dread and persecutory intensity of these phantasies were decreased, according to the conclusions of the analysis from stories told in plate B2 of the Phillipson's Object Relations Test.

Key words: Breast cancer, object relations, mastectomized women.

Introdução

Este trabalho refere-se ao estudo de um grupo de mulheres com câncer de mama atendidas pela Equipe do Setor de Mastologia Maligna do Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia.

A preocupação com este tipo de paciente tem levado a equipe a uma reflexão e a um desejo de aperfeiçoamento nas questões terapêuticas.

Como referência deste trabalho utilizamos resultados e discussões apresentados no I Congresso Luso-brasileiro de Saúde Mental, em 1991, e no XIII Congresso de Rorschach e Métodos Projetivos em Paris (1990). Naquela ocasião chamou a atenção o quadro depressivo especial destas mulheres que oscilavam entre a depressão (CID-9: 300.4) e estados de melancolia.

Pela dificuldade de acompanhar (follow-up) todas as mulheres atendidas pela Equipe de Psicólogas optou-se por fazer uso das conclusões até então descobertas e enfrentar o desafio na formação de novos grupos de atendimento.

O uso de técnicas projetivas e sua aplicação na psicoterapia permite a reflexão maior no jogo interpessoal entre terapeuta e paciente, podendo apontar direções no trabalho transferencial e contra-transferencial, bem como avaliação dinâmica e estrutural da personalidade (Meerwein, 1976; Florez, 1979; Phillipson, apud Verthelyi, 1983; Gandini e Pellegrino-Rosa, 1990; Georgoff, 1990 e Mahmood, 1990).

Pela riqueza exploratória do Teste de Relações Objetivas de Phillipson (1955) pode-se entrar em contato com a manifestação do mundo interno de relações objetivas do indivíduo a qual determina o modo fundamental das relações da pessoa com as outras no mundo externo. Este mundo interno é o resíduo das relações do indivíduo com as pessoas das quais dependeu para a satisfação das necessidades primitivas da infância e as primeiras etapas da ma-

turação. A maneira como o indivíduo faz uso para manter uma boa relação com o objeto incorporando o "bom" e rejeitando o "mau", vai se diferenciando de acordo com o desenvolvimento do ego. A frustração ou êxito da maneira de lidar com os objetos determinam as formas usadas para aliviar a tensão interna.

Para lidar com estas questões dentro de um atendimento institucional, buscou-se as contribuições de Wolberg (1977), particularmente sobre as Variedades de Psicoterapia, uma vez que não se propõe reestruturar a personalidade destas mulheres e sim restaurar o equilíbrio adaptativo do ego. As abordagens usadas na Psicoterapia Suportiva focalizam o trabalho terapêutico para a orientação, manipulação ambiental, externalização de interesses, reassseguramento, persuasão, catarse emocional e dessensibilização e sugestões positivas.

Heath e Atkinson (1989) ampliaram a esfera de ação das contribuições da psicoterapia breve considerando a solução-orientação de comportamentos que ou obtiveram êxito ou fracassaram.

A técnica do grupo suportivo para pacientes com câncer mostrou-se satisfatória dando oportunidade aos pacientes de compartilhar sentimentos, obter informações e desenvolver suporte psicossocial (Berger, 1984; Zimpfer, 1989).

Trabalhando com mulheres com câncer de mama e metastase, Spiegel (1981) apontou que a intervenção através de grupos suportivos tem resultados psicológicos benéficos. Num trabalho posterior Spiegel e Glafkides (1983) acrescentam que a discussão da experiência do estado emocional entre os membros do grupo melhora a auto-imagem e as relações interpessoais com os familiares.

Pretendemos relatar a seguir uma experiência institucional junto a mulheres com câncer de mama.

Objetivos

1. Investigar o sistema psicodinâmico tensional da personalidade de mulheres com câncer de mama: pacientes na fase pré-operatória e pacientes na fase pós-operatória com acompanhamento psicológico;

2. Analisar resultados no Teste de Relações Objetais obtidos nos dois grupos de mulheres, verificando a qualidade das relações objetais e capacidade de refazer vínculos afetivos;

3. Avaliar as técnicas de atendimento psicológico para este tipo de paciente.

Método e material clínico

Foi aplicado o Teste de Phillipson em dois grupos de pacientes:

Grupo A com 15 mulheres que aguardavam a decisão sobre a data a que se submeteriam à mastectomia, considerando grupo da fase pré-operatória;

Grupo B com 16 mulheres que já tinham sido submetidas à cirurgia, considerado grupo da fase pós-operatória e que fazia acompanhamento psicológico há pelo menos seis meses.

Todas as mulheres tinham idade superior a 29 anos e baixa escolaridade, sendo cinco analfabetas, vinte e quatro com o primeiro grau incompleto e duas com segundo grau completo. Quanto ao estado civil catorze são casadas, oito são viúvas, oito solteiras e uma é separada. No que se refere à profissão, duas trabalham em serviços administrativos, sete em serviços domésticos gerais, uma é auxiliar de enfermagem, uma costureira, uma professora e as demais não exercem profissão.

Com referência à condição socioeconômica, todas são de classe baixa, à exceção de duas que pertencem à classe social média-baixa.

A análise de interpretações do Teste de Phillipson foi realizada de acordo com as regras do Manual do Teste de Relações objetais (Phillipson, 1955) acrescida dos estudos de Tolentino Rosa (1988) para a análise quantitativa.

Esta escala adaptada contém de um a sete pontos para avaliar o grau de hostilidade nas relações

objetais e a liberdade para desenvolvimento de relações amplamente positivas. No limite inferior da escala, igual a 1, predominam as relações hostis e a rigidez do aparelho para pensar, com uso maciço de elementos primitivos da mente -elementos Beta, sonhos, devaneios e pensamentos oníricos e de mecanismos como a identificação projetiva maciça. No topo da escala, igual a 7 pontos, são classificadas as relações de objeto menos destrutivas e há maior liberdade para relações amorosas e muito positivas.

As mulheres do Grupo B que haviam feito mastectomia freqüentavam grupos de acompanhamento psicológico durante pelo menos seis meses após a cirurgia, sendo que muitas delas também faziam atendimento individual.

Uma equipe de Psicólogas desenvolve este trabalho no Serviço de Mastologia Maligna do Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia.

Procedimento

Após a consulta com os mastologistas, as pacientes faziam uma entrevista psicológica. Ao final da entrevista eram convidadas a se submeter ao Teste de Phillipson.

O Teste de Phillipson foi aplicado na segunda sessão do Grupo A (pré-operatório) e depois interpretado por duas psicólogas.

Na terceira sessão procedeu-se à Entrevista Devolutiva, focalizando as dificuldades emocionais das pacientes, combinando com estas como seria o acompanhamento psicológico, tanto na modalidade individual como na grupal.

Em relação ao outro grupo, B (pós-operatório), o Teste de Phillipson foi aplicado depois de pelo menos seis meses de acompanhamento psicológico.

As análises realizadas pelas pesquisadoras nos dois grupos foram direcionadas para:

1. Investigação das relações objetais das 31 pacientes;
2. Avaliação quantitativa do Sistema Tensional Inconsciente Dominante;
3. Análise comparativa da Escala do Sistema Tensional Inconsciente Dominante e a favorabilidade para o atendimento psicoterapêutico.

O acompanhamento psicológico tem seguido a fundamentação teórica orientada por Wolberg (1977) nas técnicas de Psicoterapia Breve Suportiva, incluindo: orientação, manipulação ambiental, externalização de interesses, reassurgimento, persuasão, catarse emocional, sugestão.

A equipe de psicólogas se orienta a partir do objetivo de melhorar a qualidade de vida adaptativa das pacientes, de modo que retornem o mais possível ao equilíbrio emocional anterior à crise.

Todo este trabalho em seu desenvolvimento conta com a participação da Equipe do Serviço de Mastologia Maligna, como médicos, assistente social, enfermeiras e estagiários de medicina e psicologia.

Resultados e Discussão

Pela análise quantitativa do Teste de Phillipson, verificou-se que a comparação das médias dos pontos obtidos pelas pacientes de ambos os grupos não foi estatisticamente significativa.

No grupo A (pré-operatório) a média foi igual a 1,70 e a média foi 2,49 no grupo B (pós-operatório) nas notas totais das treze lâminas.

O *t* observado foi igual a 1,27, sendo menor que *t* crítico de Student, com 29 graus de liberdade e nível de significância de 5% igual a 1,70 (Ver Tabela 1).

Tabela 1 - Comparação das médias dos grupos pré e pós-operatório (A e B) nas lâminas de três Séries e da lâmina Branca (*t* = 0,31) do Teste das Relações Objetais de Phillipson

Série A <i>t</i> =0,87	<i>t</i> observado	Série B <i>t</i> =1,09	<i>t</i> observado	Série C <i>t</i> =1,42**	<i>t</i> observado
A1	0,53	B1	0,39	C1	0,62
A2	0,76	B2	1,85*	C2	1,21
A3	0,83	B3	0,46	C3	0,90
AG	0,45	BG	0,81	CG	1,06

Isto significa que todas as mulheres deste estudo apresentavam forte comprometimento nas primeiras relações objetais, isto é, traziam dificuldades de relacionamento interpessoal que as impediam de elaborar a posição depressiva, segundo o modelo das Relações Objetais de Melanie Klein.

As lâminas da série A estimulam as necessidades primitivas de dependência e as angústias pertinentes, uma vez que as lâminas reproduzem uma situação indefinida, esfumada e que portanto convida o sujeito a enfrentar essa situação fazendo uso do Sistema Tensional Primitivo. Pelos resultados, pode-se dizer que essas mulheres mobilizaram seus primeiros conteúdos de necessidade de afeto e segurança.

As lâminas da série B apresentam um sombreado escuro, quase negro, com ambiente claramente definido e pouco acolhedor. As figuras humanas estão em ambientes físicos ambíguos do tipo “está dentro” ou “está fora”. A composição ambiental define-se pelos contornos e este é um dos recursos que desafiam o ego a lidar com relações de fantasia com objetos ameaçadores ou intransigentes. O tom escuro que é sombreado ao preto pode convidar o sujeito a expressar a ansiedade relacionada com o controle das forças internas e do mundo externo.

Por meio da Tabela 1 verifica-se que ambos os grupos (A e B), apresentavam controle egóico pouco amadurecido indicando que o ego ainda utiliza defesas arcaicas diante da angústia paranóide (ameaçante), significando que não suportariam uma Psicoterapia Breve sem abordagens especiais (Wolberg, 1977), além da compreensão teórica do terapeuta acerca das valiosas contribuições de Melaine Klein sobre o manejo de reações terapêuticas negativas.

O que nos chamou a atenção foi o resultado significativo estatisticamente na lâmina 9 (b-2) no Grupo B, ou seja, no grupo pós-operatório que fazia acompanhamento psicológico há pelos menos seis meses com a equipe de psicólogas. Segundo Phillipson (1981), esta lâmina é vista como uma situação bi-pessoal; no geral, as duas figuras colocadas embaixo da árvore são percebidas como amantes, a casa ao fundo introduz simbólicas implicações tri-pessoais, de ameaça ou restrição de par. A árvore oferece proteção contra a casa hostil, do ambiente desprotektor. A variação mais comum do tema dos amantes é a que sugere roubo ou confabulação contra a casa.

Esta lâmina indica favorabilidade de futuro terapêutico (Phillipson; 1955; Ocampo, 1981; Silva, 1989) e aborda capacidade de refazer vínculos.

Ilustramos este aspecto com histórias de mulheres nos grupos pré e pós-operatório.

Grupo B: pós-operatório

Paciente 1

“Num belo casarão residia uma moça que devido à severidade dos pais namorava às escondidas. Certa noite ela saiu e encontraram-se sob as árvores e conversaram longamente. Ficou resolvido então que se casariam logo, mesmo contra a vontade dos pais. Mas de repente o casarão foi iluminado e eles se separaram.

Nome da história: Fugindo à Tradição.

Escala: 5 pontos.

Paciente 2

“Este daqui está bela, a imagem. Parece que eles estão assim... numa casa de fazenda, dois casais se amando do lado da árvore e tem um gramado muito bonito, estão passeando numa casa de campo os dois.

Nome da história: Passeio ao ar livre.

Escala: 5 pontos.

Grupo A: pré-operatório

Paciente 1

“Uma árvore, né?, uma caixa. Só.

Nome da história: Não sabe.

Inquérito: uns homens? não, dois. Embaixo da árvore. Não sei não. Não consigo explicar”.

Escala: 1 ponto.

Paciente 2

“Esta não dá para explicar para a senhora não.

Nome da história: Não sabe.

Inquérito: é uma casa, uma árvore e uma figura. Não sei mais nada.

Escala: 1 ponto.

Paciente 3

“Aqui eu não estou entendendo nada”.

Nome da história: Não sabe.

Inquérito: vê a casa mas não diz mais nada.

Escala: 1 ponto.

Provavelmente as pacientes do Grupo B (pós-operatório) passaram a utilizar recursos egóicos mais amadurecidos que foram reassegurados no atendimento psicológico, reforçando-nos a idéia de que a dupla paciente-terapeuta restabelece os vínculos amorosos e positivos do bom objeto, desfazendo a fantasia do objeto mau idealizado que se torna persecutório no mundo interno e externo.

As lâminas da série C agregam um tom emocional com a introdução das cores amarelo, vermelho, azul, branco. O paciente é convidado a manifestar a qualidade dos vínculos com os objetos, uma vez que são evocados os sentimentos de enfermidade, doença, velhice, agressividade, tristeza, desproteção.

As figuras humanas estão presentes num ambiente rico e muito diferenciado. Há muito mais detalhes que nas outras séries (A e B) e o sujeito pode usar os detalhes tanto para afastar-se do tema das relações humanas como para formalizar sua estrutura de ego mais defensiva.

No Grupo B houve um ligeiro aumento do equilíbrio adaptativo do ego na série C, indicando melhor percepção da realidade e diminuição das distorções perceptivas.

Na fase pré-operatória as mulheres mostraram menor integração do ego, usando mais intensamente as defesas típicas do ego arcaico tais como: cisão de objetos e de impulsos, idealização, negação da realidade interna e externa, abafamento de emoções para aliviar a intensa angústia paranóide e as fantasias de objeto idealizado e perseguidor (Klein, 1946).

Durante o acompanhamento psicológico, na relação transferencial com as psicólogas estes temores e fantasias de perseguição são atenuados, conforme demonstram as mudanças na lâmina 9 (B-2) e série C do Teste de Phillipson.

Conclusões

O uso de técnica projetiva neste tipo de pacientes fornece pistas importantes para o manejo transferencial além da observação clínica de situação bi-pessoal. Nestas relações ocorrem oportunidades para a compreensão do sofrimento do paciente, o que

facilita a redução da angústia e das ansiedades paranóides.

Até o momento, podemos dizer que adaptações da técnica psicanalítica devem ser tentadas e orientadas pela análise do Equilíbrio Adaptativo do Ego manifesto, através das lâminas do Teste de Phillipson.

Espera-se que seja possível avaliar essas técnicas adaptadas e que outras instituições também possam realizar avaliações semelhantes para futuras conclusões.

Referências

- BERGER, J.M. Crises intervention: a drop - in support group for cancer patients and their families. *Social Work in Health Care*, 10(2), 81-92, 1984.
- FLÓREZ, B. H. Group psychotherapy in cancer patients. *Revista Latino-Americana de Psicologia*, 11(1), 47-63, 1979.
- GANDINI, R.C., PELLEGRINO, R.I., et al. L'aide psychologique a la femme avec cancer du sein sous la voie siciopsychosomatique. *XIII Congres International du Rorschach et des Methodes. Projectives*. Paris, 1990.
- GANDINI, R.C. e WUTKE, E.F. Grupos de mulheres mastectomizadas por câncer de mama: um trabalho desenvolvido em ambulatório. *Anais do I Encontro de Grupoanálise, Psicoterapia de Grupo e Saúde Mental de Língua Portuguesa e I Encontro Luso-Americano de Psicoterapia Analítica de Grupo e Saúde Mental e I Encontro Luso-Brasileiro de Saúde Mental*. São Paulo, 1991.
- GEORGOFF, P.B. An exploratory investigation using the Rorschach with terminally ill hospice cancer patients. *Annals XIIIth International Congress of Rorschach and Projective Techniques*, Paris, 1990.
- HEATH, A.W. & ATKINSON, B.J. Solutions attempted and considered: Broadening assessment in brief therapy. *Journal of Strategic & Systemic Therapies*, 8 (2-3), 56-57, 1989.
- KLEIN, MELANIE. Notas sobre alguns mecanismos esquizóides (1946). *Inveja e gratidão e outros trabalhos* (1946-1963): tradução da 4ª edição inglesa; Elias Mallet da Rocha Barros, Liana Pinto Chaves (coordenadores) e colaboradores. Rio de Janeiro: Imago, 1991; 20:43.
- MAHMOOD, Z. The Object Relations Technique (O.R.T.). *Annals XIIIth International Congress of Rorschach and Projective Technique*. Paris, 1990.
- MEERWEIN et al. Some remarks about the doctor-patient relationship with cancer patients. *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychoanalyse*, 22(3), 278-300, 1976.
- OCAMPO, M.L.A. *O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- PHILLIPSON, H. *Test de relaciones objetales* (1955) Ed. Paidós, Barcelona, Traducción de Gregório Araújo, 1981.
- ROSA, I.P. et al. Orientação Psicológica de mulheres com câncer de mama sob um ponto de vista sócio-psicosomático. *Revista Brasileira de Pesquisa em Psicologia*, 3 (01), 1991. Trabalho apresentado no XIII Congresso Internacional de Rorschach e outras técnicas projetivas de 22 a 27 de julho de 1990. Palácio da UNESCO, Paris.
- SILVA, J.C.V.V.V. da. *Variabilidade adaptativa num grupo de pacientes e suas evoluções em psicoterapia individual de orientação psicanalítica*. São Bernardo do Campo, Instituto Metodista de Ensino Superior. Dissertação de Mestrado, 1989.
- SPIEGEL, D. et al. Group support for patients with metastatic cancer: a randomized prospective outcome study. *Archives of General Psychiatry*, 38 (5), 527-33, 1981.
- SPIEGEL, D & GLAFKIDES, M.C. Effect of group confrontation with death and dying. *International Journal of Group Psychotherapy*, 33 (4), 433-47, 1983.
- WOLBERG, L.R. et. al. *Psicoterapia Breve*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

Psicologia escolar: relato de uma experiência realizada em uma instituição

Quinha L. de Oliveira¹, Eduardo C. Benedicto², Leila C. De L. Bessa²,
Liliane G. Goulardins² e Alessandra Fernandes Carrea²

Relato de um trabalho realizado por estagiários de psicologia na área escola/educacional em uma instituição que atende crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. A atuação foi realizada com todos os integrantes da entidade, ou seja, a diretora, os monitores, as crianças e adolescentes e mães por meio de dinâmica de grupo, orientando a respeito de problemas ou assuntos sugeridos pelos grupos, abrangendo aspectos organizacionais, de relações interpessoais, de informação e de formação e crescimento pessoal. A postura assistencial passou a ser educacional por parte dos monitores em relação às crianças.

Palavras chave: instituição, psicologia escolar/educacional, funções do psicólogo escolar.

Abstract

Work done by psychology students in the school/educational area of an educational institution attending 7 to 14 year-old children is reported. The work was done with all participants of the institution, that is, the principal, the teachers children, teenagers and mothers, using group dynamics, giving orientation about problems or topics suggested by the groups, including aspects of the organization, interpersonal relationships, information and formation and personal development. The assistance attitude of the teachers turned to be educational as far as the children were concerned.

Key words: institution, school psychology, school educational, role of the school psychologist.

Introdução

O psicólogo escolar/educacional está ainda em busca de um espaço legal para o seu trabalho. Paralelamente a esta busca, ele tenta delinear as suas atribuições, de forma que possa ajudar na resolução e prevenção de diversos problemas nesta área.

A expectativa que a comunidade tem em relação a ele é voltada para uma postura clínica, na resolução de problemas. Tal situação se deve, dentre muitas razões, ao fato do próprio psicólogo ter passado, até então, essa imagem, através da sua atuação,

como apontam vários pesquisadores, dentre eles, Carvalho (1988), Oliveira e Bruns (1992) e Guzzo e cols. (1993).

Como sugere Witter (1977), cabe ao psicólogo demonstrar as possibilidades de sua prestação de serviços. Para isso, é necessário que ele conheça a realidade total da instituição escolar/educacional, a perspectiva dos que lá estão trabalhando, suas necessidades, seus problemas e suas expectativas.

Como se tem verificado na prática, em situações bem recentes os psicólogos, embora em número reduzido, têm se esforçado nesse sentido. Como verificaram Witter e cols. (1992), a orientação prestada aos professores, quando integrada ao trabalho de assessoria, fortalece a atuação como consultor, suplantando, dessa forma, a atuação clínica. Destaca-se também o papel crescente da prevenção, ocupando o psicodiagnóstico uma posição secundária.

1. Professora Doutora do Depto de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP.

2. Estagiários do curso de Psicologia.

Participaram também as alunas: Meire Perpétua Vieira Pinto, Ana Maria Fortaleza e Cláudia Maria Padovan.
Endereço para correspondência: Depto de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP.

Embora a atuação em instituições educacionais tenha uma frequência menor, quando comparada às escolas, é neste locais que, algumas vezes, o psicólogo está tendo oportunidade de demonstrar suas possibilidades, trabalhando de uma forma mais abrangente. Essa forma mais ampla de atuar inclui, como apontam alguns estudiosos (Almeida e Lima, 1988; Witter e cols., 1992; Del Prette, 1993; Maluf 1994 e Bastos e Achcar, 1994), os aspectos não só educacionais, sociais e políticos como também os organizacionais.

É com base nestas últimas considerações que o presente trabalho foi realizado com o uso de estagiários do curso de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP em uma Instituição de Assistência ao Menor, nos anos de 1993 e 1994.

Esta é uma entidade civil, criada em 1978, de caráter filantrópico, de direito privado, com personalidade jurídica, registrada no Conselho Nacional de Serviços Sociais e conveniada com a L.B.A. e a Prefeitura Municipal. É composta por um corpo administrativo, formado por um presidente, um vice-presidente, dois secretários, dois tesoureiros e em conselho fiscal, de três membros. A presidente também coordena os trabalhos e atende as famílias.

Atende crianças e adolescentes, de 7 a 14 anos, de ambos os sexos, cujos pais trabalham, mas possuem uma baixa renda. A criança passa um período na instituição, sendo obrigada a frequentar escola regular no outro período. No ano de 1993, atendia 60 crianças de manhã e 35 à tarde e no ano de 1994, 62 de manhã e 40 à tarde.

Quanto aos recursos humanos, a entidade conta com seis monitores e um auxiliar que se responsabilizam pela tapeçaria, pintura em tecido, artesanato em madeira e gesso, confecção de flores e bonecas, cabeleireira, arranjos de biscoito, crochê, marcenaria, datilografia e computação. Conta, ainda, com três professoras que auxiliam nas tarefas esco-

lares e três pessoas responsáveis pelos serviços gerais, cozinha e preparo dos lanches.

Seu objetivo maior é prestar assistência a crianças e adolescentes carentes do bairro, buscando a promoção humana e a integração à sociedade. Para atender seus objetivos específicos, oferece cursos, promove atividades de iniciação profissional, acompanha o rendimento escolar, estimula a participação dos pais, fornece alimentação, promove momentos recreativos e realiza a integração social, através de teatro, competições e passeios.

A iniciativa do trabalho ora apresentado partiu da instituição, que solicitou à Faculdade uma orientação para as crianças que apresentavam dificuldades na aprendizagem e na adaptação social, esperando ter do estagiário uma postura mais clínica, com um atendimento mais individualizado.

A partir de contatos realizados com a instituição, verificou-se que não só as crianças e adolescentes necessitavam de uma orientação, como também as pessoas que lidavam com elas, além da própria instituição, em relação a sua organização à execução de seus objetivos.

Desta forma, através das disciplinas-estágio "Atuação do Psicólogo em Instituições Educacionais I e II" e estágio vinculado ao Centro de Psicologia Aplicada, órgão pertencente ao Departamento de Psicologia e Educação da referida faculdade, o trabalho foi realizado em 1993 por cinco estagiários e em 1994, por duas estagiárias.

Inicialmente, todos os estagiários fizeram observações de todas as atividades desenvolvidas e efetuaram contatos formais e informais com todos os integrantes, com o objetivo de verificar a história da instituição e suas finalidades, sua estrutura e seu funcionamento, bem como conhecer a clientela atendida para levantar os possíveis problemas ali existentes que pudessem ser trabalhados.

A partir desta caracterização da instituição, percebeu-se que os problemas mais frequentes das

crianças estavam relacionados à disciplina, dificuldades na aprendizagem, problemas familiares e adaptação social. Com relação à instituição, observou-se a necessidade de uma maior estruturação e organização quanto aos seus objetivos para um melhor funcionamento, bem como uma orientação mais específica para os monitores que atendiam as crianças. A instituição solicitou também que fosse realizado um trabalho junto aos pais.

Após a aceitação da instituição em se trabalhar com todos os seus integrantes, os estagiários se distribuíram, de acordo com a disponibilidade de horários, de forma a atender tanto as crianças e adolescentes de ambos os períodos como também seus respectivos monitores.

Assim, o presente trabalho teve por *objetivo* mais amplo atuar com todos os integrantes da instituição, com uma postura educacional mais abrangente. Os objetivos específicos serão relatados de acordo com o trabalho realizado em cada um dos segmentos da instituição.

Método e Resultados

Todas as atividades foram desenvolvidas em grupos, visando trocas experienciais, com a finalidade de se atingir esse objetivo mais amplo.

Monitores

O trabalho realizado com os monitores teve por objetivo específico discutir os problemas existentes tanto com relação à organização e funcionamento da instituição, como também os relacionados às crianças. Este grupo era constituído pela diretora, por sete monitores em 1993 e cinco em 1994 e todos os estagiários. Decidiu-se, após um consenso, que estas reuniões seriam semanais, com uma hora de duração.

Foi esclarecido que a participação seria voluntária, mas que, feita a opção por participar, seria interessante a frequência contínua para um melhor

aproveitamento de toda a seqüência do processo. Esclareceu-se também o papel do estagiário enquanto integrante do grupo, sendo um elemento mediador na coordenação e orientação das questões levantadas pelo grupo. Outro ponto lembrado foi o caráter confidencial e ético do trabalho.

Inicialmente, foram levantadas as questões que preocupavam o grupo. Estas diziam respeito à necessidade de se estabelecer algumas normas de funcionamento, a dificuldade em se lidar com algumas crianças consideradas indisciplinadas, agressivas e com problemas familiares, bem como a necessidade de se ter uma orientação para trabalhar junto aos pais.

Verificou-se que os monitores apresentavam uma postura mais assistencialista no trato com as crianças, trazendo-lhes decisões prontas, sem possibilidades de discussão ou confrontoamento, excluindo-as do processo de reflexão. Havia uma visão subestimada da criança, sendo considerada como um elemento passivo, devendo receber ajuda da instituição. O poder decisório se centrava na direção, que, por sua vez, sobrecarregava-se na execução das tarefas.

Diante disso, decidiu-se começar a discussão pelo objetivo da instituição. Pretendia-se, com isso, fazer com que os monitores refletissem sobre esse caráter assistencial e o significado que eles tinham, enquanto educadores, para com as crianças. Foi discutida essa postura mais passiva por parte deles, que se refletia no trato com as crianças, no sentido de esperar soluções por parte da direção, colocando sempre empecilhos diante de situações novas. Com isso, discutiu-se o fato deles estarem sendo modelos para as crianças, passando-lhes essa maneira de atuar. Desta forma, foram trabalhadas questões visando transformar essa visão assistencial em educacional, acentuando a responsabilidade de cada monitor na formação e desenvolvimento pessoal da criança.

No começo, os monitores apresentaram uma certa resistência e dificuldade em trabalhar com esse assunto, uma vez que esperavam do estagiário soluções rápidas a respeito de casos específicos de crianças que estavam perturbando o “bom andamento na instituição”. Foram discutidos assuntos referentes ao desenvolvimento e crescimento do próprio grupo, por meio de reflexões sobre acontecimentos e dificuldades enfrentadas no decorrer deste processo, o que facilitaria o trabalho junto às crianças, preparando-os para resolverem situações futuras.

Notou-se também uma grande dificuldade dos monitores em trabalhar em grupo por não estarem habituados a isso e não se verem como elementos integrantes na resolução de problemas. Este ponto - integração do grupo - foi a variável mais trabalhada durante todo o processo de atuação, levando-se em conta as resistências pessoais para aceitação do outro, a dificuldade em se desvinciliar do autoritarismo, a tomada de decisão de forma consensual, o compromisso em se assumir as decisões tomadas e a delegação do poder na execução das atividades.

Em relação à instituição, os monitores se conscientizaram de que era necessário tomar decisões em conjunto, estabelecer regras com relação a horários e atividades, dividir tarefas e responsabilizar-se por elas, fazer a instituição ser conhecida na comunidade e ver a criança como uma pessoa ativa no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Alguns casos específicos de crianças foram discutidos, com o objetivo de se verificar qual era o procedimento da instituição em relação a problemas referentes às mesmas. Observou-se que, muitas vezes, as crianças eram penalizadas ou criticadas por algo inadequado que tivessem feito, sem que soubessem, a priori, como deveriam agir. Foi discutida a questão de se construir, junto com a criança,

regras disciplinares, com consciência de suas razões e conseqüências, e o compromisso em segui-las, tentando atingir uma educação mais consistente que possibilitasse às crianças uma visão global das normas que a permeavam, lembrando a importância da incorporação delas para si mesmas, tanto como formação pessoal quanto para o bom andamento da instituição. Esta questão foi e está sendo ainda difícil de ser totalmente resolvida, pois, em alguns momentos há algumas regressões no sentido de não se conversar com a criança antes, para se estabelecer regras ou, no momento em que o comportamento inadequado está acontecendo, não haver a conversa para se verificar o porquê e decidir sobre a conseqüência, tomando-se, ainda, decisões consideradas punitivas, sem a participação da criança. Entretanto, na maioria das vezes, esta conscientização já está acontecendo.

O fornecimento de informações e o preparo da criança ou adolescente para enfrentar novas situações foi a variável mais importante trabalhada durante todo o processo de atuação. Por exemplo, em casos em que se oferecia oportunidade de emprego (na datilografia) dentro da própria instituição para adolescentes que passavam dos 14 anos, houve a preocupação no sentido de se estabelecer contrato de trabalho, conversar sobre as atribuições e compromissos, preparando o adolescente para futuras contratações na comunidade.

Outra mudança claramente percebida está relacionada ao que esta instituição chama “grupos sociais”. Estes grupos visam trabalhar aspectos relacionados à religião e proporcionar discussões sobre temas ligados ao meio social das crianças, bem como programar festas e comemorações. A mudança em questão diz respeito a uma maior confiança nas crianças a ponto de deixar a cargo das mesmas o planejamento das atividades relacionadas às comemorações.

Essa mudança de postura para o educacional se refletiu na atitude dos próprios monitores que se

mostraram mais criativos, tendo mais iniciativas e, principalmente, fazendo com que a criança agisse da mesma forma. A primeira questão “O que devo fazer para que a criança cumpra as tarefas propostas?” foi transformada em “Como a criança resolveria as atividades ou quais ela proporia”? Portanto, a atenção centrou-se não mais na figura do monitor que ditava regras, mas na crença na capacidade, criatividade e iniciativa da criança. Desta forma, eles passaram a se conscientizar de que não se devia dar tudo pronto para a criança, mas proporcionar meios para que ela se instrumentalizasse para enfrentar situações novas.

Atualmente, este grupo de monitores coordena reuniões mensais obrigatórias com todos os integrantes da instituição. Eles organizam os assuntos a serem discutidos, elaboram a convocação das reuniões, revezam-se na apresentação das informações ou dos problemas, realizam atas, discutem a viabilização das propostas que surgem, coordenam a distribuição das tarefas e, principalmente, incentivam o grupo a crescer, como eles, no sentido de haver maior integração para tomada de decisões mais acertadas e democráticas. Desta forma, estes monitores estão agindo como elementos multiplicadores, no sentido de passarem para todos os integrantes da instituição a sua experiência e a sua mudança de postura.

Diante de uma avaliação realizada com os monitores a respeito do trabalho efetuado, pôde-se perceber, ainda, uma mudança sobre a visão do profissional psicológico. Esta mudança proporcionou a quebra do estereótipo do psicólogo enquanto capaz de “saber o que se passa na cabeça da gente” para “uma pessoa como a gente, preparada para lidar com certas situações”.

Diretora

Foi realizado, neste ano, em reuniões semanais, através de uma estagiária, um trabalho individual, com a diretora que teve por intuito a orientação a respeito da organização e coordenação

dos recursos humanos da instituição e dos objetivos educacionais relacionados às crianças.

Graças a essas reuniões foram, instituídas algumas práticas na instituição que se apresentaram muito bem sucedidas. A que mais se destacou, dentre estas, foi o estabelecimento de reuniões individuais com cada monitor a fim de levantar progressos da instituição, críticas, nível de realização profissional, dúvidas e sugestões por parte destes. Outra prática instituída foi o estabelecimento do livro de ponto para um melhor controle do horário de entrada e saída e das faltas dos funcionários, a fim de evitar que as crianças ficassem sozinhas ou sem atividades.

Esse trabalho individual com a diretora possibilitou, ainda, uma mudança de atitude considerável desta, que passou a assumir melhor a coordenação da casa e a organizá-la de forma mais eficaz. Essa mudança de atitude se refletiu ainda na relação com os monitores, uma vez que esta deixou de ser tão paternalista, pois estes, diante do estabelecimento de limites por parte da diretora, passaram a procurar resolver um pouco mais suas dificuldades com as crianças e entre si, sem recorrer tanto à diretora.

Crianças e Adolescentes

Os grupos de crianças e adolescentes foram formados levando-se em conta a idade, os problemas comuns e o horário, constituindo-se espontaneamente, pela procura voluntária dos mesmos, ou sendo encaminhados pelos monitores. Desta forma em 1993 foram atendidas 64 crianças, distribuídas em sete grupos, e 33 adolescentes, distribuídos em três grupos; no ano de 1994, 18 crianças, em dois grupos e 8 pré-adolescentes, em um grupo, totalizando uma clientela de 123 alunos.

Os estagiários esclareceram para esses grupos que eles estavam ali para discutirem questões do interesse deles, havendo a liberdade de participar ou não do grupo. Porém, uma vez tendo optado por participar, era necessária uma frequência regular,

pois os assuntos teriam uma continuidade e o grupo teria uma certa organização no sentido de executar tarefas. Foi esclarecido também o caráter confidencial dos assuntos ali tratados.

Os grupos se reuniam semanalmente, durante uma hora, num horário em que normalmente não estavam em atividades de tarefa escolar. As decisões quanto aos horários foram tomadas pelas crianças e os monitores. Foi solicitado a esses últimos que não “lembrassem” a criança sobre o dia e horário dessa atividade, pois, pretendia-se criar nela responsabilidade de assumir esse compromisso.

O procedimento utilizado nos grupos foi sempre o mesmo, ou seja, partiu-se da necessidade, interesse, expectativa e experiência da criança e do adolescente, criando-se situações vivenciadas que facilitavam a discussão, conscientização e reflexão de seus problemas e, principalmente, as formas de resolvê-los.

Os assuntos de interesse, sempre trazidos pelas crianças, foram levantados e especificados em tópicos, estabelecendo-se uma ordem de prioridade para discussão, com o cuidado de haver uma certa flexibilidade para alguma mudança, dependendo do interesse e decisão do grupo.

Pretendia-se, com as discussões desses assuntos, fornecer meios para que eles se informassem a respeito dos diferentes conteúdos e, principalmente, que criassem posturas de participação em grupo, incorporando-as na sua vida pessoal. Trabalhou-se bastante a questão da iniciativa para resolver questões relativas às atividades desenvolvidas e soluções de problemas vivenciados no dia-a-dia.

Para se estabelecer a integração do grupo, foram discutidas questões referentes ao sentido de grupo, ao respeito pelo outro, à disciplina, ao consenso na tomada de decisões, à distribuição de tarefas e à responsabilidade em cumpri-las, à amizade, à socialização, à resolução de problemas surgidos dentro do grupo etc. Cada grupo construía suas próprias

regras referentes ao relacionamento entre eles e as atividades disciplinadoras, para um bom andamento de todas as reuniões.

O primeiro passo sempre foi o estabelecimento de uma relação afetiva, de confiança e respeito entre os elementos do grupo e os estagiários. Para isso, eram usadas algumas dinâmicas integrativas, através de desenhos e brincadeiras, dando-se oportunidade para todos se apresentarem, falando um pouco sobre si mesmo, seus interesses, seu modo de vida etc. A partir, daí, levantaram-se os temas de interesse para serem discutidos. Ao iniciar-se um assunto, procedia-se sempre a um questionamento a respeito de sua relevância e incentivava-se o grupo a procurar o conteúdo a respeito dele em livros, cadernos, revistas, jornais, filmes, televisão, pessoas etc.

A atuação em cada grupo foi a seguinte:

Grupo A - formado por 11 crianças, de 9 a 11 anos, encaminhadas pelos monitores por apresentarem problemas comportamentais e disciplinares.

Devido a esses problemas apresentados, como agressividade, agitação e comportamentos anti-sociais e também pelo fato das crianças se reunirem após o recreio, foi necessário fazer-se uso de técnicas de relaxamento, no início das reuniões, as quais as ajudavam a ficarem mais calmas e participar, de uma forma mais concentrada, nas atividades.

Os assuntos mais discutidos foram os referentes a problemas escolares e disciplinares, conceitos de higiene mental, corporal e alimentar, namoro, agressividade e violência. Esses assuntos foram trabalhados através de músicas, desenhos, livros e, principalmente, discussões.

De modo geral, essas crianças apresentaram uma significativa melhora quanto a atitudes e comportamentos inadequados, vistos pelos monitores.

A partir de relatos deles mesmos, essa mudança também foi verificada, levando-os a ter uma visão mais ampla e mais crítica da realidade social e das conseqüências das suas atitudes.

Mostraram-se satisfeitos com o trabalho desenvolvido e enfatizaram como mais importantes as questões referentes à educação, disciplina e violência.

Grupo B - 8 crianças, de 9 a 11 anos, que foram ou encaminhadas pelos monitores ou por interesses próprios, indo espontaneamente.

Neste grupo também foi necessário utilizar relaxamento, no início das reuniões, por estarem muitos agitados, após o recreio.

Os temas abordados estavam relacionados à vida pessoal deles, suas atividades, lazer, escola, amizades, preferências e família. Num segundo momento, este grupo optou por trabalhar com música. Cada integrante ficava responsável por trazer uma fita, trabalhando-se, assim, além do conteúdo da letra das músicas, as experiências pessoais das crianças e aspectos à responsabilidade e iniciativa.

Trabalhou-se também com fantoches, o que facilitou discutir temas familiares, como o que é ser pai, mãe filho, irmão; casamento e separação. Outros temas abordados foram: interesses profissionais, formas de se relacionar e violência.

De modo geral, pôde-se perceber a evolução deste grupo, através da modificação na postura de seus integrantes, que passaram a se controlar e a sinalizar para os outros os momentos de indisciplina.

Grupo C - 12 crianças, de 9 a 11 anos, que apresentavam vivências pessoais comuns, com pais alcoólatras.

No início do atendimento, a postura destas crianças foi de muita indisciplina e comportamentos inadequados (não respeitavam o outro, falavam todos de uma só vez e mostravam-se bastante agressivos).

Durante as reuniões, foram utilizadas algumas técnicas de dinâmica de grupo, para integrar o grupo e as discussões eram complementadas com livros e revistas.

Os temas abordados sugeridos, a princípio, referiam-se à agricultura (como plantar) e assuntos escolares e socioeconômicos. Posteriormente, interessaram-se por educação sexual. Um outro assunto bastante discutido foi o referente à violência (onde começa a violência? a violência está só nas ruas? eu cometo violência?). Sempre foram trabalhadas as questões da responsabilidade, da educação, do respeito e da disciplina.

De modo geral, pôde-se perceber que este grupo apresentou bastante progresso, em relação ao início das reuniões, nas questões comportamentais e disciplinares. As crianças também verificaram esse progresso.

Grupos D e E - 8 e 7 crianças respectivamente, de 9 a 11 anos, constituídos por interesses próprios, formando-se espontaneamente.

Os temas sugeridos diziam respeito a: sexualidade, drogas, mudanças corporais e psicológicas que começam a acontecer na puberdade, namoro, casamento e família. Para isso, foram utilizados alguns recursos, como livros trazidos pelas crianças, dramatizações, colagem, desenhos, elaboração de cartazes e, principalmente, a contribuição pessoal nas discussões.

Outro aspecto, constantemente trabalhado nestes grupos, foi a relação interpessoal, questões ligadas à disciplina, colaboração e respeito entre os integrantes dos grupos. Utilizaram-se para isso recursos de dinâmica de grupo, algumas dramatizações, além da constante reflexão sobre o que estava acontecendo.

Observou-se, no decorrer do processo, que as crianças começaram a assimilar um pouco os objetivos propostos pelo trabalho, havendo, entretanto, muito a ser desenvolvido com essas crianças, especialmente no que se refere ao respeito entre si e à disciplina.

Grupo F - 9 crianças, de 7 a 10 anos, de ambos os sexos; formado espontaneamente.

Os temas iniciais foram referentes a: como as plantas nascem, como os animais nascem, como os bebês nascem, assuntos religiosos, doenças como catapora, caxumba, aids e caxumba. A partir das discussões sobre como os bebês nascem, outros assuntos surgiram, como métodos anticoncepcionais, doença sexualmente transmissíveis, namoro e adolescência, inclusive gravidez na adolescência.

Devido à dificuldade deste grupo em se concentrar nas atividades, foi necessário, em todas as reuniões, utilizar-se de relaxamento, no final do qual, a estagiária aproveitava para relembrar as regrinhas construídas pelo próprio grupo a respeito do relacionamento entre eles, para o bom andamento do mesmo.

Após o relaxamento, as crianças faziam desenhos sobre o que tinham sentido no relaxamento, discutindo-se em grupo, de forma anônima. A partir disso, as crianças já se sentiam dispostas para a discussão do tema do dia. A discussão dos assuntos foi realizada através de leitura de livros didáticos, explicações das estagiárias, esclarecimento de dúvidas das crianças, desenhos elaborados pelas estagiárias e pelas próprias crianças e material complementar trazido pelas mesmas.

As crianças demonstraram grande interesse e envolvimento com as discussões realizadas. Os problemas de comportamento, atenção e concentração foram bem amenizados, embora ainda ocorressem esporadicamente. No entanto, as crianças perceberam a necessidade de controlarem seus colegas para o cumprimento das regras construídas por eles.

Outro fato positivo percebido foi a mudança na forma como essas crianças passaram a encarar o sexo, uma vez que começavam a falar sobre este assunto com maior naturalidade e a vê-lo como algo bonito, natural e necessário. Elas passaram também a lidar com as mudanças em seus corpos geradas pela adolescência de uma forma mais natural, conver-

sando abertamente, dando exemplos próprios e comentando sobre mudanças pelas quais já começavam a passar. Essas mudanças se refletiram na própria família, pois passaram a questionar os pais e obter mais entrosamento com estes a respeito desse assunto, embora nem sempre se obtivessem respostas corretas. Isso também era discutido com as crianças.

Grupo G - 9 crianças, de 7 a 11 anos, só de meninas, formado espontaneamente.

Desde o início, este grupo apresentou-se extremamente interessado e sem dificuldades de comportamento e atenção. Assim, as discussões foram iniciadas mais rapidamente e ainda mais agilizadas pelo interesse e envolvimento das crianças. Talvez o fato deste grupo apresentar uma média de idade um pouco maior do que a do grupo F e por ser constituído somente por meninas, possa ter contribuído para a facilidade do trabalho.

Foram discutidos os mesmos assuntos do grupo F, aprofundando-se um pouco mais, com uma discussão mais elaborada e avançada.

Os mesmos resultados obtidos no grupo F foram observados, no sentido de haver uma maior desinibição para tratar de assuntos sexuais, maior conscientização das próprias mudanças corporais e maior envolvimento dos pais, embora estes pudessem não dar informações corretas e completas sobre o assunto.

Grupo H - 8 pré-adolescentes e adolescentes, de 9 a 12 anos, só do sexo masculino; formado espontaneamente.

Os assuntos discutidos diziam respeito à reprodução vegetal, animal e humana. Neste último, prioritário, foram aliadas questões culturais, morais e religiosas a respeito do amor, namoro, sexo antes do casamento, métodos anticoncepcionais.

De forma geral, observou-se uma mudança com relação a uma maior desinibição e uma maior conscientização dos temas discutidos. Nas duas últi-

mas reuniões, este grupo se reuniu com o grupo C para assistir a um vídeo sobre educação sexual e discutir sobre o namoro e crimes sexuais. Estes encontros foram muitos ricos, com trocas de experiências e idéias entre os dois grupos, de forma amadurecida.

Grupos I e J - 9 adolescentes em cada um, de 12 a 14 anos; formados espontaneamente, a partir de idade, escolaridade e interesses comuns.

A dinâmica das reuniões tinha por objetivo trabalhar questões relativas ao desenvolvimento pessoal, iniciativas, responsabilidades, relacionamento grupal, cooperação, respeito mútuo e problemas disciplinares. Estas questões eram trabalhadas à medida que surgiam no grupo, sempre em forma de discussões e dinâmica de assuntos que os interessava e que eram trazidos por eles. Foram discutidos assuntos referentes a drogas, cólera, AIDS, homossexualismo, bóias-frias, diversões de cada um, sexualidade, violência, namoro, outros grupos sociais de que participavam etc.

As dinâmicas passaram por relaxamento, exibição e discussão de filmes, desenhos (onde representavam a si mesmos e ao grupo), dramatizações, dinâmica de comunicações grupais, pesquisas bibliográficas em livros, revistas e jornais, visitas à locadora de filmes etc. Os filmes eram assistidos pelos dois grupos em conjunto, em outro horário, estipulado por eles próprios. Após isso, procedia-se a uma discussão sobre a temática relacionada com cada filme, nos grupos separados.

Ao final de cada semestre, era realizada uma integração entre estes dois grupos para organizarem um evento de confraternização entre eles e o estagiário.

Os problemas indisciplinados apresentados no início do trabalho, com relação à participação no grupo, foram sanados com a construção, por eles mesmos, de regras baseadas no respeito mútuo, na conscientização de grupo, na disciplina, na divisão

de tarefas, na cooperação e nos objetivos implícitos (desenvolvimentos pessoal e grupal).

Com o desenrolar do trabalho, percebeu-se que os adolescentes foram interiorizando as questões discutidas, apresentando maior entrosamento entre si, maior iniciativa nas atividades da instituição, mais cooperação e mais disciplina. Essa melhora também foi verificada e confirmada pelos monitores.

Grupo L - 15 adolescentes, de 12 a 14 anos, misto; formado espontaneamente.

Os temas discutidos referiam-se a: desenvolvimento do corpo humano, gravidez, menstruação, métodos anticoncepcionais, família, namoro, casamento, drogas, AIDS, formas de se relacionar, tipos de violência, opções escolares e profissionais. Também com esse grupo foram utilizados filmes, além dos livros.

Esse grupo não apresentou problemas disciplinares e mostrou-se bem interessado, desde o começo, o que pode ter levado a um maior aproveitamento das discussões. Pôde-se perceber, durante a evolução do grupo, uma melhora nas formas de relacionar entre eles, posturas de maior responsabilidade, maior participação ativa, grande envolvimento, o que levou a discussões mais ricas, podendo-se perceber (por eles mesmos e pela instituição), no final deste, um certo grau de amadurecimento de seus integrantes.

Grupos M e N - 9 crianças em cada um, de 6 a 11 anos, que apresentavam problemas de aprendizagem e comportamento.

Esses dois grupos tiveram uma característica específica. Além de ter como objetivo desenvolver comportamentos grupais com o respeito mútuo, cooperação, iniciativa, disciplina etc., trabalhou-se também aspectos psicopedagógicos, para auxiliar nas dificuldades de aprendizagem escolar. Esses grupos se reuniam duas vezes por semana, durante uma hora e meia em cada reunião.

Após uma caracterização dessas crianças para se determinar suas dificuldades, foram programadas atividades, envolvendo de desenho, pintura, leituras, narração de histórias pelas crianças e pela estagiária, músicas e histórias infantis, colagem etc. Elas trabalhavam em pequenos grupos, individualmente e com o grupo todo, dependendo das atividades e do nível de dificuldade da criança.

Essas atividades se voltavam para o desenvolvimento de habilidades referentes à alfabetização e matemática (aspectos cognitivos, perceptivos, de linguagem etc); concomitantemente, discutiam-se assuntos trazidos por eles, como namoro, sexo, greve dos professores e propaganda.

Notou-se uma melhora no sentido de se aumentar a sociabilidade entre os integrantes do grupo, uma maior maturidade e responsabilidade para executar tarefas escolares e um progresso na alfabetização e matemática.

Pais

O trabalho realizado com os pais teve início no primeiro ano de atuação, no sentido de fazê-los participar mais nas decisões e nas atividades da instituição, comparecendo em reuniões e festas. Foram oferecidos cursos de culinária e corte e costura para as mães.

Houve a participação deles para a fachada e escrever o nome da instituição, a partir de uma discussão promovida no grupo de monitores, uma vez que ela estava sendo confundida com outra entidade. Para isso também, foram promovidos alguns eventos, como festas juninas, com a participação dos pais e da comunidade.

No final do ano, foi realizada uma reunião com todos os pais, onde puderam discutir, juntamente com os estagiários, interesses próprios e dificuldades no relacionamento com seus filhos. Essa reunião serviu para abrir um maior espaço integrativo entre esses pais, as crianças atendidas e a instituição, uma vez que eles mostraram pouco ou

nenhum conhecimento do trabalho realmente desenvolvido com seus filhos. Eles puderam expressar, assim, o seu interesse em participar de outras reuniões sistemáticas de orientação, que foram iniciadas no segundo ano de atuação dos estagiários.

Dessa forma, neste segundo ano de atuação, este trabalho pôde ser realizado. A partir de um convite feito aos pais na primeira reunião deles na instituição, para participarem de reuniões semanais de orientação, treze mães se interessaram. Destas interessadas, sete participaram de todo o processo, juntamente com a coordenadora da instituição. As reuniões se davam semanalmente, no período noturno, com uma hora e meia de duração.

Os temas de interesse sugeridos por elas diziam respeito a: uso de drogas e como agir, relacionamento conjugal, agressividade na criança, a criança distraída, como conversar sobre sexo com os filhos.

Na discussão do primeiro tema, sobre drogas, procurou-se, inicialmente, voltar-se para os aspectos mais científicos, ou seja, os diversos tipos de drogas, os modos de ação e de uso, a questão da dependência física e/ou psicológica, atualidades sobre o tema e como agir em relação aos usuários e/ou dependentes de drogas.

A partir dessa ampla discussão e do interesse das mães, foi convidado um grupo de especialistas que trabalham com adolescentes e adultos que fazem uso de drogas para ministrarem uma palestra para toda a instituição.

O outro assunto discutido foi o relacionamento amoroso entre um homem e uma mulher que compartilhassem uma vida em comum, mas não necessariamente casados. Houve um envolvimento bem grande de todas as participantes. Nestas discussões, foram trabalhados aspectos relativos ao amor, ao compartilhar sem perder a individualidade, ao respeito mútuo, à compreensão, à independência e emancipação feminina, ao "machismo", a proble-

mas de relacionamento, filhos e a traição, segundo duas perspectivas: a do traidor e a do traído.

O nível de participação foi surpreendente, o que levou essas mulheres a uma ampliação visível de sua visão de mundo e conseqüente mudança de atitude, relacionando-se melhor com seus companheiros mas, ao mesmo tempo, tornando-se mais ativas e independentes na realização de seus objetivos ocupacionais. Pelos seus depoimentos, percebeu-se uma melhora no seu relacionamento familiar.

Foram discutidos também assuntos específicos como métodos anticoncepcionais. Por fim, discutiram-se casos particulares (como exemplos para situações futuras) como forma de aplicar as reflexões realizadas, o que evidenciou ainda mais a evolução do grupo. As mães relataram que passaram a refletir sobre seus problemas com uma perspectiva diferente, baseada no diálogo, tanto com seus companheiros como com seus filhos.

Discussão e Conclusão

Convém ressaltar que o trabalho realizado nessa instituição só foi possível graças à colaboração e aceitação da mesma e, principalmente, à flexibilidade por parte dos integrantes em mudar sua postura assistencial para uma educacional.

O importante desse trabalho é a visão ampla sob a qual foi realizado, considerando-se a instituição como um todo e partindo-se do princípio de que se esta for organizada e integrada na realização de seus objetivos, muitos dos problemas específicos têm condição de serem resolvidos, bem como os imprevistos. Por isso, foi necessário trabalhar-se os objetivos, de forma integrada, neste caso, para que os profissionais que lidavam com as crianças se vissem como educadores. Desta forma, o objetivo do trabalho foi ampliado, para que não se atendesse à solitação primeira, que era o atendimento clínico das crianças que estavam apresentando dificuldades de aprendizagem e de comportamento, mas, sim, orientar os monitores que as atendiam, para que criassem

posturas coerentes que servissem de base para lidar com todas as crianças, tendo condições de enfrentar situações semelhantes ou destoantes no futuro. Assim, tanto para os monitores como para as crianças, foram “propiciadas condições para resolver problemas” e não “resolver problemas para eles”.

Para o estagiário, serviu como uma oportunidade de atuação abrangente, tão discutida e recomendada em sala de aula, enriquecendo sua experiência, à medida que lhe proporcionou também a oportunidade de trabalhar aspectos ligados às relações interpessoais, à iniciativa, à aplicação de conhecimentos adquiridos durante toda a sua formação, à organização e, principalmente, à consideração do ser humano de uma forma contextualizada. A psicologia escolar pôde ser aplicada, na prática, de acordo com uma visão atual que é a sua maior amplitude, com um sentido mais institucional e educacional, afastando-se da concepção tradicional do atendimento clínico individualizado, tão limitado para atender as demandas desta instituição.

Para a instituição, esse trabalho serviu como um elemento organizador e integrador, fornecendo subsídios para reflexões a respeito de sua estrutura e seus objetivos, bem como proporcionando uma nova maneira de ver a criança e o adolescente, enquanto seres em formação.

Espera-se que o trabalho realizado com as crianças, ou adolescentes, as mães e os monitores tenha contribuído para aumentar seus horizontes, tanto no aspecto de informações como de mudanças pessoais mais adequadas e conscientes, despertando uma consciência de trabalho mais integrativa e menos alienada.

Referências

- ALMEIDA, N.V. e LIMA, C.G. (1988) O psicólogo na instituição escolar: relato de uma experiência. *Psicologia*, 6 (1): 111-122.
- BASTOS, A.V.B. e ACHCAR, R. (1994) Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração. In Conselho Federal de Psicologia (Org.) *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- CARVALHO, A.M.A. (1988) Atuação psicológica: uma análise das atividades desempenhadas pelos psicólogos. In. Conselho Federal de Psicologia (Org.) *Quem é o Psicólogo Brasileiro?* São Paulo: Edicon.
- DEL PRETTE, Z.A. (1993) A identidade do psicólogo escolar/educacional: as diferentes faces da (re)construção. *Estudos de Psicologia*, 10 (2): 125-138.
- GUZZO, R.S.L.; ALMEIDA, L.S. e WECHSLER, S.M. (1993) *Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa*. Campinas: Átomo.
- MALUF, M.R. (1994) Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In Conselho Federal de Psicologia (Org.) *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- OLIVEIRA, Q.L. e BRUNS, M.A.T. (1992) O serviço de psicologia escolar visto pelos profissionais que atuam nas redes de ensino pública e particular de Ribeirão Preto e região. *Paidéia - Cadernos de Educação*, (3): 40-51.
- WITTER, G.P. (1977) *Psicologia Escolar: Pesquisa e Ensino*. Tese de Livre Docência. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- WITTER, G.P.; WITTER, C; YUKIMTSU, M.T.C.P. e GONÇALVES, C.L.C. (1992) Atuação do psicólogo escolar e educacional no Brasil: perspectivas através de textos (1980-1992) In Conselho Federal de Psicologia (Org.) *Psicólogo Brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo.

A microgênese do desenvolvimento sociocognitivo no ambiente Logo

Tania Mara Sperb, Lia Beatriz de Luccas Freitas e Gláucia Helena Motta Grohs

Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Os efeitos positivos da interação social nas atividades de solução de problemas têm sido destacados na literatura. Recentemente, Perret-Clermont e colaboradores (1991) incluíram a interpretação da situação na análise dessas atividades. Procura-se, neste estudo, construir uma metodologia para analisar a interação sociocognitiva e investigar como duas crianças de 9 anos e uma professora resolvem a tarefa de programar em linguagem LOGO. Filmaram-se três sessões, analisando-as, então, microgeneticamente. A análise revelou padrões de interação que variaram dependendo das metas propostas para cada sessão e, também, que houve relação entre a competência para programar e o melhor entendimento da situação e entre os membros da tríade. Indica-se a análise microgenética para estudar processos interativos que ocorrem em situações complexas.

Palavras chave: Interação social em solução de problemas, metodologia microgenética, LOGO.

Abstract

The positive effects of social interaction upon problem solving activities have been consistently reported. Recently, Perret-Clermont and collaborators (1991) argued for inclusion of interpretation of situations in analyses of such activities. This study aims at 1) developing a microgenetic methodology to analyse the social interactions and 2) investigating how two nine year-olds and a teacher solved the task of programming with LOGO language. Three sessions were videotaped and microgenetically analysed. Different patterns of interaction emerged depending on the objectives the triad set for each session. Also, the competence of their programming related to better rapport among the subjects and better understanding by them of the situation. It is suggested that microgenetic analysis contributes to the study of complex interactional processes.

Key words: Social interaction in problem solving, microgenetic methodology, LOGO.

O estudo das conseqüências da interação social para o desenvolvimento cognitivo tem merecido a atenção de vários investigadores (Doise e Mugny, 1981; Perret-Clermont, 1987; Forman e Cazden, 1985; Azmitia, 1988; Perlmutter et alii, 1989). Apesar de se constituir um tópico de pesquisa atual, estes estudos desenvolveram-se da tradição teórica da primeira metade do século representada por Piaget, Vygotsky e Mead (Doise, 1985a). Segundo esse mesmo autor (Doise, 1982), esta tradição tem uma raiz comum que se situa em Baldwin, fundador da

psicologia genética. A maioria dos trabalhos realizados dentro desta linha teórica tem se preocupado em identificar as condições em que a interação social favorece o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Piaget (1928; 1932; 1933; 1965), ao fazer a distinção entre as relações coativas e cooperativas, já ressaltava que nem todo tipo de interação promove o desenvolvimento cognitivo. Ele define relação coativa como toda relação entre dois ou n indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio. A esta forma de relação contrapõe a cooperação que entende ser toda a relação entre dois ou n indivíduos iguais, ou se crendo como tais, ou seja, toda relação social na qual não intervém nenhum elemento de autoridade ou de prestígio. Enquanto a

Endereço para correspondência: Curso de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS, rua Ramiro Barcelos, 2600, sala 110, FAX (051) 3304797, CEP 90035-003, Porto Alegre, RS.

primeira impõe regras prontas a serem adotadas pelos indivíduos, a segunda, um método de constituição das próprias regras: um método de controle recíproco. Piaget (1932) verificou empiricamente que, ao longo do desenvolvimento da criança, estas relações evoluem das predominantemente coativas para as predominantemente cooperativas.

Por muito tempo, Piaget perguntou-se sobre as relações entre o pensamento e a vida social: é o pensamento racional que possibilita o estabelecimento de relações cooperativas ou, ao contrário, são estas que promovem o raciocínio lógico? É certo que, desde os seus primeiros escritos sobre este tema (Piaget, 1928, 1933), sua hipótese era de que existiria covariância e paralelismo entre um e outro. No entanto, conforme testemunha o próprio Piaget (1976), esta questão “aparentemente sem saída” só foi definitivamente resolvida com a noção de agrupamento (Piaget, 1965).

Segundo Ramozzi-Chiarottino (1972), agrupamento é o nome que Piaget deu ao modelo por ele criado (por sua analogia com a estrutura do grupo matemático) para explicar as leis subjacentes às primeiras operações lógicas realizadas pela criança (as chamadas operações concretas) e que, por hipótese, seriam as leis do funcionamento da própria estrutura mental. Pode-se dizer que um agrupamento é um conjunto de ações coordenadas e reversíveis, sejam estas ações intra-individuais (operações) ou interindividuais (cooperação). Nesse sentido, Piaget (1965, p. 106) afirma: “não há, pois, lugar para se perguntar se é a constituição dos agrupamentos de operações concretas que permite a formação de cooperação, ou vice-versa: o ‘agrupamento’ é a forma de equilíbrio das ações individuais, porque não existem dois modos de equilibrar as ações e porque a ação sobre o outro é inseparável da ação sobre os objetos”. Embora Piaget tenha deixado um modelo teórico que, segundo ele, explica tanto as operações quanto as relações cooperativas, é inegável que ele desenvolveu muito mais pesquisas sobre as primeiras.

Ellis e Gauvain (1992), ao fazerem uma análise dos estudos contemporâneos sobre interação social, também chamam a atenção para o fato de que

simplesmente agrupar crianças não garante a interação e, menos ainda, o tipo de troca que favorece a aprendizagem. Isto porque há fatores sociais que podem interferir na interação entre as crianças, tais como a idade, a competência para resolver a tarefa, o gênero, a cultura e o grau de amizade entre elas. Por exemplo, no que diz respeito a este último fator, Forman e Cazden (1985) observaram que os parceiros que não tinham uma amizade prévia não conseguiram desenvolver um método de trabalho em conjunto antes de que houvessem decorrido várias sessões.

Dentro da tradição piagetiana, Doise e Mangy (1981) e Perret-Clermont (1987) são autores que buscaram investigar o papel das interações sociais no desenvolvimento cognitivo. Perret-Clermont (1987) investigou o “modo como certo tipo de processos interacionais participam a própria elaboração das estruturas do conhecimento e denunciam, assim, uma função causal no âmbito de sua gênese” (p.15). Nesse estudo, a autora chegou à conclusão de que a interação social é fonte de progresso cognitivo, visto que a aprendizagem por confrontação conduz a novas respostas e a generalizações que não se reduzem a processos de imitação. Este progresso é explicado por Perret-Clermont (1987) e igualmente por Doise (1985b; 1990; 1991), como decorrente de conflito sociocognitivo. Para esses autores, o conflito sociocognitivo acontece quando, em uma situação de resolução de problemas, a coordenação de diferentes pontos de vista conduz a uma solução mais complexa e mais adaptada que cada uma das propostas isoladas anteriores.

Atualmente, Perret-Clermont (no prelo) já não investiga os pré-requisitos e os efeitos da interação social na conduta cognitiva do indivíduo e sim a própria interação sociocognitiva. Isto porque o resultado dos estudos por ela desenvolvidos levaram-na a concluir que a solução de um problema não depende somente das estruturas lógicas dos sujeitos,

mas implica também em como estes interpretam a situação na qual o problema ocorre. Perret-Clermont, Schubauer-Leoni e Grossen (1991) destacam que o adulto, enquanto mentor em cena no episódio interativo, exerce um papel fundamental na interpretação que as crianças fazem da situação e do problema proposto. Por esta razão as autoras propõem que, mesmo nas pesquisas que têm como principal objetivo estudar as interações entre crianças, é necessário incluir explicitamente o adulto. A interação entre um adulto e duas crianças pode assumir várias formas: interações paralelas entre o adulto cada uma das crianças, a intervenção do adulto sobre a interação das crianças (Perret-Clermont, Schubauer-Leoni e Grossen, 1991) e interação predominante com uma das crianças (Freitas, Sperb e Grohs, 1992). Além disso, para Perret-Clermont (1991), é preciso considerar que a interação é sempre mediada por uma tarefa, cujo significado é, ao mesmo tempo, pré-construído, porque culturalmente estabelecido, e interindividualmente criado na situação de interação. Portanto, para essas autoras, competências cognitivas e contexto social são indissociáveis.

Para se estudar como as crianças conjuntamente resolvem um problema, é necessário acompanhar-se, passo a passo, o desenvolvimento de sua interação. Inhelder e Caprona (1992) propõem a microgênese como método de análise das características do processo interativo entre sujeito e objeto. Segundo esses autores, “na noção de microgênese, encontra-se a idéia de trabalhar em uma outra escala temporal que aquela da macrogênese, mas sobretudo, de analisar as condutas cognitivas com maior detalhe e em toda sua complexidade natural” (p.24). Neste trabalho utiliza-se a metodologia proposta por Inhelder e Caprona (1992) para analisar as trocas realizadas entre três sujeitos para resolver uma tarefa: programar utilizando a linguagem LOGO. LOGO é uma linguagem de computador interativa que foi elaborada pensando nas

crianças (Papert, 1985). Como a maior parte das linguagens de computador, e como as linguagens naturais, LOGO tem vocabulário próprio (comandos primitivos) que o usuário necessita aprender para poder dar ordens para o computador. O que a distingue das demais linguagens é a possibilidade de criar, a partir do conhecimento prévio de poucos comandos, um vocabulário LOGO pessoal e utilizá-lo para comandar a máquina (Costa, 1992).

Este estudo tem como primeiro objetivo construir uma metodologia para analisar, passo a passo, a interação sociocognitiva. Em segundo lugar, busca investigar como as crianças resolvem, em conjunto, a tarefa de programar em linguagem LOGO.

Método

Sujeitos

Um par de crianças (um menino e uma menina) de 9 anos de idade, freqüentando a 3ª série de uma escola pertencente à rede municipal de ensino da Grande Porto Alegre e uma professora (auxiliar de pesquisa). As crianças foram alocadas no par, levando-se em considerações apenas o fato de pertencerem a mesma série escolar.

Instrumentos

Um microcomputador MSX de 48 kbytes, com capacidade ampliada por uma extensão de 19 kbytes, um teclado alfanumérico, um acionador de disquetes, um interpretador para a linguagem LOGO, uma tartaruga de plástico tipo miniatura, duas filmadoras e uma mesa de edição.

Procedimento

As crianças eram trazidas em condução especial desde a escola até o laboratório da Universidade. Antes de iniciarem o trabalho no computador, as crianças participaram de uma atividade especial que visava a adaptação ao novo ambiente. Após, foram colocadas no computador, acompanhadas por uma professora e por uma observadora silenciosa, sendo

que esta era encarregada de registrar as sessões. Foram realizadas duas sessões semanais, num período de 12 semanas. As sessões 8ª, 17ª e 21ª, além do registro da observadora, foram também filmadas. O critério inicial de escolha das sessões a serem filmadas foi o de início, meio e fim, considerando-se que é necessário a passagem de um certo tempo para as crianças progredirem de um padrão de programação para outro (Kessler, 1991; Maraschin, 1989). O tempo das sessões foi, em média, de 35 minutos. As duas câmeras foram posicionadas de forma a ficarem fixas, uma delas à direita, oblíqua às crianças e à professora, e a outra atrás da tríade. A mixagem posterior das fitas foi feita por técnicos da Universidade, assessorados pelas pesquisadoras. As fitas foram repetidamente assistidas pelas três pesquisadoras com o objetivo de levantar categorias para a codificação. Tomando-se por base a classificação das funções da linguagem realizada por Piaget (1923), foram identificadas 12 categorias - informação (afirmação, constatação), ordem (comando, para outro), pergunta, resposta, crítica e zombaria, digitação, desenho, tartaruga e contenção física - que apareceram de forma repetida no decorrer das

sessões. Dividiram-se as sessões em intervalos de 15 segundos e definiram-se, em cada sessão, blocos de interação que foram delimitados pelas metas que, ou eram definidas pela professora ou colocadas pelas próprias crianças (Kindermann e Valsiner, 1989). A frequência e o fluxo das categorias que ocorreram na interação entre a tríade, dentro de cada bloco, em cada sessão, foram analisados. O fluxo das categorias foi pontuado por consenso entre as pesquisadoras.

Resultados

Do ponto de vista estritamente quantitativo, observou-se que houve um aumento no número e na porcentagem das afirmações no decorrer das sessões. Com relação à digitação, verificou-se uma queda na porcentagem da 1ª para a 2ª sessão, mantendo-se sem alteração significativa na 3ª sessão (Tabela 1). Enquanto as trocas verbais aumentaram ao longo das sessões, a atividade de digitação diminuiu.

Comparando-se perguntas e respostas, observou-se uma permanente defasagem entre estas duas categorias, embora tenha havido uma diminuição desta diferença nas duas últimas sessões. Na 1ª sessão, 31.25% das perguntas não foram respondidas, na 2ª, 21.74% e na 3ª, 22.32% (Tabela 1).

Tabela 1 - Distribuição da frequência e porcentagem de categorias por sessão

CATEGORIA	1ª SESSÃO		2ª SESSÃO		3ª SESSÃO	
	Freqüência	Porcentagem	Freqüência	Porcentagem	Freqüência	Porcentagem
afirmação	143	(17,18%)	234	(27,80%)	397	(34,64%)
constatação	89	(10,70%)	74	(8,79%)	104	(9,08%)
pergunta	128	(15,38%)	115	(8,79%)	112	(9,08%)
resposta	88	(10,60%)	90	(10,70%)	87	(7,59%)
comando	76	(9,13%)	95	(11,29%)	121	(10,56%)
ordem p/ outro	19	(2,30%)	58	(6,89%)	81	(7,07%)
crítica	0	(-)	13	(1,54%)	0	(-)
digitação	256	(30,80%)	157	(18,66%)	226	(19,72%)
contenção	17	(2,04%)	5	(0,59%)	18	(1,57%)
tartaruga	14	1,68%)	0	(-)	0	(-)
desenho	2	(0,24%)	0	(-)	0	(-)

Total de comportamentos: 1ª sessão: 832; 2ª sessão: 841; 3ª sessão: 1146.

Comparando-se a distribuição destas categorias, bloco a bloco, em cada sessão, obteve-se os seguinte resultados:

1ª sessão: a) categoria *digitação* foi a mais freqüente em todos os blocos, executando-se o 1ª, em que predominaram as categorias *pergunta* e *resposta*.

b) a interação ocorreu principalmente entre as crianças, do 2º ao 7º bloco.

c) a relação das crianças com a professora foi predominante na categoria *pergunta* em todos os blocos, exceto o segundo; na categoria *resposta*, nos blocos 1, 3, 6 e 7; nas categorias *afirmação* e *constatação*, no bloco 7.

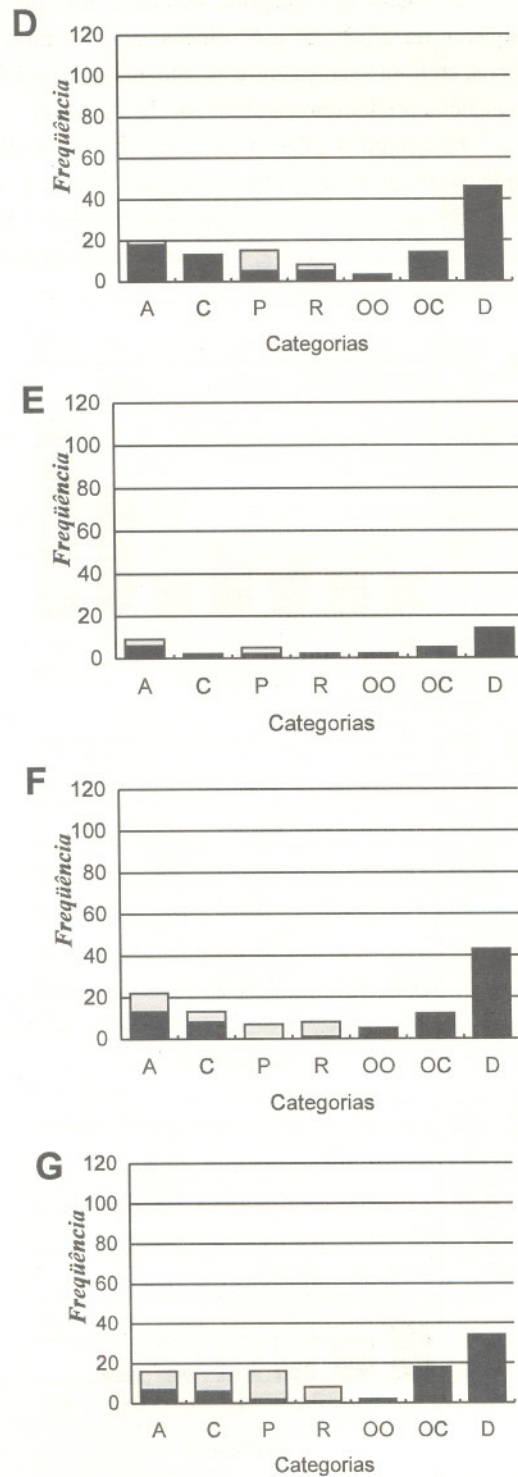
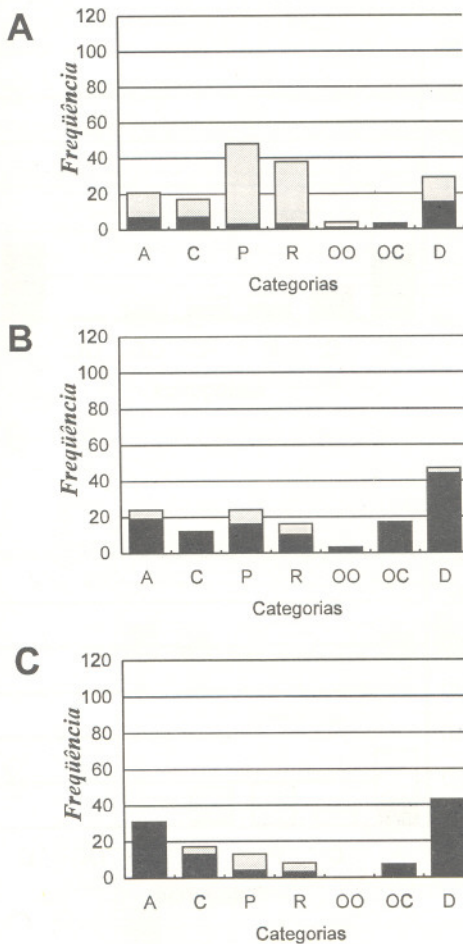


Figura 1 - Freqüência de respostas relativas à primeira sessão. A: afirmação; C: constatação; P: pergunta; R: resposta; OO: ordem para o outro; OC: ordem comando; D: digitação
 ■ interação entre as crianças; □ interação com a professora.
 a) bloco I; b) bloco II; c) bloco III; d) bloco IV; e) bloco V; f) bloco VI; g) bloco VII.

2ª sessão: a) a categoria *afirmação* foi a mais freqüente no 2º, 3º, 5º e 6º blocos; no 1º e no 4º blocos, embora apareça entre as categorias de maior freqüência, predominou a atividade de *digitação*.

b) quanto à relação entre os elementos da tríade, verificou-se uma alternância: nos blocos 1, 3 e 5 a relação ocorreu predominantemente entre as duas crianças; nos blocos 2, 4 e 6, entre as crianças e a professora.

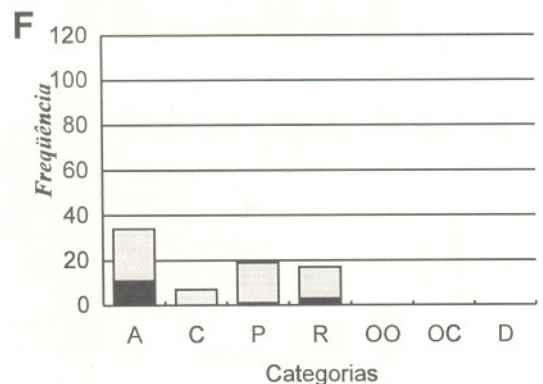
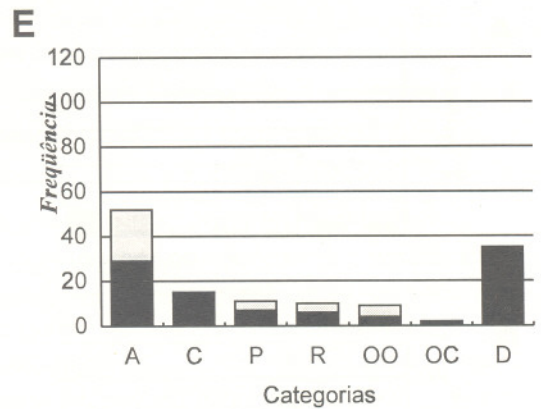
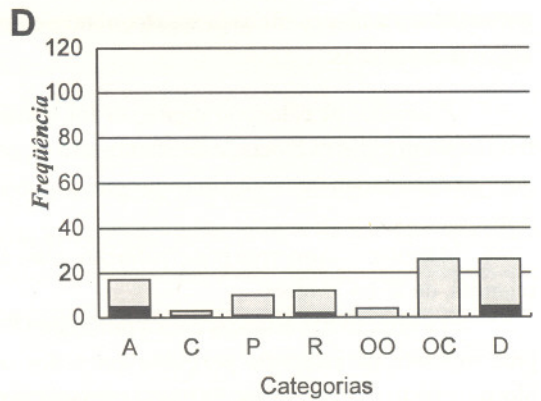
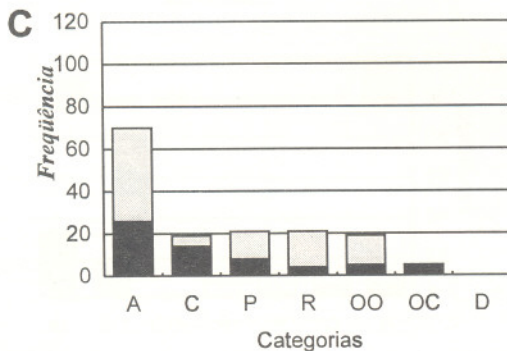
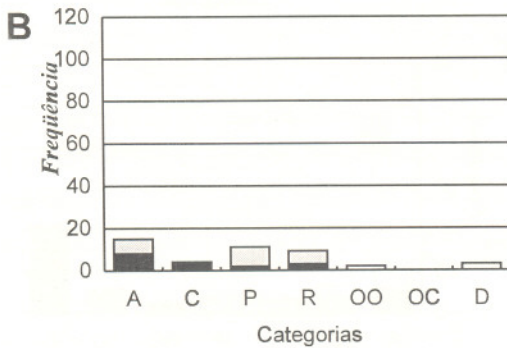
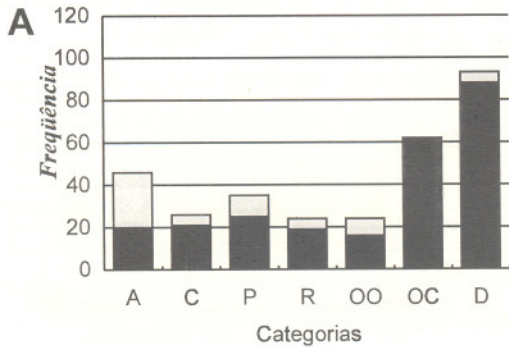


Figura 2 - Freqüência de respostas relativas à segunda sessão. A: afirmação; C: constatação; P: pergunta; R: resposta; OO: ordem para o outro; OC: ordem comando; D: digitação.

■ interação entre as crianças; □ interação com a professora.

a) bloco I; b) bloco II; c) bloco III; d) bloco IV; e) bloco V; f) bloco VI.

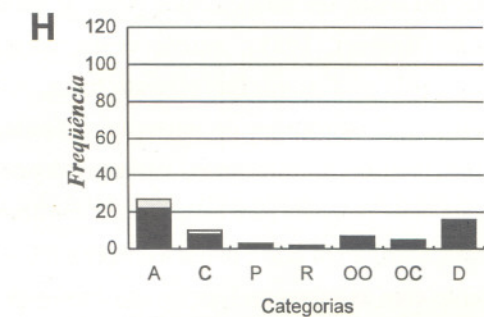
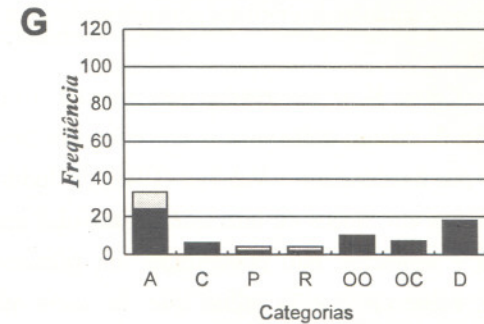
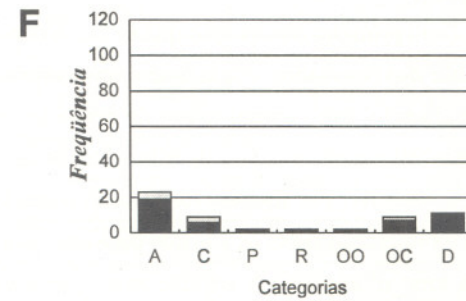
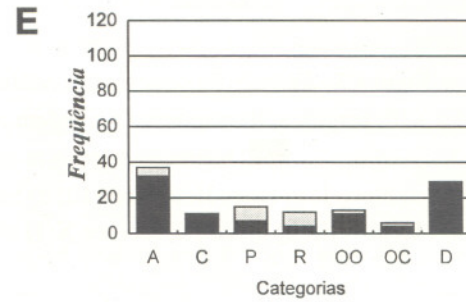
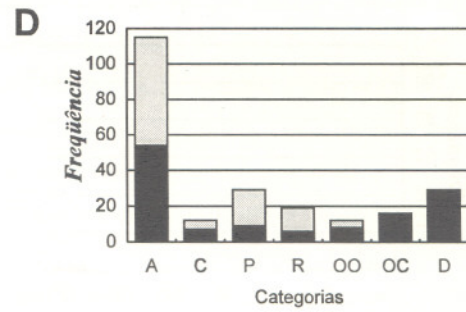
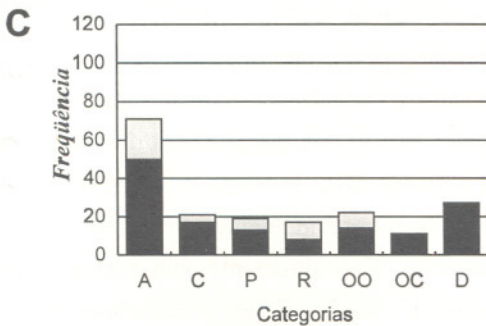
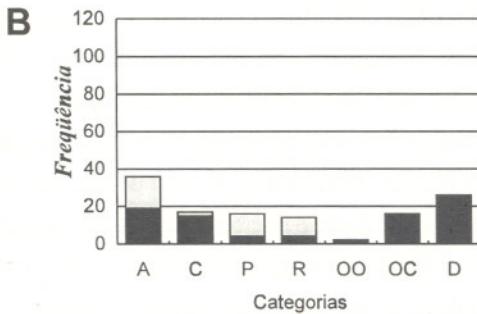
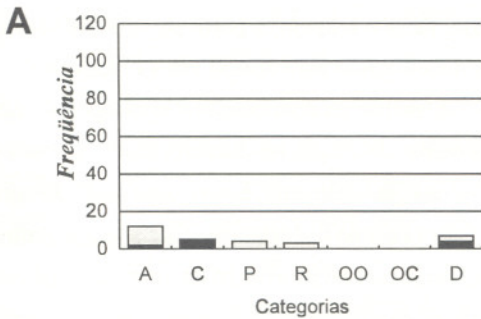
3ª sessão: a) a categoria *afirmação* foi a mais freqüente em todos os blocos, exceto no último, em que predominou a *digitação*.

b) a *digitação* foi a segunda categoria mais freqüente, do 1º ao 8º blocos.

c) a categoria *constatação* apareceu entre as três mais freqüentes em cinco blocos (1, 2, 3, 4 e 8), enquanto que na 1ª e 2ª sessões, em apenas dois blocos, respectivamente, 3-6 e 3-5.

d) a relação entre as duas crianças predominou na maioria dos blocos, exceto no 1º e no 9º.

e) além do predomínio da relação das crianças com a professora no 1º e 9º blocos, esta relação predominou nas categorias *pergunta* e *resposta*, nos blocos 2, 4, 5 e 7; na categoria *resposta*, no bloco 10 e na categoria *afirmação*, no bloco 4.



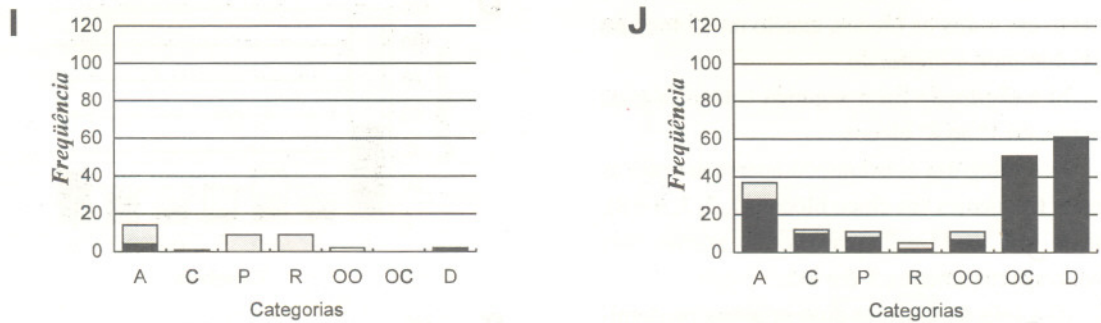


Figura 3 - Frequência de respostas relativas à terceira sessão. A: afirmação; C: constatação; P: pergunta; R: resposta; OO: ordem para o outro; OC: ordem comando; D: digitação.

■ interação entre as crianças; □ interação com a professora.

a) bloco I; b) bloco II; c) bloco III; d) bloco IV; e) bloco V; f) bloco VI; g) bloco VII; bloco VIII; h) bloco IX; i) bloco X; j) bloco XI.

Discussão

Uma primeira observação que se faz, a partir da análise dos resultados, é que houve um aumento de verbalização, um número maior de respostas às perguntas feitas e que variou a distribuição das categorias, no decorrer das sessões. Resta saber o que se passou na interação entre os sujeitos para que ocorressem tais alterações. A análise microgenética revelou-se um método eficiente para responder a esta questão.

Como já se descreveu, para analisar a interação da tríade, utilizou-se o procedimento proposto por Kindermann e Valsiner (1989) de dividir as sessões em blocos de interação delimitados por metas e submetas. Isto possibilitou, em primeiro lugar, constatar que as metas que, no ambiente LOGO, deveriam ser estabelecidas pelas próprias crianças (Bossuet, 1985), muitas vezes, foram sugeridas pela professora. Em segundo lugar, evidenciou-se que os padrões de interação, definidos pela distribuição de categorias, variaram dependendo da meta proposta para cada sessão (construir uma casa, corrigir um erro e pintar a pipa) e também de acordo com as submetas (por ex., na construção

da casa, fazer o telhado, a porta etc) que os sujeitos iam estabelecendo para atingir estes objetivos.

A análise da distribuição das categorias entre os membros da tríade, no decorrer das três sessões, revelou que, inicialmente, houve uma coalizão entre a professora e uma das crianças. Esta situação, entretanto, não se manteve ao longo da interação: após um período de indiferenciação de papéis entre os membros da tríade, a dupla de crianças passou a interagir mais autonomamente em relação à professora. Do ponto de vista psicogenético espera-se que na vida de crianças de 9 anos predominem as relações entre iguais (Piaget, 1932; 1963). O fato de que isto não tenha ocorrido desde o início das sessões de interação pode ser explicado em função de que as crianças não se conheciam anteriormente. Como já observaram Forman e Cazden (1985) e Azmitia (citada em Ellis e Gauvain, 1992), em situações de resolução de problemas, o estabelecimento de formas de trabalho conjunto entre as crianças sem uma relação de amizade demanda um certo tempo de interação.

Concomitantemente a isso, as crianças adquiriram, paulatinamente, um maior conhecimento da situação em que se encontravam: num primeiro momento, o laboratório da Universidade

para o qual as crianças eram trazidas parecia um contexto desconhecido. No entanto, a postura pedagógica assumida pela professora fez com que o ambiente LOGO não se diferenciasse do contexto escolar já vivenciado pelas crianças. A diminuição da ambiguidade do contexto em que as crianças se encontravam somado ao maior conhecimento da tarefa, devido a prática na utilização da linguagem LOGO, evidenciaram-se no progressivo aumento do espaço de tempo entre uma e outra das intervenções da professora e pela diminuição do número de perguntas dirigidas a ela. Em suma, os membros da tríade passaram a conhecer-se melhor, compreenderam mais claramente a situação e aprenderam a programar em linguagem LOGO de forma mais competente. Para Perret-Clermont, Schubauer-Leoni e Grossen (1991), isso se deve a construção de uma intersubjetividade entre o adulto e as crianças, isto é, como eles “chegam a dividir os mesmos pressupostos implícitos sobre o objeto em jogo e sobre a situação na qual eles interagem” (p. 36).

A análise microgenética revelou que não houve somente um aumento no número de verbalizações, mas mudança na qualidade das mesmas. Inicialmente, eram apenas afirmações sem justificativa, configurando uma discussão primitiva (Piaget, 1923), chegando, na terceira sessão, a um incipiente uso de argumentação, ou seja, a discussão propriamente dita. Uma explicação possível para esta evolução seria a de que, na medida em que as crianças estabeleceram um foco comum de atenção, porém com diferentes opiniões sobre como resolver os problemas colocados pela tarefa, elas perceberam a necessidade de argumentar com o companheiro. Neste sentido, Grossen e Perret-Clermont (no prelo) assinalam que a criação de um espaço intersubjetivo estimula o diálogo entre os sujeitos.

Em relação à diferença observada entre o número de perguntas e respostas que, embora tenha diminuído, foi algo que permaneceu ao longo do

tempo, entende-se que esta é uma questão que merece um estudo à parte. Isto porque, de acordo com Moch (1987), existem diferentes categorias de perguntas, entre as quais, por exemplo, as do tipo socioemocional que não requerem respostas, pois têm apenas a função de manter a interação.

Conclusão

Este trabalho ressalta a importância do contexto interativo para a atividade de resolução de problemas, tanto a nível macro social, isto é, contexto institucional, quanto a nível micro social, as trocas propriamente ditas, entre os sujeitos. Desenvolver novas habilidades cognitivas, segundo Grossen e Perret-Clermont (no prelo) é construir através da interação com os outros instrumentos cognitivos que, na situação social particular na qual o problema é colocado ao sujeito, sejam ao mesmo tempo, suficientes para resolver o problema e também social e relacionalmente relevantes.

Apesar de exigir bastante tempo para ser levada a efeito, a análise microgenética possibilita acompanhar o desenvolvimento do processo interativo em tarefas de resolução de problema, dando conta da complexidade inerente e tais situações.

Referências

- AZMITIA, M. (1988) Peer interaction and problem-solving: When are two heads better than one? *Child Development*, 59, 87-96.
- BOSSUET, G. (1985) *O computador na escola: sistema Logo*. P.A.: Artes Médicas.
- COSTA, I.T. (1992) *A ampliação de “possíveis” no desenvolvimento cognitivo de adolescentes com lesão do Sistema Nervoso Central, em ambiente informatizado*. Dissertação de mestrado não publicada. UFRGS, P.A.
- DOISE, W. & MUGNY, G. (1981) *Le Development Social de l'Intelligence*. Paris: InterEditions.

- DOISE, W. (1982) *L'Explication en Psychologie Sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DOISE, W. (1985a). Psychologie Sociale et construtivisme cognitif. *Archives de Psychologie*, 53, 127-140.
- DOISE, W. (1985b) Social regulations in cognitive development. in R.A. Hinde, A.N. Perret-Clermont & J. Stevenson-Hinde (eds.), *Social Relationships and Cognitive Development*. Oxford: Oxford University Press.
- DOISE, W. (1990) The development of individual competencies through social interaction. In H.C. Foot, M.J. Morgan & R.H. Shute (eds.), *Children Helping children*. N.Y.: Wiley.
- DOISE, W. (1991) Cooperation et conflit dans une perspective piagétienne. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 29, 89, 13-23.
- ELLIS, S. & GAUVAIN, M. (1992) Social and cultural influences on children's collaborative interactions. In L.T. Winegar & J. Valsiner (eds.), *Children's Development Within Social Context*, Vol. 2. Hillsdale: LEA.
- FORMAN, E. & CAZDEN, C.B. (1985) Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. In J.V. Wertsch (ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge University Press.
- INHELDER, B. & CAPRONA, D. de (1992) Vers le constructivisme psychologique: structures? Procédures? Les deux indissociables. In B. Inhelder, B. & G. Cèllierier (eds.), *Le Cheminement des Découvertes de l'Enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Nestle.
- KESSELRING, T. (1990) Os quatro níveis de conhecimento de Jean Piaget. *Educação e Realidade*, n 15, 1, 3-32.
- KESSLER, C.H. (1991). *Distúrbios no desenvolvimento: cognição ou afeto?* Tese não publicada. UFRGS, Porto Alegre.
- KINDERMANN, T & VALSINER, J. (1989). Research strategies in culture-inclusive developmental psychology. In J. Valsiner (ed.). *Child Development in Cultural Context*. Toronto: Hogrefe e Huber Publishers.
- MARASCHIN, C. (1989) Os processos de leitura e escrita de crianças em interação com o computador. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 4, 1, 3-11.
- MOCH, M. (1987) Asking questions: An expression of epistemological curiosity in children. in D. Görlitz & J.F. Wohlwill (eds.), *Curiosity, Imagination and Play*. Hillsdale: LEA.
- PAPERT, S. (1985) *Logo: Computadores e Educação*. S.P.: Brasiliense.
- PERLMUTTER, M., BEHREND, S.D., KUO, F. & MULLER, A. (1989) Social influences on children's problem solving. *Developmental Psychology*, 25, 744-754.
- PERRET-CLERMONT, A.N. (1987) *Desenvolvimento da Inteligência e Interação Social*. Lisboa: Instituto Piaget.
- PERRET-CLERMONT, A.N.; PERRET, J.F. & BELL, N. (1989) *The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children*. Conference on Socially Shared Cognition. University of Pittsburgh.
- PERRET-CLERMONT, A.N. (1990) *What is it that develops?* Symposium on social interaction and knowledge acquisition. Università di Roma "La Sapienza".
- PERRET-CLERMONT, A.N.; SCHUBAUER-LEONI, M.L. & GROSSEN, M. (1991) Interactions sociales dans le development cognitif: nouvelles directions de recherche. *Cahiers de Psychologie*, 19, 17-39.
- PERRET-CLERMONT, A.N. & GROSSEN, N. (no prelo) *Psycho-Social Perspective on Cognitive Development: Construction of Adult-Child Intersubjectivity in Logic Tasks*. N.Y.: Springer Verlag.
- PIAGET, J. (1965/1973) *Estudos Sociológicos*. R.J.: Forense.
- PIAGET, J. (1932/1977) *O Julgamento Moral da Criança*. S.P.: Mestre Jou.
- PIAGET, J. (1928) Logique Génétique et Sociologie. In J. Piaget, *Etudes Sociologiques*. Genève: Droz.
- PIAGET, J. (1933) L'individualité en Histoire de L'individu et la formation de la raison. In J. Piaget. *Etudes Sociologiques*. Genève: Droz.
- PIAGET, J. (1976) Postface. *Archives de Psychologie*, 44, 171, 223-228.
- PIAGET, J. (1986) *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. S.P.: Martins Fontes.
- RAMOZZI-CHIAROTINO, Z. (1972) *Piaget: Modelo e Estrutura*. R.J.: José Olympio.
- SPEERB, T.M.; FREITAS, L.B.L. & GROHS, G. (1992) *Interação entre parceiros ou interação tripolar?* Poster apresentado na 44ª Reunião Anual do SBPC. S.P.
- WINEGAR, L. & VALSINER, J. (1992) *Children's Development Within Social Context*, vol. 2. Hillsdale: LEA.

O conceito de relação sexual: um estudo exploratório qualitativo

Paulo César Ribeiro Martins

O objetivo desse estudo é descrever o conceito de relação sexual de 7 homens e 7 mulheres, entre 24 a 36 anos, que têm vida sexual ativa há mais de 2 anos com a mesma pessoa. Conceito é entendido no seu sentido etimológico, que sugere algo concebido dentro da pessoa, através de suas experiências vividas. A metodologia se baseia nas contribuições da fenomenologia. Na conclusão constam 5 aspectos invariantes dos conceitos de R.S.: 1. Não é descrito como ato mecânico em seu significado. 2. É algo importante na vida do sujeito. 3. Seu objetivo é o prazer sexual. 4. Não há diferença significativa entre os conceitos de homens e os de mulheres. 5. É uma relação que envolve afeto, amor, querer bem, dar-se bem com o outro e prazer. As variantes são apresentadas em torno dos seguintes temas: 1. O que é R.S. 2. Caminhos para que ocorra. 3. O que ela inclui. 4. O que ocorre. 5. O que ocorreu com o tempo. 6. A importância no casamento. 7. O prazer sexual.

Palavras chave: Relação sexual, sexualidade, pesquisa fenomenológica.

Abstract

This research relates the concept of sexual intercourse. Seven couples were studied. All have been married for more than two years, between 24 and 36 years-old. This concept involves experiences that persons have lived. The methodology used is based on contributions of the phenomenology. The conclusion shows the five invariable elements of the sexual intercourses: 1. The sexual intercourse is not viewed as a mechanical act. 2. They attribute importance to the sexual intercourse. 3. The aim of the sexual intercourse is the pleasure. 4. There is no significant difference between men and women. 5. It is a relationship where love, mutual caring and pleasure are important. The variables are seven: 1. What is sexual intercourse. 2. The ways to the realization. 3. What is included. 4. What happens. 5. What happened with the time. 6. The importance in the marriage. 7. The sexual pleasure.

Key words: Sexual intercourse, sexuality, phenomenological research.

Introdução

Conceito é proveniente do latim (*conceptum*), que quer dizer o que foi concebido (*participio* passado do verbo *conceber*). *Conceptum* vem de *cum* (= com, juntamente) + *ceptum* (= tomado, pegado), e significa tomado juntamente. Aquilo que foi tomado juntamente com a "coisa", aquilo que se formou dentro da pessoa e que corresponde a um captar a coisa com o um todo (Torrinha, 1942). *Ceptum* é o *participio* passado do verbo *capio* (na 1ª pessoa) ou *capere* (no infinitivo), que significa pegar, acolher. Por isso está na raiz de palavras portuguesas como *conter*, *conceber*, *capturar* etc (Sousa, s/d).

No caso da experiência de relação sexual (R.S.), a pessoa que tem vida sexual ativa vai conceber algo a esse respeito, que vai ser só seu. Cada pessoa vai conceber a R.S. à sua maneira. Denominei este conceber dentro da pessoa de conceito pessoal. Entretanto, juntamente com os aspectos próprios de cada pessoa (variantes do conceito), temos também estruturas comuns a grupos de pessoas, que são suas invariantes (Gamboa, 1991; Forghieri, 1993). Conhecer esses dois aspectos de certos conceitos pode ser muito importante na clínica, pois permite que, através da compreensão do conceito do paciente, possa ser entendido melhor o significado da sua queixa, facilitando o atendimento.

No que diz respeito à R.S., esta é entendida como a união dos órgãos genitais no ato conhecido

como coito, existindo relações intermediárias com o parceiro, como o tocar e o olhar, que se situam no caminho do coito e são conhecidas como preliminares (Freud, 1905).

Método

A fenomenologia propõe que o paradigma das ciências naturais não é o mais adequado para as ciências humanas (França, 1989). Tratando-se de reações humanas é muito difícil estabelecer a relação de causa e efeito, a preocupação está em descrever a experiência tal como o indivíduo a expressa, seja através da fala, escrita ou gestos. Uma das principais finalidades do método não é fornecer novas informações, mas sim tornar explícitas aquelas idéias implícitas que baseiam o comportamento e as experiências da vida. Sua tarefa é revelar-nos o que já sabemos, para que estejamos menos confusos sobre nós mesmos (Keen, 1979).

A fenomenologia não quer ver o acontecimento como um exemplo desta ou daquela teoria (Giorgi, Fisher e Eckartsberg, 1980), mas quer vê-lo como um fenômeno por si mesmo, com sua própria estrutura e significação. Outro aspecto importante deste tipo de análise é que, embora este método pareça muito intelectual, a tonalidade emocional da experiência vivida do pesquisador e do sujeito da pesquisa está em jogo o tempo todo, desde a abordagem para aceitar ser sujeito da pesquisa, até a escrita da análise de sua entrevista.

Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos são 7 homens e 7 mulheres, todos casados, no mínimo por 2 anos, e com atividades profissionais estáveis. A faixa etária varia entre 24 e 36 anos (quadro 1).

Quadro 1 - Descrição dos sujeitos

Entrevista n°	Sexo	Idade	Profissão
1	m	29	médico
2	f	30	psicóloga
3	m	31	executivo
4	f	24	func. púb.
5	f	29	psicóloga
6	f	28	psicóloga
7	m	29	advogado
8	m	29	empresário
9	f	35	psicóloga
10	f	36	psicóloga
11	f	28	psicóloga
12	m	26	bancário
13	m	27	contador
14	m	33	zelador

Material e Procedimento

Optei por uma única entrevista, contendo apenas uma pergunta orientadora, que foi: *Para você o que é relação sexual?* Esta pergunta foi inspirada pelos seguintes motivos: a. o prefácio que Joel Martins escreve no livro de Meira (1986), sugerindo que se pergunte o que são os fenômenos da vida diária; b. tentei ser original, pois não encontrei estudos sobre sexualidade que partissem desta pergunta; c. por acreditar que este tipo de pergunta, não sendo comum, pode provocar um impacto fazendo com que o sujeito produza uma fala autêntica (Amatuzzi, 1989), falando sem pensar previamente; d. e, porque, a partir de um estudo piloto, a pergunta se mostrou eficiente.

Aos sujeitos da pesquisa falei que pretendia realizar um estudo sobre sexualidade. Expliquei a importância da entrevista ser gravada para que fosse transcrita o mais fielmente possível. Todas as entrevistas foram realizadas no consultório do pesquisador, como fizeram Gomes, Reck e Ganzo (1988). O encontro com os sujeitos teve a duração de, aproximadamente, 15 minutos.

Procedimentos da análise dos dados

Os passos da análise foram os seguintes: 1. Realizei uma leitura atenta de cada entrevista, do começo ao fim, tentando captar o sentido global da mesma. 2. Uma vez a compreensão do todo bem entendida, voltei ao texto, lendo-o até o fim, discriminando as unidades de significado. 3. Estando as unidades de significado bem delimitadas, retornei a elas, expressando mais diretamente os insights psicológicos contidos nelas, transformando-as em "linguagem psicológica". 4. As unidades transformadas em linguagem psicológica foram convertidas numa síntese consistente, onde todas as unidades tomam parte. Denominei esta síntese de conceito pessoal de R.S. (estes 4 passos estão baseados em Giorgi e col., 1985). 5. Voltei a conversar com cada sujeito, entregando-lhe sua entrevista e a 1ª análise, solicitei que lesse atentamente, para ver se concordava com a análise e que alterasse o que achasse necessário, seguindo a sugestão de Marques (1989). 6. Após a devolução das entrevistas, revi a análise levando em consideração as sugestões dos sujeitos, sem perder de vista o objetivo deste estudo. 7. Li e discuti todas as análises com um outro profissional pesquisador, que fez o papel de "juiz", para verificar a coerência e o grau de confiabilidade da análise (Luna, 1989). 8. Fiz sínteses de cada entrevista com os elementos constitutivos do conceito pessoal de R.S. 9. Descrevi os elementos invariantes entre as sínteses e finalizei descrevendo as variantes (Gamboa, 1991; Forghieri, 1993) dos conceitos pessoais.

Análise dos dados

Apresento a entrevista 11 e sua análise, para demonstrar como iniciei a análise de dados, baseado em Giorgi e col. (1985). Após, apresento as 14 sínteses, a descrição dos elementos comuns e dos elementos variantes.

Entrevista 11

P. Para você o que é relação sexual? E. O que que é? É uma forma de demonstração de carinho, de amor e de desejo pelo outro. É uma forma de interação, interação completa, porque junta o físico com o emocional, isso pra mim é a R.S. Às vezes, talvez, fica um pouco mais física, outras vezes mais sentimental. Acho que depende de como a pessoa está se sentindo, mas é as duas coisas juntas. Não sei se respondi. *P. Teria mais alguma coisa que você gostaria de falar?* E. É uma troca, onde tu dá e recebe, ah, prazer, é uma troca de prazer. Acho que seria isso. *P. Uma troca, uma interação, uma fusão, né, que embora seja, leva a um prazer individual, porque cada um vai sentir o seu prazer, é junto, então interage, um com o prazer do outro, então há uma troca, uma interação que é física e é de sentimentos também.*

1. Unidades de significado: (1) O que que é? é uma forma de demonstração de carinho, de amor e de desejo pelo outro. (2) É uma forma de interação, interação completa, porque junta o físico com o emocional, isso pra mim é a R.S. (3) As vezes, talvez, fica um pouco mais física, outras vezes mais sentimental. Acho que depende de como a pessoa está se sentindo, mas é as duas coisas juntas. Não sei se respondi. (4) (...) É uma troca, onde tu dá e recebe, ah, prazer, é uma troca de prazer. Acho que seria isso. (5) Uma troca, uma interação, uma fusão, né, que embora seja, leva a um prazer individual, porque cada um vai sentir o seu prazer, é junto, então interage um com o prazer do outro, então há uma troca, uma interação que é física e que é de sentimentos também.

2. Transformação das unidades de significado em linguagem psicológica: (1) É uma maneira de demonstrar carinho, amor e desejo pelo outro. (2) É uma interação completa que envolve o físico e o afetivo. Isto é a R.S. para ela. (3) A interação pode ser mais física ou mais afetiva, dependendo de como a pessoa está se sentindo. Mas existe a parte física e

a afetiva. (4) É uma troca, onde se dá e recebe prazer. (5) É uma troca, uma interação, uma fusão, onde cada um vai ter o seu prazer, e juntos, um se contamina com o prazer do outro, que é motivado a continuar proporcionando prazer ao outro e conseqüentemente o outro a continuar lhe dando prazer. Esta relação é física e afetiva.

3. *Transformação das unidades de significado no conceito de R.S.*: É um modo de relação que expressa carinho, amor e desejo pelo outro. Nesta relação ocorre uma fusão, onde cada um vai ter o seu prazer, e ao mesmo tempo há uma troca; juntos, um se contamina com o prazer do outro, sendo motivado a proporcionar prazer e a continuar tendo prazer. Esta relação é sempre física e emocional.

Descrição das 14 sínteses denominadas de conceitos pessoais de R.S.

1. É uma relação de prazer entre os parceiros, onde ambos têm que se satisfazer para ser completa, e esta satisfação é mais fácil quando a relação ocorre com pessoas de quem se gosta. A R.S. é necessária e importante num relacionamento; é uma forma de demonstrar o gostar. Embora a satisfação de ambos seja importante, às vezes não ocorre. Como também, às vezes, a pessoa está com necessidade de satisfazer mais uma necessidade física, outras vezes, a necessidade é de mais carinho.
2. É um ato entre duas pessoas que se dão bem, e que devem ser levados em consideração apenas o sexo e o prazer. Esta relação não implica amor, paixão, cobrança, expectativa ou planos para o futuro. Na medida em que a pessoa vai amadurecendo, dá-se conta que as expectativas e planos para o futuro impedem o indivíduo de aproveitar a R.S. em si.
3. Atualmente é uma questão de necessidade física rotineira como acordar, tomar café ou almoçar. E é uma atividade rápida. Lamenta que não seja mais como era, quando eram solteiros. Suspeita que tornou-se assim porque passaram a viver juntos e a partilharem os problemas do dia-a-dia.
4. É o ponto máximo do relacionamento, e não tem uma explicação lógica para dizer o que é, e que tornou-se boa porque as dificuldades e dúvidas que

teve não permaneceram, conseguindo superá-las quando viu a satisfação em si e no parceiro. É um momento em que precisa existir respeito, carinho, atenção e preocupação em se satisfazer e satisfazer o parceiro, para ser uma relação agradável. Não pode ser por obrigação, tem que ser algo espontâneo entre os parceiros.

5. Vem complementar a relação de duas pessoas que se gostam e se desejam. É algo muito importante, sendo vital para que o indivíduo tenha uma vida saudável. É um momento de entrega mútua. Pode ser entendida como uma necessidade básica, embora signifique muito mais do que isto. Significa vida.

6. É o encontro mais íntimo entre duas pessoas que se amam e que se dão bem, no qual podem vivenciar suas fantasias, como também podem se mostrar como são, sem se preocuparem com valores pré-estabelecidos. É o momento de ter prazer e proporcionar prazer, para que a relação seja completa. Esse momento é essencial, não o mais importante, mas um dos mais importantes para que o relacionamento dure.

7. É uma relação em que pode ou não existir troca de carinho e existir ou não amor, mas há sempre uma troca de energia. É uma relação impulsionada por algo forte que é inerente ao ser humano, que é a própria vida. É a ânsia da vida pela própria vida.

8. É uma relação de amor que ocorre quando se está apaixonado ou se tem muito carinho pela pessoa. E também, quando se conhece a pessoa.

9. É algo que ocorre entre duas pessoas que se entendem, que se admiram e que convivem juntas. Essa convivência vai criando um vínculo afetivo, fazendo com que as pessoas se aproximem e tenham prazer mútuo através do sexo.

10. É algo que vai além do ato genital de penetração. É uma relação que envolve contato físico, gestos, interesses, desejos, trocas de idéias, sentimentos, sensações e afeto. É uma relação onde existe um vínculo, um envolvimento entre os parceiros.

11. É um modo de relação que expressa carinho, amor e desejo pelo outro. Nesta relação ocorre uma fusão, em que cada um vai ter o seu prazer, e ao mesmo tempo há uma troca. Juntos, um se contamina com o prazer do outro, sendo motivado a propor-

cionar prazer a continuar tendo prazer. Essa relação é sempre física e emocional.

12. É uma relação com o sexo oposto, entre duas pessoas que se conhecem, que têm afinidade e se atraem. É uma relação que ocorre naturalmente.

13. É todo o contato físico que ocorre nesta relação, envolvendo os carinhos. A R.S. é consequência de uma atração maior que se tem pela pessoa de quem se gosta. R.S. é toda a maneira de tratar a mulher, o carinho que se tem por ela, desde o começo do dia.

14. É algo que proporciona prazer e alívio de tensão, ao mesmo tempo que significa que existe amor entre os parceiros.

Descrição dos elementos comuns

Comparei as 14 sínteses e encontrei 5 aspectos comuns à sua maioria, como fez Forguieri (1993):

1. Não existe referência à R.S. como um ato meramente mecânico. 2. Em todos relatos observa-se a importância da R.S. na vida dos sujeitos. 3. Não há referência à R.S. como ato para a procriação. 4. Não se encontram diferenças significativas nos conceitos entre homens e mulheres. 5. O pressuposto básico dos sujeitos é que se trata de uma relação entre pessoas que envolve afeto. R.S. foi conceituada, de modo geral, como uma relação na qual fazem parte o amor, o gostar, o se dar bem e o prazer mútuo.

Descrição das variantes

As variações entre os conceitos são apresentadas em 7 itens:

1. *O que é R.S.:* Relação de prazer (1); um ato (2); necessidade física (3); não tem explicação lógica (4); momento de entrega mútua (5); encontro íntimo (6); relação em que pode existir amor, carinho ou não (7); relação de amor (8); algo de pessoas que convivem juntas (9); vai além do ato genital (10); expressão de carinho, amor e desejo (11); relação com sexo oposto (12); todo o contato físico (13); algo que dá prazer e alívio de tensão (14). (Os números entre parênteses se referem ao número da síntese de onde foi retirada a frase ou o segmento de frase).

2. *Caminhos para que se realize:* A pessoa é impulsionada por algo forte, inerente à própria vida (7). A pessoa tem que estar apaixonada, ter carinho e conhecer o parceiro (8). Acontece quando as pessoas se entendem, se admiram e convivem (9). Tem que haver afiidade e atração mútua (12).

3. *O que a R.S. inclui:* Na R.S. tem que estar presente o respeito (4), o carinho (4, 11), a atenção e a preocupação em se satisfazer e satisfazer o parceiro (4). Não pode ocorrer por obrigação (4, 12). Inclui o contato físico, gestos, interesses, desejos, trocas de idéias, sentimentos, sensações e afeto (10, 11). Significa que existe um vínculo (10); o amor (6, 8, 11, 14) e o desejo estão presentes (11). Envolve toda a maneira de tratar a mulher, o carinho que se tem por ela desde o começo do dia (13). Envolve também a necessidade da pessoa. As vezes a necessidade é de descarregar a tensão física, outras vezes é de mais carinho (1).

4. *O que ocorre na R.S.:* É o momento de vivenciar suas fantasias e poder se mostrar como se é, sem preocupação com valores pré-estabelecidos, é o momento em que a pessoa é o que é (6). É o momento em que deve ser levado em consideração apenas o sexo e o prazer (2). Ocorre uma fusão onde cada um vai ter o seu prazer (11). E ao mesmo tempo há uma troca (7, 11). Um se cotamina com o prazer do outro, ficando assim motivados a proporcionar prazer e a continuar tendo prazer (11).

5. *O que aconteceu com o passar do tempo:* Quando a pessoa vai amadurecendo, dá-se conta de que as expectativas e planos para o futuro impedem o indivíduo de aproveitar a R.S. em si (2). Atualmente é questão de necessidade física rotineira como acordar, tomar café ou almoçar. É uma atividade rápida. Lamenta que não seja como era, quando solteiros. Suspeita que é consequência do passar a viverem juntos e partilharem os problemas do dia-a-dia (3). Outra pessoa diz que a R.S. tornou-se boa porque as dificuldades e dúvidas que teve não permaneceram, superou quando viu a satisfação em si e no parceiro (4).

6. *A importância na vida do casal:* É necessária e importante num relacionamento (1). Complementa a relação de duas pessoas que se gostam. É importante, vital para uma vida saudável, significa mais que uma

necessidade básica. Significa vida (5). É essencial, não o fator mais importante, mas um dos mais importantes para que o relacionamento dure (6).

7. *O prazer sexual*: O prazer sexual é fruto da relação de duas pessoas que possuem um vínculo afetivo (9). Ambos têm que se satisfazer (1). É o momento de ter prazer, para que seja completa (1,6). A satisfação é mais fácil com pessoas de quem se gosta, e às vezes não ocorre (1).

Discussão dos resultados

Nos conceitos de relação sexual aparecem similaridades, ao mesmo tempo em que cada conceito tem a sua peculiaridade. Isto faz lembrar Binswanger (apud Forguieri, 1993) quando diz que, embora cada um de nós apresente peculiaridades relacionadas ao próprio modo de existir, também somos seres humanos semelhantes, vivendo num mesmo mundo. Entre as semelhanças encontradas observei que, realmente, cada conceito revela um pouco da história de cada pessoa, de sua experiência de vida (Amatuzzi, 1991).

As pessoas entrevistadas revelam que a R.S. vai além de um ato meramente mecânico, biológico. Observei que a R.S. aparece como algo que faz parte da vida das pessoas, com sua significativa importância. De maneira parecida Merleau-Ponty (1945) se refere ao assunto, não enaltece nem menospreza a atividade sexual, apenas lembra a sua importância.

Os entrevistados não se referem à R.S. com a intenção de procriação. A intencionalidade (Merleau-Ponty, 1971; Amatuzzi, 1989) dos sujeitos parece estar voltada para o prazer. Gaudêncio (1992) referindo-se a esta questão, comenta que a busca do prazer tem sido maior que a busca da procriação.

A intencionalidade com a qual as pessoas se referem à R.S., bem como os conceitos de cada um, não demonstram diferenças significativas entre os homens e as mulheres. Ambos os sexos ressaltam os fatores afetivos presentes na R.S. As pessoas não se fixaram na questão genital. Conceituaram R.S. como: uma relação na qual faz parte o amor, o gostar, o se dar bem e o prazer mútuo. Costa (1992) apresenta um conceito parecido com o citado acima. Ele a define como forma de expressão afetiva. Todos

sabem que R.S. envolve o contato genital, mas notei que não é isto que é enfatizado também no discurso de Vargas (1993) que diz que a R.S. não é só um contato de pênis e vagina, mas de corpos, que têm pele, olhos, ouvidos e cheiro.

As pessoas pesquisadas revelam que à medida em que vão se envolvendo afetivamente e fortalecendo seus vínculos, é que ocorre a R.S. Koch (1988) realizou um estudo com adolescentes e verificou que o vínculo entre eles aumentava na medida que iam tendo R.S., revelando que a R.S. pode fortalecer vínculos afetivos.

A comunicação, a troca de idéias, a boa relação afetiva e o se dar bem são fatores relatados como importantes e fundamentais na R.S. Silveira (1988), pesquisando fatores que interferem na R.S., descobriu que a comunicação inapropriada e a instabilidade afetiva são fatores que prejudicam a R.S. Outro dado da pesquisa de Silveira é que a R.S. facilita a interação do casal nos demais aspectos da vida em comum, assim como o relacionamento em outras áreas interferem na R.S. Costa (1992) diz que ela tem um papel realimentador no casamento. A minha pesquisa mostra que a R.S. vem a complementar a relação de duas pessoas.

Esta pesquisa reúne pessoas de diferentes níveis de educação. P.ex., advogado, funcionário público, médico, empresário, zelador, psicólogos etc. O fato das pessoas apresentarem diferenças no tipo de educação não interferiu no enfoque do estudo. Assim como não interferiu no enfoque da pesquisa de Samson e col. (1991), embora os enfoques sejam diferentes; o de Samson e col. é a frequência do coito entre os casais, a minha é o conceito de R.S.

Mulligan e Palguta (1991) pesquisaram o interesse, a atividade e a satisfação sexual entre homens. A maioria tinha interesse sexual, preferiam sexo vaginal e satisfaziavam-se. No meu estudo a maioria dos homens como as mulheres, preferem ter R.S. com pessoas que conhecem, valorizam o afeto e o prazer na relação. A pesquisa de Darling, Davidson e Cox (1991), que é realizada com mulheres, revela que muitas não se satisfazem na R.S. com seus parceiros e preferem ter orgasmo sozinhas. Minha pesquisa não evidenciou esta questão. Apenas aparece numa resposta de uma mulher que a R.S. só

ficou boa quando conseguiu ver a satisfação em si e no parceiro. A pesquisa de Silveira (1988) mostra que o desempenho do parceiro interfere na R.S., e parece que é a isso que as mulheres pesquisadas por Darling, Davidson e Cox (1991) se referem. Quanto ao que ocorreu com a pessoa da minha pesquisa, é dito por ela que era em função de dúvidas e inseguranças pessoais. Em relação a isso, Costa (1991) diz que no início das relações sexuais é comum a inibição e que o exercício de dar e receber faz parte do processo de amadurecimento pessoal.

No meu trabalho solicitei que um cônjuge descrevesse o que é R.S. para si. Bergner e Bergner (1990) fizeram uma pesquisa que tem relação com a minha, embora seja diferente. Eles solicitaram ao casal que descrevesse uma relação na qual o significado dela tenha sido diferente para ambos. A pesquisa dos Bergner me fez pensar que seria interessante fazer uma pesquisa no mesmo estilo que apresento aqui, com o outro cônjuge, para verificar como é o conceito de R.S. do casal. Se é igual ou diferente, quais as semelhanças e quais as diferenças.

Conclusão

Saber o que é R.S. de acordo com a experiência das pessoas (qual o conceito psicológico ou pessoal de R.S.) é tão importante quanto saber o que é R.S. em seu aspecto lógico, para a clínica das disfunções sexuais. A forma como a pessoa concebe a R.S. acaba tendo influência importante no seu desempenho.

As pessoas entrevistadas se surpreendiam com a pergunta: Para você o que é R.S.? Algumas pessoas não conseguiram responder. Utilizei 14 entrevistas que se mostraram ricas em conteúdo. Estas entrevistas foram transformadas em sínteses denominadas de conceitos pessoais. De modo que as sínteses das entrevistas são a base deste artigo, sendo que o caminho encontrado para isto foi através da análise fenomenológica (Giorgi e col., 1985).

Este estudo possibilita entender que é possível compreender aspectos da pessoa a partir da própria pessoa, não precisando limitar a realização desta tarefa baseando-se apenas em teorias ou na literatura (Forguieri, 1993).

Pude verificar que tanto nos conceitos dos homens como nos das mulheres, R.S. é uma relação em que o amor e o prazer mútuo fazem parte. Estas pessoas não vêem a R.S. como um ato meramente mecânico e ninguém se refere a ela com a intenção de procriação. É dito que R.S. é o momento de vivenciar fantasias, se mostrar. É onde ocorre uma fusão em que cada um vai ter o seu prazer, e ao mesmo tempo ocorre uma troca. Esta relação se modifica com o tempo; para uns melhora, para outros piora. Dizem que é vital para que o indivíduo tenha uma vida saudável, e que é muito importante no casamento. Referem-se ao prazer como uma "peça" importante na R.S., que deve ser aproveitada pelos dois, não apenas por um. Embora, às vezes, o prazer fique ausente da R.S., como também o amor.

É importante que outras pesquisas sejam realizadas, principalmente no sentido de compreender a relação sexual em si e suas possibilidades de se apresentar. O desconhecimento pode ser desolador. As distorções provocadas pela falta de informação são passadas de pai para filho e pode levar as pessoas a percorrer caminhos penosos, ao invés de terem gratas alegrias.

Referências

- AMATUZZI, M.M. (1989) *O resgate da fala autêntica. Filosofia da psicoterapia e da educação*. Campinas. Papirus.
- AMATUZZI, M.M. (1991) Psicoterapia como hermenêutica existencial. *Estudos de psicologia*. 8(1), 94-107.
- BERGNER, R.M. e BERGNER, L.L. (1990) Sexual misunderstanding: a descriptive and pragmatic formulation. *Psychotherapy*. 27(3), 464-467.
- COSTA, M. (1992) *Vida a dois*. São Paulo. 5ª ed. Siciliano.
- DARLING, C.A.; DAVIDSON, J.K. e COX, R.P. (1991) Female sexual response and the timing of partner orgasm. *Journal sex marital & therapy*. 17(1), 3-21.
- FORGUIERI, Y.C. (1993) *Psicologia fenomenológica, fundamentos métodos e pesquisa*. São Paulo, Pioncira.
- FRANÇA, C. (1989) *Psicologia fenomenológica. Uma das maneiras de se fazer*. Campinas. UNICAMP.
- FREUD, S. (1905) Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro. Imago. Vol. VII, 1972.
- GAMBOA, S.A.S. (1991) A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo. 2ª ed. Cortez.
- GAUDÊNCIO, P. (1992) Relações simbióticas. In: COSTA, M. (Org.). *Vida a dois*. São Paulo. 5ª ed. Siciliano.
- GIORGI, A.; FISHER, W. & ECKARTSBERG, R. (1980) *Duquesne studies in phenomenological psychology*. Pittsburg. Duquesne University. Vol. II.
- GIORGI, A. e col. (1985) *Phenomenology and Psychological research*. Pittsburg. Duquesne University.
- GOMES, W.; RECK, A. & GANZO, C. (1988) A experiência retrospectiva de estar em psicoterapia: um estudo empírico fenomenológico. *Psicologia: teoria e pesquisa*. 4(3), 187-206.
- KEEN, E. (1979) *Introdução à pesquisa fenomenológica*. Rio de Janeiro. Interamericana.
- KOCH, P.B. (1988) The relationship of first intercourse to later sexual functioning concerns of adolescents. *Journal of adolescent research*. 3(3-4), 345-362.
- LUNA, S.V. (1989) O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo. 2ª ed. Cortez.
- MARQUES, J.C. (1989) Abordagem fenomenológica em pesquisas os significados das experiências e concepções. *Psico*. 17(1), 31-42.
- MEIRA, I. (1986) *Gagueira: do fato para o fenômeno*. São Paulo. Cortez.
- MERLEAU-PONTY, M. (1971). *Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro. Freitas Bastos.
- MULLIGAN, T. e PALGUTA, R.F. Jr. (1991) Sexual interest, activity and satisfaction among male nursing home residents. *Arch sex behavior*. 20(2), 199-204.
- SAMSON, J-M e col. (1991) Coitus frequency among married or cohabiting heterosexual adults. *Australian journal of marriage & family*. 12(2), 103-109.
- SILVEIRA, R.M.C. (1988) *Estudo exploratório sobre o relacionamento sexual de um grupo de mulheres: descrição e análise dos fatores que interferem*. São Paulo. USP. (Dissertação de mestrado.)
- SOUSA, F.A. de(s/d) *Novo dicionário latino-português*. Porto. Lello & Irmão.
- TORRINHA, F. (1942) *Dicionário latino português*. Porto. 2ª ed. Reunidas.
- VARGAS, M.C. (1993) *Manual do orgasmo*. Rio de Janeiro. 5ª ed. Civilização Brasileira.

Leitura e mudanças na escola¹

Geraldina Porto Witter

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

O livro organizado por Allington e Walmsley é reflexo das mudanças que estão rapidamente ocorrendo no âmbito da leitura, tornando periféricas ou desatualizadas concepções há pouco tidas como nucleares e permanentes. Isto fica patente na transformação que os próprios autores observam em suas próprias posturas, conforme se evidencia no prefácio-conversação. De fato, o prefácio é muito original e consiste em uma conversa mantida entre eles. O livro decorreu da aprendizagem que fizeram ao longo de suas vidas como pesquisadores da leitura, ou seja, nenhum conhecimento na área é permanente e sempre tem que se transformar no contato com a prática e para melhor beneficiar as crianças de risco.

A primeira parte da obra é dedicada à apresentação de um referencial conceitual e científico sobre as mudanças em curso, a segunda é mais ampla e apresenta relatos de estudos de caso em que houve mudanças substanciais na programação de escolas. Precedendo a ambas aparece a Introdução que é assinada por Allington.

O título da introdução anuncia que o autor pretendeu focar as lições de alfabetização na escola elementar como ocorreram no passado, estão se processando hoje e o que se pode esperar em relação ao amanhã. Lembra que, embora não haja um currículo obrigatório de cunho nacional, por con-

senso, há muito em comum nas escolas elementares dos EEUU, mas que hoje se está repensando e reestruturando todo este ensino de modo a beneficiar as crianças, dando a todas ensino de qualidade. Repassa rapidamente o passado começando quando a educação elementar compulsória praticamente não existia (século XIX). Passa pelo movimento da busca de eficiência pela classificação feita pelos testes de inteligência que redundou no conceito de alta e baixa realização, de aprendiz lento (anos 30), pela concepção de leitura como habilidades complexas hierarquizadas (anos 70 e 80), da busca de competência mínima, chegando aos pontos básicos a que se atribui ao longo deste século os problemas ou dificuldades de leitura e que servem de empecilho para mudanças na escola. Analisa rapidamente cada um destes pontos e passa a discutir a importância da escola elementar na idade da informação, com grandes transformações no mundo do trabalho a requerer cada vez mais formação universitária. Fecha a introdução falando da organização do livro, o qual foi escrito tendo por base quatro princípios: (a) a mudança vem de dentro; (b) não custa necessariamente muito dinheiro; (c) não há núcleos (conhecimentos) fixos; (d) não há *uma* forma melhor de ensinar, reformular etc.

A primeira parte compreende quatro capítulos, sendo o primeiro da autoria de Walmsley e Allington em que resenham o apoio para o desenvolvimento institucional que foi dado nos EEUU. As evidências de eficiência destes programas permitiram estabelecer princípios para redesenhar o apoio aos mesmos: (1) toda a equipe é responsável pela

1. Allington, R.L. & Walmsley, S.A. (Org.). 1995 *Quick Fix: Rethinking literacy programs in America's elementary schools*. New York: Teachers College Press, p. Ix + 278.

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

educação de todos os estudantes; (2) todas as crianças são submetidas às mesmas experiências, materiais e expectativas de leitura; (3) as crianças devem ser educadas com seus pares; (4) precisamos definir o que entra no currículo de leitura; (5) precisamos oferecer instrução de alta qualidade e (6) precisamos de uma infra-estrutura organizacional de apoio para o ensino da leitura.

Allington e McGill-Franzen assinam o capítulo seguinte que trata da questão da retenção ou reprovação que, apesar de seus efeitos negativos e não resolução dos problemas de alfabetização, continua a ser uma prática muito freqüente na escola. O capítulo seguinte é assinado por Dyer e Binkney e é uma continuação conceitual do precedente mas enfocando a relação custo-benefício destas práticas. Apresentam o custo de várias práticas alternativas que podem ser usadas sem reter a criança. Concluem que “Todos os educadores, mas em particular os administradores escolares, tem obrigação de conhecer os efeitos dos vários enfoques alternativos para atender a crianças que encontraram dificuldades para aprender a ler” (p.75). As escolas precisam alocar recursos para as alternativas de intervenção, especialmente as de atendimento precoce.

O capítulo 4 (Stowell & Tierney) trata de “portfolio” como meio de ensino e de avaliação em termos do professor e do aluno, como um procedimento diferente que implica no envolvimento do aluno em sua própria avaliação, na definição de suas próprias metas, no desenvolvimento de critérios para avaliar seu próprio progresso.

A segunda parte do livro compreende oito capítulos em que estudos de caso relatando mudanças substanciais em programas de alfabetização são apresentados. Em síntese tratam do que é exposto a seguir. Morrow e O'Connor descrevem um programa de parceria da Universidade com a pré-escola para mudar os tradicionais programas de “prontidão”, de modo a incorporar dados recentes de

pesquisa e garantir êxito às crianças de risco. Lyons e Beaver analisam o desenvolvimento de programas de recuperação em leitura implementados em escolas de Ohio, reduzindo significativamente a repetência na primeira série e o encaminhamento para classes especiais. Hall, Prevatte e Cunningham descrevem a inclusão de técnicas decorrentes de novas pesquisas na reorientação das rotinas de instrução, eliminando o agrupamento por grupo de capacidade; Taylor e colaboradores descrevem um programa similar com possibilidades de adaptação pelo professor de suas técnicas de modo a atender melhor alunos com baixa realização nas primeiras séries. A remediação da leitura na zona rural é o tema de Walp e Walmsley recorrendo inclusive à literatura e à integração serviço de remediação - sala de aula. Biggam e colaboradores descrevem os esforços realizados em Vermont para atender às crianças de riscos com ênfase no ensino de estratégias para a reforma, para a implementação por professores, administradores. Winfield trata das reformas urbanas necessárias para um melhor atendimento às crianças oriundas de famílias de baixa renda, tais como redução do número de crianças por classe, maior duração do ano acadêmico, materiais etc. Finalmente, Knight e Stallings descrevem uma mudança sistemática de um programa realizado em zona urbana com acompanhamento de 1º ao 5º Grau (série).

Todos os estudos de caso tiveram impacto demonstrado no grande número de estudantes que tiveram êxito e na perspectiva da comunidade envolvida. Uma característica comum a todos é o desenvolvimento do professor e na mudança de suas perspectivas ou atitudes em relação à criança e ao processo de alfabetização e leitura. O envolvimento de administradores como apoio foi fundamental mas a liderança deles nem sempre esteve explícita.

O livro é fechado com algumas palavras finais de Allington e Walmsley sobre o que esperar daqui em diante. Há muitos caminhos e estratégias insti-

tucionais para reduzir substancialmente o fracasso na alfabetização, mas uma não é mais importante do que a outra. Também são postos em cheque os meios convencionais (testes padronizados, IRIS etc), para medir os progressos alcançados é preciso recorrer a novos procedimentos de avaliação. É preciso estar alerta ao fato de que muitas dificuldades em leitura começam bem antes dos anos escolares e precisam ser prevenidas ou remediadas precocemente, o que implica em fazer programas de alfabetização e prevenção precoce envolvendo os pais e fornecer-lhes materiais adequados. Há muito por fazer e há necessidade de conjugar esforços.

Os autores concluem que a escola elementar vai mudar, pois não tem escolha, ou não atenderá às necessidades do país. A pressão para a mudança e por “resultados” é grande. Isto implica em repensar para onde vai esta escola, em assumir o controle do currículo de alfabetização, em reduzir o número de crianças que apenas adquirem o mínimo de habilidades de leitura.

O quadro é ainda mais complexo e requer maior atenção em países nos quais muitas crianças sequer adquirem o mínimo aqui referido.

Trata-se de trabalho de grande interesse para administradores educacionais e docentes. Os programas são muito sugestivos e de baixo custo, permitem reformulações educacionais de alto impacto e aplicáveis em regiões pobres. O que mais se precisa é de recursos humanos, de obter de professores capacitados o envolvimento necessário.

As referências são atuais, de bom nível, predominantemente constituídas por artigos de periódicos e literatura cinzenta. Além disso, o livro apresenta um índice de matéria e de autores citados, o que facilita a releitura e a recuperação de tópicos específicos. No final faz uma rápida apresentação dos autores.

Viver com os outros¹ programas de desenvolvimento de habilidades sociais

Neila Pellegrina Benzi

O tema central do livro, Habilidades Sociais, não é novo e nem é aqui discutido de forma inédita. Ao contrário, já é um velho conhecido dos meios acadêmicos mas que, em contrapartida, não tem merecido destaque e atenção na prática escolar, pelo menos não em nossa realidade educacional.

Pode-se dizer que é aí que se encontra o interesse desta leitura: chama nossa atenção para a necessidade de se trabalhar esse especto dentro da escola, muito embora não seja esse o objetivo do livro.

Alicerçado na certeza de que um bom desenvolvimento das habilidades sociais é um dos indicadores mais significativos de Saúde Mental, o livro tem como propósito fundamental fornecer ao leitor uma visão panorâmica teórica sobre o tema para a partir daí propiciar instrumento para o desenvolvimento das habilidades sociais em crianças em idade escolar.

As autoras, ambas chilenas, psicólogas, professoras universitárias, acumularam grande conhecimento e experiência no assunto, o qual tem sido objeto de vários estudos e pesquisas, dissertações e tese de doutorado. Mesmo desconhecendo o currículo das autoras, por meio da leitura do livro é facilmente observável o forte alicerce teórico que possuem, dada a clareza, coerência e cientificidade do discurso.

O livro é dividido em três partes. A *primeira parte*, denominada **Habilidades Sociais**, é subdividida em outras cinco, e é onde o leitor encontrará

uma revisão teórica sobre o tema. Num primeiro momento, as autoras alertam para a importância do desenvolvimento social e suas repercussões na saúde mental futura do indivíduo. Respaldam-se em pesquisas que comprovam a relação entre déficits no comportamento social na infância e problemas de ajustamento social na idade adulta.

Avançando na revisão teórica as autoras passam a apresentar as várias definições e habilidades sociais e competência social. Encerram essa parte introdutória discutindo sobre crianças inibidas e impulsivas, ilustrando assim os problemas mais comumente encontrados acerca de competência social.

A seguir o livro fornece uma discussão das variáveis que influenciam o desenvolvimento de habilidades sociais e que portanto devem estar sempre presentes ao analisá-las, estudá-las e principalmente ao se desenvolver programas de treinamento. As autoras discutem as dimensões ambientais, pessoais e comportamentais. Grande ênfase é dada neste momento à dimensão ambiental, especialmente ao contexto escolar, encarado por elas como a segunda grande agência socializadora para as crianças. É interessante como as autoras conseguem em poucas linhas varrer todas as interferências do contexto escolar sobre os alunos: vão desde a relação professor-aluno analisando aí variáveis implícitas e explícitas, inclusive aspectos exclusivos da personalidade do educador, passam pela metodologia educativa e vão até o ambiente físico da escola (tamanho, disposição das carteiras etc). Além da escola estão presentes também na análise da variável ambiental a família, o grupo de amigos e a televisão.

Passa-se então à dimensão pessoal e aí também as autoras não deixam de vasculhar todas as minúcias. Discutem rapidamente as variáveis consti-

1. ARÓN, A.M.; MILICIC, N. (1994) *Viver com os Outros: programa de desenvolvimento de habilidades sociais*. Editorial Psy II, Campinas.

Endereço para correspondência: Rua Pe. Antônio Joaquim, 60, Bosque, CEP 13026-001, Campinas, SP.

tucionais (temperamento, sexo e atrativos pessoais) e posteriormente as variáveis psicológicas, englobando aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais.

Encerrada esta análise, dedicam as autoras um capítulo à Avaliação da Competência social. Apresentam os critérios de competência social e os diversos métodos utilizados para tal avaliação.

Ainda na primeira parte do livro, o leitor encontrará uma análise dos Programas de Treinamento de Habilidades Sociais. Inicialmente são apresentados os enfoques teóricos que embasam os diferentes programas que têm sido criados, os quais são agrupados pelas autoras em quatro categorias: humanistas, comportamentais, comportamental-cognitivos e interativos.

As duas primeiras categorias são apenas discutidas teoricamente. Já as duas últimas ganham maior destaque, sendo inclusive ilustradas com a apresentação detalhada do desenvolvimento de um programa de treinamento. O enfoque interativo ou sistêmico, orientação adotada pelas autoras, merece ainda um capítulo à parte que vem logo a seguir e encerra a primeira parte do livro.

A segunda parte do livro recebe o nome do livro: *Viver com os outros: programa de desenvolvimento de habilidades sociais*. Aqui é apresentado o programa criado pelas autoras, ou melhor, são apresentados os pressupostos e considerações sobre como o programa foi criado, seus objetivos e metas e o trabalho com professores. Nesta segunda parte nota-se que a montagem do Programa criado pelas autoras está alicerçada não só em conhecimentos teóricos sobre o tema em questão como também em pressupostos sobre trabalho em grupo, relacionamento coordenador-professor, conhecimento da realidade escolar etc., conferindo assim maior respeito ao trabalho desenvolvido pelas autoras.

É na terceira parte que são encontradas as *Unidades Educativas para o Desenvolvimento de*

Habilidades Sociais nos educandos, criadas conjuntamente com os professores.

Ao chegar a este ponto do livro, o leitor certamente ficará desapontado. Principalmente se ele pensou em encontrar aqui um programa pronto para trabalhar com os alunos, como parece sugerir o nome do livro e principalmente ao se examinar o índice. As unidades resumem-se a 12 idéias de aulas para o professor trabalhar com os alunos. Tais idéias que formam o programa não abarcam porém todas as frentes discutidas anteriormente, e se destacadas de um contexto maior de estudos não apresentam grande valia. Supõe-se que o forte do programa deve estar no preparo dos professores e nas supervisões que ocorrem após as aplicações das Unidades Educativas. Porém as autoras não explicitam isso, apenas dizem que há essas supervisões. Um professor despreparado que resolva aplicar essas Unidades poderá sentir-se enganosamente satisfeito por estar desenvolvendo algo, quando, na realidade, provavelmente, não estará.

O leitor poderá também encerrar a leitura com a sensação de que leu pouco de muitas coisas.

Isso porém não torna o livro desaconselhável, nem desmerece o trabalho sério e bem estruturado das autoras. Apenas cria uma certa frustração naqueles leitores que pensavam encontrar aqui um programa pronto para ser aplicado.

O que o leitor conseguirá ao final da leitura é ter uma visão geral do tema, sem aprofundamentos mas completo, crítico e não parcimonioso. Encontrará também pistas bem estruturadas sobre como criar um programa de treinamento em habilidades sociais.

Afinal, é ou não um livro que mereça a atenção do leitor?

Sim. Uma avaliação global do livro confere a ele um saldo positivo.

Como foi dito no início, o tema Habilidades Sociais não é novo. O livro não apresenta um novo

enfoque para o tema, nem fornece um tratado completo sobre o assunto. Mas torna-se instigante (e talvez possa se dizer até inédito no contexto brasileiro) ao mostrar que é possível a partir desses conhecimentos teóricos intervir na realidade. Fica ainda mais estimulante quando propõe não uma intervenção clínica e remediativa, mas escolar e preventiva. Aí encontra-se o belo e o que há de rico nesta leitura: sensibiliza para uma prática necessária, desejada e possível.

Neste sentido, dir-se-ia que o livro é de leitura obrigatória a psicólogos que estejam atuando em escolas. No Brasil, faltam livros, publicações e materiais que forneçam instrumental, idéias e oportunidades de reciclagem a esse profissional. Esse é um livro produzido por psicólogas, respaldado em práticas educacionais e pesquisas científicas e que embora oriundo de uma realidade chilena, é perfeitamente adaptável à realidade educacional de países similares. Mostra uma frente de atuações do psicólogo no contexto escolar e que vem ao encontro das atuais tendências e preocupações em desenvolver trabalhos promocionais de Saúde Mental.

Portanto, será para o psicólogo escolar uma leitura enriquecedora, de onde ele poderá partir para outros estudos e futuras intervenções. Por ser escrito em linguagem simples, clara e didática, pode ser inclusive usado pelos psicólogos para introduzir o tema junto a professores.

Antes de finalizar vale ressaltar o que a Psicologia Escolar Brasileira, de um modo geral, encontra-se extremamente carente de alternativas de trabalho que realmente promovam melhorias no Sistema Educacional (também tão carente) e que, por sua vez, fortaleçam e tragam respeitabilidade a esse profissional. É portanto valioso o estudo de publicações como essa onde são encontrados modelos de trabalho adaptáveis à realidade do psicólogo brasileiro e cujo valor está cientificamente comprovado. Obras como esta abastecem o profissional não só teoricamente, mas também com a certeza de

que é possível, necessária e respeitável a atuação do profissional da psicologia nos meios educacionais.

Seria ainda melhor se tais publicações fornecessem o ânimo e o impulso para mais estudos, pesquisas, e porque não, outras publicações deste tipo produzidas por autores nacionais.

O desafio de saber ensinar¹

Regina M. Prado Leite

Este livro é fruto das preocupações da autora, provenientes de sua experiência no magistério superior (Faculdade de Educação), principalmente ligadas ao ensino de Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Educacional. Questionando a validade de áreas do currículo na formação de futuros educadores, e, partindo do pressuposto de que a autonomia é uma das principais metas da educação, buscou identificar, em professores, características de sua competência nesse sentido. Com isso, visou fornecer subsídios ao aprimoramento teórico-prático de outros professores. Esse é, em resumo, o objetivo principal de sua pesquisa, cujo percurso é aqui apresentado sob forma de um livro dividido em 11 capítulos de diferentes extensões.

A autora tem grande experiência no magistério, desde o 1º grau, Curso Normal, até cursos de graduação e pós-graduação. É mestre em Psicopedagogia pela Universidade Federal Fluminense e Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O capítulo 1 define seu ponto de vista sobre o tema: o que ensinar (quais os saberes básicos que instrumentalizam o aluno a atuar em sua meio de forma crítica e consciente), a quem ensinar (alunos de 1º e 2º graus da rede pública), e como ensinar (através do compromisso político do professor para com o aluno).

No capítulo 2, dedica-se a expor as concepções de Vygotsky e seguidores acerca da aprendizagem, sem maiores acréscimos ou análises críticas.

Nos capítulos 3 e 4 fala sobre a disciplina (uma organização supervisionada pelo professor), a insuficiência da motivação para que haja aprendizagem, e a importância das representações sociais do professor na qualidade de seu trabalho.

O método é descrito no capítulo 5. Foram selecionadas 10 professoras de 1º e 2º graus que privilegiassem a aprendizagem por compreensão e a formação de crítica, que fossem reconhecidas como "ótimas" por diferentes pessoas, e que tivessem um índice de aprovação superior a 80% e de evasão inferior a 20%. Essas professoras foram observadas durante cerca de 5 aulas, e participaram de entrevistas e conversas informais. O material coletado foi analisado qualitativamente, segundo o conceito de aprendizagem transposto para a prática, os recursos metodológicos utilizados e a direção e controle da aprendizagem.

Nos capítulos 6, 7 e 8, expõe a importância da experiência no magistério, da busca de aprimoramento e discorre sobre a prática e o discurso das professoras, apresentando uma série de modelos de boa prática. O diálogo que se segue é um de seus exemplos:

"(A professora Maria Helena está trabalhando com encartes de supermercado. Uma aluna se aproxima dela com um recorte de uma peça de carne).

- Tia, isso é mineral?
- Angela, o que é isso que você recortou? (Silêncio).
- Você conhece isso? (A aluna continua sem falar).
- Você come isso?
- Como.
- Qual o nome disso que você come? Como se chama isso na sua casa?
- É carne.
- Carne de que?

1. MOYSÉS, Lúcia Maria (1994). *O desafio de saber ensinar*. Campinas, SP, Papirus, 138 páginas.

Endereço para correspondência: Rua Arlindo Joaquim de Lemos, 901 apto 21, Jd. Proença, CEP 13095-000, Campinas, SP.

- *Carne de boi.*
- *De que mais essa poderia ser?*
- *De vaca.*
- *Que mais?*
- *De porco... de carneiro...*
- *E que são a vaca, o boi, o porco, o carneiro?*
- *São bichos. (E num ar de satisfação conclui:)*
- *Tia, é animal, não é?" (p.95)*

No capítulo 9, estabelece pontes entre o fazer pedagógico dos Sujeitos e teorias de aprendizagem, que, conforme verifica, nenhuma das professoras é capaz de fazer. Termina concordando com a crença das professoras de que é o bom senso que lhes dá competência, uma vez que, segundo suas próprias palavras, não há uma aplicação consciente de teorias.

Os capítulos 10 e 11 dedicam-se principalmente a constatar que não existe ligação entre currículo e estágios desenvolvimentais dos alunos, mas que há bons professores e espaço, nas escolas, para novas alternativas educacionais.

As referências bibliográficas são, em sua maioria, compostas por publicações nacionais recentes. Há relato de pesquisa e dissertações de mestrado, periódicos nacionais e estrangeiros, mas aparecem em menor número.

A obra tem o mérito de apontar críticas pertinentes ao sistema educacional brasileiro, e de mostrar as dificuldades enfrentadas pelos professores, embora esse assunto seja tratado superficialmente. Também, ao focalizar a importância do professor no processo educativo, exime a responsabilidade dos alunos pelo fracasso escolar, postura que prevaleceu por muito tempo.

Suas conclusões não são de grande impacto, e a autora apresenta muitas contradições no seu discurso. Para exemplificar, na Apresentação, considera de suma importância o desenvolvimento da autonomia e, ao mesmo tempo, critica o ensino de diferentes teorias para que o futuro educador escolha a que lhe parece melhor. Supõe-se que, mesmo dentro de um programa estabelecido, o professor tenha a liberdade de orientar o estudante acerca das limitações das informações dadas em aula.

Outro ponto relevante é sua afirmação de que o magistério requer bases teóricas sólidas, além do

conhecimento da realidade, para depois verificar que os professores "competentes" não só desconhecem teoria, mas também concluir que a competência é conseguida por meio do bom senso.

Assim, o livro, dirigido a professores e dedicado ao seu aprimoramento, não parece cumprir seus objetivos. Afirma ainda que o trabalho do professor é limitado por determinações e pela presença de especialistas, não deixando claro o que isso significa, nem como pode ser melhorado. Por último, a autora, mestre e doutora, não parece levar em consideração que a aprendizagem pode ser estudada de diferentes pontos de vista, que estes igualmente têm seus méritos, e que não há uma Verdade única a respeito, o que é uma atitude pouco científica. Suas críticas a abordagens das quais discorda não são apenas duras e não fundamentais, mas poderiam ser chamadas, no mínimo, de pouco elegantes. Para o leitor interessado em conhecer Vygotsky, ou as idéias de Piaget sobre o que seja autonomia, sugere-se buscar outras fontes, pois as informações disponíveis no texto são insuficientes.

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

Prof^a Glória Elisa B.P. von Buettner

COORDENADORA DO DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Dr^a Geraldina Porto Witter

