



Volume 11 - Números 1,2
Janeiro - Agosto 1994

Estudos de Psicologia

ISSN 0103 - 166X

ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Revista quadrimestral do Instituto de Psicologia da PUCCAMP

Editor: Samuel Pfromm Netto

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 Almeida	(Univ. do Minho)
Luiz Pasquali	(UnB)
Luiza Beth N. Alonso Fernandes	(USP/SP)
Maria Cecília R. Goes	(UNICAMP)
Maria Emilia Lino da Silva	(PUCCAMP)
Marilda E. Novaes Lipp	(PUCCAMP)
Mauro Martins AmatuZZi	(PUCCAMP)
Raquel Rodrigues Kerbauy	(USP/SP)
Raquel Souza Lobo Guzzo	(PUCCAMP)
Regina Maria Leme Lopes Carvalho	(PUCCAMP)
Samuel Pfromm Neto	(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

Consultores

Eda M. Custódio
Eliana Schochat
Else Benetti M. Válio

Redação:

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

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

Estudos de Psicologia

Publicação Quadrimestral

Vol 11
Números 1/2
Janeiro/Maio

Artigos

- 3 Matrizes Progressivas Avançadas: análise de itens e precisão
André Luiz Moraes Ramos e colaboradores
- 11 Aquisição da articulação: um estudo em crianças de três a sete anos
Haydée Fiszbein Wertzner
- 23 Histórias infantis e desempenho verbal de escolares: influência de textos, do contador da história, do nível sócio-econômico e do sexo dos sujeitos
Eulália H. Maimoni
- 33 O conceito de percepção em Freud: repercussões
Rafael Raffaelli
- 47 Uma experiência nova na formação de licenciados em Psicologia
Elizabeth Tunes, Sandra Francesca Conte de Almeida, Cristina J. Jacomó, Dóris K. G. Oliveira, Ludmila M. Rabelo e Elzamir G. Silva
- 57 A interpretação natural
Sandra Augusta de Melo Neves
- 63 Utilização de um modelo como estímulo composto discriminativo na aquisição do comportamento verbal de uma criança autista
Marina Bandeira; L.M. Santiago e C.M. Paiva

Resenhas

- 73 Decadência e queda do império freudiano
Luiz Fernando de Lara Campos
- 77 O jornal e o ensino de línguas
Cecília Godoy Camargo Pavani
- 81 Escritores mirins
Geraldina Porto Witter

Informações

- 83 A pós-graduação em Psicologia na PUCCAMP (1993)
Geraldina Porto Witter

CONTENTS

Articles

- 3 Advanced Progressive Matrices: item analysis and reliability
André Luiz Moraes Ramos and collaborators.
- 11 Articulation acquisition: a study in three to seven years old children
Haydée Fiszbein Wertzner
- 23 Stories for children and verbal performance of pupils: influences of texts, story teller, SES and sex of subjects
Eulália H. Maimoni
- 33 The concept of perception in Freud: repercussions
Rafael Raffaelli
- 47 The new experience in the preparation of licencees in Psychology
Elizabeth Tunes, Sandra Francesca Conte de Almeida, Cristina J. Jacomo, Dóris K.G. Oliveira, Ludmila M. Rabelo and Elzamir G. Silva.
- 57 The natural interpretation
Sandra Augusta de Melo Neves
- 63 Utilization of a model as discriminative compound stimulus in the acquisition of verbal behavior by an autistic child
Marina Bandeira, L.M. Santiago and C.M. Paiva

Reviews

- 73 Decline and fall of Freudian empire
Luiz Fernando de Lara Campos
- 77 The newspaper and language teaching
Cecília Godoy Camargo Pavani
- 81 Children as writers
Geraldina Porto Witter

Information

- 83 Graduate course in Psychology at PUCCAMP (1993)
Geraldina Porto Witter

Matrizes Progressivas Avançadas: análise de itens, precisão e normas

André Luiz Moraes Ramos e colaboradores¹
Núcleo Salesiano de Pesquisas Lorena/SP

Há poucas pesquisas sobre as Matrizes Progressivas Avançadas no Brasil e em outros países. Este estudo investigou a análise de itens, consistência interna e normas. A amostra consistiu de 200 universitários do Vale do Paraíba, com idade média de 25 anos e meio. Apesar de sua boa precisão (método da biparticipação = 0,860 e KR-20 = 0,835), os resultados indicaram que a ordem e discriminabilidade dos seus itens mostraram-se deficientes. São apresentadas normas para a conversão de escores brutos em percentis e escores T de McCall.

Palavras-chave: Matrizes progressivas, testes psicológicos, validação.

Abstract

There are few researches about Advanced Progressive Matrices in Brazil and in other countries. This study investigated item-analysis, internal consistency, and norms. The sample consisted of 200 undergraduates from Vale do Paraíba with an average age of 25 and a half years. In spite of its good reliability (split half = .860 and KR-20 = .835), the results indicated that the order and the discriminability of their items appeared deficient. For the conversion of raw scores into standardized T scores and percentiles, there were presented norms.

Key words: Progressive Matrices, Psychological tests, validation.

Apesar de ser uma das mais tradicionais, a área de avaliação e medida em Psicologia tem sido negligenciada, no Brasil, em termos de pesquisa, principalmente no que se refere aos parâmetros psicométricos de precisão e validade.

Alguns estudos sobre padronização e normas têm sido realizados por editoras, como o Centro de Psicologia Aplicada (CEPA) e a Casa do Psicólogo.

A promoção de reuniões pelos profissionais que utilizam técnicas de exame psicológico, durante as Reuniões Anuais de Psicologia de Ribeirão Preto e o Encontro sobre Testes Psicológicos organizado pelo Conselho Regional de Psicologia - 7ª região, tem permitido a troca de

informações e a implementação de estratégias para combater estas deficiências. Entretanto, só recentemente, com a criação do Laboratório de Pesquisas em Avaliação e Medida da Universidade de Brasília (PAM-UnB), é que se tem investido de forma mais sistemática, tentando reverter este atraso tecnológico.

Um dos instrumentos validados pelo PAM foram as Matrizes Progressivas de J.C. Raven, em suas formas geral e infantil. Este teste se baseia na teoria de inteligência de Spearman, para medir a habilidade de educação de relações e correlatos, através de formas figurais abstratas (Raven, 1962), e para Anastasi (1982) é a melhor medida para esta finalidade.

As Matrizes Progressivas Avançadas, também chamadas de escala universitária (Van Kolck, 1981), representam a forma mais elevada do teste de Raven, e são indicadas para adultos com habilidade mental acima da média. Destacam-se, porém, por ser a forma menos pesquisada, sendo, portanto, escolhida como objeto de investigação do presente estudo.

¹ Auxiliaram na pesquisa: Michéle Ferreira de Lima, Valdete Aparecida Ferreira, Anelise Fontanezi Salazar, Sandra Antônia Kazuko Yazawa, Cynthia dos Santos Ragi, Sandra Mara dos Santos Milessi, Glaucine Prado da Silva, Euni Vieira e Silva Andrade Nunes, Maria Angela da Silva, Fábio Henrique Ribeiro dos Santos e Alda Patrícia Fernandes Nunes Rangel.

Endereço para correspondência: Rua Dom Bosco, 284, CEP 12600, Lorena/SP.

A versão original de 1947 foi revisada em 1962, tomando a forma atual com duas séries: I (12 itens) e II (36 itens). Todavia, o manual apresenta poucas informações sobre os aspectos técnicos do teste.

Os dados sobre a precisão teste-reteste da versão original (1947) indicam coeficientes entre 0,76 e 0,91. Estes números, de acordo com Vernon (1983), são inferidos para a versão de 1962. Alderton e Larson (1990) obtiveram, através da análise de consistência interna pela fórmula KR-20, coeficientes de 0,812 e 0,836, em uma amostra masculina de recrutas da marinha americana.

A maioria dos estudos sobre a validade do teste consideram-no altamente saturado em um grande fator, interpretado como fator geral de inteligência (Vernon, 1981; Alderton & Larson, 1990; Zimowski & Wortke, citados por Alderton & Larson, 1990). A exceção fica por conta de Dillon, Pohlmann e Lohman (1981), que identificaram dois fatores, considerados por eles como habilidade para deduzir figuras simples de formas mais complexas (similar à dimensão denominada por Guilford como cognição de transformação figurativa-visual) e um outro fator envolvendo aspectos ligados à habilidade mecânica.

As normas contidas no manual são apresentadas em percentis (mas somente para 50, 75, 90 e 95), além de uma tabela de conversão para QI. Quanto ao Brasil, tem-se notícia de uma normatização realizada em São Paulo com 210 estudantes de Psicologia (Duarte, W.F. et al, 1983).

Neste artigo são apresentados dados relativos à análise de itens (ordem de dificuldade, distribuição por faixa percentilica de dificuldade e índice de discriminabilidade), consistência interna e normas para a interpretação dos resultados.

Método

Sujeitos. Tomaram parte na pesquisa 200 universitários da região do Vale do Paraíba (Lorena, Guaratinguetá, Cruzeiro, Resende e Volta

Redonda), com idade média de 25 anos e meio (desvio-padrão de 7 anos e meio), entre 17 e 56 anos, maioria feminina (87,8%), dos cursos de Psicologia (84,3%), Pedagogia (8,1%), Administração e Economia (1,5%), Letras e Comunicação (1,5%) e Exatas (4,6%), de instituições particulares de ensino superior, curso noturno.

Instrumento e procedimento. Foi pesquisada a série II das Matrizes Progressivas de Raven, Escala Avançada, versão de 1962. O teste consiste em 36 itens, dispostos em ordem crescente de dificuldade, numa matriz figural 3x3, com o elemento do canto inferior direito incompleto. A tarefa do sujeito é determinar a regra das linhas e das colunas que definem a progressão figural e, então, selecionar a alternativa correta, entre 8 opções, que completa o modelo.

O teste foi aplicado coletivamente, seguindo-se as instruções do manual, iniciando-se com a série I (15 minutos) e depois passando à série II (40 minutos). Os sujeitos que não obtiveram 50% ou mais de acertos na série I tiveram seus resultados da série II desconsiderados para efeito desta pesquisa.

Tratamento dos dados. A análise dos itens investigou a ordem de dificuldade dos mesmos (Anastasi, 1982; Leary & Dorans, 1985; Wing, 1980), além da distribuição dos itens por faixa percentilica de dificuldade (Mollenkopf e Cerdá, citados por Almeida, 1988 e por Erthal, 1987, respectivamente). A discriminabilidade dos itens foi aferida a partir do teste de χ^2 entre grupos critérios constituídos por 30% dos sujeitos de maiores escores no teste (grupo superior) e pelos 30% com escores menores (grupo inferior), de acordo com o procedimento indicado por Guilford (1954), e pelo cálculo do poder discriminativo de cada item: IPD (Glass & Stanley, citados por Almeida, 1988; Erthal, 1987).

Quanto à precisão, foi calculada a consistência interna dos itens pelo método de biparticipação ("split-half"), através do estabelecimento de formas paralelas pela divi-

são dos itens, a partir do índice de dificuldade dos mesmos, usando-se a fórmula corretiva de Spearman - Brown (Anastasi, 1982), e pelo método de Kuder - Richardson, obtida pela fórmula KR-20 (Crombach, 1970).

Os parâmetros interpretativos foram determinados através de normas percentílicas e escore T de McCall.

Resultados e Discussão

Análise de itens

As Matrizes Progressivas, em suas três formas, foram concebidas como teste cujos itens estão dispostos em ordem crescente de dificuldade. Nas instruções transmitidas aos respondentes (CEPA, 1962), é mencionado que se deve tentar

Tabela 1. Distribuição dos itens por nível de dificuldade

ITEM	Índice de dificuldade (proporção de acertos)	Cerdá					Mollenkopf		
		Muito fácil (1-.80)	Fácil (.79-.60)	Médio (.59-.40)	Difícil (.39-.20)	Muito difícil (.19-0)	Difícil (>.65)	Médio (.65-.35)	Fácil (<.35)
1	.925	*					*		
2	.935	*					*		
3	.940	*					*		
4	.860	*					*		
5	.735		*				*		
6	.795		*				*		
7	.860	*					*		
8	.800	*					*		
9	.785		*				*		
10	.770		*				*		
11	.815	*					*		
12	.760		*				*		
13	.645		*					*	
14	.715		*				*		
15	.720		*				*		
6	.635		*					*	
7	.640		*					*	
8	.450			*				*	
19	.630		*					*	
20	.575			*				*	
21	.425			*				*	
22	.400			*				*	
23	.420			*				*	
24	.330				*				*
25	.320				*				*
26	.275				*				*
27	.210				*				*
28	.210				*				*
29	.110					*			*
30	.175					*			*
31	.140					*			*
32	.145					*			*
33	.170					*			*
34	.095					*			*
35	.155					*			*
36	.050					*			*
Número de itens		7	11	5	5	8	14	9	13
Porcentagem		19	31	14	14	22	39	25	36

resolver os problemas na ordem em que se apresentam, sem omitir nenhum e sem voltar atrás, e que cada problema é um pouco mais difícil do que o anterior. A vantagem prática da hierarquização dos itens é a dos sujeitos não perderem o seu tempo com a tentativa de resolução de itens difíceis, deixando outros mais fáceis por responder (Almeida, 1988).

Entretanto, o coeficiente de correlação entre a posição do item no teste e a proporção de acertos do mesmo, apesar de ser elevado e negativo ($r's < -0,978$, $p < 0,001$), não é perfeito. Este dado concorda com Larson e Alderton (1990): $r's < 0,967$, $p < 0,001$.

A distribuição dos itens por nível de dificuldade é apresentada na tabela 1, em que se observa que alguns itens se encontram fora de ordem. O item 5, por exemplo, apresentou maior dificuldade do que os sete que o sucedem, o que faz com que sua posição real seja a 12ª e não 5ª como se encontra no teste. O mesmo defeito de ordenação foi verificado, principalmente, com os itens 11, 29 e 35.

Diante destes dados, o teste fica vulnerável à seguinte situação descrita por Almeida (1988): dois sujeitos com o mesmo nível de capacidade podem apresentar resultados diferentes no teste: um, perante as dificuldades específicas de um item, persiste - por vezes em vão - na sua resolução, o outro perante essa dificuldade opta pela busca e realização de itens mais fáceis. O resultado é que o segundo sujeito será avaliado, através do instrumento, como tendo uma inteligência superior à do primeiro, quando na verdade, a diferença é devido a personalidades distintas e não ao potencial intelectual diferenciado, como alertam Leary e Dorans (1985) e Munz e Smouse (1968).

A tabela 1 apresenta, também, o grau de dificuldade dos itens de acordo com os critérios de Cerdá (citado por Erthal, 1987) e de Mollenkopf (citado por Almeida, 1988), indicando que o teste oferece um espectro de opções capaz de discriminar sujeitos em função dos níveis extremos de inteligência. Na distribuição proposta por Cerdá verifica-se que poucos são os itens com dificuldade

média (entre 0,40 e 0,59). A mesma situação se reflete quanto aos índices de dificuldade propostos por Mollenkopf, uma vez que apenas 25% dos itens têm dificuldade entre 0,35 e 0,65, comprometendo a discriminabilidade do instrumento, pois os itens que melhor discriminam o nível de inteligência do sujeito são os de dificuldade média, que nas Matrizes Progressivas Avançadas representam a minoria.

Tabela 2. Análise da discriminabilidade dos itens

ITEM	GRUPOS EXTREMOS (proporção de acertos)		χ^2	IPD
	Superior	Inferior		
1	1,000	.833	10,909	.3013
2	.967	.867	3,927 *	.1644 *
3	.983	.850	6,928	.2835
4	.983	.667	20,837	.4099
5	.983	.433	43,926	.4463
6	.950	.600	21,075	.3570
7	1,000	.717	17,005	.3880
8	.900	.600	27,346	.3484
9	.983	.467	40,167	.4681
10	.983	.417	45,873	.5486
11	1,000	.567	33,191	.4436
12	.867	.500	18,639	.4170
13	.900	.417	31,158	.4041
14	.917	.417	33,750	.4496
15	.950	.483	32,175	.4552
16	.900	.300	45,000	.5331
17	.850	.483	18,150	.3172
18	.667	.200	19,286	.4312
19	.817	.417	20,306	.3312
20	.833	.300	34,751	.3940
21	.767	.117	51,400	.5299
22	.833	.033	78,190	.5726
23	.767	.183	40,936	.5125
24	.700	.133	39,634	.4512
25	.567	.083	31,947	.4677
26	.483	.067	26,123	.3851
27	.400	.117	12,570	.3269
28	.500	.017	36,578	.4464
29	.167	.067	2,911 *	.1620 *
30	.350	.117	9,130	.3165
31	.317	.017	19,440	.3607
32	.250	.067	7,566	.2706
33	.200	.117	1,563 *	.1453 *
34	.183	.033	6,988	.2570
35	.283	.050	11,760	.2337
36	.067	.017	1,878 *	.1329 *
Critérios de discriminabilidade:			$\chi^2 \geq 6,64$ ($p < 0,01$)	IPD $\geq 0,20$

*Item não-discriminativo

Analisando-se especificamente a discriminabilidade de cada um dos 36 itens, através de dois procedimentos distintos, os resultados foram integralmente consistentes.

Na tabela 2, estão indicados os índices de dificuldade e de discriminação para os 36 itens avaliados, tomando-se como limiar de aceitação um IPD igual ou superior a 0,20 (Garret, citado por Almeida, 1988).

Nota-se que quatro itens não satisfazem o critério de IPD, a saber 2, 29, 33 e 36. Da mesma forma, o teste de X^2 entre grupos extremos reflete que os quatro itens supracitados não apresentam diferença estatisticamente significativa, a nível de $p < 0,01$, entre os grupos superior e inferior.

O item 2 é tão fácil que mesmo as pessoas de inteligência inferior acertam, enquanto que os outros (29, 33 e 36) são tão difíceis que, por maior que seja a capacidade intelectual dos testandos, este potencial não consegue ser captado pelos itens.

Precisão

A consistência interna das Matrizes Progressivas Avançadas foi avaliada satisfatoriamente, seja quando os itens foram tomados em grupo (método da bipartição), aferindo-se a homogeneidade dos mesmos, seja quando considerados individualmente (KR-20), medindo-se o seu grau de uniformidade ou heterogeneidade dos itens entre si, sendo obtidos, respectivamente, os coeficientes de 0,860 e 0,835. Resultados semelhantes foram obtidos por Alderton e Larson (1990).

Normas

O estabelecimento de critérios interpretativos adequados exige um número elevado de sujeitos e representatividade da população a que o teste se destina. Esta é uma tarefa custosa.

Entretanto, a prudência aconselha que, para se lançar neste empreendimento, é necessário que o instrumento possua comprovadamente os parâmetros psicométricos já mencionados, o que envolve análise de itens e precisão, elementos constitutivos da validade da medida.

Neste sentido, como o interesse primordial deste trabalho foi analisar os itens e aferir a preci-

são das Matrizes Progressivas Avançadas, não se teve preocupação em compor uma amostra numerosa, uma vez que, para tanto, são importantes dados sobre os aspectos aqui estudados.

Mesmo assim, devido às limitações técnicas do manual no que se refere à interpretação dos resultados, são apresentadas na tabela 3 as normas percentílicas relativas a 165 alunos do curso de Psicologia da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena.

Tabela 3. Norma percentílica

Curso de Psicologia da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena (N = 165)

PERCENTIL	ESCORE
95	28-36
90	26-27
80	24-25
75	23
70	22
60	-
50	20-21
40	18-19
30	16-17
20	14-15
10	11-13
5	10

Apesar de ser um dos sistemas mais utilizados, o percentil é uma escala que representa apenas a posição relativa ou ordinal do indivíduo dentro do grupo normativo, não permitindo o cálculo de média, do desvio-padrão e outras medidas estatísticas deles decorrentes, além da marcante desigualdade sobretudo nos extremos da distribuição (Erthal, 1987).

Com o intuito de apresentar os resultados em escala intervalar e de indicar de forma mais precisa a extensão das diferenças nos extremos da distribuição, são apresentados na tabela 4 os escores-T de McCall (média = 50 e desvio-padrão = 10) para a amostra de estudantes de Psicologia.

Tabela 4. Escores Padronizados T De McCall

	ESCORE T	ESCORE BRUTO
	77	31
	72	30
+2 σ		
	69	29
	67	28
	65	27
	63	26
	61	25
+1 σ		
	59	24
	57	23
	55	22
	54	21
	51	20
	50	19
X		
	48	18
	46	17
	45	16
	43	15
	41	14
	40	13
-1 σ		
	39	12
	36	11
	34	10
	31	9
-2 σ		
	26	8
	25	7
	23	6

Estas normas permitem a interpretação bem diferente daquela oferecida pelo manual. Para exemplificar a distância entre estas normas e a que consta no manual, basta ver que uma pessoa com 30 anos que tivesse acertado 21 itens, pelo manual estaria no percentil 95, enquanto que pela tabela 3 seu percentil seria 50.

A superioridade dos escores aqui apresentados também se sobressai quando se comparam a média da amostra lorenense com os dados americanos do estudo de Alderton e Larson (1990): média de 18,86 no Brasil e de 17,83 e 16,49 nas duas amostras por eles pesquisadas.

Conclusão

Esta pesquisa, ao investigar criteriosamente, aspectos relevantes às medidas psicológicas, abordou uma questão fundamental dos testes psicológicos: toda crítica pode ser construtiva se calçada em dados minuciosamente analisados.

As Matrizes Progressivas Avançadas não tinham sido, até então, no Brasil, objeto de tal análise. Sabe-se, no entanto, que particularmente nas empresas do Vale do Paraíba, no Estado de São Paulo, este teste tem sido muito utilizado em processo seletivo para cargos de nível superior. Daí pergunta-se: que garantia se tem nos resultados por ele fornecidos?

De acordo com esta pesquisa, o teste possui uma deficiência quanto à ordenação dos itens, sendo que, na ordem em que se encontram dispostos, os escores aferidos podem ser uma função de características de personalidade, por exemplo persistência, ao invés de uma medida adequada de inteligência.

Há, também, a distribuição insatisfatória de itens por nível de dificuldade, o que limita o poder discriminativo do instrumento. Além disso, há quatro itens que se mostraram incapazes de diferenciar o potencial intelectual dos indivíduos pesquisados, sendo a manutenção dos mesmos desnecessária.

Por outro lado, o teste apresentou consistência interna satisfatória, o que sugere, mas não garante, que os itens meçam um mesmo aspecto, uma mesma dimensão.

Para se pesquisar a dimensionalidade do teste é prudente que se proceda ao estudo de validade das Matrizes Progressivas Avançadas através da análise escalar de Guttman, bem como

da análise fatorial, pelo método dos componentes principais.

Em virtude das limitações quanto ao tamanho e a diversidade da amostra, os resultados obtidos neste trabalho sugerem cautela quanto ao uso das Matrizes Progressivas Avançadas, até que se realizem investigações complementares sobre este importante teste psicológico.

Referências

- ALDERTON, D.L. & LARSON, G.E. Dimensionality of Raven's Advanced Progressive Matrices items. *Educational and Psychological Measurement*, 1990, **50**, 887-900.
- ALMEIDA, L.S. *O raciocínio diferencial dos jovens*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1988.
- ANASTASI, A. *Psychological testing*. New York: Macmillan, 1982.
- CEPA. *Manual do teste Matrizes Progressivas - Escala Avançada*. Rio de Janeiro: CEPA, 1965.
- CROMBACH, L.J. *Essentials of psychological testing*. New York: Harper & Row, 1970.
- DILLON, R. F.; POHLMANN, J.T. & LOHMAN, D.F. A factor analysis of Raven's Advanced Progressive Matrices freed of difficulty factors. *Educational and Psychological Measurement*, 1981, **41**, 1295-1302.
- DUARTE, W.F. et al. Um estudo do teste Raven-Escala Avançada numa amostra de estudantes de Psicologia. *Resumos da 35ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*, 1983, 804.
- ERTHAL, T.C. *Manual de psicometria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- GUILFORD, J. P. *Psychometric methods*. New York: McGraw-Hill, 1954.
- LEARY, L.F. & DORANS, N.J. Implications for altering the context in which test items appear: A historical perspective on an immediate concern. *Review of Educational Research*, 1985, **55**, 387-413.
- MUNZ, D.C. & SMOUSE, A.D. Interactions effects of item-difficulty sequence and achievement-anxiety reaction on academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 1968, **59**, 370-374.
- RAVEN, J.C. *Advanced Progressive Matrices, sets I and II*. London: H.K. Lewis, 1962.
- VAN KOLCK, O.L. *Técnicas de exame psicológico e suas aplicações no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- VERNON, P.A. Speed of information processing and general intelligence. *Intelligence*, 1983, **7**, 53-70.
- VERNON, P.A. Advanced Progressive Matrices. In KEYSER, D.J. & SWEETLAND, R.C. *Test critiques*. Kansas City, Mis: Test Corporation of America, 1984, 47-50.
- WING, H. Practice effects with traditional mental items. *Applied Psychological Measurement*, **4**, 141-155.

Aquisição da articulação: um estudo em crianças de três a sete anos

Haydée Fiszbein Wertzner

Curso de Fonoaudiologia, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo

O objetivo da pesquisa foi verificar a aquisição da articulação através da análise tradicional. Foram sujeitos da pesquisa 64 crianças entre 3:0 e 7:0 anos divididas em 8 grupos e um grupo de 8 mães. Os instrumentos utilizados foram a imitação de vocábulos e a nomeação de figuras. Observou-se que foram dominados: aos 3:0 anos /p,b,t,d,k,g,f,v,s,z, ʃ, ʒ, l,r,m,n/ nas posições inicial e final e os fonemas /ç e h/ na posição final; aos 3:7 anos o arquifonema /S/ nas posições inicial e final e o fonema /λ/ na posição final; aos 4:7 anos o arquifonema /R/ na posição final e aos 5:1 anos na posição inicial; os encontros consonantais com /R/ aos 4:1 anos e os com /l/ aos 5:7 anos.

Palavras-chave: articulação, aquisição da articulação.

Abstract

The purpose of this study was to verify phonologic system acquisition in conventional analysis. The subjects of this research were 64 children at the age range 3:0 to 7:0 years old divided into 8 groups and 8 mothers. Two procedure were utilized in the study: word imitations and picture naming. The analysis showed that at 3:0 the children have mastered /p,b,t,d,k,g,f,v,s,z, ʃ, ʒ, l,r,m,n/ initial and final position and /ç,h/ in final position; at 3:7 /S/ in initial and final position and /λ/ in final position; at 4:7 /R/ in final position and in initial position at 5:1; the /R/ clusters were mastered at 4:1 and the /l/ clusters at 5:7 years old.

Key Words: articulation; articulation acquisition.

Introdução

A articulação corresponde a uma das grandes áreas de estudo da fonoaudiologia. Considerando a comunicação do ser humano, a articulação é definida como a produção dos sons da fala (ASHA, 1982) de uma comunidade linguística (Bernthal e Bankson, 1981).

Segundo a classificação das alterações da comunicação da American Speech and Hearing Association (ASHA, 1982) a articulação faz parte da fala, uma vez que é observada na transmissão e uso do sistema simbólico oral. Considera-se que a articulação envolve os seguintes aspectos: lingüísticos envolvidos na percepção, produção e organização da fala; motores da produção, tanto os centrais como periféricos;

cognitivos e orgânicos relacionados à aquisição e ambientais.

Alguns estudos realizados em São Paulo mostraram que, na população infantil (entre zero e 12 anos) a ocorrência de alterações de linguagem foi por ordem: alterações articulatórias, defasagem de aquisição de linguagem, deglutição atípica, alterações de leitura e escrita, disfluência, alterações de voz. (Lins, 1990; Andrade, Lopes, Wertzner, 1991). Esses dados vêm confirmar a necessidade do fonoaudiólogo realizar pesquisas sobre a aquisição da articulação. Esses estudos fornecerão dados significativos para que o fonoaudiólogo possa realizar tanto o diagnóstico precoce das alterações articulatórias como os programas de prevenção primária.

O fonoaudiólogo que realiza pesquisa e atua em clínica, na área de articulação, precisa adaptar os conceitos lingüísticos à sua prática diária. Assim, é importante relacionar o uso d:

análise tradicional da articulação ao enfoque estruturalista da fonologia.

Segundo essa análise é feito um levantamento do inventário fonêmico de um sujeito, usado de forma contrastiva, nas sílabas inicial, medial e final. Dessa forma, lista-se os fonemas que o sujeito é capaz de produzir, bem como verifica-se as omissões, substituições e distorções que realiza (Dyson, 1988; Goldman - Fristoe, 1986; Smith, 1990; Stoel - Gammon, 1985, 1987).

A análise tradicional tem sido muito utilizada tanto em pesquisa como para diagnóstico das alterações da articulação.

Quando se trata da aquisição do sistema fonológico, independentemente do modelo teórico subjacente, algumas variáveis relacionadas à aquisição, que podem interferir no processo, têm sido estudadas. Entre elas, a idade tem sido destacada.

Winitz (1969) fez uma comparação entre os estudos de Wellman et al. (1931), Poole (1934) e Templin (1957) sobre a idade em que as crianças dominavam os sons consonantais no inglês. Embora os critérios de domínio, usados por esses pesquisadores, tenham variado entre 75% e 100%, com algumas variações, a ordem de aquisição foi /m, n, ɸ, p, f, h, w, j, k, b, d, g, r, s, ʒ, tʃ, t, θ, v, l, ʃ, z, ʒ/, sendo que a maioria dos fonemas foi dominada entre 3 e 4 anos de idade.

De forma geral, caracteriza-se o período entre 2 e 4 anos como sendo o de estabilização do sistema fonológico. Porém seria necessária a realização de pesquisas com crianças menores de 3:0 anos que possibilitassem verificar o domínio do sistema fonológico antes dos 3:0 anos (Prather e Hedrick 1975; Stoel - Gammon 1985, 1987; Kenney e Prather 1986, Anderson e Smith, 1987; Dyson, 1988).

Em geral, os estudos na língua inglesa mostram que as crianças apresentam inicialmente um inventário fonêmico maior na posição inicial do que na posição final; dominam primeiro os fonemas oclusivos, sendo as líquidas e encontros consonantais os últimos a serem dominados.

No português, há falta de dados sobre a aquisição do sistema fonológico da criança nor-

mal, o que dificulta tanto a elaboração de um instrumento mais preciso para diagnóstico como também de instrumentos mais eficazes para tratamento das alterações articulatórias.

De acordo com essa necessidade, realizou-se uma pesquisa que teve como objetivos descrever a aquisição do sistema fonológico de crianças entre 3 e 7 anos de idade e comparar a ocorrência com a das mães das crianças.

Método

Sujeitos

A pesquisa contou com 64 sujeitos com idades entre 3:0 e 7:0 anos, sendo metade do sexo masculino e metade do sexo feminino, que foram divididos em oito grupos, cada um com oito sujeitos de acordo com as idades: I (3:1 a 3:6); II (3:7 a 4:0); III (4:1 a 4:6); IV (4:7 a 5:0); V (5:1 a 5:6); VI (5:7 a 6:0); VII (6:1 a 6:7) e VIII (6:7 a 7:00). Houve também um grupo de mães constituído de 8 sujeitos, tendo sido escolhida como sujeito para a pesquisa a primeira mãe de cada grupo testado.

Todos os sujeitos eram crianças consideradas pelos familiares como tendo fala inteligível e normal para a idade e freqüentavam o serviço de pediatria do Centro de Saúde Escola "Prof. Samuel B. Pessoa", pertencente ao SUDS-2, micro-região 2 - Butantã, cidade de São Paulo. Como este centro de saúde é regionalizado, todos os sujeitos eram residentes no bairro do Butantã e pertencentes à classe sócio-econômica baixa.

Material

Todos os sujeitos foram submetidos a duas provas: imitação e nomeação. A prova de imitação constou de 37 vocábulos e para prova de nomeação utilizou-se 34 pranchas, sendo 27 do Peabody Language Development Kits (PLDK) level P (Dunn et al, 1981) e sete figuras confeccionadas para o teste, respeitando-se o tamanho e o estilo das pranchas do PDK level P.

Utilizou-se nas provas vocábulos dissílabos e trissílabos contendo fonemas consonantais

nas sílabas inicial e final, bem como encontros consonantais.

Resultados e Discussão

Os resultados foram analisados seguindo o modelo tradicional, de forma semelhante à utilizada por Goldman-Fristoe (1986) no subteste sons em palavras. Registrou-se, então, a emissão correta, a omissão, a substituição, a distorção e a adição.

Na análise quantitativa foram realizados os seguintes estudos através do teste do χ^2 : o índice de dominância dos fonemas e quais os fonemas dominados em cada grupo; a comparação entre a produção dos fonemas nas sílabas inicial e final nas situações de imitação e nomeação.

Foi estabelecido, então, através do χ^2 n.g.l = 1, n.sig = 0,05, $\chi^2 = 3,84$, o índice mínimo de

75% de acerto para que a produção de um fonema fosse considerado dominado em um determinado grupo, ou seja, para se considerar que a aquisição do fonema estava concluída. Esta decisão decorre de que neste nível, com $\chi^2 = 3,58$ não há diferença significativa quando comparado a 100% de acerto, abaixo do mesmo a diferença já é significativa, posto que, com 74% ela resulta em $\chi^2 = 3,88$.

O Quadro 1 mostra os fonemas e encontros consonantais não dominados nos grupos, considerando-se o índice de dominância dos fonemas em 75% de acerto.

Assim, tanto na imitação como na nomeação, aos 3:1 anos não estavam dominados os encontros consonantais, arquifonemas e o fonema /λ/. É interessante observar que as crianças dominaram primeiro os encontros consonantais

Quadro 1

Fonemas e encontros consonantais não dominados nos Grupos

Grupos	Imitação		Nomeação	
	Inicial	Final	Inicial	Final
I	/pR, bR, tR/ /dR, kR, gR/ /fR, pl, bl/ /kl, gl, fl/ /S, R/	/λ/ /R/	/pR, bR, tR/ /kR, vR, pl/ /bl, R/	/vR, bR/ /λ/
I	/tR, dR, pl/ /bl, kl, fl/ /R/	/R/	/pR, tR, pl/ /bl, R/	/λ/
III	/pl, bl, kl/ /gl, fl, R/	/R/	/tR, pl, bl/ /R/	/λ/
IV	/bR, gR, pl/ /bl, R/	---	/tR, pl, R/	/vR/
V	/fl/	---	/pl/ /bl/	---
VI	/R/	---	/tR, pl/	---
VII				
VII	---	---		---
M				

com /R/ e depois com /l/. A partir dos 6:1 anos já estavam dominados todos os fonemas, arquifonemas e encontros consonantais.

Esse resultado mostrou que os sujeitos da presente pesquisa, pertencentes à classe sócio-econômica cultural baixa, apresentaram o domínio do sistema fonológico de forma semelhante aos dados encontrados em outras pesquisas.

As mães, que foram consideradas o modelo para comparação, não apresentaram dificuldades em relação às regras do sistema fonológico do português. Esse resultado superou a expectativa porque no atendimento diário das crianças e de suas mães no serviço de fonoaudiologia do Centro de Saúde Escola "Prof. Samuel Bransley Pessoa", os fonoaudiólogos observam, além do uso de variantes dialetais, a simplificação do encontro consonantal, simplificação de líquidas. Na realidade, embora isso tenha ocorrido, não foi estatisticamente significativo, demonstrando que esses sujeitos dominam essas dificuldades a partir dos 6:1 anos e que essas diferenças dialetais não interferem no uso da regra fonológica. Cabe ressaltar que há necessidade de se realizar um estudo posterior para se verificar a presença dessas variantes dialetais.

Portanto, esses sujeitos, quando iniciam a primeira série do primeiro grau, estão prontos para iniciar a transferência das regras fonológicas para a leitura e escrita. É nesse momento que o professor deve reforçar o treino da silabação (Hoffman 1990, Hoffman e Norris 1989, Ruscello et al 1991), sempre associando linguagem oral e escrita.

Esses dados estão de acordo como os encontrados por Dyson (1988), em que aos três anos, na posição inicial, estavam dominadas as plosivas e as fricativas surdas. Na posição final estavam dominadas as plosivas /p, t, k, d, g/ e as fricativas /f, s, ʃ, v, z/. Também já estavam dominadas as nasais e as líquidas.

Para Smit et al. (1990), mesmo considerando o índice de 75% de acerto, somente estavam dominadas aos 3:0 anos as plosivas surdas e sonoras e os fonemas /f, s, m, n/, sendo os demais fonemas dominados entre 4:0 e 6:0 anos.

Quanto aos encontros consonantais, Smit et al (1990) verificaram o acerto de 75% com /R/, entre 5:6 e 6:0 e com /l/, entre 4:0 e 5:6 anos. Portanto, o domínio ocorreu de forma contrária ao encontrado na presente pesquisa, uma vez que os encontros com /R/ foram dominados entre 3:7 e 5:0 e os com /l/ entre 4:7 e 5:0. Novamente vale lembrar que podem estar respondendo pelas diferenças entre as pesquisas as peculiaridades das línguas em questão, as práticas de educação de filhos vigentes em culturas distintas e mesmo os procedimentos de pesquisas.

Outro dado observado na presente pesquisa é que o arquifonema /R/ foi dominado primeiro na posição final (4:6 anos) e depois na posição inicial (6:0 anos). Tal fato pode demonstrar que há maior facilidade de produção do arquifonema na sílaba final em relação à sua produção na sílaba inicial, uma vez que o domínio da produção da consoante final ocorre, em geral, mais tardiamente.

Porém, mesmo sendo dominado aos 6:0 anos, o arquifonema /R/ muitas vezes não é usado pelas crianças de classe sócio-econômica-cultural baixa e, portanto, cabe aos educadores facilitarem essa produção adequada e não simplesmente assumirem uma postura discriminatória de que é o padrão usado por essa população.

O revés no domínio de um som ocorre quando um som é considerado como tendo alcançado o critério estabelecido (75% na presente pesquisa) em uma faixa etária e, na idade seguinte, a porcentagem de acerto cai para menos de 75% (Prather et al, 1975). O revés tem sido registrado em várias pesquisas e, principalmente, no fonema /s/ (Kenney e Prather, 1986; Prather et al., 1975; Smit et al., 1990).

Algumas explicações tem sido dadas para esse revés no fonema /s/. Uma delas seria que em idades menores a produção do /s/ ainda é imprecisa, mas é aceita pelo examinador, enquanto que conforme a criança vai crescendo, aumenta-

se a exigência na produção correta (Kenney e Prather, 1986; Prather et al., 1975).

Smit et al. (1990) apontam mais duas explicações. Uma, seriam os erros que pode ocorrer numa determinada amostra e que causariam o revés. Outra seria que a criança, estando em fase de aquisição, pode usar numa fase de desenvolvimento do som correto e, então, adotar uma produção inadequada para este som. Em fase posterior do desenvolvimento voltará a usar o som correto.

Na presente pesquisa também foi encontrado o revés para o fonema /s/ no Grupo III, na situação de imitação, na posição inicial. Estas inversões carecem de maiores estudos. Entretanto, para um melhor esclarecimento da questão, só pesquisas longitudinais, acompanhando grupos de crianças já antes de emergir o fonema, até uns 4 ou 5 anos após, poderão fornecer dados sólidos. Entretanto, as dificuldades e o custo de pesquisas dessa natureza recomendam um trabalho feito em equipe transdisciplinar e de caráter institucional. Um adequado planejamento geral de instituições como centros de saúde, no que diz respeito ao desenvolvimento de pesquisa, poderá realizar estudos desta natureza.

Outro revés encontrado foi para o arquifonema /R/ na imitação para a posição inicial, no Grupo VI. O revés poderia ser explicado pelo fato de o vocábulo estímulo utilizado propiciar mais o uso de semi-vogais, isto sem esquecer as variáveis já apontadas.

Outros reveses ocorreram com os encontros consonantais, tanto na imitação como na nomeação, até no Grupo V. Uma explicação para esse revés seria a flutuação no desempenho que ocorre nas fases iniciais de aquisição em que, ora a criança produz o encontro consonantal, ora não. Principalmente a produção dos encontros requer uma precisão maior ao nível motor. Ao nível da formação da regra fonológica também se observa que esta é uma regra dominada mais tardiamente.

As diferenças significantes entre produção dos fonemas nas posições inicial e final, tanto na imitação como na nomeação, estão resumidas no Quadro 2.

Quadro 2

Produção na imitação e na nomeação

Grupo	Imitação		Nomeação	
	Inicial	Final	Inicial	Final
I	---	/n/ /S/	---	/r/ /pR/ /R/
II	---	---	---	---
III	---	---	/bR/	/R/
IV	---	/R/	---	/R/
V VI				

Através desse Quadro, observa-se que o desempenho nas posições inicial e final foi equivalente para a maioria dos fonemas. Esses dados estão de acordo com Dyson (1988) e Smit et al. (1990), que verificaram em suas pesquisas que os repertórios fonéticos na posição inicial e final se equivalem, com algumas exceções.

Com esse resultado o fonoaudiólogo pode planejar tanto o tratamento como os programas de estimulação de linguagem enfocando um determinado fonema sem preocupar-se em selecionar inicialmente vocábulos com o fonema somente em uma posição. A proposta passa a ser, então, de colocar um fonema em oposição a outros fonemas em qualquer posição, ao contrário da forma tradicional, em que primeiro se instala o fonema na posição inicial e somente quando a criança consegue emití-lo adequadamente nesta posição passa-se a outra. Isto parece estar mais em consonância com os princípios de discriminação e generalização da psicologia da aprendizagem.

Esse procedimento facilita a execução de estratégias de estimulação dos fonemas pelos professores de pré-escola, uma vez que em função da faixa etária elege-se um fonema ou uma classe de fonemas sem preocupar-se com sua posição na palavra.

Cabe aqui lembrar a necessidade de pesquisar em situação natural, de sala de aula e de lar, as estratégias de procedimentos de treino mais eficazes para garantir a discriminação e produção dos fonemas desejados, propiciando

melhores condições de desenvolvimento e de prevenção na área verbal.

Na análise qualitativa, observou-se que o número de acertos aumentou com a idade enquanto que as omissões e substituições diminuíram. Esse dado é indicativo de que as crianças estão dominando o sistema fonológico em função do aumento da idade.

Embora as omissões e substituições tenham diminuído, elas ainda ocorrem nos Grupos VII e VIII nas líquidas /r, l, λ/, no arquifonema /R/ e nos encontros consonantais. Esse resultado está de acordo com os encontrados na literatura (Kenney e Prather, 1986; Smit et al., 1990) uma vez que o domínio dos encontros consonantais ocorre em torno dos 6:7 a 7:0 anos e das líquidas em torno dos 5:0 anos.

Quanto às distorções, diminuíram nos Grupos V, VI, e VII, voltando a aumentar no Grupo VIII. Deve-se considerar que as distorções ocorreram principalmente nos fonemas /s/ e /z/, por interposição anterior de língua e numa idade em que as crianças estão trocando os dentes decíduos. Nessa fase, com a falta de um dos articuladores é comum ocorrer a distorção dos fonemas /s/ e /z/.

Analisou-se também o domínio dos traços pertinentes ao português, conforme proposto por Pais (1981); zona de articulação, modo de articulação, sonoridade (papel das cordas vocais) a nasalidade (papel das fossas nasais).

Para tanto fez-se a média da porcentagem de acerto, na imitação e na nomeação, para cada fonema, nas posições inicial e final da sílaba. Os dados são descritos nos Quadros 3 a 7.

Quadro 3

Domínio dos fonemas no Grupo I (+ dominado, – domínio não adquirido)

Papel das cavidades oral e nasal	Modo de articulação		Zona de articulação	Papel das cordas vocais	Fonema	Inicial	Final
O R A I S	Oclusivas		bilabial	surda	/p/	+	+
				sonora	/b/	+	+
			dental ou alveolar	surda	/t/	+	+
				sonora	/d/	+	+
			velar	surda	/k/	+	+
				sonora	/g/	+	+
	C o n s t r i t i v a s	Fricativas	labio-dental	surda	/f/	+	+
				sonora	/v/	+	+
			dental ou alveolar	surda	/s/	+	+
				sonora	/z/	+	+
				(Λ)	/S/	-	-
			palatal	surda	/ç/	+	+
		sonora	/ʒ/	+	+		
Laterais		dental	sonora	/l/	+	+	
		palatal	sonora	/λ/	--	-	
Vibrantes		simples	sonora	/ʁ/	--	+	
	múltipla	sonora	/r/	+	+		
		(Λ)	/R/	-	-		
N A S A I S			bilabial	sonora	/m/	+	+
			dental ou alveolar	sonora	/n/	+	+
			palatal	sonora	/ɲ/	--	+

Legenda (A): Arquifonema

Quadro 4

Domínio dos fonemas no Grupo II e III (+ dominado, – domínio não adquirido)

Papel das cavidades oral e nasal	Modo de articulação		Zona de articulação	Papel das das cordas vocais	Fonema	Inicial	Final
O R A I S	Oclusivas		bilabial	surda	/p/	+	+
				sonora	/b/	+	+
			dental ou alveolar	surda	/t/	+	+
				sonora	/d/	+	+
			velar	surda	/k/	+	+
				sonora	/g/	+	+
	C o n s t r i t i v a s	Fricativas	labio-dental	surda	/f/	+	+
				sonora	/v/	+	+
			dental ou alveolar	surda	/s/	+	+
				sonora	/z/	+	+
				(A)	/S/	+	+
			palatal	surda	/ç/	+	+
			sonora	/ʒ/	+	+	
		Laterais	dental	sonora	/l/	+	+
			palatal	sonora	/λ/	--	+
		Vibrantes	simples	sonora	/ʀ/	--	+
			múltipla	sonora	/r/	+	+
				(A)	/R/	-	-
N A S A I S			bilabial	sonora	/m/	+	+
			dental				
			ou alveolar	sonora	/n/	+	+
			palatal	sonora	/ɲ/	--	+

Legenda (A): Arquifonema

Quadro 5

Domínio dos fonemas no Grupo IV (+ dominado, – domínio não adquirido)

Papel das cavidades oral e nasal	Modo de articulação		Zona de articulação	Papel das cordas vocais	Fonema	Inicial	Final
O R A I S	Oclusivas		bilabial	surda	/p/	+	+
				sonora	/b/	+	+
			dental ou alveolar	surda	/t/	+	+
				sonora	/d/	+	+
			velar	surda	/k/	+	+
				sonora	/g/	+	+
	C o n s t r i t i v a s	Fricativas	labio-dental	surda	/f/	+	+
				sonora	/v/	+	+
			dental ou alveolar	surda	/s/	+	+
				sonora	/z/	+	+
			(Λ)	/S/	+	+	
		palatal	surda	/ç/	+	+	
			sonora	/ʒ/	+	+	
	Laterais	dental	sonora	/l/	+	+	
palatal		sonora	/λ/	--	+		
Vibrantes	simples	sonora	/ʀ/	--	+		
	múltipla	sonora	/r/	+	+		
		(Λ)	/R/	-	-		
N A S A I S			bilabial	sonora	/m/	+	+
			dental				
			ou alveolar	sonora	/n/	+	+
			palatal	sonora	/ɲ/	--	+

Legenda (A): Arquifonema

Quadro 6

Domínio dos fonemas no Grupo V, VI, VII e VIII (+ dominado, – domínio não adquirido)

Papel das cavidades oral e nasal	Modo de articulação		Zona de articulação	Papel das cordas vocais	Fonema	Inicial	Final
O R A I S	Oclusivas		bilabial	surda	/p/	+	+
				sonora	/b/	+	+
			dental ou alveolar	surda	/t/	+	+
				sonora	/d/	+	+
			velar	surda	/k/	+	+
				sonora	/g/	+	+
	C o n s t r i t i v a s	Fricativas	labio-dental	surda	/f/	+	+
				sonora	/v/	+	+
			dental ou alveolar	surda	/s/	+	+
				sonora	/z/	+	+
				(Λ)	/S/	+	+
		palatal	surda	/ç/	+	+	
			sonora	/ʒ/	+	+	
		Laterais	dental	sonora	/l/	+	+
palatal	sonora		/λ/	--	+		
Vibrantes	simples	sonora	/ʀ/	--	+		
	múltipla	sonora	/r/	+	+		
		(Λ)	/R/	+	+		
N A S A I S			bilabial	sonora	/m/	+	+
			dental				
			ou alveolar	sonora	/n/	+	+
			palatal		/ɲ/	--	+

Legenda (A): Arquifonema

Quadro 7

Domínio dos encontros consonantais (+ dominado, – domínio não adquirido)

Grupo s	Posição inicial												Posição final	
	/pR/	/bR/	/tR/	/dR/	/kR/	/gR/	/lR/	/pl/	/bl/	/kl/	/gl/	/l/	/bR/	/vR/
I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
II	+	+	-	-	+	+	-	-	-	-	+	-	+	+
III	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+
IV	+	+	+	+	+	-	+	-	-	+	+	+	+	-
V	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
VI	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
VII	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
VIII	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

A partir dessa caracterização inicial da aquisição do sistema fonológico verificou-se que aos 3:1 anos as crianças já apresentavam domínio dos fonemas oclusivos e fricativos surdos e sonoros bem como das nasais e líquidas tanto na posição inicial como final.

Assim, aos 3:1 anos, as crianças já possuíam os contrastes, por papel das cordas vocais, zona de articulação e modo de articulação tanto na posição inicial como na final.

Quanto à aquisição dos arquifonemas, dominaram primeiro o arquifonema /s/ (Grupo II) nas posições e o arquifonema /R/ antes na posição final (Grupo IV) e depois na posição inicial (Grupo V).

Os encontros consonantais com /R/ foram dominados, nas posições inicial e final, antes do que os encontros consonantais com /R/. Os primeiros foram dominados no Grupo IV e os últimos no Grupo VI. Tal fato pode decorrer da influência de uma variável sociolinguística, uma vez que são capazes de produzir o encontro consonantal com /l/ porém usualmente o produzem com /R/.

O resultado encontrado está de acordo com outra pesquisa realizada na cidade de São Paulo por Limongi (1982) em que, aos dois anos, já estavam dominados os traços definitivos do português que foram estabilizados aos 4:6 anos. Portanto, aos 3:0 anos, os sujeitos já tinham dominado os fonemas plosivos e fricativos surdos e sonoros, as nasais e o arquifonema /s/. As líqui-

das, o arquifonema /R/ e os encontros consonantais foram estabilizados aos 4:6 anos.

Alguns autores como Dyson (1988), Prather et al. (1975) e Stoel-Gammon (1985, 1987) já haviam destacado a necessidade de se estudar a aquisição do sistema fonológico em crianças com menos de 3:0 anos. A autora da presente pesquisa, embora ciente deste dado corrente na literatura, optou por fazer um estudo com crianças maiores de três anos, por alguns motivos. Um deles foi para verificar se isso ocorreria com essa população específica e, outro, porque não havia ainda uma descrição do sistema fonológico dessa população.

Com os resultados desta pesquisa, confirmou-se a necessidade de se estudar a aquisição do sistema fonológico em crianças com menos de três anos de idade.

Conclusão

Através do estudo realizado verificou-se que os sujeitos aos 3:1 anos já estavam com o sistema fonológico dominado, restando apenas o domínio dos encontros consonantais e o do arquifonema /R/, que ocorrem aos 6:1 anos.

Os resultados encontrados podem contribuir para um melhor planejamento das estratégias fonoaudiológicas tanto ao nível da prevenção primária como do diagnóstico e tratamento precoce das manifestações primárias da linguagem.

Referências

- ANDERSON, R. and SMITH B. - Phonological development of two year-old monolingual Puerto Rican Spanish speaking children. **Journal of Child Language**, 13, 57-78, 1987.
- ANDRADE, C.R.F.; LOPES, D.M.B.; WERTZNER, H.F. - Uma reflexão sobre a fonoaudiologia preventiva. **Ciência e Cultura**, 43(7), 152-153, 1991.
- ANDRADE, C.R.F.; WERTZNER H.F.; LOPES, D.M.B. - Estudo epidemiológico das desordens da comunicação. **Anais do 4º Congresso Brasileiro de Epidemiologia**, Campinas, 1990.
- BERNTHAL J.E. BANKSON N.W. - **Articulation Disorders**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc. 1981.
- Committee on Language, Speech and Hearing Services in Schools (ASHA) - Definitions - Communicative Disorders and Variations **ASHA**, 949-950, 1982.
- DUNN, L.M. et al. - **Peabody Language Development Kits - revised, level p**. Minnesota: American Guidance Service, Circle Pines, 1981.
- DYSON, A.T. - Phonetic Inventories of 2 and 3 year old children. **Journal Speech and Hearing Disorders**, 53,89-93, 1988.
- GOLDMAN, R. and FRISTOE, M. - **Goldman-Fristoe tests of articulation** - Minnesota: American Guidance Service, 1986.
- HOFFMAN, P.R. - Speeling, phonology, and the speech-language pathologist: a whole language perspective. **Language Speech and Hearing Services in Schools**, 21, 238-243, 1990.
- HOFFMAN, P.R.; NORRIS, J.A. - On the nature of phonological development: evidence from natural children's speeling errors. **Journal of Speech and Hearing Research**, 32, 787-794, 1989.
- KENNEY, K.W.; PRATHER, E. - Articulation development in preschool children consistency of productions. **Journal of Speech and Hearing Research**, 29, 29-36, 1986.
- LIMONGI, S.O.O. - **Considerações sobre o Desenvolvimento dos Traços Distintivos do Português em crianças de dois a seis anos e onze meses**. Dissertação (Mestrado) apresentada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1982.
- LINS, M.R.F. - **Relatório de Atividades do Serviço de Fonoaudiologia do Centro de Saúde-Escola Prof. Samuel B. Pessoa**. (1985-1989). Publicação interna, São Paulo, 1990.
- PAIS, C.D. - **Introdução à fonologia**, São Paulo: Global, 1981.
- PRATHER, E.M.; HEDRICK, D.L., KERN, C.A. - Articulation Development in Children aged two to four years. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, 40, 179-191, 1975.
- RUSCELLO, D.M.; LOUIS, K.O.St.; MASON, N. - School-aged children with phonologic disorders: coexistence with other speech/language disorders. **Journal of Speech and Hearing Research**, 34, 236-242, 1991.
- SIEGEL, S. - **Non parametric statistics for the behavioural sciences**, McGraw Hill. Inc. 1956. Trad. FARIAS A.Q. de São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1975.
- SMIT, A.B.; HAND, L.; FREILINGER, J.J.; BERNTHAL, J.E., BIRD, A. - The Iowa articulation norms project and its Nebraska replication. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, 55, 779-798, 1990.
- STOEL-GAMMON, C. - Phonetic Inventories, 15-24 months: A Longitudinal Study. **Journal of Speech and Hearing Research**, 28: 505-512, 1985.
- STOEL-GAMMON, C. - Phonological Skills of 2 year-olds. **Language, Speech and Hearing Service in Schools**, 18, 323-329, 1987.
- WINITZ, H. - **Articulatory Acquisition and Behavior**. New York: Meredith Corporation, 1969.

Histórias infantis e desempenho verbal de escolares: influência de textos, do contador da história, do nível sócio-econômico e do sexo dos sujeitos ¹

Eulália H. Maimoni

Universidade Federal de Uberlândia

O objetivo do presente trabalho foi o de verificar o efeito do contar histórias no desempenho verbal de escolares, considerando-se as variáveis: coleção de história, contador e nível sócio-econômico dos sujeitos (Ss). Pôde-se ainda estudar a variável sexo. Os contadores das histórias eram a experimenter (E) e mães dos Ss. O desempenho verbal dos Ss (30 do sexo masculino e 30 do sexo feminino, com idade variando em torno de 8 anos e meio e mesmo grau de escolaridade) foi verificado através de duas redações, uma elaborada frente a uma gravura e outra na situação de tema livre, antes e depois do treino coletivo dado: ouvir histórias de livros infantis, cujas ilustrações eram mostradas depois aos Ss, que as descreviam oralmente, repetindo depois a história, sem ver as ilustrações. Essas redações foram analisadas em seus aspectos gerais (tema, conteúdo, personagem principal, estrutura temática, coerência e originalidade) e específicos (número de vocábulos e de sentenças, extensão média do enunciado verbal, número de tatos-rotulação e de quantificadores). Pôde-se concluir, com base no tratamento estatístico, que, com raras exceções, não houve melhora no desempenho verbal dos 6 grupos de Ss, após o treino. Um estudo de cada uma das variáveis consideradas revelou que: (1º) Ss de diferentes níveis sócio-econômicos não mostraram diferenças em desempenho verbal; (2º) as duas coleções de histórias infantis não conduziram as diferenças no desempenho dos Ss; (3º) não houve diferença entre o procedimento de treino dado pela E e pelas mães dos Ss; (4º) meninos e meninas não reagiram diferentemente ao treino verbal dado.

Palavras-chave: Psicologia escolar, aprendizagem verbal, comportamento verbal

Abstract

The purpose of this paper was to verify the effect of story telling in the verbal performance of school-age children considering the following variables: story collection, teller and socioeconomic level of the subjects (Ss). We also studied the sex variable. Story tellers were the experimenter (E) and the subjects' mothers. The Ss' verbal performance (30 males and 30 females, with age around 8 and a half years and same schooling level) was ascertained through two compositions, one written while looking at a picture and another in a free-theme situation, before and after the collective training given: listening to stories from children books, the illustrations of which were shown to the Ss, who described them orally, and then repeated them without looking at the pictures. These compositions were analysed in their general aspects (such as theme, content, main character, thematic structure, coherence and originality) and specific ones (number of words and sentences, average length of verbal utterance, number of tacts labelling and quantifiers). It was possible to conclude, on the basis of statistical treatment, that, with rare exceptions, there was no improvement in verbal performance of the 6 groups of Ss after the training. A study of each of the variables considered has shown that: (1) Ss from different socioeconomic levels did not present differences in verbal performance; (2) the two children stories collections did not lead to differences in the Ss performance; (3) there was no difference between the training procedure given by the E and that given by the Ss mothers; (4) boys and girls did not react differently to the verbal training given.

Key words: School psychology, verbal learning, verbal behavior.

Durante muito tempo, os estudos sobre literatura infantil restringiram-se aos literatos.

Mesmo entre esses, dedicar-se a tal atividade era considerado dedicar-se a um "gênero menor" dentro da literatura.

A fundação da Academia Brasileira de Escritores de Literatura Infantil e Juvenil, bem como o crescente número de artigos sobre esse gênero, em revistas e jornais de nosso País, de-

¹ Texto revisado e atualizado de parte de tese de doutorado desenvolvida no Instituto de Psicologia da USP, sob orientação de G. P. Witter.

Endereço para correspondência: Av. Misael Rodrigues de Castro, 569, CEP 38406-190, Uberlândia/MG.

monstram, da mesma maneira que em outros lugares do mundo, o quanto a leitura de crianças e adolescentes tornou-se relevante entre os assuntos de primeira importância que se têm constituído em alvo de publicação. Entre os defensores do valor da literatura infantil, nos últimos anos no Brasil, temos Zilberman que, em 1981 escrevia: "...se a literatura infantil revive os mesmos problemas de produção que envolvem toda criação poética, encará-la como um setor menor da teoria e da prática artística significa ignorar seus reais problemas em favor de um propósito elitista, que tem como meta garantir a primazia da condição adulta" (p.37). Considerando-se ainda os muitos autores e ilustradores que vêm alcançando renome com a publicação de obras infantis, pode-se dizer que essa concepção parece estar mudando.

Ultimamente, muito se tem pesquisado e escrito sobre a escolha de livros apropriados ao aluno que, tendo já condições para ler com compreensão, encontra-se em uma quarta ou quinta série do 1º Grau (Aguiar, 1979). Muito pouco, entretanto tem sido pesquisado ou escrito acerca do tipo de leitura mais adequado à criança brasileira que frequenta as séries iniciais, ou que ainda está sendo alfabetizada. Uma das poucas publicações entre nós, nesse sentido, é o artigo de Zilberman (1985), que enfatiza a qualidade literária da obra e sua função de evitar a ruptura entre a situação de não alfabetização e a de alfabetização completa, da criança que está aprendendo a ler.

As preocupações da Psicologia são de uma outra ordem e conduzem o estudioso a pesquisar mais sobre as mudanças que podem ocorrer na criança exposta à leitura de livros infantis. Contudo, existem mais estudos estrangeiros sobre o assunto do que nacionais, como acontece em outras áreas de conhecimento em Psicologia, mas muitas das conclusões obtidas são semelhantes.

Parece que Fodor (1966) foi o primeiro a se preocupar com o uso de histórias para melhorar o desempenho verbal de crianças americanas, tidas como marginalizadas culturalmente. A

partir de então, os estudos passam a focalizar as variáveis relacionadas ao interesse de crianças pelo conto infantil, retomando um tema que vinha sendo estudado desde 1960, segundo Anselmo (1970). Os dados obtidos têm demonstrado, entre outras coisas, que existem interesses específicos, de acordo com a faixa etária, e que uma leitura de conteúdo interessante pode até ser utilizada como uma forma de atividade reforçadora, contingente ao bom desempenho em sala de aula, em um programa de modificação de comportamento. (McLaughlin, 1976; Cook & White, 1977). Parece que, quanto mais nova a criança, maior é o seu interesse por histórias cômicas de animais humanizados (Zimet & Camp, 1974; Lauritzen & Cheves, 1974; Oliver, 1977; Aguiar, 1979), independente do sexo. Não é, portanto, sem razão que esse aspecto tem sido bem explorado pelos meios de comunicação de massa. Contudo, um material de leitura de grande interesse pode não garantir uma melhor compreensão do que foi lido, conforme o demonstrou Koch (1975), por uma revisão que fez acerca do assunto. O mesmo concluiu também que textos bem compreendidos nem sempre são percebidos como mais interessantes.

Além desse aspecto, um outro considerado nas pesquisas diz respeito à ilustração dos livros infantis. As mesmas sugerem que as ilustrações podem atuar, não só para aumentar o interesse da criança pela leitura de livros, mas também podem contribuir para maior retenção do que foi lido (Peeck, 1974; Samuels, Biesbrock & Terry, 1974). A ilustração parece ter particular importância no caso de aluno que tem dificuldade para ler, pois os dados de pesquisa indicaram que sua compreensão da leitura depende mais da ilustração, do que no caso do leitor que tem facilidade para isso (Rohwer & Matz, 1975; Arlin & Roth, 1978).

Uma outra informação relevante que a pesquisa psicológica tem a oferecer é a de que, se pais e professores acreditam que ler histórias para as crianças vai ter como conseqüência um melhor desempenho na escrita, isso nem sempre acontece. É o que nos diz Groff (1978), a partir

de uma revisão da literatura especializada, concluindo que não se pode superestimar os efeitos da linguagem oral da criança sobre a sua composição escrita. Contudo, um estudo posterior, realizado com crianças brasileiras de quinta série, indicou que houve uma tendência à generalização dos treinos orais oferecidos para as diversas modalidades de redação (Hussein, 1986).

Outros autores preocuparam-se em utilizar o procedimento de contar histórias ou de repeti-las como técnica para avaliar o nível verbal infantil, ao invés de recorrer apenas a provas formais de desempenho (Marshall, 1975; Pickert & Chase, 1978; Spinillo, 1993).

Temos ainda as pesquisas mais voltadas para a influência dos estereótipos contidos em material de leitura para crianças, sobre as formas de comportamento infantil. Dentro dessa perspectiva, foram investigados os estereótipos sexuais por Ashby e Wittmaier (1978) e por Koblinsky, Cruse e Sugawara (1978); os estereótipos raciais por Chall, Raswin, French e Hall (1979), além do estudo sobre os valores sociais ligados à amizade, morte, aventura e o estereótipo do papel sexual por Berg-Cross e Berg-Cross (1978). Embora não sejam muitos os estudos a respeito, pode-se dizer que há uma tendência na criança de diferentes faixas etárias, a mudarem suas atitudes e valores, quando exposta à leitura de histórias. Não houve, contudo, uma preocupação dos pesquisadores em verificar se essas mudanças são duradouras.

Ao pesquisar sobre os efeitos que histórias infantis exercem sobre o comportamento de crianças, a Psicologia não pode deixar de considerar nesse processo a pessoa do contador da história. Nas áreas urbanas, o papel do contador de histórias tem sido desempenhado por mães e professoras, que lêem para as crianças textos infantis, com o objetivo de recreação ou para fins considerados didáticos. Entretanto, são poucos os estudos para mostrar a influência desse narrador. O estudo de Wellen (1985) tinha a mãe como narradora, mas sua preocupação foi em pesquisar se a presença de um irmão mais velho

poderia interferir no comportamento verbal da criança que ouvia a história. A autora conclui que crianças mais novas podem reduzir o seu número de emissões verbais, havendo ainda mudanças qualitativas das mesmas, para pior, com a presença do irmão mais velho. Topping, Malinson e Hughes (1985) demonstraram o efeito benéfico de um treino em que pais e crianças liam juntos, em voz alta, em casa. Wilks e Clarke (1988) verificaram que o tempo gasto por mães, ouvindo a leitura de seus filhos, com idade entre oito e nove anos, enquanto os orientava e elogiava pelos acertos, melhorou o desempenho dos mesmos em compreensão de leitura. As mães foram treinadas anteriormente nessa tarefa.

Mais recentemente, a pesquisa de Vivas (1992) veio demonstrar que um programa de leitura de histórias, desenvolvido em casa, por mães e na escola, por professores, a nível de pré-escola e de primeira série, durante quatro meses, conduziu a ganhos verbais, que se refletiram durante o ano escolar subsequente. Esses resultados sustentam a proposta da autora de um trabalho preventivo, utilizando-se a leitura diária de histórias, em relação a dificuldades de linguagem e leitura inicial.

Um outro estudo (Maimoni, 1992) demonstrou que mesmo um programa a curto prazo, realizado durante sete semanas, em dias alternados, para alunos iniciantes de primeira série, que ouviam e recontavam as histórias, lidas pela experimentadora, obteve aumento nos índices de desempenho verbal dos alunos, na tarefa de contar histórias à vista de gravuras.

No presente trabalho, decidiu-se analisar a influência de diferentes coleções de textos, do contador da história, do nível sócio-econômico e do sexo dos sujeitos, no desempenho verbal de escolares, submetidos a um programa de ouvir histórias, dentro dos seguintes objetivos:

1. Comparar o efeito do treino em ouvir histórias lidas pelas mães, com o mesmo material lido pela pesquisadora, no desenvolvimento verbal de sujeitos de nível sócio-econômico alto.

2. Comparar o efeito do treino em ouvir histórias lidas pelas próprias mães e pelas mães dos outros sujeitos, no desempenho verbal de sujeitos de nível sócio-econômico alto.

3. Comparar o efeito de tipos diferentes de estimulação verbal contidos em histórias lidas para crianças, em sujeitos de duas classes sociais.

4. Comparar o efeito da variável sexo, em relação aos objetivos precedentes.

Método

Sujeitos

Participaram desta pesquisa sessenta sujeitos, sendo trinta do sexo feminino e trinta do sexo masculino, dos quais quarenta eram pertencentes ao nível sócio-econômico alto (Classe A) e vinte ao nível baixo (Classe B). Todos os sujeitos eram de uma mesma faixa etária e igual nível de escolaridade: segunda série do Primeiro Grau, cursando-a pela primeira vez, em escolas estaduais centrais de uma cidade do interior de São Paulo, com 65.000 habitantes, na época do estudo. Esses sujeitos formavam seis grupos, contendo cada um dez sujeitos, sendo cinco de cada sexo. Os grupos foram organizados também por semelhança de idade e de origem sócio-econômica, esta última determinada de acordo com Oliveira (1976), que combinou dados de escolaridade e de prestígio profissional. Participaram ainda seis mães de sujeitos.

Material

Foram utilizados um gravador minicassete "National", folhas de instrução mimeografadas, folhas de papel almaço pautadas, duas coleções de histórias infantis (Coleção I: Coleção "Minibal" e Coleção II: Coleção "Novas histórias da vovó", ambas da Editora Brasil-América), tendo cada coleção volumes ilustrados a cores, contendo, uma das coleções, livros com uma média de duzentos e trinta vocábulos (Coleção I) e outra, uma média de oitocentos vocábulos (Coleção II), sendo que as histórias das duas coleções versavam sobre acontecimentos cômicos ocorridos com animais humanizados. Pela Tabela 1 pode-se observar que

a Coleção II possuía aproximadamente três vezes mais vocábulos, sentenças e tatos-rotulação que a Coleção I. Isso justificou o uso de três livros desta última coleção em cada uma das sessões de treino, enquanto apenas um livro da outra coleção era utilizado, a fim de se controlar o tempo gasto de treino e a quantidade de estimulação fornecida, conforme procedimento descrito a seguir.

Tabela 1- Frequência média de vocábulos, sentenças, tatos-rotulação, quantificadores, nas histórias das coleções I e II, bem como a extensão média do enunciado verbal correspondente a cada coleção

CATEGORIAS	COLEÇÃO I	COLEÇÃO II
Vocábulos	228	761
Sentenças	41	139
Tatos-rotulação	32	117
Quantificadores	12,67	13,67
Extensão média do enunciado verbal	5,56	5,62

Foram utilizadas ainda duas gravuras de 27cm x 31cm, plastificadas, representando cenas infantis, que fizeram parte do calendário Nestlé de 1970 e que foram testadas em estudo anterior (Faria, 1997).

Procedimento

O experimento foi conduzido em três etapas:

1ª ETAPA: avaliação do nível operante dos sujeitos (pré-treino), feita através de duas formas - redação de uma história com tema livre e redação à vista de uma gravura, em folhas de papel almaço pautado. A gravura, sorteada entre duas, era a fotografia colorida de um menino em um carro de pedal, sendo empurrado por uma menina.

2ª ETAPA: programa de intervenção (treino), aplicado a quatro grupos pela experimentadora e a dois grupos da Classe A por mães. Essas mães receberam instruções por escrito para procederem como a experimentadora e a

primeira sessão das mesmas com os sujeitos foi gravada para possibilitar uma reorientação, caso tivesse havido alguma dificuldade no procedimento. As mães dos sujeitos da Classe B não participaram do treinamento por ter sido verificado com antecedência sua dificuldade em ler material escrito. O treino, dado tanto pelas mães como pela experimentadora, teve um total de seis sessões de 30 (trinta) minutos, em dias alternados, após os horários de aulas da tarde, consistindo em: ouvir a história lida em voz alta, observar as gravuras do texto lido, descrevendo-as oralmente, e repetir a história ouvida e observada nas ilustrações. Essa modalidade de treino fora testada em pesquisa anterior pela autora (1977) e era ministrada coletivamente, mas de forma a permitir que cada um dos sujeitos de cada grupo pudesse dar a sua contribuição verbal oral, sendo reforçado socialmente com expressões tais como "Isso!", "Muito bem!" ou outras e como o passar a mão na cabeça do sujeito, enquanto este se manifestava. Cada mãe realizou apenas duas sessões, estando seu filho presente.

3ª ETAPA: reavaliação do nível verbal dos sujeitos, feita após o treino dado, sendo repetidos os procedimentos da primeira etapa, utilizando-se a outra das duas gravuras, sorteada para tal: fotografia colorida de um menino e uma menina brincando de casinha.

Resultados

As redações feitas antes e depois do treino foram comparadas quanto: 1) a aspectos lingüísticos e comportamentais; 2) ao conteúdo; 3) à qualidade. Os aspectos lingüísticos e comportamentais considerados foram: a emissão de vocábulos, a emissão de sentenças, a extensão média do enunciado verbal (quociente entre as medidas de vocabulário e sentença), a emissão de tatos tipo rotulação e a emissão de quantificadores.¹ Quanto à análise de conteúdo, foram considerados: o tema, o conteúdo positivo, ou negativo, da história, em função do seu desfecho, feliz, ou infeliz, e a personagem principal. A qualidade das redações foi analisada quanto ao índice lógico-lingüístico, reunindo pontos obtidos pelos sujeitos em extensão média do enun-

ciado verbal, em estrutura temática e em coerência da história. Dentro desse aspecto, a criatividade geral também foi avaliada. Pormenores específicos das categorias de análise, conceituação e exemplos encontram-se em Faria (1979).

Para os três tipos de análise, contou-se com dois juízes, tendo sido obtidos índices de concordância entre eles de 0,96; 0,78 e 0,73, pela prova de Spearman (Siegel, 1956).

Os dados foram submetidos ao teste T de Wilcoxon (Siegel, 1956) para as comparações intragrupo e à prova U de Mann-Whitney (Siegel, 1956) para as comparações intergrupos, considerando-se o nível de significância de 0,05. No estudo da qualidade das redações, utilizou-se a prova de McNemar (Siegel, 1956) e o mesmo nível de significância.

Quanto aos aspectos lingüísticos e comportamentais, verificou-se que as diferenças encontradas entre os grupos treinados pelas mães e pela experimentadora não se mostraram significantes estatisticamente. O mesmo aconteceu ao se comparar o desempenho verbal dos sujeitos, cujas próprias mães contavam as histórias com o desempenho dos sujeitos que ouviram a história contada pelas mães dos seus colegas. Também não foram observadas diferenças significantes entre os grupos que passaram pelo treino com a Coleção I e com a Coleção II.

A classe social e o sexo dos sujeitos também não foram variáveis relevantes na produção de diferenças de desempenho, em relação aos aspectos lingüísticos e comportamentais analisados.

Quanto ao conteúdo das redações, pode-se observar pela Tabela 2 que os temas preferidos para redação foram: "animais" e "família", havendo maior diversificação dos temas entre os sujeitos de Classe A, tanto antes como depois do treino.

¹ **Tato tipo rotulação** refere-se a uma das categorias de comportamento verbal propostas por Skinner (1957), compreendendo uma resposta verbal de rotulação, controlada por um estímulo físico ou um acontecimento do meio exterior.

Quantificador refere-se ao "signo que atualiza outro, indicando quantas unidades estão contidas nele" (Bally, apud Borba, 1971, p. 119).

Tabela 2 - Porcentagem dos temas desenvolvidos pelos Ss de classe A e B, de ambos os sexos, nas redações feitas antes e depois do treino, em situação de tema livre

TEMAS	Classe A				T O T A L	Classe B				T O T A L
	Sub-grupo M		Sub-grupo F			Sub-grupo M		Sub-grupo F		
	Pré	Pós	Pré	Pós		Pré	Pós	Pré	Pós	
animais	40	50	35	20	36	40	40	50	60	47
família	5		20	15	10			20	10	7
adaptação de história			10	5	4	20	20	20		15
aniversário	15	10		5	8	20	20	10		12
passeio	5		10	15	8				10	3
amizade		5	5		3					
desastre	10				3	10				3
horta	5				1					
Natal	5		5	10	5					
árvore			5		1					
briga			5		1					
fantasma	5				1					
menina		5	5	5	4		10		10	4
menino	5				1		10			3
programa-TV	5				1					
soldado						10				3
saci-pererê									10	3
casamento				5	1					
castigo		10			3					
curiosidade		5			1					
brinquedo		5		5	3					
escola				5	1					
furto		5			1					
festa junina		5			1					
sonho realizado				5	1					
velhice / junventude				5	1					

Quanto à adequação dos temas de redação, em relação às gravuras apresentadas, as diferenças encontradas não foram significativas estatisticamente, da mesma forma acontecendo em relação aos conteúdos positivos e negativos.

Pela Tabela 3 observa-se que as personagens mais referidas nas redações foram: "ani-

mais", "menino" e "menina", independente do sexo, classe social e situação estimuladora.

Uma comparação desses dados com os obtidos da análise das coleções mostra que o tema "castigo" apresenta-se com uma porcentagem alta nas duas coleções, mas apenas os sujeitos da Classe A desenvolveram esse tema após o treino (Tabela 4).

Tabela 3 - Porcentagem de cada uma das personagens principais que apareceram nas redações dos Ss de classe A e B, de ambos os sexos, antes e depois do treino, em situação de tema livre.

PERSONAGENS PRINCIPAIS	Classe A				T O T A L	Classe B				T O T A L
	Sub-grupo M		Sub-grupo F			Sub-grupo M		Sub-grupo F		
	Pré	Pós	Pré	Pós		Pré	Pós	Pré	Pós	
animal	35	50	25	15	32	40	40	50	50	45
menino	30	25	15	15	21	40	40	10	10	25
menina	15	5	40	50	27		10	10	30	11
homem	15	5	10	5	9	10				3
mulher			10	5	4	10	10	20		10
menino (a)		15			4			10		3
héroi de TV	5				1					
saci-pererê									10	3
rosa				5	1					
casal				5	1					

Tabela 4 - Porcentagem dos temas nas histórias das coleções I e II

TEMAS	COLEÇÃO I	COLEÇÃO II
castigo	50%	67%
esperteza	28%	-
festa	12%	-
amizade	5%	33%
escola	5%	-

Quanto à qualidade das redações, o treino apenas mostrou seus efeitos em poucas situações: referente ao índice lógico-lingüístico, para dois grupos da Classe A treinados pela experimentadora, um com a Coleção I e outro com a Coleção II; e referente à criatividade geral, para as meninas da Classe A, treinadas pelas mães, com a Coleção II e para o grupo da Classe A, treinado com a Coleção I pela experimentadora.

A comparação entre as duas situações estimuladoras - tema livre e gravura - utilizadas no pré e pós-treino indicou que a primeira situação propiciou maior emissão de vocábulos e de sentenças. Entretanto, a extensão média do enunciado verbal e o índice lógico-lingüístico foram favorecidos pela apresentação das gravuras.

Discussão

Recentemente, os meios de comunicação divulgaram as dúvidas dos cientistas acerca dos métodos para se verificar a existência de vida em

outros planetas. Os mesmos métodos, utilizados em relação ao planeta Terra, também indicaram poucas condições de sobrevivência humana em nosso planeta!

Ao se trabalhar com o comportamento verbal, uma dúvida semelhante se apresenta, pois um problema crucial deve ser enfrentado, qual seja o de decidir como mensurar tal comportamento humano, sujeito a uma grande variedade de influências.

Os resultados da presente pesquisa retratam justamente tal questão, já que uma discussão dos mesmos pode-se restringir a dois aspectos fundamentais, ao se perguntar:

1º. será que contar histórias para crianças em nada as auxilia no seu desenvolvimento verbal? ou

2º. será que a forma de medir o comportamento verbal não foi adequada?

No primeiro caso, os dados indicam que não houve mudança no desempenho verbal dos sujeitos, quanto aos índices verbais considerados, sendo muito poucas as exceções. Talvez isso se justifique pelo pequeno número de sessões, sugerindo que uma estimulação a longo prazo, desde os primeiros anos de vida pudesse melhor contribuir para uma criança se desenvolver verbalmente.

Pelo estudo de Vivas (1992), citado na introdução deste relato, um período de quatro

meses de leitura diária conduziu a um melhor desempenho dos alunos em linguagem e leitura inicial, mas o programa de treino de Wilks e Clarke (1988) que foi de apenas quatro semanas, também conseguiu obter ganhos na compreensão de leitura dos seus sujeitos, que liam histórias para suas mães.

Uma outra sugestão de treino verbal seria propiciar à criança oportunidade para que ela própria fizesse leituras, estando já alfabetizada. Para tal, as bibliotecas públicas deveriam estar melhor aparelhadas, a fim de favorecer a população de baixa renda. Grambell, Koskinen e Kapinus (1991), trabalhando com alunos já alfabetizados, verificaram uma melhora na leitura com um treino em recontar histórias. Esses estudos mostram a necessidade de uma tutoração do aluno em atividades de ler ou ouvir histórias. Relacionado ainda com o treino dado, está o problema da escolha dos livros para leitura, cujos critérios de qualidade mereceriam ser revistos, em caso de pesquisa futura.

Quanto à segunda questão levantada, os dados parecem contrariar as conclusões de estudos anteriores (Moysés, 1976, Keeney, 1976) de que a situação de redação com tema livre seria mais estimuladora do que aquela em que o tema fosse determinado por um adulto. Enquanto a emissão de vocábulos e de sentenças foi favorecida pela situação de tema livre, em dois dos índices mensurados a gravura se mostrou melhor condição estimuladora: extensão média do enunciado verbal e índice lógico-lingüístico. Assim, mesmo tendo-se buscado diferentes formas de estimulação para eliciar o comportamento verbal, parece que redigir uma história, já numa segunda série, é uma tarefa que deve ter sofrido as influências do treino escolar, a ponto de padronizar bastante o desempenho dos alunos, sujeitos da pesquisa, impedindo que diferenças verbais pudessem ser observadas. Esse é um dado preocupante e que remete a uma análise do ensino da redação nas primeiras séries do primeiro grau.

Spinillo (1993) chama a atenção para o fato de que crianças de oito anos, com "um do-

mínio efetivo da estrutura narrativa de história" (p. 74) independem da situação estimuladora, frente a uma gravura ou produção livre, para a produção oral de histórias. Essas crianças, comparadas a alunos mais novos não alfabetizados, apresentaram um relato mais elaborado, pela análise feita no estudo. A autora sugere que talvez isso se deva ao processo de alfabetização, a que crianças nessa idade estão sujeitas, na escola.

Talvez um procedimento menos formal de coleta de dados a exemplo do que fez Votre (1979), conduzisse a um levantamento de dados que refletisse as diferenças relacionadas à classe social, ao sexo, ou até mesmo ao contador da história e ao conteúdo da narração. Esse é um ponto discutido por Heye (1979), ao refutar a hipótese do "déficit lingüístico" dos indivíduos de classe baixa. Talvez efetivamente, no nível aqui pesquisado, não existam diferenças.

Witter (1977) preocupou-se em alertar para o fato de que em uma pequena cidade interiorana, os ambientes escolares dos sujeitos de diferentes classes sociais podem ser muito semelhantes, nivelando-os, ao invés de produzirem diferenças verbais mensuráveis, conforme constatou em seus dados, semelhantes aos aqui referidos.

Parece, portanto, que um treino verbal do tipo que foi ministrado, não contribuiu para ser melhorado o desempenho dos sujeitos em tarefa escrita, reafirmando as conclusões de Groff (1978), de que um treino oral pode não ter efeito sobre a composição escrita.

Concluindo, pode-se dizer que os dados da presente pesquisa conduziram ao questionamento das medidas educacionais baseadas na crença de que crianças de nível sócio-econômico baixo necessitam de serem estimuladas verbalmente de modo diferente na escola; bem como na crença de que meninas teriam melhor desempenho em tarefas verbais do que meninos.

Além disso, pode-se considerar que, embora tenham surgido dúvidas no presente estudo, quanto ao benefício para o comportamento verbal do ouvinte, com o ouvir histórias, vale

ressaltar, conforme o fez Vivas (1992), que o clima de interação mãe-filho pode ser muito positivo nessa situação, o que justificaria recomendar-se que as mães leiam ou continuem lendo histórias para seus filhos.

A autora fala também da satisfação que programas de leitura de histórias na escola podem propiciar. Isso, além de facilitar a interação professor-aluno, ainda se apresenta como uma forma de recreação pouco dispendiosa e sem muito desgaste para o professor, e como uma atividade bem apropriada à sala de aula. Nesse particular, é de grande importância a análise que Zilberman (1981) faz sobre a literatura infantil na escola, no sentido de que a mesma pode ter um papel transformador do ensino, não pedagógico e limitador, conduzindo a criança a se transportar para além das fronteiras da escola, ampliando seus conhecimentos e adquirindo uma forma de recreação privativa e útil em todas as épocas de sua vida. Todavia, há necessidade de se pesquisar cuidadosamente essas proposições, para se evitar a criação ou a estimulação de mitos, o que só pode determinar, a longo prazo, sérios problemas e desvios na educação. Por último, convém ressaltar os efeitos que podem ter, a longo prazo, a leitura de contos para crianças, aspecto verificado por Vivas (1992), bem como o caráter preventivo de dificuldades em linguagem, de um treino verbal dessa natureza, defendido também por essa autora. Isso se reveste da maior importância, se nos reportarmos às estatísticas de repetência nas primeiras séries do 1º Grau, em nossa realidade escolar, que revelam a necessidade de programas que previnam problemas na fase de aquisição da leitura pela criança.

Deve-se lembrar ainda que em estudo anterior (Maimoni, 1991) a autora verificou que mesmo alunos que já apresentavam resultados abaixo da média em índices de leitura conseguiram melhorar o seu desempenho oral, após ouvir e recontar histórias em grupo, em sala de aula. Convém, portanto, que se recomende às autoridades educacionais que insistam junto aos professores alfabetizadores, para que incluam ou mantenham a "hora do conto", como rotina de suas salas de aulas.

Referências

- AGUIAR, V.T. (1979) **Que livro indicar?** Interesses do leitor jovem. Porto Alegre: Mercado Aberto/Instituto Estadual do Livro.
- ANSELMO, Z.A. (1970) **Alguns fatores psicológicos condicionantes da literatura infantil didática.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- ARLIN, M. & ROTH, G. (1978) Pupil's use of time while reading comics and books. *American Educational Research Journal*, 15(2): 201-216.
- ASHBY, M.S. & WITTMAYER, B.C. (1978) Attitude changes in children after exposure to stories about women in traditional or nontraditional occupations. *Journal of Educational Psychology*, 70(6): 945-949.
- BERG-CROSS, L. & BERG-CROSS, G. (1978) Listening to stories may change children's social attitudes. *The Reading Teacher*, 31(6): 659-663.
- BORBA, F.S. (1979) **Pequeno vocabulário de Linguística Moderna.** S.P.: Nacional / EDUSP.
- CHALL, J.S.; RADWIN, W.; FRENCH, V.W. & HALL, C.R. (1979) Blacks in the worlds of children's books. *The Reading Teacher*, 32(5): 527-533.
- COOK, V.J. & WHITE, M.A. (1977) Reinforcement potency of children's reading materials. *Journal of Educational Psychology*, 69 (3): 231-236.
- FARIA, E.M. (1977) **Estudo comparativo de quatro modalidades de um programa de remediação verbal aplicado a crianças carentes culturais.** Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.
- FARIA, E.M. (1979) **Influência de estórias infantis no desempenho verbal de escolares: análise quanto a aspectos qualitativos e quantitativos dos textos, com relação ao contador de estória e ao nível sócio-econômico e sexo dos sujeitos.** Tese de Doutorado defendida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- FODOR, E.M. (1966) The effect of the systematic reading of stories on the language development of culturally deprived children. *Dissertation Abstracts International*, 27 (4-A): 952.
- GAMBRELL, L.B.; KOSKINEN, P.S. & KAPINUS, B.A. (1991) Retelling and the reading comprehension of proficient and less-proficient readers. *Journal of Educational Research*, 84(61): 356-362.
- GROFF, P. (1978) Children's oral language and their written composition. *The Elementary School Journal*, 78(3): 181-191.

- HEYER, J. (1979) Sociolinguística. In: PAIS, C.T.; BARBOSA, M.A.; PONTES, E.; RECTOR, M.; WITTER, G.P.; HEYER, J. & NEIVA, E. Jr. **Manual de Linguística**. Petrópolis: Vozes.
- HUSSEIN, C.L. (1986) Teste de eficiência da generalização do procedimento de treino de leitura crítica e criativa em alunos da 5ª série. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 38(3): 120-127.
- KEENEY, M.L. (1978) An investigation of what intermediate grade children say about the writing of stories. **Dissertation Abstracts International**, 36(9-A): 5802-5803.
- KOBLINSKY, S.G.; CRUSE, D.F. & SUGAWARA, A.I. (1978) Sex role stereotypes and children's memory for story content. **Child Development**, 49: 452-458.
- KOCH, R.E. (1975) Relationships between reading interests and reading comprehension among fourth-grade and sixth-grade students. **Dissertation Abstracts International**, 35 (11-A): 7126-7127.
- LAURETZEN, C. & CHEVES, D. (1974) Children's reading interests classified by age level. **The Reading Teacher**, 27(7): 694-700.
- MAIMONI, E.H. (1992) Efeito do modo de contar história no comportamento verbal de alunos de periferia. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 44 (1-2): 104-120.
- MARSHALL, G. (1975) Stories for children and children's stories. **The Elementary School Journal**, 76(3): 157-160.
- McLAUGHLIN, J.T. (1976) Books as reinforcers of reading performance: An investigation of their relative effectiveness. **Dissertation Abstracts International**, 36(7-A): 4359.
- MOYSÉS, S.M.A. (1976) **Criatividade verbal e adjetivação em redação: um estudo experimental com a técnica de Cloze**. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Humanas da Universidade de São Paulo.
- OLIVEIRA, F.A.L. (1976) **Um estudo sobre forças em direção à participação de alunos em escolas grandes e pequenas**. Tese de Mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- OLIVER, L. (1977) The reading interests of children in the primary grades. **Elementary School Journal**, 77(5): 400-406.
- PEECK, J. (1974) Retention of pictorial and verbal content of a text with illustrations. **Journal of Educational Psychology**, 66(6): 880-888.
- PICKERT, S.M. & CHASE, M.L. (1978) Story retelling: an informal technique for evaluating children's language. **The Reading Teacher**, 31(3): 528-531.
- ROTHWELL, W.D.Jr. & MATZ, R.D. (1975) Improving aural comprehension in white and in black children. Pictures versus print. **Journal of Experimental Child Psychology**, 19(1): 23-36.
- SAMUELS, S.J.; BIESBROCK, E. & TERRY, P.R. (1974) The effect of pictures on children's attitudes toward presented stories. **The Journal of Educational Research**, 67(6): 243-246.
- SIEGEL, S. (1956) **Nonparametric statistics for behavioral sciences**. N.Y.: McGraw-Hill.
- SKINNER, B.F. (1957) **Verbal Behavior**. New York: Appleton Century Crofts.
- SPINILLO, A.G. (1993) Era uma vez... e foram felizes para sempre! Esquema narrativo e variações experimentais. **Temas em Psicologia**, nº1: 67-77.
- TOPPING, K.J.; MALLINSON, A.; GEE, A. & HUGUES, R. (1985) Paired reading: a therapeutic technique for maladjusted children. **Maladjustment & Therapeutic Education**, 3(3): 52-55.
- VIVAS, E. (1992) Análisis e ilustración de um modelo para la intervención en prevención. **Revista Interamericana de Psicología**, Interamerican Journal of Psychology, 26(1): 53-62.
- VOTRE, S.J. (1979) Para uma análise sociolinguística do discurso infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 62(143): 281-290.
- WILLEN, C.J. (1985) Effects of older sibling of the language young children hear and produce. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, 50(1): 84-99.
- WILKS, R.T.J. & CLARKE, V.A. (1988) Training versus nontraining of mothers as home reading tutors. **Perceptual and Motor Skills**, 67: 135-142.
- WITTER, G.P. **O Psicólogo Escolar: pesquisa e ensino**. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Livre-Docente em Psicologia.
- ZILBERMAN, R. (1981) **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global.
- ZILBERMAN, R. (1985) **Literatura infantil para crianças que aprendem a ler**. **Cadernos de Pesquisa**, 52: 79-83.
- ZIMET, S.G. & CAMP, B.W. (1974) Favorite books of first-graders from City and Suburb. **The Elementary School Journal**, 75(3): 191-196.

O conceito de percepção em Freud: repercussões¹

Rafael Raffaelli

Universidade Federal de Santa Catarina

Freud supõe duas diferentes teorias para explicar o processo perceptivo. A primeira teoria da percepção aparece no "Projeto Para Uma Psicologia Científica" de 1895, e advoga a igualdade entre percepção e consciência; a segunda teoria da percepção tem sua origem na Carta 52 a Fliess e admite a existência de uma percepção inconsciente. Duas possíveis causas da oscilação das teses freudianas sobre a atividade perceptiva são presumidas: a definição de realidade e a crença na telepatia. São apontadas algumas eventuais influências sofridas por Freud nas suas definições de percepção. Também são analisadas brevemente algumas das repercussões da questão perceptiva em Freud nos textos de Ferenczi, Varendonck, Pözl e seguidores, e nos seminários e aulas de Lacan e Laplanche. Para finalizar, é hipotetizado o sistema Percepção-Narcisismo como substituto do sistema Pept.-Cs. **Palavras-chave:** Psicanálise, percepção, telepatia, história da Psicanálise.

Abstract

Freud supposes two different theories to explain the perceptual process. The first theory of perception appears in the "project for a Scientific Psychology" (1895) and advocates the equality between perception and consciousness; the second theory of perception has its origin in the Letter 52 to Fliess and admits the existence of an unconscious. Two possible causes of the oscillation of Freud's thesis about the perceptual activity are presumed: the definition of reality and the belief on telepathy. Some eventual influences suffered by Freud's definitions on perception are showed. Some of the perceptual issue in Freud are also analysed in brief in the texts by Ferenczy, Varendonck, Pözl and followers, and in the seminars and lectures of Lacan and Laplanche. To conclude it is hypothesized the system Perception-Narcisism as a substitute for the system Pept.-Cs.

Key Words: Psychoanalysis; perception; telepathy; history of Psychoanalysis.

Alguns dos conceitos pouco estudados atualmente pela Psicanálise são aqueles pelos quais Freud primeiro se adentrou pela psicologia: percepção, memória, atenção e imagem. Com excessão desse último, revalorizado na perspectiva lacaniana, os demais caíram no limbo teórico, constituindo-se numa espécie de sucata psicanalítica.

Como exemplo dessa situação, um levantamento bibliográfico *on line* para o período 69/91, realizado no "Psychological Abstracts" e no "Mental Health Abstracts" - bases de dados que compilam material de alguns dos mais prestigiosos periódicos internacionais de Psicanálise

em língua inglesa - revelou que num total de 15.406 trabalhos catalogados, que tratavam especificamente de temas psicanalíticos, apenas 29 possuíam em seus descritores (palavras-chave) um dos quatro conceitos citados. No Brasil, para o mesmo período, foram apurados na "Revista Brasileira de Psicanálise" - a mais antiga e influente publicação psicanalítica brasileira - somente dois artigos que enfocavam essas temáticas.

Quase constituindo-se num capítulo à parte, os testes projetivos de base analítica, à frente deles o "Rorschach", compõem o conjunto mais numeroso de estudos psicanalíticos sobre o campo da percepção. Esses trabalhos, entretanto, são limitados no que se refere ao desenvolvimento teórico dos conceitos básicos por dois motivos: primeiro, pela ênfase dada ao produto, e não à gênese e dinâmica, do processo projetivo;

1 Apresentado no Simpósio "Psicanálise e Psicologia Cognitiva", XXV Congresso Internacional de Psicologia, Bruxelas, 19-24 julho 1992.

Endereço para correspondência: Av. José Boabaid, 76 - CEP 88037-200 Florianópolis/SC.

e, segundo, devido aos esforços visando a validação e normatização dos próprios instrumentos com finalidade prática, o que acaba por restringir o campo estudado, diminuindo o alcance de suas conclusões e generalizações.

Parte dessa situação pode-se atribuir à limitação imposta pela fórmula freudiana "Pcpt. = Cs", assimilada acriticamente por muitos psicanalistas.

Mas será que essa formulação de Freud foi tão absoluta e inequívoca quanto parece?

Para responder a essa questão, base das análises que se seguem, revisaremos os textos de Freud seguindo uma ordem cronológica.

Partiremos, então, do "Projeto Para Uma Psicologia Científica" de 1895, obra inacabada, renegada, que nem sequer recebeu um título de seu autor, e que só chegou à publicação em 1950, mas que, no entanto, contém em germe muitas das idéias desenvolvidas posteriormente por Freud.

Para um adequado adentramento ao texto não podemos nos esquecer que o objetivo manifesto de Freud é estabelecer uma psicologia como ciências da natureza (Naturwissenschaft) dentro dos padrões positivistas e que, para isso, ele planteia dois teoremas básicos: 1, a concepção quantitativa que postula uma Q externa sujeita às leis do movimento, e sua representante interna, a Qn, submetida ao princípio de inércia e à fuga do estímulo; 2, a teoria do neurônio, substrato material.

A junção desses dois teoremas resulta que os neurônios devem ser investidos por uma dada Qn e, em contrapartida, a estrutura neuronal funcionaria como uma barreira para a livre descarga dessa mesma Qn, o quê é conceituado por Freud como "barreira de contato".

A função de barreira acaba por diferenciar dois sistemas, um composto de neurônios permeáveis (chamados de phi) destinados à percepção, e outro, composto por neurônios impermeáveis (chamados de psi) retentores de memória e sede dos processos psíquicos em geral. Nessa concepção o sistema nervoso tem duas funções receptivas: uma em relação aos estímu-

los externos (phi) e outra referenciada nas excitações endógenas (psi); o neurônio phi estaria, então, ligado apenas à periferia do organismo e o psi ao seu interior. Os complexos perceptivos, por sua vez, "se dividem uma parte constante e incompreendida - a coisa - e outra variável, compreensível - os atributos ou movimentos da coisa." (Freud, 1895)

No sistema psi, por outro lado, a atuação dos processos de atração do desejo e a propensão ao recalque indicam a presença de uma organização que interfere no fluxo quantitativo de Qn e que possibilita a diferenciação entre percepção e lembrança: o ego, que Freud define como a somatória dos investimentos psi num dado momento.

De modo geral, toda atividade de pensamento acaba por constituir-se como uma **crença ou juízo de realidade**, cuja base são as sensações e imagens motoras proprioceptivas conscientizadas pelo ego. De qualquer forma, é impossível ao ego a assunção de um pensamento cognitivo isento de desejo, pois os afetos vêm a interferir necessariamente nesse processo.

Finalmente, a conscientização está relacionada com as qualidades, isto é, com as variações das características sensoriais do mundo externo (Q), e assim Freud presume um terceiro sistema de neurônios, responsáveis pela consciência, denominado ômega. Tais neurônios ômega atuariam como "órgãos de percepção", sendo destituídos de memória, e sua função precípua seria a da "indicação de realidade" para o sistema psi, e, assim, percepção igual a consciência, cronologicamente a **primeira teoria da percepção** na obra de Freud.

Passemos agora à tão discutida Carta 52, à qual Lacan e Laplanche e tantos outros atribuem importância crucial, como veremos depois. É nessa carta a Fliess de 06/12/1896 que Freud propõe um outro modelo para o entendimento da atividade perceptiva, opondo-se a algumas das teses do "Projeto".

Nesse modelo são supostos os seguintes registros psíquicos na estratificação perceptiva: percepções (W), indicação de percepção ou si-

nal perceptivo (Wz), inconsciência (Ub), pré-consciência (Vb) e consciência (Bws). Tais registros estão dispostos numa sequência temporal, e o ato perceptivo se desenvolve a partir da excitação dos neurônios em direção à consciência. (Freud, 1896).

Freud enfatiza que esses registros sucessivos remetem a fases do desenvolvimento do indivíduo, e que a passagem de um registro a outro só pode ser efetuada por intermédio de uma **tradução** do material psíquico trabalhado em diferentes linguagens. Isso significa que nessa concepção coexistem no processo perceptivo diversos níveis de apreensão do estímulo sensorial, numa espécie de anacronismo perceptual.

A suposição do processo perceptivo como transcorrendo em níveis sucessivos de registro para desembocar por último na consciência, isto é, que a percepção é um processo inconsciente, vem a se constituir na **segunda teoria da percepção** em Freud.

A partir de "A Interpretação Dos Sonhos", mais propriamente de seu Capítulo VII, Freud desenvolve algumas das idéias do "Projeto" (vide Parte I.S.3) e da Carta 52, e são dignos de destaque a nota adicional de 1919 onde encontramos a célebre equação "Pcpt. = Cs." e o diagrama que ilustra esse tema, cujo propósito é demonstrar a idéia de "localização psíquica", evitando-se tomá-la como uma descrição anatômica (Freud, 1900).

Freud concebe o aparelho psíquico como um instrumento assemelhado ao telescópio, constituído de "instâncias" ou "sistemas-psi", que em vez de corresponderem às lentes óticas, são melhor descritos como lugares virtuais, ou seja, imagens interpostas entre uma lente e outra, e que se dispõem numa "sequência temporal", indicando um sentido ou direção aos sistemas-psi, pois parte de estímulos (externos ou internos) e culmina numa ação. Supõe-se, assim, duas extremidades: uma sensorial, ligada à recepção dos estímulos, e outra motora, destinada a reagir a eles, mecanismo esse cujo protótipo é o arco-reflexo.

O sistema Pcpt. recebe a estimulação mas não detém traço das excitações que o atingem, pois deve estar sempre desimpedido para a recepção de novos estímulos, sendo, assim, destituído de memória. A memória dos estímulos é preservada nos sistemas posteriores segundo a simultaneidade de sua ocorrência, isto é, por associação temporal. Dessa maneira, a origem das associações residiria nos sistemas Mnem. (mnêmicos), permitindo a transmissão dos estímulos de um sistema a outro. O primeiro sistema Mnem registra o estímulo por **simultaneidade temporal**, enquanto que nos sistemas posteriores a associação se realiza por **relações de similaridade**.

Se durante a vida de vigília a orientação do aparelho psíquico segue uma direção "progressiva", isto é, partindo das percepções externas até a atividade motora, no sonho pode-se afirmar que essa direção é "regressiva", pois o aparelho passa a funcionar no sentido inverso, partindo das excitações internas e tomando-as como originárias do exterior, ativando, assim, a atividade motora até um determinado limiar. Dessa forma, o impulso gerado no lcs se propaga em direção à extremidade perceptiva num movimento "regrediente" até atingir a "vividez sensorial", tendo transformado "pensamentos em imagens". A meta da regressão seria a obtenção de uma "identidade perceptiva" com os traços mnêmicos vinculados à satisfação de uma necessidade, e, desse modo, Freud evidencia três aspectos desse processo: o aspecto tópico, pela direção inversa da excitação nos sistemas-psi; o aspecto temporal, pelo retorno a estruturas psíquicas mais antigas; e o aspecto formal, pela retomada das maneiras primitivas de expressão.

É importante acrescentar que o processo teorizado (e seu diagrama) por Freud para descrever a dinâmica dos sonhos é também uma descrição da dinâmica perceptiva, pois tanto em uma como em outra são os mesmos elementos metapsicológicos que estão em jogo.

Freud enfatiza, ainda, que o sistema Cs. como que espelha o sistema Pcpt., tomando-o como sua realidade sensorial, pois o estímulo é

submetido a uma revisão antes de tornar-se sensação consciente. A sobreposição dos sistemas Pcpt. e Cs. permite à consciência exercer uma ação sobre o mundo externo pela fixação da atenção, sendo limitada por uma censura que a separa do pré-consciente e que só é ativada acima de determinado quantum de estimulação. A partir do momento em que o sistema Cs. estabelece uma ligação com os signos lingüísticos, passa a ser também um órgão sensorial das atividades do pensamento, podendo-se dizer, assim, que a consciência se constituiria na resultante da somatória entre percepção das qualidades internas e percepção das qualidades externas.

Seria de se supor, então, que existem dois sistemas Pcs. interpostos entre a consciência e os sistemas Pcpt. e Ics., segundo as duas superfícies sensoriais? Essa suposição nos leva a cogitar a existência de um duplo processo de revisão do material que aporta ao sistema Cs. Assim, as qualidades psíquicas seriam submetidas a duas revisões: uma das percepções oriundas do sistema Pcpt. e outra das representações advindas do sistema Ics.

Resumindo as teorizações contidas em "A Interpretação Dos Sonhos", temos que o sistema Pcpt., que é aquele que trava contato direto com o estímulo do mundo externo, é também apresentado como destituído de memória, hipotetizando-se que a consciência surge como que substituindo o traço mnêmico. É de se destacar, porém, que as asserções mais afirmativas nesse sentido são acréscimos ao texto original em notas de 1919 e 1925.

De qualquer modo, é notável a aproximação que Freud faz entre percepção e sonho, como fica evidente no seguinte excerto de "Sobre Os Sonhos":

"A consideração à inteligibilidade é o que leva a essa elaboração final do sonho, e isso revela a origem dessa atividade. Frente ao conteúdo onírico que tem diante de si, ela se comporta exatamente como o faz nossa atividade psíquica normal, em geral, diante de qualquer conteúdo perceptivo que lhe seja apresentado.

Entende esse conteúdo com base em certas representações antecipatórias e o ordena, já no momento de percebê-lo, segundo a pressuposição de que seja inteligível" (Freud, 1901a).

No que se refere aos atos falhos, tomemos um caso descrito por O. Rank e citado por Freud no "Sobre A Psicopatologia Da Vida Cotidiana" a respeito de uma presumível cognição inconsciente, produzindo um ato de excepcional discriminação perceptiva. Nesse caso, uma jovem, necessitando de dinheiro, acaba por encontrar casualmente no chão a quantia desejada. Rank explica esse fato afirmando que a "disposição de busca inconsciente tem muito mais probabilidade de êxito do que a atenção conscientemente dirigida" (Freud, 1901b).

Relevante nesse trecho é a idéia de uma atenção inconsciente, o que implicaria num investimento do sistema Ics. vinculado a um processo de seleção de imagens mnêmicas e à sua comparação com imagens perceptivas externas. Essa colocação de Rank, endossada por Freud, já que a cita integralmente sem comentários, representa uma extensão das assertivas da Carta 52, pois supõe um processo perceptivo inconsciente.

Se admitirmos, além disso, a existência de uma representação antecipatória e de uma revisão secundária da percepção, então como justificar a incompatibilidade entre memória e atividade perceptiva?

Em "Totem e Tabu" encontramos um aprofundamento dessa questão:

"Quando nós, não menos que o homem primitivo, projetamos algo para a realidade externa, o que acontece certamente deve ser o seguinte: estamos reconhecendo a existência de dois estados - um em que algo é diretamente fornecido aos sentidos e à consciência (ou seja, está presente neles) e, ao lado deste, outro, em que a mesma coisa é latente mas capaz de reaparecer. Em resumo, estamos reconhecendo a coexistência da percepção e da memória, ou, em termos mais gerais, a existência de processos mentais inconscientes ao lado dos conscientes" (Freud, 1913).

Além do reconhecimento da compatibilidade entre percepção e memória, Freud, nesse mesmo livro, avança a idéia de um mecanismo perceptivo inconsciente:

"A psicanálise mostrou que todos possuem, na atividade mental inconsciente, um *apparatus* que os capacita a interpretar as reações de outras pessoas, isto é, a desfazer as deformações que os outros impuseram à expressão de seus próprios sentimentos" (Freud, 1913).

Freud admite aí explicitamente uma atividade perceptiva inconsciente e provida de memória, o que vem a contradizer algumas de suas idéias anteriores.

Mas a questão se complica ainda mais se analisarmos o seguinte trecho de "O Inconsciente":

"Mas o *Ics.* é também afetado por experiências oriundas da percepção externa. Normalmente, todos os caminhos desde a percepção até o *Ics.* permanecem abertos e só os que partem do *Ics.* estão sujeitos ao bloqueio pela repressão. Constitui fato marcante que *Ics.* de um ser humano possa reagir ao de outro, sem passar através do *Cs.* Isso merece uma investigação mais detida, principalmente com o fim de descobrir se podemos excluir a atividade pré-consciente do desempenho de um papel nesse caso; descritivamente falando, porém, o fato é incontestável" (Freud, 1915).

Quanto a esse aspecto Freud considera que o conteúdo do sistema *Pcs.*, e por conseguinte também do *Cs.*, é derivado tanto do *Ics.* como da percepção, mas a dúvida que permanece é saber se esse parentesco habilita o *Pcs.* a exercer algum tipo de controle direto sobre os conteúdos inconscientes, isto é, se e como o *Pcs.* intermedia a relação entre *Ics.* e *Pept.*

Um impulso inconsciente pode cooptar processos pré-conscientes, como na captação dos restos diurnos pela elaboração onírica, desde que haja uma aproximação associativa qualquer; nesse caso pode-se dizer que o inconsciente torna-se "ego-sintônico", pois entra em sintonia de metas com o ego, utilizando-se dos meios desse para cumprir seus fins. Um índice dessa cooperação seria o ajuste "especial-

mente perfeito" da ação motora às finalidades propostas.

Dessa forma pode-se dizer que se ao sistema *Ics.* correspondem as imagens dos objetos, ao sistema *Pcs.* correspondem os liames entre as percepções e suas representações verbais introduzidas pela prevalência do processo secundário, pois a mediação de uma ação motora verbal permite o relacionamento entre coisas, o que as imagens rememoradas por si só não permitiriam.

Está implícita nesse argumento a noção de um processo secundário de reconstrução cognitiva que se inicia no concreto pela formação de pensamentos inconscientes através da percepção de estímulos, e dele se abstrai por meio de associações verbais pré-conscientes em pensamento consciente. No decorrer da elaboração onírica o pensamento inconsciente se concretiza novamente no sonho manifesto e a atividade interpretativa finalmente reconduz a uma abstração do mesmo.

Tomemos agora um trecho do "Suplemento Metapsicológico À Teoria dos Sonhos":

"A conclusão do processo onírico consiste no conteúdo do pensamento -regressivamente transformado e elaborado numa fantasia carregada de desejo-, tornando-se consciente como percepção sensorial; enquanto isso ocorre, ele passa por uma revisão secundária, à qual toda percepção está sujeita" (Freud, 1917).

Se a percepção está sujeita a uma elaboração secundária para se tornar consciente, então o que Freud descreve como sistema *Cs.* (*Pept.*) pode ser entendido como o resultado de uma cognição. E se juntarmos a isso que a percepção é primariamente inconsciente, e para que a cognição tenha lugar há de se supor uma estrutura seletiva, e se considerarmos ainda que uma seleção desse tipo só pode ser realizada de acordo com parâmetros ou critérios pré-estabelecidos, isto é, memorizados, então, essa estrutura há de possuir uma memória que selecione a percepção inconsciente segundo determinados critérios para que se torne consciente, de modo análogo à passagem dos pensamentos latentes ao conteúdo manifesto dos sonhos.

Mas que estrutura seria essa? Como se mantém e qual sua dinâmica? Como se organiza e se desenvolve o processo cognitivo inconsciente e os sistemas mnêmicos a ele relacionados? E finalmente qual o papel do sistema Pcs. nesse processo?

Apesar dessas complexas questões suscitadas pelos seus próprios conceitos, Freud não as responde, nem os desenvolve. Ao contrário, apesar de todas essas considerações persiste em manter a equivalência entre percepção e consciência, sua **primeira teoria da percepção**.

Sintetizando os aspectos levantados até agora, do que poderia ser denominado de **segunda teoria da percepção** em Freud, temos que a sensação inconsciente é transformada em percepção através de um processo cognitivo que realiza uma seleção prévia do material a ser percebido, ou seja, produz um trabalho de filtragem sensorial, transformando as excitações em perceptos (imagens perceptivas), o que poderíamos talvez denominar de animismo ontológico da percepção ou **projeção primária**; essas imagens são captadas pelo processo primário Ics., e para serem conscientizáveis devem ser submetidas a uma nova filtragem exercida pela censura entre o Pcs. e o Cs.. Desse modo, poderiam ser hipotetizados três filtros: um fundante, localizado no Ics.; um primário, situado na fronteira entre os sistemas Ics. e Pcs., e outro secundário na passagem entre Pcs. e Cs..

Somente em 1920, no "Além Do Princípio Do Prazer", Freud volta a conceituar o sistema Cs. (Pcpt.), agora já invertido em sistema Pcpt. Cs., admitindo que a consciência não é a sua única característica definidora. Freud supõe que as excitações que atingem os demais sistemas é que fundam a memória, e que são tanto mais marcantes e sujeitas a fixação quanto menos conscientizáveis forem. Porém, no que se refere ao sistema Pcpt.-Cs. ele não acredita que o mesmo aconteça, por duas razões principais: primeiro, se os traços mnêmicos permanecessem conscientes todo o tempo não haveria lugar para

novas impressões, pois a capacidade do sistema ficaria esgotada; e segundo, se esses traços mnêmicos fossem inconscientes, demandaria uma explicação a coexistência de processos conscientes e inconscientes no interior de um mesmo sistema. Se essa última razão for insuficiente, argumenta ele, então supor um sistema Pcpt.-Cs. perderia sentido.

Contudo, não é nessa direção que vão as próprias hipóteses levantadas por Freud, tal como já verificamos? Seria válido inferir daí um processo que vai do registro do estímulo à sua representação, ou seja, o estímulo primeiro é 'apresentado' para depois ser 'representado'?

É o que nos indica o seguinte trecho de "A Negativa":

"Todas as representações se originam de percepções e são repetições dessas. (...) A reprodução de uma percepção como representação nem sempre é fiel; pode ser modificada por omissões ou alterada pela fusão de vários elementos. Nesse caso, o teste de realidade tem de certificar-se de até onde vão tais deformações" (Freud, 1925b).

Mas certificar-se como, se a própria percepção não é esse referencial absoluto de onde emanam as representações relativas, ou seja, também é produto de uma elaboração? Sem dúvida, como muitos autores já assinalaram, o conceito de realidade, mais precisamente o de "teste" ou "prova" de realidade (Realitätsprüfung), na teoria freudiana padece de um sensorialismo acrítico, prestando-se a equívocos na delimitação do campo psicanalítico (Dayan, 1985; Herrmann, 1985; Lacan, 1984).

Analisemos, agora, três metáforas freudianas sobre a percepção, a primeira das quais está no "Além Do Princípio Do Prazer", caracterizando o funcionamento dos órgãos dos sentidos:

"Podem ser talvez comparados a tentáculos que estão sempre efetuando avanços experimentais no sentido do mundo externo e, então, retirando-se dele" (Freud, 1920).

A metáfora seguinte encontramos em "Uma Nota Sobre o 'Bloco Mágico'":

"É como se o inconsciente estendesse sensores, mediante o veículo do sistema Pcpt.-Cs., orientados ao mundo externo, e rapidamente os retirasse assim que tivessem classificado as excitações dele provenientes" (Freud, 1925a).

Porém a questão permanece: como pode o inconsciente estender seus "sensores" utilizando-se do sistema Pcpt.-Cs. e ainda permanecer inconsciente? E já que é possível a esses "sensores" classificarem as excitações, porque não organizariam o processo perceptual como um todo?

E a última imagem vamos recolher em "A Negativa":

"O ego utilizou um tipo semelhante de apalpação(...) na extremidade sensorial do aparelho mental, em conexão com a percepção dos sentidos, pois (...) a percepção não é um processo puramente passivo. (...) O ego envia periodicamente pequenas quantidades de investimentos para o sistema perceptual, mediante as quais classifica os estímulos externos e então, depois de cada um desses avanços experimentais, se recolhe novamente" (Freud, 1925b).

Parece-nos que essas três imagens, embora referindo-se cada uma a um sujeito diferente, têm um significado comum. Senão, vejamos: a primeira imagem é a dos "tentáculos" e refere-se aos "órgãos sensoriais"; a segunda imagem é a dos "sensores" e diz respeito ao "inconsciente"; a terceira imagem é a da "apalpação", referindo-se ao "ego". Se considerarmos que as três imagens são miscíveis, podendo conduzir a um só referente, o mesmo pode ser afirmado em relação aos seus sujeitos? Serão "órgãos dos sentidos", "inconsciente" e "ego" compatíveis ao se descrever o processo perceptivo? Que dizer de uma proposição assim: partes inconscientes do ego funcionam como órgãos dos sentidos. E se ampliarmos ainda um pouco o escopo dessa proposição: a percepção é uma função do narcisismo. Será que erraríamos muito supondo a fórmula Percepção = Narcisismo no lugar de Pcpt. = Cs.?

Retornaremos a esse ponto no final.

Mas por que o apego de Freud a essa fórmula Pcpt. = Cs.?

Um dos possíveis motivos já foi levantado: as implicações de sua conceituação de **realidade**.

Outro motivo que possivelmente exerceu influência sobre a teorização de Freud sobre a percepção foi a **telepatia**. Como já colocamos, o ponto de inflexão das teses de Freud sobre percepção foi 1917, ano da publicação do "Suplemento", e o momento da definição de Freud a esse respeito foi 1919, quando é adicionada a fórmula Pcpt. = Cs. ao texto de "A Interpretação Dos Sonhos". Durante esse mesmo período, e em anos posteriores, o interesse de Freud pela telepatia retornava, chegando até a realizar experiências telepáticas com sua filha Anna e S. Ferenczi, e, imbuído de um espírito de descoberta, acreditava que a telepatia poderia ser o "núcleo de verdade" do ocultismo.

Numa carta a E. Jones, datada de 15/03/1925, Freud assim se expressa:

"Ferenczi esteve aqui recentemente em um domingo. Nós três fizemos experiências com transferência de pensamento" (Jones, 1989).

Em outra carta a Jones sobre o mesmo tema, quase um ano após (18/02/1926), Freud desabafa:

"Considerações de política(...) refrearam-me muito tempo, mas por fim a pessoa deve mostrar suas cores e precisa se incomodar com o escândalo agora tão pouco quanto antes(...)" (Jones, 1989).

Frente à reação adversa de Jones a essa posição, Freud escreve o que seria a sua última palavra a esse respeito, numa correspondência de 07/03/1926:

"Quando alguém expõe minha queda no pecado, apenas respondo calmamente que a conversão à telepatia é assunto particular meu, tal como meu judaísmo, minha paixão pelo fumo e muitas outras coisas, e que o tema da telepatia é em essência estranho à psicanálise." (Jones, 1989)

Freud, vale dizer, não se considerava um homem supersticioso e também são bem conhecidas suas advertências quanto a não se misturar a água pura da Psicanálise ao lodo negro do ocultismo, sendo essa, inclusive, uma das razões que contribuíram para o seu afastamento de Jung (Freud & Jung, 1976).

A primeira influência que Freud recebeu quanto aos ditos fenômenos ocultos partiu de Fliess, que com seus biorrítmos e numerologia o impressionou de tal modo, que algumas dessas crenças se mantiveram até bem tarde em sua vida, como, por exemplo, a crença que morreria com 61 ou 62 anos de idade (em 1917 ou 1918), e que estava fundada, principalmente, numa coincidência entre uma idade-chave (43 anos, época da publicação de "A Interpretação Dos Sonhos") e seu número telefônico na Berggasse 19 (14362) (Jones, 1989).

Quanto aos aspectos teóricos, a menção inicial a temas relacionados ao ocultismo na obra freudiana é em "A Interpretação Dos Sonhos" (Freud, 1900), mais exatamente em seu Apêndice A ("Uma Premonição Onírica Realizada") que foi escrito em 1899, mas adicionado a essa obra somente em 1941, sendo que o tom que predomina nesse pequeno artigo é o de crítica à veracidade dos sonhos adivinhatórios. A menção seguinte acontece em "A Psicopatologia Da Vida Cotidiana" (Freud, 1901b), no seu Capítulo XII - "Determinismo, Crença No Acaso E Superstição - Alguns Pontos De Vista" -, capítulo esse que sofreu um sensível acréscimo em 1910, iniciando um processo de aproximação com as idéias telepáticas e um correspondente distanciamento das concepções sobre percepção inconsciente.

Apesar disso, até esse momento Freud não transparece nenhuma adesão teórica à causa da telepatia e fenômenos afins, dado que o material que encontramos nas obras supracitadas é todo ele trabalhado dentro dos limites do conhecimento psicanalítico, evitando estabelecer um liame entre Psicanálise e ocultismo. Tal quadro se altera com sua progressiva aceitação das teses telepáticas, a ponto de escrever três artigos con-

troversos, embora cautelosos e repletos de reticências, sobre o tema entre 1921 e 1925: "Psicanálise E Telepatia" (Freud, 1921); "Sonhos E Telepatia" (Freud, 1922) e a Nota Adicional C - "O Significado Oculto Dos Sonhos", incorporada ao "Algumas Notas Adicionais Sobre A Interpretação De Sonhos Como Um Todo" (Freud, 1925c). O derradeiro ensaio sobre o tema é a Conferência XXX - "Sonhos E Ocultismo", contido nas "Novas Conferências Introdutórias Sobre A Psicanálise" (Freud, 1933). O primeiro desses estudos sofreu severas críticas de E. Jones e M. Eitingon, o que dissuadiu Freud de apresentá-lo no Congresso de Berlim em 1922; na verdade, esse trabalho só foi publicado postumamente em 1941. Apesar disso, Freud publica em 1922 um estudo correlato, embora menos ousado.

Freud define os fenômenos telepáticos, ou de transmissão de pensamento como ele prefere denominá-los, como a "recepção de um processo mental de uma pessoa por outra por outros meios que não a percepção sensorial" (Freud, 1925c).

Isso significaria que os processos anímicos de um indivíduo poderiam ser transmitidos a outro através do "espaço vazio" sem a mediação da atividade perceptiva, sendo facilitados por uma condição peculiar, uma disposição favorável do aparelho psíquico:

"Com base em certo número de experiências, estou inclinado a concluir que uma transferência de pensamentos desse tipo ocorre de modo particularmente fácil no momento em que uma idéia emerge do inconsciente ou, em termos teóricos, quando ela passa do processo primário para o processo secundário" (Freud, 1925c).

Será que podemos entender essa afirmação, dentro do viés interpretativo que propomos, como uma passagem da percepção inconsciente para a cognição pré-consciente na comunicação entre instâncias psíquicas, os personagens internos desse contato via transferência de pensamento? Assim, o que Freud imagina acontecer fora (na "realidade"), aconteceria, ao invés disso, no interior do aparelho psíquico; seria dizer,

então, que Freud padeceu do mesmo pecado que criticou em outros (os supersticiosos), de projetar um conteúdo psíquico para o mundo externo?

Em suma, em que pese a tentativa infrutífera de distinguir a transmissão de pensamento da telepatia propriamente dita, buscando uma justificativa teórica para sua ocorrência, Freud não escapa do equívoco de procurar no ocultismo a explicação desses fenômenos.

Tal como nos atos falhos, essa explicação reside no próprio sistema perceptual/cognitivo inconsciente e pré-consciente, naquilo que em outras abordagens se convencionou chamar de comunicação não-verbal.

E em uma carta a Jones, Anna Freud define aquilo que Freud deveria talvez ter acreditado:

"Nunca me pareceu que ele pessoalmente acreditasse em mais do que a possibilidade de duas mentes inconscientes comunicando-se entre si sem o auxílio de uma ponte consciente" (Gay, 1989).

Mas, poderia ser perguntado, qual a conexão entre o interesse de Freud pela telepatia e o abandono das teses sobre o aparato perceptivo inconsciente? A conexão está em que Freud ao admitir e advogar a telepatia está deslocando o foco do verdadeiro interesse teórico em função de um apego afetivo a essas experiências ocultas. Pois se algo pode ser verificado nas manifestações telepáticas é somente a ocorrência de um processo percepto-cognitivo que se situa fora dos limites da consciência.

Desse modo, quando se afirma que um fenômeno está além da percepção nada mais se diz que ele está fora dos domínios da percepção consciente, isto é, que ele se constitui num processo perceptivo inconsciente.

Outra idéia de Freud, que pode ser conectada a esses aspectos inconscientes da percepção, é o suposto atributo do sistema Pcpt.-Cs. como construtor do tempo e do espaço, seguindo na esteira do apriorismo Kantiano, idéia essa que aparece sucessivamente no "Além do Princípio Do Prazer" (Freud, 1920) e em "Uma Nota Sobre o 'Bloco Mágico'" (Freud,

1925a). Talvez, a noção do tempo surgindo da atividade descontínua do sistema Pcpt.-Cs. poderia ser entendida como significando que a percepção é um processo não-imediato, quer dizer, necessita uma mediação que transcorra no tempo.

Merecem, ainda, um destaque especial as teorizações presentes num artigo póstumo de S. Ferenczi, escrito em forma de anotações circa 1920, denominado "Matemática". Nesse artigo Ferenczi explora algumas das particularidades do pensamento freudiano sobre percepção, buscando o fundamento da lógica. Hipotetiza, então, a existência de "filtros" perceptivos que selecionariam as excitações externas caóticas segundo um processo de "triagem" que conteria em si um cálculo; tal cálculo seria a matemática primitiva, inconsciente, que partindo da comparação por semelhança/diferença, avança até os processos de condensação, altamente abstratos, empregados na ciência da matemática. Nas suas palavras:

"Aquilo que Freud chama uma nova 'tradução' por intermédio do pré-consciente seria tão-só uma filtragem mais recente com base no princípio de equivalência ou de identidade (sentido de realidade). A eliminação do que é diferente mas eventualmente assemelhando-se pela tonalidade do prazer (ou de qualquer outro modo): Lógica" (Ferenczi, 1992).

A importância dessas colocações de Ferenczi é ainda maior se considerarmos que ele foi o principal colaborador teórico de Freud e que muitas das idéias que depois germinaram nos textos freudianos foram primeiro semeadas nos encontros e na correspondência entre ambos, tal como na questão da telepatia exposta anteriormente. No entanto, e apesar disso, as perspectivas esboçadas nesse artigo se constituem no embrião de um possível desenvolvimento da **segunda teoria da percepção** em Freud, buscando as implicações de uma atividade cognitiva inconsciente.

Outra menção digna de nota é ao trabalho de J. Varendonck, cujo livro "The Psychology of Day-Dreams" recebeu um prefácio de Freud,

que aliás consta em suas "Obras Completas" (Freud, 1921a), tendo sido também traduzido para o alemão por Anna Freud em 1922. Varendonck busca fundamentar a teoria psicanalítica sobre os sonhos e os atos falhos através da análise das cadeias associativas presentes no devaneio. O que especificamente nos interessa em seu livro é o Capítulo II, referente à apercepção e ao afeto. Nesse capítulo o autor define o desenrolar do processo perceptivo:

"We understand sensation to be the psychological phenomenon (of an affective or representative nature) resulting immediately from an impression made upon the senses. The impression is then the modification of the organs, especially of the nerves and the neural centres. Apperception is the operation (spontaneous or voluntary) which identifies sensations with similar previous ones, thanks to the activity of memory. This activity results in perception." (Varendonck, 1921)

Essas são precisamente as idéias contidas na Carta 52, explicitando alguns dos aspectos do que denominamos de segunda teoria da percepção em Freud. Tomemos um outro excerto do mesmo capítulo, que torna a discussão um pouco mais complexa:

"Freud has been able to reduce several cases of so-called telepathy to the unconscious reactions to fore-conscious perceptions." (Varendonck, 1921)

Freud concordava com essas afirmações contidas em um livro que prefaciou tão elogiosamente? Como conciliar essas assertivas sobre percepção e telepatia com seus textos da mesma época? Sem dúvida, em primeiro lugar, as "considerações de política" em relação à Inglaterra, país onde o livro foi publicado, e cujo ambiente cultural era hostil à inclusão de temas 'ocultos' como literatura científica séria; em segundo lugar, sua própria "ambivalência" quanto a essas temáticas, como ele mesmo acentua no texto de "Psicanálise E Telepatia" (Freud, 1921b).

Voltando ao que dizíamos no início, apesar dessas oscilações das teses de Freud sobre percepção, a opinião que acabou prevalecendo

dentre a comunidade psicanalítica foi a da igualdade $Pcpt = Cs.$, tal como definida a partir de 1919.

Contudo, outra linha de trabalhos sobre a percepção se iniciava nas proximidades do núcleo psicanalítico, no mesmo período, e dela o próprio Freud nos dá notícia numa nota, também de 1919, contida em "A Interpretação Dos Sonhos". Trata-se das pesquisas realizadas por O. Pötzl na Clínica Neuro-Psiquiátrica da Universidade de Viena e apresentadas à Sociedade Psicanalítica de Viena, em 1917, sob o título "A Relação Entre Imagens Oníricas Experimentalmente Induzidas E A Visão Indireta" (Pötzl, 1917).

Os procedimentos empregados nesses experimentos foram os seguintes: doze sujeitos de ambos os sexos foram expostos a diversas imagens, principalmente de paisagens, através de um taquistoscópio ajustado a uma velocidade de exposição de um centésimo de segundo (1/100s.). A seguir era solicitado aos sujeitos que desenhassem o que haviam visto e que anotassem seus sonhos da mesma noite. No dia seguinte os sonhos eram relatados e suas imagens desenhadas pelos sujeitos, que eram então confrontados com o estímulo a que foram expostos e instados a buscar semelhanças entre o mesmo e seus próprios desenhos.

Nessa nota, Freud considera o trabalho de Pötzl como contendo uma "profusão de implicações", reconhecendo-o como uma confirmação de sua teoria sobre os resíduos diurnos, e destacando dentre seus resultados a denominada "lei de exclusão":

"Ficou inconfundivelmente demonstrado que os detalhes do quadro exposto que não haviam sido notados pelo sujeitos forneceram material para a construção do sonho, ao passo que os detalhes que tinham sido conscientemente percebidos e registrados no desenho feito após a exposição não se repetiam no conteúdo manifesto do sonho." (Freud, 1900)

Freud salienta ainda as observações de Pötzl sobre a deformação do material apresen-

tado como estímulo nos relatos de sonhos, conforme a lógica "arbitrária" do inconsciente.

O reconhecimento dos méritos desse trabalho sui generis por parte de Freud, num campo ao qual prestou escassa atenção ao longo de seus escritos, não implica também um correlato aprofundamento da questão da percepção pré-consciente que os experimentos de Pözl sugerem.

Após um período de abandono e esquecimento, os estudos de Pözl voltam a ser retomados por uma linha de pesquisa derivada da Psicologia do Ego norte-americana. Buscando combinar a teoria psicanalítica com o método experimental, e seguindo as indicações dos trabalhos pioneiros (Pözl, 1917; Allers & Teler, 1924; Malamud & Linder, 1931), a partir da década de 50 várias pesquisas são conduzidas tendo por base a questão da percepção pré-consciente, e dentre elas podemos destacar os trabalhos de Charles Fisher (1954, 1956, 1957), C. Fisher & I. H. Paul (1959a, 1959b), George Klein (1955, 1959) e os de L. Luborsky & H. Shevrin (1956, 1958).

Embora a ocorrência do "fenômeno de Pözl", "percepção pré-consciente" ou "registro pré-consciente" seja verificada por esses estudos, seus resultados vêm a sugerir uma modificação na "lei de exclusão" tal como originalmente formulada: também partes conscientemente percebidas durante a exposição da imagem vêm a fazer parte do sonho manifesto. Isso aponta para um outro fundamento, que não somente o do campo visual, para a seleção das imagens oníricas: a sua insignificância, ou seja, como Freud mesmo indicou, a sua capacidade de dar "cobertura" para pensamentos reprimidos. Em outras palavras, a "lei de exclusão" é um processo ligado ao **sentido** das imagens, e não unicamente à sua **forma** de apreensão.

Vejamos agora a que conclusões chegou essa linha de pesquisa sobre a percepção, que sendo um atividade que transcorre no tempo, pode ser dividida em quatro fases principais:

"(1) a phase of sensory registration outside of awareness (subliminal registration); (2) a phase of cognitive working over, also occurring out-

side of awareness, in which the registration becomes a memory trace or is recruited into a pre-existing memory schema; (3) a phase of delayed emergence of the memory image of the subliminal registration into subsequent dreams and images; (4) a reproductive phase: the verbal report and drawing of the dream or image" (Fisher & Paul, 1959a).

Mesmo a percepção consciente é considerada como ocorrendo dentro desse modelo, originando-se de um registro sensorial inconsciente ao qual é atribuído um sentido segundo os esquemas mnêmicos pré-existent, para só então ser conscientizada.

Esses estudos contribuíram para a diferenciação proposta por alguns autores (Brakel, 1989; Shevrin, 1980, entre outros) entre dois significados do termo consciência: como um estado de alerta perceptivo (*consciousness*), e como percepção da própria consciência (*awareness*). Porém, por essa senda não chegamos repentinamente ao porto da antiga distinção filosófica entre percepção e apercepção?

Chegando a esse ponto, parece-nos que um círculo se fecha, e encontramos espaço para sondar brevemente as perspectivas filosóficas que vieram a influenciar a Freud nas suas formulações sobre a questão perceptiva.

No campo da fisiologia da percepção encontramos nas últimas décadas do século XIX um embate que sem dúvida teve influência na formação do jovem Freud: a controvérsia empirismo versus nativismo, cujos principais expoentes foram respectivamente Helmholtz e Hering (Assoum, 1983). A questão básica a ser esclarecida dizia respeito ao papel exercido pelos órgãos sensoriais sobre o conteúdo da percepção, pois enquanto o nativismo adscrevia aos mesmos um valor constitutivo, ao empirismo importava somente a experiência. Poder-se-ia dizer, então, que Freud oscilou entre essas duas teses nas suas teorizações sobre percepção.

Mas essa polêmica não se iniciou aí. Temos que recuar ainda mais para desembocarmos no antagonismo conceitual das filosofias de Loc-

ke e Leibniz. E não há como se esquecer de Leibniz ao se discutir percepção inconsciente, pois foi ele exatamente o primeiro filósofo na tradição ocidental a defender os estados mentais inconscientes, em oposição à tese de Locke que afirmava a consciência como o único estado mental. Na concepção de Leibniz temos uma "infinidade" de percepções a todo momento, sem que ocorra apercepção ou reflexão.

No Capítulo IX dos "Novos Ensaios Sobre O Entendimento Humano" (1765), que trata especificamente da percepção, Leibniz, na voz de Teófilo, nos propõe uma explicação para o efeito da ilusão causada pela aplicação da perspectiva a um quadro. Como só vemos imagens, argumenta ele, e essas imagens são veiculadas pelos raios de luz que as sustentam, dependendo assim de sua velocidade de propagação, é bem possível que vejamos algo que já não exista; se isso é um fato, então não há uma estrita correspondência entre o objeto e sua visão, pois ele pode ser visto sem existir. Desse modo, se nos enganamos com a pintura, se antevemos corpos sólidos onde só se situa um plano, é porque julgamos ao perceber, e esses julgamentos inconscientes são construídos através da **metonímia** e da **metáfora** como sofismas do percebido:

"(...) il y a dans nos juggements tout à la fois une métonymie et une métaphore" (Leibniz, 1990).

Se pudermos entender a metonímia como correspondendo ao deslocamento e às associações por simultaneidade temporal, e a metáfora à condensação e às associações por similaridade de movimento ou forma, então teremos uma notável aproximação entre essas idéias e a segunda teoria da percepção em Freud, da qual Leibniz, desse modo, poderia ser considerado um legítimo precursor.

Vale ainda dizer que Leibniz é também o primeiro pensador a diferenciar teoricamente as percepções das apercepções, separando a 'consciência de algo' da 'consciência de si', ou seja, atribuindo dois diferentes significados para descrever o estado de consciência, aproximando-se, assim, das colocações que já expusemos.

Finalizando a análise do conceito de percepção em Freud e suas repercussões, duas menções são obrigatórias. Em primeiro lugar, as colocações de Lacan sobre a Carta 52 encontradas nos seminários de 9 e 16 de dezembro de 1959, onde procura demonstrar a interposição de uma estrutura significante entre a percepção e a consciência. Essa mesma discussão é retomada no seminário de 5 de fevereiro de 1964:

"Recavocarei (...) a carta cinquenta e dois a Fliess, que comenta o esquema que será dito, mais tarde na Traumdeutung, ótico. Este modelo representa um certo número de camadas permeáveis a algo análogo à luz, cuja refração mudaria de camada para camada. Aí está o lugar em que se joga a questão do sujeito do inconsciente (...), situado entre percepção e consciência, como se diz, entre couro e carne. Vocês sabem que esses dois elementos formarão mais tarde, quando se tratar de estabelecer a segunda tópica, o sistema percepção-consciência, Wahrnehmung-Bewusst-sein, mas não se deve esquecer então o intervalo que os separa, no qual está o lugar do Outro, onde o sujeito se constitui." (Lacan, 1985)

Lacan centra seu raciocínio sobre o conceito freudiano de "representante ideativo" (Vorstellungrepräsentanz), que seria o pensamento inconsciente que representa a pulsão, sendo mediado pela fixação precoce de um sinal por meio de um "recalcamento originário". Os representantes ideativos seriam, assim, os correspondentes ideais das pulsões na organização inconsciente, constituídos segundo a estrutura do significante.

A segunda menção é ao curso de J. Laplanche, reunido nas "Problemáticas", cujas aulas de 11 de janeiro de 1972, e de 12 e 18 de dezembro de 1979 versam justamente sobre as perspectivas da Carta 52 e seus desdobramentos no modelo ótico idealizado por Freud em "A Interpretação Dos Sonhos". Laplanche repensa esse modelo em três dimensões, atribuindo-lhe a forma de uma "tina" (baquet), e reinterpreta a nota acrescida ao texto em 1919 -que coloca a

equivalência entre percepção e consciência-, do seguinte modo:

"Apesar de sua aparência hermética, essa nota é muito simples: ela nos diz que o esquema (em forma de tina) está 'desenrolado linearmente', ou seja, que, para representá-lo em sua complexidade inicial, seria preciso tornar a enrolá-lo, de modo que se toquem, se sucedam as duas extremidades: a percepção, por um lado (extremidade esquerda), e a consciência (extremidade direita)" (Laplanche, 1993).

O esquema resultante é o do anel, que circunscrevendo um espaço, torna sem sentido a separação entre mundo interno e mundo externo, visto se inserirem dentro da mesma estrutura.

Como conclusão, poderíamos supor um outro modelo para substituir o sistema Pcpt.-Cs., e que seria o sistema Percepção-Narcisismo. Nesse modelo hipotético o ego, o ego ideal, o superego e o ideal do ego atuariam em conjunto enquanto estruturas discriminantes dos estímulos sensoriais, atribuindo-lhes qualidades segundo padrões imaginários e simbólicos, sendo responsáveis, portanto, pela estruturação cognitiva do fenômeno perspectivo. A dinâmica narcisista, entre o eixo imaginário (ego, ego ideal) e o eixo simbólico (superego, ideal do ego), é que conduziria o processo perceptivo na direção apontada pelo desejo, sendo responsável pelo acréscimo, modificação ou desconsideração de determinados elementos sensoriais, configurando uma cadeia associativa cujo investimento ou contra-investimento determinaria a discriminação perspectiva. Em síntese, se por um lado **eu** (je) sou **aquilo** que percebo (constituição do sujeito/registo simbólico), por outro, através de **mim** (moi) **isso** percebe (formação do ego/registo imaginário).

Referências

- ALLERS, R.; TELER, J. (1924). Über die Verwertung unbemerkter Eindrücke bei Assoziationen. *Ztschr. Neurol. & psychist.*, 89:492-513.
- ASSOUN, P.L. (1983). *Introdução à epistemologia freudiana*. Rio de Janeiro: Imago.
- BRAKEL, L.W. (1989). Negative hallucinations, other irretrievable experiences and two functions of consciousness. *International journal of psychoanalysis*. 70:461-479.
- DAYAN, G. (1985). *Inconscient et réalité*. Paris: PUF.
- FERENCZI, S. (1992). Matematica. In: *Psicanálise IV/Sándor Ferenczi*. São Paulo: Martins Fontes. P. 186-187.
- FISHER, C. (1954). Dreams and perception; the role of preconscious and primary modes of perception in dreams formation. *J. Amer. psychoanal. Assn.*, 3:389-445.
- _____. (1956). Dreams, images and perception: a study of unconscious-preconscious relationships. *J. Amer. psychoanal. Assn.*, 4: 5-48, 1956.
- _____. (1957). A study of the preliminary stages of the contructions of dreams and imagens. *J. Amer. Psychoanal. Assn.*, 5:5-60.
- FISHER, C.; PAUL, L.H. (1959a). The effect os subliminal visual stimulation on images and dreams: a validation study. *J. Amer. Psychoanal. Assn.*, 7:35-83.
- _____. (1959b). Subliminal visual stimulation: a study of its influence on subsequent images and dreams. *The J. of Nervous and Mental Diseases*, 129(4):315-340.
- FREUD, S. (1895). *Projeto para uma psicologia científica*. In: O.C., 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987(1950). 24 v. v.I. P.397.
- _____. (1896). *Extratos dos documentos dirigidos a Fliess (Carta 52)*. In: O.C., 2ªed. Rio de Janeiro: Imago, 1987 (1950). 24 v. v. I. P. 254-255.
- _____. (1900). *A interpretação dos Sonhos*. In: O.C., 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987 (1899). 24 v. v.IV e V. P.190 e p.491-496.
- _____. (1901a). *Sobre os sonhos*. In: O.C., 2ªed. Rio de Janeiro: Imago, 1987. 24 v. v.V. P. 596.
- _____. (1901b). *A psicopatologia da vida cotidiana*. In: O.C. 2ªed. Rio de Janeiro: Imago, 1987. 24 v. v.VI. P.185.
- _____. (1913). *Totem e tabu*. In: O.C., 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987. 24 v. v.XIII. P. 117 e p.188.
- _____. (1915). *O inconsciente*. In: O.C., 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987. 24 v. v.XIV. P.222.

- _____. (1917). **Suplemento metapsicológico à teoria dos sonhos**. In: O.C., 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987. 24 v. v.XIV. P.261 e p. 264-265.
- _____. (1920). **Além do princípio do prazer**. In: O.C., 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987. 24 v. v.XVIII. P.43.
- _____. (1921a). **Introdução a The Psychology of day-dreams, de J. Varendonck**. In: O.C., 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987. 24 v. v.XVIII. P.327-328.
- _____. (1921b). **Psicanálise e telepatia**. In: O.C., 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987. 24 v. v.XVIII. P.239-265.
- _____. (1922). **Sonhos e telepatia**. In: O.C., 2ªed. Rio de Janeiro: Imago, 1987. 24 v. v. XVIII. P. 239-265.
- _____. (1925a). **Uma nota sobre o "Bloco Mágico"**. In: o.c., 2ªed. Rio de Janeiro: Imago, 1987. 24 v. v.XIX. P.290.
- _____. (1925b). **A negativa**. In: O.C., 2ªed. Rio de Janeiro: Imago, 1987. 24 v. v.XIX. P. 298-299.
- _____. (1925c). **Algumas notas adicionais sobre a interpretação dos sonhos como um todo**. In: O. C., 2ªad. Rio de Janeiro: Imago, 1987. 24 v. v.XIX. P.170-173.
- _____. (1933). **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise**. In: O. C., 2ªed. Rio de Janeiro: Imago, 1987. 24 v. v. XXII. P. 45-74.
- Freud, S. ; JUNG, C. G. (1976). **Correspondência completa**. Rio de Janeiro: Imago. P.482.
- GAY, P. (1989). **Freud: Uma vida para o nosso tempo**. São Paulo: Companhia das Letras. P. 404-406.
- HERRMANN, F.A. (1985). **Andaimes do real: o cotidiano**. São Paulo: Vértice.
- JONES, E. (1989). **A vida e a obra de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago. 3 v. v.III. P.385-389.
- KLEIN, G. et al. (1955). Cognition without awareness: subliminal influences upon conscious thought. *Am. Psychologist*, 10:380.
- KLEIN, G. (1959). Consciousness in psychoanalytic theory: some implications for current research in perception. *J. Amer. Psychoanal. Assn.*, 7:5-34.
- LACAN, J. (1984). Más allá del "principio de realidad". In: **Escritos 1**. Mexico: Siglo Veintiuno. P.67-85.
- _____. (1985). **O seminário livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. P. 48.
- LAPLANCHE, J. (1987). **Problemáticas I - A angústia**. São Paulo: Martins Fontes. P.149-162.
- _____. (1993). **Problemáticas V - A tina: a transcendência da transferência**. São Paulo: Martins Fontes. P.32-77.
- LEIBNIZ, G. H. (1990). **Nouveaux essais sur l'entendement humain**. Paris: GF-Flammarion (1765). P.106.
- LUBORSKY, L.; SHEVRIN, H. (1956). Dreams and day-residues: a study of the Poetzl observation. *Bulletin of The Menninger Clinic*. 20 (3): 135-148.
- _____. (1958). The measurement of preconscious perception in dreams and images: an investigation of the Poetzl phenomenon. *J. Abn. Soc. Psychol.*, 56 (3): 285-294.
- MAJAMUD, W. ; LINDER, F. E. (1931). Dreams and their relationship to recent impressions. *Arch. Neurol. & Psychiat.*, 25:1081-1099.
- POTZL, O. (1917). Experimentell erregte Traumbilder in ihren Beziehungen zum indirekten. *Ztschr. f. Neurol. & Psychiat.*, 37:278-349.
- SHEVRIN, H. (1980). The psychological unconscious: a necessary assumption for all psychological theory?. *Am. Psychologist*, 35 (5):421-434.
- VARENDONCK, J. (1921). **The psychological of day-dreams**. London: G. Allen & Unwin. P. 219 e p. 230.

Uma experiência nova na formação de licenciados em Psicologia¹

Elizabeth Tunes², Sandra Francesca Conte de Almeida²,
Cristina J. Jacomo, Dóris K.G. Oliveira³, Ludmila M. Rabelo³ e Elzamir G. Silva³

Visando desenvolver, de modo integrado, atividades de ensino, pesquisa e extensão, realizou-se uma experiência inovadora com estagiários do curso de licenciatura em Psicologia. Os estagiários ministraram, como parte de sua formação, um curso de extensão, oferecendo a professores de ciências, do nível médio, a oportunidade de refletirem sobre sua prática docente e fazerem uma análise psicológica do processo de aprendizagem. Assim, o estágio realizado, supervisionado por dois professores do curso de Psicologia, envolveu a elaboração do programa; o estabelecimento de conteúdos e estratégias de ensino; a produção de textos didáticos, e a execução e avaliação do ensino ministrado. O programa desenvolvido baseou-se em dados descritivos de problemas de ensino encontrados por professores de ciências, obtidos em pesquisa realizada anteriormente e analisados pelos estagiários. A experiência realizada mostrou que é possível integrar, harmoniosamente, ensino, pesquisa e extensão, tomando como foco a própria formação do aluno universitário. Além disto, verificou-se que a elaboração de textos didáticos pelos estagiários permitiu-lhes perceber e superar a distância entre a construção teórica e o ato de ensinar. Constatou-se que estes adquiriram alguma autonomia para orientar a discussão e a análise feita pelos professores de ciências acerca de novas estratégias de ensino, que diziam respeito, especialmente, à formação de conceitos científicos.

Palavras-chave: ensino de psicologia; ensino, pesquisa e extensão; material didático.

Abstract

An innovating experience took place with the involvement of students of the practical course in Psychology Teaching. This experience aimed developing the integration of teaching, research and updating. The course was supervised by two lecturers of the Psychology Institute and included the design of a program; the establishment of contents and teaching strategies; the production of didactic texts, the teaching activity itself and its assessment. The students taught a course to secondary school science teachers. In this occasion they had the opportunity to reflect on their own teaching practice and to analyse psychologically the learning process. The program was based on descriptive data on problems related to teaching science, obtained in research done beforehand that were analysed by the students themselves. The experience has shown that it is possible to integrate harmoniously teaching, research and updating, focusing on the academic development of undergraduates. Furthermore, it was verified that the designing of didactic materials made it possible for the students to apprehend and overcome the existing distance between the theoretical construction and the action of teaching. The students revealed the acquisition of some autonomy in conducting the discussions and the assessment made by the science teachers on the new teaching strategies - mainly related to the formation of scientific concepts - presented during the course.

Na formação do profissional do psicólogo com habilitação em licenciatura destaca-se, em sua etapa final, o estágio supervisionado, cujo

objetivo é propiciar a oportunidade da prática docente sob supervisão e orientação de professores. Tal estágio, em geral, é visto como a ocasião em que os alunos podem utilizar, na prática, os conteúdos acadêmicos, fazendo a articulação entre o ensino teórico e a realidade.

Entretanto, o estágio de licenciatura tem preocupado alguns professores, na medida em que, do modo como vem sendo tradicionalmente desenvolvido, parece não proporcionar experiências significativas para a formação do futuro

1 Uma versão resumida do trabalho foi apresentada no XXIV Congresso Interamericano de Psicologia, Santiago, Chile, julho de 1993.

2 Professoras do Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.

3 Licenciandas em Psicologia, Universidade de Brasília.

Endereço para correspondência: Elizabeth Tunes, Colina Bloco H, apto 506, Universidade de Brasília CEP 70910-900 - Brasília/DF.

professor. Em geral, as atividades de planejamento de ensino, definições de objetivos e estruturação de estratégias de ensino para administração de aulas são realizadas de maneira desvinculada dos problemas reais que habitam a educação brasileira. Esta preocupação, vale dizer, não se restringe ao âmbito da formação do professor de psicologia. A literatura na área, ainda que rarefeita, aponta alguns problemas dos cursos de licenciatura. Gomide (1983), por exemplo, analisa a deficiência na formação do professor para lidar com a diversidade de conteúdos. Conforme esta autora, isto se vê, constantemente, no caso da disciplina de Estudos Sociais, nas turmas de primeira à quarta séries, em que o professor deve ensinar conteúdos de História, Geografia e O.S.P.B. (Organização Social e Política do Brasil). O mesmo se vê com relação à disciplina Ciências, da quinta à oitava série, que abrange conhecimentos de Química, Física e Biologia. Em ambas as situações, deparamo-nos com professores que se especializam em apenas uma dentre essas áreas e raramente dominam o assunto global que devem transmitir. A especialização, ou a fragmentação do saber, é, assim, um dos pontos problemáticos que se encontram na base da formação dos professores e, talvez, dela decorram outras falhas na preparação dos professores que acabam por se refletir nas salas de aula, ensejando um ensino de baixa qualidade. Cunha (1983) e Fenelon (1983) destacam também a distância entre a realidade de ensino fundamental e médio e as condições em que se dá a formação de futuros professores nas licenciaturas. Para Cunha (1983), os currículos têm sido, na prática, a concretude de todas as contradições e problemas da escola. A primeira, e talvez a mais grave, refere-se ao quanto a escola é separada da vida, constituindo-se um mundo de silêncio e imobilidade.

É clara a necessidade de se modificar o currículo das Licenciaturas. Uma nova proposta para a formação de professores deveria visar a uma maior integração entre o programa visto na Universidade e a necessidade imposta pela prática de ensino nas escolas. Para tanto, seria importante atentar para a realidade que o

professor enfrenta no seu dia-a-dia, seus anseios, dificuldades e objetivos.

Gomide (1983) dá algumas orientações acerca de um novo planejamento dos cursos de licenciatura, com o objetivo de melhorar a sua qualidade e eficiência:

a) "Os currículos das licenciaturas devem incluir cursos de prática de ensino que capacitem os alunos a selecionar, desenvolver e usar métodos e recursos adequados ao ensino de sua disciplina na escola de primeiro e segundo graus;

b) Os currículos devem propiciar aos estudantes atividades de serviço à comunidade, sob a forma de estágio supervisionado em escolas de primeiro e segundo graus ou em outras instituições educacionais. As experiências vividas pelos licenciados nos estágios devem ser analisadas e sistematizadas nos cursos em prática de ensino;

c) Recomenda-se que o curso de prática de ensino não se limite a trabalhar com os dados obtidos no estágio. Reflexões e encaminhamentos sobre metodologias específicas aos programas de primeiro e segundo graus, sobre o papel da disciplina no currículo e atuação do futuro profissional e o mercado de trabalho devem compor o seu programa;

d) Cursos de atualização e aperfeiçoamento devem ser regularmente oferecidos aos professores de primeiro e segundo graus. Devem ser oferecidas condições para que possam cursá-los;

e) A organização dos cursos de licenciatura deve prever mecanismos que permitem a integração de componentes de várias áreas em projetos em equipe". (p.1255)

Numa direção similar à de Gomide, Pais (1983) sugere que a resolução talvez esteja em ouvir os depoimentos de professores da rede escolar do ensino fundamental e médio e analisar suas experiências, sem limitar as discussões ao âmbito das instituições de ensino superior. Dessa forma, as escolas do ensino fundamental e médio estariam inseridas de forma ativa na emergência de possíveis soluções.

Pensando, então, na perspectiva aqui apontada e visando a dar uma formação mais sólida e realista ao futuro professor de psicologia

do ensino médio, surgiu a idéia de que estagiários de licenciatura viessem a planejar e executar atividades de ensino focalizadas sobre os problemas reais e concretos com os quais se defronta o professor na sua prática pedagógica cotidiana. Para tanto, o estágio supervisionado em licenciatura foi planejado no sentido de promover experiências que trouxessem não apenas contribuições para a formação de futuros professores de psicologia, mas também que colaborasse com o trabalho desenvolvido por professores de ensino fundamental e médio.

Definiu-se, então, que o projeto de estágio incluiria a preparação, pelos estagiários, de um curso de extensão de 30 horas de duração, destinado a professores de Ciências do ensino médio e fundamental intitulado "Contribuições da Psicologia para o Ensino de Ciências".

As atividades dos estagiários seriam desenvolvidas em duas etapas, cujos objetivos eram os seguintes:

Primeira etapa: O Planejamento do Ensino

- levantamento de problemas de ensino que envolvessem conhecimentos próprios da psicologia na sua solução;
- transformação de problemas em objetivos de ensino;
- seleção dos conteúdos adequados aos objetivos de ensino;
- organização e hierarquização dos objetivos e conteúdos de ensino;
- definição das formas e instrumentos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

Segunda etapa: Execução/avaliação do plano de ensino

Nesta etapa, os alunos iriam ministrar um curso de extensão universitária a professores de Ciências do ensino médio e fundamental, incluindo-se aqui a avaliação dos planos de ensino elaborados na etapa anterior. Isto envolveu o levantamento bibliográfico e seleção de textos em função dos objetivos propostos; a elaboração de textos didáticos, bem como a definição de estratégias de ensino e seleção dos recursos didáticos a serem empregados.

Para levantamento dos problemas de ensino tomou-se, como ponto de partida, dados obtidos num trabalho de assessoria permanente prestada pelo Departamento de Química e de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, da Universidade de Brasília, a professores de química e ciências de escolas públicas e privadas do Distrito Federal. Essa assessoria inclui, entre outros procedimentos, a realização de reuniões com os professores, nas quais procura-se identificar possíveis problemas de ensino e, após esta identificação, busca-se, conjuntamente, possíveis soluções para os mesmos. Como as reuniões são gravadas, é possível, a partir da leitura das suas transcrições, detectar as principais queixas e dificuldades verbalizadas pelos professores, no que diz respeito ao seu exercício da docência.

Assim, para o planejamento do ensino, os estagiários partiram não do conteúdo ou da teoria psicológica, como é usual, estabelecendo as unidades de ensino, mas dos problemas reais com os quais se deparam os professores, na sua atividade de ensinar, e que envolvem conhecimentos próprios da psicologia. Ou seja, o conhecimento psicológico viria a ser difundido, pelos estagiários, não como conteúdo de aplicação à realidade do ensino mas como um instrumento para pensar e refletir sobre a mesma.

Assim sendo, o praticar o ensino da psicologia e o avaliar a aprendizagem dos professores em efetivo exercício da docência - que seriam os alunos dos estagiários - envolveria, necessariamente, a atuação sobre uma realidade de ensino, o que significa dizer que se avalia um processo globalizado e não apenas um momento ou uma dimensão do mesmo.

Esta proposta de estágio surgiu como uma inovação singular entre os projetos que comumente vêm sendo realizados e nos quais o aluno estagiário "substitui" o professor de Psicologia nas escolas de formação para o magistério. Nestes casos, a ação do estagiário limita-se ao cumprimento de um programa curricular já estabelecido na instituição onde vai atuar.

Na nova proposta, o aluno estagiário seria atuante tanto no papel de professor em sala de

aula como no de elaborador de todo o programa: estabelecimento do conteúdo a ser lecionado, produção de textos didáticos, execução das aulas e posterior avaliação.

Entretanto, a diferença mais importante e crucial entre a nova proposta e os estágios usuais reside no fato de a primeira abrir espaço para a entrada do professor de ensino fundamental e médio no âmbito acadêmico, promovendo o intercâmbio direto entre o conhecimento gerado pela Universidade e seu público que, em primeira instância, é fonte deste conhecimento. Além disso, é gerada a oportunidade, ao professor, de esclarecer suas dúvidas e atualizar questões que por ele passam despercebidas, questões que podem ser importantes para um bem sucedido atendimento das necessidades dos alunos e das suas próprias.

O conteúdo do curso abrangeria, de forma integrada, as questões-problema identificadas e que poderiam ter a contribuição das teorias psicológicas para a sua reflexão. A idéia central seria enfatizar a realidade do contexto do ensino fundamental e médio, levando o professor a utilizar a teoria psicológica como ferramenta para analisar e tecer suas próprias conclusões, fazendo proposições e buscando as soluções mais adequadas às suas questões.

Desta forma, essa nova proposta propiciaria, à comunidade externa, freqüentar a universidade, desmistificando a imagem do meio acadêmico como um mundo à parte ao qual as pessoas não têm acesso. Neste caso, em particular, os benefícios da pesquisa acadêmica seriam difundidos às pessoas que planejam, executam e avaliam o ensino - aprendizagem.

Como nós trabalhamos

No decorrer de 1992, foram realizados dois cursos de extensão de 30 horas de duração cada um, na perspectiva mencionada: um no primeiro e outro no segundo semestre. Seis estagiários trabalharam em cada um deles.

Para elaboração dos planos de cursos, foram distribuídos aos estagiários fitas gravadas dos diálogos de professores, registrados nas atividades de assessoria que lhes é prestada.

Após as transcrições dos diálogos, procedeu-se a um levantamento das queixas e dificuldades mencionadas pelos professores e identificados os temas próprios da Psicologia que, possivelmente, estariam envolvidos em cada uma. Por exemplo, dada a seguinte fala: "... *será que eu tenho que esperar até o primeiro ano para o que o conteúdo seguinte seja dado, ou será que se eu forçar um pouquinho o aluno aprende?*", podemos interpretar que o conteúdo próprio da psicologia, aí envolvido, seja o da maturação *versus* influências ambientais no desenvolvimento cognitivo. Para tratar deste assunto, é necessário abordar toda a questão do desenvolvimento em relação ao processo de aprendizagem. Vista sob essa ótica, a fala do professor evidencia a necessidade de que ele aprenda a **estabelecer relações entre o processo de aprendizagem e o de desenvolvimento**. Chegou-se, desse modo, à proposição de um objetivo de ensino.

Examinadas as queixas e dificuldades, uma a uma, chegou-se a uma lista de objetivos que, então, foram agrupados e hierarquizados, bem como os conteúdos neles envolvidos. Disto resultou a proposição dos seguintes objetivos gerais para os cursos de extensão que viriam a ser realizados:

Primeiro curso: Analisar as relações que existem entre as características e a natureza do processo de aprendizagem, do objeto de conhecimento e do aprendiz, visando ao estabelecimento de estratégias de ensino.

Segundo curso: A partir de uma visão integrada da natureza da aprendizagem, o professor deverá ser capaz de gerar novas estratégias no ensino das ciências, com base no conhecimento das funções psicológicas que permeiam a formação de conceitos.

Uma vez definido o objetivo geral de cada curso, os estagiários procederam à sua análise, visando à proposição das unidades temáticas de ensino e de seus objetivos específicos. Os dois cursos de extensão tiveram, então, os programas apresentados a seguir:

Primeiro curso

Unidade I - Sobre o processo de aprendizagem: natureza, característica e relações com o desenvolvimento mental do aluno.

Objetivos específicos

- * Conceituar aprendizagem;
- * Identificar as características do processo de aprendizagem;
- * Reconhecer a natureza do processo de aprendizagem, no que diz respeito à sua gênese e às dimensões envolvidas;
- * Identificar as condições necessárias para que ocorra a aprendizagem.

Unidade II - Sobre o processo ensino-aprendizagem: as funções mediadoras do professor.

Objetivos específicos

- * Definir motivação e elaborar estratégias de ensino que motivem o aluno para o aprendizado;
- * Estabelecer relações entre o desenvolvimento e o processo de aprendizagem;
- * Relacionar características do adolescente que são facilitadoras ou inibidoras da aprendizagem.

UNIDADE III - Sobre a natureza do objeto do conhecimento: a interação professor-aluno não se dá no vácuo.

Objetivos específicos

- * Identificar as características e dimensões do objeto de conhecimento e relacioná-las com as funções mentais envolvidas.

Unidade IV - Prática: elaboração de estratégias de ensino.

Objetivos específicos

- * Identificar as funções mediadoras do professor no processo de aprendizagem;
- * Demonstrar situações práticas nas quais ocorre a transferência de aprendizagem.
- * Estabelecer relações entre os métodos de avaliação e o processo de aprendizagem.

Segundo curso

Unidade I - Sobre a aprendizagem: as diversas visões da psicologia, seu uso na prática

de ensino e a proposta de uma aprendizagem de natureza integrada.

Objetivos específicos

- * Estabelecer relações entre características da prática de ensino e as descrições teóricas delas decorrentes;
- * Apontar características da prática de ensino que poderiam contemplar uma aprendizagem integrada;

Unidade II - As teorias de Vygotsky a respeito da formação de conceitos e o desenvolvimento de conceitos científicos na infância e adolescência.

Objetivos específicos

- * Compreender como se desenvolve o processo de formação de conceitos, segundo a teoria de Vygotsky;
- * Reconhecer a importância de compreender o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos na criança e no adolescente, como base necessária para a criação de métodos eficientes de instrução.

Unidade III - Sobre a relação professor-aluno e sua influência no despertar da motivação para o aprendizado.

Objetivos específicos

- * Comparar algumas abordagens teóricas sobre a motivação e analisar os reflexos de cada uma na prática pedagógica, visando a compreender o papel do professor na motivação do aluno;
- * Conhecer e analisar as diversas variáveis que interferem na interação professor-aluno, a fim de identificar características que podem facilitar a aprendizagem do aluno;
- * Identificar as diversas posturas pedagógicas adotadas pelo professor a fim de compreender a importância do seu papel na aprendizagem e formação do aluno.

A Execução dos Planos de Ensino

Os cursos foram compostos por oito aulas com duração de quatro horas/aula. Cada unidade foi delegada a uma dupla de estagiários, sendo ministradas em duas aulas. As aulas restantes

foram dedicadas à apresentação e avaliação do curso. Cabe ressaltar que ficou sob a responsabilidade de cada dupla as atividades de planejamento, definições de objetivos e escolha de estratégias de ensino.

São apresentados, resumidamente, a seguir, os procedimentos usados nas aulas de cada unidade dos cursos.

Primeiro curso

Unidade I - Sobre o processo de ensino-aprendizagem:

Num primeiro momento, o assunto abordado foi a definição e características do processo de aprendizagem e, num segundo, a natureza da aprendizagem e as condições necessárias para sua ocorrência.

No primeiro dia de aula, após as apresentações mútuas do grupo de estagiários e dos alunos, e em função dos objetivos a serem alcançados, foi, inicialmente, solicitado que os alunos definissem, individualmente e por escrito, o que eles entendiam por desenvolvimento, aprendizagem e educação. Mantidas suas respostas guardadas, foi pedido, a seguir, que lessem um texto sobre psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem e da educação. Com as respostas dadas e a leitura feita, foi perguntado, então, aos alunos, se havia e o que havia mudado, nas concepções de cada um, após a leitura do texto. Uma breve discussão foi realizada a esse respeito e, em seguida, foi apresentada a parte expositiva-teórica da aula, segundo a bibliografia referente à unidade. Foram utilizados, como auxílio à exposição, retro-projetor e transparências.

Finalizando a aula, foi aberta uma discussão sobre o que foi exposto sobre as respostas inicialmente dadas pelos alunos e o texto lido. A discussão permitiu que os alunos manifestassem suas concepções e experiências relativas às características do processo de aprendizagem.

A aula terminou com uma pergunta, que abriu caminho para a segunda parte desta primeira unidade de ensino: "Que componentes

psicológicos e mentais as crianças devem ter a fim de estar preparadas para aprender as inúmeras tarefas que delas se exigirá?".

No segundo dia de aula desta primeira unidade, o tema central foi a questão da formação de conceitos. Para tanto, foi dada, primeiramente, uma aula expositiva por parte dos estagiários gerando uma fértil discussão. Após esta etapa, uma fita de vídeo foi mostrada e, a partir dela, foi feita uma análise sobre os diferentes níveis da formação de conceitos explicitados nas respostas gravadas no vídeo. Este continha entrevistas com pessoas de várias faixas etárias, que respondiam a questões tais como: "O que é uma montanha?", "O que é uma formiga?", "O que é paz?", "O que é um ser humano?" etc., e também: "O que é química?", "O que é substância?", "O que é átomo?", "O que é mistura?" etc., ou seja, perguntas mais específicas sobre conceitos da química.

Foi solicitado aos alunos que fizessem uma análise de algumas das respostas a essas perguntas e, assim, suscitou-se mais discussão, o que proporcionou um bom aproveitamento do conteúdo trabalhado.

Os estagiários também elaboraram um texto didático, sobre formação de conceitos, que foi entregue aos alunos.

Unidade II - Sobre o processo ensino-aprendizagem:

Nesta unidade, foram definidos dois temas centrais a partir dos quais seriam abordadas as funções mediadoras do professor: a questão do vínculo professor-aluno e a questão da motivação para a aprendizagem.

Partindo-se dos objetivos da unidade, definiram-se as estratégias de ensino apropriadas ao seu atingimento: apresentação de um filme (O Preço do Desafio) sobre a atuação de um professor de ciências numa escola da periferia de Los Angeles; a apresentação de textos didáticos elaborados pelos estagiários sobre os dois temas centrais da unidade; elaboração de transparências para orientar as aulas expositivas.

Na primeira aula, foi abordada a questão do vínculo professor-aluno. A aula foi iniciada com a apresentação do filme citado anteriormente, pedindo aos alunos que observassem atentamente os aspectos afetivos e sociais que apareciam na relação professor-alunos e que procurassem, também, identificar as funções mediadoras exercidas pelo professor.

Em seguida, foi iniciada uma exposição sobre o vínculo professor-aluno e engendrada uma discussão, onde foram ressaltados os aspectos de atuação do professor, no filme, e identificados alguns componentes importantes da relação professor-aluno.

Na segunda aula, manteve-se a mesma estratégia de aula expositiva, desta vez sobre o tema da motivação para a aprendizagem, acrescida da leitura de um texto sobre a mediação pedagógica do professor.

A partir dos conteúdos da aula e do texto, os alunos se envolveram na discussão das teorias apresentadas e do papel do professor frente à motivação para o ensino e a aprendizagem.

Durante a discussão, foram levantadas questões sobre a função das teorias na atuação do professor em sala de aula. Os alunos concluíram que as teorias são instrumentos para análise da prática e não para serem, diretamente, a ela "aplicadas". No final, a discussão girou em torno do papel do professor no que diz respeito à co-construção de uma motivação para a aprendizagem. Os alunos chegaram à conclusão que esta motivação, na maioria das vezes era inexistente, e que cabia ao professor utilizar uma série variada de eventos motivadores para construir, junto com seus alunos, a motivação para sua área específica de ensino.

Em síntese, esta unidade foi bastante proveitosa por ter gerado muitas questões e ter motivado os alunos a pensar e a analisar seus problemas de atuação em sala de aula.

Unidade III - Sobre a natureza do objeto de conhecimento:

Por ter um caráter mais prático, o principal objetivo desta unidade foi suscitar discussões acerca do tema proposto.

Na primeira aula, foram apresentados aos professores os objetivos da mesma e distribuído o roteiro das atividades propostas para as duas aulas da unidade. Foram também entregues os textos a serem lidos e debatidos.

Foi estabelecido um tempo para a leitura individual dos textos e, em seguida, apresentou-se novamente o vídeo já mencionado, focalizando-se especificamente os conceitos que envolviam conteúdo de química.

Após a apresentação do vídeo, foi proposto aos professores que analisassem o pensamento dos entrevistados, com base na formulação de conceitos que apresentaram. A análise feita foi posteriormente, debatida.

Na segunda aula, foi retomada a leitura de dois textos sobre a formação de conceitos e as funções mentais envolvidas na aprendizagem dos mesmos.

Após a revisão individual dos textos, partiu-se para a discussão grupal, durante a qual levantaram-se questões sobre a natureza do objeto de conhecimento e os aspectos relativos à motivação dos alunos na aprendizagem de conceitos em ciências. Os professores-alunos relataram as experiências vivenciadas por cada um na sua área de ensino.

Partindo dos pontos levantados na discussão, os estagiários elaboraram um texto contendo as conclusões mais relevantes apresentadas pelos alunos.

Unidade IV - Prática

Nesta unidade, foram trazidos textos-síntese, elaborados pelos alunos, com o objetivo de suscitar discussão acerca de tudo que havia sido visto durante o curso.

No encerramento, um grupo de professores-alunos das áreas de química, física e geografia apresentou um projeto contendo suas propostas de ensino, as quais estavam sendo desenvolvidas numa escola pública de uma cida-

de-satélite do DF. O projeto levantou questionamentos no grupo e, a partir dele, pode-se fazer várias reflexões sobre o papel do professor enquanto agente de mudanças, tanto no nível da sala de aula quanto no nível institucional.

Os alunos expressaram, verbalmente, sua avaliação sobre os trabalhos desenvolvidos durante o Curso de Extensão que se encerrava.

Segundo curso

Unidade I - A natureza integrada do processo de aprendizagem:

A primeira parte do curso foi referente à dimensão descrita no objetivo geral a partir de uma visão integrada da natureza da aprendizagem... - que diz respeito a uma estratégia para se lidar com o processo de aprendizagem. A idéia foi fazer um levantamento das principais teorias psicológicas existentes e demonstrar o seu caráter limitado diante da realidade de ensino e suas inúmeras variáveis. Assim, a proposta decorrente foi a de se estabelecer durante o curso, a concepção pela qual se declarasse a impossibilidade do uso intensivo de uma teoria como regra geral para toda e qualquer situação ou problema de ensino e aprendizagem. Utilizando o conceito de aprendizagem como ponto de partida, a análise de cada problema deveria proporcionar uma integração, ainda que aproximada, das diferentes variáveis envolvidas, considerando o professor o agente precipitador da situação de aprendizagem, incluindo as suas próprias características, perspectivas e filosofia pessoal.

Na primeira aula, foi uma exposição e posterior discussão de diversas teorias, representantes de algumas das visões da Psicologia sobre o processo de aprendizagem e suas repercussões, limitações e vantagens na prática docente.

Na segunda aula da unidade, através da técnica de tempestade de idéias, foi feito um levantamento de fatores que levam a ver a aprendizagem de uma nova forma. Os alunos deveriam indicar, em sua atividade prática, exemplos e ocorrências que delineassem a aprendizagem

em natureza integrada tendo, como base, um texto elaborado especialmente para este fim.

Unidade II - A formação de conceitos:

Na primeira aula, foi feita a apresentação das estagiárias, dos alunos e do conteúdo da unidade. Em seguida, entregou-se um texto didático sobre formação de conceitos, segundo Vygotsky, descrevendo os métodos tradicionais e os novos no estudo dos conceitos. Foi solicitado a um aluno que fizesse a leitura do texto, após o que, realizou-se uma demonstração do experimento utilizado por Vygotsky (1991) para estudar o processo de formação de conceitos.

Num segundo momento, foram apresentadas transparências que descreviam o processo de formação e desenvolvimento de conceitos científicos na infância.

Na segunda aula, após a leitura com os alunos de outro texto didático, foram apresentadas transparências com as várias fases do processo de formação de conceitos e seus respectivos estágios, conforme Vygotsky (1991).

O final da aula foi dedicado ao esclarecimento de dúvidas e discussão com os alunos do conteúdo apresentando.

Unidade III - Estratégias de ensino e a relação professor-aluno:

Após a apresentação do conteúdo da unidade, iniciou-se a aula pelo tema motivação, com uma pequena dramatização feita pelas estagiárias, encenando duas posturas diferentes do professor em sala de aula: uma mais centralizada no conteúdo e outra na interação professor - aluno. O objetivo desta encenação foi levar os alunos a refletir sobre a influência do comportamento do professor nas expectativas do aluno frente à disciplina. Demonstrou-se que o primeiro contato entre professor e aluno é fator determinante e importante na motivação que este irá ter ao longo do curso. A seguir, as estagiárias procuraram promover uma discussão sobre a motivação, e após os professores terem se posicionado a respeito, foi apresentado um texto didático sobre o referido tema. Posteriormente, foram apresen-

tadas algumas teorias psicológicas sobre a motivação, correlacionando-as com os aspectos apresentados pelos alunos.

Na segunda aula, foi apresentado aos alunos um texto didático - O discurso pedagógico como determinante do vínculo professor-aluno - que tratava da postura do professor na sala de aula e do tipo de vínculo criado com o aluno a partir desta. Este conteúdo foi brevemente discutido com a turma e, a seguir, foi apresentado o filme "Uma Escola de Desordem" que apresenta vários estereótipos de professores. A partir do filme e do texto, promoveu-se uma discussão mais aprofundada sobre o tópico da aula.

Ao final do curso, os professores apresentaram textos por eles elaborados, nos quais procuraram mostrar o que aprenderam do conteúdo e as questões suscitadas.

Considerações Finais

Na nossa avaliação, a realização do estágio supervisionado do modo como descrito foi importante para a formação do professor de psicologia na medida em que proporcionou a experimentação prática e o contato, ainda que indireto, com a realidade externa ao contexto acadêmico universitário.

As atividades do estágio permitiram aos licenciados questionar e refletir sobre a função da Psicologia na educação. A tarefa posta a cargo dos estagiários constitui um desafio para os mesmos. Se, no começo, foi sentida uma insegurança quanto à capacidade de desempenhar bem as tarefas, esse sentimento foi, progressivamente diminuindo, à medida que as atividades de ensino foram desenvolvidas. A aceitação e o respeito aos estagiários por parte dos professores-alunos dos cursos de extensão superou a idéia de que, sendo o curso ministrado por alunos de estágio, não haveria interesse e compromisso dos participantes com os cursos.

A elaboração do programa do curso de extensão, pelos próprios estagiários, tornou-os responsáveis, desde o início, pela sua execução. Como consequência, houve um aumento da mo-

tivação devido a estarem desligados de exigências tais como cumprimento de currículos e ajustamento a um sistema educativo, o que deu plena liberdade de decisão e enfatizou a responsabilidade tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso dos cursos. Entretanto, se, por um lado, houve o benefício da liberdade de restrições e exigências relativas a instituições educativas, por outro, perdeu-se a oportunidade de ter experiências neste plano. O contato com uma instituição pode ser importante para proporcionar o conhecimento das limitações do meio educativo e das restrições impostas que poderiam obrigar a adoção de novas formas de ação e comportamentos. Essa oportunidade perdida deve ser considerada nesta apreciação, juntamente com o fato de que, embora a execução do curso de extensão tenha ficado sob a responsabilidade dos estagiários, sua curta duração impossibilitou o acompanhamento maior do desenvolvimento dos alunos.

A elaboração dos textos proporcionou aos licenciados uma aprendizagem significativa, tendo sido precedida pela leitura de textos científicos. Essa tarefa exigiu dos estagiários capacidade de análise e síntese e permitiu-lhes, ainda, diferenciar entre os tipos de textos: o didático e o científico. A produção de textos didáticos valorizou a atividade docente dos licenciados e permitiu-lhes compreender a necessidade de adaptar a leitura científica ao nível de compreensão e de aprendizagem dos alunos, revelando a distância, por vezes existente, entre a construção teórica e o ato de ensinar. Realizar a articulação entre a teoria e a prática aproximando as duas realidades parece ser o grande dilema do professor.

Avaliamos ainda positivamente a troca de experiências e discussão de questões teóricas e práticas que sensibilizou a todos para uma análise e questionamento dos problemas do ensino médio.

Em síntese, o objetivo inicial, que era o de proporcionar experiências significativas, tanto para os alunos da licenciatura quanto para a clientela do curso, foi, a nosso ver, atingido. Ao mesmo tempo, foi possível, aos estagiários, co-

nhecer o lugar da Psicologia junto às outras áreas de conhecimento, bem como sua importância para se repensar o conteúdo, as estratégias e as concepções próprias do ensino médio. Sobre tudo, neste estágio, compreendeu-se melhor as questões por que passa o processo de ensino e a exigência de uma postura acadêmica e social que gere não mais profissionais "tradicionais" mas "novos", atuantes e conscientes das responsabilidades de seu papel, ou seja, com habilidade para responder com lucidez e competência, às exigências de seu campo de atuação.

O conteúdo dos cursos de extensão abrangeu, de forma integrada, as questões-problema que se identificaram na prática concreta dos professores e que poderiam ter a contribuição das teorias psicológicas para sua reflexão. Foi enfatizado o contexto do ensino médio e fundamental, orientando-se os professores a utilizar a teoria psicológica como ferramenta para analisar e tecer conclusões acerca de sua própria prática, bem como fazer proposições e buscar as soluções que se mostrassem as mais adequadas.

As estratégias que adotamos, nesta iniciativa, permitiram uma integração harmoniosa e conseqüente entre pesquisa, ensino e extensão.

Referências

- CUNHA, M.I. (1983). A escola: ontem, hoje, amanhã. *Ciência e Cultura*, 32 (12), 1919-1924.
- FENELON, D.R. (1983). A licenciatura na área de ciências humanas. *Ciência e Cultura*, 35 (9), 1257-1262.
- GOMIDE, E.F. (1983). Os cursos de licenciatura e a formação de professores. A licenciatura na área de ciências exatas. *Ciência e Cultura* 35 (9), 1254-257.
- PAIS, C.T. (1983). Problemas e proposições concernentes aos bacharelados e licenciaturas em letras e à sua articulação com o ensino de primeiro e segundo graus. *Ciência e Cultura* 35 (9), 1274-1273.
- VYGOTSKY, L.S. (1991). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

A interpretação natural¹

Sandra Augusta de Melo Neves ²
Universidade Federal de Uberlândia

A interpretação pode ser reconhecida como uma forma natural de comunicação do ser humano presente nos inter-relacionamentos pessoais. Neste artigo, propõe-se uma reflexão acerca da principal forma de intervenção das abordagens clínicas de base analítica, partindo-se de sua análise enquanto técnica psicoterápica e de seu reconhecimento no dia-a-dia de cada um. Pretende-se que uma nova visão acerca deste recurso técnico possa auxiliar aqueles que se iniciam como profissionais clínicos, assim como aqueles cuja tarefa é ensinar os novos clínicos, além de lançar alguns questionamentos sobre as relações de poder dentro da relação terapêutica.

Palavras-chave: Interpretação, psicologia clínica, psicoterapia

Abstract

The natural interpretation

The interpretation can be recognized as a natural manner of communication between human beings, that exist in personal relationship. That article intends one reflection about the most important intervention of analytical clinical approach, starting from its analyses as a psychotherapeutic technique and its acknowledgment in the daily life of each one. Intends to propose a new vision of that technical resource, as an aid for whom that begins as professional clinicians, and those who teach them too, and also to arise some questions about the power relationships in clinical set.

Key words: Interpretation; clinical psychology; psychotherapy.

Perde-se muito ao desconsiderar fatos cotidianos; em não dispensar às coisas do dia-a-dia uma atenção que possa conceder-lhes a oportunidade de mostrar sua importância e a utilidade de uma maior compreensão sobre eles. Alguns, entretanto, conseguem utilizar-se destes fatos comuns para novas construções ou descobertas.

Embora seja conhecido todo o viés presente na obra de Freud decorrente de suas características de personalidade, fantasias e complexos, pode-se considerá-lo um bom exemplo disto: ao leitor é fácil perceber com sua produção é salpicada de elementos obtidos a partir de suas próprias vivências e observações cotidianas. Isto torna-se evidente pelo fato de ali encontrarmos sempre uma ocorrência comum

da vida diária na exemplificação e defesa de seus pontos de vista.

Ao que parece, foi assim que Freud pôde, através do exercício de pensar o cotidiano, aproximar, tanto quanto possível, o discurso teórico da Psicanálise nascente de uma compreensão mais próxima da experiência pessoal de seus leitores. Pôde, assim, transformar conceitos e levantar questionamentos entre a classe média da época e ao mesmo tempo introduzir na cultura idéias revolucionárias; as quais hoje se nos apresentam como parte integrante do pensamento do homem contemporâneo. A partir disto, pode-se imaginar o quanto a Psicanálise deve seu alcance atual, não só em termos científicos, mas principalmente como formas de pensar incorporadas pela cultura, à maneira como seu fundador foi capaz de apresentá-la ao mundo como um despertar, como o descobrimento de conteúdos e formas, funcionamento e funções presentes, mas inconfessáveis e inadmissíveis

1 A redação deste artigo contou com a supervisão da Prof^a Dr^a Maria Emília Lino da Silva.

2 Mestranda da PUCCAMP e Bolsista da CAPES.

Endereço para correspondência: Rua Tahiti, 109, Jardim Nosso Recanto - CEP 38400-246, Uberlândia/MG.

para as mentes da sociedade e época em que viveu.

Neste artigo, pretende-se levantar a questão de que, assim como tantos outros conceitos da Psicanálise passaram despercebidos, embora presentes, até que sobre eles tenha-se lançado luz, a principal forma de intervenção psicoterápica em abordagens psicodinâmicas - a interpretação - também pode ser identificada ou reconhecida como uma forma de comunicação presente nos relacionamentos humanos. Sob este ponto de vista acerca da natureza da interpretação, poder-se-á pensar esta forma de intervenção como algo mais próximo da experiência de cada um. Uma nova forma de assimilação é trazida, assim, àqueles que se iniciam em atividades de atendimento psicoterápico psicodinâmico e ao ensino da clínica, como um novo dado para se repensar a questão do reconhecimento do saber e do poder dentro da relação terapêutica.

Na prática da psicoterapia, cedo aprende-se sobre a importância de nosso principal instrumento de trabalho - nossa própria mente, nossa personalidade, ou se preferirmos, nossa alma. Não é por acaso que, no início da atividade profissional, o clínico quase sempre encontra alguém para alertá-lo de que, para ser psicoterapeuta, do que mais precisa está em si mesmo. Muitos ouvem esta frase, muitos a repetem quando o tempo mostra sua verdade e se pode perceber que a escuta do próprio desejo de ser clínico e o auto-conhecimento são os principais motores para a efetivação da escolha profissional.

Figueira (1992, p.288) fala sobre o preconceito que quer fazer crer que "razão" se opõe a "emoção" e que "bons clínicos sentem e tem intuições", enquanto que os teóricos seriam "arrogantes e distanciados da experiência clínica". Ali defende, com o respaldo de Bion, a necessidade de se articular "o pensamento rigoroso e a sensibilidade clínica". Parece claro, ali, que não se pode conhecer uma mente se não se for uma

mente e não se puder pensar e sentir este contato.

Sobre esta questão, pode-se perceber sua proximidade com aquilo que Freud (1912) parece buscar quando propõe que o clínico abandone-se à "memória inconsciente" (p. 150) através da atenção flutuante, buscando uma sintonia com o que se quer desvendar do paciente, para que seja possível uma compreensão e apreensão pelo analista daquilo que não vem explícito no discurso. Freud recomenda e fala sobre uma forma de estar-se apto a captar seu objeto de investigação, objeto cuja lógica, tempo e espaço são possibilidades imprevisíveis, tornando a consciência - ávida por lógica e certezas, pela acomodação do novo a velhos esquemas - incompetente, por si só, para receptar a virtualidade do inconsciente.

Graças aos processos secundários, porém, tornando-nos seres comunicantes, racionais, podendo usar do raciocínio para pensar sobre o procedimento em questão. Isso, talvez, possa nos levar próximo à questão almejada, fazendo o caminho inverso ao que torna a interpretação dentro da prática clínica e procurando chegar ao entendimento da interpretação natural.

Na prática clínica...

Se uma interpretação ou a comunicação de uma idéia reprimida for realizada sem que haja aproximação prévia de seu conteúdo, feita pelo próprio sujeito, ela passa a existir em duas instâncias, ou seja, continua no inconsciente e tem uma nova representação mental em forma de memória auditiva consciente. Neste caso, pode-se pensar que o psicoterapeuta que interviu de forma precoce e infecunda, não chegou a um nível de sintonia tal em que pudesse perceber o momento em que se encontrava seu paciente.

Pode-se também imaginar que esta interpretação só foi elaborada pelo terapeuta em um nível intelectual, sem que houvesse uma harmonia ou reciprocidade na percepção de ambos

quanto à proximidade ou distância em que se encontravam das fronteiras resistenciais ou da possibilidade de se promover a ruptura de campo de que fala Herrmann (1988). Ora, parece muito similar a situação do psicoterapeuta e a de seu cliente. Daquele que emite uma idéia sobre fatos inconscientes que o outro não está pronto para receber, e deste, agora possuidor de uma lembrança auditiva da idéia. Nada além de um raciocínio em ambos.

Por sua vez, a interpretação capaz de ... "acrescentar algo à compreensão da expressão original", capaz de ... "compreender reformulando ou reexprimindo sob nova forma", mostra-se pelas próprias palavras utilizadas por Meyer (1988, p. 40), como uma produção sintônica e portanto possível de ser chamada intersubjetiva. Ou seja, uma edição simultânea, por duas subjetividades, da compreensão de um mesmo fato psíquico, onde há uma sintonia tal que as capacita entender um fato único por representações diferentes, de forma que, uma vez comunicada a produção do terapeuta, o paciente seja capaz de identificar tratar-se da mesma idéia, muito embora a representação do outro lhe seja estranha.

É evidente, tanto no terapeuta como no paciente, nesta segunda forma de intervenção, um salto qualitativo, uma mudança de modo de operação. Para o terapeuta há uma aquisição de compreensão para além do raciocínio; para o paciente, o conteúdo inconsciente torna-se consciente; para o processo terapêutico há um caminhar pelo rompimento da resistência, ainda que outras venham a surgir, e virão. Talvez possa-se dizer que, neste caso, não só o paciente, mas também o terapeuta tem um *insight*.

Muito frequentemente, porém, o entendimento racional das ocorrências mentais da vida do inconsciente de um paciente não é acompanhado por uma compreensão adquirida intersubjetivamente. Neste caso, sendo ou não comunicado este entendimento, resta confiar no retorno do recalcado, ou na força inegável do inconsciente e na capacidade de elaboração do

outro. Posto que, em uma relação psicoterapêutica, o entendimento do qual aqui se fala é a formulação de uma hipótese que só poderá ser comprovada pelo paciente na seqüência do processo, sabe-se que a negação não significa necessariamente a inverosimilhança da formulação; ela pode significar a ausência de um quantum de sintonia, de intersubjetividade necessária que transforma qualitativamente a idéia tornando-a partilhável.

A presente proposta, todavia, consiste em incitar o raciocínio para buscar a compreensão ou, no mínimo, o reconhecimento de situações onde ocorre justamente o reverso do que vem-se discutindo acerca da interpretação na situação terapêutica. Este reverso constitui-se na existência de "brechas" onde a compreensão torna-se possível e a sintonia evidente sem que haja intenção terapêutica ou prerrogativa teórica, mas, na maioria das vezes, simplesmente uma interação dentro de uma relação próxima. Em ocorrências deste tipo, presentes em nosso dia-a-dia, há uma sintonia espontânea que possibilita a pessoas que convivem, fortuitamente, terem a percepção de idéias ou desejos dos quais o outro não se deu conta e, a partir desta percepção, comunicá-la ao seu sujeito de forma a "traduzir, ajuizar da intenção, do sentido", conforme consta a própria definição etiológica da palavra Interpretar (Cunha, 1982).

No cotidiano...

A identificação das interpretações, enquanto tal, na comunicação entre as pessoas, é aparentemente mais difícil de ser feita. Não porque ocorram com pouca freqüência, mas porque passam despercebidas, principalmente ao leigo, porque lhe seria difícil nominar ou identificar um fato sobre o qual nunca foi necessário pensar, mas também ao clínico, por localizar na relação terapêutica a possibilidade de compreensão intersubjetiva, atribuindo-lhe intencionalidade. Para um, a ação natural fora de seu local habitual

talvez fique imperceptível, para outro, ela passa como uma forma natural, normal, de comunicação.

Em nossas relações mais próximas podemos perceber que, em determinados momentos, o outro verbaliza coisas a nosso respeito, das quais nós não havíamos nos dado conta. Tratam-se de interpretações, já que o sentido etimológico da palavra está em consonância com o sentido que tem para a teoria. Estes momentos, muitas vezes seguidos de reações defensivas e contaminadas por aspectos próprios dos relacionamentos, são identificáveis pelo fato de que a fala do outro se impregna em nós e retorna, faz pensar e proporciona novos *insights*.

O fato pode ser exemplificado com este diálogo entre mãe e filha de cinco anos e meio, em um verão, durante um passeio à praia:

Mãe: - A Flávia esta ficando loirinha com o sol...

Bia: - A Flávia vai ficar loira, mamãe?

- Não sei Bia, os cabelos costumam escurecer quando a gente cresce.

- E eu? Vou ficar loira?

- Eu acho que seu cabelo vai ficar como o meu, porque quando eu era pequena meu cabelo era assim, igual ao seu, depois mudou.

- Mãe... Isso, é o que você quer.

A mãe é traída, então, pelo riso que lhe vem inadvertidamente.

O fato de que as crianças são capazes de perceber coisas muito além de que os adultos é conhecido até no domínio popular. Para nós clínicos e, ainda mais pelos clínicos de crianças, é sabida da sua facilidade de captar os desejos dos pais dos quais eles próprios, muitas vezes, não estão conscientes. Esta capacidade parece estar relacionada ao funcionamento mental menos elaborado ou menos forjado pelos processos secundários, que nos adultos já estão muito mais sedimentados. O fato é que, diante de suas percepções, as crianças reagem de forma incompreensível aos adultos, que sequer se dão conta

da natureza de seus próprios desejos, quanto mais das reações a eles que as crianças exprimem de formas as mais variadas.

Pode-se pensar que, não fosse a capacidade de verbalização das crianças inversamente proporcional à pureza e acuidade com que captam as mentes dos adultos, ter-se-ia através delas a revelação de muito do que não nos permitimos saber.

Com o nosso desenvolvimento, parece que são recalçados não só nossos próprios instintos e desejos, mas também diminuída nossa capacidade de perceber os do outros; nossa sintonia natural que permite perceber a mente do outro. Pode-se pensar no caráter defensivo desta mudança, em seu papel de proteção para a formação de uma identidade, para a individuação. Não é objetivo, aqui, determo-nos nesta questão, senão apontá-la para se possa remeter à presença desta capacidade ou da ocorrência de episódios entre os adultos onde a percepção de conteúdos inconscientes do outro é evidente.

Na vida adulta, os episódios onde a interpretação está presente como uma forma de comunicação também são perfeitamente identificáveis, desde que se esteja atento a percebê-los, porque de outra forma, com certeza passarão despercebidos uma vez que compõem o repertório de comunicação de quaisquer e de todas as pessoas.

Nos relacionamentos mais íntimos onde as projeções são mais massivas, há uma complementaridade entre as formas de manifestação do inconsciente e, portanto, as reações são mais defensivas. Mesmo nestes casos, porém, é possível, principalmente ao receptor, reconhecer comunicações do tipo interpretação. As possibilidades são muitas, mas de forma geral, independente da reação imediata daquele que foi interpretado, a comunicação recebida permanece incomodamente impregnada na memória consciente, até que se passa a experimentar o que se pode chamar de uma aquisição da convicção da verdade aliada a uma espécie de

surpresa da fruição estética, sensações que, segundo Nosek (1988), acompanham o *insight*. Por vezes, inclusive, estes episódios são seguidos de sentimentos de raiva pela invasão sentida diante da revelação de significados íntimos, feita pelo outro.

Por interpretação, entende-se a comunicação feita ao sujeito, capaz de oferecer-lhe a possibilidade de acesso a um sentido diverso daquele por ele dado a seu próprio discurso naquele momento; o sentido latente das palavras e dos comportamentos de um sujeito (Laplanche e Pontalis, 1967). Sentido este que, a exemplo dos significados dos sonhos (Freud, 1916, p.126), o sujeito "apenas não sabe que sabe, e, por esse motivo, pensa que não sabe".

No entanto, entender a interpretação sob o ponto de vista de que ela é natural e inerente à comunicação humana não se constitui na defesa de uma visão simplista do assunto e muito menos na aceitação de seu uso *selvagem*. Este entendimento vem, outrossim, fomentar a idéia de que o requisito básico, cerne da técnica em questão, é obtido pelo uso de um recurso presente nos interrelacionamentos e não por uma criação ou artificialismo das abordagens psicoterápicas psicodinâmicas, de base analítica ou interpretativas.

Quanto à interpretação selvagem, alguns comentários se fazem necessários, a fim de não pairarem dúvidas sobre o enfoque aqui utilizado acerca da interpretação natural. Em primeiro lugar, fica claro que a interpretação selvagem é propriedade de pessoas que detêm conhecimento teórico sobre Psicanálise e, portanto, mais susceptíveis ao uso puramente racional da mesma. Em segundo lugar, pode-se perceber que tais pessoas utilizam-na de uma forma defensiva, evitando assim contato realmente próximo com outras pelas quais, talvez, sente-se ameaçada. Esta é uma prática bastante comum em meios acadêmicos ou onde há uma maior concentração de profissionais da área, e já aparecia no primeiro grupo de psicanalistas que se reunia

periodicamente nas quartas-feiras de Viena e, lá mesmo, precisou ser entendida em suas funções de evitação e de exercício de sentimentos pouco aceitos como a inveja, por exemplo (Gay, 1988).

Certamente não é de nada próximo à interpretação selvagem que aqui se trata. Fala-se, ao contrário, sobre a interpretação presente na vida de cada um, como forma de comunicar sentidos até então ocultos, assim como de seu resgate e transformação em uma habilidade que permita compreender o outro e que, com o conhecimento teórico e técnico que se vem adquirindo, pode-se moldar ou emoldurar como um instrumento nas práticas psicoterápicas de base analítica. Neste espaço, a interpretação adquire um *status* diferenciado pela compreensão que o terapeuta supostamente detém acerca de particularidades de seu paciente, e conseqüentemente de como melhor abordar certos temas mas, principalmente, por estar atento aos fenômenos transferenciais e contratransferenciais presentes, coisa que nos relacionamentos cotidianos não ocorre.

... e finalmente ...

Nesta busca de *olhar de novo*, percebe-se que o que ficou conhecido como um recurso técnico das psicoterapias analíticas precede à própria Psicanálise tendo sido por ela "resgatado" e consubstanciado para se constituir em um instrumento terapêutico.

Resistências a esta maneira de pensar a interpretação são previstas. No entanto, tal resistência pode ser compreendida como uma dificuldade de abrir mão de uma visão mística da interpretação ou em admitir que aquilo que se pensa ser privilégio do terapeuta e não raro o apraz com certo sentimento onipotente, nada mais é do que um recurso legítimo de todo ser humano que, na prática clínica, torna-se diferenciado por encontrar-se em um espaço singular no qual tem a prerrogativa de valer-se de conhecimentos teóricos e técnicos, já acumulados, que

a fomentam potencializando seus valores terapêuticos.

Dessa maneira, a interpretação pode então ser vista como uma forma natural de comunicação, não de domínio exclusivo da relação que se estabelece por um par analítico ou entre terapeuta e grupo ou em qualquer espaço delimitado e chamado clínico, mas antes que pode ocorrer entre quaisquer pessoas desde que haja aí algumas condições das quais, por ora, não podemos senão nos aproximar.

Se pudermos pensar na capacidade de percepção das crianças (que fomos e de alguma forma ainda somos), na pertinência da interpretação como forma de comunicação em nosso cotidiano e em todas as recomendações técnicas que vem sendo acumuladas pelos clínicos que registram suas experiências e generosamente nos oferecem acesso a elas, poderemos perceber-nos como intimamente ligados ao que fazemos e tornar a prática do ensino da clínica interpretativa tão mais natural quanto responsável.

Vindo de encontro à crítica tecida por Figueira (1988, p.20) de que "estamos às vezes sutilmente concentrando poder nas mãos do analista que *sabe* ou *pode saber*, esquecendo o saber do analisando e sua capacidade de gerar conhecimento legítimo", a defesa de uma visão "ecológica" sobre a interpretação poderia minimizar esta questão tão delicada, porque ideologicamente contaminada, e permitir que o ato de interpretar possa ser encarado como um ato natural desprovido de qualquer "aura mística" ou atuação onipotente, muito embora se queira crer que estas formas constituam as exceções.

Referências

- CUNHA, A.G. (1982) **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- FIGUEIRA, S.A. (1992) Algumas observações sobre o status da teoria psicanalítica na obra de Bion e suas consequências para a prática clínica. **PSI: O Pensamento de W.R.Bion**. 26(3): 185-300.
- _____. (1988) O problemático prestígio da interpretação. **Ide - Publicação da SBPSP** n. 16: 19-23
- FREUD, S. (1912) Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. **S.E.** vol. XII p. 149-159.
- _____. (1916) Conferências Introdutórias sobre Psicanálise - Parte II. **S.E.** vol. XV p. 105-138.
- GAY, P. (1988) **Freud: uma vida para nosso tempo**. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia de Letras, 1989.
- HERRMANN, F. (1988) Interpretação: A invariância do método nas várias teorias e práticas clínicas; in: Figueira, S.A. (org.) **Interpretação: Sobre o método da psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1989.
- LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J.B. (1967) **Vocabulário da Psicanálise**. Trad. Pedro Tamem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MEYER, L. (1988) O método. **Correio da Fepal**. 37-51.
- NOSIEK, L. (1988) Algumas reflexões sobre o objeto e a prática da psicanálise. **Ide - Publicação da SBPSP**, n.15: 17-20.

Utilização de um modelo como estímulo composto discriminativo na aquisição do comportamento verbal de uma criança autista.

M.Bandeira, L.M. Santiago e C.M. Paiva

FUNREI e Centre de Recherche Fernand Seguin, Université de Montréal

O objetivo deste trabalho é comparar três procedimentos terapêuticos para se instalar comportamentos verbais ecóico e de designação de objetos em uma adolescente de 17 anos, que apresentava interrupção da fala desde os dois anos e meio de idade: o reforçamento positivo, a modelação e o emparelhamento de estímulos discriminativos, acompanhado de reforço. Para avaliação dos resultados obtidos e comparação dos três procedimentos, foi utilizado um delineamento de caso único, do tipo A-B, adaptado para incluir as três intervenções. Os resultados mostram que nas fases de reforçamento positivo e de modelação, não se observa aumento de frequência do comportamento verbal. Somente após introdução do procedimento de emparelhamento de estímulos, observa-se aumento da frequência de respostas, atingindo-se 100% de respostas ecóicas corretas, após 19 sessões e o mesmo ocorrendo com respostas de designação de objetos após 33 sessões. O presente trabalho mostra que quando o comportamento ecológico do sujeito está circunscrito à um único modelo, torna-se necessário emparelhar os estímulos deste modelo ao do terapeuta para se obter a transferência do controle de estímulos verbais e assim se obter a aquisição dos comportamentos-alvo.

Palavras-chave: comportamento verbal, linguagem, terapia comportamental.

Abstracts

This research compared three therapeutic interventions for developing verbal behavior in a 17 years old adolescent girl presenting interruption of speech since she was 2 1/2 years old: positive reinforcement, modeling and pairing of discriminative stimuli. A single case experimental design was used, A-B, adapted for comparing the three procedures. The results show no increase in the frequency of verbal behavior during the first two procedures, but only when the third procedure was introduced. We obtained 100% of correct echoic responses after 19 sessions and 100% of correct tact responses after 33 sessions. Fading out of the prompts was necessary for attaining the target behaviors. This research shows that when the subject's ecolalic behavior is limited to only one model, it is necessary to proceed in pairing the model and the therapeutic stimuli together in order to obtain a transfer of verbal stimulus control.

Key words: verbal behavior, language, behavior therapy.

Skinner (1957) considera o comportamento verbal como um comportamento operante e, como tal, modelado e mantido por contingências de reforçamento. Uma das classes básicas de comportamento verbal se refere ao comportamento verbal sob controle de estímulos verbais antecedentes, que inclui três tipos: o comportamento ecóico, o textual e o intraverbal. O primeiro deles ("echoic") concerne à repetição

das respostas verbais emitidas por um interlocutor. Trata-se de um operante mais simples, um vez que há uma homogeneidade dimensional entre o estímulo discriminativo (auditivo) e a estimulação produzida pela resposta verbal (auditiva). Uma segunda classe de comportamento verbal consiste na designação de objetos ("tact"), na qual o indivíduo ao ver um objeto ou seu desenho é capaz de dizer o nome deste objeto. Neste caso, seu comportamento verbal estaria sob controle do objeto em si e não há uma homogeneidade dimensional entre o estímulo antece-

dente (visual) e o estímulo produzido pela resposta verbal (auditivo). Muitas vezes, o estímulo discriminativo é misto, envolvendo o objeto em si juntamente com um estímulo verbal do terapeuta em forma de questão. Geralmente, as intervenções terapêuticas visam a aprendizagem do comportamento ecóico, para em seguida promover o desenvolvimento do operante "tact".

Tratando-se de classes de respostas, a aprendizagem destes operantes estaria sujeita à apresentar o fenômeno da generalização intra-classe, na qual o reforçamento de algumas respostas verbais de um classe levaria à emissão de novas respostas verbais da mesma classe que não foram reforçadas anteriormente pelo terapeuta. A generalização é mais provável quando o repertório da criança já inclui o conhecimento dos nomes dos objetos e a nova aprendizagem se refere ao controle de estímulos destas respostas verbais. (Staats e Staats, 1963).

Lovaas (1977) é um dos autores que têm mais se destacado na aplicação clínica dos princípios de condicionamento operante para obter o desenvolvimento do comportamento verbal de crianças autistas, começando da modelagem de simples vocalizações até à emissão de respostas verbais complexas. O procedimento a ser utilizado depende não só do comportamento-alvo desejado, mas também do nível de base do sujeito. Quando este nível é muito elementar, torna-se necessário modelar as vocalizações iniciais, em seguida as sílabas e finalmente as combinações de sílabas e as palavras, através de reforçamento diferencial em aproximações sucessivas até o comportamento-alvo. Trata-se neste caso de uma verdadeira modelagem das respostas verbais. Por outro, quando a criança já conhece os nomes dos objetos, podendo apontá-los quando solicitada (linguagem receptiva) e sabe pronunciar palavras simples, geralmente sob forma ecológica, uma parte importante da aprendizagem verbal já foi alcançada. Neste caso, a intervenção terapêutica geralmente visa o estabelecimento do controle destas respostas pelos estímulos ver-

bais do interlocutor e o procedimento utilizado é o de reforçamento diferencial diante do estímulo discriminativo adequado. Por exemplo, no caso do comportamento ecóico, apresenta-se o estímulo discriminativo verbal do terapeuta, sob forma de um comando "Fala X". Em seguida, espera-se que o sujeito emita a resposta desejada, apresentando-se imediatamente o reforço. Muitas vezes o sujeito não emite espontaneamente a resposta verbal e o terapeuta precisa utilizar dicas ou pistas ("prompts") e mais tarde retirá-las gradualmente (Lovaas, 1977).

Por outro lado, a aprendizagem por observação de um modelo tem igualmente sido utilizada no desenvolvimento do comportamento verbal receptivo e expressivo de crianças deficientes e autistas (Egel, Richman e Koegel, 1981; Goldstein e Moussetis, 1989; Charlop e Milstein, 1989). As respostas verbais treinadas podem ser complexas, envolvendo a designação da posição de objetos, através da utilização de preposições (Goldstein e Moussetis, 1989) ou mesmo habilidades de conversação, ou sejam emitir uma resposta adequada e acrescentar em seguida uma pergunta ao interlocutor (Charlop et Milstein, 1989). O modelo fornecido é geralmente uma outra criança ou um adulto, apresentado ao vivo ou em vídeo (Charlop e Milstein, 1989). Os resultados tem sido positivos, indicando que crianças com retardamento severo apresentam aprendizagem por observação e generalização das respostas aprendidas. Neste caso, a criança observa um modelo emitir o comportamento desejado, tendo em seguida a oportunidade de emitir o mesmo comportamento e ser reforçada. Goldstein e Moussetis (1989) observam que talvez a aprendizagem por observação seja menos eficaz se o comportamento-alvo for muito diferente do repertório inicial ou nível de base do sujeito.

No presente estudo, três procedimentos são comparados: o procedimento básico de reforçamento diferencial sem utilização de pistas, a aprendizagem por observação do comportamento de um modelo e o procedimento de con-

trole de estímulo com utilização de pistas verbais apresentadas por um modelo.

Método

Descrição do sujeito e da evolução do problema: Trata-se de uma adolescente de 17 anos (Vi) que vive com a mãe, dois irmãos mais novos e a avó, em um barraco na periferia da cidade de São João Del Rei. A mãe é viúva, o pai tendo falecido quando Vi tinha 14 anos.

Ela havia apresentado um desenvolvimento normal da linguagem até a idade de 2 anos e meio. A partir desta data, Vi apresentou uma interrupção total da fala, após ter sofrido uma queda com forte pancada na cabeça, tendo ficado inconsciente por algumas horas. Os exames médicos não conseguiram detectar nenhuma lesão cerebral. A criança recebeu desde então o diagnóstico de autista.

Aos 14 anos de idade, Vi começou a emitir algumas respostas verbais que se limitavam apenas à repetição de algumas palavras simples emitidas pela irmã mais nova, com a qual ela havia desenvolvido uma relação mais estreita. Vi já apresentava também uma certa compreensão de palavras simples, podendo apontar alguns objetos quando solicitada. Poucos meses antes de iniciar o tratamento, ela começou a apresentar ecolalia em algumas ocasiões, o que levou sua mãe a procurar um tratamento. Durante as sessões de tratamento, entretanto, não foi observada nenhuma resposta ecológica.

Contexto do trabalho: Tendo se apresentado com sua mãe na Clínica-escola de Psicologia da Funrei, foi iniciado o tratamento comportamental do sujeito em agosto de 1991, dentro do contexto de um estágio supervisionado pela primeira Autora. As intervenções terapêuticas eram realizadas duas vezes por semana, em sessões de uma hora e meia de duração.

Cada sessão era gravada em vídeo, que era assistido pela supervisora e a estagiária durante a supervisão semanal de orientação e discussão do caso. O tratamento era interrompido

nos períodos de férias letivas. Como o desenvolvimento do tratamento foi lento, a primeira estagiária terminou seu estágio curricular final do curso, tendo sido portanto necessário continuar o tratamento com uma segunda estagiária. Um total de 67 sessões foram realizadas até o mês de setembro de 1992.

Delineamento experimental: Foi utilizado um delineamento experimental do tipo A-B (Lettner e Rangé, 1987), no qual o nível de base do comportamento-alvo (fase A) é medido antes da introdução do tratamento, servindo portanto de critério de comparação para a avaliação dos resultados obtidos durante o tratamento (fase B). Embora este delineamento não permita conclusões afirmativas referentes à causalidade do impacto terapêutico, fornece entretanto um monitoramento quantitativo útil em situações clínicas, pois nos possibilita visualizar se houve mudanças e, neste caso, em que direção e intensidade estas ocorreram.

Material: Foram utilizadas 25 palavras simples para a medida do nível de base do sujeito. Desta lista inicial, 20 palavras foram utilizadas durante o tratamento. Nas últimas sessões do experimento, as cinco palavras não treinadas foram acrescentadas para se avaliar a generalização de respostas.

Durante a fase de nível de base, as 25 palavras selecionadas foram apresentadas três vezes, em ordem aleatória, compondo assim uma lista de 75 estímulos verbais. Durante a fase de aprendizagem de repetição de palavras, o terapeuta apresentava cinco vezes as 20 palavras escolhidas para tratamento, em ordem aleatória, compondo assim um conjunto de 100 estímulos verbais. Finalmente, na fase de aprendizagem de designação de objetos, foram apresentadas as mesmas 20 palavras três vezes, em ordem aleatória, num total de 60 estímulos verbais.

Os reforçadores primários utilizados foram balas, pipoca e sorvete. O reforçador secundário

dário foi a estimulação social, como sorrisos e elogios.

Um equipamento audio-visual completo foi utilizado para a filmagem das sessões experimentais.

Procedimento: O experimento inclui três fases distintas: nível de base, treinamento de repetição de palavras e treinamento de designação de objetos.

Nível de base: Nesta fase, foi verificada a porcentagem de respostas corretas do sujeito com relação ao comportamento de repetição de palavras e de designação de objetos, referentes às 25 palavras e fotografias de objetos selecionadas.

Tratamento: repetição de palavras: Para cada um dos 60 estímulos verbais apresentados em uma sessão, o terapeuta primeiro estabelece o contato visual com o sujeito, a fim de assegurar sua atenção, e em seguida pede que ele repita uma palavra. Caso o sujeito responda, ele recebe imediatamente um reforço primário seguido de reforço social. Caso contrário, o terapeuta espera 15 segundos e repete a questão no máximo duas vezes. Em seguida, ele apresenta uma nova palavra da sua lista.

Numa primeira etapa (B), a intervenção terapêutica escolhida foi o reforçamento diferencial direto, no qual o sujeito recebe um reforço ao repetir cada palavra dita pelo terapeuta. Neste caso, não se utiliza nenhuma pista ou outro recurso para facilitar a aprendizagem, além do terapeuta insistir e repetir a palavra.

Na segunda etapa (BC), foi introduzida a modelação como intervenção. Ou seja, como a irmã de Vi constituía um modelo para o sujeito que a imitava freqüentemente, decidiu-se apresentar sua irmã como modelo do comportamento de repetir as palavras ditas pelo terapeuta. Neste procedimento, o terapeuta apresenta o estímulo verbal ao modelo que repete a palavra, sendo imediatamente reforçado. Em seguida, é

a vez do sujeito, seguindo-se este mesmo procedimento para todas as palavras da lista.

Em uma terceira etapa (BD), foi utilizado o procedimento de controle de estímulo composto e retirada gradual das pistas verbais ("fading out"). Neste caso, o terapeuta estabelece o contato visual com o sujeito e pede que ele repita uma palavra. Neste momento, a irmã do sujeito pronuncia a palavra ao mesmo tempo que o terapeuta. O sujeito ouve então as duas vozes dizendo simultaneamente a mesma palavra (Sd1 + Sd2). Um destes estímulos é novo e o outro já controla o comportamento verbal do sujeito. Este procedimento é continuado até se obter várias sessões bem sucedidas com a criança. A voz do modelo, ou seja o estímulo que já controla o comportamento do sujeito, é então gradualmente retirado, deixando apenas a voz do terapeuta, ou seja, o estímulo novo.

Esta retirada gradual se faz da seguinte maneira: primeiro, o modelo fala a palavra completa, em seguida fala apenas a primeira sílaba da palavra (F1) e mais tarde abaixa o tom de voz apresentando quase só uma mímica da sílaba (F2), até que finalmente não emite mais nenhum som nem mímica (F3). Esta retirada do estímulo conhecido é feita lentamente, ao longo de várias sessões.

Tratamento: designação de objetos: Quando se encerrou o treinamento completo do comportamento de repetir palavras apresentadas pelo terapeuta, iniciou-se esta segunda fase. Da mesma forma, o terapeuta também estabelece primeiro o contato visual com o sujeito. Em seguida, apresenta uma fotografia de um objeto e, assegurando que o sujeito esteja olhando para a fotografia, o terapeuta pergunta "O que é isto? Fala (palavra)". Caso o sujeito repita a palavra dita pelo terapeuta, dentro do intervalo de 15 segundos, recebe imediatamente os reforços primário e social. Senão, o terapeuta apresenta uma nova fotografia. Não há repetição das apresentações.

O estímulo verbal ou Sd apresentado pelo terapeuta nesta fase também sofre um processo de "fading out", para que aos poucos o sujeito não precise mais escutar a parte final da frase. Após algumas sessões iniciais, o terapeuta diz apenas "O que é isto? Fala (primeira sílaba)". Em seguida, algumas sessões mais tarde, o terapeuta diz "O que é isto? (primeira sílaba)". Em seguida, sua frase diminui para "O que é isto?" seguido de uma mímica da primeira sílaba da palavra. Finalmente, apenas a frase "O que é isto?" é apresentada.

Na décima-nona sessão desta fase, a segunda terapeuta iniciou sua atuação, tendo anteriormente participado de três sessões completas juntamente com a primeira terapeuta, a fim de facilitar a adaptação do sujeito.

Na sessão 62, incluiu-se na lista de estímulos verbais as cinco palavras que não tinham sido treinadas, a fim de se verificar a ocorrência da generalização intra-classe.

Resultados

Os resultados do treinamento do comportamento verbal do sujeito estão dispostos visualmente nos dois gráficos seguintes, em termos

de porcentagem de respostas corretas por sessão. A figura 1 mostra o resultado do treinamento do sujeito em repetir as palavras do terapeuta, quando solicitado a fazê-lo. Não apresentando, de início, nenhuma resposta correta na fase de nível de base (A), Vi continuou não respondendo à primeira intervenção terapêutica, ou seja, na fase de reforçamento diferencial sem ajuda de pistas verbais (B). Apesar de estar atenta constantemente ao terapeuta e aos reforçadores, não emitia nenhuma resposta verbal. O valor de incentivo do reforçador, embora aparentemente forte, não resultou em mudanças do comportamento.

Este mesmo resultado se observou, quando a modelação foi utilizada como intervenção terapêutica (BC). Apesar de ver a irmã ser reforçada pela repetição de palavras, Vi não emitiu nenhuma resposta verbal, embora estivesse acompanhando tudo com muita atenção.

A terceira intervenção utilizada (BD) foi imediatamente eficaz em obter uma alta taxa de repostas corretas imediatas (linha pontilhada), aproximadamente 80% na primeira sessão, taxa que se manteve numa faixa de 50% a 80% a

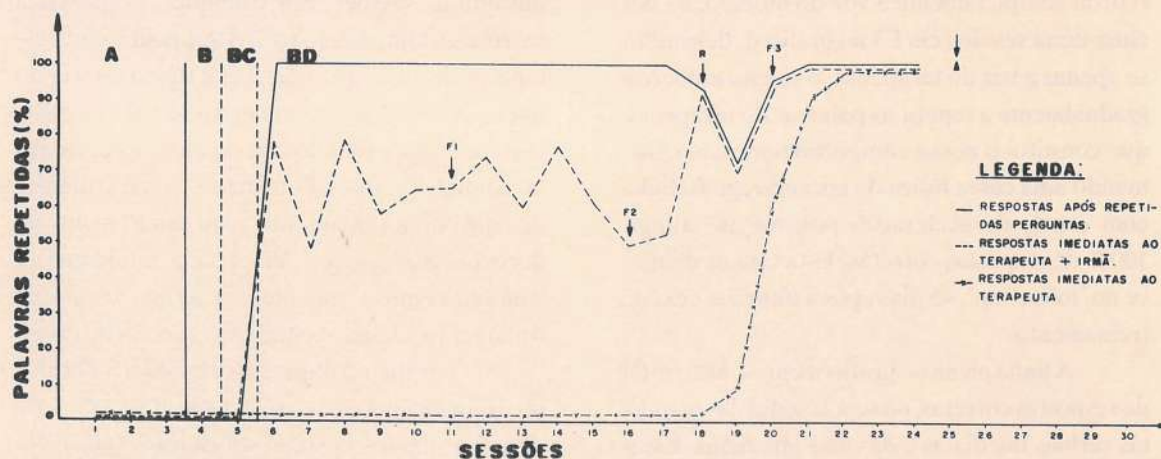


FIG.1—Porcentagens de palavras repetidas por sessão nas seguintes frases: A: nível de base; B: reforçamento; BC: reforçamento + modelação; BD: reforçamento + so complementar. As setas com a letra F indicam "FADING OUT" do so complementar. R indica troca de reforço.

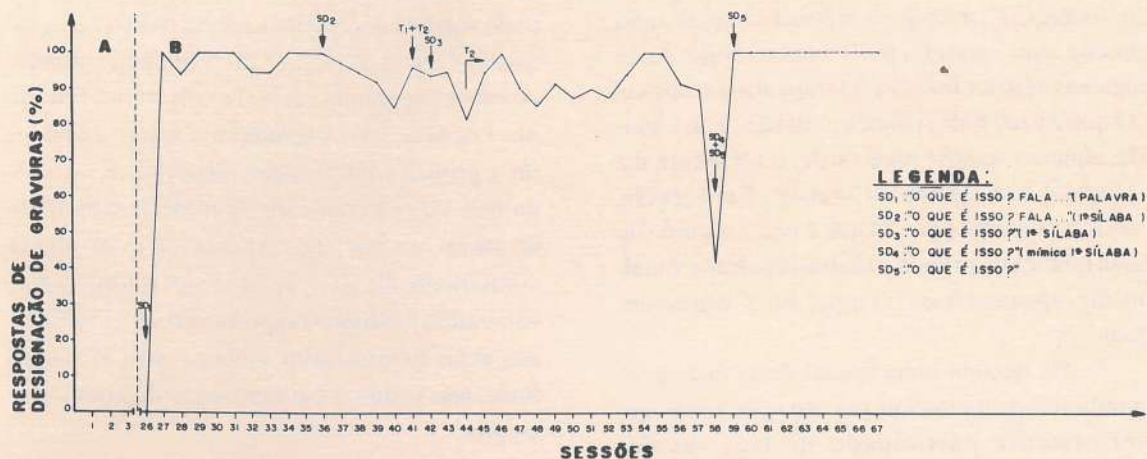


FIG.2 - Porcentagem de respostas de designação de figuras durante as fases de nível de base (A) e de reforçamento (B), com "FADING OUT" das SO₅ e substituição de terapeutas (T₁ e T₂).

maior parte do tempo. A retirada gradual do estímulo conhecido, ou seja, a voz da irmã (em F1, F2 e F3), produziu algumas vezes uma diminuição da taxa de respostas corretas imediatas, mas logo em seguida esta era recuperada. Uma mudança de reforço com introdução de sorvete (em R, no gráfico) provocou um aumento marcante das respostas corretas imediatas. Na sessão 20, o sujeito atinge 100% de respostas corretas imediatas, mantendo-se neste nível.

Podemos observar ainda que quando se retirou completamente a voz do modelo, na décima-nona sessão (em F3 no gráfico), deixando-se apenas a voz do terapeuta, o sujeito começou gradualmente a repetir as palavras do terapeuta, que constitui o nosso comportamento-alvo, formando uma curva típica de aprendizagem (linha com cruz), de aceleração positiva até atingir 100% de respostas corretas. Esta taxa se manteve no "follow-up", 45 dias após a última sessão de treinamento.

A linha plena no gráfico representa o total de respostas corretas, ou seja, a soma das respostas verbais imediatas e das não-imediatas. Estas últimas ocorriam quando Vi dava a resposta correta após o terapeuta repetir duas vezes uma

mesma instrução. Podemos observar na figura 1 que desde a primeira sessão do procedimento BD este total atinge 100%. Ou seja, quando Vi não era capaz de responder imediatamente, ela entretanto sempre conseguia fazê-lo após uma segunda chance. Em nenhuma ocasião desta fase (BD), Vi apresentou uma resposta nula, como ocorreu nas fases precedentes.

No decorrer desta fase de treinamento do comportamento verbal ecóico, outras mudanças foram observadas no comportamento do sujeito durante as sessões. Por exemplo, Vi passou a sorrir constantemente para o terapeuta, contrastando com sua expressão facial rígida e séria do início. Além, disso, seu contato visual era constante e não só quando o terapeuta apresentava os estímulos verbais. Finalmente, sua proximidade física do terapeuta foi se tornando maior no decorrer das sessões. Vi parecia totalmente à vontade com o terapeuta. Na última sessão de tratamento, ela até cantou uma canção de ninar.

O gráfico 2 mostra os resultados obtidos no treinamento do comportamento verbal de designar objetos, quando solicitado ("tact"). Na primeira sessão o sujeito não apresentava nenhuma resposta correta, talvez por efeito de sur-

presa com a mudança de procedimento, pois o terapeuta passa a apresentar as fotos coloridas dos objetos, o que pode ter provocado uma certa distração. O sujeito atinge logo em seguida, à partir da segunda sessão, uma taxa entre 80% a 100% de respostas corretas, mantendo-se neste nível durante a maior parte desta fase. A retirada gradual do estímulo conhecido ("Fala ...") não afeta este resultado, a não ser nas duas últimas mudanças efetuadas em uma mesma sessão (Sd4 + Sd5). Neste caso, a diferença talvez tenha sido muito grande entre a estimulação apresentada nesta sessão e a apresentada nas sessões precedentes, o que poderia explicar a queda do comportamento.

Um resultado máximo, ou seja, 100% de respostas corretas, é atingido na sessão 59, o sujeito se mantendo neste nível até o final do tratamento. Nesta ocasião, Vi passa a responder corretamente à pergunta do terapeuta "O que é isto?", sem que ele forneça nenhuma pista adicional.

É interessante observar que Vi passou a participar também da atividade do terapeuta durante as sessões. Assim, quando o terapeuta apresentava uma figura pregada em cartolina, Vi respondia corretamente, pegava a figura e a depositava na mesa ao lado, tal como ela havia visto o terapeuta fazer.

O teste de generalização foi feito na sessão 62, quando foram introduzidas as cinco palavras testadas no nível de base mas não incluídas no treinamento. Nesta ocasião, Vi respondeu corretamente e imediatamente a todos os estímulos, o que não havia ocorrido anteriormente nas sessões de nível de base. Observamos, portanto, a generalização intra-classe do comportamento operante aprendido.

Os resultados deste trabalho mostram claramente o desenvolvimento dos comportamentos verbais ecóico e de designação de objetos ao longo das sessões. Entretanto, as limitações do delineamento utilizado nos impedem de afirmar categoricamente que as mudan-

ças obtidas tenham sido causadas pela intervenção utilizada. Variáveis não-específicas, tais como a maturação do sujeito, a atenção especial recebida nas sessões, a relação terapêutica, poderiam ser inferidas como fator determinante das mudanças. Consideramos, porém, estas hipóteses rivais pouco plausíveis, pois só obtivemos mudanças com um único tipo de intervenção e quando utilizamos estímulos que já controlavam o comportamento do sujeito.

Discussão

A aprendizagem do comportamento ecóico, ou seja, de repetir palavras quando solicitada, apresentou uma dificuldade particularmente marcante para o presente sujeito. No entanto, já foi observado que o incentivo fornecido pelo reforçamento primário pode ser eficaz, logo no início da primeira sessão deste tipo de treinamento, com crianças autistas que apresentavam ecolalia (Damasceno, Castro e Bandeira, 1971), contrariamente ao caso do presente estudo. É possível que esta aprendizagem exija um nível de base mais desenvolvido do comportamento verbal imitativo do sujeito, de modo a facilitar a repetição de palavras quando solicitado pelo terapeuta. Com efeito, seu comportamento verbal ecolálico era muito raro e ele repetia quase sempre palavras emitidas por uma só pessoa de seu meio, que era sua irmã. No caso citado acima (Damasceno et al. 1971), onde houve uma aprendizagem rápida, o comportamento verbal ecolálico do sujeito era muito freqüente e indiscriminado, ou seja, dirigido a diversas pessoas, mesmo desconhecidas.

Esta diferença no nível de base do sujeito talvez explique, portanto, a dificuldade de aprendizagem observada no presente estudo. Charlop et Milstein (1989) comentam que a característica ecolálica de seus sujeitos certamente explica a rapidez da aprendizagem obtida em seu experimento, referente à habilidades de conversação, uma vez que as respostas ecolálicas são

incorporadas e transformadas em respostas corretas. Laski, Charlop e Schreibman (1988) fazem este mesmo tipo de comentário com relação a seus resultados. Charlop e Trasowech (1991) explicam igualmente a rapidez da aquisição dos comportamentos verbais das crianças autistas que participaram de seu experimento pela presença de respostas ecológicas em seus repertórios. Os autores comentam que as respostas ecológicas são semelhantes ao comportamento ecóico adequado e que o primeiro tipo de resposta é gradualmente transformado no segundo. Neste caso, podemos considerar que uma generalização de respostas torna-se mais fácil devido à semelhança destas duas respostas.

É possível ainda que apenas uma sessão de reforçamento não fosse suficiente para deixar o efeito de incentivo atuar, mas esta hipótese não parece provável, pois a sessão era longa devido à lista de 5 apresentações de 20 palavras que foram utilizadas. Além disso, a criança estava visivelmente interessada em adquirir o reforço. Também não podemos pressupor uma dificuldade de focalizar a atenção como possível explicação da dificuldade observada, pois a criança demonstrava uma atenção constante durante todas as sessões. Seu contato com o terapeuta era bastante próximo, com contato visual constante e a presença de sorrisos. Consideramos assim mais provável a hipótese descrita acima referente ao nível de base limitado da criança.

Considerações clínicas visando evitar o cansaço e futuro desinteresse e frustração da criança devido à sua impossibilidade de acesso ao reforçador, nos conduziram a tomar a decisão de mudar de procedimento. Um procedimento que exigisse um menor grau de generalização teria mais chance de sucesso. Para isto, era necessário adotar um procedimento que estivesse mais próximo do nível de base da criança. O segundo procedimento utilizado que foi a modelação, se mostrou entretanto igualmente difícil para a criança, embora estivessemos, neste caso, partindo de sua capacidade inicial de imitar o

comportamento verbal da irmã, o que estava bem consolidado no seu nível de base. O insucesso deste procedimento com o presente sujeito nos pareceu surpreendente. Com efeito, resultados positivos já foram obtidos com o procedimento de aprendizagem por observação, mesmo em sujeitos com retardamento mental grave, como vimos (Egel, Richman e Koegel, 1981; Goldstein e Mousetis, 1989; Charlop e Milstein, 1989). Trata-se, entretanto, de crianças com o nível de base mais desenvolvido, pois apresentavam respostas ecológicas frequentes e indiscriminadas. No presente estudo, é possível que, para a criança, imitar a irmã quando ela repete palavras do terapeuta constitua um comportamento diferente do seu repertório habitual, que inclui apenas repetir palavras da irmã quando esta se dirige a ela. No caso de crianças ecológicas, esta diferença provavelmente é menor ou não existe. Apesar do insucesso da modelação com o presente sujeito, considerações clínicas nos impediram de insistir na continuação das sessões com este procedimento.

O resultado positivo imediato obtido com o terceiro procedimento utilizado, ou seja, o Sd composto com retirada gradual do "prompt", não é surpreendente, uma vez que partimos de um estímulo que já controla o comportamento do sujeito (respostas verbais da irmã), portanto com certeza eficaz. O pareamento deste Sd com um segundo estímulo novo (comportamento verbal do terapeuta), em presença do reforçamento positivo, permite uma aquisição mais fácil do controle de estímulos pelo novo Sd. A transferência do controle de estímulos ocorre com o pareamento simples. A diminuição gradual do Sd fornecido pela irmã permitiu uma aquisição suave do novo controle de estímulos das respostas verbais do sujeito. As respostas imediatas ao comportamento verbal do terapeuta, sem ajuda da irmã, descrevem uma curva ascendente que se estabiliza no máximo de respostas.

Esta mesma facilidade de obter resultados imediatos, desde as primeiras tentativas,

ocorreu com a aprendizagem do comportamento "tact", de designar objetos verbalmente (fase 2), pois também aqui o procedimento utilizado implica em um estímulo que já controla o comportamento do sujeito. Trata-se igualmente de um estímulo composto, com o qual se procede a um pareamento em presença do reforçamento e a uma retirada gradual do estímulo que já controla o comportamento do sujeito. Entretanto, podemos observar que embora a emissão inicial das respostas verbais tenha sido rápida, a transferência do controle do estímulo conhecido para o novo estímulo foi lenta, demorando quase o dobro do tempo que o treinamento da fase 1. Este fato pode ser explicado pela maior complexidade da aprendizagem do controle de estímulo da fase 2. Com efeito, a criança deve responder verbalmente a um estímulo visual (objeto) associado à um estímulo verbal ("O que é isto?"), depois da retirada do "prompt". Além de mais complexos, estes estímulos implicam em generalização entre dimensões diferentes de estímulos, o que implica em um maior grau de dificuldade (Skinner, 1957).

Uma vez adquiridos os comportamentos verbais ecóico e de designação de objetos, a criança apresentou uma estabilidade da aprendizagem, mantendo-se ao máximo de respostas corretas. Além disso, ela apresentou, nas últimas sessões, uma generalização adequada da aprendizagem adquirida, ou seja, a criança passou a responder corretamente às cinco novas palavras que não foram utilizadas no treinamento e às quais ela não havia respondido durante a fase de nível de base. Estes resultados ilustram, assim, a generalização intra-classe dos comportamentos operantes aprendidos.

Clinicamente, é evidente que partir de um comportamento já presente no repertório do sujeito constitui um procedimento mais recomendável, pois evita erros da parte do sujeito e garante sua obtenção no reforço, mantendo a motivação do sujeito e consolidando sua relação com o terapeuta. Lovaas (1977) chama a atenção

para a importância de evitar que o sujeito cometa erros durante o treinamento, pois isto atrapalha muito a aprendizagem. Por isto, seu programa de treinamento inclui numerosos exemplos de pistas ("prompts") para facilitar a indução de respostas.

A questão aqui é de identificar, de início, se o procedimento a ser utilizado requer habilidades que não fazem parte do nível de base do sujeito. Os resultados obtidos no presente estudo nos sugerem que quando o sujeito não apresenta um nível de base composto de respostas ecológicas freqüentes e indiscriminadas, mas somente repetições de palavras limitadas a uma só pessoa, sua capacidade de aprendizagem do comportamento ecóico é mais restrita. Isto impede o sucesso de um procedimento tal como o reforçamento direto, sem que se lance mão de pistas ou "prompts", ou seja, sem que se utilize um Sd composto seguido da retirada gradual do estímulo que já controla o comportamento do sujeito. Portanto, os resultados nos sugerem que o nível de desenvolvimento das respostas ecológicas, ou seja, sua freqüência e o número de pessoas às quais se dirigem, pode talvez constituir um bom indício para avaliarmos o nível de base da criança e prevermos a eficácia ou não do reforçamento, sem o recurso de pistas verbais.

O presente estudo ilustra ainda a utilização bem sucedida da família da criança, no caso a irmã, na composição do procedimento de controle de estímulos discriminativos, ou seja, na estruturação do estímulo composto. Não só esta estratégia nos ajudou a partir de um comportamento já presente no repertório natural da criança, mas ainda forneceu a presença concreta da família nas sessões terapêuticas, o que certamente contribui para o bom andamento dos procedimentos e para o estabelecimento da relação com o terapeuta.

Referências

- CHARLOP, M.H. e MILSTEIN, J.P. (1989). Teaching autistic children conversational speech using video modeling. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 23, 22, 275-285.
- CHARLOP, M.H. e TRASOWECH, J.E. (1991). Increasing autistic children's daily spontaneous speech. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 24, 747-776.
- DAMASCENO, G.V., CASTRO, J. e BANDEIRA, M. (1971). Modificação do comportamento verbal de uma criança autista através de procedimentos operantes. **Revista de Psicologia**, vol. 1, nº 1, 40-47.
- EGEL, A.L.; RICHMAN, G. e KOEGEL, R.L. (1981). Normal peer models and autistic children's learning. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 14, 3-12.
- GOLDSTEIN, H. e MOUSETIS, L. (1989). Generalized language learning by children with severe mental retardation: effects of peers expressive modeling. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 22, 245-259.
- LASKI, K.E.; CHARLOP, M.H. e SCHREIBMAN, L. (1988). Training parents to use the natural language paradigm to increase their autistic children's speech. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 21, 891-900.
- LETTNER, H. e RANGÉ, B. (1987). **Manual de psicoterapia comportamental**, São Paulo: Manole.
- LOVAAS, O. I. (1977). **The autistic child: language development through behavior modification**. New York: Irvington.
- SKINNER, B.F. (1957). **Verbal behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts.
- STAATS, A.W. e STAATS, C.K. (1963). **Complex human behavior: a systematic extension of learning principles**. Toronto: Holt, Rinehart and Winston.

Decadência e queda do império freudiano ¹

Luiz Fernando de Lara Campos

Departamento de Psicologia - Universidade São Francisco/Itatiba

Desde o seu surgimento, a Psicanálise tem provocado muitas controvérsias quanto ao seu valor científico e sua eficácia técnica. As posições favoráveis e desfavoráveis tem se sucedido historicamente.

H.J. Eysenck é um dos mais renomados psicólogos e críticos da Psicologia. Neste livro, o Autor pretende levar o leitor a ter contato com as informações que contradizem a Psicanálise e seu criador, arrolando para isto dados de pesquisas publicadas que demonstram fatos contrários aos afirmados por este enfoque teórico, caracterizando, assim, a tendência geral de todo seu conteúdo. Vale ressaltar que enquanto psicólogo, Eysenck adota o enfoque comportamental.

Na introdução, são apresentados os fundamentos teóricos da Psicologia e da Ciência de um modo geral para que o leitor possa acompanhar o desenvolvimento da argumentação teórica e/ou técnica que será tratada nos capítulos seguintes do livro. Algumas concepções metodológicas e históricas são analisadas sobre o ângulo da construção de uma Psicologia científica, de ciência natural. Os diversos pressupostos que fazem parte de uma ciência, como parcimônia, generabilidade, replicabilidade, fidedignidade, etc., são indicados e estudados a partir das propostas de Karl Popper, indicando algumas pseudociências segundo a posição deste teórico.

No primeiro capítulo, o Autor relata fatos da vida de Sigmund Freud, criador da Psicanálise, negados ou omitidos pelas suas biografias oficiais. Após uma breve revisão da vida de Freud, o foco desloca-se para as condições na qual a Psicanálise surgiu. A partir da revisão das condições da descoberta do Método de Associação Livre durante o caso de Anna O., Eysenck traz dados nos quais a descoberta deste método não pode ser unicamente atribuída a Freud, mas sim a Francis Galton, polígrafo inglês, que publicou seus dados na revista **Brain**, que na época era assinada pelo próprio Freud. Este é apenas um exemplo do caminho seguido pelo Autor. Considerações sobre o impacto do livro "Interpretação dos Sonhos" no meio científico da época, o mito do "Herói Freud", e as "comprovações" da teoria psicanalítica são traçadas.

A seguir, o método de tratamento psicanalítico é considerado, iniciando por um breve esclarecimento ao leitor das suposições de cura na Psicanálise. O Autor afirma que a atitude de Freud foi negar sistematicamente a possibilidade indicada por outros modelos teóricos já existentes na época, como se a única forma da verdade fosse a psicanálise. A dificuldade da Psicanálise em demonstrar sua eficácia e validade é o ponto central nas críticas enumeradas. A argumentação dos psicanalistas de que é impossível aplicar-se o método experimental à sua investigação é refutada, com a sugestão de condições favoráveis à experimentação usando os próprios constructos teóricos psicanalíticos. Assim, são desenvolvidas argumentações contrárias à cura psicanalítica relatada por Freud. Um exemplo retomado aqui é o relato do "Homem

1 Eysenck, H.J. **Decadência e queda do império freudiano**. Tradução do original de 1985 por Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993. 224 págs.

Endereço para correspondência: Rua Frei Caneca, 812, apto. 1203, São Paulo, SP, Cep 01307-000. Telefone: (011)258-0916.

Lobo", que mais de sessenta anos após ter obtido através do tratamento psicanalítico sua "alta" (cura), relata estar sofrendo dos mesmos problemas que o fizeram procurar o tratamento psicanalítico. O Autor aborda, ainda, da mesma forma os casos "Anna O.", Daniel Paul Schreber e "Dora", para considerar as práticas freudianas e sua possível eficácia.

No capítulo terceiro, a temática é o tratamento psicanalítico e suas alternativas. A partir de considerações sobre as possíveis estratégias científicas para a pesquisa de efeitos do tratamento psicanalítico, o Autor arrola diversos estudos que em quase um século de pesquisas não conseguiram associar qualquer melhora do paciente ao tratamento psicanalítico, indicando que as possíveis explicações psicanalíticas não puderam ser relacionadas às melhoras encontradas. Outro ponto polêmico apontado pelo Autor são os critérios de seleção de clientes por psicanalistas, que indicariam um perfil (jovens, atraentes, articulados, inteligentes e bem-sucedidos) que seria direcionado para o progresso psicoterápico, fato este que poderia levar a uma melhora, independente do tratamento. Os estudos indicativos da validade do tratamento psicanalítico são analisados em termos de sua metodologia, finalizando com uma breve comparação entre as propostas comportamentais e as psicanalíticas.

O tema do quarto capítulo é desenvolvimento infantil, a formação da personalidade e a relação com o meio ambiente. Estes foram pontos abordados por Freud, principalmente, a partir do caso do "Pequeno Hans". Entretanto, segundo o Autor, Freud jamais observou ou conversou diretamente com esta criança, baseando-se apenas nos relatos por cartas feitos por seu pai, que era adepto da teoria freudiana. Deste modo, Eysenck relata que toda a compreensão do caso do "Pequeno Hans" por Freud se dá através da análise de um paciente que ele não conheceu e cujas informações eram, no mínimo, criticáveis dada a sua origem. Esta situação é

para o Autor fruto de generalizações indevidas, de abusos metodológicos e suposições ao nível de uma pseudo-ciência. O capítulo termina com uma explicação comportamental para o caso do "Pequeno Hans" a partir de relatos do próprio pai utilizados por Freud.

No quinto capítulo, onde uma das temáticas é o significado dos sonhos, estes eternos motivos de curiosidade para a humanidade são enfocados contrapondo-se a teoria freudiana com outras teorias explicativas deste tipo de fenômeno, as quais são, segundo Eysenck, mais plausíveis de serem aceitas. Esta estratégia de contraposição se estende aos fenômenos da psicopatologia da vida quotidiana, como os "atos falhos", que são considerados de outros pontos de vista, que seriam tão ou mais esclarecedores que a premissa psicanalítica. Para o leitor, este é o momento muito esclarecedor, pois possibilita uma contraposição crítica entre diversos enfoques teóricos divergentes.

No sexto capítulo, procede-se a análise dos conceitos freudianos à luz dos métodos experimentais, com um relato dos pouquíssimos estudos existentes com este tipo de metodologia e a sugestão de delineamentos experimentais para futuras investigações na área psicanalítica. Este capítulo reflete a posição do Autor, na qual o estudo científico do tipo experimental foi, e ainda é, a principal fonte de descobertas na ciência. Eysenck afirma que, desde sua criação, Freud e seus discípulos tem se negado a utilizar esta estratégia metodológica para a comprovação de seus constructos teóricos, de tal modo que esta atitude sistemática de negação poderia ser compreendida como uma forma de esquivar-se à possibilidade de comprovação ou não de seus pressupostos, o que não representaria a característica da ciência, na qual uma verdade será sempre relativa, será verdade até que se prove o contrário. O Autor conclui que, apesar da existência de críticas ao método experimental, sua validade é significativa, menos quando se trata dos principais conceitos freudianos, apon-

tando a necessidade da Psicanálise comprovar suas hipóteses dentro de um contexto científico.

A definição do que é Psicologia é, sem qualquer sombra de dúvida, um ponto de difícil obtenção de consenso. Eysenck relata no sétimo capítulo que, infelizmente não faltou imaginação para Freud, que nos legou um enorme fardo. A Psicanálise ou, como prefere Eysenck, "Blá-blá-blá Psi" penetrou em quase toda a cultura ocidental humana, tanto que Freud pode estender suas considerações teóricas sobre pessoas famosas que viveram anteriormente a ele, como por exemplo, Leonardo Da Vinci. Segundo Freud, o célebre sorriso do quadro "Mona Lisa" é uma velha lembrança do sorriso materno, que estava adormecido até sua pintura e que continuou a ser observado nas obras posteriores deste artista. Segundo Eysenck, este foi mais um engano da Freud, pois em quadros anteriores à "Mona Lisa", como "Anna Meterzza", os sorrisos ostentados por dois personagens do quadro são os mesmos observados na obra mais célebre. Conclui o Autor que parece realmente impossível se estabelecer hipótese sobre aspectos psicológicos de pessoas que não se conheceu e das quais a humanidade conhece muito pouco, de forma que a generalização indevida e as formulações de hipóteses sem dados, como já ocorrera no caso "Pequeno Hans", deve ser evitada.

Ao finalizar, Eysenck demonstra as características da Psicanálise enquanto proposição hermenêutica, na qual a importância está na compreensão dos significados, de forma a contrariar a base do conhecimento científico, que esta trabalha com o observável e não com a interpretação subjetiva do significado dos fenômenos. Para o Autor, a Psicanálise parece estar mais para uma pseudo-ciência, se usarmos o critério de Popper, ou da religião/filosofia, sendo que a principal característica estrutural do conhecimento psicanalítico seria a de ser hermético, ser fechado, onde a hipótese indica a solução do problema e as possíveis falhas são

explicadas por suposições inerentes à hipótese que, por sua vez, não são comprováveis.

No geral, o Autor respeita sua proposta de não escrever somente para os especialistas, usando uma linguagem de fácil compreensão a todos os tipos de leitores.

Mesmo sendo um livro para o grande público, o conhecimento do seu conteúdo torna-se fundamental para todos os psicólogos e estudantes, independente de seu enfoque teórico, uma vez que a quase totalidade dos trabalhos utilizados como base para sua elaboração ainda não estão disponíveis em nossa realidade.

Quanto ao conteúdo polêmico, as afirmações e dados são uma forte evidência, cabendo ao leitor avaliá-las criticamente, e aos profissionais da área, promover estudos que possibilitem sua confirmação ou refutação.

Ao leitor, portanto, fica o aviso que esta obra segue uma orientação científica e psicológica contrária à psicanalítica, e que deve ser compreendida dentro do contexto de uma discussão epistemológica e histórica.

O jornal e o ensino de línguas¹

Cecília Godoy Camargo Pavani²

O conceito educativo da imprensa atuando em programas escolares é relativamente antigo. Há referências de sua utilização em 1702 na Inglaterra e em 1932, o primeiro programa de Jornal na Educação (**Newspapers in Education**, NIE) surge com o **New York Times** em resposta a educadores de New York pedindo jornais do dia nas salas de aula.

Atualmente são mais de 700 programas ativos existentes nos Estados Unidos num esforço cooperativo entre jornais, escolas, universidades e centros literários.

Desde 1980, membros da Associação Internacional de Leitura (IRA) têm encorajado a utilização de jornais no ensino, e dentro desta proposta, o Dr. Rafael Olivares traz a sua contribuição no campo da aquisição da linguagem para estudantes não nativos (estrangeiros), para os quais o inglês constitui um segundo idioma.

Apresentado por Betty L. Sullivan, o livro baseia-se em fundamentos lingüísticos e de aquisição de linguagem na área de ensino-aprendizagem, incluindo atividades com o jornal, apropriadas a estudantes estrangeiros (não nativos), e que têm no Inglês uma segunda língua; essa coletânea de atividades práticas resultada das experiências do autor no ensino do Inglês como segundo idioma e constitui uma importante contribuição à literatura do Jornal na Educação (NIE).

Na introdução, o autor justifica a utilização do jornal como um meio instrucional ideal para o ensino de um segundo idioma devido ao fato dos jornais serem o tipo de material impresso que os estudantes utilizam ao longo de suas vidas; pelo fato dessa prática educativa já estar consolidada nos Estados Unidos e em muitos países da Europa, os jornais têm hoje um lugar importante na sala de aula, outro fator a pesar na escolha do autor.

A população-alvo deste livro são: estudantes bilingües, que têm no Inglês uma segunda língua; e os professores bilingües que utilizam algumas vezes o jornal na sala de aula e que, portanto, precisam de técnicas para suporte no ensino do Inglês como segundo idioma, levando-os a desenvolver estratégias que levam os estudantes não nativos à aquisição de importantes informações básicas para suas vidas a respeito da comunidade em que vivem, sua política e desenvolvimento social, empregos, saúde e outros aspectos práticos da sociedade que os livros normalmente não discutem.

O livro enfatiza o uso do jornal no contexto mais amplo de metodologia de ensino de inglês como segunda língua, com atividades práticas comprovadamente eficazes, segundo três considerações:

1º - Como ocorrem a aquisição e aprendizagem de uma segunda língua;

2º - Conexão entre aprendizagem nas diferentes disciplinas e a aquisição de uma segunda língua;

3º - O valor do ensino cooperativo como estratégia para aquisição de linguagem.

1. Olivares, Rafael A. **Using the newspaper to teach ESL learners**. Newark: Delaware International Reading Association, 1ª ed. (1993). 95 págs.

2. Mestranda em Psicologia Escolar, Departamento de Pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Bolsista da CAPES.

Endereço para correspondência: Rua Roberto Simonsem, 735, Jardim Bela Vista - CEP 13090-000, Campinas/SP.

As atividades propostas neste livro, fundamentadas na teoria e pesquisa na aquisição de uma segunda língua, são muito úteis não só para professores bilíngües, mas também para professores que tenham alunos não nativos em relação à língua inglesa em suas classes em qualquer parte do mundo, bem como a psicólogos, psicólogos escolares, fonoaudiólogos, pedagogos que têm acesso a esse tipo de estudante nas escolas ou em suas clínicas. Professores universitários da área de Sociologia e de Linguística também têm neste livro valiosa contribuição no campo da pesquisa baseada em conceitos provenientes da experiência em campo do autor.

A obra compreende cinco capítulos e um Apêndice.

O primeiro capítulo apresenta ao professor comentários sobre a teoria da aquisição de uma segunda língua, sua aprendizagem e conexões entre a pesquisa e a prática. O autor apresenta uma clara distinção entre aquisição de língua e aprendizagem de língua, à luz de fundamentos psicológicos e sociolingüísticos. O autor demonstra que estudante com boa habilidade na sua própria língua tem melhor desempenho lingüístico na aquisição de uma segunda língua, se comparado a estudante nativo com baixo desempenho na sua própria língua.

Fatores como a influência da personalidade do aprendiz, status social de uma segunda língua, adaptação e identidade da pessoa do estudante não nativo e problemas sociais de adaptação, são igualmente discutidos na qualidade de "filtros" no processo do desenvolvimento da linguagem na escola. Experiências de interpretação, expressão e comunicação são discutidos como forma de desenvolvimento da competência comunicativa do estudante.

O capítulo seguinte apresenta estratégias na sala de aula para a utilização do jornal. A do aprendizado cooperativo e sua utilização regular na classe é uma das atividades aqui apresentadas como uma das estratégias mais eficazes em relação aos seus resultados. O autor apresenta ati-

dades em que o professor cria ambientes ideais que incitem à interação de estudantes de diferentes níveis de aprendizagem de uma segunda língua, beneficiados com o manuseio do jornal. O autor faz também considerações sobre a estrutura de grupos de estudantes com vivências diferentes e a heterogeneidade da língua, de vital importância para o sucesso da aplicação desta estratégia. Outras duas estratégias comentadas neste segundo capítulo são a resposta física total e o acesso natural, baseadas em pesquisas desenvolvidas por Asher (1982) e Lessow-Hurley (1990), como formas de diminuir as "barreiras" afetivas e naturais que todo estudante não nativo apresenta, a fim de "libertá-lo" para atuar com mais desenvoltura oral na comunidade.

O uso de jornais na Educação a fim de prover os referidos estudantes de material informativo novo, enquanto reforço das habilidades de língua já adquiridas, é apresentado no terceiro capítulo, com várias atividades sugeridas ao professor de forma didática, de acordo com o conteúdo específico para cada nível: organização de uma refeição, ocupações, ambientes de uma residência, categorização dos objetos (alimentos/roupas/veículos). Todas as atividades estão distribuídas entre níveis iniciantes e intermediário/avançado de aprendizagem, incluindo-se neste capítulo, análise de propagandas.

A utilização de jornais pode auxiliar também na integração de habilidades para língua e aquisição de conhecimento nas diferentes disciplinas como Matemática, Ciências ou Estudos Sociais.

O quarto capítulo apresenta uma visão geral de pesquisas e teorias a respeito e num segundo momento, técnicas para o professor usar a fim de integrar o ensino de uma segunda língua ao conteúdo de cada disciplina.

O autor apresenta noções teóricas de 1960 predominantes na Educação de então, desde o behaviorismo e seus problemas na prática de ensino, passando por pesquisas e experiências na sala de aula visando a integrar conteúdo

e língua, na busca por novas estratégias e desenvolvimento de material instrucional. Considerações feitas por Cummins (1981), segundo as quais os estudantes de uma segunda língua, não nativos, necessitam de um ambiente de aprendizagem de língua que lhes permita desenvolver habilidades comunicativas interpessoais e proficiência de linguagem cognitiva, são aqui retomadas pelo Autor; este também discute como diferentes disciplinas (a Matemática, Ciências e Estudos Sociais) auxiliam o estudante a desenvolver habilidades mentais e proficiência lingüística. O uso da segunda língua com objetivos acadêmicos também facilita a transição da aquisição de língua ao aprendizado da língua, auxiliando o estudante a transferir suas habilidades lingüísticas a novas situações.

O uso do jornal para o ensino de um segundo idioma requer maior envolvimento na sala de aula; sob essa alegação, o autor sugere trabalho em grupos, com a participação de pelo menos um estudante nativo, ou pelo menos do nível mais avançado no aprendizado de um segundo idioma, onde mais de uma situação de aprendizado surge, com maior variedade de práticas e de interação. O professor deixa de ser o único meio de informação. Os estudantes, em contato com vários materiais e estímulos, apresentam maior rendimento no aprendizado e uso de linguagem. O reagrupamento dos estudantes é sugerido, sob a supervisão do professor, a fim de se evitar que alguns estudantes fiquem dependentes de outros. Vários outros aspectos são considerados pelo autor, ao aconselhar professores que desejem integrar o ensino de um segundo idioma ao conteúdo das diversas disciplinas descritas de modo prático, didático. Mapas semânticos, quadros sinóticos, palavras cruzadas e jogos de combinações de palavras são propostos para que o professor trabalhe com o enriquecimento de vocabulário do estudante de forma lúdica e eficaz, para que o estudante internalize as estruturas da língua ensinada.

O quinto e último capítulo trata de atividades na sala de aula nas diversas disciplinas, divididas em dois níveis: iniciantes e intermediários/ou avançados. Todas as atividades são descritas de forma prática, com localização dos conteúdos nas diferentes seções dos jornais, de acordo com os níveis de cada grupo, seus processos e conceitos envolvidos nas atividades.

Na área de Matemática, fotografias, gráficos, desenhos, classificados, números publicados são utilizados para estabelecer comparações de proporções, formas geométricas, cálculos de custos de viagens, porcentagem, custo de vida, problemas baseados nos preços dos supermercados, uso de indicadores econômicos, taxas das diferentes moedas, sempre visando à informação atualizada do aluno e o ensino do conteúdo da disciplina.

Na área de Ciências, a novidade reside no comentário do autor de que "uma interessante vantagem oferecida nas atividades científicas com o jornal é a de que se dispensa a instalação de laboratório"; através do jornal, o estudante terá uma série de dados para o entendimento de situações e classificações, auxiliados pelos mapas semânticos ou organizacionais. A leitura de reportagens de cunho científico (fenômenos naturais como terremotos, enchentes, furacões) pode levantar dados preciosos para o professor levar os grupos a comparações dos dados já manipulados pelos estudantes com as novas informações adquiridas. Mapas do Tempo, receitas de culinária, pesquisa em informações científicas veiculadas pelo jornal, problemas ambientais, reciclagem de papel são descritos de forma didática de modo a subsidiar o professor nesta área da forma mais completa possível.

As atividades apresentadas para os Estudos Sociais, bem como em Ciências e Matemática, não estão distribuídas dentro de uma seqüência de currículo escolar; estão apenas classificadas de acordo com os dois tipos de níveis citados anteriormente e cabe ao professor o discernimento e habilidade em dosar as ativi-

dades propostas de acordo com as necessidades da sua turma de estudantes. Colagens, árvore genealógica, fotografias de diferentes localidades, mapas conceituais de diferentes funções na comunidade, utilização dos diferentes meios de transporte, a locomoção humana, podem ser pesquisados no jornal e explorados pelo professor de diversas maneiras sugeridas no livro.

A educação do consumidor também pode ser feita nesta área, levando os estudantes a incorporar novos conceitos e nova visão social. A reutilização de jornais "velhos" para atividades como "papier-maché" e reciclagem de papel também contribuem para essa nova forma de comportamento ambiental, dentro do conceito ecológico. O impacto das novas descobertas científicas e tecnológicas e as modificações ambientais podem servir de pesquisa e formação de uma nova consciência social; várias seções dos jornais são sugeridas para proveito nesta área, sobretudo política, artes, esportes, envolvendo personalidades e fatos atuais com "tempestades" de conceitos associados a pessoas ou fatos do jornal, bem como discussões sobre o impacto desses fatos na sociedade. A Geografia da região pode ser igualmente levantada mediante consulta a mapas regionais ou fatos do jornal, pesquisando-se e nomeando-se locais e acidentes geográficos que venham inseridos no jornal, até o levantamento completo do mapa da região ou Estado desejado.

O Apêndice apresenta livros e outras publicações a respeito do uso de jornais na Educação que podem servir de guia ao leitor interessado em outras áreas e níveis de educação mediante o uso de jornal. É uma publicação de valor inestimável para todo educador que se preocupa com ensino e aprendizagem de uma segunda língua seja na leitura ou na escrita, contribuindo de forma ímpar para o enriquecimento do trabalho com vocabulário e inserção na comunidade, com sugestões práticas de técnicas perfeitamente absorvíveis na sala de aula de qualquer escola em qualquer país, e de forma

especial no Brasil, onde o professor luta com a falta de recursos pedagógicos e o jornal pode vir a contribuir de forma bastante positiva no enriquecimento da transmissão das diferentes disciplinas nas escolas brasileiras.

Escritores mirins¹

Geraldina Porto Witter

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

O interesse pela escrita infantil em seus múltiplos aspectos tem crescido por parte de cientistas das mais variadas áreas. Como resultado, paulatinamente vem crescendo o conhecimento sobre a matéria, muitas questões vão sendo esclarecidas e evoluem substancialmente os recursos de ensino e as estratégias para tornar mais fluente e enriquecedora a experiência de aprender a escrever.

O livro organizado por Cullinan é um reflexo deste quadro, oferecendo meios e sugestões que permitem ensinar as crianças a serem mais criativas, efetivas e proficientes enquanto escritoras. Além do Prefácio e da Introdução, a obra compreende cinco capítulos, elaborados por especialistas; contém um índice de autores citados, bem como índices de livros e autores infantis, referidos no corpo do trabalho.

No sucinto Prefácio escrito por Graves, a Autora começa por falar no impacto do comportamento do professor, enquanto leitor-escritor, sobre os seus jovens alunos. É um convite à leitura do livro.

A Introdução é escrita por Cullinan e começa com a oração "As crianças são as mensagens que enviamos a um futuro que não veremos" (p. 1), portanto, para que elas tenham êxito devem ser capazes de caminhar por elas próprias, serem aprendizes independentes, capazes de expressar claramente o que queiram, contribuintes efetivos para a sociedade, criadores de uma vida melhor para si e para o próximo. Isto coloca para o adulto de hoje o dever de orientar para que sejam bons leitores, escritores, falantes

e pensadores para que tenham êxito no mundo que irão herdar.

Um dos caminhos para isto é trabalhar a leitura e cuidar da literatura ao longo do currículo é um meio útil, agradável e eficiente de obter êxito no que diz respeito à orientação das crianças para que alcancem os fins propostos. A experiência de ensino e de pesquisa tem continuamente demonstrado isto e destacado a eficiência de alguns princípios, os quais emergem também dos textos do presente livro. Vale lembrar alguns: leitura e escrita são atividades complementares, devem ser aprendidas juntas pois estão intimamente relacionadas; a leitura cria a necessidade da escrita, como a escrita cria a de ler; escritores se tornam melhores leitores, leitores se tornam melhores escritores; escrever e falar estão interligados, a escrita desenvolve a fala e esta a escrita; as crianças usam os mesmos processos para dar significado a uma figura que usam para dar significado à linguagem oral; falar e ouvir são meios importantes para se aprender.

O capítulo 1 foi redigido por Fletcher e enfoca a relação entre a literatura e a escrita feita pelas crianças. Mostra que os livros podem se constituir em modelos de vida, em lições de viver ao mesmo tempo que permitem interligar uma miríade de convenções verbais, de valores concretos da linguagem (pontuação, parágrafo) ou mais etéreas (metáforas, ritmo, tensão), servindo de base para que a própria criança escreva narrativas coerentes. As crianças podem ser auxiliadas com escolhas de literatura infantil de bons livros, com convites para que "mergulhem" integralmente nestas obras, com solicitações para que relacionem o texto com suas vidas e compo-

1 Cullinan, D.E. (org.) *Pen in hand: children become writers*. Newark; IRA, 1993. 90 págs.

Endereço para correspondência: Av. Pedroso de Moraes, 144, apto. 301 - CEP 05419-900, São Paulo/SP.

nham novo texto. Tomando uma obra por exemplo, Fletcher descreve como fazer isto.

O capítulo seguinte leva a assinatura de Harwayne e trata da formação do escritor que não procura produzir um texto de ficção, mas um texto informativo ou científico. É preciso também formar o escritor científico, o jornalístico, ou seja, o produtor dos textos não literários. Estes precisam: aprender e escrever "seriamente" controlando suas imaginações; ter claras para si as informações que devem passar adiante, no seu próprio texto; tornar claras as distinções entre fatos e opiniões; elaborar suas próprias opiniões; saber buscar, analisar e criticar as informações.

Schroder e Lovett tratam, no capítulo seguinte, da modelagem da escrita, começando com os primeiros esboços, passando pelas várias redações até se chegar à forma final, para publicação. É importante que a criança aprenda a escrever como processo de aperfeiçoamento contínuo e gradual, não como uma resposta que se apresenta pronta.

No capítulo 4 Sangirardi, Gray e Meltzer enfocam a parte dos mecanismos orgânicos subjacentes à escrita, mas vendo a linguagem com um processo total e considerando que é fazendo que se aprende. Enfocam a relevância do envolvimento dos pais nos processos de usar os mecanismos da escrita desde os desenhos ritmos até a escrita fluente, passando pelas histórias em quadrinhos. Destacam também a importância do trabalho cooperativo entre pares ou colegas no processo de escrita.

O último capítulo é escrito por Farr e vê a escrita como um processo de resposta à leitura. Começa por lembrar que a linguagem é um processo dinâmico que se baseia nas experiências, necessidade e interesses da pessoa e que ler, escrever, falar e ouvir são interdependentes. Hoje há uma mudança sensível nas alternativas de ensino e de avaliação do processo de domínio da escrita, sendo que o autor enfoca particularmente a questão da avaliação. Espera-se que o

professor avalie o processo em andamento, que o aluno auto-avalie seu próprio progresso. Há necessidade de integrar as várias formas de avaliação, inclusive da relação leitura-escrita, manter registros do desenvolvimento individual, entre outras atividades de avaliação.

É necessário desenvolver e medir habilidades de contar-escrever histórias, relatórios, ensaios, artigos, cartas, diretórios, instruções. Os professores precisam criar condições ótimas para isto, fornecendo as pistas adequadas. Além disso, é preciso fornecer experiências de escrita que atendam aos vários propósitos que ela pode ter, ou seja, entretenimento, persuasão, aprendizagem, informação e evocação de sentimentos. São oferecidas sugestões para a atividade docente cobrindo todas elas.

Todos os capítulos apresentam uma bibliografia científica sucinta e sugestões de textos de literatura infanto-juvenil que podem ser usados como meio de ensino. As referências às bases científicas das propostas são pouco exploradas e a obra tem mais cunho didático do que científico. Entretanto, é útil não apenas a docentes e profissionais que se ocupam com o desenvolvimento e a remediação da escrita e da leitura. Pode ser útil, como texto de seminário em cursos superiores, inclusive de pós-graduação em que sejam estudadas a leitura e a escrita.

A pós-graduação em Psicologia na PUCAMP (1993)

Geraldina Porto Witter

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

Em 1993, as atividades do programa de Pós-Graduação em Psicologia (Clínica e Escolar) da PUCCAMP foram produtivas e realizadas em consonância com o projeto pedagógico, a política de desenvolvimento da pós-graduação e o projeto de capacitação docente da Universidade. Isto implica em uma preocupação constante com a solução de problemas sociais da comunidade dentro de um enfoque científico.

O ano começou com a posse do novo Reitor e Vice-Reitores, os quais promoveram um planejamento estratégico para o evoluir da gestão. Trata-se do Plano de Gestão 93/96 visando qualidade e descentralização na Universidade, do qual alguns tópicos estabelecem base para o evoluir da Pós-Graduação, devendo favorecer o desenvolvimento dos programas de Mestrado e de Doutorado. Certamente isto beneficiará os Programas de Pós-Graduação, entre eles o de Psicologia, mas os seus efeitos possivelmente só se farão sentir mais especificamente a partir de 1994. Entre as prioridades arroladas no referido Plano e que poderão ter o efeito referido estão: Resgate do Projeto Pedagógico; Redimensionamento, Planejamento e Avaliação de Ensino; Fomento à Ciência e Tecnologia; Consolidação da Carreira e da Capacitação Docente e Planejamento Orçamentário que inclui itens específicos de financiamento à pesquisa, da coleta à publicação. O entorno institucional vem assim favorecer a evolução da Pós-Graduação.

Não houve basicamente qualquer mudança na filosofia e na estrutura do Programa em nenhuma de suas duas áreas de concentração. O

programa foi enriquecido academicamente com sete mini-cursos ministrados por docentes de outras IES, sendo três de fora do país e os demais do Brasil, bem como 41 conferências, sendo uma por docente do exterior. A maior mudança ocorreu na área administrativa e teve repercussão positiva em todos os aspectos do Programa. Implementou-se a administração por comissões: de Pós-Graduação, de Eventos, de Bolsas de alunos, de Pesquisa, de Comunicação e Publicações, entre outras. Houve também um esforço para melhorar a situação do curso nos indicadores da produtividade: razão orientando/orientador, TMP, publicações e outras produções científicas e divulgação do conhecimento científico na comunidade.

O ano de 1993 foi particularmente produtivo no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUCCAMP, conforme é demonstrado na Tabela 1, pela qual se pode perceber também a evolução do curso ao longo dos últimos cinco anos. Vale lembrar que atuaram no programa durante este ano 14 docentes, sendo que um era bolsista recém-doutor e outro convidado a orientar uma dissertação na área de Psicologia Clínica, tendo caído a relação docentes permanentes/total de docentes de 0,87 para 0,86. Todavia, cresceu a razão docentes permanentes doutores/total de permanentes de 0,85 para 0,92, bem como, passou de 0,38 para 0,42 o índice decorrente da relação do número de docentes com maior tempo de dedicação à instituição.

Todos os docentes estão envolvidos com ensino e pesquisa; quase a totalidade (92%) atua como orientador, 17% trabalha com administração, 42% atua na graduação e 25% com outros cursos de pós-graduação.

*As informações aqui apresentadas foram extraídas do Relatório CAPES relativo ao ano-base de 1993. Endereço para correspondência: Av. Pedroso de Moraes, 144, apto. 301 - CEP 05419-900, São Paulo/SP.

Foram ministradas 25 disciplinas com uma média de 1,79 disciplina/docente de um modo geral e de 2,08 por docente permanente.

Durante o ano, o programa contou um total de 122 alunos, com uma razão de 8,7 aluno/professor. Destes alunos, estavam em orientação 103 mestrandos.

Os orientadores totalizaram 13 pessoas, todas com doutorado; mas só 38% têm tempo integral ou dedicação de 40 horas semanais. O número de orientandos por orientador variou de 1 até 13, sendo a média de 7,92.

Os principais indicadores de produção valorizados pela CAPES estão expressos na Ta-

Tabela 1: Desempenho do Programa de Pós-Graduação da PUCCAMP, 1989-1993.

ASPECTO	1989	1990	1991	1992	1993
TITULAÇÃO					
Número de titulados	4	18	14	16	27
TMT (meses)	44	62	51	38	39
Nº de titulados/Nº de alunos no ano	0,57	0,16	0,15	0,16	0,22
Nº de admissões/Nº titulados	5,00	1,61	2,43	1,13	1,89
PUBLICAÇÕES					
Artigos periódicos nacionais	13	12	7	13	28
Artigos periódicos internacionais	1	-	1	1	1
Livros no Brasil	-	3	2	-	2
Caps. Livros no Brasil	1	1	2	7	4
Caps. Livros no exterior	1	-	-	-	2
Trabalhos completos em congressos Brasil	1	1	-	15	1
Trabalhos completos em congressos Intern.	2	-	-	1	-
Resumos em congressos nacionais	4	2	30	28	14
Resumos em congressos Internacionais	3	3	10	3	9
Artigos em jornais nacionais	-	8	38	24	45
Artigos em jornais internacionais	-	-	1	-	-
Outras publicações	11	10	5	17	11
TOTAL DE PUBLICAÇÕES	37	40	96	109	117
PRODUÇÃO TÉCNICA E ARTÍSTICA					
Relatório de Pesquisa	2	4	5	4	16
Relatório Técnico	2	2	17	5	11
Assessorias/Consultorias	11	7	17	35	49
Coordenação de Eventos	9	8	14	15	17
Cursos de Curta Duração	7	8	-	22	24
Outros tipos de produção	94	65	145	219	315
TOTAL DE PROD. TÉCN. E ARTÍSTICA	125	94	198	301	432
INDICADOR GERAL DE PRODUÇÃO					
Total art. e cap. livros/ Total de docentes	1,45	1,08	0,77	1,40	2,50

bela I, que cobre o período de 1989 até 1993. Percebe-se que, de um modo geral, o curso vem evoluindo sistematicamente em todos os aspectos. No que concerne à titulação, vale destacar o crescimento de formandos/ano; entretanto, embora tenha se reduzido substancialmente o TMT, ele ainda precisa de uma maior atenção por parte dos envolvidos para ser reduzido.

Quanto a publicações o desempenho do programa também vem crescendo de maneira apreciável nos vários tipos, o que se reflete no total que foi de 37 no ano de 1989 e em um crescimento acelerado que alcançou em 1993 o total de 117 trabalhos.

Evolução ainda mais notável ocorreu na área técnica e artística, em todos os itens, notadamente em outros tipos, que aglutina palestras e conferências, que chegou a um total de 315. O total geral nesta área evoluiu de 125 trabalhos para 432 num aumento de 346%.

O mesmo se pode dizer do indicador geral em que o índice foi de 1,45 no ano base para 2,50 no ano de 1994, com um aumento de 172%, um índice altíssimo de produtividade.

A tabela II apresenta outras atividades relevantes dos docentes no ano de 1993.

Tabela II: Atividades Docentes Relevantes (1993)

ATIVIDADES	F	X
Bancas de Doutorado	9	0,7
Bancas de Mestrado	49	3,8
Bancas Exame Qualificação Doutorado	19	1,5
Bancas Exame Qualificação Mestrado	65	5,0
Bancas Exame Língua	6	0,5
Participação em Comitês Internacionais	7	0,5
Participação em Comitês Nacionais	60	4,6
Prêmios (Distinções) Internacionais	1	0,1
Prêmios (Distinções) Nacionais	2	0,2
Com. Editoriais periódicos estrangeiros	3	0,2
Com. Editoriais periódicos nacionais	36	2,7
Participação Direção Ass. Científicas	12	0,9

Os dados evidenciam a produtividade e o prestígio do corpo docente, tendo recebido distinções e participado de Comitês diversos. É de se destacar a média de comitês e conferências Internacionais e nacionais, a participação em bancas examinadoras, no corpo editorial de várias revistas e a atuação em associações científicas.

Vale lembrar ainda que, mesmo não tendo doutorado no Programa, os docentes tem sido solicitados a participar de comissões examinadoras neste nível.

A matéria do prelo (de docentes) aparece na Tabela III e corresponde ao remetido para publicação em 1993 (há textos no prelo antes deste ano).

Tabela III - Produção do Programa no Prelo

TIPO DE PUBLICAÇÃO	DOCENTES
Livro nacional	1
Capítulo de livro nacional	3
Artigo em periódico estrangeiro	5
Artigo em periódico nacional	25
Comunicações em anais nacionais	3
Artigo em jornal	8
Resenhas periódicos estrangeiros	1
Resenhas periódicos nacional	4
TOTAL	50
MÉDIA	3,8

Os dados evidenciam que esta modalidade de trabalho científico não foi descuidada pelos docentes sendo de se esperar, caso não haja demora na editoração, uma boa produção para o ano de 1994, sendo ainda de se destacar que são predominantemente artigos de pesquisa em periódicos.

A integração da pós-graduação com a graduação se faz através das seguintes estratégias:

- (a) alguns docentes da pós-graduação também lecionam na graduação;

- (b) bolsas de iniciação científica concedidas por agências estatais e pela própria PUC-CAMP com o que se ocupam vários docentes;
- (c) todos os mini-cursos são abertos a docentes da graduação;
- (d) alguns mini-cursos são também abertos a alunos da graduação (4º e 5º anos);
- (e) palestras de docentes do programa e de seus convidados de outras IES na graduação; e
- (f) assessoria a docentes e alunos da graduação quanto a problemas de pesquisa e de atuação profissional.

Estas estratégias tem se mostrado positivas, mas há necessidade de intensificar o envolvimento do corpo docente e discente nos dois níveis. Bolsa de Iniciação Científica e assessorias são muito produtivas, mas atingem um número reduzido de alunos. Palestras e mini-cursos são úteis para veicular conhecimento, mas a curta duração não permite laços mais fortes e efeitos mais duradouros. Docentes da Pós lecionando na graduação viabilizam um contato mais duradouro com a graduação, mas não resolvem as distorções do sistema. Há que se pesquisar melhor as estratégias para a almejada integração.

Há alguma tradição de auto-avaliação em termos de auto-avaliação de docentes, disciplinas e Departamento. Faz parte do plano de gestão da atual Reitoria a sistematização e a valorização da avaliação. Anualmente, os docentes fazem seus relatórios, que são avaliados pelo Departamento, que faz, à luz destes e de outros dados, uma auto-avaliação. Esta avaliação é apreciada pelo Conselho Departamental (Congregação) da Unidade, que a remete ao órgão competente da Universidade.

Além disso, a Coordenação Geral de Pós-Graduação, como outras IES, promove uma auto-avaliação dos cursos e uma avaliação pela CGP. Em 1993, segundo decisão do Congresso Internacional de Avaliação e Credenciamento

da Pós-Graduação, foi aplicado o "Guia de Avaliação da Pós-Graduação", de Cruz Cardoso (1991), o qual idealmente totaliza 100 pontos assim distribuídos: alunos (10), egressos (5), professores (20), currículo (30), administração (15), entorno institucional (10), impacto (5), avaliação (5). Procedendo a uma avaliação extremamente rigorosa o Programa assim se avaliou: alunos, 8; egressos, 3,5; professores, 18; currículo, 27,2; administração, 10,6; entorno institucional, 9,4; impacto, 2,5; avaliação, 4,4; totalizando 81,1 pontos.

A auto-avaliação tem permitido estabelecer política de redirecionamento dos esforços dos envolvidos com o Programa para a melhoria de seu desempenho. O Programa considerou muito produtivo o ano de 1993.

Foi estabelecido, a partir de 1993, um compromisso formal com os egressos no sentido de manterem, por cinco anos, o Programa informado sobre suas atividades profissionais. Entretanto, dos casos anteriores é difícil obter as informações precisas, mas os dados disponíveis indicam que a maioria (cerca de 60%) está vinculada a algumas IES; muitos já estão fazendo ou já fizeram o doutorado em outras IES.

O clima de trabalho no Programa é muito positivo, integrando, sempre que possível, docentes e alunos das duas áreas, tornando muito produtivas as atividades desenvolvidas.

Nos últimos anos o Programa vem trabalhando intensamente no seu Projeto de doutorado, que pretende remeter ao GTC no ano de 1994.

Parte de docentes e alunos da pós-graduação em Psicologia Escolar esteve e ainda está profundamente envolvida com a realização do XVII International School Psychology Colloquium e o II Congresso Nacional de Psicologia Escolar a realizarem-se em Campinas, em julho de 1994.

O Programa também desenvolveu suas atividades relativas à 12ª Semana Multidisciplinar de Campinas, cujo tema foi Interdisciplina-

riedade; para participar da mesma foram convidados, além dos docentes da casa, 13 conferencistas.

Enriqueceu-se o currículo com os seguintes mini-cursos: A Pesquisa em Psicoterapia Familiar (Dra. Carneiro - PUC/RJ); Aprendizagem Cooperativa e Tomada de Decisão (Dra. Henríquez - Universidade de Las Palmas - Espanha); Sexualidade e Educação: orientação a pais e professores (Dra. Passos-PUC/RJ); Pesquisas Atuais em Motivação Criminal (Dr. Sá-USP/USP); A Relação Mente Corpo: uma visão psicossomática (Dr. Melo Filho-USP/rp); Desenvolvimento do Pensamento Crítico em Crianças e Adolescentes (Dr. Grider-University of Arizona-USA) e Cognição e Aprendizagem (Dra. Engelbrecht-University of Pretoria-RSA).

Parte significativa do corpo docente está envolvida na direção de associações científicas: oito em Presidência; dois em Secretaria; um em Tesouraria e um em Conselho Consultivo.

A quase totalidade do corpo docente está envolvida com edição de material científico, sendo que foram registradas 31 participações em corpo editorial, o que dá uma média de 2,4 comissões por docentes e oito editorações ($x=0,6$), ou seja, responsabilidade maior pela edição de periódicos científicos. Vale lembrar que três docentes atuaram em revistas internacionais.

Outro aspecto a merecer destaque é que a PUCCAMP conta com um órgão (CEAP) que financia pesquisas e viagem para apresentação de trabalhos em congresso, editoração científica e vinda de professor visitante, o que facilita a produção e a divulgação científica.

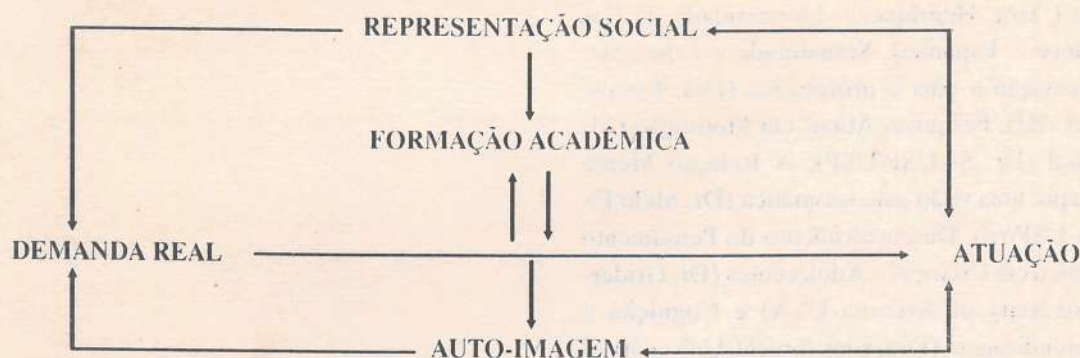
Em síntese, pode-se dizer que 1993 foi um ano de grande desenvolvimento e produção no programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUCCAMP, sendo de se destacar o empenho de docentes, alunos e funcionários para que este resultado fosse alcançado.

Referência

- CRUZ CARDOSO, V. (1991) *Evaluación, selección y acreditación de programas de posgrado*. Madrid, Universidad Iberoamericana de Pos-Graduación.

ERRATA

No artigo "A identidade do psicólogo escolar/educacional: as diferentes faces da (re)construção", publicado em *Estudos de Psicologia*, 1993, 10, nº 2, p.125-128, foi repetido o primeiro diagrama no lugar do segundo, à página 132, o diagrama correto na página citada é o seguinte:



À página 126, linhas onde se lê "Nas origens filosóficas da Psicologia, na abordagem dicotômica, há questões como...", leia-se: "Nas origens filosóficas da Psicologia, a abordagem dicotômica a questões tais como...".

Colaboradores

Estudos de Psicologia aceita colaborações sob a forma de relatos de pesquisa, estudos e artigos inéditos na área de Psicologia e afins, assim como resenhas de livros, comunicações breves e informações sobre temas, eventos e atividades referentes à psicologia como ciência, profissão e ensino. As colaborações serão encaminhadas sem o nome do(s) autor(es) a três membros do Conselho Editorial da Revista, dentre especialistas na matéria, para julgamento. São necessários dois pareceres favoráveis para publicação da colaboração. Os nomes dos autores dos pareceres emitidos são mantidos em absoluto sigilo. Os trabalhos que receberem sugestões serão encaminhados aos autores para as devidas adaptações. Pequenas alterações de redação, ortografia etc., que não afetem o pensamento expresso pelo autor, poderão ser introduzidas pela revista, sem necessidade de consulta prévia.

Trabalhos recusados serão devolvidos ao(s) autor(es).

Os originais devem ser apresentados em três vias, digitados com espaço duplo e até o limite de vinte laudas.

Em páginas separada do texto deverá contar o nome completo de cada autor, juntamente com a indicação da instituição a que pertence e endereço (institucional ou pessoal) que deseja ver divulgado para a remessa de correspondência.

Cada relato de pesquisa, estudo ou artigo deve vir acompanhado de um resumo de cinco a dez linhas em português e inglês, da tradução em inglês do título do trabalho e da indicação de até cinco palavras-chave para a indexação da colaboração.

Nota em rodapé só é permitida na primeira lauda, para indicar auxílios recebidos, apresentação em eventos e atribuição de créditos.

Tabelas, quadros, figuras e fotografias somente deverão ser incluídos no corpo do trabalho se forem essenciais à compreensão do texto, recomendando-se o máximo de contenção nesse sentido. Além disso, devem vir acompanhados de título que traduza essencialmente o que se acha contido neles. Assinalar no texto da colaboração o local aproximado da inclusão desses materiais, por meio de expressões como, p.ex., "Figura 1 mais ou menos aqui". Tabelas, quadros, figuras e fotografias de outros autores só poderão ser reproduzidos se acompanhados da indicação da fonte de referência e com cópia da devida autorização desta, anexada aos originais.

A remessa dos originais deve ser acompanhada de carta ao editor da revista, em que conste a autorização do(s) autor(es) para publicação em *Estudos de Psicologia*.

Referências: devem ser indicadas na ordem alfabética do último sobrenome dos autores, sugerindo-se a observância das normas internacionais a esse respeito. No corpo da colaboração, as indicações serão feitas por meio do sobrenome e do ano de publicação constante nas referências, p.ex.: Silva (1990), (Silva, Martins e Rodrigues, 1992) Silva et al. (1990).

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

MAGNÍFICO REITOR

Prof. Dr. Gilberto Luiz Moraes Selber

VICE-REITOR PARA ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS

Dr. Alberto Martins

VICE-REITOR PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS

Padre José Benedito Almeida David

DIRETORA DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Profª Glória Elisa B.P. von Buettner

COORDENADORA DO DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Drª Geraldina Porto Witter

