



**ANAIS**  
**IX REUNIÃO ANUAL**  
**DE PSICOLOGIA**

**outubro 1979**

**ORGANIZADOR**  
**RICARDO GORAYEB**

**SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO**

ANALIS DA IX REUNIAO  
ANUAL DE PSICOLOGIA

SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE

RIBEIRÃO PRETO

ORGANIZADOR - RICARDO GORAYEB

OUTUBRO DE 1.979

DIRETORIA DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO  
(Gestão 1.979 - 1.980)

RICARDO GORAYEB - PRESIDENTE  
REGINA H. SACOMAN - 1º VICE PRESIDENTE  
LEILA JORGE - 2º VICE PRESIDENTE  
JULIO C.C. DE ROSE - 1º SECRETÁRIO  
DEISY G. DE SOUZA - 2º SECRETÁRIO  
M. BEATRIZ M. LINHARES - 1º TESOUREIRO  
DIRCENÉIA L. CORREA - 2º TESOUREIRO

ENTIDADES QUE AUXILIARAM A REALIZAÇÃO DA IX REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO  
FACULDADE DE MEDICINA DE RIBEIRÃO PRETO - USP  
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO - USP

ENTIDADES FINANCIADORAS

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq)  
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO (FAPESP)

## APRESENTAÇÃO

Os Anais da IX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto estão em suas mãos. Gostaríamos de destacar a importância deste documento. Num país onde se publica tão pouco, e onde as dificuldades para impressão regular de revistas na área de psicologia são marcantes, a edição de Anais de Reuniões de importância nacional, como as promovidas pela Sociedade de Psicologia, é um fato a se destacar.

Estes anais estão sendo editados com um atraso de um ano e, infelizmente, não cobrem todas as atividades da Reunião. Todas as Diretorias da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto enfrentam um sério problema de verbas para a gestão, para a organização do congresso e para a edição dos Anais. Este ano tivemos problema semelhante, enormemente agravado pelos índices inflacionários elevadíssimos, que impediram que as verbas previstas fossem suficientes para cobrir todas as despesas. Isto, aliado à lentidão natural do trabalho de transcrição das fitas gravadas e conferência com os autores, poderia justificar este atraso, pelo qual temos que assumir também parte da responsabilidade.

A Diretoria não selecionou textos, mas, não nos foi possível incluir nos anais todos os textos dos trabalhos desenvolvidos na reunião, já que nem sempre o nível de gravação permitia uma reconstrução fidedigna e alguns textos não nos foram enviados pelos autores. Isto limitou um pouco a extensão dos anais.

Julgamos todavia que o mais importante é que a edição está aqui. Façamos bom proveito dela.

DR. RICARDO GORAYEB

Presidente da Gestão 1.979 - 1.980



## TENDÊNCIAS ATUAIS DA TEORIA PIAGETINA

COORDENADOR - DR. LINO DE MACEDO

PARTICIPANTES:- DRA. ZÉLIA RAHOZZI CHIAROTTINO  
 DRA. AMÉLIA AMERICANO D. DE CASTRO  
 PROF. FERNANDO BECKER

RELAÇÕES ENTRE A AÇÃO E SUA COMPREENSÃO<sup>1</sup>Lino de Macedo<sup>2</sup>

O objetivo desta comunicação será o de resumir o delineamento de um projeto de pesquisa que estamos desenvolvendo. Por esse meio, pretendemos ilustrar como Piaget e sua equipe estudaram experimentalmente um tema dos mais importantes dentro da formulação mais atual de sua teoria da equilíbrio das estruturas cognitivas (Piaget, 1975/1976) bem como indicar algumas de suas conclusões teóricas a este respeito. Trata-se de um estudo sobre as relações entre a ação e sua compreensão, que estamos fazendo em colaboração com duas alunas do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e com o apoio financeiro da FAPESP (cf. a este respeito, Vellutini, 1979 e Haber, 1979).

As pesquisas de Piaget e sua equipe, sobre o problema das relações entre a ação e sua compreensão, foram apresentadas em dois livros, publicados em 1974. Um deles é A tomada de consciência (Piaget, 1974/1978a) e o outro é Fazer e compreender. Quanto ao primeiro livro, Piaget relata quinze pesquisas em que o problema proposto à criança, na maioria das vezes, consiste em ações de êxito precoce, ou seja, são situações relativamente fáceis e que podem ser feitas com sucesso sem que se compreenda adequadamente o porquê do sucesso da ação. No último capítulo do livro, o das "Conclusões Gerais", Piaget apresenta uma teoria sobre a tomada de consciência. Quanto ao segundo livro Fazer e compreender, Piaget relata doze pesquisas em que o problema prático proposto à criança, implica, para sua solução correta, uma compreensão dos fatores em jogo, caso contrário, as atuações das crianças serão casuais e Inconsequentes, isto é, não obterá sucesso. Nas "Conclusões Gerais", Piaget completa a teoria apresentada no livro anterior e a integra no contexto geral de sua teoria da equilíbrio. Nessa teoria, os aspectos apresentados nas duas obras acima consideradas, especificam o "como" do funcionamento dos processos de "equilíbrio maiorante" nas diversas formas de interação sujeito-objeto (Piaget, 1975/1976).

Nosso trabalho consistiu, basicamente, em retomar quatro situações estudadas por Piaget, delineando um procedimento típico de pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento, e, por

<sup>1</sup> Tema preparado para ser apresentado na IX Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP, no Simpósio sobre "Tendências atuais da teoria piagetiana", em 25 de outubro de 1.979.

<sup>2</sup> Professor Assistente Doutor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

esse meio, tentar compreender e mesmo criticar, em função dos nossos dados, as proposições teóricas de Piaget sobre este tema, tão complexo e importante, que é o das relações entre a ação e sua compreensão. Além disso, objetivamos descrever como nossas crianças reagiram, em função de sua idade, sexo e escolaridade, às situações experimentais a serem colocadas. Sobre este último aspecto, contudo, não daremos muitos detalhes uma vez que nossa pesquisa está em curso, como também porque ultrapassaria os propósitos para a presente comunicação.

Estamos estudando quatro situações, em que duas delas compõem o que designamos Experimento I, enquanto que as outras duas, o Experimento II. As situações pesquisadas no Experimento I são o "andar de gatinhas" e o "choque de bolas". Foram adaptadas de Piaget, em A tomada de consciência (1974/1978a), capítulo I e VII, respectivamente, e estão sendo pesquisadas em colaboração com Maria Sílvia de Araldo Sílvia Vellutini (1979). As situações pesquisadas no Experimento II são "a torre de Hanói" e "a construção de uma ponte". A primeira delas foi adaptada também, de A tomada de consciência (Piaget, 1974/1978a), capítulo XIV, enquanto que a segunda, de Fazer e compreender (Piaget, 1974/1978b), capítulo IV; estão sendo pesquisadas em colaboração com Belinda Piltcher Haber (1979).

As crianças que estão sendo submetidas tanto ao Experimento I quanto ao II frequentam a Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Em cada Experimento, estão sendo testadas sessenta crianças, distribuídas nas faixas etárias de sete, oito, nove, dez e onze anos, sendo doze para cada faixa e metade de cada sexo. As cento e vinte crianças foram escolhidas por sorteio casual e equiprovável dentro da população, nas faixas etárias indicadas, que frequenta a escola. As crianças serão submetidas às situações duas vezes, uma neste segundo semestre de 1979 e outra, no primeiro semestre de 1980.

Na situação "andar de gatinhas" procuramos verificar como a criança descreve o engatinhar. Para isso, damos a ela um número de tarefas que sintetizamos abaixo:

1º) Pedimos que engatinhasse, aproximadamente, cinco metros e, após isso, que descrevesse o modo como engatinhou, procurando obter dela uma caracterização apenas quanto à ordem de deslocamento dos braços e pernas; em seguida, entregamo-lhe uma boneca, cujos membros se movimentavam fácil e independentemente, solicitando que fizesse a boneca engatinhar como achava que tinha engatinhado;

2º) Agora, o experimentador se colocava de quatro e pedia à criança que o instruisse a engatinhar, isto é, o que deveria fazer primeiro, segundo, e assim por diante;

3º) Finalmente, pedimos, em um primeiro momento, para a criança engatinhar lentamente, indicando a ordem dos deslocamentos dos seus braços e pernas; em um segundo momento, pedimos que engatinhasse rapidamente, parando ao sinal "pare" e que descrevesse a posição dos seus membros.

Como se vê, o propósito dessa tarefa é sempre o de verificar se a criança é capaz de descrever adequadamente os movimentos que realiza ao engatinhar. É uma tarefa muito interessante pois, quanto à ação, todos engatinhamos em forma de X, ou seja, alternando braços e pernas, tal que se o braço direito se desloca em primeiro lugar, em segundo será a perna esquerda e, assim, sucessivamente. Contudo, Piaget (1974/1978a) observou que crianças e mesmo adultos, quando solicitados a descreverem o seu engatinhar, fazem-no também em forma de Z ou N, isto é, pensam que movimentaram primeiro os braços e depois as pernas ou, então, que movimentaram o braço e a perna esquerda e depois o braço e a perna direita. Em outras palavras, a ação de engatinhar não corresponde e nem depende da sua compreensão exata, aqui entendida como uma descrição verbal adequada dos deslocamentos dos membros efetuados, apesar de todas as tentativas experimentais.

Na situação "o choque das bolas" procuramos verificar como a criança faz e justifica suas ações ao derrubar, ou não, um boneco por intermédio de duas bolas. Para isso apresentamos-lhe um tabuleiro, de formato retangular, cujo piso é forrado de feltro. Dentro dele colocamos duas bolas de marfim, de cores diferentes, e uma peça ("boneco") de 15 cm de altura, que cai facilmente com o choque da bola. Propomos, então, as seguintes tarefas à criança:

1º) Derrubar o boneco, de qualquer forma;

2º) Derrubar o boneco, por intermédio de uma das bolas, impulsionada pela outra, estando os três alinhados e distantes um do outro cerca de 10 cm; após o êxito, interrogamos a criança para verificar se ela tem noção do ponto de impacto de uma bola sobre a outra, se este ponto foi escolhido previamente e porque a bola impulsionada derrubou o boneco;

3º) Não derrubar o boneco, por um desvio de uma das bolas, impulsionada pela outra, estando os três objetos alinhados, como na tarefa anterior; novamente interrogamos a criança sobre o ponto de impacto, escolha prévia desse ponto e porque a bola não derrubou o boneco;

4º) Derrubar o boneco, agora desviado  $45^\circ$  à esquerda das duas bolas alinhadas, por intermédio de uma das bolas, impulsionada pela outra; após o êxito da criança, submetemo-la ao mesmo inquérito das tarefas anteriores;

5º) Finalmente, pedimos à criança para instruir o experimentador na realização da segunda e quarta tarefas.

Como na situação anterior, o interesse desta está em que se trata de um conjunto de tarefas fáceis e que são resolvidas até por crianças com menos de sete anos. Contudo, Piaget (1974/1978a) observou que, apesar do êxito das ações realizadas, muitas crianças não compreendem porque uma bola impulsionada pela outra derruba ou não o boneco; pensam, por exemplo, que o ponto de impacto é o mesmo, isto é, no centro da bola, tanto nos casos de desvio da segunda bola em relação ao boneco ou na derrubada desse, quando deslocado a  $45^\circ$ .

Isto é, o saber fazer dessas crianças não corresponde ou depende necessariamente do compreender as ações que realizam tão bem.

Na situação "a torre de Hanoi" objetivamos estudar como a criança realiza o transporte, sob certas condições, de discos de uma coluna para outra, dispondo de uma terceira como intermediária, bem como justifica os deslocamentos (dos discos) efetuados. Para isso, servimo-nos de uma placa de madeira com três colunas, de cores diferentes e equidistantes uma da outra, onde poderíamos inserir cinco discos, perfurados no meio, com diâmetros diferentes, formando uma série segundo o tamanho. Para facilidade de exposição, designaremos as colunas A, B e C e os discos, por 1, 2, 3, 4 e 5, sendo o primeiro o menor de todos e o último, o maior. As condições fixadas para o transporte de uma torre de discos de uma coluna para a outra, são três: nunca colocar um disco maior sobre um menor, transportar apenas um disco por vez e, portanto, não manter um disco nas mãos. Além disso sugerimos à criança que tentasse efetuar o transporte da torre usando, tanto quanto possível, o menor número de deslocamentos. As tarefas propostas, nessa situação, foram as seguintes:

1º) Transportar dois discos da coluna A para C;

2º) Transportar três discos de C para B;

3º) Transportar cinco discos de C para B;

4º) Instruir o experimentador a transportar dois, três ou cinco discos, dependendo do êxito da criança, de uma coluna para outra.

Durante a realização de cada uma dessas tarefas, interrogamos a criança para verificar se ela adotou algum plano para efetuar os transportes; se ela compreendeu porque o disco 1 se movimentou mais vezes do que o 2 e este mais do que o 3, etc., sempre tentando constatar se o seu comporta-

mento foi casual ou não; se foi capaz de descobrir a lei de recorrência que permite, inclusive, chegar à fórmula  $2^n - 1$ , onde  $n$  é igual ao número de discos, que indica o número mínimo de deslocamentos quaisquer que sejam o número de discos que compõem a torre, o interesse desta situação está em que, ao contrário das anteriores, a criança só obterá êxito na ação se compreendê-la; caso não consiga isto, apresentará um comportamento assistemático, tendo que montar e desmontar seguidas vezes torres parciais, não sabendo justificar a ordem dos transportes ou o uso que fez da coluna intermediária. A compreensão é caracterizada pela adoção de um plano algo sistematizado em que o primeiro deslocamento leva em conta os seguintes e, de preferência, o último, bem como pela exata utilização da coluna intermediária e da relação entre os discos. Sem compreensão disso, uma criança ou adulto não conseguirá transportar, por exemplo, uma torre de cinco discos ou utilizará mais de cem deslocamentos, quando são necessários, para isso, apenas trinta e um.

A última situação é a relativa à "construção de uma ponte" que nos permite verificar como a criança usa e justifica o uso de pesos e contrapesos. Para isso, utilizamos dois blocos de madeira, de base retangular, dizendo à criança que representam duas montanhas entre as quais passa um rio, indicado por um pano azul, e que sobre ele deve construir uma ponte suficientemente forte para que um carro possa ir de uma montanha à outra. Para a construção da ponte as crianças dispõem de tiras e blocos de diferentes tamanhos. As tiras têm 20 ou 15 cm de comprimento, 0,5 ou 1 cm de espessura e são de madeira, plástico rígido, papelão ou isopor. Os blocos têm 8 ou 4 cm de altura e são de alumínio, madeira, isopor ou de plastilina. São propostas as seguintes tarefas:

- 1?) Construir uma ponte sobre "montanhas baixas";
- 2?) Construir uma ponte sobre "montanhas altas";
- 3?) Instruir o experimentador a construir uma ponte sobre "montanhas altas".

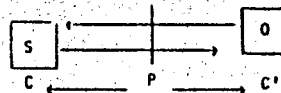
Em cada tentativa de construção da ponte, o experimentador interroga a criança sobre a escolha dos materiais utilizados, a função deles, o porquê a ponte caiu ou não, a possibilidade de uso de materiais alternativos, sempre procurando verificar como a criança usa e justifica o uso dos pesos e contrapesos utilizados, sem o que a ponte não poderia ser construída. Como na situação anterior, a correta utilização das tarefas propostas depende de uma compreensão da criança, aqui entendida, pela escolha dos materiais empregados e pelo uso dos pesos e contrapesos.

Observando as diferentes reações de centenas e centenas de crianças submetidas a problemas como os indicados acima, Piaget encontrou um suporte empírico para sua teoria sobre as relações entre a ação e sua compreensão. Para ele, com efeito, a ação e a compreensão da ação correspondem a formas autônomas ou interdependentes de conhecimento e, por isso mesmo, indicam três níveis sucessivos de conhecimento: o da própria ação, o da ação dependente da compreensão e o da compreensão por si mesma. Para caracterizarmos melhor estas afirmações temos que nos reportar ao que Piaget entende por fazer - no sentido de fazer com êxito - e compreender, ao como interpreta o papel da tomada de consciência das ações, que transforma um esquema em conceito, e, finalmente, ao seu modelo das interações sujeito - objeto.

Para Piaget (1974/1978b), fazer com êxito implica em compreender na ação e, assim, atingir o fim proposto, isto é, o que se pretende realizar, enquanto que compreender implica em "dominar, em pensamento, as mesmas situações até resolver o problema por elas levantado" (pag 176); em outras palavras, fazer significa compreender na ação enquanto compreender, fazer, no pensamento. Por que compreender na ação? Porque o fazer com êxito implica em uma estruturação das ações físicas do sujeito, formando um sistema integrado e harmônico de respostas, cujo resultado é um "saber fazer", um esquema motor. Engatilhar e derrubar ou desviar a bola do bone-

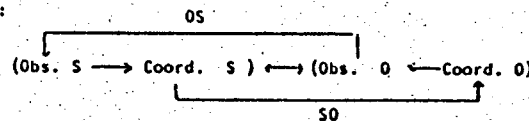
co- são, com efeito, esquemas práticos que implicam em uma particular conjunção das respostas motoras da criança cujo resultado é um domínio motor que, cada vez que se manifesta, retomam esta organização alcançada por ela. Porque fazer em pensamento? Porque compreender implica em ser capaz de representar as ações que o sujeito deve realizar e, nesse nível, efetuar as operações, isto é, combiná-las das mais diversas formas, levando em conta os resultados obtidos. Vê-se, pois, que, para Piaget, o fazer na ação e o fazer no pensamento são de natureza e conteúdo bem diferentes. O primeiro se realiza em um plano material, físico, por intermédio de ações motoras em um tempo, espaço e objeto configurados enquanto que o segundo se realiza em um plano representativo, simbólico, por intermédio de operações que não dependem daquelas categorias do real. Assim, para transportar a torre de uma coluna para outra, com um mínimo de deslocamentos ou para construir corretamente a ponte com os materiais disponíveis, a criança deve ser capaz de compreender suas ações, estabelecendo planos, testando hipóteses, etc., sem o que não conseguirá realizar as tarefas ou somente apresentará soluções típicas de ensaio e erro.

Para Piaget, compreender implica, portanto, em reconstruir o fazer no plano do pensamento e refletir sobre ele nesse nível. Essa reconstrução é possível graças a um processo de tomada de consciência que transforma gradativamente esquemas motores em conceitos. Tem-se, de fato, um processo de conceitualização das ações que implica em uma inversão total do sentido das interações sujeito - objeto. Como diz Piaget (1974a), ordinariamente as ações do sujeito estão voltadas totalmente para seu objetivo e resultados, que são seus aspectos periféricos; isto é, a criança quer engatinhar de um lado para outro (objetivo) e faz isso (resultados) ou quer desviar a bola do boneco e realiza ações nesse sentido. O "como" e o "porquê" da ação, isto é, os meios que emprega, etc., que são os aspectos centrais, permanecem, então, inconscientes. A tomada de consciência deles se faz necessária quando algo frustra a realização da ação, como diante de erros, fracassos, etc., como nos casos da torre de Hanoi ou construção da ponte, ou quando se é solicitado a fazer isso, como nos casos do engatinhar ou choque das bolas. Piaget (1974 / 1978 a, pag. 199) ilustra esse processo de tomada de consciência da seguinte forma:



Na parte superior da figura temos S, indicando sujeito e O, objeto; as setas voltadas, uma para S e outra, para O e o traço vertical, no meio, indicam a forma ordinária de interação sujeito - objeto em que as ações daquele se dão em um nível periférico, isto é, apenas voltadas para seu resultado e objetivos. Na parte inferior da figura, temos as letras C e C' indicando, respectivamente, os aspectos centrais das ações, tanto do sujeito quanto do objeto, enquanto que P indica o aspecto periférico delas. As setas orientadas para C e C' indicam o caminho do processo de conceitualização das ações. Como se vê, compreender as ações do sujeito implica, necessariamente e concomitantemente, em compreender as ações do objeto.

A afirmação de Piaget, de que a tomada de consciência implica em processos de interiorização no sentido do sujeito e, ao mesmo tempo, em processos de exteriorização no sentido do objeto, pode ser melhor compreendida, talvez, por intermédio da figura abaixo (cf. Piaget, 1975/1976, pag. 54):



Obs. S e Coord. S significam "observáveis" e "coordenações" do sujeito enquanto que Obs. O e Coord. O, "observáveis" e "coordenações" do objeto; S e O indicam, respectivamente, sujeito e objeto; as setas indicam o sentido e a dependência das interações entre os elementos. Para Piaget, "um observável é aquilo que a experiência permite constatar por uma leitura imediata dos fatos por si mesmo evidentes, enquanto que uma coordenação comporta inferências necessárias e ultrapassa, assim, a fronteira dos observáveis" (Piaget 1975/1976, pag. 46). Podemos decompor a figura acima, portanto, da seguinte maneira:

1. (Obs. S → Coord. O): o que o sujeito observa depende de suas coordenações, vale dizer, de suas estruturas mentais;

2. (Obs. O ← Coord. O): o que o objeto é depende, igualmente, de suas estruturas;

3.  $\overbrace{(\text{Obs. S} \dots) \dots (\text{Obs. O} \dots)}^{\text{OS}}$ : o que o sujeito observa depende do que o objeto é;

4.  $\underbrace{(\dots \text{Coord. S}) \dots (\dots \text{Coord. O})}_{\text{SO}}$ : as coordenações

SO

do objeto dependem das coordenações do sujeito, isto é, para explicar um fenômeno físico, por exemplo, o sujeito deve ter operações mentais equivalentes para compreendê-lo;

5.  $(\dots) \leftrightarrow (\dots)$ : o sujeito depende do objeto tanto quanto esse depende daquele, isto é, o conhecimento resulta das interações sujeito - objeto.

Isto posto, crenos ter condições de voltar, finalmente, aos três níveis de relações entre a ação e sua compreensão. Em primeiro nível, há ações que não dependem da compreensão, isto é, constituem um saber autônomo, um fazer independente do compreender, como no caso do andar de gatinhas, por exemplo, que, apesar de ser sempre exibido sob a forma X, passa por, pelo menos, três níveis de conceituação: um em forma de Z, outro em forma de N e, finalmente, em forma de X. Em um segundo nível, há ações que dependem de sua adequada compreensão pois, caso contrário, são casuais, inconsequentes e caracterizadas por fracassos, como nos casos da torre de Hanôl e da construção da ponte. Em um terceiro nível, temos conceituações de conceituações, isto é, operações efetuadas apenas ao nível da reflexão. O primeiro nível caracteriza a maior parte das ações que a criança realiza até por volta dos seis, sete anos. O segundo nível, só é possível a partir daí, isto é, no chamado período operacional concreto de Piaget (Inhelder e Piaget, 1956/1976). E, por fim, as ações do terceiro nível só são possíveis ao nível das operações formais (Inhelder e Piaget, 1956/1977).

Referências Bibliográficas

Haber, B.P. Estádios de desenvolvimento da ação e de sua conceitualização: Um estudo longitudinal em crianças de 7 a 11 anos. (EXPERIMENTO I). São Paulo: FAPESP (Proc. 79/183), 1979.

Inhelder, B. e Piaget, J. Da lógica da criança à lógica do adolescente: Ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais. São Paulo: Ploneira, 1976. (Publicado originalmente em 1956).

Piaget, J. A tomada de consciência. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1978 a. (Publicado originalmente em 1974).

Piaget, J. Fazer e compreender. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1978 b. (Publicado originalmente em 1974).

Piaget, J. A equilibração das estruturas cognitivas: Problema central do desenvolvimento. Rio: Zahar, 1976. (Publicado originalmente em 1975.)

Vellutini, M.S. de A. S. Estádios de desenvolvimento da ação e de sua conceitualização: Um estudo longitudinal em crianças de 7 a 11 anos. (EXPERIMENTO II). São Paulo: FAPESP (Proc. 79/185), 1979.

Zelia Ramozzi-Chiarottino

-UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO-

Longe de nós pretendermos aqui explicar-lhes a teoria de Piaget como uma teoria geral da ação que seria, aliás, o objetivo final do pensador genebrino. Partindo da Biologia e generalizando baseado em resultados genéticos Piaget desenvolve uma álgebra estrutural dos sistemas de ação cujos resultados mais recentes se encontram nos "Études d'épistémologie Génétique". Como bem diz Granger: a maneira pela qual Piaget aborda e desenvolve o problema de integração da ação no objeto das ciências do homem é fruto do encontro de um estilo biológico e de um estilo matemático de redução da experiência e da construção de conceitos.

Como todos sabemos o tema central das pesquisas de Piaget é o processo de aquisição progressiva do conhecimento. Queremos aqui chamar atenção para o fato de que é enquanto processo essencialmente biológico que este fenômeno é encarado.

Para Piaget a ação só pode ser entendida dentro do funcionamento de toda organização viva, ou seja, no processo de adaptação com seus polos complementares: assimilação e acomodação. Foi o problema das relações entre o genótipo e o fenótipo na adaptação das espécies animais ao seu meio (diz o próprio Piaget) que o conduziu a refletir sobre questões epistemológicas. Assim, a ação, categoria principal do objeto do psicólogo é considerada como uma forma de adaptação de um organismo ao meio por intermédio dos esquemas motores, condição primeira da estruturação do mundo pela criança. Esta adaptação comporta uma fase de acomodação que modifica a estrutura do organismo e uma fase de assimilação em que os objetos são integrados a esta estrutura. O virtual e o possível são uma contínua criação possibilitada pela ação atual e real; cada ação nova realizando uma das possibilidades criadas pelas ações precedentes abre um conjunto de possibilidades até aqui inconcebíveis.

Os esquemas, se tem dito infinitas vezes, é aquilo que é generalizável numa determinada ação. Os esquemas primários (sugar, pegar, ver, etc) como sabemos, derivam diretamente do exercício dos reflexos. Aqui se inicia a estruturação do real; estes primeiros esquemas darão origem por sua vez, graças a uma acomodação às perturbações do meio, aos esquemas secundários (puxar, empurrar, bater, sacudir, etc) que se coordenarão em sistemas. A criança começa a conhecer o mundo em função desses esquemas: as propriedades dos objetos, para ela, derivam daquilo que pode realizar com o objeto. Isto será pesado ou leve na medida em que for passível de ser pego e "pesado" pela criança; o chocalho será barulhento na medida em que for passível de ser sacudido. É nessa medida que se pode dizer que as propriedades que a criança extrai do objeto derivam do conjunto de possibilidades reais de manipulação desse objeto.

Da coordenação dos esquemas secundários surgem, de outro lado, as primeiras relações entre os objetos descobertas ou estabelecidas pelo sujeito. Aqui (no caso da coordenação dos esquemas) as relações que determinam um objeto dado não são somente aquelas de "inclusão", como no caso esquemas primários, ou seja as que permitem que um objeto seja ou não inserido num esquema; ao contrário, entram em jogo as relações que o definem do ponto de vista espacial, temporal e causal. É a partir dessa coordenação de esquemas que a criança percebe que há objetos e pessoas fonte de uma ação possível; pois é na medida em que ela insere intermediários entre seu corpo e os resultados por ela perseguidos que ela atribui uma causalidade objetiva a esses intermediários. É a coordenação dos esquemas que vai permitir as primeiras transformações do real



pela criança. É nessa mesma ocasião que através de seus próprios deslocamentos a criança estrutura o seu espaço vital e adquire a noção de permanência do objeto.

Orta, para Piaget, a construção e coordenação dos esquemas e a conseqüente estruturação do real pela criança é a condição da comunicação e da aquisição da linguagem é a condição básica para que o indivíduo seja susceptível de ser influenciado pela vida social.

É claro que é a vida social que permite a construção de conceitos mas a possibilidade que o indivíduo tem de construir representações conceituais é uma condição necessária para que ele receba a influência do meio e para que possa adquirir a linguagem.

Há aqueles que admitem os estudos piagetianos do período sensorio-motor, a construção dos esquemas ligada aos reflexos e portanto à bagagem hereditária com seus aspectos adaptativos e de organização interna mas que explicam a passagem da inteligência sensorio-motora à inteligência conceitual apenas pela intervenção da vida social e dos quadros lógicos e representativos que estão no sistema dos signos e das representações coletivas. Assim haveria oposição radical entre a "inteligência de situações que age sobre o real sem recurso ao pensamento e a representação que se explica por influência do verbo, do mito, do rito e da vida coletiva em geral. Mas a Psicologia, diz Piaget, não poderia se contentar em saltar da neurologia para a sociologia... O que interessa à Piaget não é somente a explicação da representação em geral mas uma explicação que se refira aos detalhes dos mecanismos representativos tais como as múltiplas formas de intuições espaciais (ordem, posição, deslocamento, distancia, etc) até as operações geométricas elementares. Seria impossível para Piaget interpretar por exemplo as estruturas representativas espaciais sejam elas as do assim chamados "civilizados" ou "primitivos" sem reconhecer aí a continuidade com o espaço da inteligência sensorio-motora. "Coordenando os esquemas a criança aprende, ipso facto, a estabelecer relações entre os próprios objetos. De fato as relações concretas que unem os objetos do mundo exterior uns aos outros, se constroem ao mesmo tempo que as relações formais dos esquemas entre eles, pois estes últimos representam as ações susceptíveis de se exercerem sobre os objetos. O paralelismo destas duas séries, real e formal, é mesmo tão estreito que no curso das primeiras fases, é muito difícil de dissociar a ação do objeto. À medida que a ação se complica, pela coordenação dos esquemas, o universo objetivo se destaca do eu.

O fenômeno é visível inicialmente no que diz respeito à noção do "objeto". É na medida em que a criança aprende a coordenar dois esquemas distintos que ela se torna capaz de procurar os objetos desaparecidos a atribuir-lhes consistência independente do eu: procurar o objeto desaparecido, é, de fato, afastar os obstáculos que o mascaram e concebê-lo como situação atrás deles; é, de fato, pensar nas suas relações com as coisas atualmente percebidas e não somente nas suas relações com a própria ação.

No nascimento da inteligência diz Piaget:

"Este progresso na constituição do objeto caminha paralelamente com a elaboração do campo espacial. Enquanto a atividade da criança se manifesta somente sob a forma de gestos isolados, isto é de esquemas não coordenados uns com os outros, os "grupos" de deslocamentos permanecem dependentes dos movimentos do sujeito; em outros termos, o espaço só é percebido em função do eu e não ainda enquanto meio imóvel ligando as coisas entre si. Com a coordenação dos esquemas, ao contrário, inicia-se o estabelecimento de relações espaciais dos próprios corpos entre eles, isto é a constituição de um espaço objetivo. Bem entendido, a constituição deste espaço, ao mesmo tempo que aquela dos "objetos" que lhe são correlativos, não se completam de uma vez e nós encontramos durante este estado, numerosos resíduos das fases precedentes. A orientação da inteligência da criança é agora diferente, em vez de fazer o universo girar em torno de

si começa a se situar em um universo independente dele. Acontece o mesmo no domínio da causalidade e do tempo. Durante a presente fase, as séries causais ultrapassam, com efeito, as relações simplesmente globais entre a atividade própria e os movimentos exteriores, para se objetivarem e especializarem. Em outras palavras, a causa de um fenômeno qualquer deixa de ser identificada pela criança com o sentimento que ela possuía de agir sobre esse fenômeno; o sujeito começa a descobrir que existe um contato especial entre a causa e o efeito e que, assim, qualquer objeto pode ser uma fonte de atividade (e não apenas o corpo do sujeito). Consequentemente as séries temporais começam, por seu turno, a serem ordenadas em função da sucessão dos eventos e não apenas a função das ações!

"Assim, já é possível entrever como a coordenação mútua dos esquemas secundários faz se acompanhar de um progresso correlativo no tocante à elaboração das categorias "reais" da inteligência".

Na formação do Símbolo Piaget nos diz: "a adaptação sensorio-motora desde os dezoito primeiros meses leva à construção de um universo prático próximo, por um equilíbrio progressivo entre a assimilação das coisas aos esquemas da atividade própria e à acomodação destes aos dados da experiência. A adaptação representativa prolonga num sentido, exatamente este processo, porém a maiores distâncias espaço-temporais, tornadas possíveis graças à evocação dos objetos e dos acontecimentos fora do campo perceptivo, por meio das imagens simbólicas, dos signos e do pensamento. Em outras palavras, além dos objetos próximos e perceptíveis, ela tem que adaptar-se ao universo longínquo, no espaço e no tempo, bem como ao universo dos outros".

"Ora, no caso das categorias reais ou espaço-temporais, como se efetua esta adaptação? Por uma extensão progressiva dos esquemas sensorio-motores ou, em outras palavras, dos esquemas de movimentos e de percepções. Mas é a acomodação própria a esse esquemas que, gera a imagem e constitui assim os significantes individuais que servem de suporte à assimilação representativa. É portanto muito natural que, uma vez dissociados de seu ponto de contato com o real imediato, e, por conseguinte, da percepção e do movimento atuais, os esquemas assim empregados, quer a título de significantes, quer a título de significações, perdem, assimilando novos domínios, o equilíbrio que os caracteriza no terreno de partida e não é menos compreensível que a maneira pela qual o equilíbrio se encontrará progressivamente entre a acomodação e a assimilação representativas reproduzirá então, em linhas gerais, as fases da construção sensorio-motora precedente".

As primeiras frases, diz Piaget, parecem "dublar" a coordenação dos esquemas, isolando o esquema inerente à própria ação de um esquema representativo que é sua "tradução" em uma espécie de conceito. Esses "pré-conceitos" são ainda bem mais representações dos esquemas que verdadeiros conceitos. Eles não tem ainda nem generalidade nem individualidade verdadeiras, e não há identidade no tempo.

"A experiência semântica repousa sobre a possibilidade de ação do homem", diz Tullio De Mauro. O significado, continua ele, depende do "ato significador" e este ato significador é uma maneira de agir sobre o mundo. Ora, o primeiro ato significador é o de sugar de onde surge o primeiro esquema e as primeiras assimilações. Piaget caracteriza o esquema de ação como um "conceito prático" na medida que ele define os objetos pelo seu uso. Os objetos tem sentido para a criança na medida em que são passíveis de serem assimilados por esquema de ação. Ao nível da denominação há atribuição de um nome às coisas, no entanto essa atribuição se apresenta como o enunciado de uma ação que traduz os esquemas já possuídos. No princípio da vida da criança os limites de seus esquemas de ação são os limites de seu mundo"...

De outro lado gostaríamos de colocar uma questão: não seria a estruturação do real pe

los esquemas de ação, também, condição sine-qua-non para a estruturação da vida afetiva?

Poderia uma criança que não coordena os esquemas secundários e que portanto não estabelece relações entre os objetos estruturar sua vida afetiva e entender as relações entre ela mesma e os outros? Tem chegado ao nosso conhecimento diagnósticos psicológicos em que a ausência de coordenação dos esquemas secundários em sistemas e sua óbvia consequência: a não estruturação do real tem sido confundida com esquizofrenia...

O objetivo desta rápida comunicação é modesto: é o de simplesmente chamar a atenção dos psicólogos para a importância dos estudos de Piaget sobre o período sensório-motor como condição de todas as aquisições posteriores: conhecimento, comunicação e linguagem.

A teoria piagetiana, na atualidade, acha-se em expansão, na medida em que novos problemas reclamam ou solicitam a utilização de modelos nela fundamentados. É o caso da Pedagogia. A Escola de Genebra, desde o início de seus estudos sobre o desenvolvimento da inteligência na criança, estabeleceu fortes vínculos com o movimento da Educação Nova, inspirando revisões em seus conceitos básicos. O próprio Jean Piaget, em 1939, publicou artigo que demonstrava seu interesse sobre os métodos ativos, um dos conceitos centrais do citado movimento, tema esse retomado pelo mesmo Autor em 1965 (1). A apropriação direta das idéias piagetianas para sua utilização na prática escolar intensifica-se, facilitada que é, seja por outros artigos de Piaget, seja por trabalhos de educadores atraídos por sua temática (2). De outro modo o sistema da Escola de Genebra vem influenciando a Educação. Trata-se, mais recentemente, do recurso a modelos nela fundamentados, utilizados como quadros teóricos para pesquisas. Estas vem apresentando duas tendências: Identificamos trabalhos que visam verificar o nível operatório de determinadas populações escolares, diante de provas piagetianas, realizando ou não correlações, quando a nível de escolaridade, condições sociais ou econômicas, etc.. Outros visam mais especificamente aspectos didáticos, e fundamentam currículo, métodos ou técnicas de ensino em bases piagetianas.

Dificuldades existem para essa transposição à educação escolar de um sistema que integra uma psicologia e uma epistemologia genéticas, mas que não inclui nem pretende incluir, uma teoria da instrução. Vinh Bang insiste na necessidade de que os pontos de vista da teoria piagetiana possam ser operacionalizados no campo da educação (3). Para tanto, diz o Autor citado, deve-se dispor de um campo de pesquisa intermediária, que, para os propósitos de sua discussão, denomina de "psicologia educacional". Mas não ignora a conveniência de associar as escolas e professores a esse tipo de investigação, incumbido de coordenar a pesquisa básica à aplicação, visando os fundamentos de uma "nova metodologia educacional". A meu ver ainda uma condição é requerida: a formulação de um modelo piagetiano geral e de modelos de menor amplitude específicos para cada tipo de problema escolar (níveis e tipos de escolas, seleção de objetivos, avaliação, etc.), tarefa essa que associa ao elementos citados por Vinh Bang (psicólogos, professores) outros estudiosos da Educação. Somente a Interdisciplinaridade poderá garantir que, mantida a fidelidade à teoria, esta possa realmente responder aos problemas que a realidade propõe. Todas as pessoas e as áreas de estudos voltadas à formação de professores e também os responsáveis pela formulação de uma política educacional, devem participar dessa atividade. Interessados diretos são aqueles que trabalham nas áreas de Didática (ou Metodologia do Ensino), visto que as atuais propostas de "modelos" para o ensino vem incluindo o modelo piagetiano. Este tende a ser explicitado como um exemplo de modelo "cognitivo", ou incluído entre os modelos de "ensino por descoberta" ou "solução de problemas", que evita tanto os excessos das pedagogias "não diretivas" do tipo proposto por Carl Rogers, quanto os das teses "ultra-diretivas" derivadas do neo-behaviorismo Skinneriano.

Pode-se supor que o fato de Piaget ter demonstrado seu interesse pela educação, facilita essa realização. Já se disse, entretanto, que essas preocupações do Mestre de Genebra seriam derivadas, apenas, de seus "valores e intuições" pessoais. Discordo dessa posição, pois, quando Piaget opina sobre educação, utiliza seus próprios quadros teóricos. É a luz de suas descobertas sobre as características do desenvolvimento das estruturas mentais e de seu funcionamento, que analisa os procedimentos de educação e de ensino. Veja-se, por exemplo, as opiniões'

do Psicólogo sobre os métodos ativos: aparecem como o paralelo pedagógico de todas as propostas do sistema referentes à precedência da ação efetiva, no decurso do desenvolvimento, e ao escalonamento das etapas que a transformam em ação interiorizada e operatória. Na base, está o conceito explicativo da "equilíbrio", iluminando os problemas da relação adaptativa e dinâmica entre o organismo e o meio, o sujeito e o objeto, e que se transpõe facilmente ao caso especial das relações entre o educando e o ambiente educativo. Também quando Piaget apresenta como objetivos à educação o preparo de personalidades "criativas, inventivas e descobridoras" (4) cujas mentes críticas sejam capazes de verificação e imunes à simples absorção, permanece no contexto de suas indagações teóricas, que pretendem obter explicações à questão epistemológica fundamental: "como aumentam os conhecimentos" a às respostas que encontra para resolvê-la, usando como método a investigação psico-genética.

Citarei, a seguir, alguns exemplos privilegiados de questões pedagógicas que tem sido trabalhadas a partir de modelos piagetianos. Em primeiro lugar lembro o setor da Pré-Escola, que tem sido objeto de projetos de ensino utilizando o modelo psico-genético, e com a peculiaridade de ter merecido uma notável tentativa de seleção de objetivos "comportamentais" de tipo cognitivo (5). Talvez sejam mais fácil a elaboração de um currículo piagetiano nessa fase da educação em que são poucas ou nulas as exigências normativas em termos de "conteúdo" a aprender. Outro setor no qual desenvolvem-se pesquisas sobre currículos e métodos na perspectiva psico-genética é o do ensino de matemática e de ciências. A presença de Bärbel Inhelder na conferência de Woods Hole (Cabo Cod-USA) no ano de 1.959, na qual se discutiu o aperfeiçoamento da educação científica nas escolas americanas, foi marcante, como está relatado no livro de Bruner, "O processo da educação". Sabe-se, também, como o encontro de Piaget com o grupo dos Bourbaki alterou os rumos do ensino da Matemática. Várias propostas de currículos e de metodologia no âmbito das ciências e da matemática têm procurado fundamentos cognitivos. O problema da educação moral, cujas bases são encontradas na obra de Piaget "O julgamento moral na criança" foi levado avante sobretudo por Kohlberg. Este é um exemplo do impulso fecundo dado por um trabalho de Piaget a toda uma área de pesquisa.

Em suma, pode-se dizer que, comparativamente, no que diz respeito aos conteúdos de ensino, as ciências humanas não foram ainda objeto de tão numerosos estudos quanto as áreas das ciências naturais e da matemática. Do mesmo modo, tratando-se de nível de ensino, é a escola superior que ainda não foi trabalhada com fundamento psicogenético. Pouco, ainda, tem sido feito no âmbito do ensino de excepcionais, não obstante uns poucos estudos revelem possibilidades interessantes nesse setor. No primeiro caso, poder-se-ia supor que o ensino das ciências e da matemática é beneficiado pelos extensos trabalhos de pesquisas e teóricos que investigam, em Genebra, conceitos que pertencem a esses campos: tempo, espaço, velocidade, força, vetores, por exemplo. Quanto à matemática a própria natureza das operações cognitivas - lógico-matemáticas - facilita sua apropriação por essa disciplina. Por outro lado, sendo mais difíceis e menos numerosos os estudos sobre a inteligência adulta, este fato poderá explicar a timidez na aplicação da teoria ao ensino superior.

Tendo a firme convicção de que o sistema de Genebra traz grandes contribuições à educação em geral e ao ensino em particular, acredito na necessidade de uma ampla cooperação entre a psicologia e as ciências e técnicas da educação, para a constituição de um corpo de pesquisa e de teorização que proporcione a efetivação de um aperfeiçoamento educacional. Acredito, também, que a teoria piagetiana não nos proporciona um modelo educacional "neutro", mas inserido numa determinada filosofia educacional, revelada pelas exposições do Psicólogo acerca dos fins da educação. Se acreditamos nesses objetivos, forçoso será procurarmos delinear as condições de

uma experiência pedagógica fundamentada na obra de Jean Piaget. Verifica-se que as investigações psico-genéticas de ordem pedagógica tem-se desenvolvido no Brasil, tanto no âmbito dos estudos de Psicologia quanto nos setores que trabalham com Educação. É urgente que se faça um levantamento exaustivo dessa produção (6).

Deve-se observar, finalmente, que existe um pressuposto essencial para que os resultados desses trabalhos possam vir influenciar a escola brasileira: os programas para a formação de professores deverão incluir as teorias da Escola de Genebra e estimular a participação dos futuros mestres nas pesquisas nacionais que as utilizam como referencial.

AMELIA DOMINGUES DE CASTRO

- (1) Piaget, Jean. "Les méthodes nouvelles, leurs bases psychologiques" e "Examen des méthodes nouvelles" in Encyclopédie Française, Tome XV, "Éducation et Instruction, cap. I e II, Paris, Larousse, 1939; Piaget, Jean. "Mise à jour du Tome XV de l'Encyclopédie Française, Paris, Larousse, 1965, Parcialmente traduzidos, sob título Psicologia e Pedagogia, Rio de Janeiro, Forense, 1970.
- (2) Veja-se referencias in Castro, A. Domingues, Piaget e a Didática, S. Paulo, Saraiva, 1974.
- (3) Vinh Bang, "The psychology of Jean Piaget and its relevance to Education", in Rusk (ed.) , Alternatives in Education, University of London Press, London, 1971.
- (4) Duckworth, Eleanor, "Piaget Rediscovered", in Piaget Rediscovered, A report of the Conference on cognitive studies and curriculum development, Cornell University, 1964.
- (5) Kamil, Constance K., "Evaluation of learning in Preschool Education", in Bloom, Hastings , Madaus, Handbook on formative and summative evaluation of student learning, McGraw-Hill Book Co., New York, 1971.

## EDUCAÇÃO COMO OPERAÇÃO

(um esboço de proposta para reflexão)

Sempre que a ação e a reflexão se separam, ambas decaem. A força da ação está na reflexão; a força da reflexão está na ação. Sempre que pensarmos em educação significativa temos, necessariamente que pensar numa interação dialética entre ação e reflexão.

Para bem pensar esta interação, sugiro compararmos três autores: K.Marx, J. Piaget e P. Freire. Os três, além de importantes contribuições para esta reflexão, apresentam, embora produtos de situações sócio-econômico-culturais e históricas muito diversas, uma surpreendente proximidade no que se refere à operação como função da educação significativa.

Este texto está muito preso aos textos-fonte; está pouco elaborado; é esboço; por isso sugiro ao leitor elaborar a sua conclusão.

### 1. K.MARX

Não se pode falar em educação sem criticar o sistema de produção; deve-se entender esta premissa para compreender as críticas de Marx e Engels à educação de sua época, e compreender a sua proposta educacional.

A divisão manufatureira do trabalho "mutila o trabalhador e faz dele um monstro, cultivando como em estufa quente a sua destreza em operações, reprimindo todo um mundo de disposições de faculdades produtivas" (Marx, apud Marx & Engels, 1978. p.198), despojando-o de suas forças produtivas individuais. Sua característica e até seu pré-requisito é a ignorância que "é a mãe da indústria bem como da superstição. A reflexão e a imaginação estão sujeitas ao erro; mas o hábito de mexer o pé ou a mão não depende nem de uma nem de outra. É por isso que as manufaturas prosperam mais onde se raciocina menos e onde passam bem sem a inteligência, apesar de a oficina poder ser considerada como uma máquina, cujas partes são os homens". (Ferguson, apud Marx & Engels, 1979. p. 200). Lembra Marx que, em meados do séc. XVIII, algumas manufaturas empregavam preferencialmente operários idiotas para certas operações simplificadas que representavam segredos de fabrico (idem, p. 201).

Para Adam Smith (Apud Marx & Engels, 1978. p. 201) "A inteligência da grande maioria dos homens forma-se necessariamente a partir das suas ocupações normais. Um homem que passa toda sua vida a efetuar um pequeníssimo número de operações simples (...) não tem ocasião de desenvolver a sua inteligência nem exercer a sua imaginação (...), e torna-se em geral tão estúpido e tão ignorante quanto é possível a uma criatura humana torna-se". Após ter escrito, na expressão de Marx, "o estado de idiotismo obtuso do operário parcelar", A. Smith (idem, p. 201) continua: "A uniformidade da sua vida estagnada corrompe naturalmente a sua coragem intelectual (...) arruína mesmo a sua energia física e corporal, e torna-se incapaz de empregar a sua força com vigor e perseverança fora das operações parcelares a que foi destinado". Por isso que Urquhart (Apud Marx & Engels, 1978. p. 203) diz que "A divisão do trabalho é o assassinio de um povo".

Neste contexto, detecta Marx a contradição entre a divisão manufatureira do trabalho e a natureza da grande indústria no "fato atroz de que uma grande parte das crianças empregadas nas fábricas e nas manufaturas modernas continuar presa indissolavelmente, desde a mais tenra idade e durante anos inteiros, às manipulações mais simples, sem aprender o mais pequeno traba-



lho que permita empregá-las utilmente mais tarde, nem que fosse nesta mesma fábrica ou manufatura" (Marx & Engels, 1978, p. 205). A maior parte dos trabalhadores deste meio não sabem ler, e são em geral criaturas meio selvagens, meio embrutecidas: "O seu trabalho não exige qualquer espécie de preparação intelectual; tem poucas ocasiões de exercer a sua aptidão e ainda menos a sua opinião; o seu salário apesar de bastante elevado para rapazes de sua idade, não aumenta em proporção à idade..." (Marx, apud Marx & Engels, 1978, p. 206).

Nesta situação é natural que esperanças, pelo menos em parte, se voltem para a escola, a educação formal, como instância para superar estas contradições.

Como é a escola no tempo de Marx? Alguns excertos de relatórios da época darão uma idéia. Um relator narra: Numa escola, "encontrei uma sala, com 15 pés de comprimento e 10 de largura, onde contei 75 alunos que pipilavam uma algaraviada ininteligível". (Idem, p. 66). Outro relator afirma que não existem só estes "horribéis covis, onde as crianças obtêm certificados, mas não instrução": há escolas onde o mestre se depara com a confusão indissolúvel de crianças de todas as idades, a partir dos 3 anos.

Os vencimentos do mestre, no melhor dos casos, miseráveis, dependem totalmente da quantidade de crianças que lhe é possível encaixar num local. O mobiliário é miserável, há falta de livros e de qualquer outro material de ensino, a atmosfera é confinada e viciada; havia escolas em que filas inteiras de crianças não faziam absolutamente nada.

Qual a proposta educacional de Marx, para superar este estado de coisas ou superar "esta deletéria ideologia burguesa da resignação"? Como atingir o estágio de homem desenvolvido, isto é, daquele que tem necessidade da totalidade das manipulações da vida humana; daquele que sente a sua própria realização como uma necessidade interior, ou simplesmente como uma necessidade (Idem, p. 238)? Como chegar à indústria praticada em comum, i. é, a indústria que supera o estágio do esfacelamento do trabalho humano, aquela indústria que "implica homens completos, cujas faculdades são desenvolvidas em todos os sentidos e que estão à altura de possuir uma clara visão de todo o sistema da produção" (Engels, apud Marx & Engels, 1978.p.109)?

O caminho é este: trabalho e instrução, atividade e reflexão, caminhando juntos. Não o trabalho unilateral, reduzido à monotonia de um gesto estereotipado, indefinidamente repetido. Mas as experiências diversificadas de trabalho dos jovens que percorrem rapidamente "todo o sistema de produção, a fim de atingirem o estado em que possam passar sucessivamente de um para outro dos diferentes ramos da produção" (Idem, p. 109-10), - segundo as necessidades da sociedade ou segundo as suas próprias inclinações.

Não uma instrução prolongada, unilateral, improdutivo, monótona, que absorve o tempo da criança, reprimindo sua energia. "Os inspetores fabris, diz Marx, reconheceram depressa que as crianças das fábricas que frequentam as escolas apenas durante meio dia aprendem tanto como os alunos regulares, muitas vezes mais". (Marx, apud Marx & Engels, 1978. p. 203).

Para Marx (Idem, p. 91) "A combinação precoce do trabalho produtivo e da instrução é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual".

## 2. J. PIAGET

Piaget não tem em sua vasta obra, uma análise crítica, do porte ou do feitio da análise marxista, da sociedade na qual está inserido (Suíça, país rico, sem analfabetos, sem pobreza e muito menos miséria, etc.). No entanto, sua obra apresenta-se atualmente como a mais prenhe de possibilidades para refazer e repensar o que fazet pedagógico atual.

A teoria da Piaget não é de natureza empirista, nem inatista, mas construtivista, i. é, o homem transita a nível biológico - e isomorficamente a este, a nível cognitivo - por contínuas ultrapassagens de elaborações sucessivas, o que, do ponto de vista pedagógico, "leva

incontestavelmente a dar ênfase às atividades que favoreçam à espontaneidade da criança". (Piaget, 1974, p. 13).

A hipótese fundamental do construtivismo psicogenético consiste em que nenhum conhecimento humano, "salvo evidentemente as formas hereditárias muito elementares, está preformado nem nas estruturas constituídas do sujeito, nem nas dos objetos" (Inhelder, 1975, p. 26). Toda regulação, tanto biológica quanto psicológica, é uma construção e não somente a manutenção de um estado de equilíbrio. Assim, todo pensamento vivo caracteriza-se pela construção inventiva; o pensamento humano sempre transforma e transcende a realidade. Quando o sujeito age sobre um objeto, o objeto é modificado e o sujeito se modifica em função desta ação: impossível, portanto, a volta a um equilíbrio anterior; algo novo integrou-se ao sujeito.

O conhecimento não pode ser dado às crianças, mas descoberto e reconstruído através das atividades das crianças que, por natureza, são continuamente ativas.

"Os sujeitos sentem os desequilíbrios como conflitos e inclusive como contradições" (idem, p. 317); estas só podem ser significativamente explicadas pela dialética. Diz Chiarottino (1979, p. 76): "No momento em que as contradições são percebidas pelo sujeito e tornam-se uma fonte de perturbação elas levam-no a um desequilíbrio. P. ex., para uma criança de 4 ou 5 anos, mais ou menos, um objeto não pode ser ao mesmo tempo grande e pequeno. Estes termos inicialmente são obsolutos. A contradição surge no momento em que o considerado grande na situação x aparece como pequeno na situação y. Para reequilibrar-se o sujeito tem que resolver a contradição através de um "ultrapassamento" (aufhebung) que consiste em uma reestruturação dos objetos correspondentes a uma reorganização interna. Superar as contradições equivale a construir uma nova estrutura. (...) Mas a construção da nova estrutura operatória do sujeito vai permitir que ele seja capaz de perceber novas contradições que por sua vez solicitarão o seu "ultrapassamento", até o sujeito chegar ao período lógico abstrato, alcançando um estado de equilíbrio que consiste em uma compensação geral de todas as transformações virtuais do sistema (conjunto das operações possíveis)."

Uma teoria genética, lembra Inhelder (1975, p. 48), supõe que o desenvolvimento cognoscitivo se faz essencialmente devido à interação entre o sujeito e o mundo que o rodeia. "Donde se depreende (...) que uma situação de aprendizagem é tanto mais frutífera quanto mais ativo é o sujeito (ser ativo cognoscitivamente não se reduz, entenda-se bem, a uma manipulação qualquer; pode haver atividade mental sem manipulação, como pode haver passividade manipulando) e que ela lhe possibilita a ocasião de encontros possíveis mais apropriados em função do nível de seus esquemas com o real físico e com um interlocutor." Neste contexto devemos descartar os métodos que tendem a camuflar os dados perturbadores ou a invalidar os juízos espontâneos que, sob o ponto de vista dos esquemas da criança tem seu significado.

Diz Chiarottino (1979, p. 74) que "o núcleo funcional da ação é modificar os objetos e os acontecimentos" e continua: "A ação destrói a dicotomia razão e real. A explicação da origem do conhecimento não está nem no objeto como tal, nem no sujeito como tal, mas num complexo indissociável de interações entre sujeito e objeto que é fornecido pela ação".

Em outros termos, o pensamento cresce partindo de ações (do agir) e não de palavras (do ouvir).

Disse Einstein (apud Rogers, 1977) que "só por milagre é que os modernos métodos de ensino não liquidaram inteiramente a sagrada curiosidade da pesquisa", e Piaget acrescenta: "um verdadeiro otimismo seria acreditar na capacidade inventiva da criança" (1974, p. 89). É ponto fundamental de sua teoria a afirmação de que "a troca do organismo com o meio determina a construção orgânica das estruturas mentais ou racionais". (Chiarottino, 1979, p. 81).

Neste contexto, a função do educador será a de exigir (desafiar...) que "toda verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída" (Piaget, 1974. p. 18); nunca, simplesmente transmitida.

De modo algum o professor pode continuar a transmitir coisas já prontas; deve estimular a pesquisa e o esforço e jamais se transformar num mero conferencista; procurará continuamente inventar situações experimentais para facilitar a invenção de seu aluno.

Por isso, técnicas que exigem cuidadosa elaboração, como certas aprendizagens programadas, parecem que, com muita dificuldade, são frutíferas, precisamente porque eliminam a dinâmica da confrontação (Inhelder, 1975). Coisa semelhante ocorre com a aprendizagem com reforço externo que "produz muito pouca mudança no pensamento lógico ou então uma extraordinária mudança momentânea, sem compreensão real." (Piaget, 1977. p. 88).

### 3. P. FREIRE

A sociedade, para a qual destina-se a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, divide-se em duas grandes classes<sup>a</sup>: a dos opressores e a dos oprimidos, também chamados de "esfarrapa do mundo" ou "condenados da terra".

Para a manutenção deste "status quo" os opressores criaram uma educação "bancária", que, em vez de levar à emancipação, leva à dependência cada vez maior.

Contra esta situação os oprimidos, para superar este estado de coisas, devem revoltar-se; um dos requisitos básicos para que esta revolução tenha êxito é que suas lideranças proponham uma educação cuja essência é o diálogo entre o educador e o educando, diálogo que permeia a ação e a reflexão, isto é, que se concretiza na prática com o fim de realizar a liberação do oprimido; isto se verificará na superação da contradição educador - educando.

A educação "bancária" é aquela que se concretiza no ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, em que "os educandos são os depositários e o educador o depositante" (Freire, 1979, p. 66); nesta educação "não há criatividade, não há transformação, não há saber" (idem. p. 66); o educador narra, disserta, o educando ouve, passivamente ouve; "A palavra, nesta dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra óca, em verbosidade<sup>\*\*</sup> alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (Freire, 1979. p. 65).

Na educação bancária:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição.
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático, os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a êle;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que

<sup>a</sup> Os conceitos "oprimido" e "opressor" são vagos, pouco definidos; alvo, sobretudo no plano sociológico, das mais variadas confusões.

<sup>\*\*</sup> Não confundir teoria - que exige muita ação e reflexão - com verbosidade.

opõe antagonicamente à liberdade dos educandos;  
estes devem adaptar-se às determinações daquele;

j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo, os educandos, meros objetos" (Idem, p. 67-8).

A educação "bancária" faz-se por "comunicados", por "depósitos" dos mitos indispensáveis à manutenção do status quo, pois sua principal função é evitar qualquer mudança que possa trazer no seu bojo germes de superação do mesmo status. Que mitos são estes?

"O mito, p. ex., de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram... O mito de que esta "ordem" respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários... O mito do direito de todos à educação... O mito da igualdade de classes... O mito do heroísmo das classes opressoras como mantenedoras da ordem que encarna a "civilização ocidental e cristã", que elas defendem da "barbaridade materialista"... O mito de que as elites dominadoras, "no reconhecimento de seus deveres" são as promotoras de povo... O mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus... O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade "ontológica" destes e o da superioridade "daquelles" (Freire, apud Berge, 1976 p. 297).

A educação "bancária", enfim, mistifica, resiste ao diálogo, encara o educando como objeto, impede a criatividade e domestica a intencionalidade da consciência.

A educação "bancária" opõe-se (como antagônico) - em contradição dialética - à educação problematizadora (proposta por P. Freire), educação esta que desmistifica, que considera o diálogo indispensável, que promove o pensamento crítico, que funda-se na criatividade e estimula a reflexão e a ação autênticas.

A relação dialógica, na educação problematizadora, inicia com a investigação temática, a investigação dos temas geradores (cujo levantamento exige diálogo constante), e jamais termina.

"O diálogo não impões, não maneja, não domestica, não sloganiza (Freire, 1979, p. 197); segundo a "teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração" (Idem, p. 196); não posso pensar autenticamente, se os outros também não pensam; "não posso pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros" (Idem, p. 119).

Quando, porém este diálogo não for possível, por não ser possível "atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo, mesmo assim algo fundamental pode ser feito: "dialogar" sobre a negação do próprio diálogo" (Idem, p. 71 - rodapé).

A libertação do oprimido, da opressão domesticadora, só é possível através da práxis. A práxis é a síntese dialética da ação e da reflexão. O sacrifício da ação resulta no palavreado vazio, no verbalismo, na palavra alienada e alienante. O sacrifício da reflexão leva ao ativismo, à ação pela ação. A palavra verdadeira, a que resulta da práxis, liberta o homem das forças opressoras, modifica o mundo. Dizer a palavra verdadeira é direito de todos os homens.

Que fique claro, diz Freire (Idem, p. 149) que "Não estamos propondo nenhuma discórdia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente."

A contradição educador-educando, própria da educação "bancária", só será superada por esta práxis; neste que fazer pedagógico surge:

- a) não mais um educador do educando;
- b) não mais um educando do educador;
- c) mas um educador-educando com um educando-educador.

Isto significa:

- 1) que ninguém educa ninguém;
- 2) que ninguém tampouco se educa sozinho;
- 3) que os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo''

(Freire, 1974. p. 18).

Este é o caminho indispensável para a transformação objetiva da situação opressora.

#### REFLEXÃO FINAL

Através do fazer do homem surge o "dar-se conta de"; quando o homem dá-se conta de que é capaz de transformar o mundo, seu fazer, sua ação deixou de ser mera ação; doravante passa a operar: sua ação não é mais fortuita, é consciente; ele age e sabe que age; ele sabe e sabe que sabe. É a consciência do sujeito, enquanto distinto do objeto, agindo e refletindo sobre o objeto; nesta ação e reflexão, i. é, nesta operação, transforma o objeto e transforma-se.

O educador não seria aquela instância crítica, desafiadora, a presença da consciência, para fazer o educando dar-se conta de sua ação e jamais parar na própria ação?

Não só agir (ativismo) mas refletir sobre o agir, não só refletir (verbalismo) mas refletir para agir. Aqui abre-se a porta das infinitas possibilidades do homem, não como alguém que é ou foi, mas como alguém que está sendo, como um vir-a-ser (nem programado, nem condicionado pelo meio, mas auto-construído).

Piaget diz que a criança, mais cedo ou mais tarde, chega a esta triste conclusão: o jogo é divertido, o trabalho é monótono. E não pode ser diferente devido à redução do trabalho e um comportamento estereotipado, sem nenhuma significação do ponto de vista da atividade humana global, além de destinar-se exclusivamente à sobrevivência.

Para superar esta contradição só há uma saída: desde cedo, fazer caminhar juntos o trabalho e a instrução, a atividade e a reflexão, em permanente interação dialética. É neste movimento que o homem constrói o mundo e a sociedade e se constrói, superando as mais diversas formas de opressão que constantemente surgem como obstáculo na sua jornada histórica.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER, Manfredo. Educação e dependência. Porto Alegre, Difel, 1976. 354 p.

CHIAROTTINO, Zélia Ramozzi. Causalidade e operações em Piaget.

Ciência e Filosofia, São Paulo, (1): 73-83, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. 220 p.

Uma educação para a liberdade. 4. ed. Porto, Dinalivro, 70 p.

INHELDER; SINCLAIR; BOVET. Aprendizaje y estructuras del conocimiento. Madrid. Ed. Morata, 1975. 366p.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. Crítica da educação e do ensino; (Introdução e notas de Roger Dangeville.) Lisboa, Moraes Ed., 1978. 265 p.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação. 2. ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, Unesco, 1974. 89 p.

A teoria de Piaget. In: CARMICHAEL. Manual de psicologia da criança: desenvolvimento cognitivo I. São Paulo, EPU-EDUSP, 1977, v. 4, p.71-115.

MESA REDONDA.

ANÁLISE EXPERIMENTAL DO COMPORTAMENTO:

AValiação CRÍTICA.

PARTICIPANTES:- DRA. MARIA AMÉLIA MATOS  
DR. JOÃO CLAUDIO TODOROV  
PROF. SERGIO LUNA  
DR. RODOLFO AZZI

Esta reunião é uma continuação da que tivemos em Fortaleza, durante a SBPC. Nela, cada um de nós reviu estes anos todos de ensino da AEC no Brasil de um ponto de vista ou em uma determinada instituição: João Claudio falando da experiência de Brasília; M. Amélia analisando as origens históricas da AEC em relação a correntes filosóficas, numa tentativa de responder a preconceitos identificados em alunos e profissionais (de Psicologia ou não); e eu mesmo analisando a relação entre o que conhecemos e fazemos dentro da AEC e o que fazemos enquanto professores de AEC.

Das discussões feitas em Fortaleza surgiu a proposta de que o debate tivesse continuidade em Ribeirão Preto, e por isso aqui estamos. Não sei se o João Claudio ou a Maria Amélia gostariam de fazer, antes, um resumo de sua fala em Fortaleza.

J. C. TQDOROV: Eu não acho que vale a pena resumir o que foi apresentado em Fortaleza e depois da experiência em Fortaleza, também nunca mais falo sobre história da Análise do Comportamento no Brasil. Daqui pra frente, eu só discuto em público história da Análise do Comportamento no Brasil depois de um levantamento da história oficial. Na hora em que todo mundo chegar a um acordo com relação às coisas, o que aconteceu, como aconteceu, talvez valha a pena se falar nisso. Minha posição veio das reações, eu acho que ninguém ficou satisfeito com a minha colocação, com a minha perspectiva da história da Análise do Comportamento. O que eu tive me pareceu que as coisas colocadas lá, depois, a quantidade de amigos que eu perdi pelas coisas que eu disse em Fortaleza. De essencial, das coisas que eu coloquei lá, o que a gente podia aproveitar era o exemplo da Carolina e do Rodolfo pra discutir uma colocação behaviorista, quer dizer, até onde os cursos são ensinados em Introdução à Análise Experimental do Comportamento no Brasil não estão sendo influenciados de mais pelo fato de que em Brasília, naquela época, I.A.E.C.I foi bem desenvolvido, I.A.E.C.II, que era continuação e pelo menos o que eu me lembro, o I.A.E.C.I era tido mais como uma introdução ao I.A.E.C.II, que seria tão ou mais importante que o I.A.E.C.I. O I.A.E.C.II não teve chance realmente de vir a se desenvolver, a ser tão trabalhado quanto o segundo. Só trabalhava praticamente só com o comportamento humano. O I.A.E.C.I era esse tradicional curso de introdução que a gente tem praticamente em todos os cursos de psicologia no Brasil. Peço a sugestão de que Carolina e Rodolfo ajudem nessa discussão.

M. AMÉLIA: Sem tentar realmente fazer um resumo, mas eu acho que realmente ficaria prejudicado se alguém pretendesse levantar esses aspectos de behaviorismo, e realmente a discussão ficaria prejudicada porque eu realmente me comprometi a divulgar o documento e não o fiz, e então vocês não receberam. Aqueles que participaram de Fortaleza não receberam esse documento e não tiveram tempo de ponderar sobre ele pra agora virem fazer o debate, então eu acho que ficaria prejudicado o debate, nesse aspecto, em que eu não cumpri com minha parte do compromisso, e sem o resumo que eu posso tentar fazer em dez minutos, também vai levantar prejuízo, eu acho que ficaria ruim.

Agora, por que que eu não o distribuí? O problema foi o seguinte: o Sergio havia convidado a gente pra fazer um simpósio sobre a prática da Análise Experimental do comportamento, onde ele pedia que a gente fizesse uma análise de como a gente vinha desenvolvendo, não só a gente, mas todo o grupo que a gente tivesse contato, vinha desenvolvendo esse trabalho, e como se davam os cursos, qual o tipo de material usado, as táticas, estratégias em sala de aula etc, e a gente deveria refletir sobre isso e verificar até que ponto isso estaria na realidade; ele disse que a gente levantasse o ensino da análise experimental no Brasil, e eu vi que a maioria das pessoas que estavam trabalhando nisso acabaram fazendo um trabalho de condições de curso e eram bastante semelhantes as condições, interpretações, os fatores, os problemas. Então eu achei que a gente não devia repetir, e talvez levantar outros aspectos que também influenciaram a posição atual da Análise Experimental no Brasil, levantar outras condições que não fossem as condições de ensino, já que isto estava sendo levantado por outras pessoas, e então eu tentei levantar um aspecto, digamos assim, motivacional, sei lá o que. Vi a atitude das pessoas diante disso, e neste sentido entrei nesses preconceitos. Mas então como eu estava dizendo outro dia, eu acho que eu sou do contra porque quando ele pediu que a gente levantasse a prática, como se dava a Análise Experimental, eu fui levantar atitudes, foi levantar conceitos, foi levantar até mesmo alguns pressupostos, porque alguns desses preconceitos se dirigiram às características dos pressupostos do behaviorismo. E agora, que mais ou menos a Diretoria tinha encaminhado esse simpósio como sendo uma revisão, uma análise, uma crítica dos fundamentos do behaviorismo ou da Análise



Experimental, qualquer coisa assim. Agora eu, o que eu tinha para oferecer nesse momento era a prática, ou seja, depois de Fortaleza, houve aquela greve no primeiro semestre com os funcionários públicos em São Paulo, e os meus alunos do curso, que eu estava seguindo, que eu estava administrando naquela ocasião, fizeram um trabalho por cima disso, em vez de fazer um trabalho de laboratório. As condições não permitiam mais isso, então eles propuseram uma análise não de um comportamento observado em laboratório, mas de um comportamento observado lá na Universidade. E fizeram esse trabalho, e me entregaram, e a gente discutiu o trabalho no segundo semestre, e decidiu continuar, e aprofundar certas análises e reformular outras. E realmente isso me tomou além de outros aspectos do meu trabalho, isso me tomou grande tempo, e me tomando esse tempo eu posso assim tentar justificar de não ter tido tempo pra rever a teoria e etc, porque eu estava trabalhando na prática, e eu acho que isso também é eu não sei como fazer isso assim soar convincente - mas pra mim é a evolução natural das coisas não é? Começar com algum tipo de concepção e depois evoluir para botá-lo em ação, e não ficar só remoendo, e reverbalizando, e reformulando a própria concepção que você tinha. Não há melhor teste, não há melhor maneira realmente de verificar se a análise é correta do que botá-la em prática e deixar que a realidade faça a análise da análise do que você fez na sua cabeça. E nesse sentido eu posso dizer, hoje a tarde a gente vai apresentar, de certo modo, dentro do meio do tempo, a gente vai tentar apresentar o resultado desse trabalho dos alunos, e eu acho que a gente mostra como realmente a Análise Experimental pode ser posta na prática, na análise de problemas e conjunturas sociais. Então era isso aí, se ficou claro, não é? Agora, o que foi que eu disse mais ou menos em Fortaleza? Mais ou menos em Fortaleza, eu disse o seguinte, que conversando com essas pessoas que o Sérgio mencionou, eu verifiquei que haviam três preconceitos fundamentais, todos os outros podiam, de certo modo, serem resolvidos nesses. O primeiro preconceito era sobre o Skinner ser fascista, trabalhar pra C.I.A., que é o nosso equivalente ao S.N.I. nacional, então essa é a primeira coisa, e eu discuti isso mais ou menos dizendo que podia se originar do fato de que nos Estados Unidos vários, grande parte dos estudos e trabalhos são subvencionados pelo governo americano, diretamente, em todo tipo de ciência especialmente aquelas que exigem laboratórios, instalações mais caras etc, como é o tipo de trabalho feito em pesquisa básica em Análise Experimental, e também talvez devido a um trabalho teórico (porque nunca realmente foi posto na prática) em que ele propunha treinar pombos para dirigir mísseis, em vez de fazer teleguiados porque não tinham uma longa distância de controle, fazer isso através de pombos que observariam e tentariam desvio de alvo e corrigiriam esse desvio, e que nunca foi posto em prática porque havia uma maneira mais fácil de acabar como o inimigo que era a bomba atômica, e que foi realmente empregada. O segundo preconceito era a respeito do Chomsky, certas atitudes, certas manifestações, certas formulações do Chomsky, certas críticas feitas a Skinner ou ao behaviorismo. E nós analisamos rapidamente também, algumas dessas colocações de Chomsky sobre o que seja ciência e algumas críticas ao behaviorismo. Na verdade eu desconsiderei essas críticas ao behaviorismo porque eram críticas que não estavam realmente fundamentadas, naquele momento eu disse, pareciam decorrer de uma leitura muito apressada dos trabalhos da Análise Experimental em geral. Então realmente elas eram irresponsáveis porque elas não se dirigiam, não eram críticas àquilo que eu ou a maioria das pessoas concebiam como Análise Experimental, mas eram críticas às concepções do que seria a Análise Experimental, e uma segunda postura que seria a própria postura do Chomsky a respeito da linguagem, o estudo da linguagem a linguagem como um processo generativo, criativo, e um processo realmente derivado de estruturas mentais, aliás a linguagem seria o modelo de estrutura mental inato, e a gente colocou isso aqui como uma posição teórica totalmente diferente à posição de Skinner, onde não havia nem mesmo base de comparação entre as duas em termos de que na Análise Experimen-

tal se coloca realmente como fonte, origem dos comportamentos etc, as experiências de indivíduo as circunstâncias externas ou internas por força da aprendizagem, mas sempre uma colocação com bases no ambiente, nas circunstâncias existentes, e não nas próprias idéias, na própria estrutura mental, não é uma teoria inatista, e daí a gente já aproveitou pra, então desse ponto de vista, de uma diferença teórica absoluta, não há termos de comparação. Você aceita os pressupostos de um e trabalha, ou aceita os pressupostos de outro e trabalha, e vai ser esse trabalho que vai permitir realmente a verificação de como essa teoria permite lidar mais ou menos eficientemente com a prática, com a realidade de que consequências sociais ela trás, então pelo seu feito, pelo seu produto é que seria feito o julgamento, e não pela análise e comparação teórica, lógica, metodológica de modelos abstratamente incompatíveis. E a terceira colocação foi a colocação a respeito de uma crítica de que a "Análise Experimental", o behaviorismo de um modo geral, teria limites embutidos dentro dele mesmo. Ele realmente não serviria para uma análise completa do comportamento ou da sociedade, do que quer que seja, porque ele teria problemas, teria limites na sua concepção enquanto estrutura, concepção de ciência, então esse limites seriam a sua natureza, principalmente mecanicista, e algumas pessoas até também considerariam idealista. Então nós analisamos como realmente, analisando conceitos e analisando exemplos, nós procuramos demonstrar como realmente o behaviorismo não seria idealista, muito pelo contrário, materialista, e iniciamos para a discussão de mecanicismo uma diferenciação já conhecida entre behaviorismo radical e behaviorismo metodológico. Por cima do behaviorismo radical a gente colocou características de como ele poderia, quer dizer, ele não tem nenhum conceito, nenhum fundamento, nenhuma característica que impediria uma análise dialética. É possível que esse tipo de análise não venha sendo feita pelas pessoas, mas ele não tem nos seus pressupostos, é isso que a gente está tentando analisar, nenhum impedimento disso. A prática das pessoas até pode ser mecânica, até pode ser repetitiva, rotineira, mas isso ocorre em vários outros campos, e a gente inclusive propos também que realmente essa prática, ou de modo geral a Análise Experimental deveria se abrir mais pra algumas coisas. Por exemplo, parecia mais ou menos necessário pra nós naquele momento que a gente não se ativesse tão rigidamente a uma análise puramente funcional dos fenômenos, que a gente desse realmente uma abertura para uma análise mais formal, para uma análise estrutural mesmo, especialmente no campo de comportamento verbal. Isso seria necessário, ou nos limites da análise de certas respostas, especificamente respostas de pressão à barra ou mesmo a medida de frequência já tem revelado certas limitações, então a gente propunha que a gente deveria parar pra pensar realmente e incluir deliberadamente nos nossos planejamentos uma análise também estrutural. É possível que essa análise estrutural seja apenas característica da resposta escolhida e que em cada momento a gente volte a fazer uma análise funcional de uma nova resposta, e num outro momento a gente substitua de novo a estrutural, até escolher uma outra e assim sucessivamente. Não seria conveniente a gente aceitar que uma única resposta representaria todo o repertório possível e toda a análise feita por uma única resposta significaria a análise de todos os comportamentos possíveis. Então, nesse sentido é que a gente entrava numa análise estrutural. Outra coisa que a gente colocou é que além dessa análise estrutural, a gente deveria também partir para algum tipo de análise que levasse mais em conta a história passada do organismo, isso me parecia o ponto mais fundamental; Nós falamos de motivação e história passada como variáveis que faziam parte daquele sistema proposto. Das duas, a variável história passada ou seja, realmente recompôs melhor o conceito de aprendizagem. Não deixar que a história passada fosse apenas aquele saco de variáveis que a gente utiliza quando a gente ignora, quando a gente tem lá um resíduo e não tem possibilidade de explicação pra ele, então que a gente realmente decompusse esse conceito e o tornasse realmente instrumental e significativo. Que a gente mos

trasse como, de modo específico, essa história passada está influenciando no comportamento atual do indivíduo, conjuntural. E também, eu não lembro agora se eu cheguei a propor, ou se isso é um desenvolvimento posterior, mas eu também encontrei uma certa dificuldade, especialmente nesse trabalho que a gente estava fazendo agora com os nossos alunos, com a linearidade do processo de análise. Pode ser que seja apenas devido a um problema de representação, pode ser que seja devido apenas a um problema de que a gente ainda não se liberou da cadela ou do lápis e papel, digamos assim; e o lápis e papel é linear. E então eu não sei se realmente assim é um recurso, (até a disposição da própria linguagem é linear, etc) ou se é realmente alguma característica da Análise Experimental, mas a gente encontrou vários momentos em que a gente precisava pensar, raciocinar e analisar em vários canais, e não vários canais paralelos, mas em interação, simultaneamente, e não só simultaneamente, porém cada um numa direção, retroagindo e interagindo, e a gente se perdeu muito aí, então eu acho que a gente também devia tentar pensar em como não fazer análises tão lineares. De modo geral, então, o que a gente terminou foi propondo que a gente, para realmente tentar ultrapassar essa limitação da nossa prática, deveria pensar em estudar o comportamento como um sistema de acordo com a proposta do Kantor, um sistema significando fatores de interação constante, um sistema onde se levasse em conta a singularidade, a unicidade do organismo, a singularidade do estímulo, os fatores conjunturais daquele momento, o ato ou a resposta também na sua unicidade, a história passada de contato do organismo com aquele estímulo, o meio físico onde essa interação, esse contato está se dando, e fatores que facilitam ou dificultam essa interação, e aqui entram também fatores típicos da constituição biológica, somática do organismo, como também fatores de privação, etc. Eu tinha colocado que essa análise se daria através do sistema, não mais por atos ou respostas isoladas, mas realmente no sistema como um todo, e de modo que a gente pudesse realmente descrever, ou conseguir descrever como uma mudança de estímulo produzindo uma mudança numa resposta ou num ato específico, na realidade produziria em toda aquela classe de respostas, e portanto em todo o sistema, em toda a história passada do organismo, incorporando novos conhecimentos que afetassem não só a disposição presente pra responder, mas também a disposição futura pra agir daquela maneira, propondo que essa transformação assim concebida seria uma transformação constante. Ela não se iniciaria apenas no momento do estímulo, nem cessaria no momento em que o estímulo cessasse, mas ela estaria já se iniciando no passado daquele organismo, na medida em que dependesse da variável história passada, e não terminaria com a cessação do estímulo, mas continuaria no que diz respeito à reformulação e reabsorção e generalização daquela influência, daquele evento, daquela relação funcional. Essa transformação contínua seria mais ou menos equivalente à característica do desenvolvimento, a lei do desenvolvimento contínuo dos sistemas sociais e realmente nos parecia que isso é que ocorre em termos de comportamento. A gente também colocou que esse desenvolvimento não ocorreria independentemente, quer dizer não ocorreria por sistema de respostas independentes, mas eles também acabariam se interagindo por ocorrerem naquele mesmo organismo, por dependerem de sistemas semelhantes de privação e de história de vida. Essas transformações, se renovaríamos também e de certo modo até independentemente de eventos externos. Não haveria nenhuma mudança isolada nesse sistema, embora talvez houvesse desenvolvimento desigual, dependendo do tipo de eventos ambientais de uma certa natureza, poderia haver até um desenvolvimento desigual, então ele seria contínuo, ele afetaria todas as partes do sistema, mas ele não seria igual, não seria harmônico, ele até poderia ser um desenvolvimento desigual. Desse ponto eu posso partir pra uma análise de prioridades e restabelecer o conceito e até a possibilidade de continuar estudando respostas como um recurso didático pra pesquisa etc., já que o desenvolvimento é realmente desigual, mas não esquecer depois de recolocar isso como parte de um sistema. Apesar de

desigual, por causa de sua característica de sistema, ele seria um desenvolvimento combinado porque é um desenvolvimento também cumulativo, já que eu propunha que a gente incluísse seriamente a história passada do organismo, e eu também propunha que, levando-se em conta as características físicas do organismo, que por dentro de todas as peculiaridades de estímulo, ou de resposta, ou do organismo, ou do meio em que está se dando essa interação, fossem analisadas algumas das peculiaridades da própria contradição do organismo e do ambiente, do ponto de vista de um estado de privação do organismo, ou do ponto de vista de uma exigência, ou de uma demanda do ambiente, digamos externo, no caso. Então esses estados, de choque ou de contradição, de não agonia, e que levariam, necessitariam essas mudanças em partes do sistema, e portanto no todo do sistema. Dizendo isso, o que eu estava dizendo é que apesar de o sistema, uma vez iniciando um processo, ele continuar, eu não estava dizendo que as mudanças em si eram espontâneas porque eu não queria voltar a correr o risco de cair no Idealismo. Eu estava reafirmando que ao necessitar de uma contradição, que realmente eu continuava requerendo para a mudança, fatores externos. Eu acho que é basicamente isso e a gente terminava dizendo então que a gente não via realmente a Análise Experimental ou o behaviorismo como o idealista, muito pelo contrário, como materialista. Não via como mecanicista, embora talvez algumas das suas práticas tivessem sido rotineiras e repetitivas, mas isso não diz respeito aos fundamentos desse sistema, muito pelo contrário, a própria noção, o próprio instrumento de análise - a contingência em três termos, é dialético por excelência, e eu chamava a atenção particular na necessidade de introduzir ou de ampliar, porque introduzir já havia sido, ampliar e realmente utilizar o conceito de história passada, que ele deveria ser mais desenvolvido, e nesse sentido o behaviorismo, além de ser, portanto, materialista e dialético, também seria histórico, se ele conseguisse fazer realmente isso, e pela atuação dos seus membros, dos seus adeptos, daqueles que assim, resolvesse, pautar em sua atitude, ele também poderia ser revolucionário. E a gente ficou por aqui.

OUVINTE: (A pergunta não está audível.)

M. AMÉLIA: Ah! O Sérgio havia mencionado. Esses preconceitos foram o seguinte: eu procurei saber de alunos de Psicologia, de Filosofia, de História, de Letras, de Ciências Sociais, de professores de Psicologia, de Análise Experimental e não, alunos de Física, também, de professores de Física, de Filosofia e de História, não necessariamente alunos e professores só da U.S.P., mas também de outras instituições, o que eles achavam do behaviorismo, como eles viam o behaviorismo.

S. LUNA: Eu pediria ao Rodolfo que ajudasse a gente com a análise que ele possa ter do problema e o Cláudio jogou mais uma pessoa no fogo: se a D. Carolina tiver alguma coisa pra nós, seria muito bom. A pergunta é específica, D. Carolina.

RODOLFO: Eu me confesso muito perturbado dessa situação aqui porque muita gente, pra começar, me assusta. Eu acho que é por isso que emocionalmente eu optei pelo laboratório, porque é uma maneira da gente ficar trancado, longe das pessoas. Eu acho que as pessoas são muito agressivas. Minha história de vida foi sempre de ser controlado pelas pessoas, pelos maiores quando a gente era pequeno, depois pelas pessoas com poderes profissional, depois pelas pessoas com poder. Sabemos, a gente sempre recebe uma modelagem que nem sempre conduz, vamos dizer assim, a um repertório bem sucedido. E depois eu estou por fora. Acabo de ouvir a M. Amélia dizer uma porção de coisas que me dão a impressão do que o Isaías, ontem à noite me disse, lá pelas tantas: "Você não acha que mudou tudo? Quinze anos atrás nós éramos oposição, hoje nós somos situação". É um pouco a impressão que eu tenho porque é muita gente, e a M. Amélia fica falando que a gente tem de certo modo, mostrar às outras pessoas que as coisas que a gente defende não são nenhuma ameaça.

ço, e são até compatíveis com a dialética, materialismo, Idealismo, sabe? Manda vir que a gente compatibiliza. Eu acho que esse é o tema que não é pra discutir agora, mas parece que a gente está construindo ideologias, está construindo sistemas de idéias compatíveis, arrumadinhos, que todo mundo pode aceitar, pode ser botado no jornal, na televisão, tudo bem! A gente ganha as ca-beças, bem, se é assim, eu estou mais por fora ainda, porque meu Interesse na Análise Experimental do comportamento e na teoria do condicionamento, de modo geral, não tem nada que ver com a idéia de que eu preciso controlar o comportamento dos outros. Isso foi verdade no tempo que eu estava educando meus filhos, mas agora não é mais. Já são grandes, já se controlam sozinho. Meu interesse sempre foi o de decifrar a minha própria vida. Saber por que tais condições, tais con-dicionamentos me foram impostos, por que que tais controles exercem tamanha força sobre a minha própria vida, como eu posso me defender de uma sociedade opressiva, repressiva, vulgar, materia-lista, monetarista, insegura, insatisfeita, etc. Não quero mudar a sociedade. Eu quero simples-mente que a sociedade não me perturbe, e eu acho que é um caminho agradável porque eu tenho so-brevivido sem muitos aborrecimentos. E eu acho que era isso só que eu tinha a dizer.

S. LUNA: Então, eu acho que dentro daquela proposta da gente, nós encerramos temporariamente tu do o que a gente tinha a dizer, e nós gostaríamos de realmente abrir a coisa em termos de deba-te. Eu sei que a Emília trouxe uma análise já pronta, e eu pediria a ela que expusesse essa aná-lise pra gente e a partir daí a gente começasse algum debate.

EMÍLIA: Primeiro, eu queria dizer que esse trabalho foi feito por mim e pelo Oswaldo Yamamoto , e na impossibilidade dele estar aqui, então eu estou apresentando por nós dois. Eu tenho um do-cumento que eu vou deixar com a mesa, onde essa análise está mais explicitada, mas uma vez que a ênfase parece estar no debate, eu vou falar rapidamente o que é que a gente viu, e se houver necessidade de algum esclarecimento, a gente faz depois. A gente estava responsável por levan-tar os dados na Paraíba e no Rio Grande do Norte. Embora tivesse tentado entrar em contato com o pessoal da Paraíba, não recebemos nenhuma resposta que permitisse fazer uma análise, então es-sa análise nossa está baseada principalmente nos dados do Rio Grande do Norte. Eu queria lem-brar, antes de começar a análise propriamente dita que, psicologia no Rio Grande do Norte é uma coisa bastante nova. Pra se ter uma idéia, o primeiro serviço psicológico oferecido por psicólo-gos em Natal, aconteceu em 1970 com psicólogos que eram do Recife e vinham periodicamente a Na-tal prestar serviços, então realmente é uma coisa bastante nova. E A.E.C. começou em Natal atra-vez de professores que eram de lá e tinham feito mestrado fora, principalmente em São Paulo e em Brasília, quer dizer, a formação era bem a do que o pessoal daqui já tem. Em 1977... (fim! do 1º lado da fita) embora no... currículo de psicologia da nossa universidade várias disci-plinas lidem com a A.E.C., parece que fundamentalmente aquela disciplina que se preocupa mais com isso é a psicologia experimental, então é nela que eu vou tentar centralizar a análise. Eu vou destacar alguns pontos ao fazer essa análise. O primeiro é o seguinte: Psicologia Geral e Experimental está dividida em três, sendo que só a P.G.E.II é que possibilita o estudo de A.E.C. Em função do tempo, o aluno, vê geralmente muito rápida e muito superficialmente alguns princi-pios de A.E.C. O segundo ponto a destacar é que a disciplina P.G.E.II prevê trabalhos em labora-tórios. No entanto, o laboratório só foi instalado no primeiro semestre desse ano, em 1979, in-clusive assim provisório e a custo de sacrifícios pessoais dos professores que estavam envolvi-dos nesse trabalho. Então a primeira turma de psicologia passou pelo curso de Experimental II , e a segunda turma depois que passou pelo laboratório, tinha que fazer coisas de tipo: trazer algodão, álcool, chave-de-fenda, e outras coisas para que o laboratório pudesse funcio-nar, porque realmente estava muito precário em termos de condições de trabalho.

Os professores pro curso de psicologia, e agora eu estou falando não

são de professores relacionados com A.E.C., mas professores para o curso de Psicologia de uma maneira geral, não têm condições de serem formados pela própria Universidade Federal do Rio Grande do Norte, então ou são professores que provêm de outros centros notadamente Rio, São Paulo, Brasília, principalmente, ou então, são professores formados em Pedagogia e Psiquiatria, que são encaminhados para Mestrado em outros Estados ou em outro país. Um quarto ponto a destacar é que a U.F.R.N. está praticamente isolada em termos intelectuais no que diz respeito à psicologia. Os recursos humanos são bastante escassos. A biblioteca central é muito pobre, ela conta atualmente com 603 títulos de Psicologia e 5 periódicos, e desses 603 títulos aproximadamente 65 tem alguma relação com A.E.C., quer dizer, realmente muito pouca coisa. As livrarias são bastante limitadas, pra se ter uma idéia, as vezes é difícil encontrar até manuais tipo Keller, Schoenfeld, Holland, Skinner, Vocês podem imaginar outras coisas nas quais mantêm interesse, praticamente não se encontra. Tendo essas características, enfim, vou tentar levantar algumas implicações. Em primeiro lugar, é que alternativa em termos de ensino de A.E.C., em função dessas condições, é quase que inevitável seguir o que é feito em outros centros, destacando novamente São Paulo e Brasília, quer dizer, ensinar princípios básicos, ilustrar esses princípios básicos, com trabalho em laboratório e com rato. E além dos problemas que esse tipo de ensino pode trazer, eu acho que em Fortaleza isso foi bem analisado, a gente tem que lembrar que a gente faz isso no Rio Grande do Norte sem ter qualquer análise da situação que a gente tem lá, por exemplo, o tipo de aluno, comunidade, situação profissional que os alunos vão encontrar mais tarde, e portanto, ele não tem, não pode de qualquer maneira defender a relevância desse modelo de ensino ou de seu conteúdo pra lá. Uma outra coisa a considerar uma outra implicação é que a gente segue esse modelo com condições muito mais precárias do que aquela que a gente tem nos grandes centros. Professores sobre-carregados, laboratórios precaríssimos, somente um semestre da graduação em Psicologia, alunos com formação bem mais deficiente, e no entanto, a gente insiste em trabalhar dessa maneira e usando esse tipo de conteúdo. Então isso traz como consequência uma dependência cultural muito grande dos grandes centros e do que é feito aqui. O ponto de referência do professor, então, passa a ser, em vez do lugar onde ele trabalha, o lugar aonde ele se formou, aonde ele obteve esse conhecimento que agora ele passa a utilizar na hora de dar um curso, de propor uma estratégia. O que tem como implicação, cursos e estratégias que muitas vezes têm pouco a ver com a nossa realidade. Uma outra coisa, acho que foi enfatizado no início é que o ensino de A.E.C. tem se caracterizado pelo ensino de conteúdo na forma dos princípios. Se a gente tem um professor isolado culturalmente, que está longe de onde se formou, geralmente tem poucas oportunidades de assistir congressos, tem poucas pessoas com quem discutir porque a gente tem pouca gente lá de Psicologia. Então, se ele insiste em ensinar conteúdo, inevitavelmente não tem conhecimento atualizado, porque não há maneira de se manter atualizado lá. Em consequência disso a gente tem um aluno que em geral conhece pouco sobre A.E.C. acha que o pouco que conhece é todo o behaviorismo, insiste em que todos os professores que tem ou tiveram são behavioristas porque falam em resposta, em comportamento, em estímulo e outras coisas do tipo. Tem como crítica mais frequente ao behaviorismo o problema de generalidade de dados, seja em testes, seja das variáveis. Essa crítica geralmente é enunciada, raramente fundamentada pelo aluno. Curiosamente, no entanto, esse aluno tem o fascínio todo especial pelo laboratório. Se você propõe um curso com laboratório, pra ele esse curso está justificado a respeito do conteúdo e da maneira de trabalhar. E geralmente é dogmático, levando pouco em consideração as características de abertura e cumulatividade em ciência. Em função desse quadro que eu expus mais ou menos rapidamente a gente tem algumas propostas, que a gente está chamando de propostas, na realidade acho que são mais idéias pra serem discutidas em função desses dados que eu levantei.

Das dessas idéias, inclusive, se baseiam em experiências que a gente tem lá, e portanto, embora tenham um caráter regional, elas podem ser discutidas mais amplamente. E também são coisas bastante recentes e a gente não tem condição de avallar muito bem agora, mas em todo caso é uma idéia pra gente discutir. Então, uma primeira idéia é o seguinte: desde que a gente iniciou o estudo de A.E.C., uma das coisas que a gente ouviu dizer é que A.E.C., não é uma área da Psicologia, mas uma maneira de trabalho. No entanto, o ensino de A.E.C., oficialmente tem sido um ensino de conteúdo, e não de uma maneira de trabalhar. Geralmente o que se ouviu dizer são princípios de conhecimento acumulado e com fim principalmente informativo. A esse respeito eu lembro que o modelo do ensino de A.E.C. é o sistema Keller, o curso personalizado individualizado, que geralmente é usado com o fim de fazer o aluno repetir conteúdo, repetir informações. E geralmente ele não usa esse tipo de curso só quando não tem condições, e quando a gente não tem essas condições, a gente usa pedaços de textos e verificações, após cada pedaço de texto, pra garantir que o aluno realmente reflita bem essas informações. É possível me parece, que a ênfase do ensino no esteja colocada de forma inadequada ou inadvertidamente no conteúdo, talvez uma alternativa pudesse ser centralizar o ensino de A.E.C. nas características da aborgagem na maneira como os analistas levantaram este trabalho. Talvez seja essa característica que distingue efetivamente A.E.C. de outras linhas. Mas parece, além disso, que essa alternativa daria a nós que estamos mais isolados a vantagem de nós ficarmos atualizados tão rapidamente, e ao mesmo tempo possibilitar o desenvolvimento de conhecimento mais útil em termos regionais, embora provavelmente menos sofisticado do que aquele desenvolvido nos grandes centros. A ênfase na aborgagem nos parece contribuiria também para diminuir o dogmatismo, nosso dogmatismo, de nós professores, permitindo talvez um trabalho mais efetivo em termos multi-disciplinares. Ainda em relação às características de ensino de A.E.C., eu queria lembrar aquilo que o Sérgio Luna falava em Fortaleza, onde ele propunha que as contingências envolvidas na programação da disciplina de A.E.C. fossem explicitadas. Então, a gente fez uma experiência nessa linha em Natal que, como eu disse no começo, é bem recente, mas talvez sirva como ponto de partida numa discussão. Ao final de uma primeira unidade em P.G.E.III, apresentamos aos alunos um relato onde fazíamos uma análise das contingências da programação da primeira unidade e da sua execução, e pedíamos ao aluno que, partindo dessa análise, fizesse uma avaliação da unidade com base em dois critérios: a relevância do objetivo da unidade para o profissional que se quer formar, e o quanto as contingências do ensino são semelhantes às contingências que o aluno enfrentará como profissional. Embora eu deva ressaltar que os alunos sequer soubessem ultimamente estávamos discutindo o que eram contingências e a oportunidade de avallar essas contingências, pareceu ser uma condição bastante favorável pra discussão de que seja controle e do que seja contingência, embora deva novamente lembrar, eles não estivessem discutindo esses conceitos, nem conhecessem as palavras. O preconceito que geralmente o aluno manifesta quando se discute princípios de A.E.C. e o controle dele decorrente, parecia não estar presente, ou pelo menos estar bastante atenuado quando a discussão foi levada a efeito neste contexto. Então me parece que essa é uma primeira idéia em relação à revisão do ensino. Paralelamente à essa mudança na maneira de ensinar A.E.C., um outro aspecto que na nossa opinião poderia ser modificado, diz respeito à formação de professores; Esse problema, nos parece afeta particularmente aquelas regiões do Brasil que mantêm uma relação de dependência cultural, como obtêm os professores conhecimentos em A.E.C.. Nos parece que uma alternativa seria formar os professores na região em que vão atuar, e não formar em grandes centros. A gente tem um exemplo concreto que novamente é uma experiência bastante nova pois foi implantada há dois anos atrás, mas que talvez ilustre um pouquinho melhor o que a gente está querendo dizer. A U.F.R.N. tem um convênio com a Escola Pau

Lista de Medicina pra Mestrado em Psicofarmacologia, e esse convênio é feito da seguinte maneira: a Escola Paulista de Medicina fornece professores e orientadores de Mestrado, fornece a tecnologia para a implantação de laboratórios e biotérios, fornece as condições para o desenvolvimento intenso de pesquisa. Os alunos, nesse convênio, os alunos do Mestrado, são professores da U.F.R.N. atualmente, e há possibilidade que eles sejam professores de outras universidades, acho que "Federais". Administram o Mestrado local, desenvolvem pesquisas usando princípios, usando principalmente animais nativos da região e levantando dados da comunidade. Não se afastam completamente da Universidade durante o período de realização do Mestrado em geral eles mantêm a vinculação com o departamento na forma de aulas ou prestação de outros serviços. A vantagem do sistema nos parece a possibilidade de usar os recursos humanos e de produção do conhecimento dos grandes centros, dirigidos para as necessidades da comunidade na qual o curso se desenvolve atendendo mais especificamente às necessidades da região onde a gente está. Eu acho que em conclusão a gente poderia dizer que indentificou dois pontos críticos que seriam motivo de preocupação. O primeiro seria a forma de ensinar e o segundo seria a formação dos professores, e embora o segundo eu tenha discutido de forma bastante regional, por assim dizer, me parece que ele também pode ser discutido do ponto de vista dos centros formadores de professores, porque me parece que a descrição é feita do ponto de vista mais gerais do que aqueles específicos do Rio Grande do Norte.

S. LUNA: (Não está audível)

Apenas passei a palavra para M. Amélia, que estava inscrita.

M. AMÉLIA: Eu sei que taticamente está errado porque estou na mesa, e estou me valendo desse privilégio, eu iria preferir que realmente tivesse outras pessoas antes de mim. Eu esperei até o finzinho pra me inscrever pensando nisso. A pergunta não é só pra Emília, é também pra você, Sérgio. Lendo o seu trabalho, e já tendo me lembrado de que você havia apresentado em Fortaleza eu via a coisa do seguinte modo: a sua análise, aliás, lindíssima, realmente se centrou muito mais no professor, se centrou, a gente poderia até dizer, nos dois termos iniciais da contingência; as condições de ensino e atuação do professor. As condições de ensino seriam o material, o tipo de aula, os reforçadores disponíveis etc. e a atuação do professor. E realmente eu gostaria de ver discutido o terceiro termo que é o produto, quer dizer, o aluno, não só produto do aluno, ciência, mas o aluno de ciência também, quer dizer, e o aluno que nós estamos formando? Quem é ele? Eu gostaria que você tivesse analisado, qual é esse aluno que nós estamos produzindo, como nós estamos interferindo na maneira dele pensar, se posicionar etc., em relação à ciência, em relação com outras coisa. E também o produto do ponto de vista da ciência, e a mesma coisa. A Emília rapidamente abordou isso quando ela falou no problema do laboratório, então rapidamente se tem uma idéia do comportamento do aluno, do fascínio que ele tem pelo laboratório, e também quando você falou do dogmatismo que ele tem; Mas para mim foi muito rápido, eu gostaria de ter mais, se vocês têm dados ou se a própria audiência que nós temos ao longo da qui. Se vocês têm dados pra nos dizer sobre o que é que vocês acham que estão sendo esta formação que a Análise Experimental do comportamento está dando pra vocês. De como vocês se sentem afetados, como isso modifica, prejudica etc.



EMÍLIA. M. Amélia, eu acho que eu não tenho mais dados a acrescentar. Os dados que eu tenho desses alunos, que eu coletei ao longo destes poucos anos, não estão sistematizados, e não ser os que eu apresentei aqui. Então, algumas outras coisas que eu poderia te dizer, mas vêm de uma rápida olhada que eu dei nas coisas, e não de dados realmente sistematizados, é que o aluno conhece pouco sobre a Análise Experimental do Comportamento, tanto que o Sílvio, lá em Fortaleza, falava que alunos de Psicologia com os quais ele lidava, não sabiam a diferença entre resposta e comportamento.

Não sabiam dizer o que era uma contingência, e esse tipo de coisa nós também temos com o aluno em Natal. Quer dizer, parece haver um conhecimento realmente de princípios. Alguns princípios mais simples o aluno conhece, e pouco além disso, inclusive isso é uma coisa que faz com que ele tenha essas características, por exemplo de ser dogmático, ou por exemplo de chamar todos os professores de behavioristas porque falam em respostas, em comportamentos, em Skinner. Inclusive a esse respeito talvez valha a pena até contar um caso que aconteceu conosco, foi engraçado. A gente ouvia esse comentário dos alunos de que todos os professores eram behaviorista, quase todo dia. Chegou uma época em que realmente a coisa começou a irritar muito, e foi muito engraçado quando a gente descobriu que eles diziam que todos os professores em behavioristas, e nós não estávamos incluídos nesta lista. Foi muito engraçado porque nunca a gente disse que não era behaviorista, muito pelo contrário, procurou sempre agir como se fosse behaviorista, e no entanto, para os alunos a gente não era. Éramos dois professores que não eram behavioristas.

S. LUNA: Já há uma pessoa inscrita, mas eu vou tentar rapidamente só responder a pergunta que a M. Amélia fez. M. Amélia, com certeza eu não tenho dados sobre o que você pediu. Eu tenho informações, que eu vou separar bem de dado coletado, que me dizem o seguinte: em primeiro lugar, a razão pela qual eu não toquei no produto foi porque eu estava tão assustado com o procedimento que eu não tinha muita crença no produto. Então me parecia preferível imaginar a idéia de que se o procedimento era aquele, o produto, se fosse bom, seria por razões absolutamente aleatórias. Eu estava quase chegando no ponto, quase, não cheguei ainda, de dizer que se o aluno aprende, ele aprende a despeito de mim. Esse era o primeiro fim, a primeira impressão geral que eu tinha. A segunda que, na época do projeto da P.U.C. de A.E.C., nós tentamos mas não levamos a cabo por realmente falta de condições, foi um acompanhamento do aluno que se formava. Nós achávamos que a melhor avaliação, além da avaliação do procedimento de ensino, seria acompanhar um pouco mais o aluno que saíria formado. Não levamos isso a cabo. O que estou relatando agora é mais uma impressão de dado que eu tive de alguns poucos alunos. A minha impressão geral é que se nós preparamos o aluno de alguma maneira, foi do ponto de vista verbal, porque na hora em que ele entrava no mercado e tinha que enfrentar as contingências naturais, a manutenção dele com aquilo que a gente havia ensinado, era baixa, isto é, ele não resistia muito tempo. Ele partia rapidamente pra aquilo que o mercado estava solicitando, e não por uma formação, uma convocação de trabalho que ele tinha tido. Não estou querendo dizer com isso que nenhum dos alunos que nós formamos se manteve, muitos se mantêm e acho que fazendo um trabalho muito bom, mas de um modo geral eu diria que aqueles que se mantêm num nível melhor são aqueles que se mantiveram ligados à Universidade, ou à nós diretamente, ou a outras pessoas via curso de pós-graduação. A minha impressão é que daqueles que eu me lembro que se desvincularam e viraram profissionais.

realmente, a manutenção daquilo que eu imaginava que seria uma formação adequada, foi baixa. Isto é o segundo ponto. O terceiro ponto é que, a Emília tocou muito rapidamente, é o problema de professor. Eu sei que um grupo lá na P.U.C. fez uma análise em cima do texto e infelizmente eu sei que a pessoa que ficou responsável não apareceu até agora. Não sei se vem ou não. Mas eu sei que eles levantavam um ponto que minha análise, por exemplo, não tocava. Bom, está bom, o professor está fazendo isso, você faz questão de verificar qual foi a formação dele. Que condições que ele teve pra virar professor, e principalmente quais foram as condições oferecidas a ele pra se manter atualizado e fazendo, daí por diante. Deliberadamente eu tirei isso da minha análise por uma razão: ao analisar o ensino que estava sendo feito agora, eu pretendo estar reproduzindo o ensino que vinha sendo dado inclusive pelos professores atuais. Acho que a grande novidade que o pessoal traria, e que eu acho que seria importante, era um análise sobre o esquema de manutenção hoje do professor, quer dizer, ele tende a virar uma ilha onde ele não tem chance de se expor, não tem chance de discutir, entre outras coisas porque a história de vida em termos de participação em congresso e publicação é muito pequena. De fato, esse aspecto não estava coberto e eu gostaria que o pessoal estivesse aqui pra colocar, mas infelizmente eles não vieram. Tirando isso, eu não tenho mais nada que pudesse responder pra você. (alguém faz uma pergunta, mas não está audível)

Quanto a / dos que se mantêm.

A minha impressão é a seguinte: dos que se mantêm, insisto, não tenho dados. Não posso falar nem em 20%, nem em 100%. Minha impressão geral é de que os que se mantêm fazendo determinado tipo de trabalho, ou são profissionais, mas também são professores, isto é, voltaram para a Universidade, e há um grande número deles, ou são pessoas que estão fazendo pós-graduação. E insisto, nenhum deles ou praticamente nenhum deles agora é que está começando, fazendo pós-graduação em outro lugar que não U.S.P., onde a chance dele se manter aprendendo mais ou mantendo aquilo que ele aprendeu é consideravelmente alta. Em terceiro lugar, aqueles que não são nem professores nem estão fazendo pós-graduação, têm supervisão com antigos professores. Só pra citar um exemplo, o Hélio, a Sandra e a Ellana são pessoas dando bastante supervisão pro pessoal que saiu e está fazendo clínica. Mas de qualquer forma, insisto, é dos dados das pessoas que eu consegui pagar. Não gostaria que isso fosse transformado em dado quantitativo.

MERCEDES CUNHA: Eu sou Mercedes Cunha, da Universidade Federal da Bahia, ainda quanto ao que M. Amélia colocou, ela falou nos dados do aluno, e parece que aí tem uma variável de entrada que a gente não levou em conta ainda. É que A.E.C. é dado geralmente pro aluno iniciante, e o aluno iniciante já entra cheio de preconceitos, na Universidade, acerca de Psicologia. Sua própria idéia do que seja Psicologia e do que seja ciência é uma idéia extremamente preconceituosa e cheia de mitos. Numa análise que fiz dos alunos de psicologia na Bahia, inclusive os motivos que o levaram a escolher a profissão, estão extremamente ligados com fatores de motivação quanto à interesse humano, resolver problemas humanos e tal. Quando ele se depara com A.E.C., o choque é muito grande. Além disso, parece que ele já vem com o preconceito ou, sua cabeça é logo feita, assim que ele entra, pelos colegas mais velhos, de que realmente A.E.C. é uma forma de controle, pelo menos da Universidade Federal da Bahia isto está acontecendo. O alunado sofre esse tipo de influência, e na verdade ele é assim um aluno que toma logo contato também com Filosofia, e isso, de certo modo, pode gerar uma dissonância nele, e ele fica em dúvida quanto ao que ele deve fazer que tipo de resposta ele deve dar. Um outro fator que está acontecendo também é que o pessoal todo que trabalha com outras linhas, a orientação terapêutica, o modelo mé-

dico presente, é uma expectativa do aluno, e nesse sentido, A.E.C. parece que joga um pouco de água fria logo no início do curso, e ele pensa que ele está no lugar errado. Isso talvez esteja interferindo dentro do processo, no sentido de que a própria idéia do que ele faz de Psicologia "escolhi Psicologia por interesse humano, ou pra resolver os meus problemas e os dos outros" esse tipo de coisa. Ele é todo voltado pra própria orientação clínica da psicologia que vem imitando o modelo médico. E na hora que ele se depara com A.E.C. logo no 1º ano, isso significa um choque pra ele. Ele esfria, como se fosse uma água fria: "parece que estou no lugar errado, entrei numa coisa que pensava que era uma coisa e estou vendo outra, completamente diferente". Era essa a colocação.

SILVIO: M. Amélia, resumindo ou reunindo a tua colocação e a do Sérgio, me parece que elas me lembraram pelo menos dois textos que me disseram uma violência quase fisiológica quando eu li. Um é do Skinner, "por que que as ciências do comportamento não são mais efetivas?", e o segundo é mais recente, e do Emilio Ribes da Universidade Nacional do México, em que ele diz que nós temos frequentemente ensinado A.E.C. achando que estamos ensinando de uma maneira comportamental, quando estamos apenas transformando conteúdos tradicionais em classes de respostas observáveis, e essas duas coisas pra mim foram bastante sérias, há uns tempos atrás, enquanto colocação. E eu acho que na tua análise me parece, M. Amélia, está presente a colocação, a análise do Skinner "Porque que as ciências comportamentais não são mais efetivas?". A resposta tende a ser simplesmente porque elas não são comportamentais. E acho que a psicologia, mesmo a chamada comportamental, que nós fazemos, ela está exatamente assim. Ela ainda não é suficientemente comportamental. Eu vou fundamentar um pouco essas duas afirmações que eu fiz contando que estamos tentando encontrar um caminho pra verificar se é possível ir de encontro a essas duas análises, a do Skinner e do Emilio Ribes. Por felicidade, por estar trabalhando com programação de ensino, há alguns anos, isso tem se tornado bastante fácil pra gente localizar, dado a própria preocupação com essa área de pesquisa. A professora Daise das Graças de Souza e eu tentamos discutir em São Carlos, sentar e analisar, quais eram os comportamentos relevantes pra se ser capaz de lidar com comportamentos, lidar com análise do comportamento e lidar com experimentação do comportamento, e atualmente a gente tem uma lista bastante grande de classes de respostas, não de conceitos, mas de classes de respostas, que a pessoa emitindo, apresentando, passaria a notar comportamento na sua relação com o ambiente, e não enquanto uma classe de respostas, mas a relação que é difícil de inferir, e fundamentalmente ela é uma inferência. Isto está analisado por Skinner em 31, analisando que reflexo não é nem a resposta nem estímulo, mais a relação. Em 35 analisando a relação, entre estímulo, resposta e consequência, e mais recentemente assumindo o conceito de contingência de reforçamento em que ele vai além da noção de comportamento. Então nesse sentido nós temos procurado levantar esses três aspectos para entender comportamento. E aí vem uma série de coisas, desde a diferença entre resposta e comportamento, o que que são aspectos do ambiente; como se verifica e se observa; os diferentes níveis de mensuração que você pode se referir ao falar do comportamento, os diferentes aspectos do comportamento que podem ser notados, a frequência, a latência, a velocidade, a força, a magnitude de qualquer tipo, e assim por diante, topografia, e que não pode ser relevado a segundo plano e só se falar em frequência porque ninguém enxerga a frequência. Frequência só pode ser vista nos registros de laboratórios ou outros que a gente cria. Então isso torna pro aluno uma série de aspectos bastantes diferentes na formação dele ficam muito diferente. Ele fica mais analista - comportamental do que a gente, só falta o aspecto "se tornar um experimentador". Isso é meio surpreendente pra nós porque esses resultados não foram obtidos com alunos que tinham A.E.C. nem com alunos de Psicologia.

Eram alunos de Enfermagem que tinham tido muito pouco de Psicologia, eles realmente conseguem pelo

conceitos parecem ser básicos pra qualquer área, não apenas pro comportamentalismo conhecido como movimento ou teoria. Então nesse sentido, M. Amélia, me parece que eu colocaria o problema que nós temos que descobrir um caminho de sermos mais comportamentais quando estamos ensinando, e quando estamos fazendo Psicologia. Eu creio também que a colocação vale para a análise que o Sérgio fez.

M. AMÉLIA: Depois a gente conversa mais sobre isso que você disse aí.

...Tinha muitas dúvidas a respeito daquilo próprio que eu tinha proposto lá em Fortaleza, e embora eu não estivesse aqui vinculada, eu dei razões circunstanciais e respostas alternativas, no fundo era a resposta fundamental minha, não lembro mas acho que não é importante porque ela recomeça com a mesma frase. Eu tinha muita reserva sobre se aquela minha análise feita para Fortaleza, se aquela minha proposta era correta. Eu realmente achava que eu podia estar sendo, como diz o Rodolfo, reformista, ao invés de acirrar as contradições e as limitações e de nunciar amplamente as limitações do behaviorismo, eu estava pensando em ajeitar a coisa e realmente esticar aquelas coisas que são que existem, ao seu limite máximo e dizer; "Olha aí como ela é possível, como ela não está sendo feita, mas é possível, isto, aquilo etc". Eu tinha muito receio realmente de que ao tentar atenuar essas contradições eu estivesse inclusive impedindo, no que eu afetasse as pessoas, impedindo que elas realmente evoluíssem ou se modificassem e o próprio behaviorismo se mantivesse quando ele já era uma estrutura anacrônica, uma coisa inadequada. E eu tinha muito essa reserva e não tinha conseguido realmente fazer uma, não houve debate, que eu estava presente e a discussão se desviou, e eu tinha assim uma reserva muito grande porque eu tive que estudar muito, ler, e discutir com pessoas de outros campos, de outra atividade que não a Psicologia, e realmente não conseguir ter do psicólogo o feed-back. Eu sabia que era uma análise incompleta, inadequada, era um proposta muito falha, muito mal estruturada, mas eu queria ter esse feed-back, essa interação pra me corrigir. Mas logo que eu a fiz, pela própria reação também, rejeição sempre dá uma depressão emocional, eu fiquei pensando se realmente se no fundo ela era uma coisa péssima, uma reforma pura e que eu estava sendo inadequada, e isso espelhava aquela rejeição, aquele silêncio sobre o caso. Por isso inclusive que eu não me dispus, Sérgio, estou fazendo agora uma auto-justificação pública, a realmente trabalhar mais sobre aquilo, que seria um grupo de trabalho, reescrever aquilo tudo, passar a limpo, português, não sei o que, minhas referências e divulgar pro pessoal. Eu achei que já que a crítica não havia sido feita, minha análise era incorreta, então agora por que é que eu vou me esforçar pra botá-la no papel e divulgá-la? Mas depois, ultimamente, nessas últimas 3 ou 4 semanas começaram a aparecer coisas assim e pessoas que me fizeram, bom "e eu tenho que ir, inclusive o congresso está aí, e tal". Inclusive porque eu pensei no seguinte, apesar de eu realmente ter pensado, Rodolfo, que podia ser reformista, eu também pensava do seguinte modo: nenhum modelo, nenhum sistema, nenhuma proposta, enquanto ela não for levada até suas últimas consequências enquanto ela ainda não foi esgotada, ela e de qualquer mudança sua por cima dela, como parece que será por cima do behaviorismo, vai ser um mudança apressada e vai haver um retrocesso. Então pensei, bom "então eu prefiro ir lá em Ribeirão outra vez e tentar repetir, e tentar fazer com que essa análise seja feita, e tentar, portanto, esticar e acelerar esse processo de esgotamento, se for o caso, do behaviorismo, pra que a mudança nele se acelere e não haja assim o perigo de um retrocesso, alguma coisa assim". E por cima disso eu estava trabalhado realmente com os meus alunos de controle de estímulo, e agora você está me dizendo que vocês lá em São Carlos, você e a Deise estavam fazendo, e vocês estão chegando àquelas mesmas, e várias outras também, conclusões a respeito de coisas que realmente são possíveis de serem feitas usando

aquele modelo de análise e que não são previstas explicitamente na maioria dos artigos que lê no JEAB ou que se observa no comportamento da maioria das pessoas que fazem Análise Experimental é uma vez que vocês se dispuseram a fazer e a aplicar essa análise em outras categorias e classes de comportamento, vocês até encontraram e foram capazes de resolver essas limitações, como por exemplo, até chegar na topografia e outras coisas que você mencionou. Então realmente eu fiquei assim, aliviada, quando eu ouvi, porque dá idéia de que, então, realmente talvez o que aconteceu é que as pessoas prosseguiram, como ficou claro pela análise do João Cláudio aplicando aquela receita de curso, e não realmente fazendo a análise do comportamento.

SILVIO: Há pouco eu coloquei o seguinte: a preocupação que eu tive quando eu vi você estender-se bastante a respeito da análise e dos preconceitos que existem contra A.E.C. como um dos fatores que determinam algumas coisas que estamos fazendo em A.E.C. e depois de ouvir que os alunos geralmente já chegam com preconceito, com a cabeça arrumada, eu fico um pouco preocupado porque é apenas uma das variáveis que determinam alguns problemas de ensino. As outras, e essas que eu gostaria de ressaltar, dizem respeito a nossa deficiência na análise daquilo que é a análise experimental do comportamento. Eu acho que é aí que nós temos culpa no cartório.

M. LÚCIA: Eu acho que uma das coisas que levam o aluno a escolher a Análise experimental do comportamento como forma de trabalho, depende bastante das características do professor que ensinou a ele a Análise Experimental. Eu acho que características assim como uma formação brilhante, uma competência profissional muito grande contam, mas acho que conta mais características que a gente poderia chamar assim de personalidade, como ser agradável, ser espontâneo, ser aberto, etc. Então eu acho que uma das coisas que a gente precisa levar em conta é uma análise do tipo de comportamento que o professor, o tipo da imagem que o professor de Análise Experimental vende por aí. Eu não acho que essa imagem seja boa imagem, de uma maneira geral.

M. AMÉLIA: Depois que a Emília falou e o Sérgio falou, eu ia pedir à professora Carolina que também falasse alguma coisa sobre o Produto que ela vê no ensino, mas exatamente naquele momento saí; inclusive outras pessoas se colocaram. Então eu coloco agora a pergunta.

S. LUNA: A M. Amélia pediu pra Emília e eu analisarmos o mesmo material, não só do ponto de vista do ensino, mas do ponto de vista do produto, quer dizer, aqueles alunos que estão sendo formados em A.E.C. estão fazendo. Se o trabalho é bom. Se não é. Onde eles estão trabalhando. Eles se mantêm fazendo aquilo que tinha sido ensinado. E daí por diante.

CAROLINA: M. Amélia, eu não tenho dados sobre isso. Nunca estudei sistematicamente, e as observações assim são muito assistemáticas, e se referem a pessoas que escolheram fazer isso, então você tem na pós-graduação um grupo de pessoas que se interessaram em trabalhar em termos de Análise Experimental, e continuaram. Mas eu não tenho outro tipo de informação, e eu não sei se esta informação é importante, desde o momento em que o aluno, num curso de Psicologia é influenciado por várias maneiras de trabalho e eu acho que ele deve ter toda a liberdade de escolher.

OUVINTE (LOREN): Eu sou do 1º ano, e realmente sou então uma principiante crua nessa área, nessa disciplina. Eu posso dizer que hoje já estou vendo que vou poder utilizar isso muito bem dentro daquilo que eu pretendo fazer. Como eu sou uma velha, então pretendo trabalhar justamente com pessoas mais idosas. Eu acho cada ano que passam por uma crise no seu desenvolvimento, então acho que vou poder embutir os conhecimentos que vou adquirindo nessas justamente muito proveitosamente.

OUVINTE (MÁRIA SOUZA): Eu gostaria de voltar atrás, dois pontos que a Emilia colocou, Um era a tua proposta e a tua preocupação de que A.E.C. fosse uma maneira de trabalhar, e a isso ligado o problema de formação do professor. Me parece que um dos problemas, porque o professor se mantém tão preso a conteúdo, talvez seja exatamente a sua formação e a sua insegurança. A dificuldade de pensar e repensar o que ele aprendeu sobre A.E.C., e de usar isso de uma maneira mais criativa que então pudesse levá-lo realmente a trabalhar com os alunos as maneiras de trabalhar. Então basicamente eu acho que isto é uma coisa sobre a qual a gente precisaria pensar muito quando nós pensamos em formar alunos e professores.

S. LUNA: Alguém mais gostaria de se manifestar? A pergunta é a respeito do trabalho da Emilia, porque estaria havendo confusão entre I.A.E.C. e A.E.C.

TODOROV: Bom, voltando pra introdução. Uma coisa foi muito discutida em Fortaleza, parece que todo mundo concordou, assim em princípio com a colocação de que uma certa maneira de ensinar, de introduzir o aluno à Análise Experimental do comportamento, desenvolvida pelo grupo de Brasília tinha servido de modelo para todos os cursos de Introdução à Análise Experimental do comportamento, não só no Brasil, como na América Latina, e o que se estava discutindo era o problema de que na maior parte dos casos, os alunos de graduação têm o I.A.E.C. mesmo, curso de introdução, e depois ele é jogado mais adiante, muitas vezes, um, dois ou três anos depois desse curso, e cursos já de nível profissionalizante onde ele aprende técnicas de modificação do comportamento. E pretende-se com isso que se está dando uma formação para o aluno de graduação de Análise Experimental do comportamento. Então esse foi o grande problema levantado e discutido lá em Fortaleza e dentro desse problema, as colocações da M. Amélia são extremamente pertinentes a toda análise de problemas de ensino que tem tão pertinentes, quer dizer. Esse problema está levando à necessidade de se repensar o ensino de Análise do Comportamento na graduação e nos cursos de pós-graduação, na formação do pessoal e no acompanhamento do profissional depois quer dizer, o que é que acontece? Ninguém sabe o que acontece. Se o aluno vai pra U.S.P., bom a Carolina pode dizer alguma coisa do aluno que está lá, a M. Amélia pode, quer dizer, os professores desses alunos podem dizer o que é que eles estão fazendo. O produto deles estará em forma de tese, então eles estão fazendo alguma coisa. Agora o pessoal que recebe algum tipo de formação em Análise Experimental do Comportamento, e vai enfrentar a vida como profissional, e na maior parte dos casos, acaba fazendo várias outras coisas que não tem nada a ver com A.E.C., a gente não sabe o que está acontecendo com eles. A gente sabe que existe o interesse continuado pelo trabalho de Análise Experimental, entre outras coisas, pela quantidade de gente que vem a discussão como essa, pela quantidade de alunos e mesmo profissionais que aparecem em congresso quando há alguma chance de ouvir, de discutir, de falar a cerca de análise de comportamento. Mas não existe, em termos de Brasil, um grupo que poderia ser chamado de um grupo de Análise Experimental do comportamento, Diferentemente de várias outras orientações que se preocupam não só com o ensino da graduação, com o ensino da pós-graduação, como o acompanhamento dos profissionais que trabalham com aquilo. Então a gente pode aí levantar vários exemplos, seja em psicanálise, seja em psicodrama ou coisas desse tipo. Quer dizer não há caminhos preparados, não há situações que possam garantir um trabalho continuado de revisão do que a gente faz em termos de ensino e de revisão para o profissional do que ele está fazendo em termos de prática. Era nesse sentido que eu pelo menos tinha achado importante aproveitar a presença aqui daquelas pessoas que estiveram em Brasília, que montaram aquele programa que serviu de modelo ao Brasil inteiro.

Tem até a Ademar que foi aluna do primeiro curso. Quer dizer, esse pessoal que foi, o que é que significa para o que está acontecendo hoje, no campo da Psicologia o fato de que o programa foi interrompido no começo?

S. Luna: Eu queria fazer o absurdo de complementar o João Cláudio com as palavras do João Cláudio. Eu acho que o João Cláudio deixou de dizer uma coisa que foi dita em Fortaleza por ele mesmo e que me ajudou a situar o problema do I.A.E.C. versus Análise Experimental do Comportamento. No momento que o João Cláudio se referiu a isso, estava surgindo uma discussão um pouco semelhante ao que a Mercedes tinha feito. O aluno chega na Universidade com uma certa expectativa, entra de cara para um curso de Análise Experimental do Comportamento, planejado para introduzi-lo a, e tudo a que ele faz é continuar na introdução. Eu tinha feito para Fortaleza uma análise sobre o problema do laboratório. O que eu dizia na época era: mesmo na ausência de dados, depois de alguns anos trabalhando na Análise Experimental do Comportamento, eu achava que nós partíamos de um pressuposto nunca efetivamente testado, isto é, o laboratório é de fato eficiente? e se é de fato eficiente, o que ele faz? como deve ser continuado? e daí por diante. E o que o João Cláudio fez ao fazer aquele comentário, pelo menos pra mim que interpretei a coisa assim, é que nós nos preocupávamos com a introdução do aluno em nível de laboratório, mas mais ou menos rezávamos pelo amor de Deus, para que houvesse uma transferência rápida daquela situação de laboratório para análise de situações mais complexas, situações de dia-a-dia, situação de interação com humanos, e daí por diante. A idéia do I.A.E.C. naquele momento foi discutida exatamente pra marcar a ausência da continuidade da programação, tendo em vista a atuação profissional do aluno, e isso me pareceu muito importante naquele contexto em Fortaleza. Eu não sei se responde a sua pergunta, mas eu acho que foi isso que foi discutido em Fortaleza.

Rodolfo: A situação é a seguinte, eu sou licenciado em Filosofia. Quando eu me formei, em 1953, não havia curso de Psicologia. Psicologia não era uma ciência. Psicologia era, na U.S.P., uma espécie de curso em que se imaginava que cada professor disputasse os alunos de outros cursos de Psicologia quer dizer, onze professores, mais ou menos, disputaram a minha cabeça. Todos conseguiram o empate; é claro, não houve ninguém impune. Mesmo que a gente acredite que as palavras são vazias, elas sempre tem um efeito inconsciente, se quiserem, subliminar, se quiserem, pois enfim, as palavras são coisas muito importantes. E eu acho que essa é uma das razões pelas quais a gente tem uma dificuldade nesse negócio de A.E.C., e é onde também eu me separei muito de quase todos vocês, porque pra mim o importante na obra de Skinner é o laboratório. O mais só vale porque sustenta o laboratório e o laboratório fornece uma curta opção diferente do efeito que a linguagem tem sobre a gente, no controle do comportamento de cada um. Aquilo que antigamente chamava-se consciência, qualquer nome que identificasse as palavras interiorizadas dentro de cada um. A minha opção pelo laboratório, e foi a Carolina aí que fez mais a minha cabeça, foi justamente tentar evitar a repetição no ensino, da tragédia da situação familiar que cada um de nós já viveu dentro da constelação edípica. Papai diz uma coisa, mãe diz outra, e a gente tem de ficar sempre optando por quem a gente dá razão, isto é, qual o discurso que a gente interioriza e faz a constituir o nosso superego, a nossa maneira de ver o mundo, a nossa cosmovisão, a nossa filosofia, a nossa ideologia. Eu acho que a gente tem de liquidar as discussões meramente verbais, porque se não há uma boa vontade no ouvinte, não adianta falar nada, e isso hoje não é mais um conselho paternalista, mas é um dado de todo pensamento cibernético, que é muito recente. Eu queria lembrar também uma outra coisa muito recente que invalida muitas das críticas, dos preconceitos, essa coisa toda, e que é muito posterior

ao trabalho fundamental de laboratório de Skinner. É a televisão. Discutir controle quando se tem um aparelho de televisão em casa é perfeitamente ridículo. A televisão é que controla. Eu passei esses anos trabalhando com a televisão. Não se trata de se discutir se existe controle, se não existe controle. Essas são dificuldades verbais, dificuldades semânticas, dificuldades que a gente aprendeu no baixo nível do nosso ensino. A questão é sempre de que tipo de controle se faz, e a televisão vai ganhar sempre da escola institucionalizada, porque a televisão não é punitiva. É um canal de informação não punitivo. A escola é punitiva e os conflitos que ela gera são insolúveis. Eu ouvi vários que eu gostaria de explicitar. Um deles é a questão do dogmatismo. Olha, dogma quer dizer ensino, em grego. Não pode haver ensino que não seja dogmático. Imaginar um ensino que não é dogmático é imaginar que não é ensino. De outro lado, a imaginação formada com a liberdade de escolha do canal pela qual ela recebe informação. Em casa, se um canal está chato, muda de canal. Quer , ter mesmo a liberdade de se informar sim, sempre, porque é uma maneira melhor de se informar, então seria ótimo aqui se, por exemplo, as pessoas se chateassem, mudassem de canal, mudassem de sala, fossem ouvir um outro programa. - Pra quem cresceu com televisão, a televisão é o esquema inconsciente de ação, de pensamento, e vai ganhar de qualquer outro meio de controle porque ninguém quer ser punido, ninguém quer ser castigado. O controle aversivo é só o controle, porque existem questões mal planejadas, que não foram planejadas conscientemente, são obrigadas a fazer valer pra manter a sociedade, que também hoje ninguém está muito a fim de defender, mas foram feitas pra defender uma sociedade humana possível. A gente acredita hoje que uma sociedade pode ser melhor do que aquela que foi sendo acumulada pela experiência dos antepassados. Resta ver o quanto a gente pode realizar esta utopia. Eu também queria justificar essa palavra lembrando que nós vivemos as utopias do passado. A República brasileira é utopia positivista. A União Soviética é utopia marxista. As utopias dão certo. Demoram algumas décadas. Em geral, aqueles que vivem em função da utopia não colhem os benefícios, mas parece que é uma lei histórica. Mas de qualquer maneira, o pensamento que a gente seleciona, as coisas boas que a gente transmite de uma geração para outra sempre dão certo. Eu acho que o laboratório é muito importante, decisivo. Eu acho que não se pode falar sério de trabalho sem laboratório. A minha primeira tarefa como estudante, quando a Dra. Anita Marcondes Cabral fazia a minha cabeça, era estudar a Psicologia do Trabalho. Se a gente não tem um modelo, a situação de trabalho que é o laboratório, então a gente não pode entender o trabalho. Se a gente não entende o trabalho, a gente faz uma psicologia alienada, porque o trabalho ainda é necessário. Não existe nenhuma descrição que não seja simplesmente contestatória, que não seja simplesmente reivindicatória - "trabalhadores" - demagógica, que resolva ou possa prometer resolver qualquer coisa se não tiver esmiuçado, aquilo que Marx não fez. ' Quais as relações do homem com a máquina? Quais as relações do homem com o instrumento? Que tipo de contingência é uma fábrica? Enfim, toda essa coisa que já está feita. Nós não conhecemos porque elas não são divulgadas, mas a gente sabe muito bem que todo trabalho tem contingências explícitas e, todo e qualquer trabalho, mas principalmente trabalho braçal tem o seu modelo no ratinho apertando uma barra, e acontece a mesma coisa com gente. Passei alguns meses apertando barra, sendo reforçado com comida, e é igualzinho, sabe? A gente é rato, desde que seja desprovido do ambiente cultural, do convívio das pessoas, isolado numa comunidade hostil, a gente pode ser um escravo condicionado exatamente como um rato. Na nossa sociedade nós somos reforçados de formas muito mais sutis, controlados de formas muito mais sutis. Eu acho que é tempo da gente fingir que tem televisão, que vê televisão, que televisão é importante, que as pessoas, e a M. Amélia sempre está querendo dados! M. Amélia, não tenho dados sobre televisão a gente tem todos os dados, a gente sabe dia-a-dia qual o íbope de cada informação.



gente sabe a frequência de canal, sabe qual a frequência de compra dos produtos anunciados por cada canal. A gente pode correlacionar essas coisas em modelos, enfim. Eu acho que a gente per um pouco de tempo quando a gente fica discutindo as necessidades que não são necessidades gerais, mas são probleminhas que todo professor de Química enfrenta, de Física, de Matemática. - Qualquer professor enfrenta uma resistência muito grande de uma sociedade jovem, libertária, que está se voltando contra toda e qualquer autoridade. Que sente que a geração anterior fracassou e que não quer repetir nenhuma experiência desse tipo. Eu acho que há uma porção de problemas sérios que cada um tem que resolver de uma certa forma. Minha solução pessoal é jamais ensinar nada a ninguém que não sofra também os efeitos, porque se a gente não sobre os efeitos da sua prática, a gente realmente se coloca na posição de controlador, então eu acho que não é uma questão de psicologia, mas é uma questão de ética. Todo professor controla o comportamento do aluno, e todos os alunos têm toda razão de lutar para escapar desse controle. Evidentemente que não podem. Ninguém que dependa de emprego pode escapar do controle que a Carolina, o João, a M. Amélia exercem. Não sei quais são as outras pessoas influentes, mas que recomendam um lugar pra preencher a vaga, é a vida de todo dia. Não há como escapar disso. A gente só pode tomar consciência e tentar melhorar. Planejar contingências melhores. Acho que é tudo que eu tinha a dizer.

Luz Carlos: Eu sinto alguma dificuldade em acompanhar a discussão, talvez por não ter visto a origem dela. Não sei se isto está ocorrendo só comigo ou se com os demais, mas eu não consigo situar um tronco comum, um ponto da discussão e acompanhá-lo, então eu não sei se eu vou complicar mais a coisa ou não, mas a minha preocupação seria da seguinte ordem: há uma distinção, que nós conhecemos, entre behaviorismo e Análise Experimental do Comportamento. Pelo que eu entendo, a Análise Experimental do Comportamento está relacionada com a obtenção de dados, e o behaviorismo é uma análise das implicações que esse dado tem, no falar de Skinner, para a conduta em geral. Então, digamos assim, é aquele aspecto mais filosófico, é a forma de abordar, a forma de enfocar, mais do que planejar V.I. e V.D. e buscar relações funcionais, assim entendi. Então quero chegar no seguinte: os cursos de Análise Experimental do Comportamento, até que ponto estão considerando que a clientela que chega na Universidade, chega então com um conjunto de preconceitos, chega então com um background cultural que essa análise, que os dados da análise do comportamento vão por em xeque. Até que ponto é considerado isso e que possibilidade tem o aluno de, mais do que analisar aqueles conceitos básicos, mais do que analisar relações funcionais, discutir os problemas das implicações dessas relações funcionais descobertas, ou seja, discutir também o behaviorismo. Até que ponto então nós centramos o nosso ensino exclusivamente dentro do laboratório, em discussões técnicas, não abrimos uma discussão mais ampla para que o aluno se situe quanto aos problemas do controle, ou seja, até quanto nós estamos não considerando então esse background cultural dele, e atuando em cima desse background cultural, abrindo um debate amplo pra que as suas inquietudes, as suas dificuldades em assimilar esses dados sejam também discutidas paralelamente às relações funcionais. É uma pergunta que eu faço.

Elza: Perto disso e também indo um pouco de encontro com a colocação que o Sílvio fez há pouco e colocando isto no contexto de curso introdutório de Análise Experimental do Comportamento, eu acho, que não tenho dados, mas apenas impressões, certo? Impressão de uma confusão que fica na cabeça do aluno depois de ele passar, aluno de graduação, depois dele passar por dois ou três cursos de introdução, ao Curso 1, depois Curso 2, depois Curso 3 de Análise Experimental do Comportamento. A impressão é essa, que fica uma bruta numa confusão na cabeça do povo. O que eu acho que existe é uma falha básica no planejamento daqueles que entram com o curso introdutório

de Análise Experimental do Comportamento, e aí é que estou fazendo a ponte com a colocação do Sflvio. Pra mim, essa falha é a seguinte: nós, embora esteja sendo falado aqui e embora todo mundo tenha a impressão de que o aluno entra, de fato, com uma série de preconceitos e de mitos no curso, no 1º ano do curso de Psicologia, na realidade, nós não fazemos um levantamento, uma análise, uma consideração sobre o repertório inicial desse aluno. Então eu acho que o curso Introdutório de Análise Experimental do comportamento deve ser introduzido por alguma coisa que não seja Análise Experimental do Comportamento. Esse curso coincide no currículo, às vezes com o curso de História da Psicologia ou com o curso de Psicologia Geral, ou então vai coincidindo, no decorrer, com uma série de outros cursos que nada mais estão abordando do que as grandes classes de categorias comportamentais tradicionalmente descritas e que viram personalidade, viram motivação, viram um monte de coisa, e daí a gente vai tentando fazer pontes, vai mostrar que a coisa encaixa aqui, que a coisa encaixa ali. Mas, a Análise Experimental não surgiu assim de repente. Existe toda uma epistemologia que precedeu a proposta da Análise Experimental, e o aluno está todinho por fora disso. Então eu acho que, antes disso, o aluno deveria ter uma iniciação bastante séria em Epistemologia da Ciência, e que ele não tem. Então o curso Introdutório de Análise Experimental do comportamento acaba realmente jogando um monte de conceitos fundamentais, fazendo proposta de trabalho com um monte de conceitos fundamentais, e que o aluno não tem como encaixar esses conceitos no repertório dele. Então eu acho que a revisão tem que ser antecipatória, na realidade. E é nesse sentido que eu fiz a ponte com o Sflvio. O que é que nós estamos considerando sobre classes de respostas, as classes de resposta daquele aluno com quem nós vamos trabalhar. Qual é o comportamento deles e sobre quais respostas desse comportamento que nós vamos trabalhar? Era isso.

R. Gorayeb: Eu queria dizer uma coisa. Eu infelizmente não pude acompanhar toda a discussão porque fui obrigado a sair algumas vezes, mas o que pude acompanhar da discussão, num certo sentido estava me deixando meio frustrado em relação às expectativas que eu tinha dessa mesa redonda. Me parece que a gente estava aqui numa análise muito, vocês estavam numa análise muito ao nível formal da coisa, quando a visão que eu tinha só começa a aparecer agora com as palavras do Luiz Carlos e da Elza. A minha colocação é a seguinte: eu acho que quando a gente pensa em ensino de Análise Experimental do Comportamento, a minha preocupação não é como ensinar, que estruturas a gente tem pra isso, que condições ambientais ou formais a gente tem pra isso. Mas eu acho que nós, como analistas experimentais do comportamento, não fazemos uma análise de como ensinar Análise Experimental do Comportamento. Um exemplo muito simples, tal como a Elza estava colocando, a gente não se preocupa com o repertório anterior do aluno, e tem uma outra coisa que eu julgo fundamental, essa passagem que o João estava dizendo, do Curso de Análise Experimental e dali três anos ele vai fazer Modificação de comportamento, nós não fazemos o controle necessário para que haja generalização. Quando você trabalha em clínica e você muda o comportamento de um paciente, você simplesmente mudou o comportamento e o negócio vai se estrumbar todo dali pra fora se você não cuidar e programar o controle do estímulo da generalização, e nós não fazemos nada nesse sentido. Algumas discussões nesse sentido é que eu gostaria de ver ocorrer. Em termos de preconceito, por exemplo, existe uma série de colocações de alguns alunos, do meu ponto de vista, mal politizados, que vinculam a Análise Experimental de Comportamento com repressão porque ela fala em controle, e eu não vejo esse tipo de ligação e não vejo uma discussão mais profunda aqui de aonde vêm esses preconceitos e como nós podemos lidar com eles.

S. Luna: Olha, o Sflvio pediu a palavra, mas eu queria rapidamente responder a uma coisa que

o Ricardo falou, e eu tinha pensado em fazer isso com relação a Elza também, então aproveito e faço. Ricardo, a primeira coisa é o seguinte, não acho que o que faltou pra você tenha ocorrido nas horas que você teve que se ausentar. O problema vem de Fortaleza. Então boa parte dessas análises que você e a Elza reclamaram ocorreram lá e estavam naqueles textos. Então quando eu de início pedi desculpas por não reapresentar, era pra não tomar de novo as três horas que tinha tomado lá pra retomar o texto, coisa que a gente poderia fazer depois passando e divulgando esse texto. Então análise sobre falta de identificação de repertório de aluno é uma das primeiras coisas que a gente estava discutindo. A idéia de manutenção e de generalização daquilo que era ensinado em sala de aula, tendo em vista a formação profissional, também tinha ocorrido. Com isso, não estava sugerindo que não voltasse a ocorrer, eu estava apenas propondo que não se gastasse o tempo, que durou o que, 3 horas em Fortaleza, retomando tudo aquilo. A gente poderia retomar picado e eu acho que vale a pena retomar. A segunda coisa, é mais específica -mente com relação à Elza. Eu acho, Elza, que a colocação que você fez é indiscutível e inquestionável. Realmente tem que ser feito isso. O problema é que, o que me controlou pelo menos, não sei se controlou o João Cláudio e a M. Amélia, é que esse problema que você levanta é um problema sério do professor. O Rodolfo lembrava do professor de Química, de Física etc. Então o professor que dá aula de Psicoterapia Profunda, Análise Existencial etc. também conta com aluno que não veio, não teve acesso à essa Epistemologia da ciência. Enquanto você falava eu lembrei de uma tragédia que aconteceu com a gente alguns anos atrás que era um famoso texto - que a gente usava no início do curso; parecia que ele, abria todas as perspectivas para o aluno, seria fantástico, daí por diante ele ia entender tudo. Demos o texto e fomos trucidados, mas literalmente trucidados. "De fato, realmente, o texto é muito difícil, não tem como, nós vamos deixar esse texto pro final". Passamos o texto pro final do curso. O que aconteceu? Fomos trucidados. "Agora é que vocês dão esse texto pra gente? Isso deveria ter sido dado no início porque daí facilitaria". Quer dizer, não tem como ganhar, tá certo? Então esse virava um problema do professor, e o que nós estávamos pensando é, se não vamos poder ainda, ou pelo menos não estávamos discutindo, mexer no currículo, porque isso virava um problema curricular, - já que me parecia, não era o professor de Análise Experimental do Comportamento que deveria fazer isso. Aliás, se entendia sua proposta, seria importante que não fosse ninguém tão comprometido assim, exatamente pra abrir a coisa. Então se não iríamos fazer a coisa do ponto de vista curricular, e eu acho que deve ser feito, então vamos tentar pelo menos, ao nível nosso, como planejar e como estruturar. Insisto, não discordo do que você estava falando, mas parecia apenas que a preocupação da gente é ver o que dá pra ser feito a nosso nível, e o resto a gente briga a nível curricular. Não sei se ficou clara a ressalva que eu queria fazer.

Mercedes Cunha: Do que o Sérgio colocou aí, eu quero perguntar por que não mexer no currículo? Na realidade o que nós estamos pensando agora lá na Bahia, é exatamente mexer no currículo. De pois de todo um trabalho de uma tentativa de avaliar realmente o plano do currículo, e as etapas dele, e foi feita uma análise do aluno, da Instituição, das condições de ensino. Atualmente nós estamos pensando em juntar, ou diminuir a grande lacuna que existe entre o aluno, e o tipo de aluno que a gente recebe, e o que ele vai fazer depois que ele se forma, ou alternativa de trabalho do psicólogo, ou, em última análise, uma mudança no papel do psicólogo, sobretudo do papel social do psicólogo. E isso nos veio a partir da noção de que realmente a gente não estava trabalhando, ou pelo menos nos produtos que a gente encontra não se estava trabalhando com a maioria da população, mas sim o psicólogo continuava servindo a uma elite privilegiada, burguesa, ou de classe média alta que pode pagar. Então quando a gente faz uma análise de que,

e identificou que comunidade, que é uma coisa que todo mundo fala, e que tipo de comunidade - que a gente ia caracterizar, e qual era essa comunidade, e a gente viu que a maioria da população, pelo menos balana, era de comunidade de baixa renda, a gente resolveu tomar como aquele objeto de trabalho do psicólogo, realmente outras comunidades de baixa renda. E a partir daí, nós estamos, isso até depois se houver chance dessa reunião, a gente vai colocar o trabalho, nós estamos tentando uma reformulação do currículo, inclusive de A.E.C., com uma ligação de aproximar o nosso aluno, que é elitizado, e elitista, da sua realidade futura que é o trabalho com as comunidades de baixa renda. E a reformulação do currículo será feita a partir dessa experiência, de uma atividade prática permanente e uma tentativa de derrubar barreiras entre as disciplinas e transformar currículo em verdadeiramente currículo, e não numa simples listagem de disciplina.

S. Luna: Eu só queria um pequeno esclarecimento, Mercedes. Primeiro eu insisti naquilo que eu estava propondo, eu estava apenas separando dois momentos de interferência, e tanto eu concordo com você que dentro do nosso grupo de Análise Experimental dentro da P.U.C., duas pessoas participam da Comissão Paritária Nacional pra reformulação de currículo, e uma está permanentemente na Comissão de currículo na Faculdade. Então nós estamos assumindo que isso precisa ser feito e a gente em o que dizer lá. Eu só queria separar dois momentos porque me parecia que não era o momento de lidar com as coisas em termos curriculares, principalmente com a proposta do M.E.C.

M. Anélia: Eu realmente estou ficando apavorada aqui com o rumo que as coisas estão tomando. Quando a Elza falou, eu achei que as coisas estavam bem colocadas, e principalmente porque realmente quando eu pedi informações sobre o aluno, quer dizer, o produto, eu não queria realmente aqueles dados, eu não queria nível sócio-econômico, idade, sexo, esse negócio todo. Eu perguntei realmente quem ele é, o que que ele sente, o que que ele pensa, o que que ele faz, e como é que ele reage ao curso, e coisas assim desse gênero, e era isso que eu queria. Mas a partir daí, de algum modo assim que já estava subjacente, e agora está mudando muito rapidamente ao meu gosto, estou vendo que a discussão está tomando um rumo de discussão assim de nome de disciplina, de currículo, daqui a pouco nós estamos discutindo carga horária, nós estamos discutindo até Comissão Paritária Nacional, e eu realmente, estou achando que o problema, no meu entender, é um problema que a nossa atuação não é com a consciência que o Sílvio colocou, não é a consciência daquilo que nós produzimos, a nossa produção. Nós até atuamos como indivíduos, nós até atuamos como uma consciência de classe, mas classe-offício, e ofício de professor, ficou bem claro pelos dados que o Sérgio deu, pelos dados que depois a Carolina adiantou, que realmente é o ofício, o ofício de treinar outras pessoas, ofício de professor. Não é realmente com uma consciência; nós, nós estamos atuando com uma consciência de classe daquilo que nós produzimos dentro do contexto social. E realmente isso é muito difícil de ser adquirido, ele é só adquirido no contato de uma longa prática. Não sei se era isso que o Rodolfo queria dizer quando ele falou que ele jamais faria algo que ele não tivesse experimentado, não tivesse sofrido, passado pelo processo. Realmente, e é isso que, e é essa alienação que está tendo, que nós é nela que nós estamos inseridos, é ela que nós representamos, e eu acho que é isso que é um dos problemas da situação, porque nós transmitimos isso. Nós não temos realmente uma consciência de classe, de produção. Não temos uma consciência política de classe. Nós até temos uma consciência profissional, oficialista, ou de ofício, não estou querendo usar a palavra trabalho aqui justamente porque ela se refere a esse outro contexto, e isso não é adquirido numa mera prática de estudo, numa atividade mecânica de transmissão de informações, mas realmente é

no trabalho, é na prática, e eu acho que aquela alternativa que o Sílvio levantou, e justamente uma perspectiva sobre a natureza de seu trabalho, que é como classe que nós somos de Análise de Comportamento, e é isso que nós não estamos fazendo. Nós estamos atuando como treinadores. Nosso trabalho é de operar certas estruturas, ou transformar, operar no sentido de atuar, botar em funcionamento mecanicamente certas estruturas, ou de transmitir, portanto, certos conhecimentos, mas não é realmente a de produzir, não está sendo a de produzir novos conhecimentos porque nós não estamos realmente fazendo uma análise, como você disse, de comportamento. Nós estamos retransmitindo a análise que foi feita num certo momento, ou que alguns fazem etc. Eu queria reconduzir o nosso debate para aquela sua proposta (de Sílvio).

Rodolfo Azzi: Eu queria fazer dois reparos aqui um tanto intempestivos. Um que professor não é um ofício. Professor é professor, é aquele que professa uma fé. Aquele que transmite as suas convicções pessoais. Ofício é uma coisa que produz objetos, não crenças. Professor produz crenças. Ele produz basicamente ideologias. E o outro ponto é que também, é muito difícil para aqueles que se deixaram levar pela ideia de que é possível modificar o comportamento, modificar o comportamento, modificar as instituições, façam isso dentro de uma instituição. E é fantástico. Os bons alunos são aqueles que gostavam da vida universitária, são reforçados para viver numa Universidade, assim como os professores. Não é verdade, não tem, eles só podem transmitir o ensino que receberam. Não podem transmitir a sua própria experiência pessoal porque não têm. Mas não é verdade que essa situação seja uma situação geral. Simplesmente a Universidade brasileira, uma Universidade elitista, contra todas as outras atividades, desconhece todo o trabalho que se faz, por exemplo, na propaganda. Qualquer agência de propaganda controla o comportamento medindo linha-base, sabe, tudo o que você aprendeu. E não é só a agência de propaganda. As agências de propaganda, os partidos políticos, agências governamentais, a programação de televisão, mas isso é o segredo que é a alma do negócio. Você faz valer, você não ensina, você faz. Os professores que ensinam não sabem fazer, acham que ninguém fez, porque têm preconceitos contra a atividade comercial. Preferem ficar como vestais, numa torre de marfim sem que ninguém tenha nada a dizer contra porque eles estão exercendo uma profissão nobre, que não se mistura com interesses subalternos. O que vai acontecer, eu acho que, se esse começo que está aqui foi eficiente, eu espero que seja, a sociedade brasileira vai ficar melhor, porque lá pelas tantas, se todos esses projetos que cada um tem na cabeça derem certo, nós vamos eliminar o controle aversivo, o controle punitivo da sociedade. Então os analistas do comportamento vão ser a polícia de amanhã. Polícia não-aversiva, mas a polícia que mantém a sociedade funcionando só com reforçadores positivos. É nesse sentido que eu acho que vale a experiência universitária, mas desde que ela tenha consciência de que a instituição tem de mudar de caráter e não ficar transmitindo simplesmente uma experiência que inclusive nem é brasileira, e eu acho que é isso que causa uma grande insatisfação nos alunos que saem de situações muito bem definidas e com uma linguagem que também não é necessariamente, ou que seja necessariamente objeto de reformulação. Eu acho que se a gente fizer um pouquinho de esforço, descobre que se pode falar português claro sem falar essa linguagem terrivelmente bastarda das comunicações. Eu confesso que eu tenho pavor de ouvir comunicações científica de psicologia porque elas não estão escritas em nenhuma língua. É uma psicologês com todos os erros possíveis e de difícil entendimento. Nos Estados Unidos é uma questão irreversível. Ou, a gente aprende a gíria daquele laboratório, qualquer que ele seja, tem uma gíria própria, ou a gente não entende. Eu acho que é um defeito porque é uma barreira de comunicação, é uma elitização da cultura. É uma maneira também dos universitários se defenderem: "Nós falamos uma linguagem que o povo não entende, in

clusivamente precisam vir aqui e aprender a nossa linguagem". Eu acho que a Elza tem toda razão, se bem que isso não tenha nada que ver com a epistemologia, ela que me desculpe. Mas na verdade nós recebemos os alunos e tiramos dele a possibilidade de comunicação porque nós não aceitamos a linguagem que ele fala e ensinamos ao aluno uma nova linguagem, que mesmo nós não aprendemos bem. Se tivéssemos aprendido melhor a gente podia se voltar com mais facilidade pro falar de todo mundo, pro falar da gente comum. Então era só esses dois reparos que eu queria fazer.

S. Luna: Há duas pessoas inscritas, o Sílvio e o Isafas. Então significa que a gente pode entender um pouco mais porque eu estava preocupado em tentar garantir um fecho, uma síntese, um final da gente mesmo, então talvez reduzir um pouco as inscrições.

Sílvio: M. Amélia, eu ainda não entendi porque você me botou na berlinda porque eu discordo um pouco daquilo que você colocou, e eu não sei se a minha análise vai de encontro, um pouco - pelo menos, ao que o Rodolfo colocou, que é o seguinte: eu acho que nós temos enfatizado, durante muito tempo, a idéia de que agente transmite alguma coisa em educação. Eu acho que é a pior palavra, pra mim, que defina, pelo menos do ponto de vista da nossa maneira de analisar as coisas, o que um professor normalmente faz com outra pessoa, ou deveria fazer, pra mim tanto faz, porque a idéia de transmissão de conhecimento sub-entende isso que o Rodolfo está colocando, que a gente tenha esse conhecimento muito claro, muito limpo, muito definido, com a relevância assentada, e ninguém tem isso. A própria perspectiva científica tem demonstrado que o conhecimento está sendo produzido, e aí eu acho que é uma responsabilidade dos psicólogos, especialmente, nós, no sentido do seguinte: como podemos fazer para transformar esse conhecimento que existe em classes de resposta ou em comportamento significativos para passar a propô-los como coisas que as pessoas devam passar a fazer, tanto nas áreas profissionais como nas próprias relações de vida? Uma experiência que nós fizemos, precária e que não chegamos a concluir, foi de tentar, numa escola pré-primária, fazer um levantamento de tudo aquilo que era significativo pra criança descobrir e ser capaz de fazer, para poder transformar aquilo na proposta do que ser ensinado na escola. Mais do que categorias de conhecimento, áreas, disciplinares, etc., é descobrir aquelas classes de comportamento, e às vezes são classes amplas mesmo, sob controle de estímulos que nós não podemos restringir, porque eles são amplos na comunidade que a gente teria que ensinar. E nesse sentido, a última colocação, Ricardo, eu acho às vezes que o problema da generalização, ele não pode ser colocado como, pelo menos assim, não é que não pode. Eu tenho visto ele ser colocado de uma maneira que não me satisfaz, como se fosse um problema de nós garantirmos o controle da generalização daquilo que a pessoa aprende pra outros lugares. É o caminho que é contrário. Eu tenho que descobrir onde, como ele se comporta, quais os estímulos que controlam essa resposta normalmente, quais os necessários, quais os que precisam ser inventados inclusive, e daí começar a criá-los na escola. Isso garante uma boa percentagem de generalização, porque senão eu vou tentar, às vezes, criar reforçadores poderosos, ou condicionar um grau de resistência à extinção extremamente grande pra depois remeter a pessoa a uma situação em que ela não há quase recursos, a não ser com grande sofrimento para exibir aquele comportamento. Então me parecia que o problema inclusive da generalização está vinculado ao problema de propor o comportamento a ser ensinado, ou modelado, ou que quer que seja. Ela vem junto, nessa coisa. Eu tenho impressão que a própria proposta de Rodolfo quando estava discutindo conosco, a própria idéia de não se ensinar nada sobre, cuja as consequências a gente não sinta, me parece estar nessa perspectiva. Teria que realmente ter claro isto como uma classe de comportamentos que é possível exibir dadas determinadas circunstâncias. Daí eu acho

que a idéia de transmitir some do cardápio, pra mim. Eu ponho em dúvida porque a idéia de transmissão precisaria de um indicador para poder dizer que estamos transmitindo. Eu tenho a impressão que estamos apresentando uma classe extremamente ampla de comportamentos superficiais do tipo discursar, falar, punir, dar textos, fazer verificações etc., com a idéia de que estamos transmitindo, e na linha do que o Sérgio colocou antes, estamos instalando um repertório verbal, e talvez mais nada em termos de comportamentos nobres que seriam necessários para viver.

R. Gorayeb: Eu só queria fazer um esclarecimento. A minha colocação era muito mais no sentido "casa de ferreiro, espeto de pau". Nós somos analistas experimentais do comportamento e não analisamos as nossas ações, quer dizer, de generalização foi um mero exemplo, não precisa ser daquela forma, mas nós não discutimos, não programamos como garantir que haja generalização.

Isaías: Eu não queria falar, mas preciso falar. Parece que se discute uma estratégia para alguma coisa. Como fazer? Fala-se em currículo, em pré-requisitos em cursos preliminares, em preconceitos, em repertório de entrada do aluno etc. etc. Está se discutindo uma estratégia. Pra que? Pra defender alguma coisa? Pra defender o que? Defender uma certa hegemonia da Análise Experimental no terreno do conhecimento em Psicologia no Brasil? A pergunta essa: é importante mesmo salvar o domínio ou a difusão, ou garantir o engajamento de mais gente na Análise Experimental do Comportamento? A gente parece que partiu da idéia, da premissa de que isso é importante, senão nós estamos perdendo tempo. O que que nós queremos com a Análise Experimental do Comportamento difundida e praticada por aí? Quando isso for bem respondido, então as estratégias são secundárias. Eu acho que: para que nós queremos que o menino aprenda Análise Experimental do Comportamento? Pra que? Pra ele saber o que é? Pra ele ir controlar os outros? Qual é o objetivo? Depois eu falo.

Rodolfo: O objetivo é convencer os alunos, deixando que ele maltrate um animal que a melhor maneira de controlar comportamento, não é essa. E assim quem sabe esses alunos possam, no futuro convencer outras pessoas de que maltratar seres humanos também não é bom, não é eficiente. Não é porque causa sofrimento, mas porque não resolve o problema de quem maltrata. Se a gente não fizer o apelo pro egoísmo de quem maltrata, nada se resolve. Eu acho que isso é bastante pra gente querer continuar, e se você me permite, até tomar o controle da sociedade, desde que seja para acabar com o controle aversivo.

ORGANIZAÇÃO DE SERVIÇOS DE PSICOLOGIA EM PRISÕES E INSTITUIÇÕES DE MENORES

COORDENADOR. - PROF. RUTH ESTEVÃO

PARTICIPANTES - PROF. MARIA ANTONIETA DE CASTRO SÁ  
DR. JOSÉ AUGUSTO GUILHON DE ALBUQUERQUE  
PROF. SOLANGE MARIA AMARAL SANCHES



(uma experiência de trabalho)

MARIA ANTONIETA DE CASTRO SÁ

Psicóloga formada pela PUC - S. Paulo, com especialização em clínica; nomeada pela Secretaria da Justiça em 1972 e respondendo desde então pelo setor de Psicologia da Penitenciária Feminina da Capital - coordenando atualmente a Equipe Técnica da mesma Penitenciária. Supervisora de Psicodiagnóstico e Professora de Técnicas Projetivas do Instituto "Sedes Sapientiae" - S. Paulo.

Quando pela primeira vez sistematizamos numa Pesquisa de Avaliação, nosso trabalho na Penitenciária Feminina da Capital, em 1976, introduzimos o relato daquela pesquisa ressaltando tratar-se de um trabalho... que é resultado da participação de muitas pessoas, a maioria das quais permanece anônima, como costuma acontecer com atividades desenvolvidas numa Instituição, ... (1) também aqui precisamos de início esclarecer que o que quer que seja que um Psicólogo pretenda desenvolver numa instituição, jamais poderá fazê-lo por si só e isoladamente, sendo essencial pois que se desenvolva um contexto de trabalho em Equipe multi ou Inter-profissional.

Realmente fomos designados pela Secretaria da Justiça para trabalhar na Penitenciária Feminina, em dezembro de 1.972, lá encontramos na ocasião, um conjunto de técnicos, ou seja, uma advogada, um médico-clínico, um psiquiatra, duas assistentes sociais, uma dentista e um capelão que formavam a "Equipe de Orientação Central", sem de fato desenvolverem um trabalho em equipe ainda; os técnicos se reuniam mensalmente para discutir os casos que se apresentavam como emergências, ou seja, para discutir em geral os casos que por doença mental ou pura indisciplina, comprometiam a tranquilidade e a segurança da Casa. Na época e até outubro de 1977 o Presídio foi dirigido por um grupo de Religiosas, entre as quais eram distribuídas as tarefas de Direção, Chefia Penal e de Educação.

Logo compreendemos que o eixo em torno do qual a Instituição funcionava era o par "disciplina e segurança" considerava-se que tudo ia bem quando nenhuma manifestação de indisciplina das presas ou nenhuma atitude dos funcionários, inclusive os técnicos, ameaçasse a segurança.

Construída para uma população de 128 mulheres que ali cumprem suas penas em regime de prisão fechada e em celas individuais, a Penitenciária Feminina contava já em 1972 com atividades educacionais, esportivas, artesanais e religiosas para as presas, além dos serviços de cozinha, limpeza ou manutenção em geral, que sempre foi tarefa das mesmas em regime de rodízio mensal, mediante o que percebiam um Pecúlio do Estado, para gastos pessoais como cigarro, por ex.; na ocasião o Pecúlio orçava em Cr\$ 54,00 mensais, o que já era de valor apenas simbólico. As famílias das presas era dispensada uma assistência sob a forma de ajuda de custo; providências eram tomadas no tocante ao abrigo de menores, filhos das presas, junto de suas famílias, ou instituições disponíveis para tanto, além de providências referentes a documentação de que as presas necessitassem regularizar; estas eram tarefas referentes ao Serviço Social e nas quais muitas vezes as Irmãs também tomavam iniciativas, menos por dificuldade daquele Serviço e mais realmente por ansiedade diante das solicitações das presas.

A advogada, Procuradora do Estado designada para a Penitenciária, tinha e ainda tem por função assistir juridicamente às presas em fase de "execução de sentença", ou seja o cumpri

mento de pena, cuidando dos Recursos Jurídicos que lhes coubessem. Ao Médico Clínico competia obviamente a manutenção da saúde das presas, valendo-se para tanto dos recursos internos disponíveis numa enfermaria com 5 leitos e eventualmente de recursos hospitalares externos, como por exemplo o Hospital das Clínicas. Do psiquiatra se esperava que mantivesse calmas as presas e acudisse às emergências psicopatológicas, através de psicofármacos ou eventualmente encaminhando para o Manicômio Judiciário aqueles casos que evidenciando agitação psico-motora ou distúrbios de ordem psíquica, não respondessem satisfatoriamente à medicação.

O que se esperava do Psicólogo na Instituição? Cedo percebemos que de nós era esperado, dentro de uma filosofia humanístico-religiosa, um pacífico controle de comportamento das presas pelo poder da palavra - a nós era solicitado conversar com as mesmas e acalmá-las, tentando descobrir o que as perturbava - mas logo percebemos também que compreender e expor para outros escalões insitucionais as dificuldades emocionais das presas ou falar em doença mental, quando não nos transformava em ingênuos aos olhos dos juristas principalmente, trazia outro risco qual fosse o de estigmatizar por outras vias a nossa clientela, para a qual se passava a recomendar com insistência o Manicômio Judiciário; como o encaminhamento para lá depende formalmente de uma solicitação psiquiátrica e / ou do psicólogo e como insistíssemos em evitar tal medida (ou por não acreditarmos nos métodos utilizados naquele nosacomio ou porque muitas vezes os encaminhamentos eram surtidos por razões meramente disciplinares), outro recurso por vezes era utilizado, ou seja; diante de nossa recusa em encaminhar casos para o Manicômio, os mesmos eram encaminhados para outro Presídio onde um colega menos crítico não exitaria em tomar tal medida, mesmo que em caráter puramente punitivo.

Imbuídos do desejo de minimizar os estigmas associados à delinqüência e da crença de que a mesma poderia ser tratada sem paternalismo de um lado ou pura punição por outro, mas através dos recursos de uma compreensão científica e que abrangesse evidentemente um tratamento do ambiente alimentador da própria delinqüência, pusêmo-nos a definir para o psicólogo de uma prisão, uma longa lista de funções que lhe dessem acesso desde a elaboração das normas disciplinares da Instituição, até um treino de papéis dos funcionários e à psicoterapia das presas, pretendendo chegar mesmo a infiltrar os pareceres do grupo de técnicos nos escalões jurídicos, que decidiriam sobre os destinos imediatos das sentenciadas e detentas.

Até com razão, fomos acusados na época pelo Instituto de Biotipologia Criminal, encarregado dos pareceres técnicos para fins jurídicos no Estado de São Paulo, de tentarmos concentrar o funcionamento de uma Instituição Penal em torno da orientação psicológico-psiquiátrica, de fato aquela crítica procedia, já que uma circunstância de nossa formação profissional nos colocava em posição algo diferenciada no que tange à visão da delinqüência, num meio em que os conceitos jurídicos bastante tradicionais imperavam, considerando a delinqüência uma rebelião a ser contida e punida para o bem geral; podiam nos vários Presídios variar entre mais e menos humanos os meios de punição, mas esta enquanto função das Instituições Penais era ainda uma norma.

Por outro lado, se a circunstância ideológica predominante em contraste com a nossa formação nos diferenciava, não era nem é ideologia nossa que o Psiquiatra e/ou o Psicólogo ou qualquer outra especialidade técnica centralize o funcionamento da Instituição, mas ao contrário e como já deixamos claro no início deste relato, o que sempre desejamos foi mobilizar aos demais técnicos para um trabalho de equipe porque só este no nosso ver seria capaz de promover uma visão e tratamento menos comprometido pelas estímulos sócio-culturais geradores muitas vezes da própria delinqüência.

O primeiro vício que nos propusemos a combater então foi a hiper-valorização da disci

disciplina através da punição, como meios para promover uma adaptação ao meio, ao lado da falsa concepção de Terapia Ocupacional que reinava nos Presídios deste Estado; prestávamos por essa ocasião (1975) uma colaboração para um Projeto de Incremento das oficinas da Penitenciária Masculina da Capital e na oportunidade registrávamos nossa preocupação como se segue:..." Em qualquer Instituição que visa à reabilitação de pessoas, desempenham papel nuclear os setores que coordenam as atividades educacionais e de Terapia Ocupacional. Parece todavia que o termo "Ocupacional" vem sendo mal interpretado em nossos Presídios: se examinarmos o uso que tradicionalmente se vem fazendo de nossas oficinas, encontraremos ao menos a seqüela de uma concepção de que aquelas se constituem em meios para manterem os presos "ocupados, distraídos de suas angústias, impulsos e revoltas e que através destas Oficinas pode-se então garantir um ambiente de menor intranquilidade... no nosso entender técnico, a forma como se vem ainda explorando as atividades laboroterápicas em nossas Instituições Penais, denuncia uma ideologia de tratamento de sentenciados, segundo a qual os mesmos deveriam permanecer num Presídio para cumprir um castigo e proteger a sociedade de suas periculosidades. A principal manifestação desta ideologia está no fato de caber aos Chefes Penais o papel decisivo no encaminhamento dos presos para as atividades de que as Instituições dispõem, conforme seja boa ou não sua conduta carcerária!"...

Paralelamente nos empenhávamos em levantar informalmente os interesses das presas em torno do trabalho nas Oficinas da Penitenciária Feminina e através de técnicas de relaxamento introduzíamos uma tentativa de abordagem psicoterapêutica, estimulando aquelas a refletirem e eventualmente questionarem suas habituais formas de vida. Verificamos que os trabalhos produzidos nas Oficinas de tricô, crochê e bordado despertavam um interesse maior nas presas, se fossem rapidamente vendidos - acostumadas a buscar no furto, prostituição e tráfico de tóxicos principalmente, atividades cujo rendimento em dinheiro é em geral imediato, pouco ou nada habituadas a postergar satisfações ou tolerar frustrações, dificilmente elas encontrariam outra motivação que o passa-tempo, em aprender uma forma de trabalho que não fosse remunerada a curto prazo; de fato muitas delas não viam nas Oficinas sequer uma distração, pois não tinham o hábito de se deterem em atividades que exigem concentração, num ambiente fechado - e assim se submetiam temporariamente: aquelas atividades apenas na intenção expressa de exibirem um "bom comportamento" e enriquecerem com algum voto de louvor, seus recursos jurídicos.

Começamos então a mobilizar a equipe no sentido de promovermos nós os técnicos, os trabalhos feitos pelas presas; paralelamente realizávamos grupos operativos com aquelas que trabalhavam nas Oficinas, bem como com as mestras, visando aumentar a motivação para o trabalho, desenvolver um espírito de trabalho em grupo (onde o respeito pelo outro e a colaboração são fundamentais), mas visando principalmente desenvolver na Instituição um ângulo construtivo pelo qual as presas ou a delinquência fosse vista, ou seja - diluir o tabu segundo o qual o delinqüente é um bicho rebelde sem muita chance de ser domesticado e que por isso teria sempre que ser punido para ser contido e para lavar a honra da sociedade; pensávamos e ainda pensamos que mobilizando o ambiente para construir algo junto às presas, podemos prepará-lo para sustentar um processo de tratamento de delinquência, no qual a mesma é considerada u'a má formação de personalidade, quando não um esquema emocional defensivo, no qual a dificuldade básica de assumir as conseqüências das próprias atitudes leva as pessoas a responsabilizarem o outro por suas dificuldades e a germinarem ódio entre outras pessoas para se eximirem de qualquer responsabilidade; não compreendendo a dinâmica de conduta delinqüencial, o ambiente tende a se envolver nas atuações, conchavos e agressões que tal conduta habitualmente faz disseminar para se garantir um controle do meio pela ameaça e então contaminado pelo ódio, nada mais faz o ambiente que alimentar a delinquência, dando-se ofimas razões para agredi-lo das mais variadas formas.

Ao experimentar situações de convívio construtivo com delinquentes, as pessoas por leigas ou simples que seja, começam não só a temê-los menos, como aprendem a não se envolver em suas tramas para poder, sem paternalismo nem violências, tratar efetivamente tal espécie de desajuste.

Com estas perspectivas, em 1975, o setor de Psicologia da P.F.C. pelo qual respondermos, ocupava-se então em promover um treino de papéis das guardas e mestras da Casa e incrementar o trabalho nas Oficinas, o que se constituía num bom meio para questionarmos atitudes, além de favorecer o desenvolvimento de um hábito essencial à vida em comunidade - o hábito de trabalho; partindo de uma atividade concreta (os delinquentes embora inteligentes não costumam abstrair com muita facilidade), introduzimos na Instituição através de relaxamento e grupos operativos, uma postura psicoterapêutica que sem estigmatizar e evitando rótulos de um modo geral, tentava reintegrar pessoas a um convívio ambiental honesto.

Por esta ocasião fomos visitado pelo Secretário da Justiça, então o Prof. Manoel Pedro Pimentel, que com a colaboração de sua esposa D. Carmem Gama Pimentel, se interessava em cuidar mais de perto das Instituições Penais do Estado; em seguida àquela visita éramos convidados para um encontro informal com o casal, que encontrara na Penitenciária Feminina, um espírito de trabalho com o qual ambos comungavam - solicitados a opinar sobre o caminho pelo qual a esposa do Sr. Secretário poderia colaborar com o trabalho dos Presídios, sugerimos um incentivo ao trabalho das presas nas Oficinas, desenvolvendo um mercado consumidor para o mesmo, o que entusiasmou ao Sr. Secretário que considerava de importância básica um treino profissional das populações aprisionadas. Foi então que D. Carmem passou a explorar recursos para desenvolver um mercado consumidor da produção de nossas oficinas, enquanto éramos de nossa parte encarregados de elaborar e executar uma Pesquisa de Avaliação dos efeitos reeducativos do treino profissional que já era remunerado, na Penitenciária Feminina da Capital. Tal pesquisa, cujos resultados eram em grande parte favoráveis, à par de ilustrar melhor as dificuldades a serem enfrentadas, se constituiu no fundamento técnico para a criação pela Secretaria da Justiça, do Instituto de Amparo ao Trabalhador Preso que evoluiu para a atual Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso, cuja função básica é dar infra-estrutura técnica e econômica, além de manter um mercado consumidor para o treino profissional de presos no Estado de São Paulo.

O espírito e o clima do Presídio ia então aos poucos se modificando; a visão dos altos escalões administrativos do Governo, do qual dependemos principalmente no que tange ao recrutamento de recursos humanos para a Instituição, já se mostrava e ainda se mostra resistente à investir no tratamento à delinquência, tendo em vista os preconceitos que ainda predominam em nosso, como na maioria dos meios sócio-culturais, no que tange à recuperação e mesmo à prevenção de tal fenômeno.

A mencionada resistência se exprime por exemplo no pouco cuidado com que ainda se recutam pessoas absolutamente despreparadas e sem qualificação adequada para o trabalho em Instituições Penais - Cientes da necessidade de sensibilizar com nosso trabalho aos escalões judiciais e administrativos do Estado, aos quais as Instituições Penais estão diretamente sujeitas, apresentamo-nos ao 2º Seminário Paulista de Administração Penitenciária, com um ensaio sobre "A delinquência e os nossos presídios" pelo qual tentávamos, "contribuir para que se abandonasse em nosso meio, preconceitos ainda muito generalizados segundo os quais a delinquência seria um desequilíbrio com o qual algumas pessoas nascem, sem reunir condições relevantes de ajustamento, devendo daí serem submetidas a um tratamento duro para se tornarem talvez, menos inadequadas".

(3). Nosso empenho se traduzia então em levar à discussão as principais causas da delinquência e suas características, assim como a Psicologia Social e as Pesquisas Psicoanalíticas nos vinham

ensinando.

Apontamos como causas de maior peso no desenvolvimento da delinquência, a rejeição precocemente experimentada e o caráter sumamente rejeitador que têm para as crianças as condições muito precárias de parto, puerpério e a carência principalmente alimentar na primeira infância. O tratamento em geral bastante punitivo a que são submetidas as crianças com tal estória de desenvolvimento foi paralelamente apontado, bem como a pouca chance que têm aquelas de conviver e assimilar um sistema estável de valores, que lhes permitissem atitudes de menos agressão e mais respeito ao meio.

Tomando como premissas estas, que são as causas mais imediatas da delinquência, nos so segundo propósito foi estudar um melhor uso dos recursos de que dispomos em nossos Presídios para emprendermos um trabalho de natureza mais reeducativa com nossos reclusos; dividimos a análise dos nossos recursos humanos em dois aspectos, quais sejam o trabalho de nível técnico e as funções dos guardas, mestres e professores.

Quanto às funções técnicas, defendemos a necessidade de se estabelecer desempenhos mais articulados ou de equipe entre nossos staffs, como meio indispensável para emprendermos um tratamento da delinquência em moldes terapêuticos e indiretamente também profiláticos; para tanto ressaltamos a necessidade de atentarmos mais para as famílias de nossos presos, que devem ser sistematicamente acompanhadas e orientadas ou mesmo tratadas pelos técnicos e em especial pelos setores de Psicologia, Psiquiatria e Serviço Social.

Quanto aos guardas, que são num Presídio aqueles que têm maior convivência com os presos, pusemos em relevo os baixos índices de capacidade intelectual que evidenciamos em quase metade das guardas da Penitenciária Feminina, ao lado de seu despreparo emocional para o desempenho de uma função que não pode ser exercida de forma automatizada e visando apenas o salário mensal, mas que requer um esforço de crítica e aperfeiçoamento constantes, para o bem de uma recuperação dos presos. Defendemos para tanto, a necessidade de se escolher para os exames de seleção, critérios mais pertinentes às funções de guarda e mestre ou seja, a capacidade de elaboração intelectual e condições emocionais. A par da necessidade imperiosa de só serem admitidos guardas e mestres mediante aquela avaliação, defendemos a importância do Centro de Recursos Humanos da Secretaria da Justiça, órgão recentemente implantado, procurar valer-se das necessidades na prática constatadas nas Instituições Penais e não só de referenciais teóricos para a seleção e treinamento de funcionários da Secretaria, funções básicas para as quais o Centro foi criado.

Embora apresentássemos estas proposições em 1977, agora passados já dois anos, temos pesar em verificar que o Centro de Recursos Humanos continua se valendo dos mesmos e tradicionais critérios da Administração Pública, para selecionar os servidores da Secretaria da Justiça, sem se utilizar conforme foi o propósito de sua criação, de quaisquer critérios que em especial devem ser levados em conta quando se trata de recrutar pessoas para o trato direto ou indireto com a clientela de delinquentes ou pessoas ao menos portadoras de desajustes sócio-emocionais.

Nem por isso contudo desanimamos de nossa postura profissional, passamos isto sim a valorizar cada vez mais os recursos de que podemos dispor na Penitenciária Feminina; tratando de investir nossa energia, mais a nível interno e a nós imediato, da Instituição.

No mesmo ano de 1977, não sendo renovado o contrato entre a Secretaria da Justiça e a Irmandade Religiosa que dirigia a P.F.C., passamos a contar pela primeira vez com um técnico bastante afeto ao trabalho com pessoas marginalizadas: Dra. Suraia Daher, Bacharel e Assistente Social. Familiarizada e adepta também de uma filosofia de orientação técnica de Equipe, para

clientelas institucionalizadas, esta Direção trouxe para a Penitenciária Feminina da Capital uma centralização técnica de funcionamento e portanto de atendimento à população ali confinada. Tal orientação se sistematizou em 1978, através da "Proposta de um Modelo Institucional para uma Unidade no Sub-Sistema Penitenciário", proposta esta que se constitui no nosso ver na primeira tarefa desenvolvida em equipe, na Casa.

Começamos então a ver concretizados, vários pontos que há seis anos vínhamos levantando, à respeito do tratamento à delinquência; em tempo esclarecemos que estamos generalizando aqui sob nome "delinquência", todos os casos que assim são definidos juridicamente, já que é o critério jurídico aquele que de fato determina o confinamento em prisões - ainda que do ponto de vista psicológico não consideremos delinquente toda a nossa população confinada: pessoas podem exibir atitudes delinquentes e de fato serem portadoras de outras desordens emocionais, como por exemplo uma personalidade epiléptica ou esquizóide, ou ainda depressiva, etc., desordens estas das quais apenas se defende através de condutas que a sociedade através de seu controle jurídico considera delituosas ou delinquentes.

Sendo tal visão do fenômeno "delinquência" partilhada pelo nosso grupo de técnicos e pela Direção, o binômio Disciplina e Segurança ao qual nos referimos de início, deixou de ser central para se constituir num dos apêndices de certo necessário à manutenção da ordem numa Instituição; pela referida Proposta de um Modelo Institucional, passamos a tomar como meta para a Penitenciária Feminina, um trabalho de re-socialização de nossa clientela através do triplice processo de: terapia, educação de base e profissionalização, concebendo à terapia como um "processo formal desenvolvido em Instituições Fechadas através de um tratamento bio-psico-social", que visa instrumentar sua clientela para mudanças comportamentais, desenvolvendo na mesma hábitos educacionais e profissionais e por Educação de Base entendemos um processo que compreende desde a educação escolar até a profissionalização"...(4).

Podemos disto concluir que tal proposta leva pouco a pouco a Penitenciária Feminina a se transformar (senão oficialmente, mas de fato) numa Unidade de Tratamento, onde a Disciplina assim como a Educação e Profissionalização são recursos paralelos e que dão uma infra-estrutura para a terapia bio-psico-social; é preciso por exemplo que uma pessoa saiba ler e escrever para aprender a fazer um molde de roupa, da mesma forma que é preciso de um treino profissional para que possa se candidatar a um emprego; mas para se submeter a um processo educacional é preciso que se desenvolva um mínimo de disciplina e para que se use algo aprendido e se conquiste um novo papel em sociedade é preciso que se desenvolva as necessárias condições emocionais, ao lado de novos critérios de aceitação do grupo social mais próximo, donde a razão da terapia bio-psico-social.

Para operacionalizar o processo acima descrito, a Equipe Técnica da Penitenciária Feminina elaborou de início três Projetos, ponderados como prioritários, quais sejam:

1. "Adequação de papéis do Pessoal nos diversos níveis e categorias", que se constitui num projeto no momento em execução, de treinamento de papéis para a Equipe Técnica e pessoal de base: guardas, mestras, professoras, enfermeiras e pessoal administrativo, visando desenvolver uma uniformidade de critérios para a coerência e harmonização dos papéis nos diversos níveis operacionais.

2. "Organização da Equipe Técnica de Planejamento", que é um projeto em execução, cujo objetivo principal é a organização da Equipe Técnica de Planejamento, visando a elaboração de projetos e programas de trabalho, bem como a avaliação dos resultados obtidos.

3. "Organização da Equipe Técnica de Avaliação", que é um projeto em execução, cujo objetivo principal é a organização da Equipe Técnica de Avaliação, visando a avaliação dos resultados obtidos nos projetos e programas de trabalho.

Os projetos acima mencionados, estão sendo executados em conjunto, visando a obtenção dos melhores resultados possíveis.

3. "Serviço Social no Sub-sistema Pós-Penitenciário", ou seja, um projeto já em fase de avaliação e referente a uma experiência com mulheres egressas (recém saídas da prisão) e suas famílias ou grupo social mais próximo.

Entrando em vigor em 24/05/1977, a Lei Federal 6416, Introduziu várias reformas na Legislação Penal Brasileira, estabelecendo três regimes para cumprimento de penas privativas de liberdade: o regime fechado, o semi-aberto e o aberto; a mesma Lei possibilitou ao condenado o exercício de atividades extra-profissionais, deixando à lei local regulamentar os regimes penitenciários e as autorizações para tais atividades. O código Penal passou então, com as alterações dadas pela Lei 6416/77, a dispor que o condenado não perigoso poderá ser recolhido a um estabelecimento Prisional de regime semi-aberto, desde que sua pena não ultrapasse a 8 anos e se superior a tanto, após ter cumprido um terço da pena em regime fechado.

Em 30/10/1978, a Lei 1819 veio disciplinar no âmbito do Estado de São Paulo, a aplicação e a concessão dos benefícios concedidos pela Lei Federal. Pelo Decreto 13.083 do Governo do Estado de São Paulo, foi criado em 04/01/1979 a "Seção Especial da Penitenciária Feminina da Capital", destinada à execução de penas em regime semi-aberto, para as mulheres condenadas em nosso Estado, o que significa que na P.F.C. se implantará ainda em 1979 pela primeira vez no Brasil, um regime de prisão semi-aberta para mulheres.

As mudanças introduzidas no Código Penal Brasileiro se fundamentam num processo das Ciências Jurídicas e Sociais que atualmente só justificam a prisão enquanto oportunidade para um processo de tratamento que visa uma re-adoção social; assim,..." a posição universalmente adotada hoje é a de que só devem ser retiradas do convívio social aquelas pessoas que conforme estudo psico-social venham a oferecer perigo à sociedade ou dificuldade de readaptação à mesma, a curto e médio prazos..."(5).

A escolha da Penitenciária Feminina para a implantação de um regime semi-aberto de prisão, se fundou principalmente nos recursos técnicos que nossa Equipe desenvolveu para tratamento de mulheres submetidas ao regime de prisão fechada. De fato, até abril de 1978 a Equipe funcionava como já foi explicado, assistematicamente e com menor número de técnicos; até o fim de 1977 fomos por exemplo o único Psicólogo da Instituição, passando só àquela época a contar com mais dois colegas em nosso setor. A partir da definição do Modelo Institucional começamos a nos organizar tecnicamente de modo que cada setor da Equipe passou a se voltar para um método de trabalho interdisciplinar, onde não se soma simplesmente, mas se coordenam funções específicas no sentido convergente do tipo de tratamento adotado para uma clientela.

O processo de maturação de uma Equipe heterogênea é complexo, ainda mais porque tal heterogeneidade não se dá apenas pelo fato de termos cinco especialidades diferentes, mas também por englobarmos elementos leigos - chefes das Seções de Educação, Produção e Penal, além dos diferentes estágios de experiência e especialização em que se encontram os técnicos. Contudo, pela primeira experiência de treinamento formalizado da Equipe (dentro do citado Projeto Global de Treinamento de Papéis), pudemos já superar dificuldades tais como a competição de funções entre especialidades afins, mal-entendimentos referentes ao papel terapêutico de cada setor técnico (inclusive o jurídico que assume numa Instituição Penal uma função para-terapêutica) além de falhas no funcionamento da Equipe em suas reuniões. Aquela primeira experiência e a confiança que os altos escalões administrativos e jurídicos do Governo começam a depositar no nosso trabalho, apesar da tradicional resistência daqueles escalões em assimilar progressos técnicos que implicam em toda uma reformulação de normas e até de valores, são incentivos para prosseguirmos nesse longo processo de "ensaios e erros" a que nos temos proposto desde o começo de nossa vida profissional.

O leitor ou ouvinte deste relato deve ter notado que de início apresentávamos a experiência de trabalho de um psicólogo numa prisão e que agora falamos de um trabalho no qual o papel do psicólogo se dilui nas funções de uma Equipe cuja atuação excede em muito, o que um psicólogo isoladamente estaria apto a fazer, por mais ampla ou diversificada que fosse a sua formação dentro do âmbito das Ciências Humanas.

Para concluir resta-nos pois apontar as funções que em caráter específico assume o Setor de Psicologia de uma tal Equipe; dentro do diagnóstico bio-psico-social das presas, do qual partimos para encaminhá-las às diversas atividades que o Presídio oferece, cabe-nos o psico diagnóstico ou o estudo psicológico dos casos, através das mesmas técnicas de que o Psicólogo dispõe em seu trabalho clínico, analogamente cabe-nos o psicodiagnóstico dentro dos laudos que a Equipe elabora para fins jurídicos, como é o caso dos Recursos que o Código Penal prevê para cada pena; tendo em vista a formação que habilita o psicólogo ao uso de técnicas de treinamento de grupos, coube ao Setor de Psicologia a execução do Projeto de Treinamento de Papéis já mencionados; a psicoterapia individual dos casos para os quais só se indica tal processo terapêutico é também nossa função; casos passíveis de psicoterapia de grupo são assim tratados em conjunto por um psicólogo e psiquiatra; casos de personalidade psicopática são tratados por um psicólogo através da técnica de Grupos operativos, casos de baixo nível mental e/ou intensa resistência à terapia interpretativa são submetidos a relaxamento pelos psicólogos.

Cabe por fim ao psicólogo, numa Instituição Penal, a tarefa de pesquisa das características e da dinâmica de personalidade próprias da delinquência, que nossa Ciência apenas começou a compreender, não custando lembrar aqui que até bem pouco tempo atrás, este distúrbio de comportamento assim como as psicoses sequer eram considerados "tratáveis" por vias psicoterapêuticas.

Sem falsos pudores, já que fomos na Penitenciária Feminina o primeiro setor técnico a insistir na importância de um trabalho em Equipe em Instituições como esta, temos muito orgulho em poder ilustrar com nosso trabalho, algumas das contribuições que um psicólogo pode dar ao seu meio, para que as dificuldades ou desvios sócio-emocionais do homem possam aos poucos deixar de ser motivo de marginalização, para se constituir num objeto de preocupação construtiva da sociedade, bem como de seus Poderes Dirigentes.

São Paulo, outubro de 1.979.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) "Efeitos reeducativos de um treino profissional remunerado, desenvolvido para detentas da Penitenciária Feminina da Capital: Pesquisa de Avaliação" - Rev. dos Tribunais nº 487 - Maria Antonieta de Castro Sá - Maio - 1976.
- (2) "Reeducação ou Punição? - artigo englobado no texto "Trabalho e Ensino Penitenciário", apresentado pelo Dr. Floriano Peixoto Pereira Jr. ao 1º Seminário Paulista de Administração Penitenciária - Instituto Oscar Freire - S. Paulo - 1975 - Maria Antonieta de Castro Sá.
- (3) "A Delinquência e os Presídios" - Ensaio apresentado no 2º Seminário Paulista de Administração Penitenciária - S.P. 1977 - Maria Antonieta de Castro Sá.



(4) "Proposta de um Modelo Institucional para uma Unidade do Sub-Sistema Penitenciário - Penitenciária Feminina da Capital" - Trabalho apresentado no 3º Seminário Paulista e 1º Congresso Brasileiro de Administração Penitenciária - S.P. - 1978 - Dra. Suraia Daher e colaboradores da Equipe Técnica da P.F.C.

(5) "Projeto de Implantação do Regime Semi-Aberto de Prisão, na Seção Especial da P.F.C."  
Dra. Suraia Daher e colaboradores da Equipe Técnica da P.F.C.

Quando deixa de ser possível interpretar a ordem social como ordem natural, produto da operação de princípios metassociais, além ou aquém da sociedade, surge a necessidade de pensar essa ordem dentro do quadro de referência da ciência positiva, dando lugar à construção das teorias sociológicas. Esta é a hipótese de base que serve a Alain Touraine como princípio organizador do esquema de articulações das diferentes correntes sociológicas. As mutações sociais inéditas, a ruptura do quadro "natural" das sociedades medievais em sua transformação nas sociedades industriais fornecem o pano de fundo para os problemas sociais que precisam ser pensados dentro do marco conceitual da sociologia, na expectativa do estabelecimento dos mecanismos suscetíveis de garantir a ordem nesse movimento. Em sua origem, a ciência social é, portanto um saber sobre a ordem, vinculado a uma concepção do movimento, da desordem social.

É curiosa essa convergência entre um sociólogo que se inscreve nas tradições mais clássicas do positivismo nas ciências sociais, e por exemplo, o pensamento de um Michel Foucault, que vem demonstrando a cumplicidade, senão a congeneticidade, entre o saber positivo das ciências humanas e uma certa estratégia de poder contemporânea da passagem do Antigo Regime para as sociedades burguesas. Com efeito, para Foucault, o poder produz um saber positivo, e os métodos das ciências humanas, assim como suas categorias de análise, estão intimamente vinculados à estratégias de disciplinarização e normatização da sociedade, que esse autor revelou em seus estudos sobre a História da Loucura, o nascimento das prisões (vigiar e punir) e a História da sexualidade<sup>1</sup>.

Quem diz estratégia diz sistema de forças - eventualmente disparatadas - que, através de caminhos e descaminhos, submete vastas coletividades. A estratégia produz, portanto, um efeito de ordem, que implica subordinação e sujeição à mesma, e que, uma vez conhecido como tal, isto é, como Ordem, permite pensar o que lhe escapa como desordem, desgoverno e, a si mesmo como imanência e não como efeito. O conhecimento da ordem social é, portanto, em seu princípio prerrogativa do poder de ordenar, pressupondo as práticas de classificação, vigilância e controle das categorias (sociais) sujeitas à Ordem em questão.

As categorias assim surgidas por efeito das relações de poder precisam ser pensadas como "naturais", isto é, substancializadas, hipostasizadas em entidades reais. Assim, por exemplo, a estratégia de disciplinarização que se enraíza no século XVIII e vem a se estabilizar no início do século XIX, deixa uma margem precisamente as massas "marginais" resultantes dos grandes deslocamentos humanos dos séculos XVI e XVII, efeito das transformações da economia agrícola e, parcialmente, da desestruturação da indústria artesanal urbana. Essa marginalia nada mais é, portanto, do que produto de uma mudança de estratégia, desordem imanente à nova ordem. Entretanto, a ciência social vai nomeá-la através da categoria da anomia, atribuindo-lhe característica intrínsecas, definindo-a como massa "anômica", infensa à ordem social.

(1) Livre - Docente em Ciência Política do Departamento de Ciências Sociais da FFLCH da USP.

1. Histoire de la folie à l'âge classique, Gallimard, Paris; trad. em vias de publicação, Ed. Perspectiva, S. Paulo. Surveiller et punir. Naissance de la prison. trad: Vozes, Petrópolis 1977. La volonté de savoir, Gallimard, Paris; trad. Ed. do Graal, Rio, 1977.

O mesmo ocorre com os ilegalismos - como demonstrou Foucault em Vigiar e punir - que mudam de figura por efeito das transformações econômicas e dos deslocamentos humanos. A estratégia judiciária visa, agora, não mais ao ilegalismo dos direitos - contrabando, recusa dos impostos e do serviço militar, violência contra a pessoa - mas ao ilegalismo dos bens, - roubo, desvio de mercadorias, vadiagem - novas categorias da delinquência. Novas porque resultam das novas condições das massas deslocadas e porque resultam de um deslocamento da estratégia de poder que coloca sob o foco da justiça novas categorias de práticas, antes toleradas, ou até indissociáveis da própria ordem social. É como delinquente, entretanto, que o marginal vai aparecer no pensamento judiciário. Delinquente, isto é, indivíduo reconhecido como portador de uma qualidade, uma propriedade que gera a desordem; o que as categorias da delinquência e do delinquente desconhecem e fazem desconhecer é a existência de uma estratégia que torna inculpáveis certas práticas que, por outro lado, vêm a ser a alternativa existencial única para coletividades inteiras.

No nível do conhecimento, que é o que nos interessa especialmente neste trabalho, estão em jogo mecanismos que é preciso compreender. Por um lado, reconhecemos um desdobramento entre o conhecimento positivo - o conjunto de técnicas de que se compõe a estratégia disciplinar e, por outro lado, o discurso. Neste nível, a estratégia de punição é pensada metaforicamente em termos de Ordem e, correlativamente, de desordem, desgoverno. A sociologia transpõe a estratégia de deslocamento das massas humanas nas metáforas de "consciência coletiva" e da "solidariedade orgânica", e, correlativamente, de "anomia" e "solidariedade mecânica". A criminologia - à qual se associam, com o tempo, a sociologia, a psicologia, a psiquiatria - produz metáforas negativas, a "delinquência", a "criminalidade", a "monomania homicida", curiosamente sem contrapartidas positivas.

No plano das categorias sociais deslocadas ou constituídas pelas novas estratégias de poder, o mecanismo é o da metonímia. Toma-se o efeito pela causa, substancializando-se o efeito em sujeito imanente da desordem: o que existe e precisa ser normalizado é o marginal, o delinquente, o louco, - sede do desgoverno.

Contudo esse processo, como todo processo social, não é instantâneo, mas paralelo ao desenvolvimento da tecnologia de controle dos indivíduos. De início, a estratégia é única, o grande enclausuramento que Foucault nos mostra ter predominado no final do Antigo Regime e que amontoava, nas casas de detenção e hospitais gerais, a totalidade das "classe perigosas", pobres, velhos, doentes indigentes, loucos, venéris e crianças abandonadas.

O rigoroso estudo de Robert Castel sobre a institucionalização do sistema asilar<sup>2</sup>, mostra precisamente como a categoria da loucura se presta a uma especificação mais rigorosa dentro da categoria mais geral do desregramento, especificação que é paralela à da tecnologia social e política do tratamento disciplinar, que permite separar os que são suscetíveis de beneficência, de repressão judicial ou de "tratamento moral", que é a primeira tecnologia psiquiátrica asilar. Como veremos adiante, o papel dos conceitos psiquiátricos - como dos outros saberes sobre o homem - está intimamente ligado à necessidade de classificar diferentes categorias sociais sujeitas a diferentes estratégias de normalização.

Assim como a especificação dos quadros conceituais se origina da especificidade de estratégias, também as diferentes disciplinas do saber vêm-se agregar a um tronco comum paralelo à categoria geral submetida a controle. E esta categoria é a da pobreza, objeto das primeiras legislações que visam às "classe perigosas", o saber e a prática que lhes correspondem.

<sup>2</sup> L'ordre psychiatrique. Ed. Minuit. Paris; trad. em vias de publicação. Ed. do Graal, Rio.

são us da administração, ou mais precisamente, da Polícia.

Polícia, na época clássica, faz jus ao seu radical grego - polis - e, portanto, tem muito mais a ver com a urbanidade, a civilidade, do que com o crime. É o saber (e o poder) sobre as regras necessárias à vida em sociedade. É a ciência do governo das multidões reunidas na cidade.

No estimulante estudo em que compara "dois policiais do século XVII", Bernard Edelman<sup>3</sup> cita este trecho de Delamare: "...mostrei que o objeto único da Polícia/consiste em conduzir o homem à mais perfeita felicidade que possa gozar nesta vida" (Traité de la police, Paris, 1722). Portanto, ciência política por excelência, que abarca todos os bens de que o homem dispõe e a que aspira, os da alma, os do corpo e os da Fortuna. Abandonando a alma à religião, mas sem esquecer que ela é livre e, portanto, tem que ser policiada através das ações do corpo (e sobre os corpos). Delamare enumera todos os objetos de policiamento relativos ao corpo: o ar, a água, o pão, a carne (no sentido próprio), os peixes, a manteiga e o leite, os frutos e legumes, o vinho, os remédios, os médicos, a lepra, a epidemia ou contágio ou peste, cada um merecendo um título especial em seu tratado.

Mas o interesse da Polícia dos bens do corpo só pode se definir por referência às categorias fundamentais que classificam esses corpos, já não enquanto corpos, por assim dizer naturais, mas sim corpos políticos, ou seja, policiados, organizados em sociedade. De acordo com a Fortuna, a gente se divide entre os titulares da Ordem e os que precisam ser-lhe submetidos. Os primeiros são os que detêm bens que os intitulam a encarnar de algum modo um aspecto da ordem social, sejam bens do espírito, como as ciências e artes liberais, que constituem a ordem mais elevada do ponto de vista da Fortuna; sejam os bens que provêm da indústria, das artes mecânicas ou do comércio. Os demais são "os que são sem bens e que não foram educados nem nas ciências, nem no comércio, nem nas Artes, se põem a serviço..." (...) "Assim, os serviçais e os operários braçais que nos servem são gente livre, e aqui se encontrarão leis e uma disciplina que lhes concernem" (Traité de la police, citado por B. Edelman).

Tal classificação prefigura, como seria de se esperar, o objeto específico da Polícia, que são os pobres. A Fortuna como que define um espaço de Ordem em que se inscrevem as categorias sociais que a possuem. A Ordem é necessária à Fortuna e lhe é, portanto, imanente, de modo que sua posse implica ordem de per si. Não se policia a Ordem, mas sim o que lhe escapa. Como bem acentua B. Edelman, a questão da Polícia é a "questão social", e seu objeto são os que não tem bens e, portanto, não participam da Ordem imanente à fortuna, senão na forma da subordinação.

Delamare é muito claro: "Quando, por falta de luzes, de bens, de força ou de saúde, o homem não pode subsistir por seus próprios talentos ou por seu próprio trabalho, ou quando, por falta de ânimo, não pode aplicar-se ao mesmo; no primeiro caso, provê-se à sua indigência através do socorro das casas de caridade ou dos hospitais; castiga-se, no segundo, a malícia ou libertinagem e força-se o mesmo, através de leis, a ganhar a vida sem pôr-se a cargo do público" (Idem, ibidem).

Aí estão presentes todas as categorias que serão objeto de uma estratégia de disciplinarização, primeiro, no "grande enclausuramento" e, cada uma por sua vez, objeto de estratégias específicas, sanitárias, psiquiátricas, beneficentes, penitenciárias e assim por diante. Em cada caso, a especificidade da estratégia depende da produção de uma estratégia específica e de uma doutrina apropriadas.

<sup>3</sup> EDELMAN, B. "Naissance de la légalité bourgeoise. Deux policières du XVII siècle" em Communications, nº 26, 1977, pp. 132-144.

<sup>4</sup> FOUCAULT, Michel, Vigiar e punir. op. cit. especialmente os Caps. I e II.

Para o caso dos primitivos da Polízia, o plano de fundo doutrinário se submete na teologia. É o Bossuet o segundo policial - das almas - a que se refere o já citado Edelman. Bossuet formula uma economia da salvação que se fundamenta numa verdadeira metáfora da "acumulação primitiva"; o legado de Cristo na cruz. Testamento cuja validade Bossuet se esforça por demonstrar através dos atos jurídicos que, ao mesmo tempo, intitulam o Cristo a legar e seus herdeiros, os cristãos, a dele tirar legítimo proveito.

É dessa partilha que cada um encontra como resolver o problema da salvação, o resgate. Mas não se trata de dívidas para com o próprio Cristo, pois já foram resgatadas na própria cruz, mal comparando, foram descontadas no inventário. Nem de dívidas do testador, pois a salvação é um dom, Deus não deve nada a ninguém. Trata-se da dívida dos herdeiros para com terceiros e, nesse ponto os legatários vão se dividir em duas categorias. Os pobres são resgatados pela própria pobreza, nada possuem, senão o privilégio de aceder ao reino dos céus. Já os ricos têm um ônus específico em seu legado.

"E o que é esse fardo dos ricos? Cristãos, podeis crer? São suas próprias riquezas. Qual é o fardo dos pobres? É a necessidade; qual é o fardo dos ricos? É a abundância" (Bossuet, Sermons, t. 1, citado por B. Edelman). O legado do sangue parece se encaixar com bastante justiça num outro o da Fortuna, que assim se reveste da perfeita complementaridade própria da Ordem divina: uns são definidos pelo que não têm e, os outros, pelo que falta aos primeiros. O ser dos ricos se define pela Fortuna, cuja carência, por sua vez, define a necessidade dos pobres, mas Bossuet prega aos ricos, e é aparentemente apenas de seu resgate que se trata: prover às necessidades dos pobres, dando-lhes trabalho ou esmola. Entretanto, as coisas não são tão simples quanto parecem, pois a pobreza só resgata enquanto permanecer como tal; por outro lado, é o pobre quem fornece a oportunidade de resgate do rico. Reconhecidas essas duas condições, a mensagem é clara: o resgate dos pobres só está garantido enquanto permanecerem pobres e assegurarem o resgate dos ricos. O pobre que furta ao rico a oportunidade de resgatar-se com sua indústria e sua beneficência, aumenta a própria dívida.

Há outro aspecto que permanece na sombra: se a dívida é para com terceiros, o resgate dos ricos diz respeito à sua carência. Com isso, a mensagem também é clara: é o serviço dos pobres que cria a riqueza dos ricos, mas essa dívida é também o seu próprio resgate. Só há uma maneira de resgatar-se para os ricos, reproduzindo a própria dívida para com os pobres, provido-lhes trabalho e beneficência. Só há uma maneira de resgatar-se para os pobres, prestar-se à dívida dos ricos, submetendo-se à indústria e à beneficência dos ricos. Nessa economia da salvação dívida e, resgate se entrecruzam como numa conta-corrente em dia. Quem dá aos pobres empresta a Deus, mas só dá a Deus quem se presta aos ricos.

Temos, portanto, uma estratégia de subordinação a que se articula um conhecimento positivo das leis da obediência que os que servem devem aos que se intitulam a serem servidos. Essa estratégia, como vimos, é pensada em termos de Ordem, e com isso, passamos à ordem dos conceitos, ordem que se explica ao nível da doutrina. Nessa primeira estratégia, ainda grosseira, e que não distingue categorias mais refinadas entre os pobres, o conceito que explica o funcionamento da Ordem é o de resgate, que é propriamente, o cúmulo da especularidade: a estratégia que produz a pobreza (e, correlativamente, a riqueza) é o deslocamento da economia e das populações. Travestida em Ordem da razão e Ordem da salvação, a metáfora da estratégia se inverte outra vez para que a representação econômica - antes recalcada - irrompa no conceito de resgate.

Quando se afinam as estratégias, refinam-se também suas representações e, com elas, os conceitos, sem contudo abandonar esse deslocamento, para o alto, da economia dos corpos para a salvação das almas. Foucault demonstra claramente, em Vigiar e punir, como já aludimos, que a

estratégia de punição se desloca de uma estigmatização real dos corpos - nos suplícios do Antigo Regime - para uma estigmatização simbólica da alma, através do conceito de delinquente que faz da transgressão uma propriedade do sujeito transgressor.

Vejamos agora, num ponto que nos interessa mais de perto no presente contexto, como a estratégia do tratamento moral institui, ao mesmo tempo, o fenômeno da insanidade na categoria da doença mental e a prática psiquiátrica como disciplina científica.

Sabemos desde os estudos Inaugurais de M. Foucault sobre a História da loucura (op. cit.), que a categoria da loucura na época clássica estava mesclada à categoria mais geral que assinalava a desordem, embora já indicasse, de certo modo, um paroxismo ou grau último do desgoverno. Como tal, os loucos beneficiavam-se da mesma estratégia geral de enclausuramento.

Robert Castel assinala, em seu artigo "Juizes e médicos"<sup>5</sup>, que a possibilidade de atuação da psiquiatria nascente, na medida em que seu campo de aplicação já estava parcialmente recoberto pela jurisdição dos tribunais e da polícia, dependia de legitimar sua própria estratégia de tratamento moral, demonstrando sua especificidade com relação às estratégias beneficente e penitenciária, que então se configuravam<sup>6</sup>. Definir um campo específico de saber, obter condições institucionais para o tratamento moral (asilar) de grandes massas de dementes e ocupar um terreno até então sob jurisdição administrativa e judiciária constituem uma só e única estratégia, que vai desembocar na legislação que cria o sistema asilar francês em 1838.

Em sua pesquisa exemplar sobre a constituição do sistema asilar (L'ordre psychiatrique, op. cit.) Castel empresta à noção de monomania um dos papéis principais na instituição de uma enfileuse psiquiátrica num terreno originariamente da justiça. Conforme assinala em outro lugar, "o importante, do ponto de vista da análise da função social da doença mental, é que o exemplo torna patente que a definição da doença mental não decorre, aí, do quadro teórico, nem da prática experimental da psiquiatria, mas sim da questão prática da inclusão, ou não, de um objeto no âmbito institucional da justiça ou da psiquiatria"<sup>7</sup>.

O código penal isentava de crime os loucos e os que sofreram coação irresistível. Como a loucura era caracterizada pelo delírio na nosografia corrente, o papel do médico nos tribunais se limitava a atestar o que saltava aos olhos de todos, a começar pelo juiz. Por conseguinte, os casos de crimes aberrantes, por assim dizer dementes, "mas sem delírio e sem incoerência das idéias" (Ph. Pnel, Traitê médico-philosophique), não se enquadravam nem nas categorias psiquiátricas, nem na lógica punitiva da justiça.

No quadro mais amplo da demência, a mania se caracterizava por ser geral e relativa ao entendimento. A monomania vem surgir em ruptura com esse quadro, quase como justificção de sua utilidade prática, através de uma vaga analogia com a mania, pois é parcial e relativa à vontade. Contudo, sua caracterização como coação interna irresistível permite articular melhor o papel do psiquiatra no aparelho judiciário e, mais do que isso, justiça uma nova estratégia para as categorias promotoras da desordem, o Internamento asilar e o tratamento moral correlativo.

<sup>5</sup> Em FOUCAULT, Michel. Eu, Pierre Rivière..., Ed. do Graal, Rio, 1977.

<sup>6</sup> Ver também as pesquisas análogas sobre a Inglaterra, de SCULL, A.T., "From madness to mental illness", em Archives Européennes de Sociologie, 1975.

<sup>7</sup> Castel, Robert. "A mania, a loucura, a metáfora da desordem", em Metáforas da desordem.

Jamais a categoria da monomania será desenvolvida dentro do quadro teórico da psicopatologia. Seu refinamento se passa inteiramente no contexto das discussões em torno da perícia médico-legal e do papel da profissão psiquiátrica face à lei. Pouco mais de dez anos depois de surgir e garantir a institucionalização do tratamento moral, a noção é inteiramente rejeitada como não científica. O que vale a pena ressaltar, como já foi assinalado anteriormente; é que "um remanejamento fundamental nas relações entre os raios de alcance institucional da psiquiatria e da justiça se decidiu em torno da noção tão imprecisa, rejeitada, na prática, pelas duas grandes escolas fundadoras da psiquiatria científica - que jamais vieram a integrá-la em seus quadros de referência teórica, sem que, no entanto, os psiquiatras deixassem de empregá-la na definição concreta da doença mental".<sup>8</sup>

A importância da noção de monomania nesse contexto é que ela dá lugar a um deslocamento para o alto da representação, analogamente ao que ocorre com a noção de resgate. A estratégia do tratamento moral, como bem demonstrou Castel, consiste em uma disciplina do corpo, cujo efeito seria a submissão a uma ordem, encarnada na figura do alienista; ordem e regularidade à qual a loucura, dentro da concepção psiquiátrica do momento, escapa por definição.

É essa estratégia e essa concepção do desgoverno da loucura que transparecem na descrição exemplar do tratamento moral colhida entre as muitas citações apresentadas por R. Castel: "A ordem e a regularidade em todos os atos da vida em comum e privada, a repressão imediata e incessante das faltas de toda espécie; e da desordem sob todas as suas formas, (...) e, acima de tudo, a ação do médico, impondo a submissão, a afeição e o respeito através de sua intervenção incessante em tudo o que tange à vida moral dos alienados: tais são os meios de tratamento da loucura (...)" (M. Parchappe, Rapport sur le service médical des aliénés de Saint-Yon, citado em L'ordre psychiatrique, op. cit.)

Com o tema da vontade, é toda a questão da obediência que entra em jogo, questão que está no cerne da teoria política desde Locke. E, com ela, a questão do caráter livre e racional da vontade, base da cidadania. Os loucos fazem parte de toda essa categoria das massas que não tem remédio e não têm governo, cuja cidadania o pensamento político da época trata de descartar. O desgoverno da vontade, liberando o louco dos tribunais e prisões, não lhe promete uma nova cidadania mas, ao contrário, destina-o a uma forma nova e específica de minoridade moral, social e política. Mais humana? Sem dúvida. Mas também sem limites, sem as formas e a publicidade de que se reveste o ato judicial e que o submete ao controle do público.

<sup>8</sup> GUILHON ALBUQUERQUE, J.A. "Doença mental, metáfora da desordem" loc. cit.

PSICOLOGIA EXPERIMENTAL: AVANÇOS RECENTES

COORDENADOR - DR. RENATO M.E. SABBATINI

PARTICIPANTES - DRA. MARIA LUCIA DANTAS FERRARA  
DRA. MARIA TEREZA ARAUJO SILVA  
DR. THIMOTHY MARTIN MULHOLLAND



Marla Teresa Araujo Silva

Deptº de Psicologia Experimental

Instituto de Psicologia da USP

A Medida em que refletia sobre o tema deste simpósio, me vinha à cabeça um problema que volta e meia me preocupa e assuta, mas com o qual aprendi a conviver: a diversidade de linguagens e aspectos sob os quais a psicologia é tratada. As vezes sinto-me numa Babel. Mesmo quando se restringe o campo de estudo a apenas um segmento, como é o caso da Psicobiologia, de que vamos tratar, a variedade de enfoques que a área se permite é extremamente vasta. Na realidade a Psicobiologia, por se tratar por definição de uma área interdisciplinar, talvez apresente em certos aspectos uma diversidade de linguagem ainda mais complexa. São técnicas, de várias disciplinas que se combinam, e não só técnicas como também métodos de investigação científica, estilos de pensamento, e hábitos de percepção da realidade.

Nesse emaranhado, selecionei três assuntos que representam diferentes níveis de abordagem da relação entre o fato psicológico e o fato biológico. Esses três estudos me parecem representar avanços relativamente recentes e sólidos na compreensão dos mecanismos subjacentes ao comportamento. O primeiro estudo toca no problema da base molecular da dor; o segundo procura o mecanismo de processos comportamentais simples a nível celular; e o terceiro aborda o problema psicosomático a nível do organismo como um todo.

Vamos começar, então, pelas descobertas relativas a uma droga - uma molécula - de forte efeito psicológico: a morfina. A morfina, todos sabem, caracteriza-se pela potência analgésica e euforizante. A redução da dor e à sensação de prazer produzidas pela morfina soma-se à sua tendência a produzir adicção, que é caracterizada pela exigência de quantidade cada vez maior da droga e por violentos sintomas físicos quando de sua suspensão. Conhecer o mecanismo de ação da morfina significa então uma possibilidade de entender melhor a dor e o prazer, motores do comportamento, e o problema comportamental do adicto.

A maioria das drogas age na sinapse nervosa, interferindo com o mecanismo de transmissão neuronal (Fig. 1). Esse mecanismo consiste na ligação de uma molécula transmissora, por exemplo acetilcolina, proveniente de um neurônio, com uma molécula receptora, o receptor, encaixado na membrana do neurônio adjacente. O efeito da droga ou do transmissor depende dessa ligação, que pode ser comparada ao ajustamento de uma chave na fechadura. Quanto uma substância ocupa o receptor sem desencadear o efeito esperado, trata-se de um bloqueador, uma chave falsa. No caso da morfina, há tempos se suspeitava que ela agisse, não indiretamente, afetando transmissores fisiológicos endógenos, como acetilcolina ou noradrenalina, porém diretamente, atuando

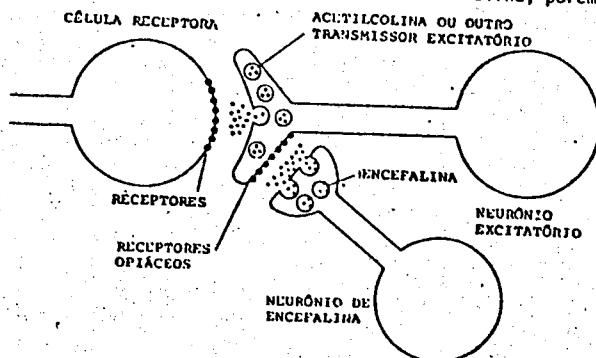


Fig. 1 Interação entre transmissores e receptores na sinapse. (Adaptado de Snyder, 1977).

em seus próprios receptores, Ison Snyder há cerca de quatro anos atrás, através de técnicas refinadas em que demonstrou a ligação específica da morfina com receptores de alguns tecidos. Não só isso, demonstrou também a presença desses receptores em porções do sistema nervoso central especialmente relacionadas com a dor e com as emoções. Trata-se da via nervosa paleoespinalâmica, que conecta centros da medula espinhal com o tálamo, e que é responsável precisamente pela condução do estímulo doloroso do tipo mais afetado pela morfina, a dor difusa, queimante e não localizada. Numa outra via espinotalâmica, que conduz estímulos referentes à dor aguda, localizada, pouco afetada pela morfina, não foram encontrados receptores. Também foram encontrados receptores em regiões do sistema límbico como hipotálamo e amígdala, regiões que poderiam estar envolvidas com o componente afetivo e emocional do efeito da morfina.

Dada a existência de receptores, pergunta-se qual a razão de sua existência. Sua presença foi constatada em vertebrados, dos mais simples aos mais complexos, e não se poderia imaginar que eles tivessem subsistido através da evolução à espera de que um químico alemão extraísse do ópio a molécula adequada à sua conformação, no início do século XIX. Mais lógico seria pensar na existência de opioides endógenos - substâncias semelhantes à morfina as fabricadas e utilizadas normalmente pelo organismo. E que teriam função de transmissores, visto que também se demonstrara que os receptores específicos da morfina se localizavam na membrana do neurônio, tal como os receptores da acetilcolina ou noradrenalina. Um passo a mais foi dado quando Hughes pesquisador Inglês, mostrou que extratos de cérebro produziam, em um teste farmacológico de rotina, os mesmo efeitos da morfina. Logo mais o mesmo Hughes isolou dois fatores 'responsáveis'

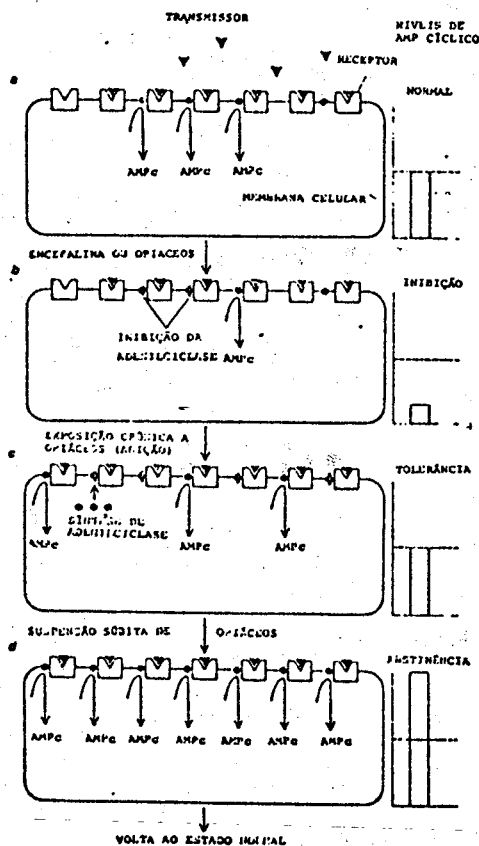


Fig. 2 Modelo de adição (adaptado de Snyder, 1977)

por esses efeitos, dois peptídeos compostos de 5 amino-ácidos a que deu o nome de encefalinas (leucina e metionina - encefalina). Confirmando a suposição de que as encefalinas representam opióides internos do organismo, sua distribuição nos tecidos revelou-se paralela à distribuição de receptores de morfina a que me referi. Teríamos então substâncias auto-produzidas com função de mediação da dor e, talvez, da euforia? Como agiriam esses opiáceos transmissores?

Snyder propõe um modelo em que a ação da encefalina como transmissor se exerce sobre neurônios pré-sinápticos das vias dolorosas, atuando no sentido de diminuir a liberação de transmissores excitatório, e consequentemente diminuindo a taxa de descarga de potenciais do neurônio pós-sináptico (Fig. 1).

Um outro ponto interessante dessa pesquisa diz respeito a um modelo para explicar a adição. Em cultura de células nervosas cancerosas verificou-se que a interação da morfina com seu receptor, quando prolongada, é acompanhada pelos seguintes eventos (Fig. 2): ativação do sistema que gera AMP cíclico, conforme ocorre em grande parte das interações transmissor-receptor; diminuição do AMPc através da inibição da enzima de que ele depende; produção compensatório dessa enzima de forma a que os níveis de AMPc retornem ao normal; finalmente, brusco aumento de AMPc quando o opiáceo é suspenso, uma vez que o sistema enzimático continua funcionando em nível supra-normal. Esse brusco aumento, segundo o modelo, poderia ser o responsável pela super-excitação da síndrome de abstinência.

Considero esses fatos e modelos importantes pelas perspectivas que abrem. Em primeiro lugar, podem ser o caminho para a descoberta do analgésico ideal, não aditivo, que até agora não existe - uma descoberta que, se bem diga respeito especificamente à farmacologia e à prática médica, nos interessa pessoalmente a todos. Depois, há problema da adição - a descoberta de seu mecanismo orgânico certamente facilitaria seu tratamento psicológico. Há perspectivas também de que o efeito "placebo", em que uma solução inócua tem poderes analgésicos, e que, afinal é um efeito psicológico, seja mediado pela liberação de encefalinas, uma vez que parece ser bloqueado por uma droga que bloqueia o receptor opiáceo. Finalmente, existem elaborações teóricas interessantes a respeito do papel dos opióides internos na mediação do reforço, reforço aqui entendido como redução de impulso. Stein defende a tese de que as encefalinas, juntamente com a dopamina, codificariam a sensação de redução de impulso. Cita a favor dessa hipótese o fato de que a administração de encefalina é altamente reforçadora para o organismo - no rato, sua administração ocorre em taxas superiores à de morfina, que já é alta. Por outro lado, ratos respondem para obter estimulação elétrica na substância cinzenta central, o mesmo local que, se estimulado, libera encefalina e produz analgesia. Se, porém, os receptores opiáceos são bloqueados com naloxona, os animais param de se estimular - presumivelmente, a encefalina liberada pela estimulação não está mais produzindo seu efeito, e bater na barra não tem mais graça.

Essas são, pois as ideias lançadas pela descoberta dos opióides internos.

Vamos passar agora para um outro mundo - ou melhor, um mundo vizinho. Trata-se do trabalho de Kandel, da Escola de Medicina da Universidade de Columbia. Kandel publicou um livro em 1976. "A base celular do comportamento", que já se tornou indispensável aos psicobiólogos. O livro trata dos estudos que ele e outros vêm conduzindo, tentando decifrar como o sistema nervoso, com seus neurônios, suas sinapses e seus transmissores, medeia o comportamento. Kandel raciocinou que um sistema simples pode ser melhor estudado do que um sistema complexo, e pode servir de base para a compreensão deste.

O acerto dessa estratégia poderá ser melhor estimado à medida que se for discutindo suas descobertas, Kandel escolheu então para estudo um organismo não muito ortodoxo para psicó-

lugos; um molusco, a Aplysia, que se vê desenhado na Fig. 3. A aplysia apresenta um repertório comportamental constante de reflexos simples, padrões fixos de ação, respostas complexas de locomoção, orientação, e fuga, e comportamento sexual um par ou em grupo, um dos reflexos mais es

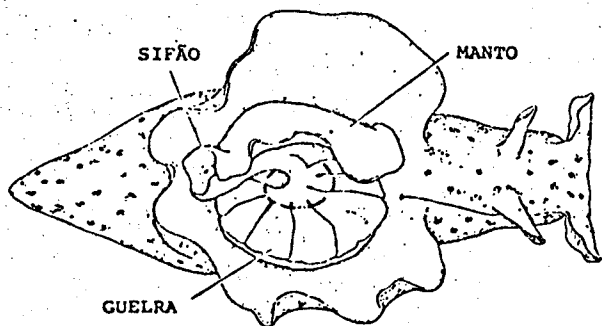


Fig. 3. O molusco Aplysia (adaptado de Kandel, 1979)

tudo é o de retração da guelra, que é uma resposta de defesa, obtida experimentalmente pela estimulação tátil da pele do sifão. A grande vantagem da aplysia é a simplicidade de seu sistema nervoso. Compõe-se de gânglios, que são concentrações de neurônios, localizados na cabeça e no abdômen, os quais podem ser visualizados ao microscópio. Esses gânglios têm um número invariável de neurônios cuja localização é constante de animal para animal (Fig. 4). Não só o número é invariável, mas também as conexões entre eles: por exemplo, o neurônio A faz sinapse com o neurônios B e C em qualquer aplysia que se examine. Mais ainda, o tipo de conexão também é invariável: A pode fazer um contato excitatório com B, inibitório com C, e inibitório e excitatório com D. Um sistema desses não é raro se desprezari

Kandel traçou o circuito neural que controla o reflexo de retração da guelra. O reflexo, como já disse, consiste na retração da guelra em resposta à estimulação do sifão, um pouco como a mão que se afasta do fogão quente. A estimulação é transmitida por 24 neurônios da pele do sifão (Fig. 5). Na figura estão representados apenas oito, chamados neurônios sensoriais. A resposta é mediada por seis neurônios motores. Os neurônios sensoriais fazem sinapse direta com cada um dos neurônios motores, e com três neurônios intermediários: dois excitatórios e um inibitório.

Seria essa rede neural capaz de controlar apenas uma forma fixa de resposta, ou seria suficientemente plástica para permitir modificações no comportamento? Uma forma simples de aprendizagem não associativa, a habituação, foi um primeiro passo para estudar essa questão. A habituação é provavelmente a forma de aprendizagem mais onipresente entre os organismos, e consiste na diminuição da força de um reflexo após sucessivas apresentações do estímulo novo - desde que o estímulo se mostre inócua e não reforçador. Sem habituação estaríamos permanentemente solicitados por toda sorte de estímulos, o que geraria o caos no comportamento, pela total ausência de atenção seletiva. O reflexo da guelra da aplysia habitua após 10 a 15 estimulações táteis; esse efeito dura cerca de uma hora, e no dia seguinte já desapareceu: pode-se dizer aí que a aprendizagem teve uma memória de curto-prazo. Se, porém, forem repetidas as sessões de habituação, a habituação se prolonga por dias ou por semanas - modelo de memória de longo-prazo.

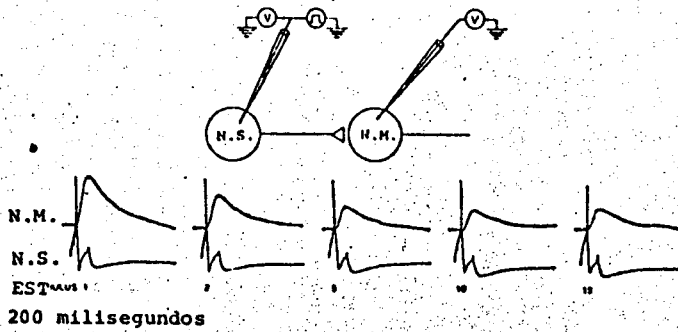


Fig. 6 . Habituação do reflexo da guelra (Adaptado de Kandel, 1979)

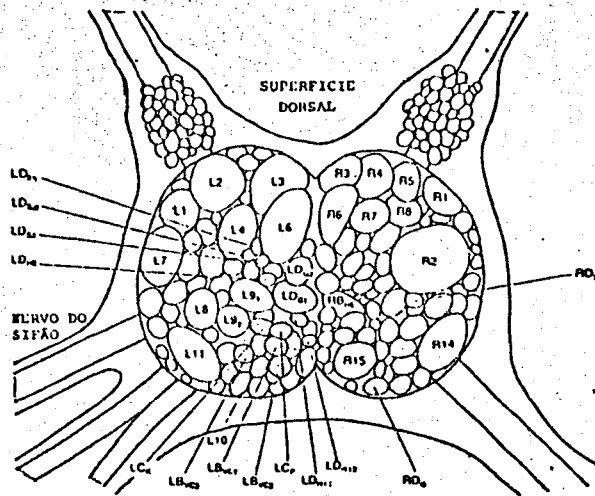


Fig. 4. Gânglio abdominal da Aplysia (Adaptado de Kandel, 1979)

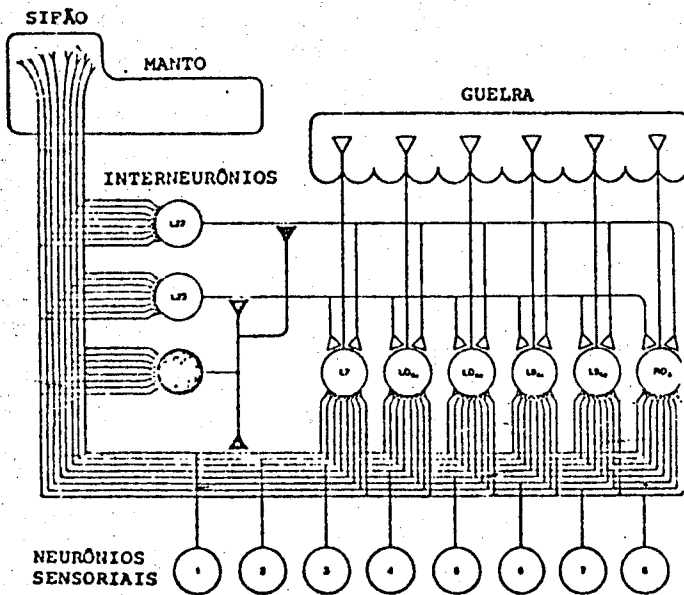


Fig. 5. Circuito neural do reflexo de retração da guelra. (Adaptado de Kandel, 1979).

O componente neural do reflexo da guelra pode ser estudado da seguinte forma: um eletrodo estimula um neurônio sensorial e outro registra o potencial provocado no neurônio motor (Fig. 6). A habituação ao longo das sucessivas estimulações pode ser vista claramente. Após um intervalo de 15 minutos há recuperação parcial da resposta, que de novo tende a desaparecer. No final do processo, temos entre uma aplysia treinada e uma não-treinada a diferença mostrada na Fig. 7.



Fig. 7. Habituação de longa-duração; resposta do neurônio motor em uma aplysia não-treinada (esquerda) e outra treinada (direita).

A pergunta seguinte foi: como esse circuito se modifica para que a resposta mude? Kandel demonstrou que a quantidade de transmissor liberado nas sinapses entre neurônios sensoriais, interneurônios e neurônios motores, diminuía com as sucessivas estimulações; e essa diminuição era paralela à diminuição da resposta do neurônio motor. Como o neurônio passa a liberar menos transmissor? Sabe-se que a quantidade de transmissor liberado depende da concentração de cálcio na terminal nervosa; os pesquisadores do grupo de Kandel mostraram então que a concentração de cálcio diminui com as sucessivas estimulações, e retorna ao normal quando o potencial sináptico do neurônio se recupera. Verifica-se, assim, que o mecanismo de armazenamento da memória a curto-prazo depende da depressão da concentração de cálcio na terminal pré-sináptica.

Quais os limites dessa plasticidade - quanto tempo duraria a habituação? Kandel observou que pequenos períodos de treino levavam a modificações relativamente duradouras, que seriam de armazenamento a longo prazo. Mostrou que o controle celular dessa modificação é idêntico ao da habituação de curto prazo, inclusive envolvendo também o mecanismo de depressão do cálcio e conseqüente queda na liberação de transmissores, de tal forma que conexões sinápticas antes eficientes permanecem desativadas por longo tempo. Contradizendo especulações noutro sentido, demonstrou que os dois tipos de memória envolvem um mesmo processo.

Passamos agora à sensibilização. A sensibilização é uma forma de aprendizagem um pouco mais complexa. a resposta a um estímulo é aumentada pela apresentação, concomitante ou não, de outro estímulo. Pode ser considerada como um precursor do condicionamento associativo: em ambos, uma resposta reflexa torna-se mais forte devido à ativação de uma outra via. Na aplysia, o reflexo da guelra é magnificado pela aplicação de um estímulo nocivo na cabeça do molusco.

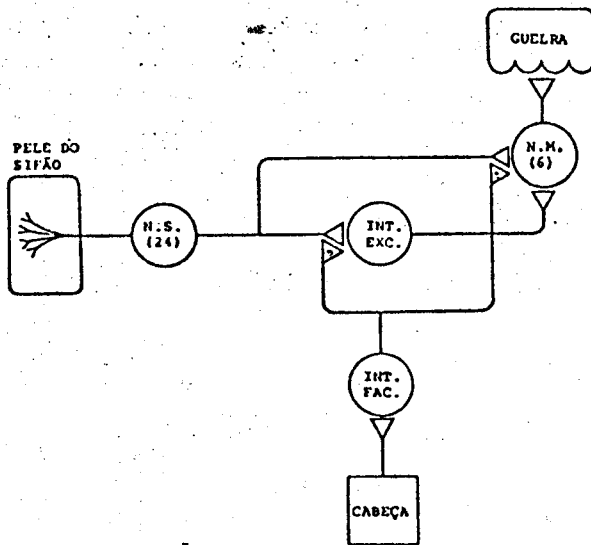


Fig. 8 Circuito neural da sensibilização.

A rede neural que controla esse processo também foi destrinchada (Fig. 8). Relembrando, o potencial do neurônio motor e conseqüentemente a resposta da guelra dependem da transmissão do impulso a partir dos neurônios sensoriais, diretamente ou através dos Interneurônios. O estímulo sensibilizador ativa um outro interneurônio, chamado facilitatório, porque vai facilitar a transmissão entre a terminal do neurônio sensorial e o Interneurônio excitatório e o neurônio motor. Essa facilitação se dá através da liberação do transmissor serotonina na terminal do neurônio sensorial. Portanto, um mesmo local sináptico pode ser modificado de formas opostas por formas opostas de aprendizagem. E de tal forma isso é verdade que a sensibilização reverte os efeitos comportamentais e a depressão de cálcio induzidos pela habituação. O fato é que sinapses podem ser inativas e reativadas pela experiência. Citando palavras de Kandel, "se essa descoberta for aplicável ao cérebro humano, significaria que, mesmo durante experiências sociais simples, como quando duas pessoas conversam, a ação da maquinaria neural do cérebro de uma pessoa é capaz de produzir um efeito direto e talvez duradouro nas sinapses modificáveis do cérebro do outro".

Agora, a idéia de Kandel é estudar as formas associativas de aprendizagem. Afirma já ter conseguido obter o fenômeno na aplysia, e sua expectativa é de relacioná-lo com a sensibilização, já decifrada. Outra perspectiva é verificar qual a relação entre a natureza das mudanças na eficiência sináptica que ocorrem ao longo do desenvolvimento do embrião e as que ocorrem com a aprendizagem. Seu objetivo é verificar se existe um "alfabeto" elementar que possa ser combinado para produzir a linguagem de processos mentais muito mais complexos.

O terceiro trabalho a que vou me referir percorre um terreno mais familiar à maioria dos psicólogos experimentais: utiliza ratos como sujeitos, choque como estimulação aversiva, e girar uma roda como resposta instrumental. Trata-se da série de experimentos de Jay Weiss, da Universidade Rockefeller, sobre a relação entre variáveis psicológicas e a formação de úlceras estomacais. Como em outros problemas colocados pela psicossomática, havia uma dificuldade técnica grande em isolar, na causalidade da úlcera, os fatores físicos dos fatores psíquicos. Um animal submetido a uma série de choques elétricos ou a imobilidade forçada pode contrair úlcera; mas, além da agressão física ao organismo, haveria componentes da interação comportamento - am-



biente que contribuíssem para agravar a ulceração ou, ao contrário, proteger os tecidos? Uma possível variável relevante em situação de tensão é o controle que o organismo pode exercer sobre o agente aversivo. Outra variável de provável relevância é a possibilidade de prever ou não a ocorrência do estímulo nocivo. Weiss estudou esses dois fatores, controlabilidade e previsibilidade, isolando-os engenhosamente do componente físico do agente aversivo no caso choque elétrico. Lançamos para tanto do planejamento em tríades (Fig. 9), em que os animais são testados em conjuntos de três: um deles recebe choque mas pode evitá-lo ou evitá-lo com a resposta de girar a roda, e pertence ao grupo de fuga-esquiva. Os eletrodos por onde passa a corrente elétrica que atinge a cauda desse rato estão ligados ao segundo rato, que por-

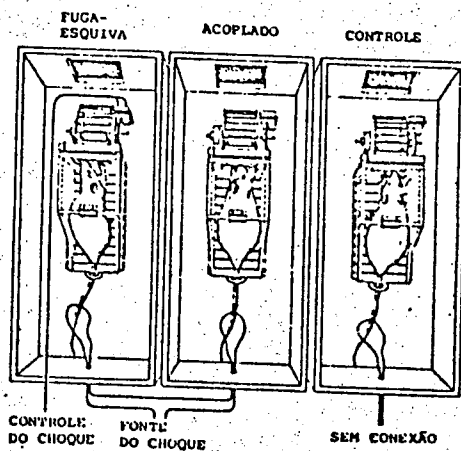


Fig. 9. Tríades de ratos para estudo de úlceras.

tanto recebe igual quantidade e intensidade de choque, sem porém dispor de qualquer resposta que possa modificá-lo; pertence ao grupo "acoplado" ("yoked") ao grupo fuga-esquiva. Um terceiro rato, finalmente, acompanha todo o procedimento mas não recebe choque.

Weiss colocava os animais em longas sessões de 48 horas, em que o sujeito do grupo fuga-esquiva podia escapar ou evitar o choque através da resposta de girar a roda; o rato acoplado podia também girar a roda, mas suas respostas não tinham nenhuma consequência sobre o choque. Suas primeiras observações mostraram que, se o animal tem possibilidade de prever a ocorrência do choque, desenvolve menos úlceras do que se o estímulo nocivo vem de surpresa: é o que mostra a parte esquerda da Fig. 10. A previsibilidade protege de úlceras quer os ratos que podem controlar o choque através de fuga esquiva, quer os que não podem fazer nada a respeito. Weiss identificou também um outro fator que determinava a extensão de ulceração: a possibilidade de controlar o choque. No gráfico à direita da Fig. 10 pode-se ver que, seja o choque sinalizado, sinalizado progressivamente, ou não-sinalizado, os animais do grupo fuga-esquiva sempre apresentam menos úlceras do que os animais acoplados. Um outro dado emergiu desses experimentos: quanto maior o número de respostas do animal, maior a extensão das lesões gástricas. Em outras palavras, um rato muito ativo, seja do grupo fuga-esquiva ou do grupo acoplado, que faz muitas tentativas de enfrentar a situação através de respostas ativas, tem maior probabilidade de contrair úlceras. Esses dois fatores, controlabilidade e número de respostas emitidas na tentativa de enfrentar a situação, podem explicar como o sinal de aviso protege do efeito

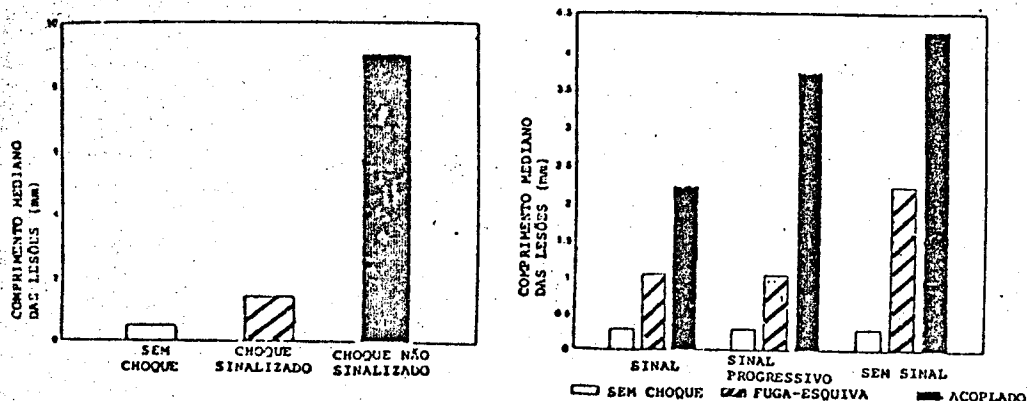


Fig. 10. Úlceras gástricas como função da previsibilidade e da contrabilidade.

psicossomático: o sinal talvez permita alguma resposta pouco visível que reduza o impacto do choque, e permite que as respostas de enfrentamento se concentrem apenas durante sua ocorrência.

Levando então em consideração a influência dos fatores controlabilidade e atividade na produção de úlceras, Weiss propôs um modelo teórico para explicar a ulceração. Nesse modelo as duas variáveis contribuem para o grau de lesão gástrica: se um sujeito responde pouco e tem excelente controle sobre as consequências de suas respostas, deverá ter menos úlceras do que o sujeito que também exerce o mesmo controle mas que responde em taxas muito altas. Se o sujeito não tem controle sobre a situação e responde muito, estará em piores condições, quanto à ulceração, do que o sujeito que também não tem controle mas que emite poucas respostas de enfrentamento. O grau de controle, por sua vez, é considerado maior ou menor, conforme o animal receba informação mais ou menos clara de que sua resposta foi efetiva. Por exemplo, o animal que trabalha em um esquema de esquiva Sidman tem menos informação sobre o efeito de suas respostas do que o animal que se esquiva e recebe um sinal luminoso consequente a sua resposta, e portanto deverá sofrer maior extensão de ulceração do que este, segundo o modelo. Previsões como esta foram confirmadas experimentalmente por Weiss.

O leitor terá notado a discrepância entre os resultados de Weiss e o conhecido experimento dos "macacos executivos" de Brady. Neste, os animais que tinham controle sobre o choque foram precisamente os que contraíram mais úlceras. Weiss analisou o experimento de Brady, cujos dados aliás se mostravam de difícil replicabilidade. Os macacos "executivos" respondiam em altas taxas, em esquiva Sidman, portanto com baixo grau de informação sobre o controle que suas respostas estavam exercendo. Eficientes, permitiam que os respectivos animais acoplados recebessem poucos choques, cerca de dois por hora, criando uma situação em que estes não precisavam se dedicar a muitas respostas de enfrentamento. Além disso, o fator de seleção foi inadvertidamente introduzido no experimento como o esquema original prolongado treinamento, os quatro primei

ros macacos que aprenderam o esquema foram destinados ao grupo "executivo" - eram precisamente os macacos espontaneamente mais ativos. Weiss raciocinou então que poderia "replicar" o experimento de Brady se selecionasse, dentre os sujeitos de seus experimentos, aqueles que mais respondiam dos grupos fuga-esquiva e os que menos respondiam dos grupos acoplados. Quando analisou seus dados dessa forma, realmente os ratos "executivos" foram os que mostraram maior extensão de ulceração, quando comparados aos acoplados (Fig. 11). Seu modelo teórico serviu, assim, a elucidação de um dado enigmático da área.

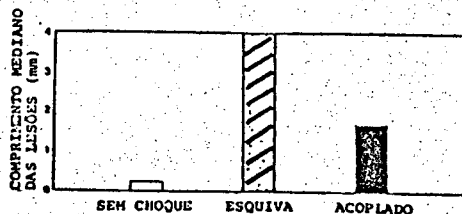


Fig. 11. "Réplica" do experimento de Brady.

Finalmente, gostaria de lembrar que a pesquisa em psicobiologia referente ao ser humano, conquanto difícil pela complexidade e pelas considerações éticas, vem sendo desenvolvida em áreas de importância como linguagem e memória. Um avanço tecnológico que poderá impulsioná-la é a medida do fluxo sanguíneo cortical por detetores de radiatividade, cuja informação é computarizada e transformada em um mapa indicativo da atividade funcional das diversas áreas corticais. Talvez essa seja uma das técnicas que permitirá melhor acesso ao substrato biológico de funções complexas no homem.

#### REFERÊNCIAS

- Kandel, E. Cellular Basis Of Behavior. San Francisco: Freeman, 1976.
- Kandel, E. Small systems of neurons. Scientific American. Set. 1979. (241) 60-70.
- Snyder, S. H. Opiate receptors and internal opiates. Scientific American. Março 1979 (236) 44-56.
- Stein, L. Reward transmitters: catecholamines and opioid peptides. in Lipton, M.A. et al (ed.) . Psychopharmacology: a review of progress. New York: Raven Press, 1978.
- Weiss, J. M. Influence of psychological variables on stress induced pathology. In Ciba Foundation Symposium 8 (new series). Physiology, Emotion and Psychosomatic Illness. Amsterdam: Elsevier, 1972 , pág. 253-279.

IDEOLOGIA E CIÊNCIA EM PSICOLOGIA

COORDENADOR - DR. JOSÉ ARTHUR GIANOTTI

PARTICIPANTES - PROF. OSMYR GABBI JR.  
DR. BENTO PRADO DE A. FERRAZ JR  
DR. RODOLFO AZZI

Prof. Osmyr Gabbi Jr.

Suponhamos que alguém motivado pela simples curiosidade, perguntasse: o que é Psicologia?

Poderia encontrar nos diversos textos de psicologia inúmeras respostas. Por exemplo:

- a psicologia é a ciência do comportamento;
- a psicologia é a ciência da personalidade em todos os seus aspectos.

Contudo, a relevância da pergunta inicial se tornaria mais evidente, se ele examinasse certos comentários, que são produzidos a partir do conjunto de possíveis respostas que visam responder à essa questão. Os comentários, que mencionarei e que considero interessantes, examinam o tema da cientificidade da psicologia levantando três problemas: o problema da redução, da utilização de métodos hipotético-dedutivos e da própria cientificidade da psicologia. Esses comentários são baseados em afirmações defendidas por alguns psicólogos e adaptadas no sentido de tornarem mais fácil a presente exposição.

São eles:

- a ciência do comportamento humano poderia ser chamada de reducionista quando ela discute as ciências sociais. Reduz processos sociais a comportamentos de indivíduos. Mas isto dificilmente poderia ser chamado uma redução do papel do indivíduo. É, ao contrário, uma ampliação.
- a ciência do comportamento tem um objeto que não requer método hipotético. Se aparecem comumente hipóteses no estudo do comportamento, é somente porque os investigadores desviam a atenção para eventos inacessíveis - alguns deles fictícios, outros irrelevantes.
- a questão de se a psicologia é uma ciência tem apenas interesse histórico. A psicologia tem o seu lado científico e o seu lado tecnológico, assim como a biologia em geral apresenta essas facetas, e quem sustentasse hoje que a psicologia não pode ser uma ciência estaria montando de maneira errada um cavalo há muito tempo morto.

Não, ela não poderia ser chamada de reducionista. Ela é realmente reducionista quando reduz os processos sociais a comportamentos de indivíduos. É preciso investigar qual é o custo dessa redução em termos do próprio saber que a psicologia produz. Não estaria ela realizando uma função social bem precisa quando opera essa redução? Não haveria aí um círculo vicioso entre saber e poder?

No entanto, essas questões exigem uma análise político-científica que não desejo realizar agora. São mencionadas apenas para mostrar como os problemas epistemológicos vinculam-se a questões políticas.

Não, a psicologia requer continuamente a produção de hipóteses. Uma psicologia que não avançasse hipóteses não seria aquela que é feita pela maior parte dos psicólogos; na verdade, quase todos acreditam ou foram levados a acreditar que produzem hipóteses quando fazem psicologia.

Não, o debate sobre a cientificidade da psicologia não se reduz de nenhuma maneira à tentativa de montar um cavalo morto. Sabe-se que a discussão sobre as variedades de sentido, epistemologicamente relevantes, da palavra "ciência" supõe uma definição do que seja ciência. Ora, é exatamente aqui que está o problema. É necessário definir inicialmente o que seja ciência. Considerar que na psicologia já existe uma definição, universalmente aceita, de ciência é eludir a tarefa principal, visto que, para sermos breves, não se sabe ainda, ou melhor muitos pensam saber, o que seja uma ciência humana.

É uma consequência natural da inexistência de um acordo sobre o que seja ciência, a inexistência de uma metodologia própria. Ela é buscada de empréstimo, nos mais variados lugares: ciências físicas, filosofia, geologia, linguística, teoria da Informação, etc.

A psicologia explica praticamente nada, se tivermos como modelo de explicação o modelo dedutivo-nomológico; mesmo quando ela fala em teorias é preciso verificar o que se está entendendo por "teoria". Pode-se chegar à conclusão de que as teorias na maior parte das vezes não são apresentadas de maneira ordenada e correta, e que, muitas delas, parecem mais orientadas para a persuasão do que para a exposição.

Pode-se afirmar que a psicologia tem como objeto o singular? Sim, para aqueles psicólogos (por exemplo, Allport e Lewin) que afirmam que a psicologia fala daquilo que ocorre uma única vez. Isto deveria nos colocar no caminho de um dualismo metodológico que oporia a psicologia à física, na imposição de uma psicologia subjetiva, na pretensão de que o homem deveria ser compreendido e não explicado, na pressuposição de que os fatos psicológicos têm uma dignidade diferente, na negação de que é possível realizar um estudo científico do homem, uma vez que sempre haveria aí a interferência de valores? Mas ao aceitar isso, ou parte disso, não estaríamos confundindo o sujeito, enquanto objeto, com o sujeito do conhecimento? Acredito que sim. As razões dessa crença serão desenvolvidas no decorrer da presente comunicação.

Não é incorreto aceitar que algumas das ciências humanas, por exemplo, a linguística e a economia, tenham atingido o status de ciência. Hume, na primeira metade do século XVIII, manifestou de modo inequívoco a esperança de fazer da psicologia uma ciência que seria o fundamento sólido para todas as outras ciências. Nas suas palavras "não há nenhuma questão importante cuja solução não esteja compreendida na ciência do homem e não há nenhuma que possa ser resolvida com certeza antes de se conhecer essa ciência". (Prefácio do "Tratado sobre a Natureza Humana")

A psicologia, contudo, não se tornou essa ciência que ela ambicionou e ambiciona ser. Pode-se duvidar se, mantido o quadro atual de referência, ela conseguirá, algum dia, atingir esse objetivo. É preciso olhar para uma nova direção.

A psicologia não é a ciência que ela deseja ser e não se trata de uma questão de impaciência, de querer realizar o futuro agora. Ela não explica no sentido dedutivo-nomológico, ela não possui uma metodologia própria; para sermos realistas, a psicologia com P maiúsculo da qual se fala desde o aparecimento do laboratório de Wundt (1879) não existe. Se existiu, foi apenas no momento da criação desse laboratório. O que há agora são psicologias.

Mas o que é a psicologia? Será aquilo que realizaram realmente os psicólogos, de Wundt ou Binet a Skinner, se considerarmos a enorme quantidade de observações e experimentos realizados (além, é claro, da monstruosa confusão conceitual produzida), a partir da qual eles procuraram estabelecer um conhecimento? Será o estudo orientado pelo que consideravam como científico e que os dirigiu para o entendimento do comportamento humano ou ainda para o estudo da mente? Será um conhecimento pragmático sobre o homem de classe média dentro da sociedade industrial do Ocidente? Será a compreensão das sociedades humanas e ou animais?

Acredito que o desejo subjacente à psicologia é muito simples. A proposta foi formulada há mais de 2.000 anos por Sócrates. Os psicólogos procuraram e continuam procurando conhecer a si próprios. Numa formulação moderna: eles visam estudar os comportamentos que são exibidos pelos homens. Para preencher esta tarefa, a psicologia deveria ser, e é, de certo modo, a destruição verdadeira desses comportamentos. Proposição aparentemente indefensável, mas cuja elucidação permitirá apreender alguma coisa da problemática da psicologia.

Desejo esclarecer que essa definição não é proposta com a intenção de fundamentar

uma nova psicologia. Ela é utilizada como um instrumento para examinar uma série de problemas que estão relacionados com a questão da causalidade na psicologia.

A descrição verdadeira do comportamento geralmente tem o homem como objeto principal. Contudo, a palavra "homem" não nos deve colocar no caminho de um humanismo ultrapassado. É preciso levar a sério a morte do homem; em outras palavras, o homem não pode ser mais pensado como uma categoria fundamental. No seu lugar, parafraseando Foucault, há um sistema, um conjunto de relações que se mantém, que se transforma independentemente das coisas que essas relações religam. Nada se deve alterar na psicologia pela presença do homem. Apenas ocorreu a escolha de um certo objeto. A psicologia é o que ela é, não porque um homem constitua um objeto privilegiado, mas, sim, devido ao fato dela tomar certa posição em relação ao processo de conhecer.

Se pensarmos na questão da singularidade, veremos que é possível abordar os fatos na sua individualidade. Também seria possível pensá-los como fenômenos atrás dos quais se procura um invariante. Por exemplo, dois corpos celestes exercem entre si uma certa atração de certa magnitude. Os relâmpagos originam-se do choque de cargas elétricas. São fenômenos físicos onde certos estados genéricos de eventos se repetem. Consideremos agora o seguinte enunciado: "O Presidente Allende morreu no Chile". Ele pode ser considerado como a descrição de um fenômeno biológico que se repete: a morte de um ser humano. Também pode ser tratado como a descrição de um comportamento único, isto é, pode ser singularizado. Obtém-se este resultado mostrando como a classe formada pelos Allende possui um único elemento: o indivíduo Salvador Allende. Outro exemplo, poderia ser o fenômeno de se esquecer mais de uma vez um mesmo nome próprio. Estamos diante de algo que pode se repetir. Se o esquecimento do nome próprio é tomado como um fato é julgado interessante em si mesmo. Se há interesse pelo seu caráter de repetição é pela única razão de se descobrir o que o determina - em suma, procura-se uma lei.

Sabe-se que Droysen (1858) distinguiu dois tipos de ciência: as ciências nomográficas que têm como objetivo o estabelecimento de leis, e as ciências idiográficas que têm como objetivo o individual; a física, por exemplo, é nomográfica. A psicologia, que se pretende com insistência ser uma nomografia do comportamento, é, na maior parte dos casos, uma descrição do comportamento humano "desejado" dentro da civilização ocidental.

Dizer que um evento é único é uma qualificação equívoca; para alguns psicólogos a singularidade da psicologia está em que ela tem por objeto algo que não se repete nunca. Ora, o mesmo é verdadeiro para qualquer fenômeno físico: o que se repete são certas características consideradas como invariantes. Mas a diferença para a psicologia não está aí, a sua especificidade não se reduz a este sentido. O que individualiza os comportamentos na psicologia é o tipo de causalidade envolvido na sua produção. O esquecimento do mesmo nome próprio não significa que esteja ocorrendo sempre o mesmo processo subjacente ao fenômeno. Ao contrário, o que é próprio do fenômeno psicológico é que a cadeia causal que o produz nunca é exatamente a mesma, ela difere de situação para situação. Nos momentos de frustração os psicólogos neo-behavioristas afirmam que a história comportamental do sujeito era diferente daquela que era esperada ou suposta. O que tomam como exceção e explicam de maneira ad hoc é, na realidade, a regra. E ainda assim, é possível produzir predições significativas; questão que é apenas sugerida aqui devido às limitações inerentes ao trabalho que ora exponho.

Acertar que todo comportamento é singular não acarreta afirmar que ele não seja cientificamente explicável, ainda que em alguns sítios humanistas proclame-se que há uma diferença radical entre os fatos que são estudados pelas ciências físicas e a psicologia isto é falso; todos os fenômenos são individualizados em um ponto do espaço e do tempo (ao menos, na física

clássica) e seria possível a priori tratar da mesma maneira tanto os fenômenos da física como os da psicologia. Não se pode opor a ciência à psicologia como se a primeira estudasse o universal e a segunda o individual; inicialmente os fatos físicos são tão individualizáveis como os fatos psicológicos; além disso o conhecimento de um comportamento supõe uma relação com o universal: "isto é uma batida à barra e aquilo uma batida a um cartão de ponto, que são explicadas sempre, como sempre, através da lei do reforço". Que um fato psicológico seja um, que nunca se verá duas vezes, não impede, de antemão, que se possa explicá-lo. Dois esquecimentos do mesmo nome próprio são dois comportamentos distintos. Explica-se um e outro e isto é tudo. A psicologia é um conjunto de fatos e a ciência explica os fatos.

É poético opor o caráter psicológico do homem às repetições da natureza. Além disso, é difundir uma idéia confusa. É preciso perceber que nos fatos físicos é a consideração do invariante que coloca o fato despido de localização e data. Se se realiza a mesma consideração sobre o homem, ele também se repete. A verdade é que o homem concreto tem outras razões (não existentes na natureza) para não se repetir: ele é um ser dotado de intencionalidade. Não há para o psicólogo nenhuma impossibilidade a priori de imitar os físicos e de extrair de um fato humano ou animal um invariante que, abstraído, seja eterno e valha como a lei de Galileu vale para toda queda de um corpo. Skinner não quis mostrar que todo comportamento humano está sob o domínio de certas contingências de reforço? Freud não procurou mostrar que o homem é um ser que tem um desejo que ignora mas que o domina?

Mas terão sido coroadas de êxito essas tentativas? Se não o foram, talvez a sua impossibilidade esteja ligada à natureza das relações causais existentes entre os objetos que a psicologia estuda e de nenhuma maneira ao caráter individual dos comportamentos humanos.

A verdadeira diferença não está, portanto, entre os fatos psicológicos e os fatos físicos. Podemos considerar a física como um conjunto de leis e a psicologia como um conjunto de fatos. Na física a função das leis é explicar os fatos; a existência destes é um mero suporte para o estabelecimento de leis. Ora, isto não ocorre de nenhuma maneira na psicologia. Se algum dia existir uma ciência que seja o conjunto das leis da psicologia, a psicologia não será esta ciência (provavelmente será a biologia): ela continuará sendo apenas o conjunto de fatos que serão explicados por essas leis. Resta saber se, existindo uma ciência das leis psicológicas, haverá ainda algum interesse pelos próprios fatos. No máximo nossa tarefa estaria reduzida a estabelecê-los e a psicologia nada mais seria que uma exemplificação dessas leis.

Em suma, não é na questão da singularidade que se encontra algo de específico, de próprio à psicologia.

Vamos procurar em outro lugar. Sabemos que Lévi-Strauss estabeleceu uma comparação interessante entre a geologia e a teoria freudiana. Segundo ele: "Quando conheci as teorias de Freud, percebi-as, com toda naturalidade, como a aplicação ao homem individual de um método cujo cânon estava representado pela geologia. Em ambos os casos, o investigador se encontra de imediato frente a fenômenos aparentemente impenetráveis; em ambos os casos, para inventariar e medir os elementos de uma situação complexa deve exercer qualidades de finura: sensibilidade, olfato e paladar. E, no entanto, a ordem que se introduz no conjunto incoerente a princípio, não é nem contingente, nem arbitrária".

Como acabamos de ver a nossa curiosidade não é excitada apenas pelo homem. Todavia, devemos reconhecer que há na psicologia uma certa especificidade que está nas operações de conhecimento que ela mobiliza, que diferem daquelas que são utilizadas para conhecer os fenômenos físicos.



A geologia comparada apresenta em relação à psicologia comparada uma diferença que convém explorar. Na psicologia comparada há aspectos que recebem as mais diferentes denominações: significação, compreensão, valores, etc. No entanto, pode-se alcançar um grau de precisão maior quando se utiliza a palavra "finalidade".

No mundo, tal como ele surge aos nossos olhos ingênuos, os comportamentos humanos (e por que não, os animais) são compreendidos pelo fato de reconhecermos, em nós mesmos e nos outros, a existência de um projeto; ou seja, de uma finalidade que é preenchida pela realização de um comportamento. Mas esta finalidade que existe na ação humana parece não acarretar consequências perceptíveis para a epistemologia da psicologia. Ela não se introduziu, por exemplo, no momento em que eu escrevia essa comunicação. Ela já estava presente em vários lugares: na seleção de autores que eu realizei, na impressão que eu desejava despertar sobre os possíveis leitores, etc. Da mesma maneira, quando um psicólogo experimental elabora um artigo sobre um experimento realizado, a finalidade pertence ao próprio quadro de observação e de planejamento do experimento. Por estar assim implícita ela não apresenta para este psicólogo nenhuma característica relevante que deva ser salientada por ele. Está presente no texto e será reencontrada, modificada ou não, pelo leitor. A questão que se coloca é a de saber se será sempre possível manter o problema da finalidade neste estado de suspensão, de acordo tácito e, o que é mais importante, se essas observações esgotam esse problema.

Vamos supor, para poder desenvolver a nossa tese de que a especificidade da psicologia está nas relações de causalidade que ela mobiliza, que a psicologia seja a descrição verdadeira do comportamento.

Em que sentido isto equivale a afirmar que a psicologia é desde o início um discurso descritivo? No sentido de que ela deve se ocupar apenas com descrições. Mas, é preciso qualificar o que estamos entendendo aqui por descrição. Vamos supor que a psicologia seja semelhante a um conto policial. Todo o nosso interesse está voltado para a trama que se desenvolve aí. Da mesma forma, os fatos na psicologia só adquirem o seu pleno significado quando são relacionados a uma trama; ou seja, quando um psicólogo descreve um comportamento, a sua descrição é na realidade uma interpretação teórica feita a partir da trama que ele adota. Trata-se, por conseguinte, de criar um quadro, para representar aí, ou melhor, para construir aí o que ocorre. Isto permite, a partir do ponto de vista adotado, eliminar uma série de problemas como falsos e ou irrelevantes. É realizada assim uma triagem, uma simplificação, uma organização. Por exemplo, um psicólogo neo-behaviorista coloca toda uma sessão experimental de 24 horas em uma linha e o seu relatório não é menos espontâneo do que aquele que nos vêm à memória quando recordamos um fato de nossas vidas. Especular sobre o intervalo que separa o experimento e a descrição do dado leva simplesmente a constatar que uma sessão experimental não é a mesma coisa para o experimentador, para um outro psicólogo para um estudante de psicologia que o observa ou para o ajudante de laboratório. Isto significa que para o psicólogo há um limite; isto é, que o intervalo que há entre o experimento e a descrição do dado é preenchido pela memória teórica do psicólogo, e que esta se constitui sempre em um limite para o ato de conhecer, uma vez que o nosso conhecimento só é obtido através da mediação da teoria.

Examinemos o caso onde o psicólogo denomina de comportamento algo que ele não consegue apreender direta e ou inteiramente. Como, por exemplo, o relato de um sonho, um comportamento supersticioso - aqui ele apreende apenas alguns traços do sonho ou de certas contingências respectivamente. Mas, mesmo que se possa apreender completamente o sonho, ou as contingências que deram origem ao comportamento supersticioso, não se altera a situação: são sempre interpretações daquilo que realmente ocorreu. Na sua essência, como nos mostrou Engelmann, a psi

colgia é uma forma de conhecimento que decorre da observação direta do comportamento presente. Ela não é a exibição desse comportamento, ela é a sua interpretação; se o psicólogo descreve o comportamento, é para tornar patente o seu ponto de vista e não para fazê-lo reviver.

Vamos procurar mostrar que se a psicologia é a descrição verdadeira do comportamento, ela não se repete; que ela é apenas o relato das variações que ocorrem no comportamento e que ela não pode vir a ser a descrição dos invariantes que estão por trás dessas variações.

Relata-se que um rato de uma certa espécie apresentou, quando submetido a certas contingências de reforço, uma certa frequência de respostas. Tomar o fenômeno frequência de respostas isoladamente não levaria a nenhum conhecimento, só cria novos problemas. Como já afirmamos, devemos entender o psicólogo como se ele fosse um físico que procurasse relatar as quedas dos corpos, e suas diversas causas e não apenas a queda dos corpos. Do experimento realizado o psicólogo conhece somente o que ele fez variar e não todos os comportamentos. A maior parte permanece ignorável e ignorada.

Um comportamento é destacado daquilo que ocorre: é uma diferença, algo que poderíamos reconhecer a priori se adotássemos a trama que o psicólogo nos oferece - não podemos nos esquecer que a psicologia é filha da memória teórica do psicólogo. Aquilo que o surpreende será aquilo que será relatado. A uniformidade não tem interesse. Quando ele realiza um experimento, o seu relato conterá apenas aquilo que é necessário para que se possa pensar em observações ou experimentos semelhantes, onde ocorrerá este ou aquele comportamento. Contudo, a semelhança não significa identidade, é somente um esforço na direção da objetividade.

Quando um psicólogo afirma que um rato que sofreu uma redução de 20% não conseguiu estabelecer uma certa resposta de esquiva, a novidade do relato estará na ausência do estabelecimento da resposta, supondo que vários experimentadores, em condições análogas, conseguiram estabelecer de maneira convincente essa resposta. Contudo, não haverá nenhuma explicitação sobre a expressão "redução de 20% em peso". É tácito que todos os possíveis leitores já conheçam a sua significação e o seu emprego correto. A situação seria diferente se a platêia-alvo fosse composta de psicólogos de outras linhas ou de leigos. O relato experimental seria ainda mais notável, dentro da comunidade neo-behaviorista, se a resposta, mencionada a pouco, fosse obtida na ausência de qualquer reforçador.

Portanto, a tarefa do psicólogo está diretamente relacionada à percepção do diferente, do inusitado. No entanto, a psicologia caracteriza-se por exibir sempre os mesmos dados mas as mais diferentes interpretações. A sua juventude é eterna visto que os dados não se alteram. Todo o problema está na descrição desse dados.

Não há metodologia específica na psicologia porque na psicologia há apenas uma exigência: que a descrição do comportamento seja verdadeira. Se isto ocorrer, já é suficiente. Impor uma regra do jogo, uma norma, seria determinar a priori que descrições irão ser consideradas como válidas. Quarenta anos de domínio do behaviorismo foram suficientes para mostrar que isto não é uma boa tática.

Para uma ciência nomotética, um fenômeno só se torna um fato quando ele pode ser considerado como uma instância de um invariante; na psicologia, uma vez que ele tenha ocorrido, o fenômeno já passa a fazer parte dela.

A psicologia constitui um saber decepcionante que ensina coisas que seriam muito banais para a nossa vida se não fosse a surpresa que ela nos causa quando os descreve. Dessa forma, um sintoma neurótico, contração na mão, é descrita como sendo a expressão de um desejo sexual perverso. Um jogador inveterado é visto como o resultado de contingência adventícias. São as interpretações que nos surpreendem e não a ocorrência dos fenômenos. Por conseguinte, o psicólogo procura surpresas que irão surpreender não apenas a seus pares, mas também ao público leigo.

"Interpretar" é utilizada aqui no sentido de descrever verdadeiramente o fenômeno. Por exemplo, o enunciado "o sonho é a realização de um desejo" é na teoria freudiana uma descrição verdadeira sobre os sonhos.

As interpretações são sempre incompletas. Um psicólogo não descreve tudo o que ocorre, mas apenas aquilo que ele consegue apreender dentro da sua rede conceitual. Segue-se que é impossível dar uma interpretação integral. A idéia de que se possa dar uma interpretação que não deixe lacunas vem da ilusão de não perceber que o aparato experimental ou observacional - com o qual constituímos os fatos também nos deram as questões. Em outras palavras, propositalmente deixamos de considerar muitas coisas, mas também muito se perdeu sem que o soubéssemos.

O conhecimento psicológico decorre desses aparatos que selecionam um momento da realidade. Esta seleção não é espontânea, ela é o resultado da visão que se utiliza para constituir os fatos. Mesmo que levantássemos todas as variáveis possíveis para o nosso conhecimento atual, ainda restariam muitas a serem consideradas. Não se deve recusar a considerar um fenômeno como psicológico porque as suas causas não são conhecidas. A psicologia não comporta nem um princípio de conhecimento, nem um mínimo de inteligibilidade universalmente aceito. Desde o momento em que algo se produziu, ele passa a fazer parte dela. A psicologia não é uma ciência; nem por isso ela não é rigorosa, apenas que o seu rigor se dirige basicamente para a descrição.

Quais são os critérios que atuam no nível descritivo? Um deles é que a ocorrência do comportamento será descrita de maneira a surpreender. Traduzir sempre a mesma coisa torna-a banal, sem interesse, a não ser que uma nova interpretação provoque de novo a nossa surpresa. To do experimento traz em si esta intenção: uma ocorrência que surpreenda.

Por outro lado, também é significativa a própria ocorrência, a produção do dado. Tendo sido produzido ele irá ser descrito. Como não existe nenhum critério de aceitação universal que nos afirme qual a melhor descrição, não há possibilidade de se fazer uma psicologia definitiva. Ela permanecerá eternamente fragmentária, parcial. O compromisso com a verdade restringe-se à produção. Esperar pela comensurabilidade da psicologia, isto é, pela existência de uma linguagem observacional, que seja relevante e neutra entre as teorias, que se julgam em oposição, seria esperar pelo aparecimento de um objeto definido, assim como de uma metodologia própria, para a qual todos tendam com maior ou menor certeza. Ora, não existe este objeto, nem esta metodologia.

Desde o seu início, em 1879, a psicologia se fragmentou em vários ramos (psicologia experimental, psicologia clínica, psicologia da arte, etc) uma vez que, como se disse acima, não tendo um objeto natural, nada impediu e impede a sua expansão ou diminuição dependendo do momento considerado. É preciso estabelecer uma distinção entre o "campo dos dados que são comportamentais" e a psicologia como um saber específico que conhece uma extensão variável. Com Wundt, a psicologia define como um dos seus objetos o estudo da mente consciente do adulto normal; com Freud, o objeto formal se torna o inconsciente, cujos efeitos se manifestam em todo ser humano, normal ou não, adulto ou não; Skinner define a psicologia como o estudo do comportamento, seja humano ou animal. Ele chega a sugerir que a psicologia tenha como meta tornar-se aquela super-ciência (do tipo pensado por Hume) que resolverá problemas em áreas tão distintas como a psiquiatria e a lógica-matemática.

Contudo, é legítimo nos interrogarmos se Skinner e muitos outros não terminaram por realizar uma descrição do comportamento desejável do homem na civilização ocidental? Responder a essa questão, seria elucidar a relação entre ideologia e ciência na psicologia.

Mas, de qualquer maneira, o que é comportamento e o que não é comportamento? Tarefa impossível seria de traçar uma linha de demarcação que tenha certa perenidade, conforme mostra

a breve sucessão histórica traçada acima. Seria muito tolo fixar uma demarcação que mostrasse porque uma manifestação neurótica não interessou a Titchener, mas era relevante para Freud; - por que um macaco trabalhando para ganhar fichas não é objeto de uma exibição circense, mas, - sim, ilustração de um processo de reforço generalizado. É melhor ceder à história e considerar como fronteira aquilo que as convenções atuais determinam como sendo comportamental. É claro - que ouvidas todas as partes será uma fronteira por acréscimo e não por exclusão. Desnecessário dizer que ela aumenta com a passagem do tempo, modificando-se sem cessar.

Espero que essas rápidas reflexões sobre o estado atual da psicologia atraiam a atenção para um problema que considero essencial e ao qual me referi diversas vezes: é preciso vencer toda a resistência criada pelo empirismo lógico e repensar com clareza de espírito o problema da causalidade, que não esgota de nenhuma forma quando se pensa apenas em relações funcionais. Ao mesmo tempo que se supera esse obstáculo epistemológico, é preciso realizar uma crítica ideológica rigorosa, que nos leve a superar nossos impasses atuais e permita ao psicólogo ocupar um lugar ao lado do oprimido, do louco, do infeliz - não como gestor, mas como participante ativo na luta pela liberdade coletiva.

CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO

"AVALIAÇÃO CRÍTICA DA IX REUNIAO ANUAL DE PSICOLOGIA

DR. JOÃO CLAUDIO TODOROV

PARTICIPAÇÃO DO DR. ISAÍAS PESSOTTI

"AVALIAÇÃO CRÍTICA DA IX REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA"

Dr. R. Gorayeb: Gostaria de apresentar o conferencista da noite, Dr. João Cláudio Todorov, ex-professor da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, professor do Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília, e membro do Conselho Federal de Psicologia. O Dr. João Cláudio foi convidado para fazer uma avaliação crítica da IX Reunião Anual de Psicologia. Ele teve a tarefa de procurar se interar de todos os acontecimentos durante a IX Reunião e para isso, como várias atividades eram concomitantes, ele contou com a colaboração do Dr. Isafas Pessotti, e nós então vamos passar a ouvir agora o que ele tem a dizer em termos de avaliação da IX Reunião Anual de Psicologia.

Dr. J.C. Todorov: O trabalho maior, em realidade, foi feito pelo Isafas e pelos presidentes de sessões, sob a coordenação do Isafas Pessotti que preparou uma espécie de questionário para os presidentes de sessões. Hoje à tarde nós reunimos esse material todo e conversamos a cerca do que a gente viu nessa IX Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. Como o assunto era muito sério a gente teve que sair daqui e discutir longe dos ouvidos das pessoas envolvidas, de modo que a gente preparou o material todo ali no Mosteiro, tomando chopp, de modo que vocês, preparem-se para o que vem agora. Eu acho que a coisa que mais chamou atenção nessa IX Reunião Anual pode ser caracterizada como um reflexo do clima de abertura política - que o país vive no momento. O que se discutiu a cerca de implicações sociais do trabalho do psicólogo, a cerca de problemas políticos envolvidos no fazer e no aplicar a ciência a gente não tinha visto antes nos nove anos de existência da Sociedade. Está certo que o ano passado a tendência começou a mudar e isso a gente deve à Comissão Paritária Nacional e aos alunos que em 77-78 marcaram para Ribeirão Preto a reunião do Encontro Nacional dos Estudantes de Psicologia. A reunião do ano passado foi marcada por uma atuação política dos estudantes que compareceram a Ribeirão Preto e que provocaram um certo espanto nos profissionais e nos professores que aqui vieram. Eu lembro muito das reações ouvidas no ano passado em termos de "será que é isso que a Sociedade deveria estar patrocinando?", quer dizer, até onde valeria a pena continuar incentivando a participação de alunos, dado que os alunos chegaram aqui com um ímpeto enorme em termos de trabalho político. Esse ano se falou em coisas muito mais importantes do que as colocadas no ano passado e com muito menos problema. O que nós sentimos é que os participantes em sua maioria, estavam realmente interessados em discutir os fundamentos de seu trabalho, as implicações sociais do seu trabalho e em pensar em maneiras pelas quais o psicólogo pode, através daquilo que ele sabe, fazer melhor do que qualquer um, através daquilo que caracteriza a sua profissão, influir no momento presente, no momento em que o país começa a ter alguma chance de definir o seu sistema político e de definir o seu sistema de interações sociais. Um outro aspecto que chamou a atenção e que tem seus pontos negativos e positivos, como se viu nas discussões que saíram, foi a participação dos filósofos. Essa talvez tenha sido a reunião em que maior número de filósofos tenha comparecido e onde se sentiu mais marcadamente a contribuição desses colegas que têm muito a dizer sobre o que a gente faz em Psicologia, assim como eles têm a dizer sobre o que se faz em qualquer outro aspecto da ciência. O que se sentiu da participação dos filósofos foi que talvez eles tenham falado para um grupo muito reduzido de associados da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. Alguns colegas sentiram que estava mais uma comunicação de pessoas que já vêm sentindo o problema, que já vêm discutindo esse pro

blema. Chegou-se a dizer que nós tivemos mesa redonda de filósofos, quando talvez para o próximo ano se deveria pensar em promover mesas redondas com filósofos, quer dizer problemas que são importantes para a Psicologia, discutidos por psicólogos, com filósofos presente para que a discussão não fique num nível de peritos e que se possa realmente comunicar aos alunos que aqui vêm o que está sendo discutido. Eu acho que também não se pode deixar sem mencionar o fato que essa grande participação dos filósofos e de uma maneira bastante aberta também é um reflexo da abertura política que a gente vive. Um terceiro aspecto a ser ressaltado realmente representa uma continuação do que vem acontecendo ano a ano na Reunião de Ribeirão Preto: é a linguagem utilizada nas Comunicações. Esse é um aspecto positivo no sentido que, os Presidentes de Mesa sentiram, nós sentimos, houve uma preocupação maior esse ano se realmente comunicar aos presente o porque o trabalho foi feito, como foi feito, as implicações no trabalho, numa linguagem não tão hermética como às vezes acontece. A gente sabe perfeitamente que em alguns dos campos mais especializados de Psicologia é possível você falar durante quinze minutos de tal maneira que um colega psicólogo que não trabalha naquela área não entenda completamente nada. Sentiu-se nessa Reunião uma preocupação de ser mais comunicativo, de não se apegar tanto a termos técnicos, mas a garantir-se uma comunicação com o público. Uma outra característica da Reunião, que vem desde a primeira, é a grande participação de estreates; são aquelas pessoas que pela primeira vez apresentam algum trabalho científico. Pelo levantamento que nós fizemos, o número nesta Reunião, a proporção nesta Reunião está dentro do que a gente tem observado no passado, mas vale a pena aqui colocar esse aspecto, não como novidade, mas como uma das características importantes da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. Isso é colocado não porque é notícia para sair em jornal, mas porque é uma das características fundamentais da Sociedade, uma das coisas responsáveis pelo fato de que o ano que vem a gente comemora dez anos e se alguém souber de alguma outra Sociedade de Psicologia no Brasil que possa apresentar um currículo como este, a gente gostaria de saber. Eu acho que não existe. Eu tenho a impressão que muito desse sucesso continuado vem do fato de que todos os interessados no trabalho de Psicologia, no trabalho de pesquisa em Psicologia que chegam a Ribeirão, têm a sua chance de apresentar seu trabalho, têm a chance de ver o trabalho discutido, de conversar com outras pessoas e de não ser pado de início por não pertencer a este ou aquele grupo, ou por não ser profissional, por não ter um diploma, ou por não ser doutor. Eu tenho a ligeira impressão que da diretoria atual e da diretoria futura, mais da metade, pelo menos, começou a carreira apresentando trabalho em Ribeirão Preto. Um outro aspecto já é novidade, o que a gente sentiu e foi muito bom, se eu fosse behaviorista diria que foi muito reforçador, foi a aproximação entre os colegas que trabalham com a aplicação e os que trabalham com pesquisa básica. Sentiu-se nos trabalhos de aplicação uma preocupação metodológica muito grande, uma preocupação enorme com a maneira de trabalhar, com a maneira de apresentar os dados e com a discussão desses dados. Parece que a gente pode sentir esse progresso na sofisticação de técnicas de modificação de comportamento, técnicas de trabalho de aplicação nas outras áreas além de modificação do comportamento. Vocês me desculpem porque eu tenho essa tendência de falar em Análise Experimental do Comportamento e Análise Comportamental Aplicada, esse é um defeito de formação muito sério e eu acho que isso não val ser resolvido tão cedo, e eu tenho a tendência de ao analisar os trabalhos apresentados aqui na Reunião da Sociedade, de falar dos trabalhos de Análise Experimental de Análise Comportamental Aplicada. Para falar a verdade, a colocação desse pontos aqui foi feita baseada em todos os trabalhos apresentados, mas eu pessoalmente, na realidade, vi mais os trabalhos mais ligados à minha área. De qualquer maneira, essa preocupação metodológica nos trabalhos de aplicação e uma quantidade muito grande, esse ano, de trabalhos básicos com sujeitos humanos, uma certa abertura nas discussões

dos trabalhos básico, quer dizer, sentiu-se que os apresentadores estão mais abertos a discussão c/ a relevância social ou a relevância teórica dos trabalhos que apresentam, Isso certamente liga da ao que eu mencionei antes, a linguagem utilizada; as duas coisas provavelmente refletem essa tendência a se fazer ouvir, a se fazer presente e está aberto para explicar como e porque ' faz o que faz em pesquisa básica. A gente deve mencionar também as qualidades dos Simpósios, a preocupação revelada na escolha dos temas e das pessoas que os apresentaram, demonstrando essa preocupação básica também da Diretoria que organizou esse IX Encontro, essa IX Reunião Anual ' com o que está acontecendo em Psicologia no Brasil no momento, com as questões que são mais ' importantes, com as questões que a gente sente que preocupam mais os colegas psicólogos, aquelas pessoas que se preocupam com Psicologia e os alunos de Psicologia. Nesse ponto, a gente ' podia mencionar o simpósio: "A Organização de serviços de Psicologia em Prisões e Instituições de Menores", como um dos eventos dessa preocupação com problemas de importância social presente; o Simpósio: "Ideologia e Ciência em Psicologia" em termos de importância teórica, se poderia dizer, presente. Sentiu-se nas discussões, tanto nesse Simpósio: "Ideologia e ciência" ' quanto no de "Fundamentos Críticos da Análise Experimental" uma certa necessidade demonstrada de defesa da Análise Experimental, da Análise Comportamental Aplicada. Eu acho que essa necessidade de defesa, em realidade, chegou um pouco tarde. O problema é que a gente vinha traba - lhando isolado do resto dos acontecimentos no Brasil, da Psicologia no Brasil, há muito tempo e sofrendo um ataque continuado em termos não-científico, da descaracterização do nosso trabalho através de colocações que duvidavam da possibilidade de se ter uma ciência de Psicologia, que duvidavam muitas vezes da honestidade do trabalho científico no sentido de se igualar behaviorismo com agentes de repressão, behaviorismo com representantes do Imperialismo e coisas daí para a frente. Eu acho que a gente ficou muito tempo sem responder essas críticas. Em grande parte o que se fez na IX Reunião Anual foi levar o problema para todos vocês, discutir essas ' coisas; não necessariamente escolher pessoas que viessem aqui e dessem uma receita, dessem um recado, mas principalmente no Simpósio sobre "Fundamentos Críticos", colocar todo mundo, apertar nessas coisas, lá ver até onde havia propaganda e preconceito, e até onde havia algum fundo de verdade nessas colocações todas. (Dr. Isafas chega e Todorov interrompe o que dizia).

Dr. Isafas Pessoti: Eu tinha que fazer a introdução, aí então, eu fiquei sem gasolina e isso é um problema de trânsito, sério. Tive que procurar gasolina do meu sogro, mangueira, essas - coisas. Então, a introdução era a seguinte: nós não tivemos muito tempo para preparar isso porque o Congresso ainda não acabou e nós temos que fazer a síntese de um Congresso acabado, quer dizer, é uma coisa um pouco difícil, então a gente fez o que pode, juntou os relatórios dos - presidentes de sessão que entregaram os relatórios e procuramos um ambiente propício para a - produção dessa peça, que dado o calor, foi lá no Mosteiro, à tarde. Fizemos o possível, agora então está introduzido a conferência.

Dr. Todorov: Voltando ao assunto. Com relação a essas coisas todas, a preocupação da Direto - ria ao organizar esse debate não foi resolver o problema mas levantar o problema, deixar bem claro quais são os problemas básicos, quais são os fundamentos da nossa participação enquanto psicólogos, que precisam ser pensados que precisam ser analisados, que precisam ser discutidos, daí a gente ter chamado, por exemplo, ao Simpósio sobre "Fundamentos Críticos da Análise Experimental do Comportamento" de "Confusão I!", porque em Fortaleza a gente já tinha tido uma "Confusão II" e agora vamos "Confusão III" e "Confusão IV" e na hora que se necessita de uma "Confusão V" e assim por diante. O que a gente gostaria é que vocês prestassem atenção. Um outro aspecto é que



foi o show de slides, um verdadeiro show de slides montado pela Larry e colaboradores a cerca da história da Análise Experimental do comportamento no Brasil. Todo o trabalho de levantamento envolvido nisso certamente foi um trabalho imenso, cansativo, eu sei que muita gente não atendeu aos pedidos e apelos de entregar material, eu sei que o Larry insistiu várias vezes. Ele montou um show realmente elogiável, (ele está dizendo que é elogiável porque nós estamos lá) Certamente o Larry teve muito bom gosto, escolheu as melhores fotografias da gente, botou lá, mas a sugestão que a gente tinha com relação a isso era que o grupo que se propõe montar essa história da Análise Experimental do Comportamento no Brasil, se possível, trabalhasse na história da Psicologia no Brasil. Eu acho que seria muito importante que isso pudesse vir a ser montado e ficasse como um documento. Fica a sugestão nessa análise da IX Reunião para que o Larry, se ele puder, continue a trabalhar nesse campo. E aqui a gente gostaria de apoiar a idéia que não é nossa nem das pessoas que nos ajudaram nessa avaliação crítica, mas que vem ao que parece, do Lino Bueno, próximo Presidente da Associação, da próxima diretoria, de se fazer com que na X Reunião Anual, no próximo ano, se tenha como tema central a História da Psicologia no Brasil, e de desde já anunciar isto, e pedir às pessoas interessadas que possam contribuir, que no próximo ano tragam o material a cerca da História da Psicologia no Brasil, nos seus Estados, nas suas cidades, o material que for possível, seja na forma de Simpósio montados, seja na forma de comunicação. Vamos ver se a gente faz da X Reunião Anual de Psicologia um ajuntamento de dados a cerca da história da Psicologia no Brasil, que está realmente muito carente. Eu tenho a impressão que um dos últimos trabalhos, e certamente faz tempo, feitos a cerca disso foi o que inaugurou essa série de Reuniões, do Isaias Pessotti em 71, que apresentou um esboço chamado "Dados para uma futura história da Psicologia no Brasil". Ele prometeu que ia trabalhar mais em cima desses dados depois, mas acho que não trabalhou não, e publicou assim mesmo. De qualquer maneira, eu acho que todo mundo sente a necessidade no momento de se fazer esse trabalho, que é muito difícil; não é um trabalho para uma pessoa, é um trabalho realmente para um grupo interessado em reunir essas informações, e trabalhar em cima delas. Finalmente eu acho que valeria a pena se mencionar como uma das características dessa IX Reunião, não é bem uma característica, mas é um evento que vai marcar essa IX Reunião, é a volta de Rodolfo Azzi à Psicologia depois de 14 anos. Eu acho que as pessoas que ouviram suas contribuições e suas discussões certamente vão de concordar e principalmente aqueles que já o conheciam antes de 65 e antes da marginalização forçada por circunstâncias além do nosso controle, certamente vão de concordar que a volta do Rodolfo à Psicologia é um marco importante e que nós todos vamos precisar da colaboração que ele pode dar daqui pra frente. Além disso, para terminar, é só um agradecimento à Diretoria por ter se lembrado de mim pra fazer isso, e um conselho, que na X Reunião Anual não haja uma conferência de Avaliação Crítica da X Reunião.

Dr. Ricardo Gorayeb: Muito obrigado ao Dr. João Cláudio Todorov e ao Dr. Isaias Pessotti. Antes de encerrar eu gostaria de, em nome de toda a Diretoria da Sociedade de Psicologia, colocar os nossos agradecimentos a todos os apresentadores de comunicações, presidentes de mesa, debatedores, conferencistas, participantes de simpósio, professores de curso, representantes de sociedades de Psicologia e de uma maneira muito especial, eu não vou citar nomes, mas de uma maneira muito especial aos funcionários e alunos que colaboraram para que a Reunião pudesse ter um nível razoável de organização. Quero agradecer também a presença de todos vocês, os participantes da Reunião, e agradecer às entidades que tornaram essa Reunião possível: à Prefeitura Municipal cedendo o Testro e a Casa da Cultura, ao C.N.P.Q e à FAPESP que subvencionaram a Reunião. Fazer o meu convite para que todos estejam aqui para a X Reunião Anual de Psicologia em 1980. Antes de encerrar, quero saber se alguém quer fazer uso da palavra, alguém da

mesa ou do plenário. Pode fazer uso do microfone.

Estudante: Eu quero falar sobre a descontração que vocês tiveram para falar, para apresentar a crítica de vocês quanto à Assembléia, quanto ao Congresso. Eu acho que deveria ser feita - não só agora no último dia, mas assim em todo o Congresso. Então, por exemplo, vocês ficaram afim em cima, nós lá embaixo, inclusive foi contra muita palestra que foi dada, o fato de professor lá em cima, o aluno aqui em baixo. Eu acho que a gente se sentiu um pouco assim, como você mesmo falou, o fato de não ter sido tão acessível. Mais um fato que eu acho que não foi acessível ao aluno, o fato de estar havendo assim essa necessidade, então seria legal, uma opinião, que uma forma mais descontraída, é claro que quando for necessário o uso de projetor, essas coisas, teria que ser num lugar fechado, mas fazer a coisa num lugar aberto, todo mundo sentado no chão.

Dr. R. Gorayeb: Muito obrigado pela sua sugestão, eu acho que o Dr. Lino deve ter escutado também, seguramente, e eu espero também que não só essa sua sugestão, mas outras sugestões que vocês tenham colocado por escrito nos questionários, de forma que a gente possa analisar esses dados e considerar isto. Mais alguém quer fazer o uso da palavra? Dr. Pessotí.

Dr. Isafas Pessotí: Na preparação dessa peça, desse desempenho nosso aqui, o João Cláudio e eu combinamos que eu tinha que fazer a introdução, depois ele falava esse relatório aí, e depois eu tinha que fazer um lamento final. E, foi assim que foi decidido. O lamento é o seguinte. Nós sentimos falta de algumas pessoas que sempre estiveram aqui nessas nossas Reuniões e cuja participação, além de se revelar nas sessões de debates, simpósios, se revelam também no curso da madrugada onde a gente, justamente por maior descontração, talvez contribuía igualmente, então nós estamos lembrando aqui o nosso grande amigo, o Chico Garcia, que faltou e o Ivo, do Pará, e dentre outros que não estamos lembrando, o Bento, de Piracicaba, que é nosso amigo, também não veio, então isso é um lamento. O outro lamento é que com esse clima de abertura, nós, João Cláudio e eu perdemos uma autoridade que a gente tinha, quer dizer, no governo do penúltimo general nós criamos num desses congressos O.C.C.C., que era, não era o comando de caça ao comunista, era comitê de controle da ciência, que tinha dois membros únicos, vitais - cios, o João Cláudio e eu. Depois da abolição do AI-5 nós perdemos toda a autoridade e é com alguma tristeza que nós vimos no show do Larry que nós já somos assuntos de, sei lá, se não de história, pelo menos de estória. De todo modo nós lamentamos a Abertura porque nós perdemos o controle da ciência no Brasil. Como todo ano, exceto no ano em que eu fui presidente, eu tomo o microfone no fim, de algum jeito, para elogiar o trabalho da Diretoria, e vocês podem avaliar o que significa montar um congresso como esse, por isso eu gostaria que todos saíssem a Diretoria que organizou o Congresso, com uma salva de palmas.

Dr. R. Gorayeb: Eu só estendo os cumprimentos do Isafas e do plenário à comissão organizadora que inclui também o Dr. Luiz de Oliveira e o professor José Aparecido da Silva, e quero incluir nesses cumprimentos os alunos e funcionários que ajudaram muito. E lembro que o chopp está lá gelado, esperando a gente.

Desempenho verbal de crianças em situação controlada: efeitos de consequentes verbais de dois níveis de complexidade (a).

Elza M. Stella Prorok, Regina C.O. dos Santos, Vera Maria Soares, Vera Lucia Casari, FFCL de Ribeirão Preto, USP.

Da análise do conjunto de dados sobre desenvolvimento do repertório verbal, resultantes de estudos naturalísticos (principalmente psicolinguísticos) e experimentais (principalmente operantes), constatam-se inconsistência e/ou contradições tanto na caracterização do desempenho verbal da criança, como na consideração de variáveis e/ou processos subjacentes. Neste contexto, uma necessidade que se depreende é a de fundamentar a seleção dos estímulos e respostas verbais, a serem manipulados experimentalmente, em dados prévios descritivos de comportamento verbal infantil e da estimulação linguística ambiental. Em decorrência disso, Stella (1976) propôs uma técnica para registro do Intercâmbio verbal Mãe (M) - Criança (C) de forma a possibilitar uma análise funcional do mesmo e sugerir variáveis e/ou parâmetros para a análise experimental do comportamento verbal em desenvolvimento. (cf. Prorok, Casari, Soares e Santos, 1979, nesta Reunião). O presente trabalho ilustra a análise experimental do desempenho verbal de C, em situação de brinquedo livre, onde contingências programadas de reforçamento foram manipuladas. Nessa situação, C interagia verbalmente com um boneco falante (B: experimentador), cujas respostas verbais a C foram previamente programadas e experimentalmente controladas. Conforme a programação, em intervalos alternados de 4 min. as verbalizações de C, definidas como adequadas, eram seguidas por: (a) repetições ou expansões da fala prévia de C, reproduzindo categorias correspondentes do comportamento materno caracterizadas por simplicidade estrutural e semântica; (b) comentários, reproduzindo uma categoria específica do comportamento materno, caracterizada por complexidade estrutural e semântica. A Fig. 1 mostrará o diagrama do intercâmbio B-C para apresentação de uma ou outra consequência. A Fig. 2 mostrará a frequência de respostas verbais emitidas por C, durante cada período, no decorrer das sessões experimentais, permitindo observar maiores índices de verbalização durante os períodos em que suas respostas eram seguidas de repetições ou expansões, em contraposição aos comentários. Esse efeito é comparável ao observado no desempenho verbal de crianças, em cadeias de intercâmbio verbal com M, face às categorias verbais maternas 'repetição' e 'expansão' (as que foram mais frequentemente seguidas de respostas subsequentes por C) e 'comentário' (mais frequentemente não seguida de resposta subsequente por C). (a). Estudo parcialmente financiado pela FAPESP.

Variação na estimulação verbal materna e características de desenvolvimento verbal de crianças de um a três anos de idade (a).

Elza M. Stella Prorok, Vera M. Casari, Vera Lucia Soares, Regina C.O. dos Santos. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP.

O presente estudo consistiu em uma descrição pormenorizada do intercâmbio verbal Mãe (M) - Criança (C), visando à caracterização dos padrões de intercâmbio e de suas mudanças concomitantes à progressão da criança no desenvolvimento verbal.

Foram sujeitos de estudo 15 crianças e suas respectivas mães, distribuídas em três fases, conforme a idade de C; Fase I, idade média de 14 meses; Fase II, 24 meses e Fase III, 33 meses. O intercâmbio verbal M-C, ocorrido em situação de brinquedo livre, foi gravado em oito sessões de, aproximadamente, 16 min. O das gravações foi feito a partir de diagramações (cf. ilustrará a

(a) Pesquisa parcialmente financiada pela FAPESP.

Fig. 1), que permitiam as seguintes medidas; duração de pausas locutor-ouvinte; total de produção verbal de M e de C; respostas por minuto (R/M) de M e C; respostas de M a C e vice-versa; falas sucessivas de um mesmo locutor (M-M ou C-C). Além dessas, outras medidas foram derivadas a partir das categorias verbais descritivas do comportamento de M e de C. Para os objetivos do presente trabalho, o MLU ('mean length of utterance') das verbalizações de C e os respectivos índices de R/M, serão apresentados (cf. Fig.2) para caracterização de seu desenvolvimento verbal. A Fig.3 apresentará características do padrão de intercâmbio M-C, através das fases I-III, mostrando variações no desempenho verbal materno consoantes ao período em que C esteja. Tais variações referem-se a: (1) maior estimulação verbal materna na Fase I, caracterizando frequentes sequências tipo M-M-M interpoladas a sequência tipo M-C ou C-M; (2) da Fase I à III nota-se aumento na proporção de verbalizações maternas que significaram respostas (critério 4 seg) à fala prévia de C, caracterizando sequências tipo C-M; (3) esse aumento é seguido pelo aumento na proporção da fala de M respondida (critério 4 seg) por C, caracterizando sequências tipo M-C. Essas variações, concomitantes a outras relativas aos tipos de estímulos verbais maternos (Prorok, 1978 e Prorok, Borges, Silva e Brandão, 1979, nesta Reunião) reforçam o que vem sendo descrito na literatura recente sobre aquisição da linguagem naturalmente ocorrente, como um processo de ajustamento contínuo no desempenho verbal M-C em direção à eficácia de comunicação verbal.

Responsividade de crianças de dois e três anos de idade a modelos verbais de complexidade estrutural variada (\*).

Elza M. Stella Prorok, Maria A. Silva Alves Borges, Maria José O. Silva, Sumelre A. Brandão.

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

O presente estudo é uma extensão do trabalho apresentado por Prorok e Silva (1978) na XXX Reunião Anual da SBPC. Teve por objetivos: (a) determinar a responsividade motora (apontar) e verbal (repetir) de crianças de dois e três anos de idade a modelos verbais de dois níveis de complexidade estrutural; (b) caracterizar o repertório verbal dos sujeitos, em termos de medidas descritivas de desenvolvimento, e a estimulação verbal materna provida durante intercâmbio natural. Serviram como sujeitos 26 crianças do sexo feminino, sendo 13 de, aproximadamente, dois anos (X: 28,3 meses: 25-30) e 13 de, aproximadamente três anos (X: 38 meses: 36-42), e suas respectivas mães. O material utilizado consistiu de 32 cartões ilustrativos do referencial semântico básico dos modelos verbais (M0), estes diversificaram-se em: 16 MOA (descritivos), sendo 8 MCA (ordem: sujeito-verbo-objeto) e 8 MOA (miscelânea, ie: S-O-V, V-S-O...); 16 MOB (nomeativos), sendo 8 MOP (S-V-O) e 8 MOP (miscelânea). O procedimento consistiu, basicamente, em: primeira sessão - apresentação dos cartões, em sequência aleatória, três a três, com leitura pelo experimentador, do M0 referente a um deles. Respostas corretas e erradas de apontar o cartão referido, ocorridas até 3 seg. após o M0 eram registradas; decorridos 3 seg. sem manifestação de S registrava-se não-resposta e continuava-se a série de apresentação, até completar-se os 32.M0, ou até S emitir 4 N-R consecutivas. Segunda sessão: apresentação dos cartões, um a um, em sequência aleatória, com leitura por E do M0 correspondente. Respostas verbais, ocorrentes até 3 seg. após o M0 eram registradas "verbatim" por um observador presente; caso contrário, os critérios foram os mesmos da sessão acima. Terceira sessão: brinquedo livre de S com sua mãe com gravação do intercâmbio verbal ocorrente. O intervalo entre sessões foi aproximadamente de uma semana. As respostas verbais ocorrentes na segunda e terceira sessões foram categorizadas como descrito por Prorok e Silva (1978) e Prorok (1978). Os resultados mostraram o seguinte: (1) não houve diferença, entre as crianças de dois e três anos, para a resposta de apontar o modelo referido, independentemente de sua complexidade; (2) quanto às respostas de "repetir" o M0, as

crianças de três anos apresentaram maior número de repetições idênticas no M0; as crianças de dois anos emitiram maior número de redução e modificações do M0, além de maior número de respostas não relacionadas ao M0. Deve-se ressaltar que as de três anos "modificaram" notadamente os MOA e MOP quando apresentados na ordem miscelânea; (3) quanto à caracterização do repertório dos Ss, embora a frequência (R/M) de respostas tenha sido quase a mesma, houve diferença significativa (p. 001) para os índices MLU, Intelligibilidade da fala, e repetitividade da fala de M, sendo que as crianças de 2 anos mostraram mais repetição idêntica e reduzida da fala de M, enquanto que as de 3, maior repetição modificada da fala de M; (4) quanto à caracterização da fala materna, houve diferença significativa (p. 001) quanto à diminuição no MOA e MOP, assim como repetições de fala de C, para as mães de Ss de 3 anos, concomitante ao aumento na apresentação de categorias mais complexas. Os resultados são discutidos segundo propostas de "receptividade" X "produtividade" da fala e de como a estimulação ambiental pode modificar a produtividade.

(\*) Pesquisa parcialmente financiada por FAPESP e CNPq.

Título: Controle discriminativo do comportamento verbal.

Autor (res): João Cláudio Todorov, Elisabete Cristina Cavalcante de Souza, Eliana Aparecida Torrezam e Sinésio Gomide Júnior.

Instituição: Universidade de Brasília - Departamento de Psicologia

Dez alunos universitários, sete homens e três mulheres, com idades entre 17 e 29 anos, responderam por escrito a questões apresentadas oralmente, referentes a consumo e dependência de tóxicos em três diferentes ocasiões. Um grupo de três perguntas, por sessão, envolvia 12 palavras-chave, distribuídas da seguinte maneira: seis primeiras usadas nas sessões I e III, e seis últimas, sinônimas contextuais das primeiras, utilizadas na sessão II. Os resultados obtidos foram computados segundo dois critérios: 1º) contou-se o número de vezes em que foi usada determinada palavra-chave nas respostas às perguntas correspondentes. Por exemplo, a palavra-chave do grupo A de questões, "consumo", apareceu nas primeiras perguntas das sessões I e III, assim só foi computado o seu aparecimento nas respostas referentes a essas perguntas; 2º) contou-se o número de vezes em que foi usada determinada palavra-chave, não se levando em conta a qual das perguntas a resposta se referia. Por exemplo, a palavra-chave do grupo A, "sociedade", que apareceu nas segundas perguntas das sessões I e III, foi eventualmente usada também na elaboração de outras respostas. A análise dos resultados, para cada um desses critérios, mostra o controle exercido pela apresentação oral de estímulos discriminativos sobre o vocabulário utilizado mesmo para a produção escrita, confirmando e ampliando dados sobre o controle discriminativo do comportamento verbal.

Título: Sobre o envolvimento político ao nível de pós-graduação: uma aborgem experimental das implicações da greve dos funcionários públicos em abril de 1979 sobre a atuação e formação de pós-graduandos.

Auto(res): Celia M.C. Gonçalves, Edna M.S.P. Kahhale, Elcia Esnarriaga, Elizabeth C. da Silva, Fátima R. P. de Assis, Lívia M. Simão, Luís C. de Freitas, Marcia R. Savioli, Maria L. B. Zanotto, Wilson F. Melo e Maria A. Matos.

Instituição: Universidade de São Paulo.

Este trabalho resultou da análise feita por um grupo de alunos do curso "Controle de Estímulos", ministrado no programa de pós-graduação do Departamento de Psicologia Experimental da USP. Esta análise se refere aos efeitos do movimento grevista dos Funcionários Públicos do Estado de São Paulo, em abril de 1979, sobre as atividades previstas no curso em questão.

A necessidade de tomar frente à situação gerada pelo movimento grevista e suas conse-

quentes implicações no andamento do trabalho no curso, levou os alunos a uma decisão de se reunirem para discutir o movimento. Nesse contexto surgiu a proposta de manutenção do horário semanal de aulas para reunião dos alunos. Tais reuniões serviriam como ocasião de discussão e troca de informações disponíveis sobre o movimento. Esperava-se que, a partir dessas discussões, fosse possível um posicionamento do grupo em relação ao movimento grevista e suas implicações no andamento das aulas.

Como resultado decidiu-se a interrupção definitiva das atividades do curso, especificamente a de realização de experimento, já iniciados. A necessidade de discutir amplamente as implicações dessa tomada de decisão, levou o grupo à necessidade de se envolver, primeiro no nível de informações sobre o movimento, e depois no nível de algumas atividades no movimento grevista. Num outro momento, e ainda como resultado dessas discussões, decidiu-se não aceitar propostas de reposição das aulas e atividades não desenvolvidas durante a greve. Essa decisão foi tomada tendo em vista que a reposição integral seria impossível e portanto, apenas paliativa. Nesse sentido, os alunos preferiram marcar a importância desse movimento na sua formação, como uma perda irreversível, e assim caracterizar o papel do professor no sistema de produção de conhecimento.

Como proposta alternativa de trabalho, o grupo se dispôs a fazer uma análise de sua atuação durante o movimento, bem como das implicações dessa ocorrência na sua formação.

Com base nessa proposta elaborou-se o presente trabalho. Este trabalho deveria obedecer às características científico-profissionais da atuação do psicólogo, isto é, utilizaria os instrumentos de análise típicos da Análise Experimental do Comportamento. O trabalho deveria fornecer elementos, não só para uma revisão do curso, como ainda, detectar comportamentos necessários e/ou favorecedores de mudanças sociais e de formação de docentes-pesquisadores. A análise seria feita utilizando-se o modelo da contingência de 3 termos, de modo a se identificar as condições facilitadoras de tais comportamentos.

Um primeiro trabalho foi feito ainda durante o curso, e como atividade deste. O trabalho que comunicamos é uma ampliação da primeira análise, tendo número menor de alunos dela participando, decisão esta que dependeu da disponibilidade material de cada aluno, depois de encerrado o curso.

Título: Sobre o envolvimento político ao nível de pós-graduação: uma abordagem experimental das implicações da greve dos funcionários públicos em abril de 1979 sobre a atuação e formação de pós-graduandos. II

Auto(res): Celia M.C. Gonçalves, Edna M.S.P. Kahhales, Elcia Esnarrlaga, Elizabeth C. de Silva, Fátima R.P. de Assis, Lívia M. Simão, Luis C. de Freitas, Marcia R. Savioli, Maria L. B. Zanotto, Wilson F. Melo e Maria A. Matos.

Instituição: Universidade de São Paulo.

O presente trabalho tem como objetivos:

marcar, enquanto alunos e de forma pública, uma situação-momento histórico, que afetou sua formação acadêmica, de modo a gerar, pelo menos algumas reflexões sobre seus determinantes e consequências.

denunciar a falta de "espaço" para que a universidade possa discutir e/ou exercer um papel relevante nas mudanças sociais.

documentar ganhos e prejuízos do ponto de vista da formação dos alunos, decorrentes da situação criada a partir desse momento histórico.

Da análise das respostas emitidas durante o curso (antes da greve) e durante a própria greve resultou um terceiro conjunto de respostas, parte do próprio comportamento de análise

sar. As conseqüências produzidas pela emissão dessas três categorias de respostas são avaliadas, tendo como critérios: o papel da universidade no contexto social; o papel dos alunos no processo dessa reflexão; o papel de um curso de pós-graduação dentro desse mesmo contexto.

Os dados levantados foram analisados a partir desses critérios, e no processo de assim fazê-lo, o próprio instrumento de análise foi avaliado. No final do trabalho, verificou-se um ganho extra: o grupo de alunos havia se organizado de forma eficiente e coesa. Decidiu-se então analisar o processo de organização e manutenção do grupo.

O trabalho todo envolve: - descrição das condições favorecedoras da instalação de com portamentos acadêmicos e não acadêmicos, bem como dos próprios comportamentos; descrição das condições favorecedoras da organização e manutenção do grupo e tentativa de descrição de "comportamentos de grupo"; características da metodologia de trabalho empregada; avaliação das condições e comportamentos emitidos pelo grupo na realização do trabalho e auto-reflexão resultante. Embora tal levantamento esteja longe de ser exaustivo, tem sua importância na medida em que pode oferecer subsídios para orientar a formação e manutenção de novos grupos de trabalhos, de novos cursos de pós-graduação e de novas formas de atuação na Universidade.

Os resultados trouxeram subsídios para caracterizar certos aspectos do ensino a que estamos sendo submetidos. A análise feita permitiu a explicação de nossa insatisfação com um modelo de ensino universitário que não prevê espaço para a formação de profissionais capazes de atuar e avaliar a realidade política, social e econômica em que vivem; com um modelo de ensino universitário em que o espaço para reflexão crítica e ação política tenha que ser obtido em uma situação de exceção, como foi a do movimento grevista; com um modelo universitário que contém impedimentos para sua própria reformulação através da participação da comunidade universitária.

Título: O PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES DE ENSINO PELOS PRÓPRIOS ALUNOS

Autor(es): ELIZABETH TUNES e MARLENE G. LUIZ BOCCHI

Instituição: LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM - UFSCar.

Pretende-se relatar uma experiência de ensino na disciplina Psicologia da Aprendizagem, na qual os alunos, com orientação dos professores, planejaram suas próprias atividades. A referida disciplina foi oferecida para o curso de Enfermagem da Universidade Federal de São Carlos, no primeiro semestre deste ano e a idéia de que os alunos fizessem o planejamento de suas atividades surgiu, para os professores, no contexto descrito a seguir. Sendo novo o curso de Enfermagem na universidade, era a primeira vez que a disciplina Psicologia da Aprendizagem ia ser ministrada e os alunos inscritos não eram suficientemente conhecidos em termos de repertório, expectativas etc. Uma vez que não existia um programa pronto que já tivesse sido alguma vez aplicado, não havia dados disponíveis que pudessem ser analisados; e levados em conta para a elaboração de uma proposta de ensino. Impossibilitados de responderem às perguntas - Ensinar o - que? Como? Para que? - consideradas fundamentais, pelos professores, para iniciarem as atividades da disciplina, devido à quase inexistência de dados e, não sendo possível obtê-los de imediato, antes do começo das aulas, os professores resolveram propor aos alunos a idéia de que eles mesmos planejassem suas atividades, com orientação. Nesse contexto, os dados necessários para a elaboração de uma proposta de ensino seriam, então, levantados. Tendo o consentimento dos alunos, foi iniciado o trabalho. A primeira decisão estava dessa forma, tomada: vamos planejar as atividades da disciplina Psicologia da Aprendizagem. Partindo deste ponto, os professores adotaram o procedimento de propor as perguntas que permitissem que os alunos avançassem cada vez mais na direção do planejamento que se queria. As atividades eram selecionadas pelos alunos e organizadas pelos professores, tendo em vista a natureza das informações solicitadas por cada pergunta. As perguntas, por sua vez, eram propostas em função da análise das informações obtidas em atividades anteriores.

Os alunos fizeram uma proposta inicial de objetivos de ensino para Psicologia da Aprendizagem, reformulando-a e fundamentando-a, no final do semestre, com base nas informações adquiridas nas atividades que desenvolveram. Para que chegassem a isso os alunos aprenderam a analisar problemas de desempenho.

Título: Treino de Pré-Escolares na Ordenação e Explicação Verbal de Sequências Temporais: avaliação inicial da Instrução.

Auto(res): Luna, Sergio Vasconcelos de; Betini, Maria Estela Sigrist

Instituição: CeEduc: Centro de Educação, Orientação, Treinamento e Pesquisa (Campinas)

Como fase prévia de um projeto para avaliação de um procedimento para ensinar ordenação de sequências temporais a pré-escolares, decidiu-se avaliar a possibilidade de que os resultados do pré-teste refletissem apenas o efeito da falta de compreensão do que era esperado na tarefa (explicitado nas instruções). Para isso, os 14 sujeitos (dentre 26) que não haviam atingido o critério mínimo de acerto (85%) no pré-teste foram submetidos a um procedimento semelhante ao do pré-teste mas com a diferença de que se os sujeitos acertassem pelo menos uma sequência, o experimentador os reforçava verbalmente e repassava a sequência explicitando as razões pelas quais aquela era a ordenação correta, e se os sujeitos errassem todas as sequências o experimentador apresentava-as na ordem correta e explicitava as razões da ordenação. Em seguida, foram submetidos a um novo teste. Dos 14 sujeitos, 9 atingiram o critério mínimo neste segundo teste (três dos quais haviam obtido um score 0 no primeiro teste). Dos outros 5, três permaneceram com os mesmos scores e 2 (que haviam obtido score 0) subiram consideravelmente (respectivamente para 42% e 71%). Tais resultados confirmam as suspeitas sobre os efeitos da instrução. São discutidos, ainda, outros resultados.

Título: Crianças Excepcionais: Realidade e Estigma

Auto(res): Miryam de Moraes

Instituição: APAE de Astorga - Paraná.

Este trabalho realizado na APE de Astorga - Pr., é o resultado de uma experiência de 5 anos junto à Instituição. É um relato sobre a dinâmica da Instituição, suas relações com as Instituições formais de ensino público daquela cidade e a perspectiva da comunidade quanto ao papel da Instituição. Este trabalho visa evidenciar que parte da população que atendemos - aproximadamente 50% - e que nos é encaminhada pela escola formal de ensino não é excepcional. Para isso analisamos o processo de encaminhamento, a permanência em nossa Instituição e as formas de "recuperação" que estabelecemos para atender a criança. Não propomos soluções definitivas para o problema, mas apenas um caminho ou uma alternativa entre as muitas formas de desmistificar a questão de "normalidade/anormalidade". Para isso fizemos: 1) alterações na dinâmica de funcionamento da APE onde classes fixas e grupos fixos foram abolidos no sentido de aumentar as oportunidades para as crianças; 2) reestruturação curricular; 3) treinamento específico para professores; 4) elaboração de formas de testar as crianças em seus repertórios de entrada e saída; 5) acompanhamento das crianças quando recuperadas durante 4 anos. Colocamos esse trabalho como uma alternativa baseada na evidência que aproximadamente 80% das crianças "rejeitadas" pelo sistema de ensino tradicional podem ser "recuperadas". Isso tem como resultado: 1) demonstrar que os critérios usados para "rejeitar" a criança não são válidos; 2) evidenciar o problema sócio-cultural e suas influências nas escolas formais; 3) concorrer com o estigma de deficiente mental; 4) transformar as atitudes dos professores das escolas formais.



**Título:** O REPERTÓRIO VERBAL DE CARENTES CULTURAIS E O PAPEL DA ESCOLA DE 1º GRAU.  
**Auto(res):** SARITA M.A. MOYSES  
**Instituição:** DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Este estudo teve, como objetivo, detectar os problemas de aprendizagem relacionados ao comportamento verbal de crianças carentes culturais de escola pública da cidade do Natal, R.N. Serviram como sujeitos 342 crianças, selecionadas aleatoriamente de um grupo de 622 alunos matriculados em 1a. e 2a. séries de 1º grau. Os sujeitos distribuíram-se em 217 de 1a. série e 115 de 2a. série; sendo na 1a. série, 136 do sexo masculino e 81 do sexo feminino. Na 2a. série 54 eram do sexo masculino e 71 do sexo feminino. Numa primeira etapa, fez-se o levantamento do repertório verbal dos sujeitos, através de 33 pranchas, baseadas no Peabody Picture Vocabulary Test, e adaptadas à população a ser pesquisada. Avaliou-se o desempenho do sujeito através de rotulações. Numa segunda etapa, os sujeitos foram submetidos a uma sessão de descrição de figura colorida, com cena familiar, em emissões livres e sem quaisquer reforços. Os sujeitos apresentaram um desempenho fraco em rotulações, sendo que a grande maioria não chegou a obter 50% de acertos. Observou-se uma grande dificuldade em verbalizar a figura, ainda que a reconhecessem visualmente. Não houve diferenças significantes entre os desempenhos dos alunos de 1a. e de 2a. série. Não se constatou diferenças entre os sexos. Quanto à análise do discurso, observou-se que os períodos são inexistentes, desde que o número de orações completas registradas foi reduzidíssimo. As orações constituíram-se (88,9%) de palavras únicas ou com apenas o sintagma nominal. A categoria gramatical mais registrada foi substantivo, não acontecendo o mesmo com o verbo, como era de se esperar. O número de adjetivos e advérbios foi praticamente nulo, o que atestou a baixa discriminação dos sujeitos. Os relatores foram inexistentes. Concluiu-se, inicialmente, que o treino fornecido pela escola não está influenciando o repertório verbal dos sujeitos, desde que os alunos de 2a. série não diferem, em seus desempenhos, dos da 1a. As estruturas linguísticas emitidas caracterizam-se por uma deficiência na articulação discursiva, pois a própria concatenação é sugerida pela ordem e pelo plano das figuras, sem quaisquer relações verbais entre elas. Desse modo, constata-se uma distância significativa entre a norma linguística dos sujeitos e os modelos fornecidos pela escola, o que impossibilitaria uma estimulação adequada à linguagem. Evidencia-se também esse fator pela inferioridade numérica de alunos de 2a. série em relação à 1a., devido à evasão e à repetência. Observa-se, nas descrições, o aparecimento do artigo, que não é comum nos registros dos sujeitos pesquisados, o que poderia ser considerado como uma modelagem do material didático apresentado, oriundo do sul do país. A escola de 1º grau não estaria, portanto, capacitada a receber uma clientela carente cultural, desde que não estaria atingindo as necessidades do repertório básico do educando e ainda estaria impondo padrões linguísticos distantes, desrespeitando-o em seu contexto cultural.

**Título:** ESTUDO NORMATIVO DO TESTE DE RAVEN EM CRIANÇAS DE 5 e 11 ANOS  
**Auto(res):** Xavier, M.A. e Jacquemin, A.A. - Colaboração de Bonagamba, M.G. e Faria, F.M. - CNPq.  
**Instituição:** F.F.C.L. de Ribeirão Preto - USP

Como resultado da aplicação da análise fatorial na construção dos testes para avaliação da inteligência, destaca-se a apresentação feita em 1938 por J.C. Raven, psicólogo inglês, das Matrizes Progressivas de Raven-Escala Geral, com o objetivo de avaliar o "fator g" proposto na teoria bifatorial de Spearman como o elemento comum e constante em todas as habilidades intelectuais. Os altos índices de validade e fidedignidade do novo material comprovam-se amplamente e levam o autor a adaptá-lo para crianças e débeis, surgindo em 1949 a Escala Especial; desde então padronizações e dados de aferição específicos passam a ser elaborados para a utilização

ção, adequada do material em diferentes países.

No Brasil, faltam trabalhos normativos mais amplos, que se aprofundem no tratamento dos resultados e que incluam toda a faixa etária prevista para a aplicação do teste. Nesta perspectiva se enquadra o presente trabalho, objetivando nesta primeira fase, o estabelecimento de normas parciais regionais para a Escala Especial das Matrizes Progressivas de Raven. A partir do levantamento global da população escolar de Ribeirão Preto na faixa etária de 5 a 11 anos e com base em critérios de representatividade, foram selecionados 280 escolares igualmente distribuídos pelas idades consideradas, aos quais se aplicou o material original da Escala Especial, segundo a técnica habitual proposta pelo autor.

Nos resultados normativos, comparados aos dados ingleses de Raven e às normas brasileiras provisoriamente propostas por Angelini e colaboradores (1966), constatam-se diferenças que merecem considerações quanto ao risco de se avaliar dados individuais a partir de padrões representativos de outras populações. Paralelamente, a análise dos índices de dificuldade dos itens indicia a oportunidade de algumas modificações na sequência original das matrizes nas séries A e B para a nossa população, enquanto se observa que a distribuição dos pontos nas diferentes séries compoendo a Tabela dos Pontos Normais tende a se aproximar dos resultados originais. São analisados também os aspectos de validade preditiva do teste e aqueles referentes à qualificação dos erros mais frequentemente cometidos pelos sujeitos. As informações gerais obtidas estimulam a continuação do trabalho para amostras mais amplas e mais representativas de população brasileira.

Título: Estudo Normativo do Teste Cubos de Kohs em Crianças e 5 a 11 anos.

Auto(res): Jacquemin, A.A. e Xavier, M.A. - Colaboração de Casale, E.M. e Marino, M.L. - CNPq.

Instituição: F.F.C.L. de Ribeirão Preto - USP.

Considerado "clássico na medida da inteligência" e fortemente saturado nos fatores "g" e "k", o Teste dos Cubos de Kohs elaborado pelo psicólogo americano S.C. Kohs tem levado desde sua publicação ao desenvolvimento de inúmeras pesquisas para análise das funções mentais implicadas na execução do teste ou para o estabelecimento de padrões normativos para a melhor adequação e populações específicas.

Em nosso meio, são poucas as referências experimentais sobre o material, especialmente no que se refere a estudos para padronização do teste à população brasileira, seus resultados sendo até agora avaliados em relação às normas originais americanas, fato que dificulta sobremaneira as conclusões clínicas. Dentro desta realidade, a presente pesquisa objetiva, nesta primeira fase, o estabelecimento entre nós de normas parciais regionais dos Cubos de Kohs.

Obedecendo a critérios de representatividade, a partir do levantamento global da população escolar de Ribeirão Preto na faixa etária de 5 a 11 anos, foram selecionados 280 escolares igualmente distribuídos pelas idades consideradas e a esta amostra aplicou-se o Teste dos Cubos de Kohs na sua forma original e segundo as instruções propostas pelo autor; Alterações foram feitas com relação ao tempo padrão para a execução dos diferentes itens, duplicando-se o mesmo quando necessário, para verificação de sua influência no desempenho dos sujeitos. Uma nova folha de registro para anotação das execuções individuais possibilitou análises sobre tipos e frequência dos erros cometidos.

Os resultados confirmam a necessidade de normas apropriadas para que os Cubos de Kohs possam eficientemente ser utilizados entre nós na área do diagnóstico clínico, pois de modo geral, os escolares de Ribeirão Preto tem resultados diferentes das crianças americanas, considerando-se ainda que a análise dos índices de dificuldade dos itens trouxe subsídios relevantes.

para a melhor adequação do teste às características da amostra estudada. Propõe-se ainda à utilização de critérios externos confiáveis para a verificação da validade preditiva do teste e estudos mais aprofundados para a exploração das ricas informações colhidas com relação à variável tempo, podendo-se possivelmente, neste aspecto, fazer ampliar o valor diagnóstico do teste.

**Título:** "Análise Qualitativa da Inteligência de Motoristas de Coletivos Baseada na Teoria de J. Piaget Através do Teste I.N.V."

**Auto(res):** Antonio dos Santos Andrade

**Instituição:** Universidade Federal de Uberlândia.

A partir da análise de conteúdo do teste I.N.V. forma C, e da pesquisa da análise de estrutura deste teste usando o método de análise de conglomerados realizadas por Eva Nick; e que levaram a estruturação do INV - em seis conglomerados básicos, que permitem diferenciar os estágios de desenvolvimento da inteligência de acordo com a Teoria de J. Piaget, o autor se propôs a analisar a inteligência de motoristas de coletivos intermunicipais e interestaduais.

O teste foi aplicado a 98 motoristas, funcionários do Nacional Expresso Ltda, residentes na região do triângulo mineiro, com idade média de 35 anos e escolaridade equivalente ao primeiro grau incompleto.

Os resultados indicam que em sua maioria os motoristas encontram-se ainda no estágio das operações concretas. Todavia a distribuição das porcentagens de acertos não confirmaram inteiramente o modelo proposto por Eva Nick. Pois os motoristas apresentaram porcentagem de acertos muito próximos ou superior a 75% (critério de Binet) nos conglomerados I, IV e II, em ordem decrescente; porcentagem média (em torno de 50%) no conglomerado V; e porcentagens rebaixadas no conglomerados VI (24%) e III (19%). Enquanto o modelo propõe uma sequência para os conglomerados de I e VI, partindo do estágio Pré-operacional (conglomerados I), passando pelos principais agrupamentos e operações do estágio das operações concretas (conglomerados II, III, IV e V), e terminando no estágio das operações formais (conglomerado VI).

A partir da análise das alternativas dos itens mais importantes, o autor tenta encontrar hipóteses que poderiam explicar a não correspondência entre o modelo e os resultados, que sugerem revisões na sequenciação dos conglomerados proposta por Eva Nick.

**Título:** A RELAÇÃO ENTRE O COEFICIENTE DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E O DESENVOLVIMENTO PERCEPTIVO MOTOR EM CRIANÇAS DA CIDADE DE CASTANHAL, PARÁ.

**Auto(res):** Angel A. Marquez Campoverde (coordenador). Sandra Martins Clemente, Cristina Bastos Alves, Ana M. Feitosa de Alencar (alunas participantes).

**Instituição:** Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Pará.

A cidade de Castanhal no estado do Pará, é sede do Município do mesmo nome. É a terceira cidade do Estado e passagem obrigatória para os migrantes nordestinos e do sul do Pará que se dirigem para Belém, Tucuruí, e outros polos de atividade geradora de empregos. Algumas famílias permanecem por mais tempo na sede do Município por falta de meios para continuar a viagem, ficando na necessidade de providenciar escola para as crianças. Esta influência migratória tem criado um problema de falta de vagas nas escolas de primeiro grau, especialmente nas três primeiras séries, que são atendidas pelas escolas da Prefeitura. Como consequência da falta de vagas, as escolas optaram por negar matrícula depois da terceira repetência consecutiva. A atitude das escolas criou preocupação nas autoridades escolares e nas famílias, que aparentemente não estavam preocupadas com o sucesso das crianças e sim com a simples permanência delas na escola. Através do Programa de Extensão Universitária Rural, um grupo de trabalho do Curso

de Psicologia da UFFa. decidiu fazer um levantamento do problema. As crianças selecionadas para o levantamento foram testadas individualmente por uma equipe do Curso de Psicologia. A instrumentação utilizada: Teste de Inteligência Kahn, Revisão Paraense; Teste de Integração Viso-Percepto-Motora de Beery; Lista de Comportamentos Problemáticos (Adaptação da Escala de Doll); Entrevista com a Professora.

**RESULTADOS:** Os índices de desenvolvimento intelectual das crianças identificadas como portadoras de problema de aprendizagem não estão abaixo da "normalidade". Porém, os índices de desenvolvimento percepto-motor estão defasados da idade cronológica apresentada pelas crianças. O estudo propõe o uso do Teste de Integração Percepto-motora como uma alternativa simples e de fácil aplicação para identificar alunos portadores de problemas de aprendizagem.

**Título:** Educação de crianças - Consistência dos pais, procura de orientação e problemas comportamentais envolvidos.

**Auto(res):** Graminha, S.S.V; Alves, Z.M.H.B.; Lucato, S.R.R.

**Instituição:** F.F.L.C. de Ribeirão Preto - Departamento de Psicologia e Educação.

O objetivo deste trabalho, de descrever e discutir a consistência dos pais ao educarem o filho e de evidenciar a procura de orientação por eles para poderem lidar com a criança, bem como caracterizar os problemas comportamentais encontrados, se prende a um objetivo mais amplo de um projeto de pesquisa sobre Práticas de Educação de crianças, que se propõe a descrever essas práticas, levantar variáveis relevantes ligadas aos diferentes tipos de educação, detectar as prováveis relações entre a forma como o filho é criado e educado e os padrões de comportamento social e emocional que desenvolve.

Foram sujeitos dessa pesquisa 30 mães, de diversos níveis sócio-econômico-culturais, com idade variando de 26 a 48 anos, que foram entrevistadas, segundo o Roteiro Original de Alves e Graminha (1978). A seleção dessa amostra obedeceu apenas ao critério de idade da criança (de 3 a 8 anos). As entrevistas foram realizadas no Laboratório de Observação do Departamento de Psicologia e Educação, tendo uma duração média de 5 horas com cada mãe, distribuídas em 2 a 3 sessões.

**Resultados.** 1) Procedimentos de Análise dos Dados. Primeiramente as entrevistas foram transcritas e em seguida cada questão foi tabulada para cada uma das 30 mães. O segundo passo consistiu da classificação das questões por tópicos, selecionando-se alguns para análise quantitativa: a) orientação; b) consistência; c) tipo de problemas comportamentais. Para orientação cobrindo as várias áreas abordadas na pesquisa, foi feita nova divisão: orientação para o desenvolvimento e orientação para resolver problemas. Nesse tópico foram analisadas 15 questões. Para consistência, cobrindo as várias áreas abordadas na pesquisa, foi feita a divisão em consistência na ação, consistência entre o casal consistência com o que pensa. Nesse tópico foram analisadas 25 questões. Para caracterização dos tipos de problemas comportamentais encontrados segundo as várias áreas foram analisadas 13 questões.

Os resultados dessas análises levam a uma descrição das fontes de informação mais procuradas pelos pais, no momento atual, bem como da insegurança manifesta por eles quando se deparam com a tarefa de educar um filho, evidenciando, na maioria das vezes, uma grande inconsistência. Quanto ao problema a frequência de aparecimento é maior nas áreas de alimentação, sono e disciplina.

**Título:** Avaliação de práticas de educação de crianças de três a oito anos, através de roteiro de entrevista.

Auto(res): Graminha, S.S.V.; Alves, Z.M.M.B.; Chapadeiro, E.A.; Frem, M.H.G.; Lucato, S.R.R.  
Instituição: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP - Departamento  
de Psicologia e Educação.

Essa pesquisa teve como objetivo desenvolver e testar um instrumento para coleta de dados que possibilitasse uma descrição acurada dos processos e maneiras usadas pelos pais na nossa cultura na tarefa de socialização de sua prole: Este projeto desenvolveu-se em duas etapas: A primeira consistiu da elaboração, de forma empírica, de um roteiro de entrevista padronizada, mixto, incluindo questões de múltipla escolha, questões abertas e questões em forma de escalas. Esse instrumento, pronto, compreendia 195 questões referentes a 4 aspectos: 1º uma descrição exaustiva das práticas de educação utilizadas pelos pais; 2º um levantamento de atitudes e expectativas, concepções teóricas dos pais; 3º um mapeamento das fontes de informação e de orientação processadas pelos pais; 4º uma descrição pelos pais do comportamento de criança em várias áreas e a presença de distúrbios no comportamento de seu filho. A segunda etapa teve como objetivo testar a adequação do instrumento. Foram sujeitos 30 mães de diferentes níveis sócio-econômico-culturais, com idade variando de 26 a 48 anos, tendo um filho com no máximo 7 anos. Essas mães foram entrevistadas no Laboratório de Observação do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP, sendo as entrevistas gravadas para posterior transcrição; em média a entrevista com cada mãe durou 5 horas, divididas em duas a três sessões; A análise de dados consistiu de: a) transcrição das fitas segundo o roteiro de entrevista; b) tabulação de todas as respostas dadas pelas 30 mães; c) análise da adequação de cada questão, e da sequência de perguntas e itens.

Os resultados da análise levou a uma reformulação do roteiro original que ficou composta de 200 questões, sendo introduzidas 50 questões novas, suprimidas 15, alteradas na redação 123, abrangendo o roteiro reformulado as áreas de: alimentação, sono, choro, atividades e brincar, contato social, contato físico e relacionamento, disciplina, cuidados pessoais e hábitos de higiene, avaliação do sistema de educação utilizado.

Título: Práticas de Educação de crianças em função do grau de instrução da mãe - Disciplina e Avaliação do Sistema de Educação.

Auto(res): Alves, Z.M.M.B.; Graminha, S.S.V.; Frem, M.H.G.

Instituição: F.F.C.L. de Ribeirão Preto-USP - Departamento de Psicologia e Educação.

Os objetivos desse trabalho foram: 1) descrever a prática de educação usada pelos pais quanto à disciplina da criança, bem como mostrar a maneira como é visto o sistema de educação que é dado ao filho; 2) discutir esses dados em função do grau e do tipo de instrução da mãe. Esses objetivos se prendem aos de um projeto amplo sobre Prática de Educação de crianças.

Foram sujeitos dessa pesquisa 29 mães de diversos graus de instrução e de formação acadêmica variada, de idade entre 26 a 48 anos, com um filho de no máximo 8 anos, que foram entrevistadas segundo o roteiro original de Alves e Graminha (1978), no Laboratório de Observação do Departamento de Psicologia e Educação, em duas ou três sessões de duas horas, em média, cada.

Resultados: 1) Procedimento de Análise dos dados. As entrevistas foram transcritas por questão e em seguida preparadas tabelas adequadas a cada uma das 195 questões do roteiro original.

Em seguida procedeu-se a uma classificação das questões segundo o tipo de problema abordado nela. Foram selecionadas 5 questões referentes aos dados sobre disciplina e 12 questões ligadas à avaliação do sistema de Educação utilizado pela mãe.

O passo seguinte consistiu numa separação dos formulários das mães em função do seu grau de instrução. (20 universitárias - 7 de grau médio - 2 praticamente sem qualquer instrução) a tabulação das respostas segundo o grupo da mãe sendo calculadas porcentagens e feitos gráficos.

Os resultados dessas análises levam à descrição proposta nos objetivos de como se apresenta o problema da disciplina para os pais na nossa cultura, bem como à descrição das possíveis ligações de certas práticas de educação em função do grau e do tipo de instrução da mãe.

**Título:** Estudo comparativo de duas populações de crianças de pré-escola quanto a problemas comportamentais e/ou aprendizagem.

**Auto(res):** Graminha, S.S.V.; Machado, V.L.S.; Alves, Z.M.M.B.; Barreiro, L.M.

**Instituição:** F.F.C.L. de Ribeirão Preto - Departamento de Psicologia e Educação.

Este trabalho faz parte de um projeto que visa caracterizar problemas comportamentais e/ou aprendizagem apresentados por crianças de pré-escola.

Neste estudo são analisadas avaliações feitas por professoras de pré-escola através de observações a respeito dos seus alunos quanto a apresentarem problemas comportamentais e/ou de aprendizagem e quanto a necessitarem de atendimento clínico. O objetivo principal se prende a comparar os dados de duas populações de sujeitos (dados coletados em 1977 e 1978), descrevem do aspectos das mesmas segundo as variáveis encaminhamento e sexo.

A metodologia empregada constou da aplicação de uma ficha de avaliação, composta de 87 itens distribuídos em 17 áreas de possíveis problemas comportamentais e/ou de aprendizagem - preenchida pelas professoras. Além disso houve a indicação adicional das crianças que necessitam de atendimento psicológico. Serviram como sujeitos no ano de 1977, 508 crianças matriculadas na pré-escola, da Rede de Ensino Oficial do Estado, cidade Ribeirão Preto, 252 do sexo feminino e 256 do sexo masculino; 21 professoras desta respectivas crianças. Durante o ano de 1978 foram sujeitos 577 crianças de pré-escola, da Rede de Ensino Oficial do Estado de São Paulo, cidade Ribeirão Preto, sendo 275 do sexo feminino e 302 do sexo masculino e 24 professoras. Na análise dos dados verificou-se: a) se os índices médios obtidos pelas crianças encaminhadas em 1977 diferiam significativamente dos índices daquelas encaminhadas em 1978; b) se os índices obtidos por crianças encaminhadas diferiam daquelas obtidos pelas não encaminhadas; c) se o número de áreas problemáticas apresentado pelas crianças encaminhadas diferia do apresentado pelas não encaminhadas. Essa comparações foram feitas tanto para o geral quanto separadamente para cada uma das 17 áreas de possíveis problemas comportamentais e/ou de aprendizagem. Os resultados permitiram evidenciar uma diversificação nas áreas mais problemáticas ocorridas em um ano e no outro; a ocorrência de altos índices, em algumas áreas, para crianças não encaminhadas, sugerindo percepção inadequada das professoras ou ocorrência de comportamentos indicativos de problema na população em geral; uma diferença acentuada nos resultados de crianças encaminhadas X crianças não encaminhadas para atendimento psicológico.

**Título:** A influência da estratégia e da avaliação utilizadas pelo professor, no rendimento dos alunos.

**Auto(res):** Dair Ally Franco de Camargo e Lisete Diniz Ribas Casagrande.

**Instituição:** Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP.

**Objetivo:** Verificar a influência de 2 diferentes estratégias de ensino, utilizadas por 2 diferentes professores, no rendimento final apresentado pelos alunos, sob determinado tipo de avaliação.

Procedimento utilizado: 73 alunos do 1º ano do curso de Enfermagem foram aleatoriamente distribuídos em 2 grupos, numa dada disciplina, regidos por 2 professores. O conteúdo instrucional utilizado para ambos os grupos era padronizado e constituído por 13 textos, seguidos por tarefas a serem realizadas pelos alunos individualmente ou em grupo. Nenhum dos alunos tinha tido qualquer experiência anterior com a disciplina. Uma das estratégias utilizadas em sala de aula - (E<sub>1</sub>) - enfatizava a mínima participação e envolvimento por parte do professor respectivo. Este se limitava unicamente a introduzir o assunto e a responder às questões que eventualmente ocorriam quando da leitura dos textos, pelos alunos. A outra estratégia - (E<sub>2</sub>) - enfatizava a máxima participação e envolvimento por parte do respectivo professor. Este apresentava no início de cada aula, o assunto que seria estudado, valendo-se de exemplos e do diálogo com os alunos, acompanhado de um esquema no quadro negro. As tarefas solicitadas nos textos eram recolhidas, corrigidas e desenvolvidas. Eram refeitas quando isso se tornava necessário. A dramatização também foi utilizada, em alguns casos. No final do curso, foi feita uma avaliação constituída de 25 testes de múltipla escolha com 4 alternativas. Esses, 2º a taxonomia de Bloom, se atinham às categorias de conhecimento (14 testes) e às duas primeiras habilidades intelectuais: compreensão (1 teste) e aplicação (10 testes). A hipótese colocada foi:  $H_0 : M_{e1} = M_{e2}$   $H_a : M_{e1} < M_{e2}$ . Para compararmos o rendimento obtido pelos alunos sob as diferentes estratégias, utilizamos o teste não paramétrico de Mann-Whitney para duas amostras independentes e obtivemos o valor 0,110 ou seja: os 2 grupos de alunos não diferiram significativamente entre si, ao nível de 0,001. Esse resultado poderá ser discutido de diversas maneiras. Poder-se-ia, atribuir à padronização do material "potencialmente significativo" (segundo Ausubel), a semelhança entre os dois grupos, quanto aos scores obtidos na avaliação. Não obstante as diferenças nas estratégias, os significados lógicos inerentes às proposições apresentadas nos textos são apreendidos igualmente, pelos alunos, e devolvidos na avaliação, que enfatizava esse significados básicos. Ou poder-se-ia admitir que o processo de avaliação do rendimento escolar condiciona o trabalho docente, pois, se aquele enfatiza somente tarefas que podem ser encontradas e retiradas dos textos ou livros didáticos adotados - o que a nosso ver ocorre na maioria das disciplinas de nossas escolas, em todos os níveis - torna-se desnecessário e até inútil a diversificação de atividades por parte do professor, em termos de estratégias instrucionais.

Título: O efeito da posição temporal de revisões conjuntas na retenção do material revisado.

Auto(res): José Augusto da Silva Pontes Neto & João Batista Martins.

Instituição: Departamento de Psicologia (I.L.H.P. de Assis: UNESP).

Este estudo objetivou verificar qual a posição temporal de revisões conjuntas possibilitaria melhor retenção substantiva ou não-litera do material revisado. Partiu-se da hipótese de que uma revisão próxima e uma revisão distante proporcionariam melhor retenção que duas revisões distantes e que duas revisões próximas. Em segundo lugar, foi previsto, também, que duas revisões distantes favoreceriam mais a retenção que duas revisões próximas. Os sujeitos, em número de 48, foram distribuídos em três grupos de igual tamanho (G1 - grupo com uma revisão próxima e uma revisão distante; G2 - grupo com duas revisões próximas; e G3 - grupo com duas revisões distantes). Todos eram alunos de 1ª colegial de escolas públicas e não estavam "repetindo" o ano, quando o experimento se realizou. A distribuição dos sujeitos pelos grupos foi realizada aleatoriamente. Os sujeitos do G1 entraram em contato com o texto no 1º dia e o revisaram no 2º e no 8º dias. Os sujeitos do G2 leram o texto no 6º dia e o revisaram no 7º e no 8º dias, enquanto os sujeitos do G3 se depararam com o texto no 1º dia e o revisaram no 7º e no 8º dias. Com tal disposição temporal do primeiro contato com o texto e da revisão, conseguiu-se manter constante,

para os três grupos, o intervalo entre o momento da segunda revisão e a realização do teste de retenção, ministrado uma semana depois da segunda revisão.

Os dados confirmaram a hipótese dos pesquisadores de que uma revisão próxima e uma revisão distante proporcionam melhor retenção que duas revisões distantes e que duas revisões próximas. Por sua vez, duas revisões distantes foram, também mais efetivas que duas revisões próximas.

Esses dados, compatíveis com uma pesquisa realizada sobre a retenção de regras matemáticas (Gay, 1973), são discutidos dentro do referencial teórico da psicologia da aprendizagem verbal significativa.

**Título:** Controle Aversivo: Aquisição de comportamento em esquiva livre sinalizada e em um corrente de choque livre e contingente.

**Autor(es):** Vivaldo de Oliveira Reis Filho e Olavo de Faria Galvão.

**Instituição:** Universidade Federal do Pará.

Com o objetivo de estudar experimentalmente a aquisição da resposta de esquiva e determinar a função de variáveis envolvidas em esquemas de esquiva sinalizada, montou-se em uma caixa de condicionamento operante BRS modificada, com apenas uma barra no centro da parede lateral, a 8 cm da grade, equipamento de controle, gerador de choque e scrambler BRS, e lâmpada de 15w e 110v adaptada externamente, um procedimento em que, na ausência de respostas de pressão a barra o esquema estabelecia um período de 15 s. com a luz apagada, o período de esquiva, que terminava com o acendimento de uma luz por 5 s. ao final da qual era liberado um choque de 0,5 s. e 35 a 50% de 2 mA. e durante a qual nenhuma resposta era efetiva. No período de esquiva a primeira resposta cancelava a luz e o choque próximos, sendo que ao final ao invés do choque apenas era reinstalada a efetividade da resposta. A esse procedimento submeteu-se sem sucesso 3 sujeitos, sendo que o primeiro chegou a apresentar a resposta de pressão a barra (42 respostas em 621 intervalos) mas verificou-se que a resposta de fuga fora efetiva na primeira sessão e, uma vez corrigido o problema, mesmo esse sujeito parou de responder. Passou-se, então, a outro procedimento em que na ausência de resposta são apresentados choques de 5 em 5 s., com a luz apagada. Uma resposta acende ou mantém acesa a luz por 20 s. Transcorridos 20 s. sem resposta a luz é desligada e, passados 5 s. sem resposta é apresentado um choque, reiniciando-se os ciclos de choques a cada 5 s. este procedimento foi eficiente para instalar a resposta em todos os quatro sujeitos, ainda na primeira sessão. Observação não sistemática mostrou que as primeiras respostas ocorriam sempre após choques. Em seguida surgiam respostas adicionais no período com luz e, finalmente, respostas no período escuro antes do primeiro choque, sendo que estas iam aumentando gradativamente de frequência, ficando a frequência de respostas na luz correspondendo ao "burst" iniciado pela resposta no período escuro, antes do primeiro choque. Esses dados são preliminares, anteriores à estabilização do comportamento. Pretende-se submeter mais quatro sujeitos ao mesmo esquema, mas com a luz acesa durante o período de não resposta, sendo que esta a apaga. Esta variante se assemelha mais aos procedimentos "mal sucedidos" de esquiva discriminada onde o estímulo aviso luminoso gera imobilidade do sujeito. Pretende-se, também, submeter 4 sujeitos a um procedimento para verificar se uma contingência aversiva de punição instala e mantém o comportamento em uma situação em que são apresentados choques independentemente do comportamento. Na ausência de respostas o esquema estabelece períodos sucessivos que começam com a luz apagada por 30 s., seguida de luz acesa por 5 s. e terminam com um choque de 0,5 s. Durante o período de luz apagada a primeira resposta acende imediatamente a luz por 5 s., seguida de choque de 0,5 s. e, no final do período, ao invés de choque não contingente apenas se reinstala



a efetividade da resposta. Dessa maneira cada período completo sempre terá a apresentação de luz por 5 s. seguida de choque. A luz e o choque ocorrem ao final do intervalo em caso de não ocorrer resposta ou a qualquer momento em que ocorrer uma resposta (apenas uma) - Sujeitos: ratos Wistar ablinos e McCowley "Hooded", com idade de 4 a 5 meses no início do experimento.

Título: Taxas de respostas de mudança em esquemas concorrentes - variáveis controladores

Auto (res): João Cláudio Todorov, Jorge Mendes de Oliveria Castro Neto e Maria Cristina Neves Bittencourt de Sá.

Instituição: Universidade de Brasília.

A ênfase em medidas relativas do comportamento mantido por esquemas concorrentes de reforço pode levar à definição de critérios de estabilidade inadequados a investigações que procuram identificar as interrelações complexas entre múltiplas variáveis que controlam tal comportamento. A importância da resposta de mudança em esquemas concorrentes tem sido reconhecido na liderança recente, mas a inclusão da taxa dessas respostas em critérios de estabilidade não é comum. Uma reanálise dos dados de Lobb Davison (Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1975, 24, 191-197) mostra que houve grande variabilidade na taxa de respostas de mudança em condições nas quais as taxas relativas de respostas atingiram o critério definido pelos autores. Argumenta-se que, em esquemas concorrentes, a replicabilidade dos resultados estaria mais assegurada pela utilização de critérios de estabilidade que incluam tanto taxas absolutas quanto taxas relativas de respostas controladas pelos esquemas, assim como taxas absolutas de respostas de mudança.

Título: Frequências locais em esquemas múltiplos de diferentes durações.

Auto(res): Maria Beatriz Branco.

Instituição: IUP, USP.

Os ratos foram submetidos a um esquema múltiplo VI 240 seg VI 60 seg que se alternava durante a sessão sendo a vigência do VI 240 sinalizada por um som (ruído branco). Para metade dos animais os componentes tiveram a duração de 5 minutos e para o restante, de 30 segundos. Foi registrado o número de respostas de pressão à barra em períodos de 60 seg para os animais cuja duração dos componentes era de 5 min., e de 6 seg para aqueles onde os componentes eram de 30 seg. Os períodos, portanto, sempre correspondiam a 1/5 da duração de cada componente. Registrou-se também o número de reforços recebidos por sessão em cada um dos componentes. Quatro sujeitos passaram por 22 sessões e os outros quatro por 31 sessões de 50 minutos para atingirem um estado estável. A estabilidade era avaliada por inspeção visual considerando-se as frequências relativas (respostas num componente/total de respostas na sessão) em cada sessão. Os resultados apresentados representam os desempenhos nas cinco últimas sessões de cada animal.

A distribuição de respostas dentro de cada componente variou basicamente em função do valor do esquema e não em função da duração do componente. Para todos os animais no componente VI 240 as taxas aumentaram ao longo do componente, enquanto em VI 60 as maiores taxas ocorreram no primeiro período, diminuindo ao longo do componente. Neste caso, em geral, as menores taxas verificaram-se no último período. Embora este padrão tenha sido observado em quase todos os sujeitos, ele foi mais acentuado e nítido quando os componentes duravam 5 minutos. Foram calculadas as frequências relativas de respostas por período e as frequências relativas de reforços por sessão. Obtiveram-se correlações positivas entre as frequências relativas de reforços e as frequências relativas de respostas nos três primeiros períodos dos componentes. No quarto período a correlação desapareceu, observando-se, finalmente, uma correlação negativa no quinto período.

Titulo: Frequências locais em esquemas múltiplos com dois manipulandos permanentemente disponíveis.

Auto(res): Maria Helena Hunziker e Luís Cláudio Figueiredo.

Instituição: UNICAMP, IUP e FAPESP.

Três ratos foram submetidos a um esquema múltiplo em que se alternavam (alternação simples) um VI 60 seg (na presença de iluminação ambiente) e um VI240 seg (na ausência de iluminação). Cada esquema simples exigia respostas numa das barras, das duas permanentemente disponíveis na caixa experimental. Quando uma barra estava operando, respostas na barra alternativa não tinham consequência (extinção). Cada sujeito passou por quatro fases experimentais que se caracterizavam por uma determinada duração dos componentes do múltiplo. A faixa de durações investigada foi dos 15 segundos aos 300 segundos, sendo que dois animais a percorreram em ordem ascendente (15,30,60 e 300 segundos, num caso, e 15,30,150 e 300 segundos, no outro) e um animal a percorreu em ordem descendente (300,150,60 e 15 segundos). Cada fase durou 20 sessões de 50 minutos.

Registravam-se, em períodos correspondentes a 1/5 da duração total de cada componente, a frequência de respostas, tanto na barra do VI em vigor como na barra em extinção. Em algumas fases foi também medida a frequência de alternações entre as duas barras. As análises levaram em conta a média dos desempenhos nas cinco últimas sessões de cada fase.

Observou-se que a distribuição de respostas durante cada componente não é uniforme, em ambas as barras. As frequências locais nas duas barras em cada quinto de um componente parecem depender tanto do VI em vigor como das durações dos componentes. A ocorrência de um grande número de alternações e de respostas na barra em extinção, tanto quando o esquema em vigor era o VI 240 seg como quando era o VI 60 seg., parece desafiar tentativas de atribuir estas respostas a reforçamentos acidentais das alterações. São, igualmente, evidências contrárias às teorias que postulam que a alocação de respostas a cada manipulando obedeça apenas a um princípio de maximização geral ou local de benefícios.

Titulo: Critérios de estabilidade e replicabilidade: efeitos do número de sessões por condição experimental nos resultados de um estudo paramétrico.

Auto(res): João Cláudio Todorov, Maria Cristina Neves Bittencourt de Sã, e Jorge Mendes de Oliveira Castro Neto.

Instituição: Universidade de Brasília.

Os dados de um trabalho de Graft, Lea e Whitworth (Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1977, 25, 183-194) sobre a lei da Igualação (matching law) em um grupo de ratos foram reanalisados para se determinar os efeitos da variabilidade de duração das condições experimentais sobre os resultados obtidos. A duração das nove condições experimentais variou de um mínimo de sete dias a um máximo de 47, e cinco condições experimentais tiveram duração inferior a 20 dias. Observando-se a relação entre taxa total de respostas e taxa total de reforços, verificou-se que os resultados obtidos nas condições experimentais de 20 ou mais dias são sensivelmente mais ordenados que os obtidos nas condições de duração mais curta; nestas os dados não sugerem qualquer relação entre as duas variáveis. A relação entre taxas relativas de respostas e taxas relativas de reforços também foi influenciada pela duração das condições experimentais: taxas relativas de respostas foram mais semelhantes às taxas relativas de reforços nas condições experimentais com 20 dias ou mais de duração.

Titulo: Comparação de dois procedimentos na aquisição de cadeias de respostas em humanos.

Auto(res): Mariza Monteiro Borges, Lurismário Ernesto Simonassi e João Cláudio Todorov.  
Instituição: Departamento de Psicologia - Universidade de Brasília.

O presente trabalho teve como objetivo comparar dois procedimentos no estabelecimento de cadeias comportamentais: o procedimento tradicional, iniciando com a última resposta da sequência, e procedimento para frente, que segue a ordem temporal da sequência. A pesquisa foi desenvolvida com sujeitos humanos, universitários, que cursavam a disciplina Psicologia Geral e Experimental I, no Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília. Os sujeitos não tinham conhecimento previo sobre encadeamento. Trabalhou-se com dois grupos de oito sujeitos cada, e todos os sujeitos foram expostos aos dois tipos de procedimento. Um dos grupos aprendeu a primeira e terceira sequências com o procedimento para frente, e a segunda e quarta sequências com o procedimento para trás. O outro grupo teve as mesmas condições na ordem inversa. Foram treina das quatro sequências diferentes de seis cores, apresentadas em cartões que o sujeito devia ordenar, gradativamente, até o estabelecimento da sequência correta de seis cartões. Como reforçador utilizou-se a palavra "certo" para cada resposta, e a expressão "a sequência está certa" no caso de duas ou mais respostas corretas. Os resultados indicam que o procedimento tradicional leva a aquisição do encadeamento com um número de erros superior àquele observado com o procedimento para frente. Esses resultados são discutidos com relação: a) ao fato de cada resposta da cadeia ser diretamente reforçada no procedimento para frente; b) à história passada de aprendizagem de sequências na ordem temporal em que ocorrem; c) à existência no repertório do sujeito, das respostas a serem encadeadas. Esse fatores poderiam facilitar a aquisição com o procedimento para frente, pois o sujeito necessitaria somente descobrir a ordem na qual as respostas devem ocorrer. O procedimento tradicional, para trás, implicaria em aprender como formar sequências ao contrário, atividade que não é familiar ou não faz parte do repertório do sujeito. Esses fatores mostram a importância da avaliação de repertórios de respostas e da elaboração de métodos e técnicas que melhor se adaptem ao repertório do indivíduo. E, ainda, alertam para o fato de que as prescrições de técnicas de modificação de comportamento à priori, sem avaliação do repertório, podem eventualmente criar mais problemas do que soluções.

Titulo: Controle do comportamento humano por estímulos compostos: efeitos da orientação espacial dos estímulos quando há duas ou mais dimensões superpostas.

Auto(res): VALLE LIMA, SUZANA MARIA, TODOROV, JOÃO CLÁUDIO.

Instituição: Universidade de Brasília.

Jovens universitários aprenderam uma tarefa sequencial com base em dimensões disponíveis de estímulo. Estes sujeitos foram divididos em três grupos: G.I, com apenas duas dimensões disponíveis (côr e orientação), G.II, com 3 dimensões (côr, orientação e tamanho) e G.III, com 4 dimensões (côr, orientação, tamanho e fundo). Após um treino de discriminação com estes estímulos compostos, os sujeitos foram submetidos a um teste em extinção com cada uma das dimensões de treino separadamente, para verificar que dimensão esteve controlando seu desempenho durante o treino. Os resultados mostram que: 1) - Orientação para os três grupos, é a dimensão que exerceu o mais fraco controle; 2) - as dimensões côr, tamanho e fundo exerceram um forte controle, sem diferenças entre os grupos; 3) - orientação exerceu maior controle quando estava acompanhada de apenas mais uma dimensão (G.I) enfraquecendo-se consideravelmente o seu controle quando, além dela, estavam presentes duas ou três dimensões disponíveis (G.II e G.III).

Titulo: Análise do Comportamento no Brasil; Um Documentário

Auto(res): Larry Williams, Lucia C. de Albuquerque - Williams, Maria Marta Hubner, Luiz Carlos Frelust.

Instituição: Universidade Federal de São Carlos, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Instituto de Análise de Comportamento.

Um audio visual de aproximadamente uma hora de duração será apresentado, documentando aspectos gerais de análise do comportamento no Brasil. A apresentação inicia com aspectos históricos da análise experimental do comportamento no Brasil, juntamente com um depoimento do professor Fred S. Keller. Em seguida, serão apresentados resumo de trabalhos em pesquisa básica e/ou aplicada na Universidade de São Paulo (Campi de São Paulo e de Ribeirão Preto), Universidade de Brasília, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdades Objetivo, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal do Pará e Instituto Sedes Sapientiae. Levantamento de dados referentes a frequência e apresentação de trabalhos operantes em congressos e, à publicações em revistas científicas, constará do programa. Uma ampla variedade de projetos de pesquisa de aplicação nas áreas de saúde, comunidade, excepcionalidade, escola e clínica será apresentada. Um resumo de um debate envolvendo alguns dos mais proeminentes behavioristas brasileiros discutindo perspectivas da análise do comportamento no Brasil encerra o programa.

Titulo: Definição das dimensões básicas de uma cama-maca com quadro balcânico para adultos.

Auto(res): Evandro de Almeida Mauro e Lívio César de Oliveira.

Instituição: Centro de Reabilitação Sarah Kubitschek

Além dos 41 sujeitos que colaboraram no estudo sobre o painel divisório, participaram deste estudo 11 outros pacientes submetidos aos principais tipos de tração ortopédica e 40 para médicos do CRSK. Foram analisadas as seguintes atividades dos usuários, com a cama em diferentes combinações de altura, largura e comprimento:

1. Transferência autônoma, para a cadeira de rodas, de pacientes com diferentes níveis de incapacitação física.
2. Altura preferida pelos paramédicos, no desempenho de atividades de atendimento ao paciente acamado.
3. Determinação do grau de inclinação das costas requerido para manipulações específicas da cama, em função do uso de larguras diferentes.
4. Análise dos problemas envolvidos na montagem de trações ortopédicas específicas, em função das dimensões da cama.

As medidas que se revelaram mais funcionais nas quatro atividades estudadas foram combinadas, discutidas e encaminhadas ao setor de projetos, como subsídio ao desenvolvimento do modelo final.

Titulo: Mapeamento funcional de um painel divisório para enfermarias.

Auto(res): Evandro de Almeida Mauro e Lívio César de Oliveira.

Instituição: Centro de Reabilitação Sarah Kubitschek.

O alcance das diferentes partes de um protótipo de painel divisório para enfermarias foi levantado, utilizando-se uma amostra de 41 pacientes do CRSK composta por 20 crianças entre 21 meses e 12 anos de idade e 21 adultos.

Dados antropométricos relativos à população foram colhidos, e as distâncias alcançadas pelos sujeitos, deitados e sentados na cama, resumidas em três categorias, assim definidas:

1. Alcance superior: distância da superfície do estrado ao ponto mais alto do painel

alcançado pelo sujeito com a ponta dos dedos

2. Alcance lateral: distância entre os pontos extremos alcançados pelo sujeito, à direita e à esquerda da cama, com a ponta dos dedos, sem deslocar o tronco.

3. Alcance lateral máximo: distância entre os pontos extremos alcançados pelo sujeito à direita e à esquerda da cama, com a ponta dos dedos, podendo deslocar o tronco da posição original.

Os resultados obtidos foram mapeados graficamente sobre uma planta do painel de teste e encaminhados ao setor de projetos, como subsídio ao desenvolvimento do modelo final.

**Título:** EVOLUÇÃO DA PERCEÇÃO DO ESPAÇO E ANÁLISE DO FENÔMENO DA SUPERCONSTÂNCIA.

**Auto(res):** José Aparecido da Silva e Lino de Macedo.

**Instituição:** Departamento de Psicologia e Educação de Rib. Preto (USP) e Instituto de Psicologia da USP.

Neste trabalho realizamos uma revisão e discussão dos estudos concernentes à duas dimensões interrelacionadas da percepção espacial: tamanho e distância. Como objetivo geral, enfatizamos os principais determinantes da tendência evolutiva, ou seja, destacamos os fatores que influenciam no fenômeno da super-constância (erros de superestimação dos tamanhos de objetos localizados longe do observador, comparativamente aos tamanhos de objetos próximos). Assim, discutimos a natureza do método, as instruções (objetivas e aparentes), o nível de inteligência e cognitivo, o erro do padrão, as variações na distância, a situação experimental (campo aberto e laboratório), a presença ou ausência de um estímulo padrão e a amplitude das faixas etárias e outras variáveis. Em geral, a revisão nos possibilitou concluir os seguintes aspectos sobre a percepção de tamanho e distância. Primeiro, que o desenvolvimento primário da constância de tamanho e de distância ocorre durante a infância. Segundo, que da infância até a adolescência ocorre um desenvolvimento secundário, de subconstância para superconstância. Terceiro, o grau de sub- ou superconstância depende, não apenas da idade, mas também da distância. Quarto, as variáveis do procedimento e da situação experimental, entre outras, influenciam essas estimativas. Quinto, não há uma única função relacionando a distância física com a distância julgada ou tamanho física com o tamanho julgado, mas sim uma família de funções, entre elas a função potência, cujos parâmetros são, particularmente, sensíveis à variáveis tais como as instruções, a natureza do objetivo teste, a distância e o ambiente. Sexto, há necessidade de várias outras pesquisas, com diversas classes etárias, diversas distâncias (maiores que 15 metros), vários tipos de instruções e em diversas situações experimentais, para conclusões mais fidedignas sobre a tendência evolutiva de subconstância para superconstância.

**Título:** O EXPOENTE DA FUNÇÃO POTÊNCIA COMO UM ÍNDICE DISCRIMINATIVO DA EVOLUÇÃO DA PERCEÇÃO DE DISTÂNCIA E TAMANHO.

**Auto(res):** José Aparecido da Silva e Lino de Macedo.

**Instituição:** Depto de Psicologia e Educação de Rib. Preto USP e Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

A função potência representada pela equação  $\Psi = K\phi^n$ , tem sido grandemente utilizada em diversas modalidades sensoriais e perceptivas. De fato, a relação entre magnitude subjetiva e magnitude física obedece à lei da potência, onde  $\Psi$  é a magnitude de julgamento subjetivo,  $\phi$  é o correspondente valor físico do estímulo ao longo da dimensão de interesse,  $K$  é uma constante escalar arbitrária e  $n$  é a inclinação da função, quando projetada em papel log-log, e é uma constante que é característica da dimensão particular que está sendo mensurada. Nosso propósito

neste trabalho é demonstrar que o tamanho aparente pode ser relacionado com o tamanho físico por uma função potência, bem como a distância aparente pode ser uma função potência da distância física e, além disso o expoente poderá variar em função da idade. Deste modo, existe uma constância métrica perfeita quando o expoente ( $n$ ) for igual a 1,0; quando  $n$  for maior que 1,0, existe uma superconstância e quando  $n$  for menor que 1,0, há subconstância. Em termos evolutivos a hipótese de Wohlwill (1963 e 1970), expressa apenas qualitativamente, pode ser discutida quantitativamente a partir dos deslocamentos das funções obtidas e o valor do expoente para diferentes faixas etárias. Assim, uma linha com um expoente superior a 1.0 indicaria uma superconstância e seria esperada para adultos e adolescentes de acordo com a hipótese da tendência evolutiva em direção à superconstância; além disso, quanto mais jovem o sujeito menor será o seu expoente, ou seja, maior subconstância. Calculando diversos expoentes, encontramos um expoente quase que constante (1,10 para estimação de tamanho e 0,93 para estimação de distância) para diferentes faixas etárias, ou seja, não houve diferenças entre as idades. Desta maneira, os resultados não suportaram a hipótese de Wohlwill da tendência em direção à superconstância. De outro lado, o valor do expoente da função potência é um excelente indicador das condições experimentais particulares usadas para se obter os julgamentos, variando em função das instruções, do número de dimensões do estímulo, situação experimental (ambiente aberto e fechado), presença ou ausência de estímulo padrão e outras.

**Título:** Estudo dos parâmetros da Teoria da Detecção do Sinal e suas relações em função da distância, capacidade perceptiva dos sujeitos e magnitude dos estímulos em campo aberto.

**Auto(res):** Stephaneck, P.; Figueiredo, M.A.C.; Cunha, M.V. e Galera, C.A.

**Instituição:** F.F.C.L. de Ribeirão Preto - USP

Algumas pesquisas levadas a efeito no campo aberto pelo Laboratório de Ergonomia da F.F.C.L. de Ribeirão Preto - USP, utilizando os recursos da Teoria da Detecção do Sinal, possibilitaram a determinação de alguns parâmetros importantes para o estudo da percepção de ângulos nas condições estritas de laboratório, onde nem sempre são possíveis trabalhos a grandes distâncias.

Um dos aspectos mais relevantes desses trabalhos preliminares foi a constatação de algumas relações estáveis na razão entre o índice de discriminabilidade dos ruídos estudados, em função das distâncias, magnitude dos ângulos e capacidade perceptiva dos sujeitos. Desta maneira, um novo estudo foi planejado com o intuito de aprofundar essas relações e melhor explicitá-las, viabilizando sua aplicação prática no campo da Ergonomia.

Foi utilizado o sinal de magnitude igual a  $30^\circ$ , cujos ruídos menores variavam entre ângulos inferiores ao sinal em 2, 3 e 4 graus e os ruídos maiores entre ângulos inferiores ao sinal em 5, 6 e 7 graus. Os estímulos foram estudados a duas distâncias, 36 e 50 metros.

Os resultados até agora conseguidos nos permitem elucidar alguns aspectos relacionados com a interferência da distância e os efeitos da magnitude dos ruídos na percepção do ângulo estudado, assim como trabalhar as relações encontradas pelos estudos anteriores.

**Título:** Estudo da Psicogênese e do Desenvolvimento dos Conceitos Cosmológicos e Meteorológicos na criança de 3 a 9 anos.

**Auto(res):** Teixeira, B.G.; Tostes, M.A.; Rozestraten, R.J.A.

**Instituição:** F.F.C.L. de Ribeirão Preto:

Esta pesquisa teve a finalidade de investigar como a criança percebe o mundo ao seu redor, tentando penetrar no seu redor, tentando penetrar no seu mundo conceitual no que diz res

peito aos fenômenos cosmológicos e meteorológicos, com relação à sua origem, localização, tamanho relativo, movimento, instigação, utilidade e interrelacionamento entre si, tendo como objetos específicos de estudo o sol, a lua, as estrelas, o arco-íris, a chuva, as nuvens, o relâmpago, o trovão, o vento e o céu-horizonte-terra.

A amostra constou de 117 crianças, de 3 a 9 anos de idade, de ambos os sexos e de dois níveis sócio-econômico-culturais (alto e baixo), consideradas normais em termos de desenvolvimento mental, entrevistadas por dois pesquisadores.

Os dados foram coletados a partir de uma entrevista feita com base em um roteiro de perguntas, de desenhos dos fenômenos estudados, que se pedia para a criança realizar e de montagem de figuras dos fenômenos, feitas em uma flanelógrafo.

Os resultados obtidos com relação ao que a criança pensa e explica para si própria quanto aos fenômenos cosmológicos e meteorológicos, foram indicativos e não conclusivos. De um modo geral, observou-se que a criança toma conhecimento de elementos isolados do mundo ao seu redor, para depois estabelecer relações entre eles e inseri-los num contexto. Ela também não se desfaz de seus conceitos perceptivos assim que toma contato com os conceitos científicos que lhe são ensinados, continuando ainda a dar explicações baseadas em suas próprias percepções.

Título: CONTATO MÃE-BEBÊ EM DUAS UNIDADES NEONATAIS: UM ESTUDO COMPARATIVO (1)

Auto(res): Sylvia Rosalina Panico Gorayeb e Margarida H. Windholz

Instituição: Departamento de Ginecologia, Obstetrícia e Pediatria da FMRP-USP

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

O presente estudo foi desenvolvido nas enfermarias para puerperas do Hospital das Clínicas - FMRP, chamadas convencionalmente de Alojamento Conjunto (AC) e Alojamento Tradicional (AT). Na enfermaria AC os bebês ficam ao lado das mães durante todo o tempo de sua permanência no hospital, após o parto. Na enfermaria AT os bebês permanecem em um bercário central e são levados para o lado das mães apenas nos horários das mamadas. Foram realizados dois estudos. O primeiro teve como objetivo fazer um levantamento das atividades desenvolvidas por mães e profissionais em relação aos recém-nascidos. Os dados foram coletados através do método de observação, utilizando-se registro tipo "Check-list". As observações foram realizadas durante cinco dias consecutivos em cada uma das enfermarias (AC e AT), das 6:40 às 22 horas.

Os dados encontrados evidenciam a existência de diferenças entre as duas enfermarias, que podem ser sintetizadas em: porcentagem de RN e profissionais presentes nas enfermarias, cuidados dispensados aos RN e localização dos RN durante a amamentação. O segundo estudo teve como objetivo descrever e quantificar o contato mãe-recém-nascido durante a situação de amamentação. Foram observados em cada alojamento (AC e AT) quinze pares mãe-bebê, durante a primeira e a nona mamada, em um total de sessenta observações. Houve grande variabilidade nos comportamentos das mães em relação aos seus bebês, tanto na enfermaria AC, como na enfermaria AT, não tendo sido observadas diferenças entre as duas enfermarias. Serão discutidos fatores que parecem afetar o contato mãe-bebê nas situações de enfermarias AC e AT.

(1) Dissertação de Mestrado a ser apresentada ao Instituto de Psicologia da USP.

Título: "Uma Estratégia de Supervisão de Produção de Múltiplos Componentes Para Indivíduos Severa e Profundamente Retardados Alunos de Oficina Protegida".

Auto(res): Garry L. Martins, Angela Cornick, Galle Johnstong, e A. Celso Goyos

Instituição: Universidade de Manitoba (Canadá) e Universidade Federal de São Carlos.

Esta pesquisa foi conduzida nas oficinas protegidas da Manitoba School for Retardates, Canadá, e investigou uma estratégia de supervisão para melhorar uma variedade de tarefas desempenhadas por 16 adultos severa e profundamente retardados. A principal questão a ser respondida foi: "pode uma estratégia de supervisão ser desenvolvida de modo a ser facilmente aplicada por funcionários típicos de oficinas protegidas para uma variedade de tarefas, que poderiam permitir adultos severamente deficientes a desempenhar tarefas pessoalmente recompensadoras por remuneração razoável numa variedade de ambientes vocacionais programados? A estratégia de supervisão de produção (PSS) consistiu de manipulações ambientais com os objetivos de reduzir distrações, prover instruções (iniciais e visuais para reforçamento) e prover consequências (informação sobre quantidade através de recipientes para produtos e gráficos, reforçamento por produtividade e reforçamento por comportamentos relacionados com a tarefa). Os efeitos das variáveis independentes foram examinadas através de um delineamento do tipo de linha de base de múltiplos elementos com reversão. Observou-se aumentos gerais devido à introdução da PSS para todos os sujeitos mas os aumentos foram pequenos para 4 dos 16 clientes. Vários indicadores sugeriram que a grande maioria dos clientes prefere a PSS (dados de teste de preferência, reforçamento imediato e mais frequente e comentários positivos dos clientes). A PSS aumentou a frequência de interação entre funcionários e clientes. Os funcionários experimentais responsáveis pela administração da PSS numa razão de 16 clientes para um funcionário foram capazes de desempenhar suas funções e preferiram muito mais trabalhar nas condições da PSS do que nas condições tradicionais de linha de base.

Título: "Treino de Adultos Retardados Para Reforçar Comportamentos de Trabalho de Alunos Retardados de Oficinas Protegidas".

Auto(res): A. Celso Goyos, Jack L. Michael e Garry L. Martin

Instituição: Universidade Federal de São Carlos, Western Michigan University e Universidade de Manitoba.

Dois indivíduos adultos, um leve e outro moderadamente retardado, foram treinados e desempenhar tarefas típicas de supervisor de oficinas protegidas. Estas tarefas consistiram de reforçar comportamentos de indivíduos severa e profundamente retardados relacionados com execução de tarefas de oficinas protegidas. Inicialmente, os sujeitos foram treinados a identificar comportamentos relacionados e não relacionados com execução de tarefas, através de vídeo-tape e observações planejadas. Um segundo passo do programa de treinamento consistiu em verbalizar a definição de interação e a partir disto se comportar de acordo com ela, contingentemente a comportamentos relacionados com a execução da tarefa. Os sujeitos deveriam registrar cada ocorrência deste comportamento em um contador de respostas de pulso. Os efeitos deste tipo de treinamento foram avaliados através de um delineamento de linha de base múltipla através ao sujeitos e de tarefas de supervisão. Os resultados mostraram comportamentos relacionados com execução de tarefa em função da introdução do procedimento. O número de interações dos sujeitos com alunos engajados em comportamentos não relacionados com a tarefa não variou sistematicamente em função da introdução da variável experimental. O número de itens produzidos pelos alunos também foi observado e não aumentou em função do aumento das interações dos sujeitos com os alunos. Os resultados foram discutidos em relação à sua contribuição para o emprego de deficientes moderados em oficinas protegidas e melhora do nível de desempenho de indivíduos severamente retardados clientes de oficinas protegidas.

Título: Treinô em Verbalização para Orientar Tarefas com Crianças Impulsivas.



Auto(res): Gicele Maria de Menezes Alakija.

Instituição: Universidade de São Paulo.

O presente trabalho foi desenvolvido como uma tentativa de verificar se crianças pré-escolares, consideradas impulsivas, mudariam seu desempenho em tarefas, após treino específico em verbalização (procedimento de Meichenbaum, 1971). Impulsividade foi definida como o tempo que o sujeito usa para considerar soluções alternativas (tempo de decisão) antes de se engajar em uma delas, em situações com alta incerteza de respostas (Kagan, 1965). Trabalhou-se com cinco crianças classificadas de acordo com esta definição. Foram considerados também os menores graus de autocontrole exibidos pelas crianças (tempo de espera por uma recompensa na situação de Mischel, 1971). Desenvolveu-se um treino de verbalização no qual, durante as tarefas, os sujeitos deveriam falar que estavam trabalhando devagar e cuidadosamente e descrever o que faziam, auto-reforçando-se no final. Inicialmente, o experimentador fornecia o modelo para as verbalizações e, aos poucos, o próprio sujeito dirigia verbalmente a tarefa, primeiramente de forma aberta, cochichando em seguida e falando encobertamente no final.

Os resultados mostram que os sujeitos desenvolveram verbalizações adequadas em relação à auto-instrução para começar a tarefa e à descrição do que estavam fazendo, em todas as etapas do procedimento. Por outro lado, os sujeitos algumas vezes se auto-reforçavam mesmo errando a tarefa. Não se constatou relação direta entre verbalizações, tempo de decisão e número de erros nas tarefas. O tempo de decisão e o número de erros são provavelmente controlados pela natureza da tarefa, pela maneira de dirigi-la verbalmente (aberta ou encobertamente), pela pessoa que a dirige (sujeito ou experimentador) e pela sequência em que a verbalização se internaliza (após instruções do experimentador ou após instruções abertas do próprio sujeito). Com base nestes resultados pode-se concluir que o tempo de decisão parece não ser medida relevante para se considerar um sujeito impulsivo, uma vez que não foram encontradas relações diretas entre esta medida e o número de erros.

A autora agrade à Dra. Rachel R. Kerbauy pela orientação do trabalho.

Título: TREINO DE EMISSÃO FONÊMICA HIERARQUIZADO: alguns resultados com crianças portadoras de Dislalias.

Auto(res): MARGARIDA H. WINDHOLZ E LUCIA WERNER PELLICCIOTTI

Instituição: (IPUSP).

Um número crescente de pesquisas em análise funcional do comportamento tem sido aplicado à área de aquisição de comportamento verbal e de tratamento de deficiências de linguagem de crianças com retardo de desenvolvimento, autistas, psicóticas, com problemas articulatorios, com ou sem deficiência auditiva. Werner e Windholz (1978) reportam os resultados positivos de treinos específicos de emissão fonêmica sobre a obtenção de fala inteligível em crianças portadoras de deficiências auditivas e com impedimentos orgânicos ao nível dos órgãos fono-articulatorios.

A mesma sistemática de treino de emissão fonêmica hierarquizada foi utilizada com duas crianças, ambas do sexo masculino, de quatro anos e meio e cinco anos e meio, com problemas específicos ao nível fonêmico - trocas, substituições e omissões de fonemas - sem porém apresentarem problemas receptivos ou expressivos de linguagem. Após levantamento da linha de base, constatou-se que tanto o sujeito M. como o Sujeito B. possuíam 11 dos 19 fonemas consonantais da língua e todas as vogais orais e nasais. Seguindo o delineamento de linha de base múltipla e

o procedimento de hierarquização preconizado no trabalho citado, o sujeito M. adquiriu todos os fonemas consonantais em 18 sessões de treino e o sujeito B, em 25 sessões. Superada esta fase foram trabalhados conjuntos silábicos com grupos consonantais, palavras e sentenças. No final de 50 sessões o sujeito M. recebeu alta. Após 38 sessões o sujeito D. está com produção de 100% de acerto em palavras tetrassílabas com grupos consonantais, continuando o treino ao nível de sentenças.

Com base nos dados de casos clínicos anteriores pode-se afirmar que o procedimento em pregado reduz o período de aprendizagem correta de fala de aproximadamente quarenta por cento. A vantagem do emprego desta técnica fica evidente quando se pensa na economia de tempo e consequentes efeitos facilitadores sobre a aprendizagem acadêmica e geral da criança, os efeitos sobre seu relacionamento social, assim como a redução das despesas com a terapia.

**Título: "O USO DE PROCEDIMENTOS COMBINADOS NO TRATAMENTO DE DISFUNÇÕES SEXUAIS, RELATO DE UM CASO DE FRIGIDEZ"**

**Auto(res): LUCAS VIEIRA DUTRA, Psicólogo.**

**Instituição: PSICOLOGIA CLINICA E FONDAUDIOLOGIA Taubaté esp caixa postal 59 12.100**

Uma senhora com dificuldades de relacionamento sexual consultou-nos com objetivo de psicoterapia. Foi constatado um caso de não-responsividade sexual situacional (secundária) expresso por não envolvimento pessoal na atividade sexual, falta de motivação, enfado e desconforto (sic), apesar dela gostar do marido. Observou-se deficiências de parte a parte em termos de comunicação pessoal, falta de "jeito" por parte do esposo na situação de ato sexual, um esquema rotineiro de vida compartilhada pelo casal e principalmente expectativas inadequadas em relação ao desempenho e atitudes de ambas as partes, dentro e fora da esfera de relacionamento sexual.

Foram realizadas sessões individuais de orientação para cada elemento do casal envolvendo terapia cognitiva (1), biblioterapia (2), treino assertivo (3) e terapia sexual (4), especialmente treino de foco sensorial, I e II.

Gradualmente foram sendo desenvolvidas condutas adaptativas nas varias dimensões do relacionamento. Um acompanhamento de quinze meses após o término da intervenção constatou a permanência dos resultados.

Estes dados parecem indicar a importância de uma abordagem cognitiva em conjunção com procedimentos comportamentais no tratamento de disfunções sexuais.

#### REFERENCIAS

- (1) POTTEN, JULIAN B. "Generalized Expectancies for Problem Solving and Psychotherapy" *Cognitive Therapy and Research* Volume 2, Number 1, March 1978 pag. 1 - 10.
- (2) BRECHER, RUTH & BRECHER, EDWARD (Orgs.) "A Resposta Sexual do Homem e da Mulher" São Paulo Ed. Cultrix, 1970.
- (3) DINEHAN, MARSHA M.; GOLDFRIED, MARVIN R. & GOLDFRIED, ANITA P. "Assertion Therapy: Skill Training or Cognitive Restructuring" Unpublished Manuscript 1977.
- (4) KAPLAN, HELEN S. "A Nova Terapia do Sexo" Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1977.

#### REFERENCIAS ADICIONAIS

- BECK, AARON T. "Cognitive Therapy and the Emotional Disorders" New York: International Universities. Press, Inc. 1976.

Título: "TERAPIA COMPORTAMENTAL E COGNITIVA NO TRATAMENTO DE VAGINISMO: UM ESTUDO DE CASO"

Auto(res): DENISE MARIA TAVARES GUIARD, Psicóloga

Instituição: Psicologia Clínica e Fonoaudiologia Taubaté ESP Caixa Posta 59 12.100 Centro.

Uma cliente foi encaminhada por médico ginecologista com indicação de "provável" vaginismo. Procedendo-se à anamnese, constatou-se no casal uma deficiência global de conhecimentos e conduta adequados em relação a sexo, configurados em grande parte pela existência de conceitos e atitudes irracionais em relação à menstruação, ato sexual e gravidez, entre outros. A cliente não havia mantido relações sexuais antes do casamento; contraiu matrimônio com inúmeros preconceitos e tabus, o que originou uma série de expectativas infundadas, inviabilizando o ato sexual desde a sua primeira tentativa. A cliente exibia uma contração espasmódica dos músculos que guardam o intróito vaginal, e qualquer tentativa de penetração originava dor.

Cada elemento do casal apresentava problemas em relação à família do outro, e ainda dificuldades em manter um diálogo adequado, se bem que apresentavam bom nível de motivação para a terapia.

A estratégia clínica envolveu gradual e sistemática (a) informação sobre assuntos sexuais, (b) terapia cognitiva, (c) dessensibilização in vivo e (d) exercícios sexuais tais como contração e relaxamento voluntário da vagina, masturbação clitoriana e treino de foco sensorial, com ênfase na percepção de controle adquirido no desempenho de tais atividades.

O casal gradualmente exibiu melhor adaptação à situação do ato sexual, melhor relacionamento interpessoal, crescente satisfação e remissão completa dos sintomas anteriormente relatados.

Os dados são encorajadores no sentido de se utilizar procedimentos combinados de Terapia Comportamental e Terapia Cognitiva no tratamento de disfunções sexuais.

Título: Imobilizador de Rato (Nota Técnica)

Auto(res): Aparecido Franco e José Carlos Gaban

Instituição: Laboratório de Psicologia da Aprendizagem - UFSCar.

Quando os ratos apresentam sarnas é preciso aplicar sarnicida. É difícil fazer isso quando o rato está em recipiente espaçoso. Esta dificuldade se deve ao fato de que o rato pula, esperneia, chacoalha e foge das mãos de quem está cuidando. Além de espirrar fora o sarnicida; ao espirra-lo, o sarnicida pode atingir partes do corpo e inclusive os olhos do tratador. É importante salientar também que o animal não estando imobilizado, é grande a probabilidade que o mesmo atinja seus olhos. Além do que foi descrito, a própria aplicação da sarnicida será deficiente, porque é mal aplicada e o seu efeito será menor.

Procurando solucionar estas dificuldades foi construído o presente imobilizador, que se constitui em um instrumento extremamente simples, mas que apresenta as vantagens de imobilizar o rato permitindo aplicar o sarnicida com facilidade e eficiência.

O aparelho é constituído por uma base de 23,7 x 4,7 x 1,5 cm, sobre a qual monta-se um tela de 22,2 x 17,0 cm presa à madeira por duas das extremidades laterais. Em uma das extremidades opostas é montada uma portinhola de acrílico, com um pegador. O rato é introduzido no aparelho de modo que seu focinho fique de encontro à portinhola, impedindo-o de mover-se para a frente. O tratador segura-o pela parte posterior e aplica o sarnicida através dos orifícios da tela.

**MATERIAL:**

- Tela de arame nº 18, com malha de 1x1cm (Medida da tela: 22,2 x 17cm)
- Madeira
  - 1 peça de 23,7 x 4,7 x 1,5cm
  - 2 peças de 22,2 x 1,5 x 1,5 cm
  - 2 peças de encaixe em forma de L. de 4,0 x 1,5 x 1,5cm
- Acrílico
  - uma placa de 9,0 x 6,0 cm com 0,5 cm de espessura.
- Eucatex
  - uma placa de 7,5 x 7,5 cm com orifício interno.
- Dúrepox
  - 8 pregos.

**Título:** Efeitos de Drogas sobre o comportamento punido e não punido em pombos.  
**Auto(res):** Marcus Lira Brandão, José Carlos Simões Fontes e Frederico Guilherme Granff.  
**Instituição:** Universidade de São Paulo - F.F.C.L.R.P. e F. M.R. P.

A resposta de bicar uma chave por pombos foi programada para produzir alimento segundo um esquema múltiplo, no qual dois componentes de intervalo fixo 5 min. , o primeiro sinaliza do por luz verde e o segundo por luz vermelha, se alternavam (FI 5 min. FI 5 min.) Toda resposta emitida durante o segundo componente produzia choques elétrico através de eletrodos implantados em torno do osso da pubis. O treinamento foi padronizado para todos os sujeitos e padrões estáveis de respostas foram obtidos. Os efeitos da Kotamina, um agente anastésico dissociativo com propriedades psicométricas, foram comparados com o pentobarbital e a d l-anfetamina. Os efeitos da fluoxetina um inibidor da recaptção da serotonina pelos terminais triptaminérgicos , também foram estruturados. O pentobarbital aumentou a frequência de respostas punidas e não punidas, em doses intermediárias (10-17 mg/Kg). A d l-anfetamina potenciou a supressão do comportamento por choque elétrico em doses (0,17-0.56 mg/kg), que não alteraram a frequência das respostas não punidas. Doses de ketamina (1,7-5.6 mg/kg) que não mostraram qualquer efeito sobre a frequência de respostas não punidas, aumentaram a frequência de respostas punidas por choque elétrico. A fluoxetina diminuiu consideravelmente a emissão de respostas no componente punido em doses (3,0 - 17,0 mg/kg) que não alteraram ou produziram pequenas diminuições na frequência de respostas não punidas. A ketamina não apresenta efeitos comportamentais tipo pentobarbital ou anfetamina quando existe um componente da punição associado. A inibição comportamental pela fluoxetina, principalmente de respostas punidas, confirmam evidências da participação da serotonina na controle do comportamento suprimido por punição.

**Título:** EFEITOS DA SUPRESSÃO PRÉVIA DE SONO PARADOXAL NA AQUISIÇÃO DE COMPORTAMENTO DE ESQUIVA DISCRIMINADA COM TOPOGRAFIAS DIFERENTES: RESULTADOS PRELIMINARES  
**Auto(res):** J.E. Peron e J. C. Simões Fontes.  
**Instituição:** Universidade Federal de Santa Catarina e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP.

Existe muita contradição na literatura acerca dos efeitos da supressão prévia de sono paradoxal na aquisição do comportamento de esquiva. Tais incoerências devem-se principalmente a quatro fatores: (1) emprego de espécies diferentes; (2) variação nos períodos de privação

de sono paradoxal; (3) inobservância de certos requisitos metodológicos básicos inerentes à técnica das plataformas (área das plataformas, peso dos animais, controles inadequados, etc) e (4) diversificação quanto à topografia e aos procedimentos dos esquemas de aprendizado. Observados os cuidados metodológicos com relação à técnica das plataformas, o objetivo do presente experimento foi o de testar os efeitos da supressão prévia de sono paradoxal por 96 horas consecutivas na aquisição de comportamento de esquiva discriminada com três topografias diferentes: (1) saltar sobre uma plataforma; (2) correr numa caixa de val-e-vem e (3) pressão operante de uma barra. Até o momento, testou-se a primeira topografia. Foram empregados 24 animais - doze - controles, mantidos sobre plataformas de 14 centímetros de diâmetro e doze experimentais, mantidos sobre plataformas de 6,5 centímetros de diâmetro. Dois parâmetros de choque foram empregados: 0,6 mA e 0,8 mA, com duração de até 2 segundos. Adotou-se como critério para aquisição do comportamento de esquiva, 80% de respostas corretas pelo grupo em duas sessões consecutivas. Assim que um dos grupos atingisse, em média, o critério encerrava-se o experimento. Após três sessões com 0,8 mA, o grupo experimental atingiu o critério. Ficou claramente delineada a tendência no grupo experimental em adquirir comportamento de esquiva mais rapidamente do que o grupo controle, quando se comparou o desempenho dos grupos sessão por sessão. Procedeu-se à análise estatística dos dados empregando-se o Teste de Mann-Whitney unicaudal com um  $p < 0,05$ . A supressão prévia de sono paradoxal pelo método das plataformas, facilitou a aquisição de esquiva discriminada quando a topografia era a de pular sobre uma plataforma. Com 0,6 mA não houve diferença entre os grupos.

**Título:** EFEITO DE ALGUMAS DROGAS SOBRE COMPORTAMENTO EM SUPRESSÃO CONDICIONADA, PUNIÇÃO E EXTINÇÃO: EVIDÊNCIA DE INTERAÇÃO ENTRE COMPONENTES.

**Auto(res):** S. Morato de Carvalho e J.C. Simões Fontes.

**Instituição:** Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP

A literatura mostra que os tranquilizantes menores, de um modo geral, aumentam a frequência de respostas em supressão condicionada e punição. Um outro procedimento que também diminui frequência de respostas, a extinção, tem apresentado resultados contraditórios. O presente estudo procurou comparar esses três procedimentos. Ratos foram submetidos a um treino que consistia na manutenção da resposta de pressão à barra reforçada com água em intervalo variável de 120 segundos de média. A intervalos regulares eram apresentadas duas luzes que se alternavam com duração de 60 segundos. Durante a apresentação da primeira luz não havia consequências programadas, a não ser o reforço em intervalo variável; durante a apresentação da segunda, todas as respostas eram reforçadas. A seguir, os sujeitos foram distribuídos em dois grupos e o procedimento foi modificado. Para um dos grupos (supressão condicionada x extinção), a primeira luz passou a terminar com a apresentação de um choque elétrico não contingente (supressão condicionada) e a segunda passou a sinalizar um período onde nenhuma resposta era reforçada (extinção). Para o outro grupo (supressão condicionada x punição), a primeira luz também passou a terminar com a apresentação de um choque não contingente (supressão condicionada) e durante a segunda todas as respostas continuaram a produzir reforço, mas, simultaneamente, também choque elétrico (punição). Esses procedimentos resultaram na diminuição da frequência de respostas nos períodos de supressão condicionada, extinção e punição. Injeções de clordiazepóxido e de pentobarbital tiveram o efeito de aumentar as frequências diminuídas de respostas mais para o grupo de supressão e punição que para o grupo de supressão e extinção. Essa situação tendeu a se inverter com injeções de clproeptadina, injeções de metisergida aumentaram mais as frequências em supressão

condicionada de ambos os grupos, embora não para todos os sujeitos. Os dados obtidos sugerem que o efeito específico das drogas testadas se deve menos à diminuição da frequência a que do controle comportamental característico de cada procedimento e da interação entre os mesmos.

**Título:** Efeitos de cafeína sobre a percepção de profundidade e largura: um estudo preliminar.

**Auto(res):** Tomas, C.A.B.; Zanardi, L.M.; Prado, C.H.; Martins, I.L.; Belluci, T.O.B.; Carvalho, E.A.; Salvaggio, A.

**Instituição:** Associação de Ensino de Marília. Faculdade de Psicologia, Marília. São Paulo.

A cafeína é uma droga psicoativa que tem maior ação estimulante no Sistema Nervoso Central. Segundo alguns autores (Goodman e Gilman, 1973; Andres Coth, 1975; Meyers, Jawetz, Goldflin, 1970) a sua ação principal é produzir fluxos de pensamento mais rápido e claro e abrandar a sonolência e fadiga; há também uma percepção mais sutil de estímulos sensoriais e o tempo de reações a estes é apreciavelmente diminuído; a atividade motora é aumentada, nas tarefas envolvendo delicada coordenação muscular e sincronização precisa e habilidade motora recém adquirida pode não melhorar ou então ser afetada de maneira adversa. Esses efeitos podem ser determinados pela administração de 150 a 250 mg de cafeína. E uma xícara de café contém em média de 100 a 150 mg de alcalóide.

O objetivo do presente trabalho foi o de verificar possíveis efeitos desta droga sobre algumas atividades perceptuais - percepção de profundidade e largura. Serviram como sujeitos 20 universitários na faixa etária de 18 a 25 anos, sem problema de coordenação motora e com visão normal ou corrigida. Para realização das medidas psicofísicas utilizou-se um estereoscópio, e um aparelho especial que permite medir a percepção da largura.

Os sujeitos foram testados em duas condições, sendo uma delas com a ingestão de café contendo cafeína (grupo experimental), 30 minutos antes das medidas e a outra com a ingestão de café sem cafeína (grupo controle placebo), 30 minutos antes de coleta das medidas.

Os resultados parecem não mostrar uma diferença estatisticamente significativa entre a média dos dois grupos.

Dando continuidade a este trabalho procuraremos verificar através de outras gradações dos níveis de cafeína, onde se dá um efeito significativo para estas tarefas e para outras atividades psicomotoras envolvidas no ato de dirigir.

**Título:** Imobilidade Tônica em Pombos: Ritmo circadiano, habituação e recuperação.

**Auto(res):** M.H.L. HUNZIKER, R. GOLFETTI, M.T.R. PEREZ E L.R.G. BRITTO.

**Instituição:** Departamento de Fisiologia e Biofísica, I.B., UNICAMP.

O comportamento de imobilidade tônica ou reflexa (hipnose animal) tem sido abordado experimentalmente de diversas maneiras, procurando-se identificar estímulos desencadeantes, caracterizar a resposta e também estudar os mecanismos fisiológicos envolvidos. Dois aspectos frequentemente relatados são as variações circadianas e por repetição de induções. Os presentes experimentos foram efetuados visando o estudo desses fenômenos em pombos adultos, com uma técnica de inversão e restrição por cerca de 10 segundos. Para o teste de ritmo circadiano, foram empregados 2 grupos de 12 animais: todos os sujeitos foram imobilizados 2 vezes, uma ao redor das 7 e outra ao redor das 19 horas, sendo que um grupo iniciou o teste pela manhã e outro à noite. Para observação dos efeitos da repetição, outros 8 sujeitos foram testados, em vários horários, em 10 tentativas, uma a cada 30 minutos. Após esta sessão, quatro destes foram retestados a cada 15 dias por três meses, a fim de se verificar uma eventual recuperação. Em ambos experimentos.

as medidas tomadas foram a duração e o número de induções necessárias para obter a imobilidade. Os resultados podem ser resumidos como se segue; 1) Nos dois grupos iniciais, 19 sujeitos mostraram durações maiores à noite, 2 deles pela manhã e 3 não apresentaram diferenças importantes. O número de induções (total) não diferiu nos dois períodos; 2) Nos testes de repetição, todos os 8 sujeitos mostraram clara habituação sendo que após 10 tentativas a duração do episódio foi de 0 a 13% da inicial. Ao mesmo tempo, observou-se nítido aumento no número de induções necessárias à medida que as tentativas foram se sucedendo; 3) Os animais acompanhados após a sessão de habituação apresentaram evidências de recuperação apenas após as 2 primeiras semanas, chegando a 82% da inicial em 90 dias. Os resultados indicam a existência de susceptibilidade circadiana à imobilidade tônica, como também uma habituação à repetição de induções. Ainda, demonstram uma recuperação surpreendentemente lenta quando comparada à que ocorre em outros fenômenos de habituação, caracterizando uma retenção prolongada do aprendizado.