

O ESTUDO DO COMPORTAMENTO: PESQUISA E PRÁTICA NO BRASIL

**Anais da X Reunião Anual de Psicologia
de Ribeirão Preto**

**Editor: José Lino Oliveira Bueno
Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto**



Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto

1980

**COMISSÃO ORGANIZADORA DA X REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA
SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO**

DIRETORIA

José Lino Oliveira Bueno - Presidente
Nivaldo Nale - Vice-Presidente
Zélia Maria Mendes Biasoli Alves - 1.º Secretário
Júlio Cesar Coelho de Rose - 2.º Secretário
Deisy das Graças de Souza - 1.º Tesoureiro
Wilson de Campos Vieira - 2.º Tesoureiro

COORDENADORES DE DIVISÃO:

Ricardo Gorayeb - Modificação do Comportamento
Renato Marcos E. Sabbatini - Psicobiologia
Myriam Vianna - Psicologia Clínica
Vera Lúcia S. Machado e Rosalina C. Pessotti - Psicologia Escolar e Educação Especial

COLABORADORES:

Luiz Marcellino de Oliveira
José Aparecido da Silva
Mariângela V.S. Fernandes (TRUSP - Programação Artística)
Dilza A. Dias Kato (Secretaria)

B 928 e BUENO, José Lino Oliveira, ed.

O Estudo do Comportamento: Pesquisa e Prática no Brasil
(Anais da 10ª Reunião Anual de Psicologia)/José Lino Oliveira
Bueno, Ribeirão Preto: Sociedade de Psicologia de Ribeirão
Preto, 1986.

1. Sistemas psicológicos e escolas. 2. Psicologia experimen-
tal. 3. Psicofisiologia. 4. Psicologia do desenvolvimento. 5.
Psicologia do excepcional. 6. Outras fontes psicológicas.
I. Título.

C D U - 159.9.019
- 159.9.07
- 159.91
- 159.92
- 159.95
- 159.99

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

1986

Impresso no Brasil

ARQUIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO

ÍNDICE

Prefácio	V
1. PERFIL DA PESQUISA PSICOLÓGICA NO BRASIL NA DÉCADA DE 70	
– Comunicação Científica em Psicologia, E. Granja	1
– O estudo do comportamento animal no Brasil na década de 70, J.L.O. Bueno	9
– Uma década (1970-1979) de Psicologia: adendos à história da psicologia no Brasil, G.P. Witter	37
2. ANÁLISE EXPERIMENTAL DO COMPORTAMENTO NA AMÉRICA LATINA	
– Analisis Conductual en Colombia, B. Daza	63
3. A CONCEITUAÇÃO DE DEFICIENTE MENTAL E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	
– Sobre a evolução do conceito de deficiência mental, I. Pessoti . . .	81
– A conceituação de deficiente mental e suas implicações educacionais, M.C.R. Ferreira	95
– Intervenção direta e suas implicações para o conceito da deficiência em Educação Especial, W.L. Williams	107
– A conceituação de deficiência mental e suas implicações educacionais, C. Cenamo	119
– A conceituação de deficiência mental e suas implicações educacionais, M.H. Windholz	127
4. PSICOBIOLOGIA DA AGRESSÃO E DA DEFESA	
– Fatores no Condicionamento Aversivo no rato, I. Izquierdo	137
– Agressão e Defesa em aves, L.R.G. Britto	141

5. A RELAÇÃO PSICOTERAPEUTA-PACIENTE	
-- A relação Terapeuta-cliente sob o enfoque comportamental: algumas considerações, T.P. de Lemos Mettel	147
6. PATOLOGIA DA FALA	
-- Mudança na focalização de variáveis ambientais relacionadas ao desenvolvimento da linguagem: implicações para intervenção, E.M.S. Prorok	153
-- Patologias da Fala: Aspectos de avaliação e terapia, S.M.M. Vieira	157
-- Patologias da Comunicação verbal: Linguagem, Fala, Audição, A. Tabith Junior	161
 Relatório das atividades da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto – Gestão: 1979/1980	 175

PREFÁCIO

Um dos objetivos da programação da 10^a Reunião Anual de Psicologia de Ribeirão Preto, realizada em outubro de 1980, foi de se traçar um perfil da produção em Psicologia no Brasil, na década de 70. Para isto, organizou-se um levantamento das comunicações científicas e foi recomendado às divisões especializadas da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, recém instaladas, que encaminhassem sugestões de atividades a serem desenvolvidas na Reunião Anual, que pudessem refletir as principais preocupações científicas das diversas áreas da psicologia brasileira, na década. Estes objetivos foram, de certa maneira, atingidos na programação da 10^a Reunião Anual.

A preparação dos Anais foi feita nos moldes, ainda, dos anos anteriores, com a gravação das palestras, simpósios, etc. e transcrição posterior das fitas magnéticas. As transcrições completas das gravações (houve defeitos em apenas uma fita) foram encaminhadas aos autores para revisão. É de fácil compreensão as dificuldades e o custo de tempo que estas atividades envolveram.

São apresentados nestes Anais apenas os textos dos Simpósios que foram devolvidos com a correção pelo autor (não foram também, incluídos textos referentes a cursos e reuniões de profissionais, pela natureza e extensão dos mesmos). Embora a programação desenvolvida na Reunião Anual envolvesse a variedade de abordagens da psicologia no Brasil, os textos que foram devolvidos com a correção refletiam aspectos comuns que permitiram que estes Anais fossem enunciados com o título geral de "O Estudo do Comportamento. Pesquisa e Prática no Brasil".

Meus agradecimentos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ao Arquivo do Estado de São Paulo e ao Departamento de Genética e Matemática Aplicada à Biologia da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto pela colaboração na confecção destes Anais; a Paulo Braga Neto e João Blanco de Lima pela paciente e imprescindível orientação gráfica.

José Lino Oliveira Bueno

1

**PERFIL DA PESQUISA PSICOLÓGICA
NO BRASIL NA DÉCADA
DE 70**

COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA EM PSICOLOGIA

Elza Granja
Universidade de São Paulo

Quando do planejamento do trabalho que aqui vamos apresentar traçamos um programa de atividades e estudos a que deveríamos proceder para uma análise da literatura publicada em Psicologia, de forma a que pudéssemos chegar, através do estudo de seu conteúdo, a um perfil da pesquisa psicológica no Brasil nos últimos 10 anos.

Inicialmente preocupamo-nos em selecionar fontes bibliográficas que nos permitiriam conhecer a produção nacional no campo da Psicologia de 1970 a 1980. Para tanto era necessário que conhecessemos os canais formais de comunicação que vêm sendo utilizados pelos estudiosos da Psicologia na divulgação de seus trabalhos científicos.

Os estudos quanto aos canais de que se valem os estudiosos para a comunicação científica demonstram que ela se faz, na verdade, através de multi-canais de mídia de comunicação, que variam consideravelmente quanto ao grau de eficiência e extensão da clientela atingida.

Neste estudo determinamos que apenas os canais de informação documentária seriam objeto de nossa análise, isto é, consideramos apenas a informação publicada, usualmente impressa em periódicos, anais de reuniões e congressos e as dissertações e teses apresentadas nos principais centros de Pós-Graduação do país.

Isto porque os canais informais de comunicação, isto é, os encontros, conferências, reuniões, etc. são úteis para a disseminação de idéias e para facilitar contatos pessoais. Mas, para informação precisa, exata, é necessário que ela se faça numa forma documentária que permita a sua identificação e utilização através de outro meio de comunicação.

Assim, como primeira tarefa coube-nos a seleção, para posterior análise de conteúdo, dos periódicos em Psicologia publicados nos últimos 10 anos, os anais de reuniões e congressos realizados naquele período e as teses defendidas nos principais centros de Pós-Graduação do país.

No que diz respeito às publicações periódicas, todos nós sabemos que é significativo o número de revistas científicas brasileiras de vida efêmera. Nascem, não chegam às vezes a atingir 2 ou 3 anos de publicação e desaparecem. Outras, por sua vez, persistem mas com grande irregularidade na sua publicação. Deixam de existir por 2 ou 3 anos para reaparecerem, mais tarde, aglutinando 2 ou 3 fascículos num único exemplar, na tentativa de recuperarem o crédito de seus assinantes e a esperança de retornarem a uma publicação contínua e atualizada.

Tendo em vista estas dificuldades incluímos neste primeiro levantamento apenas periódicos com certa regularidade na sua publicação e que não apresentavam atraso superior a 3 anos. Por outro lado, foram selecionadas apenas revistas científicas desprezando-se aquelas de caráter popular, voltadas para uma clientela mais ampla e menos definida.

Na análise destes periódicos foram selecionados apenas os artigos considerados de pesquisa e que, como tal, apresentassem estrutura e abordagem de assunto peculiares ao trabalho científico.

Todos os artigos foram objeto de levantamento e classificação segundo a natureza da pesquisa que envolviam para que pudéssemos traçar um parâmetro geral e fazermos correlações.

Títulos de periódicos selecionados e analisados nesta primeira etapa:

- Psicologia (Editora Hucitec)
- Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)
- Boletim de Psicologia (Sociedade de Psicologia de SP)
- Estudos Cognitivos (Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação/UNESP/Araraquara, SP)
- Revista Interamericana de Psicologia (Sociedade Interamericana de Psicologia)
- Revista Latino Americana de Psicologia (Bogotá-Colômbia)

Foram igualmente analisados os anais das reuniões científicas realizadas em psicologia na década de 70 e 80 por constituírem eventos representativos no desenvolvimento dos estudos psicológicos. O critério adotado na seleção dos anais analisados foi a representatividade do evento no contexto da psicologia.

Assim, constituíram objeto de análise:

- Anais das reuniões promovidas pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.
- Anais das reuniões promovidas pela Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto.
- Anais dos Congressos promovidos pela Sociedade Interamericana de Psicologia.

Em decorrência da análise dos Anais da Sociedade Interamericana de Psicologia consideramos relevante e pertinente a análise de trabalhos de autores brasileiros publicados em duas revistas latino-americanas:

- Revista Interamericana de Psicologia.
- Revista Latino Americana de Psicologia.

Não houve a pretensão de cobrir todos os trabalhos publicados no exterior uma tarefa que poderá ser feita, entretanto numa próxima etapa.

O levantamento para posterior análise de conteúdo das teses foi considerado de grande importância para o estudo da pesquisa psicológica no Brasil tendo em vista que as dissertações e teses constituem um dos canais de comunicação documentária onde a atividade de pesquisa está mais evidente e onde se apresentam os trabalhos pesquisa de maior vulto, envolvendo da parte dos pesquisadores anos de experimentação e estudo. Com esse objetivo procuramos inicialmente determinar os principais centros de Pós-Graduação em Psicologia no país.

Tendo em vista a pequena divulgação deste material, parcialmente publicado, limitamo-nos, nesta primeira etapa, ao levantamento “in loco” dos trabalhos apresentados apenas nos centros de Pós-Graduação de São Paulo, quais sejam: o Instituto de Psicologia da USP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Para análise da literatura psicológica produzida nos demais centros brasileiros de Pós Graduação valemo-nos de um canal intermediário de informação, ou seja, o “Catálogo do Banco de Teses” publicado pelo MEC/CNPq em 1976 e já no seu quarto volume.

Foram levantadas 77 teses defendidas na área de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 21 na Pontifícia Universidade de Campinas e 168 no Instituto de Psicologia da USP.

DIFICULDADES ENCONTRADAS NO LEVANTAMENTO DA BIBLIOGRAFIA

1. Publicação de Periódicos e Anais de Congressos

Na obtenção do material bibliográfico selecionado valemo-nos, para as publicações periódicas e Anais de Congressos do acervo da Biblioteca do Instituto de Psicologia da USP.

A obtenção do material não se revelou, por si só, uma dificuldade uma vez que vimos envidando esforços no sentido de lá reunirmos, de forma completa, as publicações nacionais de interesse aos estudiosos da área.

Entretanto, os periódicos em Psicologia não apresentam seu conteúdo de forma normalizada segundo os padrões internacionais para publicação. Nem todos os trabalhos obedecem a uma estrutura característica do trabalho científico qual seja a apresentação de dados preliminares, isto é: autor do artigo, título e resumo; o texto distribuído em introdução, desenvolvimento, discussão e conclusões. E por fim o material de referência (referências bibliográficas e resumo em inglês). Estes critérios, obedecidos nas publicações estrangeiras em geral, em muito facilitam o trabalho do pesquisador quando da análise do conteúdo dos artigos.

A dificuldade maior que observamos na análise da literatura periódica foi a impossibilidade do trabalho de pesquisa ser avaliado através de resumo.

2. Teses

O levantamento de teses defendidas nos principais centros de Pós Graduação de São Paulo foi feito "in loco" tendo em vista a não existência de um canal intermediário de informação, ou seja de um instrumento bibliográfico realmente eficiente e confiável quanto à sua exaustividade e atualidade.

Para o levantamento de teses apresentadas em Centros de Pós Graduação de outras unidades da Federação valemo-nos do Catálogo do Banco de Teses do MEC. Entretanto, a informação nele contido revela-se falha e incompleta.

A ausência de uma introdução realmente esclarecedora por parte dos editores dificulta o conhecimento, pelo usuário do catálogo quando da consulta, de quais os centros de Pós Graduação que colaboram na publicação enviando os trabalhos apresentados. Por sua vez, a análise do conteúdo do catá-

logo revela que esse envio não é feito com regularidade, havendo demora significativa entre a data de defesa da Tese e a sua divulgação no Catálogo. Portanto, a análise de Teses defendidas em Centros de Pós Graduação fora de São Paulo apresenta-se incompleta; o último Volume do Catálogo do Banco de Teses, o de Número quatro, não arrola os trabalhos defendidos em 1980. O levantamento efetuado nos Centros de Pós Graduação de São Paulo englobam todos os trabalhos de Tese apresentados até o corrente mês.

Uma outra dificuldade encontrada quando da consulta do Catálogo do Banco de Teses é que a informação nele contida revela-se, por vezes, falha. Podemos observar, por exemplo, que em 1970 foram defendidas 10 teses no Instituto de Psicologia da USP sendo 8 de mestrado e 2 de doutorado. O catálogo faz referência a apenas uma tese defendida naquele ano. Um mesmo autor, por exemplo, é mencionado com trabalhos diferentes para a obtenção de um mesmo grau, num mesmo centro de Pós Graduação. Há casos em que o mesmo trabalho aparece como tendo sido apresentado em dois centros diferentes (um em São Paulo, outro no Rio).

Cada trabalho de tese aparece no Catálogo seguido de um resumo e de outros dados tais como objetivo da tese, conclusões a que chegou o autor, orientador, etc.

Os resumos, entretanto, apresentam-se incompletos e muitos deles não permitem uma análise do trabalho. A consulta ao original torna-se imprescindível para sabermos de que tipo de pesquisa trata a tese. Por outro lado, algumas informações relativas ao objetivo e conclusões do trabalho em nada esclarecem o leitor do catálogo. Por exemplo: Uma tese sobre "Diagnóstico de aceitação da gravidez. Um instrumento auxiliar no manejo da gestação como situação crítica" defendida em 1975 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro por A.L. Bianca, traz a seguinte informação:

Objetivo: Referências bibliográficas insuficientes.

Síntese e Conclusões: Referências bibliográficas insuficientes.

O trabalho de A.M. Bouth, sob o título: "Uma tentativa de avaliação de aspectos de identidade em adolescentes institucionalizados portadores de cegueira congênita" traz a seguinte informação: Natureza da pesquisa: teórica. O próprio título e a palavra avaliação sugerem, entretanto, a utilização de um instrumento o qual revelaria não ser esta uma pesquisa de natureza teórica.

Os exemplos que aqui menciono levam-nos a concluir sobre a necessidade de que instrumentos tais como o "Catálogo do Banco de Teses do

MEC" sejam aperfeiçoados para que possam realmente permitir uma avaliação das atividades de pesquisa em áreas de interesse.

Assim, optamos por um levantamento "in loco" para as teses apresentadas nos centros de Pós Graduação de São Paulo e aí nos deparamos com dificuldades de outro tipo mas igualmente prejudiciais a qualquer estudioso interessado em analisar a produção científica em determinada área.

A despeito dos Centros de Pós-Graduação contarem com bibliotecas, nem todas são depositárias das teses apresentadas nesses centros. À exceção do Instituto de Psicologia da USP e da Pontífica Universidade Católica de São Paulo onde os candidatos obrigatoriamente depositam na Secretaria de Pós-Graduação um exemplar da tese que, após a defesa, é enviado à biblioteca, os demais apenas mantêm uma cópia na secretaria do Centro. Os exemplares, ali depositados, não podem ser retirados e o empréstimo só pode ser feito em caráter excepcional, mediante autorização pelos diretores. Isto dificulta em muito a tarefa do pesquisador interessado na análise da literatura e reforça ainda mais a obscuridade desses trabalhos que ficam esquecidos como se tivessem sido elaborados apenas para cumprir um requisito acadêmico, sem qualquer outra contribuição a oferecer.

Por outro lado, o fato de serem depositados em Secretarias não significa que sua preservação está assegurada pois em alguns centros não pudemos localizar um exemplar nem mesmo na Secretaria.

Com base nestas observações colhidas por ocasião do levantamento da literatura podemos aqui fazer algumas sugestões que nos parecem indispensáveis ao desenvolvimento da Psicologia como ciência.

SUGESTÕES

1. A criação de uma bibliografia nacional que possibilite o conhecimento dos trabalhos científicos desenvolvidos na área.

2. A criação de instrumento bibliográfico confiável que divulgue os trabalhos de tese realizados no país mas que também os divulgue no exterior uma vez que todo o trabalho de pesquisa no país não é identificado, indexado em qualquer guia internacional no gênero. Os próprios centros de Pós Graduação deveriam chamar a si esta tarefa.

3. A criação de um grupo de Bibliotecários com atuação em bibliotecas especializadas em Psicologia no sentido de incrementar o intercâmbio de informações e trabalhos na área tendo em vista acervos melhores e mais atualizados bem como maior controle bibliográfico da produção em Psicologia no

país, facilitando, por outro lado, o livre trânsito da informação científica no país.

4. Cursos de treinamento, a nível de graduação e pós-graduação sobre a metodologia da pesquisa científica, normas para publicação em periódicos uma vez que um ítem de conhecimento só se torna um ítem de informação quando é colocado em movimento, isto é, quando é iniciado o processo de transferência dessa informação de uma pessoa ou mais para uma ou várias outras.

O ESTUDO DO COMPORTAMENTO ANIMAL NO BRASIL NA DÉCADA DE 70

José Lino Oliveira Bueno
Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto

Sob orientação bibliográfica de E. Granja (ver capítulo 1) foram examinados neste trabalho os estudos do comportamento animal realizados com coletas de dados, excluídas as revisões teóricas e os artigos sobre instrumentação. Os trabalhos citados envolvem resumos de comunicações, artigos de revistas especializadas e teses, apresentados de 1970 a 1979 em sociedades e instituições do âmbito da comunidade científica da psicologia — embora trabalhos sobre comportamento animal também tenham aparecido em outros contextos. Não foram incluídos também os estudos que envolviam variáveis eletrofisiológicas, psicofarmacológicas, genéticas, etc. que merecem um estudo especial, dada a grande quantidade de pesquisas e as características específicas desta área; a ausência aqui destes relatos deve-se apenas às limitações propostas para esta primeira etapa do levantamento pois, queremos frisar, consideramos de grande importância o desenvolvimento de pesquisas que procuram integrar os diversos fatores, orgânicos e ambientais, envolvidos na compreensão do comportamento e que definem hoje a psicobiologia.

Este texto apresenta o material existente, devendo permitir outras análises dos avanços que estes estudos representaram para o estudo do comportamento animal no país.

Esquemas de Reforço

A resposta de pressionar a barra do rato branco ou o bicar o disco pelo pombo, mantidos pela liberação contingente e subsequente de água ou

comida – o reforço – caracterizam um dos principais objetos de atenção das pesquisas em psicologia animal no Brasil na década de 70. Quando o reforço de um desempenho operante - pressão à barra, bicar o disco-ocorre intermitentemente, o esquema específico que determina a ocorrência do reforço, dependendo por exemplo do número de respostas exigidas ou do intervalo de tempo transcorrido, é denominado esquema de reforço.

O esquema da *razão fixa*, no qual uma resposta é reforçada depois de completado um número fixo de respostas contadas desde o reforço precedente, foi estudado por Castro Machado. Castro (74, 75) testou procedimentos para o estabelecimento de controle de estímulos sobre o comportamento mantido em razão-fixa, procurou descrever características do desempenho em longa exposição ao esquema e verificou os efeitos de controle temporal sobre a duração da pausa pós-reforçamento. Machado (76 e 79) estudou ainda, os efeitos da retirada de períodos de S^{Δ} apresentados após o reforçamento, a introdução de períodos de "time-out" e a relação entre a duração de pausa pós-reforçamento e o número de respostas exigidas para reforçamento, quando o intervalo entre reforçamentos permanece constante. J. Almeida e Barreto (75) estudaram distribuição de respostas num esquema de razão-fixa de reforçamento de pausas; J. Almeida e Borges (74a) fizeram um estudo sobre reforçamento de um operante complexo em razão fixa. (Ver também S. Carvalho, 72; Almeida e Borges, 74b; Hunziker, 77b e Galvão, 77c)¹.

O esquema de *intervalo variável*, no qual o reforço é liberado depois da primeira resposta que ocorre em intervalos variáveis dentro de uma média, foi estudado por Bresser, (72); C. Carvalho, Korn, Samara, Bresser, M. Carvalho e S.C. Carvalho (72) e Silveira (72); analisou-se os fatores temporais e contingências de reforço no treino discriminativo. Almeida e Todorov (76), Todorov, Almeida e Trindade (76) estudaram esquemas de *intervalo fixo*.

Num *esquema de reforço conjugado* o reforço ocorre quando tanto as exigências de um esquema de razão (número de respostas) como de intervalo de tempo tenham sido satisfeitos. J. Almeida (71a, 72a, 72b) estudou as características do comportamento mantido sob prolongada exposição a um

¹ Os trabalhos citados entre parênteses no final de parágrafos se referem às comunicações apresentadas na SPRP; são apresentados desta maneira, apenas porque sua inclusão foi subsequente à análise das comunicações da SBPC.

esquema conjugado intervalo-fixa, razão-fixa. Miraldo (75) descreve os efeitos de variações sistemáticas do requisito de um dos componentes, o de razão-fixa num conjugado razão-fixa, intervalo-fixa. (Ver também J. Almeida, 71b).

Prado (73) submeteu ratos a um *esquema encadeado* de dois componentes razão-fixa e intervalo-variável para estudar a distribuição de respostas durante a apresentação de um estímulo cuja duração é controlada pelo desempenho do sujeito. (Ver também D. Souza e Todorov, 75).

Um *esquema múltiplo* é a combinação de vários esquemas de reforçamento em ordem variada, cada um dos quais é acompanhado de um estímulo característico. Ferrara, (71, 72a,b, 75, 76) investigou efeitos de intensidade e de diferentes frequências de choque livre em um esquema múltiplo. Ferrara e Figueiredo, (75a,b; 76) e Figueiredo e Ferrara, (75) relatam os efeitos da introdução de choques inevitáveis e não contingentes na aquisição, manutenção e extinção de resposta de pressão à barra em esquema múltiplo e na alteração subsequente à mudança de um esquema múltiplo para misto de reforçamento.

Em esquemas múltiplos temos ainda a utilização de um múltiplo esquiva-esquiva não sinalizada (Gorayeb, 73), atraso no componente de razão sobre um múltiplo razão-fixa, intervalo-variável (Tiedeman e Silva, 75); variação na duração de componentes (de Rose, 79a,b); interação com procedimento Estes-Skinner (Malerbi, 79); o efeito da presença e desempenho de um rato no desempenho de um outro, ambos mantidos num esquema múltiplo intervalo-variável, extinção (Medeiros, 76, 77a,b); efeito da introdução de um período sinalizado de "time-out" (M. Almeida, 76); distribuição de tempos entre reforçamento, em atraso fixo (Dias e Garret, 77). Vários destes estudos permitem a discussão dos efeitos de contraste comportamental e de controle temporal. (Ver também Gorayeb e Todorov, 72; Todorov e Ferreira, 73b; Todorov e Cury, 73; Medeiros, 75; de Rose, 77; Galvão, Moraes, de Rose, D. Souza e Tunes, 78; Branco, 79; Hunziker e Figueiredo, 79).

Em *esquemas mistos* de reforçamento um sujeito é reforçado, alternadamente, por dois (ou mais) esquemas, sem que nenhum estímulo exteroceptivo sinalize qual o esquema que está em vigor, num determinado momento. Todorov e Torres (79) discutem as implicações de análise molecular x análise molar do comportamento mantido por um programa misto de reforçamento.

Nos *esquemas concorrentes* dois ou mais esquemas são programados independentemente mas operam ao mesmo tempo, os reforços sendo liberados por ambos. Foram estudados os efeitos de frequência e duração de refor-

çamentos (Todorov, 71), de restrição imposta por um intervalo mínimo entre respostas de mudança (Todorov e D. Souza, 79, em intervalo-variável). Todorov e Monteiro (76) investigaram o comportamento mantido por concorrentes de 2ª ordem. (Ver também Ferrari, 75b e Todorov e Ferreira, 73b, D. Souza e Todorov, 76).

Patitucci (75a,b, 77, 79) desenvolveu um procedimento para teste e manutenção simultâneas das propriedades reforçadores adquiridas por um estímulo, com *esquemas conjuntos*.

(Ver ainda o estudo de Galvão e de Rose, 72, empregando um *esquema inter cruzado*, em que o reforço é contingente à emissão de uma razão, sendo esta função da passagem do tempo desde algum evento antecedente; Reis Filho, J. Abib e E. Abib, 72 empregaram um *esquema de 2ª ordem*).

Esquiva e Fuga

Horiguella e Prado (70) descrevem um equipamento para estudo de esquiva em peixes: um tanque aquário, no centro do qual foi colocado um obstáculo a ser transposto e nas paredes laterais, duas placas de alumínio que funcionavam como eletrodos. Exteriormente ao tanque e atrás de cada placa metálica, foi colocada uma lâmpada incandescente de 40 watts. A resposta do sujeito era definida como transpor o obstáculo, passando de um lado do tanque para outro durante a apresentação da luz: esta passagem durante o sinal-luz interrompia o sinal e pospunha o choque que viria no final do sinal, até a tentativa seguinte. Horiguella e Prado estudaram o número de tentativas e a duração do estímulo sinal. A.A. Carvalho (72a,b) estudou efeitos da intensidade do choque usando equipamento semelhante.

Holanda (70a,b, 71) verificou, em ratos, que o sujeito que observa o comportamento de esquiva de um outro, durante o treino, adquire respostas de esquiva e de fuga mais rapidamente do que o sujeito que observou um outro já treinado.

As possibilidades de modelagem e manutenção de respostas de bicar *em pombos* em esquemas de esquiva foram desenvolvidas por Ferrari, Todorov e Graeff (71), Moraes e Todorov (71a), e Moraes (s/d). O controle exercido pelo estímulo exteroceptivo sobre o desempenho esquiva foi discutido por D. Souza e Moraes (77a) e Todorov, Cabezon e Lima (79). Xavier e O. Bueno (76, 66, 78, 79), em uma situação de esquiva "passiva", examinaram a possibilidade de escolha, efeitos de familiarização, familiarização e intensidade de choque, familiarização e preferências por comportamentos.

Foram estudados, ainda, uma técnica de aquisição rápida de resposta (Regra e Cória, 72) parâmetros temporais na aquisição (Cória, 70, 71a, 72a,b, 77), efeitos de probabilidade e intensidade de choques (Regra 72a,b; D. Souza e Moraes, 76 e D. Souza, 76), esquemas concorrentes de esquiva não sinalizada (Ferrari, 75a, 76), programação de valores de razão-fixa em esquiva não sinalizada (Ferrari, 77) e preferências (Todorov, Lima, Junqueira e Pinheiro Neto, 79). (Sobre esquiva ver ainda Cória, 71b; Todorov, Ferrari e D. Souza, 71; Moraes e Todorov, 71b; Todorov, Schemberg, Tufic, Macari, Silveira Filho, Menna-Barreto, 72; Todorov, D. Souza e Ferrari, 72; Moraes e Todorov, 72; Todorov, 72; D. Souza e Todorov, 72; Todorov e Cury, 73; Todorov, Carvalho e Menandro, 73; Todorov e Menandro, 74; L. Carvalho e Todorov, 74; Carvalho e Trindade, 75; D. Souza, Moraes e Todorov, 75; Menandro e Todorov, 76; D. Souza e Moraes, 77b; Souza, 78; Oliveira e Levitsky, 78; Reis Filho e Galvão, 79; Péron e Fontes, 79).

A natureza da *resposta de fuga* e suas possíveis relações com a noção de 'desamparo aprendido' foram examinadas por Hunziker e Esnarriaga, 79; Hunziker, 77a. (Ver também, Hunziker, 77b).

Supressão Condicionada

No procedimento de *supressão condicionada* um estímulo-sinal associado a um evento aversivo é superposto a um esquema de reforçamento que mantém um comportamento estável para obtenção de reforço positivo. Desta maneira, o estímulo-sinal provoca um decréscimo na taxa de desempenho, quando apresentado. Matos (70) relata em um macaco os efeitos de determinadas probabilidades de pareamento do choque elétrico inevitável com o sinal sobre a resposta de deslocar a alavanca para obter alimento. Musielo, Prado e Matos (71), Prado, Matos e Musielo (71b), Matos, Musielo e Prado (71), Matos, Prado e Musielo (72), Matos e Musielo (72a,b) estudaram em ratos efeitos da probabilidade e intensidade do choque e características do CS. Foram estudados, ainda, duração do estímulo pré-choque e distribuição temporal de respostas (Musielo, 72a, 77a,b), comparação entre sexos (G. Feitosa, 72), punição condicionada (Silvério, 78). Guilhardi (75a e b) empregou um procedimento de supressão condicionada positiva, pelo qual o sinal é associado a um reforço positivo liberado não-contingente à resposta de pressão a barra, mantida também por reforço positivo. Gorayeb (76a,b) ao invés da apresentação seja de choque elétrico ou de um reforço positivo (no caso de supressão condicionada positiva), como evento sinalizado, utilizou um

período de extinção e aumentos na densidade de reforçamento. (Sobre supressão condicionada ver também Prado, Matos e Musielo, 71a; Musielo, Matos e Prado, 71; Musielo, 72b; Campos e Pessotti, 75; S. Carvalho e Pessotti, 76).

Outros Estudos com Operantes

Tunes, Mauro e de Rose (72) estudaram o reforçamento e *extinção de operantes incompatíveis*. Em seguida, Tunes (74, 75a,b; 76) se preocupou com os efeitos de interações produzidas pela liberação de respostas topograficamente diferentes no rato branco. Muranyi (72) procurou indicar variáveis que influenciam a preferência entre respostas adquiridas ou por modelagem ou por imitações. Figueiredo (78) estudou a capacidade auto discriminativa de durações de respostas. (Sobre operantes ver ainda em Rozenstraten, 72, Le Sénéchal, 72 e Marturano, 71, resistência à extinção de operantes; em Pessotti e Forbes, 74 discriminação condicional; em Baus, 78, reforçamento diferencial de IRT; em Patittucci, 75c, propriedades reforçadoras de estímulo composto; em Galvão e Williams, 78, escolha de estímulos).

Embora a maioria dos trabalhos em análise experimental do comportamento no país tenha envolvido ratos e pombos e respostas de pressão à barra ou bicar discos, respectivamente, um interesse em *estudos comparados* envolveu análise de diferenças entre espécies de abelhas, especialmente em treino discriminativo, possível graças ao equipamento desenvolvido por Pessotti, contendo uma minúscula alavanca, um alimentador e um estímulo luminoso. Gomes (70, 72, 74) e Pessotti e Le Sénéchal (71) verificaram diferenças entre espécies de abelhas na eficiência de aprendizagem de discriminação. Carli (70, 75, 77a,b) estudou os efeitos do supertreinamento em uma discriminação e desenvolveu um procedimento para estabelecer em abelhas a resposta de escolha de acordo com o modelo. Oliveira (78) mostra que estímulos típicos da espécie, como o arrulho de pombos podem ter a propriedade de estímulo reforçador, tanto para modelagem quanto para a manutenção de um comportamento. (Ver também Pessotti e Otero, 72; Le Sénéchal e Pessotti, 74; estudos de S. Carvalho, 74 usando reforçamento em canários; estudos de A. Almeida, 78 usando arrulhos de pombos como estímulo reforçador).

Estudos experimentais foram feitos envolvendo *variáveis sociais*. Lima e Masur (74), Masur e Chalela (77), Masur, Silva e Radicchi (76), Masur e Struffaldi (75), Fukusawa, Lima e Masur (75), Chalela, Magalhães e Masur (76), Struffaldi e Masur (74), Capriglione, Moreira e Masur (79) realizaram

diversas pesquisas para estudar a divisão de trabalho em ratos no desenvolvimento de uma relação trabalhador-parasita. Ratos são colocados numa caixa de Skinner, com bebedouro e barra colocados em paredes opostas. Nesta situação um dos ratos pressiona a barra na maioria das vezes (trabalhador) enquanto o outro recebe a recompensa sem trabalhar, sem pressionar a barra (parasita); também estudaram ratos ganhadores e perdedores numa situação de competição num corredor estreito que dava para a comida, mas onde só poderia passar um rato. Cruz (74) estudou o papel do líder e de um indício incidental sobre o comportamento de escolha em labirintos em T. (Ver também, Cruz, 71).

Contingência X Não Contingência de Reforço

Ades e Bueno (71, 74) e Bueno (72) empregaram procedimentos experimentais de liberação não-contingente de reforço, de sinalização exteroceptiva deste reforço e tendo como variável dependente o repertório comportamental do rato, definido por um conjunto de categorias. O sinal não afeta uma atividade difusa mas influencia respostas específicas, especialmente delimitadas. Testes para verificar facilitação de uma resposta exploratória, dirigida a um estímulo novo, por um estímulo (sinal) ligado a reforço não apresentaram resultados consistentes (Ades e Bueno, 72 e 75).

Bueno (76) mostrou que a sinalização e o não-reforçamento, atuando numa mesma situação experimental, modificam cada um de modo diferente o repertório comportamental do rato branco. Bueno (79) procurou estudar as relações entre sinalização exteroceptiva e sinalização temporal no controle de modificações do repertório: verificou semelhanças na estrutura comportamental de animais treinados com sinais de durações diferentes mas que ocupavam proporções iguais no intervalo inter-reforços.

A liberação não contingente de reforço e a sinalização deste foram empregadas mais recentemente para testar a hipótese de instalação e manutenção de comportamentos por contigüidade. Galvão (77a,b, 78) procurou isolar o fator contigüidade de resposta-reforço do fator aumento de frequência de reforços pela emissão de respostas e concluiu pela suficiência de contigüidade na instalação e manutenção do comportamento. Abib (79, 80) obtem apoio à hipótese de contigüidade contra a de informação na instalação de um reforço condicionado, uma vez que sujeitos preferiam um estímulo não informativo, embora temporalmente mais próximo do reforço. (Ver ainda, M. Almeida e I. Oliveira, 73 que procuraram verificar os efeitos de apresen-

tação de um sinal previamente emparelhado com a remoção não-contingente de um reforçador primário sobre a frequência de categorias de comportamento).

O procedimento de *auto modelagem* mostra que pombos adquirem a resposta de bicar o disco, quando um estímulo luminoso aparece no disco de respostas precedendo sistematicamente a liberação de alimento no comedouro. Gorayeb (79) encontra que os estímulos presentes no comedouro no momento do reforçamento influenciam o tempo de aparecimento da primeira resposta no procedimento de auto modelagem e que a grande maioria das respostas de bicar o disco ocorre na presença do estímulo que estava presente no comedouro no momento da apresentação da comida.

Comportamento Exploratório e Motivação

Ao lado dos procedimentos de liberação de reforço e de manipulação de respostas operantes, desde o início da década de 70 verificou-se também, no país, uma preocupação com padrões de comportamento de tipo exploratório e com o repertório comportamental como variável dependente. A importância dada ao método naturalístico, através do desenvolvimento de pesquisas etológicas, veio fortalecer esta preocupação, ambas desembocando necessariamente na ênfase nas variáveis e conceitos motivacionais.

Um dos procedimentos para estudo do comportamento exploratório é o de se verificar mudanças na frequência de comportamentos dirigidos a uma mudança de estímulo, ou novidade. Ades (75) verificou que a frequência de resposta de levantar-se no rato branco aumentava significativamente quando uma luz ambiente sofria diminuição de intensidade e em alguns dos casos, aumento de intensidade. Outro procedimento é o de treinar-se um rato a percorrer uma pista, reforçando-o com alimento no final e, uma vez treinado, registrar uma mudança no tempo de corrida em função da introdução de um cheiro novo no meio da pista. Ades e Macedo (70) registraram aumentos na duração de tempo de corrida nas primeiras práticas de apresentação de cheiro, havendo um decréscimo de exploração com o decorrer de práticas seguidas de apresentação do cheiro novo. Ades e Rodrigues (71, 75) e Rodrigues (74) usando o mesmo procedimento, verificaram que a experiência prévia com o cheiro diminui os efeitos da novidade. Ades e Sales (77) verificaram que há generalização de habituação de respostas exploratórias mesmo entre estímulos pertencentes a modalidades sensoriais diferentes. Ades, Bueno e Bock (76) examinaram os efeitos da estimulação aversiva sobre a expla-

nação dirigida no rato branco. (Sobre medidas de atividade, ver Bonagamba, 71 e sobre comportamento exploratório, ver Bahia, Silveira, Pollara, Ades e Bueno, 73).

Ota e Ades (77, 79) e Ades e Ota (77, 78a,b) e Ota (79) desenvolveram uma análise motivacional da construção de ninho do hamster, manipulando 3 variáveis que poderiam estar envolvidas na regulação destas atividades: saciação, ninho e "feedback".

Ades (71) examinou a preferência do rato entre uma água "livre" e uma água obtida através de respostas à barra. (S. Carvalho, 77 e 78 manipulou a qualidade do reforço para ratos não privados de água).

Estudos Etológicos

A importância atribuída à análise de repertório comportamental e às características próprias da espécie na compreensão do comportamento é enfatizada nas pesquisas desenvolvidas sob orientação *etológica*. Embora a observação naturalística de espécies animais tenha sido desenvolvida no país também por biólogos (na Zoologia, na Ecologia, etc), destacaremos aqui as pesquisas desenvolvidas no contexto da psicologia e que se orientam, especificamente, para a compreensão da estrutura comportamental.

O comportamento de formigas tem sido estudado seja em colônias artificiais "em vidro" através de uma técnica descrita por Walter Cunha, seja no campo. A.M. Carvalho (71, 72a,b,c, 74) descreveu uma técnica para estudo da organização social em colônias de formigas, que consiste na classificação de obreiras em grupos de tamanho e de cor. A divisão de atividades entre obreiras parece estar relacionada com o grupo de cor ou de tamanho a que cada obreira pertence. Pinheiro (72) estudou o comportamento de fêmea durante a fundação da colônia. Ribeiro, Guardado, Rodrigues e Gil (76) e Ribeiro, Rodrigues e Gil (78), comparando escavações de ninho feitas por formigas isoladas com as feitas por grupos de obreiras verificou efeitos sociais: as obreiras se organizam para a atividade de escavar. Horiguela (72, 78) estudou o comportamento da formiga adulta em relação às formas imaturas, procurando estabelecer a existência ou não de padrões específicos de comportamento de cuidado com as formas imaturas. Cunha e Naime (72) descreveram a evolução de alguns aspectos arquitetônicos do ninho, em colônias iniciais. Procedimentos etológicos de observação, categorização e descrição foram empregados no início de 70 por Melo (72 e 76), Cunha e Melo (72), Cunha e Caresia (77) para o estudo do corte e transporte de vegetais. Cunha

(79) mais recentemente estudou os mecanismos inatos para lidar com ovos e detritos (79a); e estudou ainda a *expectativa* de relações espaciais na orientação da saúva, indução experimental de *propósito* e manipulação do *significado* dos estímulos em formigas, estas numa abordagem tipicamente cognitivista do comportamento da formiga (Cunha, 79b; Kume e Cunha, 79). (Ver também, A.M. Carvalho, 73).

Aranhas de diversas espécies têm sido estudadas. Ades (72a,b, 74, 76, 77) realizou experimentos para estudar a caça por *Argiope argentata* e estudou os efeitos do espaço disponível ou do ambiente retangular sobre a construção de teias, a detecção olfativa da praga. Analisou ainda, o papel da gravidade no endireitamento da aranha (Ades e L. Matos, 75) e os efeitos da luz sobre a orientação postural e travessia da teia em diferentes espécies de aranhas (Ades e Kanner, 78; 79a,b). Foram estudados, com aranhas o comportamento predatório e ingestivo (Fuchs, 78a,b) e a estrutura e desenvolvimento de teia no habitat natural (Bodely, 79). (Ver ainda, Ades, 74a; Fuchs e Ades, 75; Ades, 73).

Pinheiro (76) estudou atividades de limpeza em moscas domésticas.

Observações naturalísticas foram feitas em peixe-boi da Amazônia (Tomaz, Reis Filho e Cardoso, 77), no peixe *Bothyogobius soporator* (Sazima, 71) e no *Betta splendens* (Marino Netto, 79). Pimentel de Souza e colaboradores relataram em peixe elétrico fenômenos de termoquinese e aclimação a temperatura quente, fotocinesia e influência de esquema de iluminação sobre a movimentação; padrões de comportamento, influência do esquema de iluminação e fotocinesia em caramujos também foram estudados (Schall, Barbosa, M.S. Souza, Lautner Jr., Paiva e F. Souza, 79; M.S. Souza, Lautner, Jr., Paiva, Barbosa, Schall e F. Souza, 79; F. Souza, 77; Lautner, M. Souza, Barbosa, Schall, N. Souza e F. Souza, 78). A. Carvalho (71) descreve fototaxia em crustáceos. Delitti (76) examinou controle de estímulos em respostas fototáticas de rãs. Sazima (77) observou o comportamento do sapo *Physalaemus mattereri* (Steindachner). (Ver ainda F. Souza, Cruz, 74; N. Souza, Schall, F. Souza, Cruz, Rodrigues, 74; Lautner Jr., N. Souza, Schall e F. Souza, 76).

Dolci (78) apresenta um interessante estudo com planárias: procurou caracterizar como se comportavam partes de planárias, fragmentadas artificialmente, imediatamente após o corte, durante e após o processo regenerativo: houve diferenças entre as partes anteriores em regeneração e as partes posteriores em regeneração, tanto na reatividade como nos padrões comportamentais mais frequentes.

Perez e Ferrari (79) elaboram um catálogo comportamental de pom-

bos. O repertório comportamental do rato branco em situação social é catalogado por Lucion e Sabbattini (75) e Ferrari e Chiaperini (79) fazem uma análise do repertório de ratos criados em condições de agrupamento ou isolamento social, pós-desmame.

A organização social e processo reprodutivo em macacos foram observados por Jurberg, Faria e Leite (77) e Faria e Guerra (79).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS²

- ABIB, J.A.D. Uma análise do reforço condicionado: informação e contigüidade. *SBPC*, 1979.
- ABIB, J.A.D. *Redundância de estímulos versus contigüidade temporal entre estímulo composto e reforço primário no estabelecimento da função reforçadora condicionada*. São Paulo, 1980. 194p. Tese (Mestrado) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. Mimeogr.
- ADES, C. A escolha do rato entre uma água 'livre' e uma água obtida através de respostas a barra. *SBPC*, 1971.
- ADES, C. A caça, por *Argiope argentata*, de moscas sucessivas. *SBPC*, 1972a.
- ADES, C.A. *A teia e a caça da aranha Argiope argentata*. São Paulo, 1972, 493p. Tese (Doutorado). Inst. Psicologia, Univ. S. Paulo, Mimeogr.
- ADES, C. Sistemas radial e circular de transmissão da vibração, na teia de aranha *Argiope argentata*. *SPRP*, 1973.
- ADES, C. A caça da aranha *Argiope argentata* na ausência de mediação da teia. *SPRP*, 1974a.
- ADES, C. A teia de aranha *Argiope argentata* (Fab.) no laboratório: efeito de espaço disponível. *SBPC*, 1974b.
- ADES, C. Efeitos de aumentos e diminuições de intensidade luminosa sobre a resposta de levantar-se do rato. *Psicologia*, 1975, 1, 47-54.
- ADES, C. A teia de aranha *Argiope argentata* em ambientes retangulares. *SBPC*, 1976.

² Os resumos das comunicações em congressos foram publicados nos Programas das Reuniões Anuais da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (SPRP) e nos suplementos de Ciência e Cultura relativos às Reuniões Anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

- ADES, C. A detecção olfativa da presa por uma aranha orbitela. *Argiope argentata*. *Psicologia*, 1977, 3, 81-93.
- ADES, C. e BUENO, J.L.O. O efeito de um sinal sobre o repertório comportamental do rato. *SBPC*, 1971.
- ADES, C. e BUENO, J.L.O. Facilitação de uma resposta exploratória por um estímulo ligado ao reforçamento. *SBPC*, 1972.
- ADES, C. e BUENO, J.L.O. O efeito de um sinal sobre o repertório comportamental do rato. *Revista Interamericana de Psicologia*, 1974, 8, 173-183.
- ADES, C. e BUENO, J.L.O. Efeito de um sinal sobre a exploração de um objeto novo. *SBPC*, 1975.
- ADES, C., BUENO, J.L.O. e BOCK, A.M. Estimulação Aversiva e Exploração Dirigida no rato. *Revista Latinoamericana de Psicologia*, 1976, 8, 295-302.
- ADES, C. e KANNER, E. Orientação postural na aranha *Argiope argentata*. *SBPC*, 1978.
- ADES, C. e KANNER, E. Luz e travessia da teia feita pela aranha *Argiope argentata*. *SBPC*, 1979a.
- ADES, C. e KANNER, E. Ausência de certos processos de orientação à luz na aranha. *Nephila cruentata*. *SBPC*, 1979b.
- ADES, C. e MACEDO, L. A exploração olfativa no rato. *SBPC*, 1970.
- ADES, C. e MATTOS, L.T. O papel da gravidade no endireitamento da aranha *Argiope argentata* (Araneae: Araneidae). *SBPC*, 1975.
- ADES, C. e OTTA, E. Fatores envolvidos na cessação do armazenamento de papel e Hamsters (*Mesocricetus auratus*). *SBPC*, 1977.
- ADES, C. e OTTA, E. Construção de ninho em Hamsters (*Mesocricetus auratus*) em função de variações nas dimensões do material fornecido. *SBPC*, 1978a.
- ADES, C. e OTTA, E. Efeitos da privação de papel sobre a construção do ninho em Hamsters (*Mesocricetus auratus*). *SBPC*, 1978b.
- ADES, C. e RODRIGUES, M.A.C. Papel da experiência prévia na "distração" produzida por um estímulo novo. *SBPC*, 1971.
- ADES, C. e RODRIGUES, M.A.C. Influência do contexto sobre os efeitos da habituação a um cheiro novo. *SBPC*, 1975.
- ADES, C. e SALLES, J.B. Transferência intermodal de habituação em ratos. *SBPC*, 1977.
- ALMEIDA, A.R. Estudo exploratório sobre o arrulho como um estímulo conseqüente para uma resposta instrumental em pombos (Nota Prévia). *SPRP*, 1978.

- ALMEIDA, J.B.J. Contenção limitada com choque-livre, adicionada a um esquema conjugado intervalo-fixo, razão-fixa. *SBPC*, 1971a.
- ALMEIDA, J.B.J. Análise preliminar do comportamento mantido por um esquema conjugado intervalo-fixo, razão-fixa. *SPRP*, 1971b.
- ALMEIDA, J.B.J. Características do comportamento mantido sob prolongada exposição a um esquema conjugado intervalo-fixo, razão-fixa. *SBPC*, 1972a.
- ALMEIDA, J.B.J. *Alteração no comportamento mantido sob prolongada exposição às contingências de um esquema conjugado intervalo-fixo, razão-fixa*. São Paulo, 1972b. 19p. Tese (Mestrado) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo.
- ALMEIDA, J.B.J. e BARRETO, M.L.F. Distribuição de respostas num esquema de razão-fixa de reforçamento de pausas. *SBPC*, 1975.
- ALMEIDA, J.B.J. e BORGES, K.L. Reforçamento de um operante complexo em razão-fixa: I. Efeitos de alterações no requisito numérico. *SBPC*, 1974a.
- ALMEIDA, J.B.J. e BORGES, K. Reforçamento de um operante complexo em razão-fixa: II. Distribuição de respostas por componentes. *SPRP*, 1974b.
- ALMEIDA, J.B.J. e TODOROV, J.C. Influência da iluminação ambiental no desempenho em intervalo-fixo. *SPRP*, 1976.
- ALMEIDA, M.T.J.B. Efeitos da introdução de um período sinalizado de "time-out" inevitável sobre o comportamento mantido por reforçamento positivo. *SBPC*, 1976.
- ALMEIDA, M.T.J.B. e OLIVEIRA, I.R. Efeitos do emparelhamento de um estímulo neutro com a remoção não-contingente de um reforçador primário. *SPRP*, 1973.
- BAHIA, A.M.; SILVEIRA, N.A.; POLLARA, E.; ADES, C. e BUENO, J.L.O. Efeito de uma estimulação aversiva sobre a exploração de um objeto novo. *SPRP*, 1973.
- BAUS, J. Tasa momentanea de respuestas como unidad formal y condicionable de la conducta, bajo programas de reforzamiento diferencial. *SPRP*, 1978.
- BODELY, A.M. *Estudos sobre Achaeranea tepidarium: Kock: Araneae, Theridiidae: habitat da aranha, estrutura e desenvolvimento de sua teia*. São Paulo, 1979. 188 p. Tese (Mestrado) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- BONAGAMBA, M.R. Efeitos da estimulação de manipulação tátil e de choque elétrico pós-desmame, na atividade do rato branco. *SPRP*, 1971.

- BRANCO, M.B. Frequências locais em esquemas múltiplos de diferentes durações. *SPRP*, 1979.
- BRESSER, M.H. Fatores temporais e contingências de reforçamento: treino discriminativo. *SBPC*, 1972.
- BUENO, J.L.O. *O efeito de um sinal sobre o repertório comportamental de rato*. São Paulo, 1972. Tese (Mestrado). Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- BUENO, J.L.O. *Efeitos da sinalização e do não-reforçamento sobre o repertório comportamental do rato*. São Paulo, 1976. 2v. Tese (Doutorado) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- BUENO, J.L.O. Análise da duração e proporção do sinal no intervalo inter-reforço liberado independente de resposta. *SBPC*, 1979.
- CAMPOS, A.M.A. e PESSOTTI, I. Variações na razão de supressão condicionada, como efeito de um estímulo sobreposto a S¹. *SPRP*, 1975.
- CAPRIGLIONE, M.J.; MOREIRA, L.F.S. e MASUR, J. Relação trabalhador-parasita entre ratos: uma possível explicação. *SBPC*, 1979.
- CAREZIA, O. *Um estudo sobre o transporte de vegetais pelas obreiras de saúva Atta sexdens rubropilosa Forel, 1908*. São Paulo, 1977. 105p. Tese (Mestrado) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- CARLI, M.R. Efeito do supertreinamento em uma discriminação sobre a rapidez da inversão subsequente desta discriminação em *Melipona (M.) rufiventris* Lep. *SBPC*, 1970.
- CARLI, M.R. Matching-To-Sample em abelhas. *SBPC*, 1975.
- CARLI, M.R. *A resposta de escolha de acordo com o modelo em abelhas: um procedimento*. São Paulo, 1977a. 54p. Dissertação (Mestrado) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- CARLI, M.R. A resposta de escolha de acordo com o modelo em abelhas: um procedimento. *Psicologia*, 1977b, 3, 35-81.
- CARVALHO, A.A. Fototaxia em crustáceos da espécie *Macrobrachium carcinus*. *SBPC*, 1971.
- CARVALHO, A.A. *Esquiva discriminada no peixe (Carassius auratus): Efeitos da intensidade do choque*. São Paulo, 1972b, 52p Tese (Mestrado) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- CARVALHO, A.A. Esquiva discriminada no peixe dourado (*Carassius auratus*): efeitos da intensidade de choque. *SBPC*, 1972a.
- CARVALHO, A.M.A. *Desenvolvimento de uma técnica para o estudo de aspecto da organização social em colônias de formigas*. São Paulo, 1971. 96p. ilus. Tese (Mestrado - Dep. Psicol. Exp.) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo.

- CARVALHO, A.M.A. *Alguns dados sobre a divisão de trabalho entre obreiras de Atta sexdens rubropilosa Forel, 1908 (Hymenoptera - Formicidae), em colônias iniciais, mantidas em laboratório.* São Paulo, 1972. 174p. Tese (Doutorado) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- CARVALHO, A.M.A. Alguns dados sobre a relação entre mudança de cor e idade de obreiras de *Atta sexdens rubropilosa* Forel 1908, obtidos com vistas a um estudo de divisão de tarefas na colônia. *SBPC*, 1972.
- CARVALHO, A.M.A. Nota prévia: Divisão de locais de trabalho entre obreiras de *Atta sexdens rubropilosa* Forel 1908. *SBPC*, 1972.
- CARVALHO, A.M.A. Distribuição de obreiras de *Atta sexdens rubropilosa* Forel, 1908, nos locais de trabalho da colônia. *SPRP*, 1973.
- CARVALHO, A.M.A. Diferenças de comportamento de obreiras de saúva em função de idade. *SBPC*, 1974.
- CARVALHO, C.S.T.; KORN, F.E.; SAMARA, H.; BRESSER, M.H.; CARVALHO, M.L.T. e CARVALHO, S.C. Efeitos da retirada de S^{Δ} na taxa de respostas em S^D após a aquisição de uma discriminação inicial progressiva. *SBPC*, 1972.
- CARVALHO, L.C.F. e TODOROV, J.C. Esquiva livre sinalizada: Efeitos da frequência programada de choques em presença do sinal. *SPRP*, 1974.
- CARVALHO, L.C.F. e TRINDADE, N.A. Comparação de três procedimentos de esquiva livre sinalizada. *SPRP*, 1975.
- CARVALHO, S.M. Uso de um estímulo aversivo como reforçador condicionado, em ratos. *SPRP*, 1972.
- CARVALHO, S.M. Condicionamento da resposta de bicar uma chave, em canário. *SPRP*, 1974.
- CARVALHO, S.M. Soluções de leite em pó e açúcar: um reforçador para ratos não privados. *SPRP*, 1977.
- CARVALHO, S.M. Soluções de açúcar como reforçador para ratos não privados de água: uma linha de base para estudo da ação de drogas. *SPRP*, 1978.
- CARVALHO, S.M. e PESSOTTI, I. Supressão condicionada com sobreposição de um estímulo neutro à linha de base. *SPRP*, 1976.
- CASTRO, L.M.M. Características produzidas por longa exposição do comportamento a FR, em dois procedimentos de treino. *SBPC*, 1974.
- CASTRO, L.M.M. Efeitos de apresentação e retirada de um período de TO durante a pausa pós-reforçamento em FR. *SBPC*, 1975.
- CHALELA, I.C.; MAGALHÃES, C.C.P.B. e MASUR, J. Influência da mudança de esquema de reforçamento sobre uma relação trabalhador-parasita pré-estabelecida entre ratos. *SBPC*, 1976.

- DRIA, M.A. *Aquisição de uma resposta de esquiva como função do intervalo CS-US*. São Paulo, 1970. 23p. Tese (Mestrado - Dep. Psicol. Exp.) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. cópia datilog.
- DRIA, M.A. O efeito do intervalo CS-US na aquisição da esquiva discriminada. *SBPC*, 1971a.
- DRIA, M.A. Esquiva discriminada: Um estudo de variáveis temporais. *SPRP*, 1971b.
- DRIA, M.A. *Esquiva discriminada: Um estudo de variáveis temporais*. São Paulo, 1972b. 77p. Tese (Doutoramento) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- DRIA, M.A. Esquiva discriminada: Um estudo sobre durações do intervalo CS-US e do intervalo choque-choque. *SBPC*, 1972a.
- DRIA, M.A. Parâmetros temporais na aquisição de uma resposta de esquiva sinalizada. *SBPC*, 1977.
- RUZ, A.R.; SOUZA, F.P. de e PEREIRA, J.B. Termoquinese e aclimação em temperatura quente do *Gumnotus*. *SBPC*, 1974.
- RUZ, E.L.L. Comportamento comparável-dependente em labirinto. *SPRP*, 1971.
- RUZ, E.L.L. *Aquisição da resposta de virar no ponto de escolha de labirinto: Influência de algumas variáveis*. São Paulo, 1974. Tese (Mestrado) - Inst. Psicol. Universidade S. Paulo, mimeogr.
- UNHA, W.H. de A. Etologia da saúva (*Atta sexdens rubropilosa* Forel 1908): mecanismos inatos para lidar adaptativamente com os ovos e os detritos de maneira coordenada. *SBPC*, 1979a.
- UNHA, W.H. de A. Indução experimental de propósitos e manipulação do significado dos estímulos na formiga *Nylanderia fulva mayr*. *SBPC*, 1979b.
- UNHA, W.H. de A. e MELO, M.L. de A. Comportamento de obreiras de *Atta sexdens rubropilosa* Forel 1908, durante a coleta de vegetais. *SBPC*, 1972.
- UNHA, W.H. de A. e NAIME, M. A arquitetura do ninho e os comportamentos das obreiras a ela relacionados, em colônias iniciais de *Atta sexdens rubropilosa* Forel 1908, mantidas em laboratório. *SBPC*, 1972.
- DELITTI, A.M.C. *Controle de estímulos em rãs (Septodactilus ocellastus): efeitos sobre uma resposta fototática*. São Paulo, 1976, 47p. Tese (Mestrado) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo, Mimeogr.
- DIAS, T.R. da S. e GARRETT, T. Efeitos de atraso com controle da frequência e distribuição de reforçamento. *SBPC*, 1977.

- DOLCI, I.A. *Um estudo sobre o comportamento de planárias em situação padronizada: uma contribuição à categorização e descrição do comportamento de Dugesia trigrina*. São Paulo, 1978. 204p. Tese (Mestrado) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- FARIA, D.S. de e GUERRA, R.F. A colônia de *Macaca mulatta* da Ilha do Pinheiro, Rio de Janeiro, fases do processo reprodutivo. *SBPC*, 1979.
- FEITOSA, M.A.G. Supressão condicionada em Wistar - Comparação entre sexos. *SBPC*, 1972.
- FERRARA, M.L.D. Efeitos de intensidade e frequência de choque livre. *SBPC*, 1971.
- FERRARA, M.L.D. *Efeitos de choque livre em esquema múltiplo*. São Paulo, 1972a, 37p. Tese (Mestrado) - Inst. Psicol. Univers. S. Paulo. mimeogr.
- FERRARA, M.L.D. Interação em esquema múltiplo em função de choque livre. *SBPC*, 1972b.
- FERRARA, M.L.D. Efeitos de choque livre sobre o desempenho em esquema múltiplo. *Psicologia*, 1975, 1, 87-98.
- FERRARA, M.L.D. *Uma análise de alguns efeitos de choques livres sobre o comportamento*. São Paulo, 1976. 104p. Tese (Doutoramento) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- FERRARA, M.L.D. e FIGUEIREDO, L.C.M. Efeitos de choque livre na resposta de pressão à barra mantida por reforço consumatório. I. Manutenção da resposta. *SBPC*, 1975a.
- FERRARA, M.L.D. e FIGUEIREDO, L.C.M. Efeitos do choque livre na resposta de pressão à barra mantida por reforço consumatório. III. Aquisição e extinção. *SBPC*, 1975b.
- FERRARA, M.L.D. e FIGUEIREDO, L.C.M. Efeitos de choque livre sobre a aquisição e extinção da resposta de pressão à barra, mantida por reforçador consumatório. *Psicologia*, 1976, 2, 85-97.
- FERRARI, E.A. de M. Esquemas concorrentes de esquiva não sinalizada em pombos. *SBPC*, 1975a.
- FERRARI, E.A.M. Distribuição de respostas e interação entre componentes de esquemas concorrentes de esquiva não sinalizada em pombos. *SPRP*, 1975b.
- FERRARI, E.A. de M. Contingências de razão fixa para a resposta de mudança e distribuição de respostas em esquemas concorrentes de esquiva não sinalizada em pombos. *SBPC*, 1976.
- FERRARI, E.A. de M. Efeitos da programação de valores ascendentes e descendentes de razão fixa sobre o comportamento de esquiva não sinalizada em pombos. *SBPC*, 1977.

- FERRARI, E.A. de M. e CHIAPERINI, A. Análise do comportamento de ratos albinos criados em condições de agrupamento ou isolamento social, pós-desmame. *SBPC*, 1979.
- FERRARI, E.A.M., TODOROV, J.C. e GRAEFF, F.G. Modelagem e manutenção de uma resposta de esquia em pombos. *SBPC*, 1971.
- FERREIRA, M.C.C. e ALMEIDA, R.A.F. Transferência de controle discriminativo em diferentes valores de índice de discriminação. *SPRP*, 1972.
- FIGUEIREDO, L.C.M. Modelagem e autodiscriminação de durações de respostas. *Psicologia*, 4(1): 117-134, 1978.
- FIGUEIREDO, L.C.M. e FERRARA, M.L.D. Efeitos do choque livre na resposta de pressão à barra mantida por reforço consumatório. II. Alteração no efeito subsequente à mudança no esquema de reforçamento. *SBPC*, 1975.
- FUCHS, H. e ADES, C. Investigações preliminares acerca do comportamento predatório de *Lycosa Erythrognata*. *SPRP*, 1975.
- FUCHS, H. *Um estudo sobre o comportamento predatório e ingestivo da aranha Lycosa erythrognatha Lucas, 1836*. São Paulo, 1978a. 97p. Tese (Mestrado) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- FUCHS, H. Quantificação de comportamento predatório e variação de biomassa na aranha. *Lycosa erythrognata*. *SBPC*, 1978b.
- FUKUSAWA, T.; LIMA, M.P. e MASUR, J. Estudo sobre possível correlação entre diferentes técnicas para se medir competição em ratos. *SBPC*, 1975.
- GALVÃO, O. de F. Instalação e manutenção de comportamentos por contigüidade com o reforçador e sem aumento na frequência de reforços. *SBPC*, 1977a.
- GALVÃO, O. de F. *O comportamento do rato branco em situações de reforçamento dependente e independente da resposta*. São Paulo, 1977b. 47p. Dissertação (Mestrado) - Inst. Psicol. Univ. São Paulo. mimeogr.
- GALVÃO, O. de F. Alguns dados sobre os hábitos alimentares de pombos: o espaçamento entre refeições. *SPRP*, 1977c.
- GALVÃO, O. de F. O comportamento do rato branco em situações de reforçamento dependente e independente da resposta. *Psicologia*, 1978, 4, 77-115.
- GALVÃO, O.F. e de ROSE, J.C.C. Esquema inter cruzado em ratos brancos. *SPRP*, 1972.
- GALVÃO, O. de F.; MORAES, A.B.A.; ROSE, J.C.C.; SOUZA, D.G. e TUNES, E. Respostas em extinção, como função da alteração na frequên-

- cia de reforçamento em um esquema múltiplo FI Extinção (Nota Prévia). *SPRP*, 1978.
- GALVÃO, O. de F. e WILLIAMS, W.L. Análise da transição no desempenho após alterações intra e extra-dimensionais do estímulo em procedimentos de escolha do estímulo igual e diferente. *SPRP*, 1978.
- GOMES, M.J.C. Comparação de aprendizagem e extinção de discriminação de estímulos luminosos com dois "operanda" em diferentes espécies de abelhas. *SBPC*, 1970.
- GOMES, M.J.C. Estudo comparativo sobre a aprendizagem e extinção de uma discriminação simples entre tipos de estímulo simultâneas, em diferentes espécies de abelhas. *SBPC*, 1972.
- GOMES, M.J.C. *Aquisição e extinção de uma discriminação entre dois tipos de pares de estímulos, em três espécies de abelhas sociais*. São Paulo, 1974. 106p. Tese (Mestrado) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- GORAYEB, R. *Distribuição de respostas e interação entre componentes de um esquema múltiplo de esquiva não sinalizada, em pombos*. São Paulo, 1973. 38p. Tese (Mestrado) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- GORAYEB, R. Efeito de um estímulo-aviso de aumento na densidade de reforçamento: Manipulação dos valores relativos e absolutos dos períodos de aumento de reforçamento. *SBPC*, 1976a.
- GORAYEB, R. Efeitos de um estímulo-aviso de extinção-sinalização: Manipulação dos valores relativos e absolutos nos períodos de extinção. *SBPC*, 1976b.
- GORAYEB, R. *Automodelagem e automanutenção da resposta de bicar, em pombos: influência da luz do comedouro*. São Paulo, 1979. 75p. Tese (Doutoramento) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. mimeograf.
- GORAYEB, R. e TODOROV, J.C. Interação entre os componentes de um esquema múltiplo esquiva, esquiva, em pombos. Nota preliminar. *SPRP*, 1972.
- GUILHARDI, H.J. *Supressão condicionada positiva: efeitos de duração do estímulo que precede reforço não contingente e de frequência de reforço contingente*. São Paulo, 1975a. 95p. Tese (Mestrado) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- GUILHARDI, H.J. Efeitos da duração do estímulo que sinaliza reforços de linha de base num paradigma de supressão condicionada positiva. *SBPC*, 1975b.
- HOLANDA, H.C.F. de. *Aprendizagem por observação de uma resposta de fuga e de uma resposta de esquiva em ratos*. São Paulo, 1970a. 26p. Tese (Mestrado - Dep. Psic. Exp.) Inst. Psicol. Univ. S. Paulo.

- HOLANDA, H.C.F. de. Influência do tempo de observação na aquisição de uma resposta de fuga e de uma resposta de esquiva. *SBPC*, 1970b.
- HOLANDA, H.C.F. de. Aprendizagem por observação de uma resposta de fuga e de uma resposta de esquiva em ratos. *SBPC*, 1971.
- HORIGUELA, M.L.M. *Comportamento de Atta sexdens rubropilosa* Forel, 1908 (Hymenoptera Formicidae) relativamente às formas imaturas, em colônias iniciais, mantidas em laboratório. São Paulo, 1972. Tese (Doutoramento). Inst. Psicologia Univ. S. Paulo. Mimeogr.
- HORIGUELA, M.L.M. Comportamento da *Atta sexdens rubropilosa*, Forel (Hymenoptera-formicidae) relativamente às formas imaturas em colônias iniciais mantidas em laboratório (Parte I). *Psicologia*, 1978, 4, 31-75.
- HORIGUELA, M.L.M. e PRADO, S.L.S. A aquisição de uma resposta de esquiva em peixes dourados como função do número de tentativas e da duração do estímulo sinal. *SBPC*, 1970.
- HUNZIKER, M.H.L. *Efeitos da exposição prévia a choques não contingentes sobre a aquisição do comportamento de fuga como função de algumas dimensões da resposta*. São Paulo, 1977a. 65p. Tese (Mestrado). Inst. Psicol. Univ. S. Paulo, Mimeogr.
- HUNZIKER, M.H.L. Interferência da exposição prévia a choques incontroláveis sobre a aquisição da resposta de fuga (Nota Prévia). *SPRP*, 1977b.
- HUNZIKER, M.H.L. e ESNARRIAGA, E. Efeito da Interferência como função da resposta de fuga. *SBPC*, 1979.
- HUNZIKER, M.H. e FIGUEIREDO, L.C. Freqüências locais em esquemas múltiplos com dois manipulandos permanentemente disponíveis. *SPRP*, 1979.
- JURBERG, P.; FARIA, D.S. e LEITE, M.E.L.L. Estudo do comportamento da população de *Macaca mulatta* Zimmermann 1780, na Ilha do Pinheiro, RJ, Brasil: I. Organização social, levantamento da população e condições de alimentação. *SBPC*, 1977.
- KUME, H.K. e CUNHA, W.H. de A. Expectativa de relações espaciais na orientação das saúvas (*Atta sexdens rubropilosa* Forel, 1908). *SBPC*, 1979.
- LAUTNER JR., R.; SOUZA, N.F.; SCHALL, V.T. e PIMENTEL DE SOUZA, F. Comportamento de locomoção em relação à luz de peixes elétricos *Gymnotus carapo*. *SPRP*, 1976.
- LAUTNER JR., R.; SOUZA, M.S.; BARBOSA, N.C.; SCHALL, V.T.; SOUZA, F.P. Fotocinesia do peixe elétrico *Gymnotus carapo*. *SBPC*, 1978.
- LE SÉNÉCHAL, A.M.L. O efeito de diferentes números de reforços sobre a resistência à extinção associada com diferentes intensidades de choque. *SPRP*, 1972.

- LÉ SÉNÉCHAL, A.M.L. e PESSOTTI, I. Aquisição e extinção de uma discriminação em *Melipona marginata* e *Melipona gradifasciata*. *SBPC*, 1972.
- LÉ SÉNÉCHAL, A.M.L. e PESSOTTI, I. Punição de respostas erradas em uma discriminação simples em abelhas. *SPRP*, 1974.
- LIMA, M.P. e MASUR, J. Agressividade induzida por choque e "irritabilidade" em ratos selecionados geneticamente para ganhar ou perder numa situação competitiva. *SBPC*, 1974.
- LUCION, A.B. e SABBATINI, R.M.E. Análise etológica do comportamento do rato albino em situação social. *SBPC*, 1975.
- MACHADO, L.M. de C.M. *Efeitos da retirada de períodos de S^Δ , apresentados após o reforçamento, sobre o comportamento mantido em FR*. São Paulo, 1975. 57p. Tese (Mestrado) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- MACHADO, L.M. de C.M. *Efeitos da retirada de períodos de S^Δ apresentados após o reforçamento sobre o comportamento mantido em FR*. *Psicologia*, 1976, 2, 97-120.
- MACHADO, L.M. de C.M. *Efeitos de algumas variáveis sobre o desempenho mantido em razão fixa. I. Manipulação do número de respostas exigidas para reforçamento, quando o intervalo entre reforçamentos permanece constante; II. Introdução de períodos de time-out*. São Paulo, 1979. 150p. Tese (Doutoramento) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- MALERBI, F.E.K. *Efeitos de procedimentos Estes-Skinner sobre o desempenho discriminativo*. São Paulo, 1979. 85p. Tese (Mestrado) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- MARINO NETO, J. Análise qualitativa do comportamento agressivo do peixe-de-briga siamês (*Betta splendens*): uma metodologia etológica. *SBPC*, 1979.
- MARTURANO, E.M. Efeito da suspensão discriminativa da contingência de reforçamento (Time-out) na extinção de um operante. *SPRP*, 1971.
- MASUR, J. e CHALELA, I.C. Influência da aprendizagem discriminativa numa relação trabalhador-parasita entre ratos. *SBPC*, 1977.
- MASUR, J.; SILVA, V.A. da e RADICCHI, M.T.L. Tentativa de interferir com o desenvolvimento de uma relação trabalhador-parasita entre ratos. *SBPC*, 1976.
- MASUR, J. e STRUFFALDI, G. Divisão de trabalho entre ratos induzida experimentalmente: influência do esquema de reforçamento e da mudança de parceiros. *SBPC*, 1975.
- MATOS, M.A. Probabilidade de choque e supressão condicionada. *SBPC*, 1970.

- MATOS, M.A. e MUSIELLO, A.M. Supressão condicionada IV: Valor preditivo do CS. *SBPC*, 1972a.
- MATOS, M.A. e MUSIELLO, A.M. Supressão condicionada VI: Amplitude de variação do CS. *SBPC*, 1972b.
- MATOS, M.A.; MUSIELLO, A.M. e PRADO, S.L.S. Supressão condicionada III. Efeitos de variabilidade na duração do CS. *SBPC*, 1971.
- MATOS, M.A.; PRADO, S.L.S. e MUSIELLO, A.M. Supressão condicionada V: Duração inicial e progressiva CS. *SBPC*, 1972.
- MEDEIROS, J.G. Efeitos da presença de um organismo no desempenho de um outro, mantido num esquema múltiplo intervalo-variável, Extinção. *SPRP*, 1975.
- MEDEIROS, J.G. Efeitos da presença de um organismo no desempenho de um outro, mantido num esquema múltiplo intervalo variável-extinção. *SBPC*, 1976.
- MEDEIROS, J.G. *O efeito da presença e desempenho de um organismo no desempenho de um outro, mantido num esquema múltiplo intervalo-variável, extinção*. São Paulo, 1977a. 52p. Tese (Mestrado) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- MEDEIROS, J.G. O efeito da presença e desempenho de um organismo no desempenho de um outro, mantido num esquema múltiplo intervalo variável-extinção. *Psicologia*, 1977b, 3, 95-134.
- MELO, M.L.A. *Uma contribuição à categorização, descrição e análise do corte de vegetais, pela saúva Atta sexdens rubropilosa Forel 1908*. São Paulo, 1976. 81p. Tese (Mestrado) - Instituto Psicol. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- MENANDRO, P.R.M. e TODOROV, J.C. Investigação sobre o efeito do sinal em um procedimento de esquiva modificado. *SPRP*, 1976.
- MIRALDO, C.M.V. Efeitos de um esquema conjugado FI-FR sobre a resposta de pressão à barra em ratos. *Psicologia*, 1975, 1, 79-86.
- MORAES, A.B.A. de e TODOROV, J.C. Modelagem do comportamento de esquiva em ratos e pombos. *SBPC*, 1971a.
- MORAES, A.B.A.; TODOROV, J.C. Nota prévia sobre esquiva de Sidman sinalizada em pombos. *SPRP*, 1971b.
- MORAES, A.B.A. e TODOROV, J.C. Esquiva livre sinalizada em pombos. *SPRP*, 1972.
- MORAES, E.A. de. *Esquiva não sinalizada com pombos: parâmetros na modelagem e manutenção de resposta de bicar*. São Paulo, s/d. Tese (Mestrado-Dep. Psic. Exp.) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. Mimeogr.
- MURÁNYI, E.M. Preferência de respostas adquiridas por modelagem e por imitação - fatores na escolha. *SBPC*, 1972.

- MUSIELLO, A.M. Supressão condicionada: um estudo de variáveis temporais. *SPRP*, 1972b.
- MUSIELLO, A.M. *Efeitos da duração fixa e variável e de mudanças na duração relativa do estímulo pré-choque sobre a supressão de uma resposta*. São Paulo, 1972a. 99p. Tese (Doutoramento) - Inst. Psic. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- MUSIELLO, A.M. Supressão condicionada: Distribuição temporal de respostas na presença de um estímulo pré-choque de duração variável. *SBPC*, 1977a.
- MUSIELLO, A.M. Efeitos de mudanças relativa do estímulo pré-choque sobre a supressão de uma resposta. *SBPC*, 1977b.
- MUSIELLO, A.M.; MATOS, M.A.; PRADO, S.L.S. Modificação na amplitude de variação de um CS de duração variável durante CER. *SPRP*, 1971.
- MUSIELLO, A.M.; PRADO, S.L.S. e MATOS, M.A. Supressão condicionada I. Efeitos de intensidade de choque. *SBPC*, 1971.
- OLIVEIRA, L.L.M. de. *Vocalização como reforçador: preferência entre arrulho e ruído em pombos (Columba livia)*. São Paulo, 1978. 110p. Tese (Mestrado) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- OLIVEIRA, L.M. e LEVITSKY, D.A. Efeitos do choque e intervalos variáveis no comportamento alimentar de animais malnutridos e controles. *SPRP*, 1978.
- OTTA, E. *Construção do ninho no Hamster: uma análise motivacional*. São Paulo, 1979. 285p. Tese (Mestrado) - Inst. Psicol. Univ. S.P. mimeogr.
- OTTA, E. e ADES, C. Dados descritivos acerca do armazenamento de material de ninho em hamsters (*Mesocricetus auratus*). *SBPC*, 1977.
- OTTA, E. e ADES, C. Preferência de Hamsters por materiais de ninho de diversos tamanhos: um estudo preliminar. *SBPC*, 1979.
- PATITUCCI, W.S. Um procedimento experimental para teste e manutenção simultâneas das propriedades reforçadoras adquiridas por um estímulo. *SBPC*, 1975a.
- PATITUCCI, W.S. Procedimentos experimentais no estudo de reforçamento secundário. *Psicologia*, 1975b, 1, 31-40.
- PATITUCCI, W.S. Um procedimento experimental para teste e manutenção simultânea das propriedades reforçadoras adquiridas por um estímulo. *SPRP*, 1975c.
- PATITUCCI, W.S. *Esquema conjunto: um procedimento experimental para estudo de reforçamento secundário*. São Paulo, 1977. 83p. Tese (Mestrado) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. mimeogr.

- PATITUCCI, W.S. Esquema conjunto: um procedimento experimental para estudo de reforçamento secundário. *Psicologia*, 1979, 5, 29-84.
- PEREZ, M.T.R. e FERRARI, E.A. de M. Considerações sobre a elaboração de um catálogo comportamental para pombos. *SBPC*, 1979.
- PÉRON, J.E. e FONTES, J.C.S. Efeitos da supressão prévia de sono paradoxal na aquisição de comportamento de esquiva discriminada com topografias diferentes: resultados preliminares. *SPRP*, 1979.
- PESSOTTI, I. e LÉ SÉNÉCHAL, A.M. Discriminação e extinção em *Melipona quadrifasciata anthidioides*. *SBPC*, 1971.
- PESSOTTI, I. e OTERO, V.R.L. Punição durante a extinção em *Melipona quadrifasciata anthidioides*. *SPRP*, 1972.
- PESSOTTI, I. e FORGES, A. Discriminação condicional retardada em ratos brancos. *SPRP*, 1974.
- PRADO, S.L.S. *Estudo da distribuição de respostas durante a apresentação de um estímulo cuja duração é controlada pelo desempenho do sujeito*. São Paulo, 1973. 32p. Tese (Mestrado) - Inst. Psicol. U. S. Paulo. mimeogr.
- PRADO, S.L.S.; MATOS, M.A.; MUSIELLO, A.M. Efeitos de uma aproximação gradual a um estímulo de duração fixa no procedimento de supressão condicionada. *SPRP*, 1971a.
- PRADO, S.L.S.; MATOS, M.A. e MUSIELLO, A.M. Supressão condicionada II. Fenômenos da adaptação ao CS. *SBPC*, 1971b.
- REGRA, J.A.G. *Efeito da probabilidade de choque na resposta de esquiva discriminada*. São Paulo, 1972a, 61p. Tese (Mestrado) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- REGRA, J.A.G. Efeito da probabilidade de choque na resposta de esquiva discriminada. *SBPC*, 1972b.
- REGRA, J.A.G. e CÓRIA, M.A. Estudos sobre uma técnica de aquisição rápida de uma resposta de esquiva discriminada, em ratos. *SBPC*, 1972.
- REIS FILHO, V.O.; ABIB, J.A.D. e ABIB, E.W. Alta intermitência de reforçamento primário no estabelecimento do reforçador condicionado. *SPRP*, 1972.
- REIS FILHO, V.O. e GALVÃO, O.F. Controle Aversivo: Aquisição de comportamento em esquiva livre sinalizada e em um concorrente de choque livre e contingente. *SPRP*, 1979.
- RIBEIRO, F.L. *Um estudo sobre o comportamento da fêmea durante a fundação da colônia em *Atta sexdens rubropilosa* Forel, 1908 (Hymenoptera - Formicidae)*. São Paulo, 1972. Tese (Doutoramento). Inst. Psicologia Univ. S. Paulo. Mimeogr.

- RIBEIRO, F.L. Efeitos de mutilações e estímulos sobre as atividades de limpeza em moscas domésticas. *SBPC*, 1976.
- RIBEIRO, F.L.; GUARDADO, C.M.R.; RODRIGUES, M.M.P. e GIL, P. Aspectos individuais e sociais da atividade de escavar em formigas. *SBPC*, 1976.
- RIBEIRO, F.L.; RODRIGUES, M.M.P.; GIL, P. Organização da escavação em obreiras de *Atta sexdens rubropilosa*. *SBPC*, 1978.
- RODRIGUES, M.A. de C. *Procedimentos de aquisição de respostas em labirinto e os possíveis efeitos produzidos por um estímulo novo*. São Paulo, 1974. 94p. Tese (Mestrado) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- ROSE, J.C.C. de. Efeitos de variações na duração do componente extinção sobre o responder em intervalo-fixo, em esquema múltiplo intervalo-fixo, extinção (Nota Prévia). *SPRP*, 1977.
- ROSE, J.C.C. de. Contraste positivo em função de variações na duração de componentes. *SBPC*, 1979a.
- ROSE, J.C.C. de. *Efeitos de variações na duração do componente de extinção sobre o responder em intervalo-fixo, em esquema múltiplo intervalo-fixo extinção*. São Paulo, 1979b. 98p. Tese (Mestrado) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- ROZESTRATEN, R.J.A. A influência de estímulos discriminativos sobre a diminuição de resistência à extinção na aplicação do estímulo aversivo contingente à resposta, em pombos. *SPRP*, 1972.
- SAZIMA, I. Breve nota sobre o comportamento do peixe *Bathygobius saporator* em seu ambiente natural. *SBPC*, 1971.
- SAZIMA, I. A exibição de "ocelos" inguinais no sapinho *Physalaemus nattereri* (Steindachner). *SBPC*, 1977.
- SCHALL, V.T.; BARBOSA, N.C.; SCHEITINO-SOUZA, M.; LAUTNER Jr., R.; FERNANDES-SOUZA, N. e PIMENTEL-SOUZA, F. Fotocinesia do caramujo *B. glabrata*. *SBPC*, 1978.
- SCHALL, V.T.; BARBOSA, N.C.; SCHEITINO-SOUZA, M.; LAUTNER Jr., R.; PAIVA, E.G. e PIMENTEL-SOUZA, F. Influência do esquema de iluminação sobre o comportamento do caramujo *Biomphalaria glabrata*. *SBPC*, 1979.
- SILVEIRA, M.H.B. da. *Fatores temporatis e contingenciais do reforçamento no treino discriminativo*. São Paulo, 1972. 43p. Tese (Mestrado) - Inst. Psic. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- SILVERIO, E.R.A. *Um estudo das propriedades aversivas do CS em procedimento de punição e supressão condicionada*. São Paulo, 1978. 65p. Tese (Mestrado) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. mimeogr.

- SOUZA, D. das G. de. *Esquiva livre sinalizada em ratos: efeitos da intensidade do choque elétrico*. São Paulo, 1976. 52p. Tese (Mestrado) - Inst. Psicol. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- SOUZA, D.G. Respostas/Período Seguro (R/RS_A): um possível indicador do controle de estímulos em esquiva livre sinalizada. *SPRP*, 1978.
- SOUZA, D.G. de e MORAES, A.B.A. de. Esquiva livre sinalizada em ratos: efeitos da intensidade do choque elétrico. *SBPC*, 1976.
- SOUZA, D., das G. de e MORAES, A.B.A. de. Discriminação temporal e discriminação exteroceptiva em esquiva livre sinalizada. *SBPC*, 1977a.
- SOUZA, D.G. e MORAES, A.B.A. Um procedimento para investigação do controle de estímulo em esquiva livre sinalizada. *SPRP*, 1977b.
- SOUZA, D.G.; MORAES, A.B.A. e TODOROV, J.C. Esquiva livre sinalizada em ratos: Efeitos da intensidade do choque elétrico (Nota Prévia). *SPRP*, 1975.
- SOUZA, D. e TODOROV, J.C. Esquiva não-sinalizada em pombos domésticos e correios: dois procedimentos para a modelagem da resposta de bicar. *SPRP*, 1973.
- SOUZA, D.G.; TODOROV, J.C. Esquema encadeado razão-fixa, intervalo-fixa, FR-FI: Efeito do tamanho da razão sobre a pausa pós-reforçamento (Nota Prévia). *SPRP*, 1975.
- SOUZA, D.G. e TODOROV, J.C. Esquemas concorrentes de reforçamento: Efeitos da duração de um intervalo mínimo entre respostas de mudança. *SPRP*, 1976.
- SOUZA, F.P. e CRUZ, A. Termoquinese e aclimação no peixe elétrico *Gymnotus*. *SPRP*, 1974.
- SOUZA, F.P. *Alguns aspectos do comportamento elementar do caramujo *Biomphalaria glabrata* (Say)*. Belo Horizonte, 1977. 79p. Tese (Mestrado) - Inst. Ciências Biológicas da UFMG. mimeogr.
- SOUZA, M.S.; LAUTNER JR., R.; PAIVA, E.G.; BARBOSA, N.C.; SCHALL, V.T. e PIMENTEL-SOUZA, F. Influência do esquema de iluminação sobre a movimentação do peixe elétrico. *G. carapo*. *SBPC*, 1979.
- SOUZA, N.F.; SCHALL, V.; PIMENTEL DE SOUZA, F.; RODRIGUES, C.; CRUZ, A. Análise de Postura e Localização de uma espécie de caramujo *Biomphalaria glabrata*. *SPRP*, 1974.
- STRUFFALDI, G. e MASUR, J. Influência do isolamento social na divisão de trabalho entre ratos. *SBPC*, 1974.
- TIEDEMANN, K. e SILVA, A.A. da. O efeito de atraso no reforço no componente de razão sobre um múltiplo FR-VI. *SBPC*, 1975.

- TODOROV, J.C. Interação dos efeitos de frequência e duração de reforçamentos em esquemas concorrentes. *SBPC*, 1971.
- TODOROV, J.C. Proporção de estímulos aversivos evitados por resposta: uma nova medida do comportamento de esquiva. *SPRP*, 1972.
- TODOROV, J.C.; ALMEIDA, J.B.J. e TRINDADE, N.A. Estimulação ambiental não contingente e alterações no comportamento operante. *SBPC*, 1976.
- TODOROV, J.C.; CABEZÓN, S.C. e LIMA, S.M.V. Restrições e aprendizagem: importância da qualidade do estímulo sinal na aquisição do comportamento de esquiva. *SBPC*, 1979.
- TODOROV, J.C.; CARVALHO, L.C.F.; MENANDRO, P.R.M. Uma medida de desempenho na esquiva não-sinalizada com ratos. *SPRP*, 1973.
- TODOROV, J.C.; CASTRO NETO, J.M.O. e BITTENCOURT DE SÁ M.C. Taxas de respostas de mudança em esquemas concorrentes: variáveis controladoras. *SPRP*, 1979.
- TODOROV, J.C. e CURY, M.B. Duração dos componentes e taxas relativas de respostas. *SPRP*, 1973.
- TODOROV, J.C.; FERRARI, E.A.M.; SOUZA, D.G. Esquiva não sinalizada em pombos: parâmetros na modelagem e manutenção da resposta de bicar. *SPRP*, 1971.
- TODOROV, J.C. e FERREIRA, M.C.C. Medida relativa do desempenho mantido por esquemas concorrentes intervalo-fixo, intervalo-fixo. *SPRP*, 1973a.
- TODOROV, J.C. e FERREIRA, J.R. Frequência e Magnitude de reforçamento em esquemas múltiplos: efeitos de variações na duração dos componentes. *SPRP*, 1973b.
- TODOROV, J.C.; LIMA, S.M.V.; JUNQUEIRA, I. e PINHEIRO NETO, F.M. O procedimento de esquiva livre na investigação de preferências. *SBPC*, 1979.
- TODOROV, J.C. e MENANDRO, P.M.R. Variações nas conseqüências da resposta em esquiva sinalizada. *SPRP*, 1974.
- TODOROV, J.C. e MONTEIRO, W.C. Igualdade de frequências relativas em esquemas concorrentes de segunda ordem. *SBPC*, 1976.
- TODOROV, J.C.; SCHENBERG, L.C.; TUFIK, S.; MACARI, M.; SILVEIRA FILHO, N.G. e BARRETO, L.S.M. Estabelecimento de um reforçador condicionado pela sinalização da possibilidade de esquiva de um período de suspensão discriminada da contingência de reforçamento. *SPRP*, 1972.

- TODOROV, J.C. e SOUZA, D. das G. de. Intervalo mínimo entre respostas de mudança, em esquemas concorrentes de reforçamento. *SBPC*, 1979.
- TODOROV, J.C.; SOUZA, D.G. e FERRARI, E.A.M. Dois parâmetros temporais na esQUIVA não sinalizada em pombos. *SPRP*, 1972.
- TODOROV, J.C. e TORRES, O.F. Análise molecular do comportamento mantido por um programa mixto de reforçamento. *SBPC*, 1979.
- TOMAZ, C.A.B.; REIS F^o, V.O. e CARDOSO V.M. Observação do comportamento no peixe-boi da Amazônia. *SBPC*, 1977.
- TUNES, E. Efeitos de interação produzidos pela alternância de respostas topograficamente diferentes, no rato branco. *SBPC*, 1974.
- TUNES, E. *Efeitos da programação alternada do reforçamento entre duas respostas com topografias diferentes sobre o desempenho de ratos brancos*. São Paulo, 1975a, 57p. Tese (Mestrado) - Inst. Psic. Univ. S. Paulo. mimeogr.
- TUNES, E. Características dos efeitos de interação produzidos pela alternância de respostas. *SBPC*, 1975b.
- TUNES, E. Efeitos de integração produzidos pela programação alternada de reforçamento para duas respostas de topografias diferentes. *Psicologia*, 1976, 2, 81-108.
- TUNES, E.; MAURO, E.A. e ROSE, J.C. de. Reforçamento e extinção de operantes incompatíveis em diferentes procedimentos. *SBPC*, 1972.
- XAVIER, G.F. e BUENO, O.F.A. Possibilidade de escolha na esQUIVA passiva. *SBPC*, 1976.
- XAVIER, G.F. e BUENO, O.F.A. Efeitos da familiarização sobre a esQUIVA passiva em ratos. *SBPC*, 1977.
- XAVIER, G.F. e BUENO, O.F.A. Familiarização e intensidade de choque na esQUIVA passiva de ratos. *SBPC*, 1978.
- XAVIER, G.F.; FERREIRA, H.R. e BUENO, O.F.A. Determinação dos parâmetros adequados à medida da discriminação numa tarefa de esQUIVA passiva com escolha. *SBPC*, 1979.

UMA DÉCADA (1970-1979) DE PSICOLOGIA: ADENDOS À HISTÓRIA DA PSICOLOGIA NO BRASIL

*Geraldina Porto Witter
Universidade de São Paulo
Universidade Federal da Paraíba*

A - DELIMITAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO

A motivação para este trabalho decorreu do fato de ter a Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto concretizado dez anos de reuniões anuais e de se pretender, ainda sob o impacto das comemorações do centenário desta Ciência, focalizar parte do que foi feito nesta área, no Brasil, durante a década 1970-1979¹.

A história recente ou mais remota de uma Ciência justifica-se por si mesma, como uma forma de preservar, estruturar e organizar o seu patrimônio cultural (CZECZOT-GAWRAK, 1974). Neste sentido, o trabalho aqui apresentado procurou trazer uma modesta colaboração quanto à evolução da Psicologia no Brasil, no referido período, destacando o aspecto metodológico dos trabalhos realizados.

A década aqui focalizada é marcada por grandes expansões profissionais e científicas na área de Psicologia no Brasil. Instalaram-se os Conselhos Fderal e Regionais dando assim maior "status" e condições para a definição da área profissional (WITTER, 1977). Vários cursos de pós-graduação foram estabelecidos ou reformulados garantindo uma melhor base para a produção científica. Esta afirmação decorre do fato de que estudos sobre a matéria têm mostrado que é a partir da atuação de cursos neste nível que melhor e mais se produz (TAYLOR, 1972). Assim sendo, com a expansão destes cursos era de se esperar uma progressão na produtividade científica.

¹ Foram excluídos os trabalhos feitos com animais, analisados por Bueno, Capítulo 2.

Os fatos apontados no parágrafo anterior justificam, de outra forma, a delimitação dos parâmetros temporais estabelecidos para este estudo.

Dada a extensão necessariamente reduzida que deve ter esta apresentação, ela se restringirá mais à descrição "dos dados, do ponto de partida, do material básico" (ARITIO, 1980, p. 766), embora este não seja o ideal em termos de História da Ciências. Certamente, sobre este material pode-se construir ou aplicar modelos de interpretação e mesmo esboçar tendências para o futuro da Psicologia, com sugestões para sua reformulação.

Diante da impossibilidade de uma análise mais profunda e da carência de estudos apresentando estes dados básicos, optou-se pela concentração na descrição dos mesmos pois sem este primeiro nível de informação não é plausível adentrar-se em análises mais profundas sem se cair no erro de "inventar" ou "criar" uma história desvinculada dos fatos.

Face à inviabilidade de cobrir no âmbito desta exposição toda a produção de Psicologia decidiu-se analisar algumas fontes de referência, algumas revistas e alguns centros de Pós Graduação do Estado de São Paulo.

No que tange aos cursos de pós-graduação escolheu-se o Instituto de Psicologia da USP e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, por terem já uma tradição mais longa de trabalho nesta área. Incluiu-se também a Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como representante da nova leva de cursos deste nível, surgidos nos anos setenta.

Recorreu-se para levantamento das teses e dissertações aos registros das instituições, tendo por base a data do documento, assim, uma dissertação ou tese, mesmo tendo sido defendida no ano de 1970, mas que constasse em sua capa ou no exemplar depositado para exame a data do ano anterior, era excluída da análise. Ou seja, não se levou em conta a data de defesa, e sim aquela que consta no documento, tese ou dissertação. Uma dissertação depositada no final de um ano, por exemplo, novembro de 1975, pode ser defendida nos primeiros meses do ano seguinte, mas pelas regras da informática, a data de referência será sempre a constante do exemplar, no caso 1975, por esta razão adotou-se este critério.

Para a tabulação dos trabalhos levantados foram definidas algumas categorias, tendo-se também preservado a caracterização dos autores quanto ao sexo. Conforme já se fez referência a preocupação norteadora deste trabalho era o aspecto metodológico dos trabalhos analisados, isto se reflete nas categorias aqui definidas.

Teórico — Nesta categoria foram incluídos os trabalhos em que o autor se propôs a fazer uma revisão da bibliografia sobre um dado assunto,

a discutir um dado tema, sem qualquer preocupação com a coleta de dados ou resultados de pesquisa, ou ainda, que apresentam sugestão de alguma alternativa para a ação, sem testá-la ou executá-la. Constitue exemplo de trabalho desta natureza a dissertação de mestrado de PONTES NETO (1975), defendida na PUC SP e que consistiu na proposição e descrição de um programa de estudo, não testado, para alunos ingressantes na universidade. Outro exemplo, encontra-se no trabalho de FORGHIERI (1972), tese de doutorado, defendida no IPUSP, em que a autora apresenta uma revisão das técnicas psicoterápicas e de aconselhamento terapêutico rogeriano, ilustrando-as com informes assistemáticos colhidos em sua experiência profissional e na literatura.

Estudo de Caso — Inseriu-se aqui os trabalhos que relataram estudos de caso, apresentados de forma convencional, sem implicação de emprego de técnicas mais rigorosas de controle na coleta de dados, ou a manipulação de variáveis. Em outras palavras, aqui foram registrados prevalentemente estudos de caso mais dentro de um enfoque clínico não experimental. Exemplifica esta categoria a tese de doutorado de FERRÃO (1972), defendida no IPUSP, em que apresenta casos de crianças com dislexia e disortografia.

Levantamento — Aqui foram incluídas as pesquisas que se apoiaram no método de levantamento, descrevendo uma dada situação ou realidade, em geral apoiando-se na estatística descritiva para a apresentação dos dados. Como exemplo pode-se fazer referência ao trabalho de LEME (1972) e de CARDOSO (1978). O primeiro consiste em uma tese de doutorado descrevendo variáveis relacionadas com o equilíbrio de um grupo social; o segundo, é uma dissertação de mestrado em que a autora descreve a situação discriminatória da mulher que trabalha, a partir da descrição do trabalho de secretárias. São trabalhos que incluem “meras listagens, contagens e classificações” (DI DIO, 1975).

Nesta categoria também foram incluídos estudos de caráter etológico que não recorreram a análises estatísticas mais sofisticadas. À guisa de exemplo, pode-se lembrar o trabalho de VIEIRA (1975), o qual consistiu na elaboração de um catálogo de categorias de comportamento para o estudo de pré-escolares.

Correlacional — Pesquisas em que o delineamento permite a análise de correlação existente entre variáveis escolhidas para objeto de investigação. Exemplifica-se esta categoria com trabalhos como o ORSINI (1977) que correlacionou atitudes e representação social em jovens paulistas, e de FRANCO (1977), que em sua dissertação de mestrado correlacionou os resultados obtidos com um teste de habilidades gerais de professor com os dados

colhidos em sessões de observação, verificando assim a fidedignidade do primeiro destes instrumentos.

Quase-Experimental — Nesta categoria foram incluídos todos os trabalhos em que, sem haver manipulação de variável, o pesquisador comparou grupos compostos em função de uma variável presente na situação de coleta. Aplica-se testes em uma classe intacta depois separa-se os sujeitos pela variável sexo, idade, ou outra qualquer comparando-os. Outra modalidade comum é a aplicação do mesmo instrumento em sujeitos de níveis sócio-econômicos distintos. Por exemplo, COPIT (1972) em sua tese de doutorado aplicou a bateria de BANFA para avaliar aspectos do desenvolvimento cognitivo de crianças pré-escolares de classe alta e baixa, comparando o desempenho das mesmas, registrando algumas diferenças significantes favoráveis às primeiras. No mesmo tipo de metodologia de pesquisa se insere a dissertação de mestrado de SÁ (1978), este autor aplicou a HOLTZMAN INKBLOT TECHNIQUE em adultos masculinos e femininos, operários paulistas e caçaras do continente e de ilha. SÁ encontrou diferenças significantes de personalidade nos três subgrupos culturais, tendo os caçaras do continente apresentado índices indicativos de maior capacidade de integração e relacionamento do que os operários e caçaras de ilha, tendo estes últimos a “vida interior” mais pobre dentre os três.

Experimental Nesta categoria foram incluídos todos os estudos em que houve manipulação de variáveis por parte do pesquisador, tendo-se definido quatro sub-categorias: comparação entre grupos, análise experimental do comportamento, comparação do desempenho de situações diferentes, e misto.

Comparação entre Grupos — Incluiu os estudos em que um ou mais grupos eram submetidos a uma ou mais variáveis e compararam-se o desempenho dos grupos entre si, ou com um grupo de controle. À guisa de exemplo, tem-se o trabalho de MASINI (1976) no qual comparou dois grupos de alunos, cada um deles submetido a uma estratégia de treino para o ensino de Ciências. A autora não encontrou diferenças significantes entre as duas estratégias testadas.

Análise experimental do comportamento — Nesta sub-categoria foram incluídos os estudos com delineamentos típicos da análise experimental, com um ou uns poucos sujeitos, incluindo desde o plano mais simples (A B) aos mais sofisticados estudos com linha de base múltipla (HERSEN e PARLOW, 1976). A tese de doutorado de QUEIROZ (1972) que consistiu no emprego de um sistema de vales para modificar o comportamento de higiene

matinal, trabalhando com pacientes de uma enfermaria psiquiátrica constituiu-se em um exemplo dos trabalhos incluídos nesta sub-categoria.

Comparação do desempenho em situações diferentes (S_1-S_2) - Os mesmos sujeitos eram estudados quando colocados em situações diferentes, isto é, a variável manipulada era a situação, foram os estudos incluídos nesta sub-categoria. Entre eles encontrou-se o trabalho de ROCHA (1978) em que a autora estudou o desempenho verbal de pré-escolares em duas situações distintas, uma similar a acadêmica e outra de brinqueado.

Misto - Nesta sub-categoria foram incluídos os estudos experimentais em que mais de um delineamento foi utilizado. Por exemplo VIESSI (1979) utilizou um sistema de vales no treinamento de grupos de alunos e também fez um estudo de A E C de modificação de leitora relutante em um esquema de colaboração escola-família.

B - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E TESES DE DOUTORADO

Tabulou-se em separado os dados de trabalhos de doutorado e de mestrado. No primeiro caso, os resultados aparecem na Tabela 1, sendo que, como a PUC de Campinas não dispunha de curso neste nível, apenas aparecem expressos os dados do IPUSP e da PUCSP. Conforme os dados desta tabela indicam, no período estudado foram defendidas no IPUSP 60 teses enquanto que na PUCSP o total foi de oito teses. Em ambos os casos prevalece a autora feminina, 68% das teses defendidas na USP foram de responsabilidade de mulheres, tendo este percentual na PUC alcançado 87%. Na USP verificou-se um pico de produtividade no ano de 1972. Neste ano encerrava-se o prazo dado aos doutorandos remanescentes do antigo regime de pós-graduação para que defendessem suas teses. Em 1970, quando começou o novo regime neste nível de ensino, se fez mister dar um prazo para a conclusão de cursos e elaboração de teses, aos alunos que haviam ingressado no 4^o grau, no regime anterior. Estabeleceu-se assim uma condição de trabalho em intervalo fixo, tendo resultado um grande número de defesas neste ano. Fenômeno similar verifica-se, ainda que com menor intensidade, em 1979, quando foram depositadas 16 teses. Neste caso, estava vencendo o prazo para depósito de tese da primeira turma do novo regime, o número menor explica-se, em parte, pela redução no número de vagas, que antes não tinha números fixos tão baixos.

TABELA 1 - Distribuição das Teses de Doutorado da USP, PUCSP, PUC, por Tipo de Trabalho e Sexo do Autor, nos Anos Setenta.

Tipo de Trabalho Instituição		Teórica		Est. caso clínico		Levanta- mento		Correla- cional		Quase Experimen- tal		Experimental								Total		Total				
												Comp. Grupo		A E C		S ₁ -S ₂		Misto					Sub-Total			
Ano		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F			
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo	1970		1									1								1		1	1	2		
	1971																									
	1972	1	3		1	1	8	3		3	5	1	1	1	1		1		1	2	4	10	21	3	1	
	1973																									
	1974																									
	1975														1				1			2		2	2	
	1976																									
	1977									1											2		2		3	3
	1978										1	1			1	1				1	1	2	2	3	3	6
1979		1							1	2	4		1		1				2	4	2	6	4	12	1	6
Sub Total		1	5		1	1	8	3	2	6	10	2	2	2	4		1	3	9	7	16	18	42	6	0	
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	1970																									
	1971																									
	1972				1		1																1	2	3	3
	1973																							1	1	1
	1974									1		1					1						1	3	3	3
	1975																									
	1976		1																					1	1	1
	1977																									
	1978																									
1979																										
Sub Total			1	1			1		1		3						1					1	1	7	8	
Total Geral		1	6	1	1	1	9	3	3	6	13	2	2	2	4		2	3	9	7	17	19	48	6	8	

Conforme os dados da Tabela 1 mostram, tanto na USP (N = 37) como na PUCSP (N = 7) predominaram os estudos de caráter não experimental, privilegiando-se em ambas as instituições as pesquisas quase-experimentais, N = 16 e N = 3 respectivamente. Dentre os estudos experimentais realizados na USP a nível de doutoramento a maior concentração foi na sub-categoria delineamento misto, vindo a seguir A E C. Na PUC o único estudo experimental foi na sub-categoria S₁-S₂.

A Tabela 2 apresenta o que se obteve do exame das dissertações de mestrado das três instituições aqui focalizadas. Ao todo foram levantadas 184 dissertações sendo 78 do IPUSP, 69 da PUCSP e 21 da PUCC, sendo de lembrar-se que é só em 1975 que começa o curso de mestrado nesta última instituição. Verifica-se uma marcha progressiva na produção da PUCSP e picos na USP em decorrência possivelmente do término de prazos para turmas diferentes. A média anual de produção dos três cursos foi de 7,8 dissertações na USP; 6,9 na PUCSP e de 4,2 na PUCC, possivelmente porque esta última ainda estava com uma menor vivência e experiência neste nível de ensino, enquanto que nas demais se vinha de uma tradição de trabalho nesta área, estando se vivenciando apenas uma reformulação para atender a aspectos legais, à demanda e ao estímulo dado pelo próprio governo brasileiro a este nível de ensino, nos anos setenta.

A nível de mestrado verificou-se que na USP foi maior a produção masculina (59%), enquanto que nas outras instituições ocorreu o inverso. Na PUCSP constatou-se que 75% das dissertações foram defendidas por alunas e na PUCC este percentual foi de 57%. Por conseguinte, no todo a contribuição feminina nesta área da produção científica foi maior.

É possível que este resultado esteja apenas refletindo o predomínio do sexo feminino entre os estudiosos e profissionais da Psicologia no Brasil. Entretanto, seria relevante verificar as causas que subjazem a este resultado.

Quanto à metodologia empregada verificou-se que nas três instituições predominaram os trabalhos de caráter *não* experimental. Na USP houve maior ocorrência de pesquisas experimentais, sendo 42% dos estudos deste tipo aí defendidos. Na PUCSP apenas 21% das dissertações foram experimentais enquanto que este percentual foi de 23% na PUCC.

Dentre os trabalhos experimentais na USP predominam os delineamentos mistos (N = 19), vindo a seguir a A E C com 10 dissertações. Dos quinze estudos experimentais defendidos na PUCSP, sete foram comparações entre grupos, quatro S₁-S₂ e igual número de delineamento misto. Dos seis trabalhos experimentais defendidos na PUCC metade era de A E C, um de comparação entre grupos e dois mistos.

TABLE 2 - Distribuição das Dissertações de Mestrado na USP, PUCSP, PUC, por Tipo de Trabalho e Sexo do Autor nos Anos Setenta.

Tipo de Trabalho		teórica		Est. caso clínico		Levantamento		Correlacional		Quase Experimental		Experimental										Total		Total
Instituição	Ano	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	comp. Grupo	A	F	C	S ₁	S ₂	Misto	Sub-Total		M	F		
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo	1970		4							1									3	3	1	7	8	
	1971			1																	1	1	1	1
	1972								1	1				1							1	2	2	2
	1973													2					1		3	1	3	4
	1974										1	1		1					1	1	2	2	3	5
	1975	1				1	2				2	2				1	1	1	2	1	3	6	5	1
	1976								1					1					1	1	1	1	3	4
	1977	1	1				1					2								1	1	2	2	4
	1978					2	4		1		5			3					6		9	17	4	2
1979		2		1	5	4				3		2	2					3		7	15	3	1	
Sub-Total		2	7	1	1	8	7	2	2	12	3	2		6	4	1	1	12	7	21	12	46	32	7
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	1970																							
	1971		2																				2	2
	1972		1																				1	1
	1973						1						1								1	2	2	2
	1974								1	2		2	1							2	1	2	2	4
	1975	1			1			1	2												2	2	3	5
	1976		1			1	3	1	1		3	2							1		2	5	8	1
	1977		1			1	2	1	1		2	2		1					1	1	2	2	8	1
	1978	1	4		1		4	1			2	5	1	1					1		2	4	16	2
1979		1		1	1	3				1		1				2	1	1	1	4	2	10	1	
Sub-Total		2	10		3	3	13	4	4	5	10	2	5				4	1	3	3	12	17	52	6
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	1970																							
	1971																							
	1972																							
	1973																							
	1974																							
	1975												1								1	1		1
	1976									2	1											2	1	3
	1977	1		1		1		1			3										2	4	3	7
	1978					1					2			1					1		2	4	4	4
1979	1				1					1		1	1					1	1	2	2	4	6	
Sub-Total		2		1		1	1	1		2	7	1	1	2					2	2	4	9	12	2
Total Geral		7	25	3	4	12	24	7	9	19	20	4	6	7	7	1	5	13	12	26	29	72	96	168

Tanto na USP como na PUCSP 15 trabalhos tiveram delineamento quase experimental, sendo esta categoria também a mais freqüente na PUCC (N = 9). Merece destaque também a ocorrência de estudos do tipo levantamento: 15 na USP; 16 na PUCSP e 2 na PUCC. Foram registrados nove trabalhos teóricos na USP, 12 na PUCSP e dois na PUCC.

Ainda neste mesmo nível de produção, ou seja, de cursos de pós-graduação, em termos de dissertações de mestrado e de teses de doutorado, fêz-se um levantamento mais de caráter nacional, a partir do que está arrolado nos *Catálogos do Banco de Teses da CAPES*, na sessão de Psicologia. Até a ocasião de levantamento de informações para este trabalho, a referida instituição havia publicado quatro volumes sobre a matéria, respectivamente com as datas de 1976, 1977, 1978 e 1979.

Dado o aparecimento tardio de uma publicação deste gênero no Brasil, nela aparecem contribuições de datas bem anteriores a 1970 e algumas que nem mesmo foram defendidas no Brasil, as quais foram excluídas da presente análise. As primeiras por se colocarem fora dos parâmetros temporais aqui delimitados, as segundas por não serem resultantes de nossas escolas superiores. Também foram excluídas as teses de livre-docência.

Cabe lembrar que não havendo obrigatoriedade dos cursos remeterem esta informação para a CAPES o catálogo não é completo. Além disso, há enganos, quer da fonte de remessa, quer da fonte de publicação, nem sempre detectáveis. Como exemplo desta problemática pode-se citar que em relação ao ano de 1970, IPUSP constam na Biblioteca 8 dissertações de mestrado, das quais apenas uma aparece no catálogo. No que tange ao segundo aspecto verificou-se que, às vezes, ocorrem erros em termos do nível do trabalho, assim uma tese de doutorado pode aparecer registrada como sendo de mestrado. Um engano desta natureza não é possível ser detectado pelo exame do texto constante do catálogo, de sorte que se optou pela informação que constou no material estudado. Acresce-se que em alguns resumos verificou-se falta de precisão e clareza na descrição do trabalho conduzido.

Para o exame da metodologia utilizada nestes trabalhos, conforme aparecem nos resumos dos catálogos, foi utilizada a mesma categorização metodológica já referida. Os resultados em relação às teses de doutoramento aparecem na Tabela 3, seguindo a marcha histórica anual da década aqui estudada. Convém ainda lembrar que desta tabulação foram excluídos, por razões já explicitadas, os trabalhos conduzidos sem terem por sujeitos seres humanos.

Conforme os dados da tabela mostram, nas condições aqui defini-

TABELA 3 - Teses de Doutorado arroladas nos Catálogos da CAPES: distribuição de acordo com a metodologia e sexo do autor.

Tipo de Pesquisa		Teórica		Estudo de caso		Levantamento		Correlacional		Quase Experimental		Experimental										Total		Total	
												Comp. Grupo		A E C		S ₁ -S ₂		Misto		Sub-Total					
Ano	Sexo	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F		
1970			1																					1	1
1971		2												1						1				3	3
1972			1		2		5	1		2	1				3				1			4	3	13	16
1973					1		3	1	2		2												1	2	9
1974										1	2													2	3
1975			1										1										1	2	2
1976				1							3		2										2	1	6
1977							1						1										1	2	2
1978									1														1	2	2
1979			1		1			1				1				2				1		2	2	4	6
Sub-Total		2	3	1	5		9	3	3	3	8	1	5	1	3		2		1	2	11	11	11	39	50

das foram registradas 50 teses, a maioria das quais (78%) foram defendidas por mulheres. Os trabalhos de caráter experimental totalizaram 26%, portanto a maioria não recaía nesta metodologia de pesquisa. A categoria mais freqüente foi a quase-experimental (22%), vindo a seguir os estudos de levantamento.

Estes resultados sugerem uma baixa produtividade na área, quando comparada ao que se faz em países mais avançados. Basta lembrar aqui, à guisa de exemplo, que só em 1978, nos EE.UU, focalizando-se apenas a área de Psicologia do Adulto foram defendidas 378 teses de doutorado, enquanto que aqui foram registradas apenas duas teses, independente de área de conteúdo. Certamente, isto reflete uma ausência de tradição de pesquisa e todo um complexo de variáveis tais como falta de meios, de conhecimento de tecnologia de pesquisa, falta de maior valorização social da mesma, uma ampla tradição de "verbalização sem apoio em dados" existentes nas nossas Universidades, especialmente em áreas mais comumente consideradas como integrantes das chamadas ciências humanas.

Este quadro é ainda menos alentador quando se verifica que as instituições responsáveis por esta parca produção limitam-se ao sul do país, evidenciando uma irregularidade em termos de atendimento às necessidades de pesquisa. A totalidade das teses arroladas nos catálogos, exceto uma da PUC RGS, dentro dos parâmetros aqui estabelecidos foram defendidas em São Paulo, sendo que só o Instituto de Psicologia da USP foi responsável por 58% delas. Talvez a maior tradição de pesquisa e mesmo de cursos de pós-graduação nesta região do país seja responsável por esta hegemonia aparente na produção científica neste nível. Estes dados sugerem a necessidade de estimular a pesquisa por um lado, e de criar condições para seu desenvolvimento em outros centros de pós-graduação no Brasil. Um maior intercâmbio entre as Universidades poderia ser aqui de grande utilidade, transferindo-se assim a vivência de uma para outra região.

O pico de maior ocorrência de teses no ano de 1972 decorre de fato já referido de proximidade de vencimento de prazo para depósito de teses na USP, para pessoas inscritas nos antigos cursos de pós-graduação. Apenas uma das 16 teses arroladas neste ano foi defendida na PUC, as demais o foram no IPUSP. A comparação deste número (N = 15) com o expresso na Tabela 1, para o IPUSP, no mesmo ano (N = 31) mostra também a defasagem da informação contida nos catálogos, sendo pouco confiáveis, como estão, para um levantamento bibliográfico completo.

Na Tabela 4 aparecem os resultados relativos à tabulação das dissertações de mestrado arroladas nos catálogos da CAPES. Conforme os dados

TABELA 4 - Dissertações de Mestrado arroladas nos Catálogos da CAPES: distribuição de acordo com a metodologia e sexo do autor.

Tipo de Pesquisa		Teórica		Estudo de caso		Levantamento		Correlacional		Quase Experimental		Experimental										Sub-Total		Total	
												Comp. Grupo		A E C		S ₁ -S ₂		Misto		Total					
Ano	Sexo	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F		
1970										1															1
1971			6								1											1			8
1972		1	5																						8
1973		5	12				2			1	1	3		1								1	1	2	7
1974		3	4							1	2	2	2	1	4	2						1	1	3	10
1975		12	22	1	1	1	5	2		2	2	2	2		5	2						1	1	6	10
1976		2	22			2	4	3		6	1	6		1								5	1	12	19
1977		2	8	1		2	2	1	1	1		3		2								1	1	2	9
1978		2	2			1	2	1	1			8	1	1				2	2			3	3	6	7
1979												2	1									1	1	1	1
Sub Total		27	81	2	3	6	14	9	11	9	22	5	12	3	6			3	4	13	12	35	65	165	230

af expressos indicam, prevalecem os trabalhos de cunho não experimental. Realmente a categoria onde se concentram mais trabalhos é a de estudos teóricos. Convém informar que grande parte destes trabalhos são oriundos da PUC RJ. Esta entidade é responsável por todos os trabalhos desta categoria que aparecem nos anos de 1971, 1972, 1973, por todos exceto um (Escola de Sociologia e Política de São Paulo) em 1974 e 1978, bem como pela maioria dos que aparecem em 1975 (N = 28), 1976 (N = 10) e 1979 (N = 6). No todo a maior ocorrência é de dissertações oriundas desta instituição (N = 9), vindo a seguir o IPUSP (N = 60) e os demais com freqüências pouco expressivas.

O mesmo fenômeno registrado em relação ao nível de doutorado ocorreu com as dissertações de mestrado, é do eixo Rio-São Paulo que provém a maioria dos trabalhos. As mesmas considerações poderiam ser aqui retomadas.

Quanto à variável sexo é ao feminino que se deve a maioria (71,7%) dos trabalhos, sendo que elas assinam mais do que o dobro dos trabalhos experimentais assinados pelos homens. Entre os trabalhos experimentais as categorias mais freqüentes em termos metodológicos foram: comparação entre grupos e delineamentos mistos, ambas com 17 trabalhos.

Merece alguma reflexão a grande ocorrência de estudos teóricos (46,9%) e seu contraste com a baixa ocorrência de estudos experimentais (27,2%). O predomínio de trabalhos teóricos pode resultar da aparentemente maior facilidade de concretização de uma dissertação deste tipo, onde não se tem que enfrentar as dificuldades, os entraves e os riscos da pesquisa de campo ou de laboratório; nestas circunstâncias, muitas vezes o que se tem como introdução de uma dissertação, que relata uma pesquisa, poderia ser toda uma outra dissertação. Estes resultados podem também indicar conhecimentos limitados ou insegurança no trato com a metodologia da ciência. Muitas vezes o que se oferece ao aluno como "formação" são disciplinas "teóricas" de metodologia, muitas vezes de cunho meramente lógico, epistemológico, filosófico, sem que realmente se ensine o *fazer* ciência, e se dê prática efetiva nas tecnologias do *fazer*. Muitas vezes, nestas disciplinas o discurso é do *saber* e *fazer* filosófico, mais do que do *saber* e do *fazer* da ciência. Certamente não habilitam a produção de conhecimento a nível de pesquisas sustentadas por dados. Isto deve levar à reflexão quanto à validade, utilidade e conteúdo destes cursos.

Outra possibilidade para explicar estas ocorrência é a de que por traz das mesmas subjaz ou uma estratégia para ampliar a produtividade dos cursos ou uma estratégia de ensino. Nestes casos o "mestrado teórico" poderia servir

como uma espécie de "preparo teórico" para o passo seguinte de concretização de uma pesquisa que levaria ao doutoramento. Estudos posteriores acompanhando a produção científica ulterior destes autores poderiam atestar a eficácia destas estratégias, verificando se irão ser mais produtores, reprodutores ou criadores de conhecimento.

C - ANAIS

Considerando a relevância das Reuniões Anuais da SBPC em termos da história da ciência no Brasil e como meio para se aquilatar a própria produção científica no País, também buscou-se verificar o que foi apresentado na Seção de Psicologia, durante a década aqui focalizada.

Face ao interesse de caráter mais metodológico aqui salientado, optou-se pelo emprego das mesmas categorias já descritas, para fazer a tabulação dos trabalhos apresentados nas citadas reuniões. Pela mesma razão já referida, foram tabulados apenas os trabalhos relativos a sujeitos humanos. Nestas circunstâncias foram apresentados ao todo 368 trabalhos nos dez anos estudados.

Na tabulação por sexo muitas vezes teve-se dificuldade uma vez que em alguns casos apenas as iniciais dos autores foi registrada no corpus. Isto ocorre por exemplo em todas as comunicações da 27^a Reunião Anual. Felizmente, a grande maioria dos que apresentam trabalhos são pessoas conhecidas na comunidade dos psicólogos, ou comparecem com relativa frequência à SBPC, tornando viável a identificação. Ex: ENGELMANN (1975), psicólogo do IPUSP que apresentou na citada reunião um estudo psicolingüístico das locuções que denotam categorias afetivas do prisma de universitários e de normalistas. Quando isto não ocorreu foi necessário buscar nas instituições de origem o sexo do responsável pelo trabalho.

Outro problema nesta mesma variável secundária estudada foi a presença de trabalhos com mais de um autor. Uma vez que o trabalho só seria registrado uma vez na Tabela aqui apresentada foi necessário utilizar um critério. O critério adotado consistiu em registrar o sexo dominante entre os autores de um dado trabalho, quando eram em número de três ou mais, ou o sexo do primeiro quando eram dois, um de cada sexo. Porém, predominam os trabalhos de um único autor, ou de autores do mesmo sexo envolvidos em um mesmo estudo.

Embora os Anais, na parte relativa a comunicações, fosse de se esperar apenas trabalhos resultantes de pesquisas, verificou-se a ocorrência de 41

trabalhos de cunho teórico, ou seja, 11,14% das comunicações caíram nesta categoria, ainda que alguns fossem discussões teóricas sobre problemas de pesquisa ou de análise de dados. Exemplo de trabalhos desta natureza encontram-se nas comunicações como as de LAGOA (1975) que discute as vantagens do método montessoriano na redução de problemas de dislexia, bem como no de KIERNAN e col. (1975) que se limita a descrever *The Hornsey Intervention Project*, do qual nesta mesma reunião BARROS (1975) destaca para apresentação uma pesquisa realizada com crianças severamente retardadas. É possível que na apresentação efetiva do trabalho fossem apresentados dados, mas tal qual aparecem no documento analisado, isto é, nos resumos, não há qualquer indício de se tratar de pesquisa. Destes trabalhos teóricos a maioria (N = 29) leva a assinatura de autores masculinos.

Conforme a Tabela 5 mostra, a maioria dos trabalhos apresentados (68,48%) não é experimental, predominando as pesquisas do tipo levantamento. Dentre os trabalhos experimentais prevalecem os que apresentam delineamentos típicos da A.E.C. (N = 39).

De acordo com os dados expressos na tabela o número de trabalhos de responsabilidade do sexo feminino (N = 239) supera em mais de 100% os que levam assinatura masculina (N = 129).

Estes trabalhos também foram tabulados quanto à instituição a que estavam vinculados seus autores, tendo-se verificado que em 1970 as instituições que mais trabalhos apresentaram foram Instituto de Psicologia da USP (IPUSP) e Faculdade de Medicina da USP de Ribeirão Preto (FMUSP-RP), ambas com cinco trabalhos. Em 1971, o IPUSP apresentou oito comunicações e a UFPb, seis, sendo muito diluídas as demais participações. No ano seguinte (1972) novamente o IPUSP apresenta o maior número de trabalhos (N = 8), o mesmo ocorrendo em 1973 (N = 6) e 1974 (N = 14). Em 1975, os trabalhos da FFCL de Araraquara são os de maior frequência (N = 5) e vem a seguir, todas com quatro trabalhos cada: IPUSP, University of London e PUCSP. Em 1976, pesquisadores do IPUSP assinaram 11 trabalhos, da FFCL de Araraquara emanaram seis contribuições e da Fundação Carlos Chagas foram apresentados cinco trabalhos. as demais instituições compareceram com poucos estudos. Em 1977, o IPUSP apresentou sete comunicações, a UNESP (Araraquara) apresentou seis, e igual número outras unidades da UNESP. No ano seguinte, da UNB vieram 15 trabalhos, do IPUSP emanaram 11, do ILHP de Assis vieram sete e da FFCL de Ribeirão Preto outros seis, diluindo-se as demais contribuições. No último ano aqui estudado, do IPUSP vieram cinco contribuições e da UNB igual número, da FFCL de Ribeirão

TABELA 5 - Tipos de Trabalhos apresentados na Sessão de Psicologia dos Anais das Reuniões da SBPC.

Tipo de Pesquisa		Teórica		Est. caso clínico		Levantamento		Correlacional		Quase Experimental		Experimental										Sub-Total		Total
												Comp. Grupo		A E C		S ₁ -S ₂		Misto		Total				
Ano	Sexo	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
1970		3			1		8	3	1	1	1				2		1		2		5	7	16	23
1971		5	1		1	1	6		1	4	3			1	3		1		3	1	7	11	18	29
1972		3				2	9	2	4		4				1				2		3	7	20	27
1973						2	6		2	2	2				1		1	1	3	1	5	5	15	20
1974			1			1	5	1	3	2	6			1	6		4	1	3	2	13	6	28	34
1975		1	2	1			5	1	1	1	1			3	4	7	6			10	10	14	19	33
1976		7				3	5	2	8	1	3	6	1	3	3	4		2	1	15	5	28	21	49
1977		4	2			3	6	1	4	3	3		2	2	1	1	3	2	1	7	10	18	25	43
1978		2	2			2	22	3	2	6	7		1		8	1	2		2	1	13	14	46	60
1979		4	4				9	6	6	5	8		4				2		2	4	4	19	31	50
Sub-Total		29	12	1	2	14	81	19	32	25	38	12	7	10	29	13	20	6	19	41	75	129	239	368

Preto (USP) e da de Medicina da USP (Ribeirão Preto) foram apresentados de cada uma quatro trabalhos.

Com a criação do curso de Psicologia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, nos anos sessenta, houve condições para expansão da Psicologia, quer como Ciência, quer como Profissão, nesta região do Estado de São Paulo. Para isto contribuíram também os setores específicos e de área conexa existentes nos cursos de Medicina e de Enfermagem da Universidade de São Paulo daquela cidade.

Uma das conseqüências deste desenvolvimento foi o surgimento da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, que vem ativamente colaborando para a expansão e divulgação do conhecimento científico da Psicologia. Uma das primeiras realizações instituídas pela liderança da sociedade e que vem se mantendo, em alto nível, é a concretização de encontros anuais de cientistas e profissionais da área. Estas reuniões logo passaram a atrair psicólogos de várias áreas do País. Resultaram destas reuniões anais a partir dos quais se tem uma perspectiva do que ocorreu nas mesmas. Além de conferências, palestras, mesas redondas, cursos, também aparecem programadas sessões para a apresentação de pesquisas concluídas ou em andamento.

Dada a relevância destes encontros para a Psicologia no Brasil, optou-se aqui por fazer uma análise destes anais. Recorreu-se mais uma vez à categorização já descrita. Infelizmente, como em muitos dos anais apenas apareciam as iniciais dos prenomes, e nem todos eram passíveis de identificação, decidiu-se excluir da tabulação, ano a ano, dos trabalhos levando em conta esta variável.

Também não foi possível obter cópia dos anais da primeira (1971) e da quarta (1974) reuniões, razão pela qual estes dados não aparecem na Tabela 6 a qual apresenta os resultados obtidos. Por esta mesma razão foram omitidos, por serem incompletos, os subtotais das colunas, ficando-se apenas com os totais das linhas. A primeira reunião ocorreu no segundo semestre de 1971, razão pela qual excluiu-se da tabela o ano de 1970.

Os resultados expressos na Tabela 6 mostram que a participação de psicólogos apresentando trabalhos nestas reuniões tem sido expressiva sendo que aqui, mais do que na SBPC, os trabalhos experimentais sobressaem-se em relação às pesquisas não experimentais, mas também ocorre uma elevada frequência de apresentação de caráter teórico. Dentre os estudos experimentais destaca-se como mais freqüente as pesquisas que recorrem a uma das várias modalidades empregadas na A.E.C.

TABELA 6 - Tipos de Trabalhos apresentados nas Sessões de Comunicação das Reuniões Anuais da Sociedade de Psicologia na década de Setenta.

Tipos	Teórica	Est. caso clínico	Levanta-mento	Correla-cional	Quase Experimental	Comp. Grupo	A E C	S ₁ -S ₂	Misto	Sub-Total	Total
Ano - Reunião											
1971 (I)	(*)										
1972 (II)	1		2				6	2		8	11
1973 (III)	1	1		2	1		3	1		4	9
1974 (IV)	(*)						-				
1975 (V)	2		5	1	4	4	3		1	8	20
1976 (VI)	16	1	2	1		7	7	11	1	26	46
1977 (VII)	2		1	3	6		7		2	9	21
1978 (VIII)	25					1				1	26
1979 (IX)	4		7	3	6	2	10	1	2	15	35

(*) Anaes não estudados.

D - CONCLUSÕES

Com este trabalho pretendeu-se apenas apresentar algumas tendências metodológicas que se verificaram em estudos psicológicos no Brasil, nos anos setenta, focalizando contribuições a nível de mestrado, de doutorado, através do exame de trabalhos conduzidos em três instituições paulistas e dos Catálogos da CAPES; a nível de comunicações nas reuniões anuais da SBPC e da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto.

É evidente que não se pretende aqui negar a relevância da tradição estrangeira que serviu de base aos pioneiros da psicologia no Brasil (CABRAL, 1950; PESSOTTI, 1975) nem de sua influência, quer através de cursos regulares de formação e atualização, quer a nível de encontros e congressos, quer de textos impressos. É imprescindível para o próprio desenvolvimento científico a mais ampla e irrestrita comunicação entre os cientistas, mas é preciso romper o ciclo de dependência. Por esta razão, todos os países menos desenvolvidos nesta área, cientes da importância da Ciência no desenvolvimento do mundo moderno, procuram desenvolvê-la, como uma forma de conseguir um "desenvolvimento nacional autônomo" (MEDINA, 1978). É a busca do conhecer ou *saber* científico, gerando o *fazer* da ciência e assim propiciando o desenvolvimento da tecnologia.

Os pesquisadores brasileiros precisam empenhar-se neste sentido, mas para seu êxito é indispensável que disponham do apoio das instituições a que estão vinculados e que disponham de mais verbas e condições de pesquisa.

Também está clara a necessidade de desenvolver a pesquisa psicológica em outras regiões do país. Espera-se que os novos cursos de pós-graduação nestas regiões viabilizem o desenvolvimento da pesquisa nesta área. Certamente, dada a falta de tradição o intercâmbio com instituições mais experientes ou a contratação de pesquisadores com ampla e diversificada experiência em pesquisa poderão funcionar como facilitadores para este desenvolvimento.

Ao contrário das restrições e oposições freqüentemente feitas considerando que há um excesso de experimentalismo e de empirismo na Psicologia que se faz no Brasil, os resultados aqui apresentados apontam em uma direção oposta, isto é, predominam os trabalhos de caráter *não* experimental. Há uma tendência para recorrer a pesquisas de delineamento mais simples (quase-experimental e de levantamento) sendo que, por vezes, verifica-se uma preferência por trabalhos teóricos. Verifica-se que marcantemente as mulheres

respondem pela grande maioria de trabalhos estudados e que há diferenças entre instituições quanto à tendência para o uso de determinadas metodologias de pesquisa.

Algumas considerações já foram feitas ao longo da apresentação dos dados mas cabe ainda apresentar certas possibilidades de interpretação e pontos para reflexão, especialmente para os que têm o encargo de formar novas gerações de psicólogos e trabalham com alunos dos cursos de pós-graduação. Aliás, a perspectiva de que a análise do que ocorreu, especialmente em uma década tão próxima, pode servir de apoio na tomada de decisão para o futuro, mudando ou fortalecendo tendências (HODGKINSON, 1979) é a melhor justificativa para trabalhos desta natureza do que a própria síntese e preservação da história da ciência.

É de se destacar que os resultados aqui apresentados, por um lado, confirmam tendências encontradas em outros estudos nacionais (WITTER, 1975; WITTER e SILVEIRA, 1979; DI DIO, 1975). É evidente a necessidade de aumentar a produção de pesquisa e de sofisticá-la se é que se pretende realmente romper laços de dependência cultura e não se perpetuar a condição de importação de ciência e de tecnologia. Por outro lado, afastam-se muito de revistas como as estrangeiras onde prevalecem as pesquisas notadamente as experimentais, com menor incidência de textos teóricos (WARD, HALL e SCHRAMM, 1975; SABATINO, 1981), o mesmo se podendo dizer de sua história nos países mais avançados (LEARY, 1980).

Foi feita aqui uma análise geral, seria relevante que se conduzissem pesquisas de avaliação desta produção científica, usando, por exemplo, escalas de avaliação como a de WARD, HALL e SCHRAMM (1975), bem como das áreas de conteúdo que mais freqüentemente vêm merecendo a atenção dos pesquisadores, ou o desenvolvimento da psicologia por área como fez FRAÇES (1976) em relação ao desenvolvimento metodológico desta ciência na França. Aliás, este trabalho já está em andamento, e oportunamente será relatado pela autora deste texto, focalizando-se uma outra face deste desenvolvimento.

Este breve discurso sobre um período restrito da história da Psicologia no Brasil fornece pistas sobre como vem se desenvolvendo esta Ciência em termos metodológicos, apontando algumas possíveis contingências responsáveis pelo quadro delineado, mostrando a necessidade de que as barreiras e limitações sejam superadas nos anos oitenta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARITIO, F. de A.B. Problemas y tareas de la historia de la Psicología. *Rev. de Psic. Geral y Apl.*, 1980, 35(5), 751-767.
- BARROS, E.L. A observação direta como forma de avaliação dos resultados de um programa de modificação de comportamento. *Anais da 27^a Reunião Anual da SBPC*, 1975, 27(7), 724.
- CABRAL, A. de C. e M. A Psicologia no Brasil. *Psicologia*. Boletim da FFCL da USP, 119, 1950, 11-47.
- CARDOSO, I.A. *Mulher e Trabalho*. Dissertação de mestrado defendida na PUCSP, São Paulo, 1978.
- COPIT, M.S. *Influências bio-sociais sobre alguns aspectos cognitivos em crianças: uma tentativa de avaliação*. Tese de doutorado defendida no IPUSP, São Paulo, 1972.
- CZECZOT-GAWRAK, Z. Conservación de nuestro patrimonio cultural. *Impacto: Ciência y Sociedad*, 1974, 24(1), 99-103.
- DI DIO, R.A.T. A Pesquisa de Psicologia Educacional no Brasil. *Boletim de Psicologia*, 1975, 26(69), 19-27.
- ENGELMANN, A. Significado de locuções que denotam categorias "afetivas". *Anais da 27^a Reunião Anual da SBPC*, 1975, 27(7), 725.
- FERRÃO, A.M. *Dislexia e Disortografia*. Tese de doutorado defendida no IPUSP, São Paulo, 1972.
- FORGHIERI, Y. *Técnicas Psicoterápicas e Aconselhamento Terapêutico Rogeriano*. Tese de doutorado defendida no IPUSP, São Paulo, 1972.
- FRANCÈS, R. Scientific psychology in France. *Annual Review of Psychology*, 1976, 27, 281-304.
- FRANCO, M.L.P.B. *A medida de habilidades instrucionais enquanto competências do professor, preditivas de seu desempenho competente na condução de um programa inovador*. Dissertação de mestrado defendida na PUCSP, São Paulo, 1977.
- HERSEN, M. e BARLOW, D.H. *Single case experimental designs: strategies for studying behavior change*. New York: Pergamon Press, 1976.
- HODGKINSON, H.L. Education in 1985: a future history. *Educational Record*, 1979, 60(2): 129-136.
- KIERNAN, C.; SONDEERS, C.; JORDAM, R. e BARROS, L.L.R. The Hormsey Intervention Project. *Anais da 27^a Reunião Anual da SBPC*, 1975, 27(7), 723-724.

- LAGOIA, Y. Dislexia - diagnóstico e prevenção dos recursos do sistema Montessori. *Anais da 27^a Reunião Anual da SBPC*, 1975, 27(7), 723-724.
- LEME, M.A.V.S. *Justiça distributiva: um estudo de variáveis relacionadas ao equilíbrio de um grupo social*. Tese de doutoramento defendida no IPUSP, 1972.
- MEDINA, G.P. Estudio sobre la institucionalizacion de la investigacion científica en las Universidades venezolanas. *Revista de Investigación Educativa*, 1978, 9(19), 75-77.
- ORSINI, M.S. *A juventude paulista, suas atitudes e sua imagem: Estudo sobre a representação social da juventude*. Tese de doutoramento defendida no IPUSP, São Paulo, 1977.
- PESSOTTI, I. Dados para uma história da Psicologia no Brasil. *Psicologia*, 1975, 1(1), 1-14.
- PONTES NETO, J.A. da S. *Um programa sobre como estudar*. Dissertação de mestrado defendida na PUCSP, São Paulo, 1975.
- QUEIROZ, L.O. *Modificação do comportamento numa ala de pacientes crônicos utilizando sistema de economia de fichas: controle das respostas de higiene matinal através de instruções orais e esmaecimento*. Tese de doutoramento defendida no IPUSP, São Paulo, 1972.
- ROCHA, N.M.D. *Desempenho verbal de pré-escolares em situação teste e de brinquedo*. Tese de doutorado defendida no IPUSP. São Paulo, 1978.
- SÁ, A.A. *Um estudo comparativo de personalidade entre três sub-grupos sub-culturais brasileiros*. Dissertação de mestrado defendida na PUCSP, São Paulo, 1978.
- SABATINO, D.A. A 5-year analysis of four selectec special education periodicals. *The Journal of Education*, 1981, 15(3): 373-388.
- SABATINO, D.E. One hundred years of Experimental Psychology: an American perspective. *Psychological Research*, 1980, 42(1-2), 175-189.
- TAYLOR, W. Retrospect and prospect in educational research. *Educational Research*, 1972, 15(1), 3-9.
- VIEIRA, T.A.M. *Elaboração de um catálogo de categorias de comportamento: uma contribuição para o estudo etológico do homem*. Dissertação de mestrado defendida no IPUSP, São Paulo, 1975.
- VIESSI, V.R. *Sistema contratual para leitores relutantes: um estudo com escolares de 1^o Grau*. Tese de doutoramento defendida no IPUSP, São Paulo, 1979.

WARD, A.W.; HALL, B.W.; SCHRAMM, C.F. Evaluation of Published Educational Research: a National Survey. *American Educational Research Journal*, 1975, 12(2); 109-128.

WITTER, F.P. *O Psicólogo Escolar: Pesquisa e Ensino*. Tese de Livre Docência defendida no Instituto de Psicologia da USP. São Paulo, 1977.

2

**ANÁLISE EXPERIMENTAL DO
COMPORTAMENTO NA AMÉRICA LATINA**

ANÁLISIS CONDUCTUAL EN COLOMBIA

Berta Cecilia Daza

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia

DESARROLLO HISTÓRICO

La revisión del estado actual del Análisis Conductual en Colombia no puede desligarse de su ubicación dentro del desarrollo de la Psicología en el país. Por consiguiente, se hará una descripción del desarrollo histórico de esta disciplina en Colombia.

En el año de 1948 se creó el primer programa de Psicología, en la Universidad Nacional, como una Licenciatura en Psicología Aplicada. Este se convirtió en estudios profesionales de Psicología a partir de 1963. En ese mismo año se inició la Licenciatura en Psicología en la Universidad Javeriana, que fue aprobada en 1965. Durante varios años estos fueron los únicos programas y la formación que allí se impartía se fundamentaba casi exclusivamente en los principios psicoanalíticos y estaba orientada a desarrollar el papel del psicólogo como evaluador.

Las primeras informaciones sobre análisis conductual ocurrieron en el año de 1970 cuando un grupo de profesores de la Universidad Nacional, interesados en el área, realizaron una mesa redonda en la cual se plantearon aspectos generales de la terapia del comportamiento (Sánchez, 1969-1970), su desarrollo hasta la época (Castro, 1969-1970), sus aplicaciones en el tratamiento de las neurosis (Mansilla, 1969-1970) y de las psicosis (Ardila, 1969-1970). Ante la evidencia que mostraba las bondades de las nuevas técnicas y la perspectiva de una función profesional propia, se generó un creciente interés entre algunos grupos de estudiantes de las dos Facultades existentes. Esto coincidió con el regreso al país de varios psicólogos que

habían realizado especializaciones relacionadas con el área. Así fue como se empezaron a dictar los primeros cursos de análisis experimental de la conducta y técnicas de modificación.

Dos años más tarde, la Universidad de los Andes, en Bogotá, abrió un programa de psicología en el cual se incorporaron cinco cursos relacionados con el análisis conductual. Algo semejante ocurrió posteriormente en la Universidad Católica de Bogotá, cuyo programa recibió licencia de funcionamiento en el año de 1976 y aprobación definitiva en 1978. Debido tal vez a que en estas universidades no había un largo trayecto previo de otros énfasis, escuelas u orientaciones, aún hoy conservan en términos generales su énfasis en el análisis conductual aunque se diferenciam como programas en su estructura básica. La semilla implantada en las otras universidades no corrió con igual suerte. Por ejemplo, en la Universidad Javeriana, de tradición psicoanalítica, se formó una fuerte resistencia al trabajo conductual por considerarlo deshumanizante. Sin embargo se conservaron los cursos de psicología del aprendizaje y análisis comportamental aplicado y se permite a los estudiantes en su práctica clínica utilizar las técnicas comportamentales según el caso. La semilla sembrada no desapareció.

En la Universidad Nacional, destacada por su activismo político, el rechazo al aporte del análisis experimental del comportamiento se apoyó en los argumentos en contra de cualquier producto o idea norteamericana por considerarse "imperialista".

En los últimos años se crearon las demás facultades o departamentos de Psicología, a los cuales se hará referencia en el siguiente aparte.

FORMACIÓN PROFESIONAL

Actualmente existen 12 programas de Psicología de los cuales seis se encuentran en la capital y seis en otras ciudades. En la ciudad de Bogotá se ofrecen estudios de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Javeriana, la Universidad de los Andes, la Universidad Católica, la Universidad INCCA y la Universidad Santo Tomás (en esta última acaba de comenzar y aún no tiene aprobación oficial). Fuera de Bogotá también se encuentran programas de Psicología en la Universidad del Norte y la Universidad Metropolitana en Barranquilla; en la Universidad San Buenaventura y la Universidad de Antioquia en Medellín; en la Universidad del Valle en Cali; y en la Universidad Cooperativa de Manizales en Manizales.

En todos ellos se incluyen como mínimo una o dos asignaturas

relacionadas con el área; generalmente éstas se refieren a cursos de aprendizaje o análisis experimental del comportamiento. En la mayoría de ellos se llevan a cabo ejercicios de laboratorio con sujetos infrahumanos sobre diferentes principios conductuales. Sin embargo, también en la mayoría de los casos, los equipos son muy escasos y deficientes. Como una excepción, conviene mencionar la Universidad Católica que cuenta con buenos equipos, al igual que la Universidad Metropolitana de Barranquilla pero al parecer esta última no obtiene de ellos el máxima beneficio. La Universidad de los Andes en Bogotá, se encuentra en etapa de adquisición y ensamblaje de nuevos instrumentos. En la Universidad Javeriana se cuenta con un laboratorio de aprendizaje pero con una dotación mínima.

A nivel de formación en la áreas aplicadas, la situación no es menos desalentadora. Con excepción del Consultorio Psicológico de la Universidad Católica y de un acuerdo establecido entre el Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes y el Hospital Infantil "Lorencita Villegas de Santos", no existen en ninguna Universidad, convenios con instituciones en las que se desarrollen programas de modificación del comportamiento.

En algunos casos, por ejemplo en la Universidad de Antioquia de Medellín, y en la Universidad Javeriana de Bogotá, la preparación conductual que se recibe no existe o se limita a un reducido número de cursos informativos.

En otros casos como las Universidades Nacional, del Norte y del Valle, hacia la mitad de la carrera el estudiante puede elegir entre diferentes enfoques psicológicos entre los cuales se encuentra el conductual y tomar las materias correspondientes de acuerdo con sus intereses. En general, no hay un número suficiente de cursos que apoyen los diferentes enfoques y el entrenamiento práctico es muy limitado. En la Universidad Nacional, la mayoría de los estudiantes prefieren otros enfoques de la psicología.

En la Universidad de los Andes y la Universidad Católica de Colombia, es donde la enseñanza de los principios y técnicas conductuales ocupa una posición más prominente. A continuación se hará una descripción detallada de los aspectos relevantes de estos programas.

a) Formación en la Universidad de los Andes — El programa de Psicología de la Universidad de los Andes se encuentra actualmente en proceso de reestructuración y sólo se han aprobado en forma definitiva los cambios en los seis primeros de los diez semestres de estudios. Durante este período, y en relación con el tema que se está tratando, se han incluido como obligatorios dos cursos de Psicología Teórica, dos seminarios de Psicología aplicada y

dos laboratorios, dentro los cuales se revisan la metodología del análisis conductual, sus principios teóricos, extensiones y aplicaciones a la conducta humana. Como parte del área de medición se revisan diferentes técnicas de evaluación conductual. Los últimos semestres no han sido modificados todavía y en la actualidad la formación conductual se restringe casi exclusivamente al área clínica, los estudiantes que eligen esta área, deben realizar un ciclo que comprende Análisis Conductual Aplicado, Técnicas de Modificación del Comportamiento y Terapia del Comportamiento. Además, en forma esporádica, se ofrecen seminarios complementarios en tópicos específicos. Al terminar el ciclo teórico, el estudiante debe realizar seis meses de práctica supervisada. Es precisamente como parte de estas prácticas donde se está realizando uno de los trabajos más amplios de aplicación de las técnicas conductuales a la solución de diversos problemas de la comunidad. El trabajo se lleva a cabo en un hospital psiquiátrico y en un hospital infantil. Sobre el primero no es posible dar informes porque justamente en este año de 1980 acaba de comenzar. En la sección que se refiere a aplicaciones clínicas se describen los logros obtenidos en el Hospital Infantil.

Se está implementando por otro lado un programa de ayuda a la comunidad con la colaboración de las Facultades de Derecho y Arquitectura y el Departamento de Ciencias Políticas. Los profesionales del Departamento de Psicología que están trabajando en este programa están actualmente desarrollando un entrenamiento en habilidades sociales para adolescentes y adultos siguiendo los principios del análisis conductual.

b) Formación en la Universidad Católica — Distribuidos en los seis primeros semestres de formación, el programa incluye como obligatorios los cursos de Aprendizaje 1, Aprendizaje 2, Laboratorio de Aprendizaje y Metodología del Análisis Conductual. También como obligatorios, en los semestres 8o. y 9o. se imparten cursos de Psicología Aplicada, en los cuales se revisan los aportes del análisis conductual a cada área de aplicación. Además se ofrecen seminarios electivos de profundización tanto a nivel básico como aplicado. Sin embargo, como se había mencionado anteriormente, el número de estos seminarios es muy reducido. El entrenamiento práctico se hace principalmente en los campos de las dificultades del aprendizaje, el retardo en el desarrollo y los problemas conductuales de los niños. La mayor parte del trabajo se realiza en el Consultorio Psicológico de la Universidad; también se trabaja en un Instituto pedagógico y un Centro de Salud del Distrito.

Un dato interesante es que recientemente se han incluido seminarios sobre principios básicos de la conducta y relación del análisis conductual y la

medicina en dos programas de psiquiatría de la ciudad de Bogotá: el de la Clínica de Monserrate y el de la Universidad del Rosario. Al parecer se está despertando interés por el área entre algunos psiquiatras jóvenes, especialmente en lo que se refiere a retroalimentación biológica ("biofeedback") y neuro-psicología.

APLICACIONES EN LA CLÍNICA

1. **Hospital Neuropsiquiátrico Julio Manrique de Sibaté.** En esta institución, ubicada en una región adelaña a la ciudad de Bogotá, está funcionando desde 1978 un sistema de fichas en uno de sus pabellones¹. Este Hospital alberga un elevado número de enfermos mentales crónicos, quienes estuvieron durante muchos años en condiciones infrahumanas debido principalmente a la falta de recursos económicos de la Institución. Con fondos obtenidos gracias a la creación del "día del enfermo mental" ha sido posible sostener la economía de fichas. En la actualidad, el sistema maneja el personal auxiliar de enfermería, que recibió entrenamiento en observación, registro, principios conductuales y utilización de éstos en la tecnología de los sistemas de puntos. En el pabellón habitan aproximadamente 150 mujeres con diversos tipos de trastornos mentales pero que se encuentran en capacidad de trabajar en labores manuales. Ellas reciben puntos por dos grandes categorías de conducta: 1. Hábitos higiénicos y 2. Conductas sociales en el comedor. Con los puntos obtenidos pueden adquirir una gran variedad de reforzadores en la tienda creada para ese fin.

Considerando el éxito del programa anterior, dos estudiantes de último semestre de pregrado de la Universidad de los Andes², se propusieron la labor de extender el sistema a otro de los pabellones. A partir de 1979, ellas realizaron una reambientación de dos pabellones, uno de hombres y otro de mujeres, cada uno de los cuales consta de 150 pacientes e iniciaron allí un nuevo programa de economía de fichas. Actualmente el sistema se está aplicando para las mismas categorías conductuales antes mencionadas y los reforzadores se obtienen en una segunda "tienda" creada exclusivamente para estos pabellones. Próximamente se va a iniciar una segunda etapa del plan,

¹ El sistema fue implementado por un grupo de estudiantes de posgrado de la Universidad Santo Tomás de Bogotá.

² Claudia Sanín y Clara Ivonne González.

la cual incluye ampliación de los reforzadores a actividades recreativas y aumento de los requisitos de respuestas. Para el próximo año se planea una tercera etapa en la que se integran conductas laborales al sistema, los pacientes recibirán un pago salarial y tendrán como otro ítem reforzante, la posibilidad de salir a sus hogares. Con el fin de implementar el programa en estos dos pabellones, también se llevó a cabo un entrenamiento exhaustivo al personal de enfermería. Semanalmente se realizan dos reuniones de evaluación y planeación en las cuales participan las psicólogas, los médicos y el personal paramédico. Los datos obtenidos hasta ahora señalan gran efectividad del programa.

2. Hospital Militar Central de Bogotá. Integrada al programa de prácticas de la Universidad Católica, en 1978 se creó en este Hospital la Unidad de Psicología en el servicio de Medicina Interna y Rehabilitación¹. Allí se atienden dos grandes grupos de pacientes: (a) Pacientes que presentan un daño neurológico que genera trastornos tales como hemiplejía, paraplejía, parálisis cerebral y dificultades en el aprendizaje; (b) Pacientes sin daño orgánico que tienen problemas psicológicos. Los objetivos de la Unidad incluyen aspectos preventivos, educativos y de rehabilitación. Los servicios que se prestan se fundamentan en su mayoría en las técnicas de evaluación y modificación del comportamiento. Además de la atención individual a los pacientes, se han realizado cursos de entrenamiento a padres, entrenamiento al personal auxiliar del Hospital en el cuidado y manejo de los niños con base en principios operantes, intervenciones en grupo y análisis interdisciplinario de diversos casos. Paralelamente, el trabajo se está empezando a extender al servicio de cardiología del Hospital, en donde se utilizan técnicas de autocontrol y relajación como parte del tratamiento a personas con problemas cardíacos.

3. Hospital Infantil "Lorencita Villegas de Santos". En el año de 1979 la Universidad de los Andes inició un programa de prácticas en el Hospital Infantil Lorencita Villegas de Santos en la ciudad de Bogotá². En este hospital existía previamente el servicio de psicología con una extensión muy limitada pues sólo contaba con una psicóloga que atendía en consulta externa. Desde 1979, la Universidad ha desarrollado programas basados en principios y técnicas conductuales, para atender problemas de pacientes hospitalizados y ambulatorios, tanto a nivel individual como de grupo.

¹ Esta unidad está a cargo del Prof. Enrique González, egresado de la Universidad Católica.

² El programa lo dirige Inés Lombana M.A., profesora de la Universidad de los Andes.

La atención prestada a los niños hospitalizados comprende los siguientes pabellones:

1) Cirugía. Allí la labor consiste en preparar psicológicamente a los niños y sus padres para la intervención que recibirá el niño. El trabajo se inició como parte de una tesis de grado (Alarcón, Cepeda y Hurtado, 1980) y en la actualidad forma parte de las rutinas del pabellón. Sus objetivos principales son: (a) Reducir la ansiedad que generan la situación hospitalaria en sí misma y la intervención. (b) Favorecer la cooperación del niño en el tratamiento pre y post-operatorio; (c) Informar a los padres sobre la evolución esperada en el niño; (d) Atender problemas de conducta que se presenten en los niños sometidos a una intervención. Se utilizan básicamente técnicas de modelamiento y los resultados han sido bastante positivos en todos los niveles de medida utilizados.

2) Quemados. En este pabellón se emplean técnicas de relajación para reducir el dolor que produce en el baño curativo que se aplica a los niños quemados.

El trabajo partió de una investigación sobre el manejo del dolor utilizando el paquete de Meichenbaum (1976). A partir del mes de julio del presente año, los objetivos se han extendido e incluyen: (a) Analizar la efectividad diferencial de cada elemento del paquete de Meichenbaum (1976); (b) Implementar el manejo psicológico del dolor como una alternativa al tratamiento farmacológico; (c) Entrenar al personal de enfermería en el manejo de estas técnicas; (d) Desarrollar cursos para los padres de niños quemados con el fin de informar-les acerca de los cambios que sufre el niño para su problema y enseñarles a manejar el problema; (e) Realizar tratamiento en los niños para desarrollar habilidades sociales y mejorar su autoimagen.

3) Neurología. En él se realizan evaluaciones psicológicas de los niños con problemas neurológicos.

4) Pre-escolares. Allí se encuentran niños hospitalizados por diversos tipos de trastornos orgánicos. Además se realiza evaluación en diferentes áreas de desarrollo con el fin de intervenir oportunamente en caso de que haya problemas, en este pabellón se está iniciando un programa de estimulación temprana.

5) Maternidad. En él se realizan programas educativos para las madres respecto al desarrollo y cuidado del bebé, contracepción y parto. También se lleva a cabo una labor de detección de madres de alto riesgo.

La atención que se presta a nivel de consulta externa incluye tres aspectos; (a) Consulta diaria individual. Desde que se inició el trabajo se han

atendido aproximadamente 600 niños que presentan una amplia gama de problemas tales como: Problemas de conducta, escolares, psicofisiológicos, del lenguaje, de "personalidad", de desarrollo y trastornos severos del desarrollo emocional; (b) Entrenamiento a padres de niños con problemas de hiperactividad y retardo en el desarrollo; (c) Entrenamiento en habilidades sociales a niños con problemas de timidez o agresividad con base en las técnicas propuestas por Liberman (19) y Goldstein y colaboradores (1980).

Respecto al estado en que se encuentra la práctica clínica privada, no se cuenta con estadísticas que permitan una evaluación objetiva. Al parecer el número de psicólogos que realizan trabajo clínico individual de orientación conductual crece a un ritmo muy lento. Pueden formularse algunas consideraciones que posiblemente explican este hecho. Por ejemplo, el bajo número de egresados de las Facultades que ofrecen esta formación; la dificultad para abrirse campo en el medio — lo que obliga al profesional a vincularse a instituciones que le exigen funciones diferentes —, la necesidad de una formación más intensiva que la que se ofrece en el país para realizar este tipo de trabajo; el aislamiento profesional; y las críticas formuladas a nivel público por psiquiatras de orientación psicoanalítica, entre otros.

APLICACIONES EN LA EDUCACIÓN

La primera aplicación de las técnicas de modificación de conducta en Colombia se llevó a cabo en Bogotá, en el Instituto B.F. Skinner para niños con retardo en el desarrollo, en el año de 1973. Este centro aún está en funcionamiento bajo la dirección de su fundador, el psicólogo Luis Ramirez, quien realizó estudios de especialización en Xalapa, México, con el Maestro Emilio Ribes.

A nivel de educación, es precisamente en el área del retardo en donde el análisis conductual ha realizado la mayoría de sus trabajos. En el Instituto CEDES de la ciudad de Barranquilla, un grupo de practicantes de la Universidad del Norte han desarrollado programas de modificación del comportamiento para establecer diversas habilidades en niños retardados. Una labor semejante se realiza en el Instituto Tobías Emanuel de la ciudad de Cali pero en este caso a cargo de una psicóloga que realizó estudios de Master bajo la dirección del Dr. Nathan Azrin¹. Otra muestra de aplicaciones al retardo se encuentra en el Instituto LUZ de la ciudad de Bogotá.

¹ Dra. Lucía Restrepo, M.A.

Como se mencionó anteriormente, y también a propósito de aplicación educativa — en el Hospital Infantil de la ciudad de Bogotá, los practicantes de Psicología de la Universidad de los Andes atienden niños con dificultades de aprendizaje utilizando técnicas operantes.

En la práctica privada también se están realizando tratamientos conductuales para dificultades en el aprendizaje. No se conoce la publicación de trabajos psicológicos sobre el manejo de problemas de conducta en el salón de clase ni programas institucionales para incrementar el rendimiento escolar.

Recientemente, empiezan a formarse asociaciones de psicólogos que ofrecen diversos servicios psicológicos, entre ellos asesoría o intervención en problemas educativos.

En la ciudad de Bogotá viene operando hace muchos años un programa educativo para la rehabilitación de los niños de la calle quienes reciben el nombre de "gamines". El programa, conocido como Bosconia-La Floridad, fue fundado y siempre ha estado dirigido por el Sacerdote Javier De Nicolo. En su interés por la educación de estos niños, el Padre Nicolo investigó acerca de los diversos sistemas educativos que le podrían ser de utilidad y entre ellos adoptó la economía de fichas. Con el fin de precisar el manejo de contingencias dentro del sistema, en diversas ocasiones varios psicólogos han prestado su colaboración al programa (Daza, Martínez, Peña, y Sanz de Santamaría, 1974).

En la actualidad no hay ningún psicólogo adscrito a la Institución pero el sistema continúa en vigencia con gran éxito. Una descripción completa del programa fue presentada en el X Simposio Internacional de Modificación de Conducta que se realizó en Bogotá durante el presente año (Castro y Martínez, 1980).

Conviene señalar que las instituciones de retardo y la atención a niños con problemas de aprendizaje, utilizando técnicas conductuales, constituyen casi en su totalidad, esfuerzos privados, lo cual limita el rango de la población que se beneficia de estos servicios debido a su elevado costo.

APLICACIONES EN LA INDUSTRIA

En la Industria, más que en cualquiera de las otras áreas, el empleo de técnicas derivadas del análisis conductual se limitó durante mucho tiempo al esfuerzo aislado y casuístico de profesionales interesados en el área. Recientemente se han empezado a hacer incursiones más formalizadas en el campo,

a través de las investigaciones de tesis o de las prácticas profesionales asociadas a los programas de entrenamiento.

Debido a que no se encuentran publicaciones sobre los esfuerzos realizados hasta el presente, es muy probable que se falte a la justicia por no mencionar el trabajo de diversos colegas sobre los cuales no se tiene conocimiento. Es deseable que quienes lean este escrito informen sobre las omisiones cometidas.

Uno de los primeros trabajos conocidos se realizó en el año de 1975 en una empresa manufacturera de Bogotá¹. Se tenía el problema de una alta incidencia de materiales de desecho. Se seleccionaron tres departamentos en donde ocurría el problema y se diseñó un programa con dos objetivos: 1) que los empleados recogieran el material reciclable, y 2) que se organizara el trabajo semanalmente. Cada Jefe de grupo registraba diariamente quienes botaban material y con esta información el supervisor daba feedback en forma verbal sistemática a los empleados. Se logró un considerable aumento en la cantidad de material reciclable que se recolectaba, durante los tres meses siguientes al inicio del programa; no se tienen datos posteriores.

En el año de 1977, en un Banco de la Capital, se dieron instrucciones a los empleados acerca de las técnicas de modificación de conducta para que ellos modificaran el comportamiento de su jefe. Utilizando extinción y refuerzo positivo lograron los cambios deseados. Desgraciadamente no se cuenta con mayores detalles.

En el presente año, en la ciudad de Barranquilla se inició un programa con el fin de disminuir los riesgos en una industria de confecciones. El programa lo dirige el Dr. José Luis Torres, profesor de la Universidad del Norte, y fue diseñado con la asesoría del Dr. Bill Hopkins, de la Universidad de Kansas. Pretenden implementar un sistema de fichas ligado a la economía real, y los sellos que se reciben tienen un poder adquisitivo equivalente al dinero circulante. En función del comportamiento no riesgoso de los trabajadores, sus esposas reciben sellos con los cuales pueden comprar una variedad de electrodomésticos a precios inferiores a los del mercado externo. En la actualidad el programa se encuentra suspendido debido a deficiencias técnicas imprevistas. Sus directores están en la fase de discusión de alternativas para superar las dificultades.

¹ El trabajo fue realizado por Ma. Consuelo de Santamaria, Ph.D. en ese tiempo, Jefe de Relaciones Industriales de la Empresa.

INVESTIGACIÓN

La investigación conductual ha girado principalmente alrededor de las tesis de grado de los programas de Psicología. Recientemente han empezado a surgir proyectos entre los profesores de algunas universidades.

En 1972, aproximadamente, empezaron a realizarse las primeras investigaciones de tesis basadas en los principios del análisis conductual. Desde entonces se han hecho estudios tanto a nivel básico (Camacho y col., 1975) como aplicado. Las investigaciones a nivel aplicado han cubierto los diferentes áreas profesionales: Clínica (Bitar, Giraldo y Laguna, 1979; Peña y Tajeda, 1978; Beltrán, 1980, entre otros); educativa (barrientos y Montaña, 1973); e industrial (Gómez, 1979; Gleiser, McAllister y Rincón, 1981).

En la actualidad, algunos profesores de diferentes universidades están llevando a cabo proyectos de investigación, algunos de los cuales constituyen una etapa preparatoria de investigaciones de mayor alcance. En seguida, se revisaran estos trabajos.

En la Universidad de los Andes, Bogotá, se está realizando una investigación sobre entrenamiento en habilidades sociales a niños con problemas de timidez y agresividad¹. En la misma Universidad, se adelanta una investigación en una comunidad rural en cooperación con otros Departamentos (entre ellos, Ciencias Política, Derecho, Antropología, Economía, Arquitectura, etc.). Después de una fase inicial de identificación de necesidades, el Departamento de Psicología inició un entrenamiento en habilidades sociales con el fin de mejorar las relaciones entre los adultos de la comunidad². Aún no se han definido otros objetivos de trabajo.

En la Universidad Nacional, también en Bogotá, el tema central de investigación es el entrenamiento a padres de niños con problemas de conducta. Uno de sus objetivos es determinar las características óptimas del método de entrenamiento para clases sociales desfavorecidas³. Un dato interesante encontrado hasta ahora, es que no hay diferencia en los efectos observados en la conducta de los niños en función de que el entrenamiento se realice sólo a las madres o a los dos padres. También en la Universidad Nacional se está iniciando un estudio sobre terapia familiar y de pareja.

¹ A cargo de los profesores Inés Lombana, M.A.; Fernando Barrera, M.A. y Fabricio Balcazar.

² Como representante del Departamento de Psicología, Carlos Carvajal.

³ A cargo de Myriam de Valencia, M.A.

En la Universidad Católica se están adelantando etapas preparatorias de un proyecto de intervención comunitaria. A través de investigación documental y observación de campo se están estableciendo los problemas de comportamiento más frecuentes en niños de clase sociales bajas. Se han empezado a elaborar cuadernillos de instrucción para los padres de familia. El objetivo a largo plazo es desarrollar un programa educativo para padres de una comunidad de la ciudad de Bogotá¹.

En la Universidad del Norte, a partir de un estudio sobre hábitos de crianza en un barrio marginal de Barranquilla se está preparando un estudio con el fin de evaluar la utilidad de tres modelos, entre ellos el análisis conductual, como guía para modificar los hábitos de crianza de los padres (Acosta, Manotas, Sierra y Torres, 1980).

CONGRESOS Y ASOCIACIONES

En Junio del presente año se realizó en la ciudad De Bogotá el X Simposio Internacional de Modificación de Conducta. Estos Simposios se han realizado durante una década promovidos desde su inició por el Dr. Sidney Bijou². y el Dr. Emilio Ribes³. En esta ocasión el tema del Simposio fue la aplicación de la Modificación de Conducta a los problemas comunitarios y se extendió a las areas laboral, de la salud y poblaciones marginadas. Participó una amplia proporción de representantes de América Latina, junto con psicólogos norteamericanos. El elevado número de asistentes, puede ser reflejo del interés que existe en Colombia por el área. Como resultado del Simposio se creó la Fundación para el Avance del Análisis Conductual en Colombia. Como su nombre lo indica, la Fundación tiene por objeto apoyar y realizar cualquier tipo de actividad que represente el desarrollo del área en Colombia a nivel de formación, investigación, aplicación y publicaciones. Esto es la primera asociación de análisis conductual en el país.

¹ Información proporcionada por el Dr. José Antonio Sánchez, Decano de la Facultad.

² Actualmente en The University of Arizona.

³ Actualmente Director de Investigación de la ENEP Iztacala en la Universidad Nacional Autónoma de México.

CONCLUSIONES

El Análisis Conductual ha cumplido una década en Colombia. Hagamos un balance de su desarrollo.

A nivel de formación profesional ha logrado llegar a ser parte de todos los programas de Psicología del país aunque en algunos de ellos su función se limita a dar un mínimo información. Este es el mejor medio de multiplicar sus alcances; sin embargo no es posible evaluar los resultados con precisión pues no se tienen datos acerca de los que hace el psicólogo en su ejercicio profesional en Colombia.

El trabajo conocido a nivel de aplicaciones e investigación está ligado casi en su totalidad a las actividades académicas.

Se destaca el hecho de que en forma independiente los diversos programas de investigación que se realizan en varias universidades se caracterizan, en primer lugar, por la búsqueda de soluciones a problemas comunitarios y, en segundo lugar, por la evaluación de sistemas de intervención basados en la educación de grupos y no de individuos.

Las labores de aplicación, localizadas en su mayoría en el área clínica, se están llevando a cabo en instituciones públicas y privadas que benefician a grupos y no a individuos. Este trabajo institucional exige la interacción con otras disciplinas, lo cual además de ser una de las características deseables del trabajo aplicado, permite el conocimiento y aceptación del trabajo en otros grupos profesionales.

Durante mucho tiempo en el campo de la industria las realizaciones consistieron en estudios aislados y temporales de los cuales no hay datos publicados. Recientemente se observa un creciente interés por la seguridad industrial, campo en el cual son de gran utilidad los principios y la metodología del Análisis Conductual. Y en el área educativa se han establecido programas de educación especial para niños con retardo en el desarrollo y dificultades en el aprendizaje, las cuales han tenido mucho éxito; empiezan también a realizarse los primeros avances en el entrenamiento para profesionales.

El hecho de que no exista ninguna publicación periódica en el área es en parte reflejo del limitado avance de la investigación. Es probable que la creación de un medio de publicación estimule la producción investigativa.

En diez años de desarrollo los logros del Análisis Conductual podrían haber sido mayores. Las consideraciones que se mencionarán a continuación permiten comprender por qué el avance hasta ahora ha sido lento y tal vez podría pensarse que en los próximos años se acelerará su crecimiento.

El Análisis Experimental del Comportamiento ha encontrado continuos obstáculos provenientes de diferentes posiciones teóricas e ideológicas. Las resistencias han proveniendo tanto de otros grupos profesionales los médicos y periodistas, como de los mismos psicólogos. La herencia mal llamada humanista ha generado críticas basadas en interpretaciones erróneas del significado e implicaciones del control de la conducta. Desde un punto de vista esto puede recibirse como un elemento positivo pues demuestra que el tema no pasa inadvertido. Desde otro ángulo e independientemente de la validez de los ataques, el hecho ha frenado la extensión del área. Recientemente parece haberse iniciado una apertura entre algunos profesionales de la medicina que observan sus logros positivos; es así como se han realizado seminarios sobre análisis conductual en programas de psiquiatría.

Otro factor que ha desfavorecido el desarrollo del Análisis es la escasez de recursos humanos. Si bien es cierto que en la actualidad se cuenta con varios profesionales que han realizado estudios de postgrado en diversas especialidades su número sigue siendo muy reducido. A lo anterior se suman factores como el aislamiento geográfico que impide la unión de esfuerzos y, el desfavorecido estatus de la profesión, que se refleja a nivel salarial, lo cual a su vez obliga al profesional a dispersor su actividad.

También hubo durante mucho tiempo la concepción del profesional de la Psicología como un auxiliar de otras diciplinas y su función principal era la evaluación. No tenía entrenamiento en habilidades de intervención y por lo tanto no podía ampliar el mercado de trabajo. En los últimos años los psicólogos han empezado a reconocer y exigir su preparación para otras tareas y de esta manera se ha iniciado la apertura de la demanda respectiva. Lo anterior señala un horizonte apropiado para el avance del trabajo aplicado; este debe fortalecerse con el mejor entrenamiento a los psicólogos en los programas universitarios y de educación continuada.

En el área de investigación deben aun superarse limitaciones económicas y crear mecanismos de comunicación entre los analistas del comportamiento, por ejemplo a través de simposios y publicaciones con el fin de discutir lo que cada uno realiza en forma aislada, y definir líneas de investigación para el futuro que permitan unir la experiencia y el trabajo de profesionales, docentes y alumnos para dar respuesta tanto a las exigencias de la ciencia como a las necesidades de nuestra sociedad.

REFERENCIAS

- Acosta, C., Manotas, E., Sierra, A.; y Torres, B. Hábitos de Crianza en una Población Marginal de Barranquilla. *Huellas*, 1980, No. 1.
- Alarcón, C., Cepeda, B.S., y Hurtado, M. "Comparación de la efectividad de tres tipos de preparación psicológica en niños sometidos a cirugía ambulatoria. Investigación de tesis presentada para obtener el título de Psicólogo. Universidad de los Andes, Bogotá, 1980.
- Ardila, R. Tratamiento de Psicosis por medio de Terapia del Comportamiento. *Revista de Psicología*, 1969-1970, Vol. XIV-XV pág. 137-142.
- Barrientos, B.V.; Montaña, M.C.; & Díaz, M.E. Aplicación Experimental de un Programa de Lectura sin Error. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1974, 6, 233-291.
- Beltran, S. *Comparación de los Efectos de Técnicas de Auto-Control Grabadas para el Tratamiento de la Obesidad*. Invesgo Universidad Católica, Bogotá, 1980.
- Camacho, P., Escobedo, H., Kopec, R.; & Nasi, E. *Superstición Contingencia y la clasificación Funcional y Estructural del Comportamiento*. Tesis presentada para obtener el título de Psicólogo, Universidad de los Andes, Bogotá, 1975.
- Castro, L. Terapia del Comportamiento: Una Breve Reseña de su Estado Actual. *Revista de Psicología*, 1969-1970, Vols. XIV-XV, págs. 114-127.
- Castro, L. & Montinez, P. *IDIPRON: Una Comunidad Educativa*. Trabajo presentado en el X Simposio Internacional de Modificación de Conducta, Bogotá, Colombia, Junio de 1980.
- Daza, B.C., Martinez, P., Peña, T.; & Sanz de Santamaria, M.C. *Aplicación del sistema de "Economía de Fichas" a un grupo de niños predelinquentes*. Trabajo presentado en el XV Congreso Internacional de Psicología, Bogotá, Colombia, Diciembre de 1974.
- Gleiser, D., McAllister, R., & Rincón, M.P. Desarrollo de un Programa de Modificación del Comportamiento para la Prevención de Accidentes de Trabajo en una Industria de Muebles Metálicos. Tesis presentada para obtener el título de Psicólogo, Universidad de los Andes, Enero de 1981.
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J. y Klein, P. *Skill-Streaming the adolescent*. Champaign, I: Research Press, 1980.
- Gómez, T. de. Efectos de la disminución del ruido industrial en la productividad, ausertismo y accidentalidad de un grupo de trabajadores. Tesis presentada para obtener de los Andes, Bogotá, 1979.

- Liberman, R., King, L., De Risi, W. y McCann, M. *Personal Effectiveness* Champaign: Research Press, 1975.
- Mansilla, A. Técnicas de la Terapia del Comportamiento en el Tratamiento de la neurosis. *Revista de Psicología*, 1969-1970, Vols. XIV-XV, págs. 128-136.
- Meichenbaum, D., & Turk, D. The Cognitive Behavioral Management of Anxiety, Anger and Pain. En P.D. Davison (Ed.). *The Behavioral Management of Anxiety, Depression and Pain*. Nueva York; Bruner Mazel Publishers, 1976, págs. 1-34.
- Peña, E., & Tejada, A. *Control de la Conducta Rumiativa en Niños con Déficit Comportamental Mediante Respuestas fisiológica incompatibles y Otras Conductas Competitivas*. Investigación de Tesis presentada para obtener el título de Psicólogo, Universidad Católica, Bogotá, 1978.
- Sanchez, J.A. Algunos Aspectos Generales de la Terapia del Comportamiento; los principios del Aprendizaje. *Revista de Psicología*, 1969-1970, Vols. XIV-XV, págs. 101-113.

3

A CONCEITUAÇÃO DE DEFICIENTE MENTAL E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

SOBRE A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE DEFICIÊNCIA MENTAL

Isaias Pessotti

Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto

Na antiguidade clássica, os filhos disformes ou anormais eram simplesmente abandonados, o que corresponde de perto aos ideais de eugenia e perfeição individual de uma cultura clássica e, além de clássica, classista como deixa claro a "Política" de Aristóteles. E como então o abandono é perfeitamente ético, o problema da deficiência mental praticamente não existe, nem mesmo como questão moral, em sociedades que educam seus filhos para a guerra, o lazer, a perfeição atlética, num sistema econômico escravagista, oligárquico.

Com a difusão do cristianismo na Europa ocorreram alterações culturais profundas. Era uma religião de redenção, religião de escravos, dos marginalizados e dos desprotegidos, que fatalmente deveria ocupar-se dos que por disformidade ou deficiências outras eram confinados a uma vida econômica e cultural marginal e mesmo expostos a graves riscos de sobrevivência. O deficiente agora tinha alma e como tal deveria de algum modo, ser socorrido. Ficava implicado, sem dúvida, um problema teológico: qual predestinação existiria no fato de Deus dar almas a seres cujo comportamento era no mínimo curioso e que chegavam não raro a proferir ditames proféticos sibilinos ou mesmo a práticas absurdas ou até despudoradas? Secretos designios sobrenaturais, predestinação à danação eterna ou estranhos veículos da comunicação divina com os homens, tais eram as "explicações", contraditórias, da deficiência mental.

A sociedade medieval cristã aprendera um modo prático de livrar-se dos numerosos e repulsivos leprosos sem trair a caridade para com essas

castigadas criaturas: confiná-los e dar-lhe comida até que, cumprida sua missão de expiar pecados seus, ou de seus antepassados, ou mesmo de seus vizinhos, partissem para o outro mundo. O teto protegia o cristão e as paredes isolavam incômodo: além disso, dar alimentação aos confinados valia méritos celestiais e sociais.

Após as grandes e catastróficas epidemias de lepra, os leprosários, (cuja freqüente suntuosidade Freud poderia explicar), e outros hospícios ou asilos, se abriram para receber indiscriminadamente loucos, mutilados, mendigos, prostitutas, dementes e amentes, todos tratados como incapazes para a vida social e econômica. Esses dementes e amentes, por vezes designados, em conjunto, como oligofrênicos são ora objeto de burla, ora vítimas de punições físicas no caso de condutas obscenas ou, de algum modo censuráveis mas, de costume, são considerados "les enfants du bon Dieu", numa óbvia delegação de responsabilidade à divindade, ou chamados "inocentes" no sentido etimológico do termo, quando não prejudiciais aos outros. Mas além da alimentação e alojamento precários nada mais se dá ao oligofrênico: a rejeição se redime na proteção e é racionalizada no acatamento dos designios divinos manifestados nesses casos como punição pela imoralidade do demente ou amente ou pela imoralidade de seus pais ou avós, exatamente como ocorria no caso dos leprosos.

Loucos e deficientes (dementes e amentes) eram indiscriminadamente considerados à luz do "Deus prius dementat quos perdere vult". Com o advento da Reforma luterana o oligofrênico, de qualquer tipo, passa a ser responsabilizado por sua conduta e por suas desvantagens, agora quase sempre atribuídas aos seus pecados e devidas à condenação divina e conseqüente possessão ou obsessão diabólica, principalmente no caso das idiotias graves.

Kanner (1964) cita, a propósito, um trecho de Martinho Lutero: "Há oito anos vivia em Dessau um ser que eu, Martinho Lutero vi e contra o qual lutei. Há doze anos atrás, possuía vista e todos os outros sentidos, de forma que se podia tomar por uma criança normal. Mas ele não fazia outra coisa senão comer, tanto como quatro camponeses na ceifa. Comia e defecava, babava-se, e quando se lhe tocava, gritava. Quando as coisas não corriam como queria, chorava. Então eu disse ao príncipe de Anhalt: se eu fosse o príncipe, levava essa criança ao Moldau que corre perto de Dessau e a afogaria. Mas o príncipe de Anhalt e o príncipe de Saxe, que se achava presente, recusaram seguir o meu conselho. Então eu disse: pois bem, os cristãos farão orações divinas na igreja, a fim de que Nosso Senhor expulse o demônio. Isso fez-se diariamente em Dessau, e o ser sobrenatural morreu nesse mesmo ano. . ."

Com a Reforma, o deficiente, além de repulsivo e castigado por Deus, é um ser que merece ser castigado também pelos homens. Curiosamente no outro extremo ideológico, a Contra Reforma tomará como terapia e pedagogia eletivas para os comportamentos aberrantes a tortura, o exorcismo com flagelação.

Em 1534 uma voz chamou no deserto num retorno ao bom senso e à objetividade: Sir Anthony Fitz-Herbert distingue claramente, pela primeira vez, entre loucos e idiotas. Os primeiros chamados também lunáticos eram idiotas "a causa et infirmitate" e os segundos eram idiotas de nascimento "a natura".

"E se chamará bobo ou idiota de nascimento à pessoa que não pode contar até vinte moedas, nem dizer-nos quem era seu pai ou sua mãe, quantos anos tem, etc. . . de forma que parece não haver possuído conhecimento de qualquer razão da qual se pudesse beneficiar ou que pudesse perder. Mas se tem um conhecimento tal que conhece e compreende suas letras e lê mediante ensino ou informação de outro homem, então não deve considerar-se bobo ou idiota natural".

O bom senso britânico reaparece com John Locke (1632-1704) em seu "Essay Concerning Human Understanding", de 1690, onde afirma que a criança e o idiota, quanto ao conhecimento, não trazem qualquer noção ou idéia inata ou herdada sendo pois uma "tabula rasa" na qual a experiência constroi o raciocínio e outros níveis do conhecimento, a partir da percepção sensorial. É a primeira afirmação da influência ambiental no desempenho do deficiente mental. Não há qualquer noção na criança ou no idiota que se deva a qualquer processo de "imprinting" (o termo é de Locke). Dessa idéia descendirão, em linha direta a valorização de experiência como determinante do conhecimento e no desempenho comportamental, a idéia de inocência do deficiente e do desempenho comportamental, a idéia de inocência do deficiente e a sugestão de que um programa de experiência, portanto de ensino determina o desempenho do idiota e da criança.

Apenas por volta de 1720 Antonio Maria Valsalva (1666-1723) renovou o tratamento dos alienados de todos os tipos até então tratados "pela fome, ferros e tortura". Foi o primeiro a humanizar a situação dos pacientes que já agora se afiguravam um problema médico e não mais teológico. Mas é preciso lembrar que por essa época a medicina se arrogava poderes que não tinha como no caso específico das doenças da "psique". Não se passou, com Locke e Valsalva da teologia à ciência mas da teologia à metafísica da deficiência mental, dada a clara marca especulativa da medicina dos séculos

XVII e inícios do século XVIII. De todo modo, para efeitos de tratamento do louco e do deficiente a mudança foi substancial. Os açoites, torturas e exorcismo deram lugar ao diagnóstico clínico e ao tratamento médico, bizarros um e outro e moralmente neutros um e outro.

Muito antes da atuação pioneira de Itard, Pinel e Esquirol a situação do alienado e do oligofrênico era pois a da Contra-Reforma não obstante o esforço isolado de Valsalva, na Itália.

A prática cômoda e caridosa de alojar os marginais em hospícios ou hospitais gerais conduziu-se em 1778, a situações absurdas como a do Salpêtrière que encerrava então, em completa promiscuidade, delinquentes, idiotas, prostitutas, loucos, "libertinos" e "possessos" num total de 8.000 pessoas, cujas contribuições ulteriores à revolução não foi transcurável, como lembra Perron (1971).

Em 1801, ano em que Pinel publica seu livro, Itard envia ao ministro do interior um primeiro relatório sobre seu trabalho com Victor, o menino selvagem de Aveyron, encontrado na selva por caçadores em 1797.

O deficiente nessa época se destaca definitivamente dos demais alienados, no bojo dos ideais humanistas da Revolução e dos enciclopedistas. Os escritos de Rousseau valorizam a criança e, por reflexo, o oligofrênico, identificado com a criança no sentido Lockeano da tabula rasa, numa valorização que Diderot e Condillac compartilhavam. Essa mudança cultural, porém, não conduz, segundo Perron (1971), à abolição do sentimento de rejeição ao deficiente, mas a um novo mecanismo de defesa: em lugar da projeção da condenação moral, que torna o próprio deficiente o responsável por uma "justa" rejeição, agora que os líderes da cultura valorizam o deficiente, promovido e pessoa de plenos direitos cívicos e morais, a rejeição se associa à culpa e o novo mecanismo de defesa é a formação reativa vestida socialmente como "amor" e "proteção".

Entretanto, o trabalho de Itard e Guggenbuehl (e outros) respondia mais aos desafios metodológicos, a um entusiasmo de reconstrução pedagógica e social e ao interesse científico.

Foram diversos os caminhos de um e outro: Itard atingindo sucessos onde via fracasso e Guggenbuehl fracassando onde tudo parecia sucesso. Convém resumir o trabalho desses dois pioneiros principalmente porque constituem dois tipos de atuação diante da deficiência mental, que hoje se repetem com uma frequência considerável e, por vezes, intrigante.

Itard aceitou o encargo de educar o menino de Aveyron, enviado pelo governo, após um desanimador diagnóstico de Pinel que o considerara

um idiota irrecuperável, seguramente na base de sua visão nitidamente organista da idiotia e cujo corolário era a subestimação da experiência, e portanto do ensino, como recursos de "cura" ou recuperação.

Em dois relatórios (que mais tarde Maria Montessori copiara à mão, para melhor memorizá-los, traduzindo-os então para o italiano), Itard descreve seu trabalho. Victor fez grandes progressos mas Itard com uma dedicação afetiva e abnegada pretendia demonstrar que Victor era capaz de um desempenho normal cuja evidência maior seria a capacidade de fazer perguntas. Disso resulta a escolha de técnicas destinadas a "forçar" Victor a perguntar. Não bastava que usasse algum sistema de comunicação ou obedecesse ordens. O "fracasso" que Itard se atribue, caracteriza uma atitude corrente: a de que existe um máximo fixo de desempenho a ser atingido: o desempenho "Normal". Abaixo ou diverso desse padrão qualquer progresso não conta como sucesso. A prática educativa só se legitima se os pressupostos teóricos assumidos e os padrões normais de conduta são plenamente realizados. A despeito desse aparente fracasso Itard salienta os grandes progressos de Victor e explica que a incapacidade de atingir a linguagem oral se deve meramente "às carências educacionais e afetivas que sofreu" (Perron, 1971), ao fato de se ter deixado passar, sem o treino devido, o período em que Victor fora sensível à aprendizagem da linguagem oral.

Os relatórios de Itard de 1802 e de 1806 são ricos de informações pedagógicas e técnicas que antecipam de mais de um século procedimentos e princípios do que constitui a "educação especial" de hoje. Sentiu-se fracassado porque não demonstrou cabalmente que Victor era uma criança normal e com isso Victor foi internado no asilo de Bicêtre como não educável, indo, daí a morar com Madame Guérin que o adotara, até 1828 aproximadamente. Mas Seguin, discípulo de Itard, menos comprometido, quer com a filosofia de Condillac, quer com uma concepção classificatória dos oligofrênicos, observara maravilhado os êxitos de seu mestre na educação de Victor. Resolveu, por isso, em 1837 educar um grupo de crianças oligofrênicas e obteve a criação do que seria uma escola especial dentro do asilo de Bicêtre, já em 1842, publicando quatro anos depois o seu trabalho "*Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*" que teve repercussão internacional. A preocupação da normalidade e a atitude classificatória impediram Itard de colher os frutos de seu trabalho, enquanto Seguin, mais atento às questões de procedimentos que de filosofia pode colhê-los e semear.

Depois da obra de Itard e Seguin era de esperar-se que a conceituação de deficiência se houvesse libertado de conotações metafísicas ou mesmo

teológicas para assumir uma significação científica de adoção generalizada. Ao invés, aqueles significados pré-científicos ainda perduraram, como sobrevivem até hoje em numerosas instituições. Não surpreende, pois, que ao lado do crescente interesse social e governamental, persistissem idéias bizarras sobre o assunto.

Em 1839, dois anos após a primeira "escolinha" improvisada de Seguin, um brilhante médico suíço, Guggenbuehl, abandona sua clientela, e funda uma casa de educação para cretinos na montanha de Abendberg. Seu projeto, começara alguns anos antes quando vira um cretino a rezar diante de uma igreja uma oração conhecida. Seus principais cuidados não eram propriamente pedagógicos, e os recursos primordiais eram ar puro, leite de cabra, carne e legumes. Empregavam-se exercícios físicos, banhos e massagens além de medicação à base de cálcio, cobre e zinco. Admitia Guggenbuehl que no subnormal havia uma alma imortal, igual à das pessoas normais e que a ele competia despertar essa alma com hábitos regulares, exercícios de memória e treino da fala. A escola e a pregação de Guggenbuehl tiveram enorme repercussão em toda a Europa e conduziram à criação de numerosas instituições segundo o modelo de Abendberg. Guggenbuehl, eufórico com seu sucesso pos-se a viajar constantemente inaugurando instituições e atribuindo-se já a missão divina de redimir os cretinos numa incansável pregação. Mas os cretinos de Abendberg continuavam cretinos. Guggenbuehl que trocara seu trabalho original pela campanha messiânica, caiu em um descrédito geral e seu projeto original, criticado publicamente desde 1850, malogrou escandalosamente a partir de 1858. O consul inglês em Berna resolveu nesse ano visitar Abendberg onde se haviam internado alguns cretinos, súditos de Sua Majestade Britânica e os encontrou em completo abandono: todo o pessoal se reduzia a dois camponeses da região, um dos pacientes desaparecera e morrera numa ravina e ninguém se dera conta. Uma comissão cantonal nomeada para examinar o caso, foi implacável e Abendberg foi fechada.

Guggenbuehl improvisador, criativo brilhante e ousado não deixou, ao contrário de Itard (e Seguin), qualquer legado metodológico na área mas, talvez até mais do que eles contribuiu para enfraquecer o tabu da irrecuperabilidade dos sub-normais.

Em 1818, bem antes da primeira escolinha especial de Seguin, J. Esquirol havia publicado sua definição de idiotia, o início da abordagem científica propriamente dita ao problema da deficiência mental.

"... A idiotia não é uma doença, é um estado em que as faculdades intelectuais nunca se manifestaram, ou não puderam desenvolver-se suficien-

temente para que o idiota adquirisse os conhecimentos relativos à educação que recebem os indivíduos da sua idade, e nas mesmas condições que eles. A idiotia começa com a vida ou na idade que precede o desenvolvimento completo das faculdades intelectuais e afetivas; os idiotas são o que virão a ser durante toda a sua vida; neles, tudo revela uma organização imperfeita ou incompleta no seu desenvolvimento. Não se concebe a possibilidade de alterar este estado. Nada seria, pois, capaz de dar aos infelizes idiotas, por uns instantes que fosse, um pouco mais de razão, um pouco mais de inteligência”.

Esquirol (1772-1840) portanto, estabelece claramente a identidade da idiotia, explicitamente distinta da loucura com a qual se confundira através dos séculos. Deve-se notar que sob o nome de idiotia são agrupadas no “Dictionnaire” de 1818 quaisquer formas de oligofrenia ou deficiência mental profunda, embora mais tarde, em 1838 já se tinham formulado critérios para discriminar graus de deficiência. Por ser mais típica a deficiência profunda se prestava mais, em 1818, à composição de um quadro clínico distinto da loucura.

Ficam então diagnosticáveis diferencialmente a confusão mental passageira e de incidência mais ou menos geral, a loucura caracterizada como perda irreversível da razão e suas funções e a idiotia definida como ausência de desenvolvimento intelectual desde a infância e devida a carências infantis ou condições pré-natais ou perinatais.

Mais ainda, a idiotia já na obra de Esquirol se reveste de características que perdurarão até os dias de hoje no enfoque da deficiência mental: ela tem base orgânica, é constatável no presente (qualquer que seja a etiologia passada) e é, em si mesma, incurável. Descontado viés médico, essas características fazem parte de numerosas abordagens psicológicas ou pedagógicas como a de Herbart, por exemplo: “A idiotia e a imbecilidade, que de todos os transtornos mentais parecem ser os únicos inatos — como polos opostos ao gênio, consistentes em uma debilidade da mente — não diferem tanto em qualidade como em grau e podem chegar ao ponto de o homem assemelhar-se a uma planta, embora nessa condição, possa crescer e manter-se sadio”.

Os aspectos de enfermidade, incurabilidade e organicidade, hoje objeto de cerrado ataque teórico de várias correntes pedagógicas e psicológicas como fantasmas perniciosos já numa época em que os eventos psíquicos são objeto de ciência experimental refinada, tiveram efeitos altamente positivos, em tempos anteriores, sobre a situação dos subnormais em geral. De fato, a ênfase sobre esses aspectos enfraqueciam os conceitos gerados pelos radicalismos religiosos e transformava o oligofrênico, de réu punido e punível ou

portador da danação divina, em vítima a ser compreendida e tolerada, já não em nome de uma formação reativa chamada caridade, mas em decorrência da teoria científica vigente. O subnormal continua estigmatizado mas não anatematizado. Foi só em 1856 que se consolidou a prática de manter os oligofrênicos e os loucos sem algemas e grilhões quando J. Conolly (1796-1866) diretor do grande asilo de Hanwell consegue a abolição definitiva daqueles recursos, estendida aos dez mil internados nos vinte e quatro asilos da Inglaterra. E foi apenas em 1866, dez anos depois, que F.R. Bonucci (1826-1866) em seu tratado de medicina legal afirmou a irresponsabilidade legal dos maníacos melancólicos e dos "idiotas". A irresponsabilidade moral fora já afirmada por François Emmanuel Fodéré (1764-1835) em seu "Traité du Goitre et du cretinisme" de 1791, publicado em Turim, e no qual se assegurava que os cretinos não pecavam, dada sua simplicidade de espírito.

Com as conceituações de Esquirol de 1818 e de 1838 fica lançada a base de uma pedagogia científica resignada e demissionária embora fecunda e construtiva que será superada somente após os progressos das técnicas de ensino devido ao enfoque da deficiência mental pelo comportamentismo. Como ilustra Perron (1971) os elementos identificadores da idiotia segundo Esquirol permanecem quase invariáveis em abordagens mais recentes como a de Doll nos anos 40 ao tratar do retardo mental.

A obra de Doll (1940) generaliza o conceito clássico, de Esquirol, agora sob o nome de retardo ou atraso mental a toda a gama de deficits intelectuais. Tal extensão ocorre após mais de um século de elaboração do conceito já sob o influxo de progressos técnicos e conceituais tanto na Medicina como na Psicologia. Nesse ínterim elaborou-se toda uma gradação em níveis, de deficiência ou retardo mental. Foram estabelecidos vários níveis de idiotia, seguidos por deficiências mais leves catalogadas antigamente como imbecilidade, e pela categoria de deficiência mental que inclui os portadores de retardos mais ligeiros e subdivididos, por sua vez, em níveis diversos (ligeiros, médios, profundos). Ademais, principalmente em razão dos progressos médico-biológicos, formularam-se *tipos* diversos de aberração; ao lado do antigo cretinismo, surgiram o mongolismo, a oligofrenia fenil-pirúvica etc. Contudo, quer na formulação de Esquirol, quer na de Doll os caracteres distintivos da deficiência, agora em senso lato, são a verificabilidade atual da deficiência, sua origem orgânica e sua incurabilidade. O primeiro caráter significa que as insuficiências atuais do desempenho intelectual não são o produto de condições presentes mas de condições ou episódios ontologicamente primitivos, mas significa também que toda deficiência é, de algum modo, um desempe-

nho verificável seja no exame clínico seja nas medições psicométricas. O segundo caráter deriva obviamente da perspectiva médica sob a qual se gerou o conceito. Qualquer psicólogo deve, por outro lado, admitir que não há comportamento perfeito ou imperfeito que não seja o comportamento de um organismo. Mas aqui se esconde um risco: o de estabelecer uma relação de necessidade entre certo desempenho e uma dada característica orgânica, assumindo uma causalidade apressada e fatalista.

É na consciência desse risco que a psicologia e a educação especial fundamentam sua cautela anti-organicista, e não na recusa radical da determinação orgânica de desempenhos deficitários. Esse fatalismo pernicioso à prática pedagógica tem também suas origens científicas e pseudo científicas, as primeiras constituídas de evoluções na bioquímica, na genética e na obstetrícia, e as outras baseadas em bizarros estudos genealógicos e teorias audaciosas, e até duradouras; como a de Morel.

Morel, em 1840, propõe a teoria da degenerescência, segundo a qual, em algumas famílias cada geração revela uma degradação do ser humano em relação à precedente. Desse modo, começando com uma geração de desequilibrados e preguiçosos, e pequenos delinquentes, passa-se a uma geração de perversos, histéricos, epiléticos e hipocôndriacos, os quais por sua vez geram filhos com tendências inatas para a loucura e a deterioração da inteligência; é então, que como último degrau da decadência surgem seus filhos com o retardo mental, a imbecilidade e a idiotice.

Em última análise o retardo mental pode, pois, derivar até da preguiça de um bisavô, o que configura um claro moralismo, capitalista, a supervalorizar o trabalho, elevado a apanágio da dignidade humana. Não espanta que já em 1933 após propor algumas restrições a uma bizarra genealogia de Dugdale (1877) Pintner candidamente afirma que a incidência de oligofrenia é maior entre os desempregados, principalmente em famílias de "desempregados" crônicos.

O ludo pseudo-científico de tais idéias se revela em plena luz quando Langdon Down em 1866 descrevendo a síndrome que leva seu nome tenta explicá-la por uma degenerescência racial: o mongoloide tem o aspecto mongólico porque, acidentalmente regride a uma raça primitiva. Cabe perguntar o que teria ocorrido se Down achasse seus pacientes parecidos com algumas esculturas egípcias ou da cultura maia.

Da posição inatista à afirmação da hereditariedade da oligofrenia vai apenas um passo e o passo foi dado sem perda de tempo. Em 1877 Dugdale descreve a genealogia dos Juke abrangendo sete gerações a partir de Max

Juke, nascido por volta de 1730, e salienta que nessa família há três traços marcantes: crime, pobreza e prostituição que o autor admite sejam transmitidos hereditariamente de geração em geração.

Em 1914 Goddard publicou centenas de histórias genealógicas e conclue que em 54% das genealogias “não havia qualquer dúvida sobre o caráter hereditário da deficiência mental. . . que se transmite. . . como a cor dos olhos”. A mais notável dessas genealogias é a dos Kallikak, um pseudônimo cuja etimologia revela a atitude maniqueísta do trabalho: pois, em grego Kallos significa bonito, agradável e Kakos equivale a feio, repulsivo. Tudo começou quando, na época da Revolução Francesa, um homem descendente de três gerações normais teve filhos de uma mulher normal, e de uma mulher oligofrênica. Goddard esclarece, sabe-se lá por que, que a mulher normal era legítima esposa e que com a outra não houvera casamento e acrescenta no gráfico ilustrativo que ela era desconhecida (!). Do cruzamento com a esposa nasceram 496 descendentes entre os quais havia em abundância médicos, advogados, pedagogos, juizes e homens de negócio (Pintner, 1933). Já do outro cruzamento, da “linha ilegítima”, nasceram 480 descendentes entre os quais um terço eram deficientes mentais, três eram criminosos e, — estranha “prova” de hereditariedade — os demais eram ou filhos ilegítimos (!) ou prostitutas ou alcoólatras (com acréscimo de três epiléticos e três criminosos). Embora a total desconsideração de aspectos socio-econômicos, obstétricos e gestacionais e a ligeireza das classificações e diagnósticos, a teoria da hereditariedade da deficiência mental constitui, ainda hoje, um obstáculo à educação especial dos excepcionais. Hollingworth em 1920 estimou em 80% o índice de oligofrenias hereditárias, que Tredgold elevou a 90% dois anos mais tarde.

Não surpreende pois que R.B. Cattell se interesse, em 1936, em calcular a progressiva depressão do Q.I. nacional com o aumento de 24% do total de deficientes na população, a cada geração, aproximadamente. O alarme foi inevitável e os clamores dos adeptos da eugenia não tardaram: pelos cálculos de Cattell, em 300 anos a metade da população seria composta por retardados.

A publicação de Cattell apenas consagrava opiniões pessimistas e alarmantes como as que haviam tomado forma já em 1909 num texto de Tredgold, numa conferência em 1912, de Fernal e, em 1933, no capítulo de Pintner para o Manual de Psicologia da Criança, de Murchison. Eis o que escreveu Tredgold em 1909:

“Como princípio geral proponho que a partir do momento em que uma nação atinja um determinado nível de civilização em que a ciência médi-

ca e os sentimentos humanitários concorram para prolongar a existência dos desequilibrados, se torne então indispensável que essa nação adopte leis sociais que assegurem que estes incapazes não propagarão a sua espécie”.

O alarma se reafirma no texto de Fernal em 1912:

“Os deficientes mentais constituem uma classe parasita, rapace, completamente incapaz de se bastar e de tratar dos seus próprios assuntos. A sua grande maioria vem a tornar-se, de uma maneira ou de outra, num encargo público. Causam um desgosto inconsolável à sua família e são uma ameaça e um perigo para a comunidade. As mulheres deficientes mentais são quase invariavelmente imorais e, em liberdade, são geralmente agentes de propagação de doenças venéreas, ou dão origem a crianças tão deficientes como elas... Todo o deficiente mental, e principalmente o imbecil ligeiro, é um criminoso em potência, que necessita apenas de um meio favorável para desenvolver e exprimir as suas tendências criminosas”.

Pintner, por seu turno, em 1933 escreveu: “Posto que a oligofrenia é incurável. . . os únicos recursos que temos são a educação, a segregação e a esterilização. A educação. . . para que se tornem menos perigosos e inúteis para a comunidade. A segregação da comunidade é prudente porque assim se reduzem as probabilidades de procriação de novos oligofrênicos. É particularmente necessário separar da comunidade as oligofrênicas que se encontram em idade de engravidar. A esterilização é outro meio de evitar um maior incremento da natalidade de oligofrênicos. Ela foi adotada em alguns estados, embora não se pratique em grande escala. Ainda é combatida duramente por motivos legais e sentimentais. Com toda segurança, jamais será implantada na extensão necessária para diminuir o número de deficientes mentais”.

Apesar da retratação de Fernal em 1927, eis a que conduziu a idéia da incurabilidade da deficiência mental aliada à afirmação discutível de ser carácter hereditário. É a volta ao leprosário em pleno século XX. Como protecção contra a ameaça, em 1926, vinte e três estados da América do Norte já dispunham de leis que permitiam a esterilização de idiotas, imbecis e violadores. Contudo o recurso preferido foi a segregação, a volta do leprosário, adotada principalmente no caso de deficiências médias e profundas, embora nos textos de Tredgold, Fernal e Pintner o carácter ameaçador caiba ao deficiente mental em geral, sem distinção de graus.

Após a segunda Guerra Mundial a situação evolve positivamente, mais uma vez como resultado do progresso do conhecimento médico e biológico ao lado da evolução da filosofia humanistica agora com nítida orientação democrática e liberal com antífese óbvia do totalitarismo nazi-fascista.

Entre os progressos da pesquisa biomédica foram de importância notável as descobertas de que acidentes genéticos poderiam causar a deficiência mental: embora dessem respaldo ao princípio organicista enfraqueciam a tese da transmissão hereditária inevitável. A especificação de novos quadros neuropatológicos, as definições de patologias da fala, a descoberta de neuroses e psicoses infantis, vieram a excluir do conceito de deficiência mental ou oligofrenia numerosos tipos de comportamentos do desempenho infantil antes englobados sob aquela designação e agora discriminados da idiotia, da imbecilidade e da debilidade mental.

Essa especificação do conceito alterou sensivelmente as estatísticas de modo a injustificar os alarmes de Fernal, Cattell, Tredgold e Pintner, já desautorizados também por estudos longitudinais de indivíduos e de famílias, efetuados com controles nitidamente mais rígidos que os dos estudos genealógicos tão deletérios de Dugdale e de Goddard.

Os progressos da pediatria e de puericultura e da psicologia infantil deitaram luz sobre processos psicológicos pos-natais de importância crucial para o desenvolvimento intelectual ulterior, esvaziando a segurança da postura organicista, ao mostrar a influência das condições ambientais nos primeiros dias e semanas de vida, a eficácia da estimulação precoce, o poder e os riscos do relacionamento mãe-criança, etc. A ciência do organismo e a do comportamento concentram-se no estudo amplo e diversificado das influências ambientais na primeira infância, descurando o cultivo das "causas orgânicas" de demonstração difícil ou impossível. A influência da hereditariedade, embora não excluída, foi redimensionada e reduzida a um fator, não necessariamente preponderante sobre as influências ambientais, como mostraram os estudos sobre filhos de pais deficientes, mas educados em ambientes adequados.

Talvez o progresso mais importante seja o das técnicas de ensino derivadas da análise experimental da aprendizagem, ainda que por uma simples razão: os êxitos educacionais propiciaram, conduziram à impugnação cada dia mais vigorosa do critério mais precioso da velha ciência para classificar o normal e os deficientes: a medida do Q.I.

BIBLIOGRAFIA

- Catiglioni, A. *História da Medicina*. Companhia Editora Nacional São Paulo, 1947 (Trad. do original em inglês, de 1940, segunda edição).
- Cattell, R.B. *Is National Intelligence Declining?* *Eugenics Rev.* 1936, XVIII, 181-203.

- Dennis, W. *Readings in the History of Psychology*, Appleton Century - Crofts, New York, 1948.
- Descoendres, A. *The éducation of Mentally Retarded Children*, Boston Heath (sem data) cit. por Pintner (1933).
- Doll, E.A. The Nature of Mental Deficiency, *Psychol. Rev.* 1940, XLVII, 395-415; cit. por Perron (1971).
- Down, J.L. Observations on ethnic classification of idiots. *London Hosp. Rep.* 1866, 3, 259. cit por Pintner (1933).
- Dugdale, R.L. *The Jukes* (3^a ed.) New York: Puntnann, 1877 pag. 120, cit. por Pintner (1933).
- Esquirol, J. *Dictionnaire des sciences médicales*, Paris, 1818, t. 23; cit. por Perron (1971).
- Esquirol, J. *Des maladies mentales considérés sous les rapports medical, hygienique et medicolegal*, t. II Cap. XIV: De l'Idiotie, 76-132, Paris, Bailliere, 1838; apud Netchine (1971).
- Fernal. Conferencia sobre "O fardo da deficiência mental, sinonimo de impotência humana e uma das maiores fontes da miséria da degradação humana", 1912, Apud Perron (1971).
- Fodéré, F.E. *Traité du goitre et du crétinisme*. Turim, 1971; Paris, Bernard, 1800; cit por Perron (1971).
- Goddard, H.H. *The Kallikak family*, New York, MacMillan, 1914 cit. por Pintner (1933).
- Itard, J. De l'éducation d'un homme sauvage et des premiers developpements physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron, Paris, 1801, cit. por Pintner (1955).
- Itard, J. *Memoire sur les premiers developpements de Victor de l'Aveyron*, Paris, 1807; apud Perron (1971).
- Kanner, L. *A History of the Care and Study of Mentally Retarded*, Springfield, Ch. Thomas, 1964; cit. por Perron (1971).
- Locke, J. *An Essay Concerning Human Understanding* (1690). In Dennis, W. *Readings in the History of Psychology*. Appleton Century - Crofts, New York, 1948.
- Morel, P. *Traité Théorique et Pratique des Melodies Mentales*, Paris, 1859; apud Perron (1971).
- Murchison, C. *Manual de Psicologia del niño*. Francisco Seix. Editor, Barcelona, 1955 trad. da 2^a ed. em ingles, 1933.
- Netchine, G. *Idiotas, Débeis e Sábios do Século XIX*: in Zazzo, R. et al. *A debilidade em questão*. Sociocultura Divulgaçao Cultural. Lisboa

(Trad. do frances: *Les débilités mentales*, Armand Colin, Paris 2^a ed. 1971).

Perron, R. *Atitudes e idéias face às deficiências mentais*: in Zazzo, R. et al. *A debilidade em questão. Sociocultura Divulgação cultural*, Lisboa (trad. do frances: *Les débilités Mentales*, Armand Colin, Paris, 2^a ed. 1971).

Pintner, R. El niño deficiente mental u Oligofrenico (1933) In, Murchison, C. *Manual de Psicología del Niño*; Francisco Seix, Editor, Barcelona, 1955.

Preyer, W. *The mind of the child*. 1882. In Dennis, W. *Readings in the History of Psychology*. Appleton - Century Crofts, New York, 1948.

Seguin, E. *Traitement moral, hygiene et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*, Paris, Bailliere, 1846, apud Perron (1971).

Tredgold, A.F. *Mental deficiency (amentia)*. (4^a ed.) New York: Wood, 1922. cit. por Pintner (1933).

Vanuxem, M. Education of Feeble-minded women. *Teach. Coll. Contrib. Educ.* 1925, 174. pag. 74. cit. por Pintner (1933).

Willis, T. *Cerebri Anatome*, in *Opera Ommia*; Lyon, 1681, cit. por Pintner (1933).

Zazzo, R. et al. *A debilidade em Questão Sociocultura Divulgação Cultural*, Lisboa, (Trad. do frances: *Les débilités Mentales*, Armand Colin, Paris, 2^a ed. 1971).

A CONCEITUAÇÃO DO DEFICIENTE MENTAL E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Maria Clotilde Rossetti Ferreira
Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto

Tem sido, pelo menos para mim, um certo consolo e conforto para a consciência dizer que a criança de baixo nível sócio-econômico (NSE) classificada como deficiente mental, seja pela escola - após fracassar e repetir várias vezes de ano, seja por serviços especializados - após ter obtido resultados muito baixos em testes de avaliação do nível intelectual, *não é deficiente mental mas marginalizada cultural*.

A escola que classifica a criança como tal, segue de perto a concepção de Binet para quem o rótulo "deficiente mental limítrofe" aplicava-se a crianças com atraso de dois anos na escola. O interessante é lembrar que isso ocorre com aproximadamente 75% da população escolar do município de São Paulo, de classe baixa que, após alguns fracassos, abandonam a escola durante os dois primeiros anos do primeiro grau. Talvez valesse a pena relatar aqui uma experiência recente que tivemos, junto com estudantes de psicologia, em um grupo escolar de Ribeirão Preto. Trata-se de uma escola pública frequentada por uma população de classe média com apenas 10 a 20% de classe baixa. Pediram nossa ajuda com relação a uma turma de repetentes, que professora alguma conseguia ensinar. Nessa turma a composição social era exatamente inversa: mais de 90% das crianças eram de classe baixa, provenientes de famílias que tinham vindo do meio rural, filhos de guardas-noturnos, serventes de pedreiro e domésticas. . . Ironicamente, uma das crianças com 10 anos na 1^a série (entrara com 8 anos), caçula de uma família numerosa, nos foi descrita pela mãe como a mais inteligente da família, pois estava conseguindo aprender a ler, escrever e fazer contas e tinha uma letrinha muito

bonita. Essa oportunidade os irmãos não haviam tido, por terem de ajudar desde cedo com seu trabalho no sustento da casa.

Enquanto os conceitos “deficiente mental” e “carente cultural” enfatizam deficiências da própria criança, o termo marginalização cultural acertadamente desloca o problema da criança enquanto sujeito, para a sociedade dominante que a marginaliza tanto cultural como economicamente. Nessa concepção questiona-se tanto o conceito de inteligência empregado e os testes e escalas desenvolvidos para medi-la, como o tipo de proposta educacional e o currículo escolar apresentados pelas escolas.

A crítica básica é de que ambos foram desenvolvidos em função de uma população de classe média e alta, medindo e treinando habilidades que fazem parte da experiência de vida dessa camada da população, e cujo desenvolvimento é importante para o sucesso desses indivíduos, sobretudo na escola. Discute-se que os testes de inteligência habitualmente empregados seriam inadequados para a avaliação da capacidade intelectual de indivíduos com experiências de vida diversas, embora sejam bom preditores de seu fracasso acadêmico, dado que a escola é moldada conforme padrões e valores da classe dominante e, para um bom aproveitamento, pressupõe o tipo de experiência (currículo oculto) que a criança dessa classe adquire em casa. Desenvolve, além disso, um programa que prepara para o tipo de tarefas que indivíduos de classe média e alta terão oportunidade de exercer quando adultos. Discute-se ainda que a situação-teste não motiva a criança de classe baixa, a qual já tem muitas vezes uma expectativa previamente adquirida de fracasso, antes mesmo de tentar realizar as provas aplicadas, usualmente, por um indivíduo de classe superior a sua.

A partir dessas e outras críticas, fala-se muito do “mito da criança desprivilegiada”, e da necessidade de desenvolver provas mais adequadas para avaliar a capacidade “real” das populações de outros níveis sócio-econômicos.

Em certos momentos de reflexão mais séria, entretanto, eu me pergunto se as condições de vida de nosso povo, nesta longa fase de capitalismo selvagem e explorador, que obriga o homem a migrar das regiões rurais para as cidades, do norte e nordeste cada vez mais inóspitos, para o sul-esperança pouco duradoura, não estão propiciando o desenvolvimento de uma multidão de incapazes, física e intelectualmente.

O conceito de marginalização cultural é fácil de compreender, quando se analisa minorias étnicas, com identidade e cultura próprias, como tribos indígenas, sem contato com o branco, ou pelo menos não integradas à sua cultura, ou grupos sociais com um modus vivendi próprio, por exemplo grupo

de camponeses ou caiçaras que vivem há gerações em um habitat relativamente estável. Nesse contexto, o desenvolvimento da criança se processa de forma a prepará-la para viver naquele ambiente, desenvolvendo um repertório de comportamentos e habilidades que favorecem sua sobrevivência nesse meio. Algumas das características comportamentais dessas populações podem ser consideradas até como negativas pela cultura ocidental e americanizada e entretanto ter um alto valor de sobrevivência para o indivíduo e o grupo que vive em tais condições. Dando um exemplo extremo, certo grau de apatia e passividade encontrado em aldeias isoladas de indígenas mexicanos (Chavez, Martinez, Yachine, 1975) pode ser analisado como uma forma de comportamento desenvolvido frente a um meio adverso, que dificulta a mera sobrevivência biológica do homem. Se os indivíduos que vivem nesse ambiente, onde a alimentação é precária e estado de desnutrição é generalizado e crônico, tivessem o mesmo nível de atividade de indivíduos bem nutridos, eles morreriam mais cedo de fome, por gastarem mais rapidamente suas energias. Aliás, através de modelos animais, já tem sido demonstrada essa capacidade do animal de se adaptar a estados de carência. Ratos que sofreram subnutrição na infância, com alimentação normal posterior, mostraram-se, quando adultos, mais capazes do que os controles de se adaptar a condições de stress como choques, comendo rápido e descansando bastante, como que a armazenar energias para os momentos de maior necessidade (Oliveira & Levitsky, 1979).

Essa visão mais otimista a respeito do desenvolvimento de grupos desprivilegiados, que conseguem se adaptar e sobreviver em condições particularmente adversas - embora seja importante lembrar que uma boa proporção morre no caminho, como atestam os altos índices de mortalidade infantil em populações carentes - deve ser seriamente analisada, face sobretudo ao número crescente e alarmante de menores carentes e/ou abandonados, cujas cifras oscilam em torno de duas dezenas de milhões no território brasileiro, conforme a fonte que se consulte.

Trata-se agora de um fenômeno novo, sendo difícil classificá-los como grupos culturalmente marginalizados, com cultura e valores próprios, transmitidos de geração em geração. Grande porcentagem dessas crianças são geradas por famílias ou indivíduos provenientes de outras regiões mais ou menos longínquas, usualmente rurais. São migrantes da zona rural que mudaram para a cidade em busca de empregos, ou nordestinos, paus de arara, que fugiram ao desemprego e fome endêmica de sua região de origem, com esperanças de encontrar aqui no Sul melhores condições de sobrevivência para si próprios

e seus familiares. Essa mudança desloca-os de seu habitat, obriga-os a romper laços familiares de camaradagem e vizinhança, que os auxiliava a criarem a família conforme os costumes daquele grupo, há gerações. São subitamente transplantados para um ambiente desconhecido e hostil, que lhes apresenta continuamente problemas novos, frente aos quais não possuem ainda um repertório de respostas suficiente para enfrentá-los e superá-los.

Há os que sobrevivem. Entretanto gostaríamos de analisar aqui qual o tipo de condições de desenvolvimento essas famílias estão podendo propiciar para seus filhos. A fim de garantir a mera sobrevivência biológica, os vários membros dessas famílias economicamente marginalizadas tem de buscar e aceitar subempregos. Nas regiões de origem, usualmente levavam as crianças consigo para o trabalho ou possuíam familiares, vizinhos e comadres, toda uma rede social de apoio, que os auxiliava a olhar pelas crianças. Tais laços foram rompidos e no novo ambiente, mais hostil e pouco familiar, já não tem a quem recorrer para deixar as crianças. Porisso, estas são deixadas na rua à própria sorte, trancadas em casa, entregues a FEBEM ou a instituições tipo creche, que aliás existem ainda em número reduzido atendendo a uma porcentagem mínima dessas crianças. Ademais, conforme estudo recente (Ferrari & Gaspari, 1980), privilegia novamente os membros dos grupos dominantes.

Na realidade não é fácil avaliar qual destas alternativas favorece ou dificulta mais o desenvolvimento da criança. No sentido de sobrevivência biológica, seria teoricamente esperável que as instituições possuíssem melhores condições para prover alimentação mais adequada para as crianças. Entretanto, isso nem sempre é verdadeiro. Algumas unidades de triagem de crianças de 0 a 3 anos da FEBEM apresentam índices extremamente altos de mortalidade e de morbidade infantil. As condições que temos visto em algumas creches são também muito precárias, observando-se várias crianças desnutridas e doentes, embora esse nos pareça ser o aspecto mais fácil de resolver de forma institucionalizada, se houver disposição e verbas para isso. No entanto, apenas alimentação e atendimento de saúde não garantem o desenvolvimento "normal" dessas crianças.

Poder-se-ia também dizer que na instituição é mais fácil organizar e pôr em funcionamento programas de estimulação precoce e de educação compensatória que garantam melhores condições de desenvolvimento para essas crianças. Entretanto, a experiência em países desenvolvidos, nos EEUU por exemplo que investiu imensas verbas para o desenvolvimento de tais programas (como o Head Start) em instituições com condições incomparavelmente superiores às nossas, tiveram resultados desanimadores, sobretudo a longo

prazo. O progresso das crianças era grande no início dos programas, mas seu efeito era de curta duração. Apenas aqueles programas de base comunitária, envolvendo a família e colocando-a como principal agente de mudança, provocaram modificações mais duradouras, promovendo um melhor desenvolvimento não apenas da criança-alvo, mas também dos irmãos. Simultaneamente, verificou-se que a mãe e a família passaram a se integrar mais em atividades que visavam a promoção do seu próprio grupo social e da pequena comunidade em que viviam (Vide Bee, 1979).

Em minha experiência pessoal, o questionamento mais sério quanto às vantagens que as instituições podem oferecer como meios para promoção do desenvolvimento de crianças provenientes de famílias marginalizadas, sobretudo do ponto de vista econômico, foi surgindo a partir do trabalho do nosso grupo de pesquisa junto às creches, que atendem população de baixa renda da região de Ribeirão Preto. Esse trabalho vem sendo desenvolvido já há três anos por um grupo de 5 pesquisadores: Leonor Mortari Faria, Terezinha Fiorini Picolo, Regina Elisabete Secaf, Marcia Bonagamba Rubiano e eu, envolvendo tanto atividades de pesquisa como todo um trabalho prático de assessoria junto a 13 creches em 1979 e 18 em 1980, com a colaboração da equipe da Legião Brasileira de Assistência (LBA) de Ribeirão Preto (aliás excelente) e de estagiários de psicologia, saúde pública, serviço social, educação física. O trabalho prático tem sido coordenado por Leonor Mortari Faria, elemento participante do grupo de pesquisa desde seu início e psicóloga da LBA a partir de janeiro de 1979.

Essa integração entre o trabalho prático e de pesquisa nos deu oportunidade de testar várias idéias que tínhamos a partir da literatura especializada sobre as variáveis mais relevantes na determinação das condições de desenvolvimento da criança em instituições tipo creche. Surpreendeu-nos, desde o início, a disparidade entre a realidade descrita na literatura internacional e aquela que estávamos observando na prática. Com o objetivo de garantir um atendimento pelo menos adequado e não prejudicial às crianças existem, em países desenvolvidos, leis e normas que regulamentam a instalação e funcionamento de creches, em maior ou menor pormenor, estabelecendo condições mínimas de espaço, instalações física, pessoal em proporção ao número e idade das crianças atendidas, treinamento de staff e programações a serem desenvolvidas.

Assim, as últimas revisões sobre o efeito do atendimento em creches sobre o desenvolvimento da criança (Bronfenbrenner, 1979, Belsky & Steinberg, 1978) tem sido feitas com base em instituições que atendem esses

requisitos mínimos impostos por lei. A razão adulto-criança de que falamos varia de $1/3$ a $1/10$, quando já passa a ser considerada baixa demais para atender às necessidades das crianças, mesmo na faixa pré-escolar (3 a 6 anos).

No Brasil, conforme normas propostas pelo Ministério de Saúde (1972, pg. 27), deve-se ter "um adulto para cada grupo de 5 crianças de três meses a dois anos e um para cada grupo de 10 crianças de dois a três anos. Em locais carentes de recursos, a média de crianças por auxiliar poderá ser elevada para 8 e 12 respectivamente".

Todavia, tais normas são desconhecidas pela maioria dos organizadores de creche e não existe controle algum para garantir que sejam atendidas. Assim, em nosso estudo temos encontrado razões que variam entre $1/13$ e $1/35$, com a média em torno de um adulto para 20 crianças. . . Entretanto, no acompanhamento longitudinal que temos feito nas creches, esse não tem nos parecido o fator mais importante, capaz de por si só determinar o ambiente interacional da Instituição. Em creches onde essa razão mudou em função da contratação de um maior número de pajens, não se observou mudanças significativas no atendimento dado às crianças (Mortari Faria, 1980). Embora atendendo a uma população de pouca idade, de 3 meses a sete anos, as creches tendem a se organizar como instituições tipo escola, com divisão rígida de grupos de idade, conservados em locais separados com pessoas específicas. Há evidentemente exceções, sobretudo em creches pequenas ainda em fase de organização, onde a estrutura por vezes se assemelha à de uma família grande, com o staff exercendo suas funções com maior flexibilidade, por vezes mais orientadas para as crianças do que para a rotina. Em regra, porém, ocorre o inverso. A rotina de atividades é bastante rígida, tanto para o staff como para as crianças. Todavia, as funções dos elementos do staff que cuidam diretamente da criança, são mal definidas deixando a pajem sem uma expectativa clara dos papéis que deve desempenhar, sobretudo do seu papel de educador, e portanto sem parâmetros para julgar se o que está fazendo está certo ou errado. As atividades de "cuidado físico" e "tomar conta" impõem-se por si mesmas, enquanto o carinho e o tipo de estimulação a ser dada às crianças permanecem indefinidos ou seguem padrões emprestados de programas escolares utilizados com criança muito mais velhas. Assim a pajem acha que sentar-se ao chão e brincar com as crianças pode provocar repreensões por estar brincando durante o serviço. Acresce-se a isso o grande acúmulo de trabalho, que elas aprendem a enfrentar, desenvolvendo apenas as tarefas mínimas requeridas (em geral a valorizada pelos superiores ou seja, ordem e higiene) e reservando bastante tempo para as atividades pessoais longe das crianças.

Estas tem raras possibilidades para explorar o meio, os objetos e brincar livremente. Entretanto, conforme coloca Piaget, a criança, nos estágios sensorio-motor e pré-operacional, aprende através da atividade com objetos físicos e sociais e mesmo com o próprio corpo. Nas creches as atividades psico-pedagógicas, quando existem, restringem-se a atividades pouco diversificadas, sendo muito comum o treino motor fino com lápis e papel, mesmo para crianças de 3 anos. O ambiente interacional é extremamente pobre, com raras interações entre adultos e crianças, restritas, em geral, àquelas exigidas pelo cuidado de alimentação, higiene e toalete da criança. A interação criança-criança é cerceada em função da ordem e disciplina. A interação verbal é quase inexistente, sobretudo em termos de diálogo, restringindo-se, quase unicamente, a ordens e comandos (Secaf, 1980). A criança nesse ambiente tem pouca oportunidade para sentir que suas ações podem ter algum efeito sobre os outros ou sobre o meio. Observa-se, com frequência, crianças recém-chegadas que choram horas em seguida sem que ninguém as atenda. Desde o primeiro dia tem de aprender que não são elas que determinam a resposta do ambiente. Nota-se, entretanto, uma preocupação muito grande na diretoria, administradores e todo o staff em manter um controle firme sobre as crianças, treinando-as para serem obedientes e disciplinadas e bem adaptadas à rotina da creche, com o objetivo declarado de prepará-las da melhor forma possível para a escola primária que irão frequentar mais tarde.

Atrás dessas estruturas, que tem se mostrado pouco permeáveis a mudanças, apesar da boa vontade por vezes encontrada, parece estar uma filosofia assistencialista, paternalista e controladora que, como bem coloca Guirado (1979), atende as crianças agora para evitar que se tornem delinquentes mais tarde. Essa filosofia permeia também o relacionamento entre instituição e a família. Esta é considerada como omissa com relação a seus filhos, muitas vezes como responsável pela situação de abandono em que eles estariam, não fosse o atendimento que tem oportunidade de receber nas creches. A participação das famílias nas creches que observamos (que surgiram em geral por iniciativa de grupos de classe média ou alta, vinculados ou não a entidades religiosas) é marcada por obrigações mínimas que tem de cumprir na creche (dar um dia trabalho por mês, por exemplo) e por reuniões, onde habitualmente recebem aulas de moral, religião e bons costumes, e tem sua atenção chamada para problemas que seu(s) filhos(s) vem apresentando.

Nós mesmas nos perguntamos se as crianças que frequentam creches por vários anos não sofriam uma ruptura não apenas dos vínculos familiares, mas também com relação aos valores e costumes do seu grupo social. É inte-

ressante observar que as famílias tem, com frequência, mais de uma criança na creche. Todavia, o contato entre irmãos é em geral desestimulado, em função da subdivisão em grupos da mesma idade. Em alguns casos, elementos do grupo de pesquisa acompanharam a mãe com a(s) criança(s) ao final do dia, verificando que o trabalho da mãe não terminava aí. Nesse momento ela ia para sua casa, moradia muitas vezes precária, de um cômodo apenas, e tinha de preparar o jantar, arrumar a casa e as crianças, alimentá-las, pô-las na cama, lavar e passar suas roupas para o dia seguinte, não lhe sobrando tempo para interagir e brincar com os filhos.

Esse contato de anos em creches de baixo NSE, observando, entrevistando e atuando nelas, tem nos obrigado a questionar seriamente esse tipo de solução, como forma de cuidado materno alternativo e como proposta educacional para crianças cujas mães tem de trabalhar fora de casa. As condições de desenvolvimento que oferecem para as crianças são extremamente precárias, sobretudo para as de três anos ou menos. É difícil porém afirmar que tais condições impedem o desenvolvimento "normal" das crianças, criando indivíduos deficientes mentais.

A aplicação de instrumentos de avaliação do desenvolvimento em algumas crianças de creche de NSE baixo, feita por Márcia Bonagamba Rubiano (1980), com vistas à análise do próprio instrumento, mostra que elas em geral obtiveram resultados positivos antes mesmo da idade esperada em provas que indagavam a respeito de hábitos de alimentação e toalete. Por exemplo, sabiam alimentar-se sózinhas, antes da criança de classe média, possivelmente porque eram treinadas desde idades precoces pelas pajens, a quem interessava torná-las independentes o mais cedo possível. Entretanto, seu desempenho verbal foi bastante baixo, chegando em alguns casos a ser nulo tanto na situação de avaliação como na situação de rotina da creche, sugerindo grande inibição de linguagem neste ambiente. O estudo está apenas iniciado e não se tem ainda dados conclusivos. Parece, todavia, que o ambiente das creches não é homoganeamente prejudicial para todas as crianças. Há aquelas que, mesmo nessas condições, apresentam um desenvolvimento, pelo menos intelectual, satisfatório, possivelmente as biologicamente mais aptas. Porém o conjunto geral é treinado como um exército passivo e obediente diante de quem representa autoridade, sem confiança em sua própria capacidade de modificar qualquer coisa e com repertório de respostas extremamente pobre e pouca experiência de vida em um ambiente mais aberto, em contato com elementos de seu próprio grupo social e cultural onde teria mais oportunidades para se de-

envolver como um ser criativo, capaz de encontrar novas soluções para os problemas com que irá deparar.

Retomando o tema proposto, parece-nos que tanto as crianças criadas em creches de tipo descrito acima, como aquelas deixadas na rua ou trancadas em casa, quando os pais tem de trabalhar, constituem uma população com alto risco de desenvolver, de forma deficitária, suas potencialidades. As soluções possíveis tem de ser discutidas em vários níveis. Em primeiro lugar é necessário analisar as causas que estão gerando esse número imenso de crianças usualmente denominadas carentes e/ou abandonadas. É óbvio que um dos direitos básicos de todo homem ou mulher é o de ser capaz de criar sua família com dignidade, atendendo suas necessidades básicas à custa de seu próprio trabalho, sem ter de recorrer para isso à caridade alheia. O problema central é obviamente de ordem sócio-econômica.

Não me cabe aqui discutir, no pouco tempo que me resta, um problema tão complexo. Mas cabe a cada um de nós a responsabilidade de refletir sobre ele e buscar maneiras de contribuir para sua solução.

Não me parece, contudo, ser razoável apenas discutir as causas básicas, e ao verificar estarem elas até certo ponto fora de nosso âmbito de atuação, cruzar os braços, justificando que nada pode ser feito, enquanto não for mudado o modelo social e econômico aplicado neste país. Enquanto profissionais, nós deveríamos estar, não apenas denunciando uma situação que está favorecendo o crescimento de toda uma população doente e subdesenvolvida, como deveríamos investigar as várias soluções possíveis. Algumas coisas podem e devem ser feitas. Desde procurar fazer com que sejam atendidos alguns padrões mínimos de funcionamento sugeridos pelo Ministério da Saúde (1972) e outros nas creches existentes e nas novas que estão sendo instaladas, sendo que nós mesmos podemos ajudar a definir e implementar esses padrões.

Recentemente surgiu o "Movimento de Reinvidicações de Creches" na periferia das grandes cidades, movimento bastante atuante de grupos de mulheres que reivindicam creches para seus filhos, sobre as quais possam ter controle quanto ao atendimento e à educação que será dada a suas crianças. Eles pedem creches de base comunitária, controladas pelas próprias famílias. Essa é uma solução interessante, sem dúvida alguma, que poderia sanar muitos dos problemas que temos verificado nas creches observadas. Entretanto, é extremamente importante que o pessoal que faz parte desse Movimento, continue a participar ativamente das creches, evitando que o controle sobre elas, com o tempo, saia das mãos da comunidade e passe a ser exercido, como de hábito, por quem sustenta a creche, ou seja quem controla o poder econômico.

Parece-nos também, importante que se evite a construção de instituições muito grandes para atender mais de 100 crianças, pois nossa análise e a literatura tem mostrado que creches grandes acabam por adotar, por necessidade, uma estrutura muito rígida, tipo escola, prejudicial sobretudo ao atendimento de crianças menores de 3 anos.

Além disso soluções alternativas devem ser investigadas em pesquisas e na prática. Nosso grupo iniciou recentemente um levantamento das soluções espontâneas da comunidade de Ribeirão Preto para a guarda de crianças até 5 anos, cujas mães trabalham fora de casa (Rossetti Ferreira *et al.*, 1980). Desse estudo é possível que emergam alternativas interessantes que poderiam ser estimuladas e auxiliadas por grupos de profissionais e estudantes estagiários. Aliás é interessante pensar que, conforme o cálculo feito nas creches da Prefeitura de São Paulo, o custo de uma criança em creches do tipo descrito acima é maior do que um salário mínimo por mês. (Simpósio "Com quem ficam nossas crianças?" SBPC, 1980). Não se deveria então dar a opção às mães, sobretudo àquelas que tem mais de um filho na creche, de poderem, se o desejarem, ficar em casa recebendo esse(s) salário(s), uma quantia possivelmente maior do que a que recebem no emprego?

Outra alternativa, que está sendo implantada em algumas cidades, dentre elas Brasília, é a da mãe crecheira, mulher da comunidade que aceita tomar conta de mais algumas crianças além das suas, em sua própria casa, recebendo remuneração e assessoria para isso. Parece, aliás, que a Prefeitura de São Paulo está pensando em implementar um projeto semelhante em alguns bairros da periferia com o nome de "Rede de Residências de Apoio Comunitário" (RAC), conforme artigo da Folha de São Paulo de 08 de outubro. Eu não conheço esse plano, porém a idéia de "mãe crecheira", já tem sido testada com sucesso e nos parece ser adequada sobretudo para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos. Porém ela não pode ser implantada de cima para baixo e necessita, para seu sucesso, de toda uma base comunitária de apoio. Suas chances de sucesso são muito maiores quando tal solução é promovida por grupos locais, com o apoio financeiro e técnico de fora. O trabalho de assessoria, nesse caso, poderia continuar de forma diversa e possivelmente mais efetiva do que o que tem sido possível fazer nas creches, auxiliando na seleção e orientação das mães-crecheiras, utilizando para isso de elementos da própria comunidade, como está sendo feito em Brasília, os quais são treinados para assessorar as mães no atendimento às crianças, ajudando-as a descobrir as melhores maneiras de estimular seu desenvolvimento com materiais disponíveis no próprio meio e das formas usuais naquela comunidade, respei-

tando assim seus costumes e valores e promovendo maior colaboração e sentimento de auto-valorização entre as famílias.

Em resumo, a realidade está aí para quem quiser enxergá-la. Milhões de crianças carentes e/ou abandonadas, sem condições adequadas para seu desenvolvimento. Uma pequena porcentagem dessas seguem o caminho do "Pixote" do filme de Babenco, que coloca muito bem o problema. A grande maioria cresce com vários déficits que os leva a enfrentar a vida em desigualdade de condições, e a perpetuar as condições precárias em que serão criados seus filhos.

Enquanto classe de psicólogos, seria importante não apenas tomar consciência do problema, como também investigarmos como poderíamos contribuir para sua solução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEE, H. (Ed) - (1979) - *Psicologia do Desenvolvimento: questões sociais. Interamericana*, pp. 265-322.
- BELSKY, J. & STEINBERG, L.D. (1978) - The effects of day care: a critical review. *Child Development*, 49: 929-949.
- BONAGAMBA RUBIANO, M. (1980) - Análise de Instrumentos para Avaliação do Desenvolvimento de Crianças de Nível Sócio-Econômico Baixo. Tese de Mestrado - Universidade Federal de São Carlos.
- BRONFENBRENNER, U. (1979) - *The ecology of human development*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, pp. 164-205.
- CHAVEZ, A., MARTINEZ, C. & YASCHINE, T. (1975) - Nutrition, behavioral development and mother-child interaction in young rural children. *Federation Proc.*, 34: 7, p. 1574.
- FERRARI, A.R. & GASPARY, L.B.V. (1980) - Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil. *Educação & Sociedade*, 5: 62-79.
- GUIRADO, M. (1979) - A Criança e a Instituição FEBEM - Considerações feitas a partir de alguns casos de internação. Tese de Mestrado - Instituto de Psicologia da USP.
- MORTARI FARIA, L. (1980) - Que funções estão cumprindo as creches que atendem população de baixo nível sócio-econômico? Projeto de Tese.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE (1972) - Creches - Instruções para Instalação e Funcionamento. Secretaria de Assistência Médica, Coordenação de Proteção Materno Infantil.

- OLIVEIRA, L.M. & LEVITSKY, D.A. (1979). Efeitos dos choques a intervalos variáveis sobre o comportamento alimentar de ratos subnutridos. *Cadernos de Pesquisa*, 29: 111-124.
- ROSSETTI FERREIRA, M.C., BEGGA, I. FIORANTE FIORI, I., JULIO, T. (1980) - Soluções espontâneas da comunidade para a guarda de crianças de até cinco anos. Projeto de pesquisa. FAPESP.
- SECAF, R.E. (1980) - Ambiente interacional em Creches de Baixo Nível Sócio-Econômico: suas Implicações para o Desenvolvimento das Crianças. Relatório FAPESP.

INTERVENÇÃO DIRETA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Wilfred L. Williams
Universidade Federal de São Carlos

Eu não pretendo acrescentar nenhuma informação ou argumento novo em relação ao que acredito ser um assunto histórico: a relação do conceito de deficiência mental com programação educacional para deficientes mentais. O que espero fazer em contrapartida é lhes dizer o que outros já pesquisaram e escreveram sobre o assunto numa tentativa de salientar a posição geral que eu gostaria de adotar para este simpósio. Acredito que a referida posição tem que ser representativa de um conceito de deficiência mental fortemente relacionado à natureza de aprendizagem tal como estudada na Análise Experimental do Comportamento ou por qualquer abordagem sobre comportamento humano, fortemente apoiado em dados empíricos. Tal posição acredito eu, é básica ao tipo de atividades educacionais e pesquisas que estão ocorrendo no Programa de Mestrado em Educação Especial na UFSCar.

Vários conceitos a respeito de deficiência mental são encontrados pelo próprio nome: deficiência mental. Em primeiro lugar está nos referindo alguma coisa deficiente ou ausente e em segundo lugar que a deficiência em questão encontra-se nas funções mentais da pessoa envolvida. Esses dois conceitos estão por sua vez relacionados com o conceito de uma relação causal entre uma dada deficiência observada e sua fonte não observada, isto é, a mente ou qualquer outro local de atividade mental.

Tudo isso então requer um outro conceito para explicar porque algumas mentes são deficientes e outras não e assim sendo, chegamos ao conceito de inteligência. As pessoas que são inteligentes aprendem e as pessoas que não são inteligentes não aprendem, ou seja são deficientes mentais. Ao citar a

definição de Grossman (1977) sobre deficiente mental de que se refere a um envolvimento intelectual geral significativamente abaixo da média existente concomitantemente à despeito do comportamento adaptativo e manifesto durante o período de desenvolvimento. Bijou (1978) e outros dizem que essa definição “é útil somente na medida em que aderimos a procedimentos clínicos bem estabelecidos para se mensurar a capacidade intelectual e comportamento adaptativo interpretando as descobertas em termos observáveis” (1978 pg. 1). Bijou salienta entretanto que “os resultados de um teste de inteligência são geralmente interpretados como medidas de inteligência, um conceito hipotético. E que o nível de inteligência é encarado como causa do nível do comportamento adaptativo” (1978 pg. 2). Bijou continua, “quando a inteligência é rotulada como variável hipotética para explicar a variabilidade entre sessões sucessivas de condições de estimulação e o comportamento, surgiram questões legítimas como as seguintes: qual é a função de crescimento da inteligência?, ela é estável ou variável ao longo do tempo?, quais são as causas das variações na quantidade de inteligência?” Tais perguntas geraram um considerável número de pesquisas e discussões que infelizmente não aumentaram nosso entendimento a respeito de retardo do desenvolvimento e pouco forneceu-nos procedimentos de tratamentos mais efetivos. Uma maneira alternativa de interpretar testes de inteligência, segundo Bijou, “consiste em uma abordagem de psicologia como ciência natural significar em encarar resultados de testes com uma indicação das conseqüências da história vivida singular da criança. Particularmente em seus aspectos acadêmicos e intelectuais” (Bijou 1978, pg. 3).

Quando a aprendizagem é explicada apelando-se a variáveis hipotéticas não observáveis, essas mesmas variáveis podem se tornar causa do fracasso educacional ou ausência de aprendizagem. Quando a aprendizagem é analisada observando-se relações entre variáveis precisas e manipuláveis, muito mistério de todo fenômeno é removido à medida em que variáveis ambientais se tornaram claras. Foi a partir de uma análise de tais variáveis de aprendizagem que a educação especial se interessou pela educação de crianças especiais e não pela remoção de deficiências hipotéticas que não são disponíveis para se mensurar ou trabalhar.

Essa visão de aprendizagem é igualmente importante para o conceito de educação. A educação de pessoas denominadas retardadas (ou quaisquer pessoas) deveria ter-se preocupado em produzir procedimentos efetivos para se alterar comportamentos relevantes para objetivos educacionais ou para objetivos para a vida de tais pessoas. A responsabilidade para mudanças no com-

portamento observado ou pela sua ausência deve ser colocada no ambiente educacional. Nesse sentido, os métodos educacionais não deveriam ser influenciados por causas hipotéticas e não observáveis da aprendizagem tais como inteligência, aptidão, prontidão, ou variáveis de personalidade. Devia-se finalmente serem usados para explicar tanto os excessos quanto as deficiências da aprendizagem o que infelizmente canalizaram a atenção sobre o fracasso ou sucesso no comportamento do indivíduo ao invés de localizá-lo no ambiente educacional.

O conceito de deficiente mental baseado no conceito de inteligência tem gerado e determinado a programação educacional até os nossos dias. Logo após a II Guerra Mundial, as pessoas retardadas eram categorizadas como sendo idiotas, imbecis, débeis ou limítrofes de acordo com os resultados dos testes de quociente de inteligência. Na década de 70 esta classificação embora ainda baseada no conceito de inteligência transformou-se nos termos: retardo leve, moderado, severo e profundo. Estou me referindo aos testes usados pela Associação Americana de Deficiência Mental nos Estados Unidos (1977). Nessa classificação, de acordo com Lent e McLean (1976) 89% de todos os retardos são levemente retardados, isto é, com QI de 52 a 67, o programa requer que as pessoas sejam consideradas educáveis com QI acima de 50 e treináveis com QI abaixo de 50. Em geral esses resultados de teste são acompanhados por medidas e escalas de comportamentos adaptativos que delinham o grau de 1 a 5 para comportamento adaptativo e para o grau de retardo. Recentemente a área vem sendo inundada com outros testes e diagnoses ou variedades educacionais que trabalham atualmente com os deficientes mentais. O ponto é que é difícil encontrar medidas comuns de retardo. Foi exatamente durante este desenvolvimento dessas intervenções em educação especial, que medidas diretas se mostraram serem úteis.

A abordagem de intervenção direta de se planejar educação para crianças excepcionais é aquela resultante da contribuição geral da análise do comportamento para a educação. Como Engleman (1969) diz, a ênfase até agora foi colocada em crianças e não no que lhe foi ensinado. Ao proporcionar o desenvolvimento intelectual da criança no mesmo nível do seu desenvolvimento fisiológico podemos agora equacionar aprendizagem com, por exemplo, habilidade de tamanho, ou altura. Há diferenças entre crianças, mas estas devem ser expressadas de modo que o professor possa fazer algo por elas. "Se a criança não atingir determinados critérios de performance a causa deve ser expressa em termos daquela que ainda não aprendeu. Porque é só sobre essas causas que o professor pode ter algum tipo de controle" (1969, pg. 23).

Sendo assim, ao invés de usar resultados indiretos de diagnósticos para explicar o que a criança não pode aprender, o professor precisa reexaminar a efetividade da instrução (ensino). Esse ponto de vista então, é que um bom programa, é aquele em que a criança alcance os objetivos educacionais. A excepcionalidade não pode ser a explicação para o resultado instrucional pobre.

Um bom exemplo da necessidade de medidas diretas para o progresso educacional em contraposição de medidas indiretas é fornecido por Lovitt e Eaton (1974). Em outros estudos esses autores compararam medidas em testes de prontidão, especificamente leitura (teste metropolitano), no início e no final do ano letivo com um pequeno grupo de crianças excepcionais numa das salas de aulas experimentais da Universidade de Washington. Paralelamente, medidas diárias diretas da taxa de leitura das crianças foram obtidas durante o mesmo período. Os autores fazem algumas observações interessantes a respeito dos dados obtidos. De acordo com os dados do teste de prontidão, algumas crianças foram super ou sub estimadas em suas habilidades de leitura ao passo que medidas diretas diárias forneceram informação mais estável e provavelmente mais válida sobre a performance. O segundo ponto: medidas de intervenção direta não nos dizem somente que o progresso está sendo alcançado mas quanto, quando e a que variáveis ele deve ser atribuído. Assim sendo, embora os testes de prontidão sejam possivelmente melhores do que o teste de inteligência, correm, no entanto, o risco de errar assim como qualquer outra medida indireta por causa de sua tentativa de medir uma variável hipotética. A abordagem de medida direta e diária resume-se no seguinte:

1. O professor especifica o que quer ensinar (e nesse ponto tem muito a discutir, claro);
2. Define o comportamento em termos de critérios mensuráveis para terem taxas de respostas de erros e acertos;
3. Planeja a situação para a criança responder;
4. Coleta os dados diários sobre a taxa de respostas corretas ou incorretas;
5. Se nenhum progresso está sendo alcançado alguma coisa tem que ser feita.

Uma vantagem óbvia desse sistema é que mudanças efetivas podem ser feitas rápida e freqüentemente, enquanto testes de prontidão em geral são aplicados e quando são aplicados - já é muito tarde para se corrigir os programas errôneos. Os dados da Figura 1 e Tabela 1 são um exemplo do que estou falando sobre medidas diretas: não são meus dados de jeito nenhum, são publicados no artigo de Lovitt e Eaton (1974). Esse gráfico para começar é

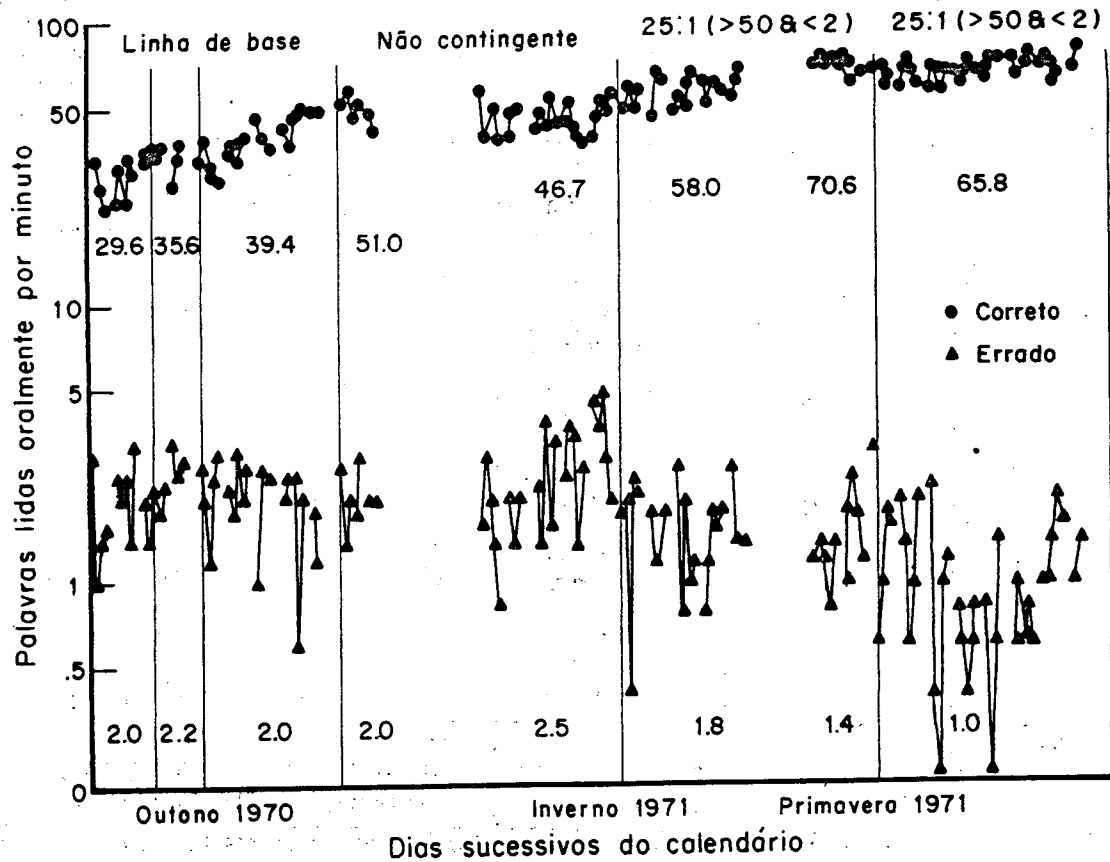


TABELA 1 - Achievement Test Scores and Placement According to Direct and Daily Measurement (1970-71).

Child	Metropolitan Achievement Test		Wide Range Achievement Test		Direct and Daily Placement		
	Fall	Spring	Fall	Spring	Book	Fall	Spring
Paul L.	1.0 P ²	2.7 E	2.7	2.5	Lippincott Palo Alto * Bank Street	- Book 3 Primer	2-2 2-2
Paul R.	2.6 E	4.0 I	2.5	2.5	* Bank Street Scott Foresman	2-1 2-1	3-1 4-1
John	1.1 P	4.0 E	KG 7	8.7	* Lippincott Palo Alto	Pre-Primer -	2-1 Book 11
Fred	1.6 E	2.5 E	1.9	1.9	Merrill * Bank Street	- Primer	Book 5 2-2
Jenni	2.4 E	6.8 I	4.4	4.8	Lippincott Laidlaw * McMillan	3-1 3-1 3-1	Book 5 Book 5 Book 5
Phil	None Low Enough	1.7 P	KG 5	1.9	* Lippincott Bank Street	Pre-Primer -	1-1 1-1

P = Primary Battery

P² = Primary² Battery

E = Elementary Battery

I = Intermediate Battery

* = Reader used for oral reading instruction

uma indicação do nível de tecnologia envolvida, assim nos podemos mostrar taxas de respostas. Então aqui vocês veem dados do fim do ano de 70 durante o inverno até a primavera de 71. É um dado de leitura para uma criança pobre excepcional onde esses dados em particular eram para serem usados para representar várias fases de várias contingências de reforçamento para esta criança. O importante que eu quero mostrar não é isso, o que eu quero mostrar é simplesmente o tipo de dado útil para a mensuração de aprendizagem. Nós temos a taxa de palavras corretas lidas por minuto e você vê o número. O gráfico é logarítmico. São mostrados gráficos da taxa de erro (número de palavras erradas por minuto).

Esta criança começou com o nível de 1,7 anos de leitura e acabou com 1,4; segundo o teste indireto. Mas, nós observamos que ela está lendo muito melhor do que quando ela começou e os erros estão abaixando. Então é só isso que eu quis mostrar.

Quais são as variáveis citadas como responsáveis para deficiência? Quay (1973), tinha a idéia de categorizar os possíveis tipos de problemas que podem levar uma pessoa a ser deficiente mental. Basicamente tem 3 níveis ou processos de disfunção: 1) disfunção de processos, ou seja, problemas ligados ao nível fisiológico; 2) aspectos de experiências que são aspectos físicos que a criança tem mas por causa do ambiente por exemplo problemas psicossomáticos, emocionais, fobias, etc.; e em terceiro lugar dependentes de experiência ou basicamente em outras palavras: falta de experiência de aprendizagem, ou falta de oportunidade para aprender. Agora, ele também analisou que basicamente em 1973 existem (na época) 3 tipos de intervenções que podem ser relacionados aos 3 níveis de processos. O tipo 1 de intervenção é no processo hipotético por exemplo: nós ensinamos, encorajamos a criança a engatinhar como esperamos que isso mais tarde vai ajudar a aprendizagem de leitura ou a fala. A ligação entre essas duas coisas não é bem clara. O segundo tipo de intervenção é no mesmo nível mas um pouco mais clara; nós ensinamos discriminação de forma, por ex., para melhorar desempenho de leitura mais tarde. A ligação desses fatores é um pouco mais clara para ver. O terceiro tipo de intervenção, ele chamou de intervenção direta, quer dizer, ensinamos a criança discriminar letras ou palavras. Então, uma observação interessante é que na maioria das intervenções do tipo 3 (intervenção direta) tinha corrigido ou reduzido problemas de todos os níveis do processo de explicação, "processos" nos 3 níveis.

Bijou (1978) também fez uma análise das fontes de variáveis possíveis causadoras da deficiência mental. Então eu tomei liberdade de colocar

TABELA 2 - Comparação de Possíveis Variáveis Responsáveis pela Deficiência Mental.

Segundo Quay, 1973	Variáveis Responsáveis, Segundo Biou (1978)	Intervenção Quay (1973)
Disfunções de	1. Estrutura Anatômica e Função Fisiológica Anormal: A. Equipamento Comportamental Prejudicada B. Anomalias nas Fontes de Estimulação Interna	Tipo I
Defeito de Experiência	2. Deficiências e Desvios nas Condições Externas de Desenvolvimento: A. Ambiente economicamente pobre B. Ambiente com práticas inadequadas por parte dos pais C. Ambiente com contingências aversivas fortes e/ou frequentes	Tipo II
Deficit de Experiência	D. Ambientes com poucos contatos sociais ou de pessoas insensíveis E. Ambientes que fortalecem comportamentos anti-sociais ou anti-intelectuais. F. Ambientes com pessoas que evitem contato com pessoas que apresentam deficiências físicas G. Ambientes que tratam a criança como sendo anormal ou portadora de doença crônica.	Tipo III

a posição de Bijou na mesma tabela para mostrar uma coisa interessante: para Bijou, basicamente tem dois tipos de variáveis: estrutura anatômica e função fisiológica anormal; isto tem dois sub-aspectos, 1) comportamento prejudicado e 2) anomalias nas fontes de estimulação interna. Estes podem ser ligados diretamente à disfunção de processos. O ponto que eu quero lembrar é o seguinte: as variáveis de Bijou acabam no ambiente e a intervenção de Bijou, que ele propõe, pode ser chamada também intervenção direta. Num projeto para crianças prejudicadas nos EUA chamado "Head Start" 35 mil crianças foram abordadas com intervenção direta. A questão chave é a seguinte: o QI dessas crianças foi mudado até 40 pontos e então o que é esse QI? É uma medida muito estranha. Dados esses conceitos de deficiente mental e como ensinar tais pessoas, e dada a realidade brasileira onde se estima a existência de 10 milhões de crianças retardadas que necessitam de uma programação educacional, que tipo de estratégia educacional deve se esperar da Educação Especial?

Dois proeminentes educadores especiais observaram que a taxa de aumento das salas especiais nas escolas públicas tem sido estável. No entanto a Educação Especial tem se deparado com problemas sérios, incluindo: falta de professores bem treinados, uma escassez de pessoal do nível universitário classificados para treinar tais professores, falta de verbas para tais programas, falta de recursos apropriados, falta de guias curriculares específicos e validados, materiais programados aplicáveis. E frequentemente o fato de para Educação Especial oferecem o currículo diluído, ficando um local para despejo de crianças com problemas de certos gêneros, que são ensinados por um professor preparado, em um cantinho improvisado e obviamente inadequado" (Lent e McLean, 1976, pags. 201-202). Embora essa descrição possa ser facilmente aplicável à Educação Especial no Brasil, foi feita em referência aos EUA em 1976. O ponto em questão é que a mudança seria lenta na medida em que a educação estiver relutante e aceitar sua responsabilidade de educar, na medida em que persistir um conceito de inteligência e sua relação hipotética de aprendizagem. Num outro trabalho (Williams, 1981), eu descrevo o serviço de Educação Especial no Brasil como sendo terapêutico ao invés de educacional. Embora tenha levantado muitos argumentos de natureza política, relativos à distribuição de verbas para a Educação Especial baseados em serviços que simplesmente atendem crianças excepcionais ao invés de educá-los, a posição básica é a mesma do que a abordagem de modelo médico para o retardo mental, de encorajar intervenções terapêuticas no sentido de remover a doença ao invés de simplesmente ignorar a doença e ensinar a criança.

Em resumo, o conceito de deficiente mental que relaciona deficien-

tes observáveis com variáveis causais hipotéticas que são implicitamente inatos e não manipuláveis irá sempre nos levar para os tipos de intervenções educacionais que mais freqüentemente encontramos. A responsabilidade para a aprendizagem será colocada na criança dando-se pouca atenção às variáveis de ensino. Os currículos serão diluídos em exercícios sem significado, designados mais a passar-tempo do que modelar o comportamento, e as crianças sem atividade em tais condições irão inevitavelmente desenvolver problemas de conduta e naturalmente aprender muito pouco. Isso será alternado por vários déficits de aptidão, de inteligência e assim por diante de forma que esse sistema irá continuar a existir em perpétuo auto-reforçamento. Um conceito alternativo de retardo mental que focaliza variáveis ambientais precisará programar materiais com base nos mesmos objetivos que os de criança normal, definindo cuidadosamente e descobrindo a necessidade de pré-requisitos suficientes, passo por passo. Isso implica na necessidade de professores capazes de programar objetivos de ensino relevantes e hierarquizados para atingir os objetivos educacionais definidos, programando atividades relevantes para tais objetivos e fazendo mudanças curriculares com base em dados válidos e replicáveis, coletados com alta freqüência sobre o desempenho de tais crianças com respeito às atividades. Finalmente, esse objetivo implica em um sistema administrativo baseado nos produtos da educação e não apenas em meros números e tipos de rótulos psico-fisiológicos que as escolas possam verificar.

Tal realidade requer pelo menos duas atividades adicionais fundamentais à criação e manutenção de tal sistema. Primeiro, o treinamento de pessoal para o sistema, incluindo pais. Bijou, tem argumentado no sentido de prevenir desenvolvimento retardado desnecessário e garantir generalização de intervenções educacionais. Em segundo lugar é necessário pesquisar tanto a programação quanto a metodologia educacional e com métodos com a especificação de condições necessárias e suficientes para a aquisição de comportamentos relevantes sob o ponto de vista educacional e sob o ponto de vista do desenvolvimento em crianças com perturbações no processo de desenvolvimento normal, a despeito das possíveis causas dessas perturbações. Quero acrescentar que a pesquisa que deve ser feita não se baseia necessariamente em desempenho de criança normal. São necessárias portanto, pesquisas para analisar se o caminho para a criança deficiente não é, de fato o mesmo caminho para a criança normal. Eu acredito que a aprendizagem é a aprendizagem, o caminho da aprendizagem para as duas, um sendo chamado normal, e o outro sendo chamado deficiente pode ser diferente, mas não sei se é diferente ou se é desconhecido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bijou, S.W. The prevention of retarded development in disadvantaged children. Paper presented at the conference on prevention of retarded development in psychosocially disadvantaged children. Madison Wisconsin: July, 1978.
- Engleman, S. *Preventing Failure in the primary grades*. Palo Alto: Science Research Associates Inc. 1969.
- Grossman, H.J. A manual on technology and classification in mental retardation. American Association on Mental Deficiency Special n^o 21, 1977.
- Lent, J.R. e McLean, B.M. The trainable retarded: the technology of teaching. In: N. Haring e R.L. Scherfelbusch CEEds.), *Teaching Special Children*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1976.
- Lovitt, T. e Eaton, M. Oh that this too solid slesh would neet'. (The erosion of achievement tests). University of Washington, 1974.
- Quay, H.C. Special Education: Assumptions, techniques and evaluative criteria. *Exceptional Children*, 1973, 40, 165-170.
- Williams, W.L. Educação Especial para indivíduos com retardo mental: abordagem terapêutica ou educacional? *Revista Brasileira de Deficiência Mental*, 1981, 16(2), 7-12.

A CONCEITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA MENTAL E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

*Celma Cenamo
São Paulo*

“A pergunta — o que é isto realmente? — qual é o termo certo? — é uma pergunta ‘nonsense’, não possível de ser respondida.

. . . O objetivo individual ou evento que estamos nomeando, naturalmente não tem nome e não pertence a classe nenhuma, até que o ponhamos em alguma. . . Como chamamos as coisas ou onde traçamos a linha entre uma classe ou outra, depende do interesse que temos e do propósito da classificação.

. . . A maioria dos problemas intelectuais são, ultimamente, problemas de classificação e nomenclatura.”

Language Action, S.I. Hayakawa

“As perguntas — Quem são as pessoas em uma comunidade que são mentalmente retardadas? — são perguntas “nonsense”, impossíveis de ser respondidas. Pessoas não têm nomes e não pertencem a nenhuma classe, até que as ponhamos em alguma. Quem chamamos de retardado mentalmente e onde traçamos uma linha entre o normal e o retardado, depende do interesse e propósito de classificação. O problema intelectual da deficiência mental é, ultimamente, um problema de classificação e nomenclatura”.

Labeling the Mentally Retarded, Jane Mercer

As classificações são arbitrárias e as etiquetas são colocadas com

propósitos nem sempre definidos. Os rótulos podem, porém, determinar a perspectiva pela qual o comportamento humano será visto. Por isso a pergunta "que deficiência é essa?" não precisa, necessariamente, ser "nonsense". A resposta deve porém ajudar em planejamentos. Não deve servir só para discriminar, só para separar. É preciso empregar grandes esforços na tarefa de se reconhecer em que extensão posturas aceitas influenciam nossas percepções, impedindo o aparecimento de caminhos alternativos. É preciso identificar os elementos fundamentais de uma fonte tradicional de referência, para usá-los de maneira atualizada.

Ao nosso ver, a classificação que mais comunica para fins educacionais, é aquela que subdivide os deficientes mentais em quatro grupos:

— aprendizes lentos	Q.I. - 80 - 90
— educáveis	50 - 79
— treináveis	30 - 49
— dependentes	0 - 29

Essa classificação, com algumas ressalvas, parece ser ainda a mais formulada, embora haja outras mais atualizadas. Ela corresponde, de maneira geral, à classificação da A.A.M.D. (Keber, 1961) em "límitrofes" (Q.I. 70-85), "leves" (55-69), "moderados" (40-54), "severos" (25-39), "profundos" (menos que 25).

Semanticamente, poderíamos questionar os conceitos. Afinal, num sentido profundo de educação, todo indivíduo é educável, se consideramos que educar é desenvolver as capacidades que cada um tem.

Definindo-se, porém um dos termos, podemos, ao usá-los dar uma idéia mais instantânea a respeito dos objetivos mais reais a serem alcançados com determinado grupo de deficientes mentais. Os objetivos específicos, naturalmente, deveriam ser individualizados e estabelecidos através de avaliação cuidadosa do repertório comportamental de cada um.

A Tabela I, de Samuel A. Kirk, pretende oferecer possibilidades prognósticas amplas para as diferentes categorias de deficiência mental.

A Tabela de Kirk foi citada como exemplo. Assim, ao se classificar um D.M. como "educável" deve-se estar pronto para um planejamento a longo prazo, que inclua habilidades acadêmicas, e para um futuro profissional mais afetivo. Ao se classificar um "dependente", deve-se preparar para o estabelecimento de uma infraestrutura, em casa ou instituição, que forneça meios de custódia e supervisão constante por toda a vida.

Naturalmente, isso não simplifica o problema. Mais afastado está de uma chamada "normalidade", menos homogêneo é o grupo classificado. Um

TABELA I - Características do desenvolvimento do deficiente mental (Kirk, 1962/1972).

Grau de retardo	Idade pré-escolar - 0-5 anos: Maturação e desenvolvimento	Idade escolar - 6-20 anos: Treino e educação	Idade adulta: Adequação social e vocacional
Leve (educável)	Pode desenvolver habilidades sociais e de comunicação. Mínimo retardo nas áreas sensório-motoras; muitas vezes não identificados ainda.	Pode aprender habilidades acadêmicas até mais ou menos 6 ^a ser. Nos últimos "teens" pode ser orientado para independência social.	Pode adquirir capacidades mínimas de autossuporte social e profissional: mas necessita de apoio e orientação em situações de stress.
Moderado (treinável)	Pode falar ou aprender a se comunicar; regular ou bom desenvolvimento motor; aproveita treinos de auto-cuidados.	Pode aproveitar treino social e ocupacional. Improvável ultrapassar 2 ^o nível acadêmico. Certa independência de transporte.	Pode adquirir autossuporte em trabalho "não qualificado" ou oficina protegida. Precisa de supervisão e guia.
Severo (semi-dependente)	Pobre desenvolvimento do motor; fala mínima ou ausente; geralmente incapaz de aproveitar um treino de auto-cuidado. Pouca ou nenhuma comunicação.	Pode aprender a falar ou se comunicar. Pode ser treinado em habilidades básicas de auto-cuidados; aproveita treinos sistemáticos de rotina.	Pode contribuir parcialmente para auto-manutenção, sob supervisão total. Pode desenvolver habilidades de auto-cuidados em nível útil mínimo, em ambiente controlado.
Profundo (dependente)	Grande retardo motor global. Mínima habilidade de funcionar nas áreas sensório-motoras.	Alguns desenvolvimento motor global. Pode responder a treino de autocuidados.	Alguns desenvolvimento de fala ou comunicação mínima; limitadas habilidades de auto-cuidados e cuidados com o ambiente.

“dependente” pode ser totalmente diferente de outro, quanto às necessidades educacionais. Os objetivos mais específicos tem que ser individuais.

Uma forma de se estabelecer objetivos gerais para cada categoria, em cada faixa etária, poderia ser a de se partir de um modelo teórico de desenvolvimento. O que cada indivíduo costuma fazer ou é capaz de fazer em cada nível de desenvolvimento, isso deve o nosso deficiente mental fazer, quando estiver nesse nível. É simples assim? Não é. Necessidades educacionais não são determinadas apenas por nível de maturação cognitiva, psicomotora ou afetiva-social. O meio também determina o que precisa de tal pessoa. O que se espera dela, aqui e agora, talvez. Família e meio social tem as suas expectativas e necessidades também e ele deve preenchê-las, na medida das possibilidades.

Assim, para se estabelecer um programa é necessário levantar questões como essas:

1. Quais as necessidades educacionais em cada período de desenvolvimento?
2. Qual o nível de desenvolvimento do indivíduo para o qual se planeja? Qual é o seu repertório comportamental?
- 3 - O que o meio social espera e pode ter desse indivíduo?
- 4 - Que patologia ou distúrbios de comportamento apresenta esse indivíduo, para serem tratados ou eliminados?

Quando falamos em nível de desenvolvimento, temos que pensar em todos os aspectos: desenvolvimento intelectual, social, físico-motor. A resposta, ao primeiro item, “quais as necessidades educacionais em cada período de desenvolvimento”, pressupõe a escolha de um ou alguns modelos teóricos de desenvolvimento. Esses modelos podem fornecer os objetivos mais gerais.

Para dar uma idéia de como isso se faria, construímos um exemplo de tabelas para cada nível, dentro de um modelo piagetiano (ver Tabelas II, III e IV).

Quanto ao uso dos modelos de desenvolvimento de indivíduos normais para excepcionais, existem várias controvérsias e alguns pontos importantes a se considerar. Citamos alguns deles:

- O ambiente social reforça enormemente os comportamentos do bebê, mas não o faz em relação ao excepcional de idade maior. Não é reforçador para os pais, ou outro adulto, o comportamento de bebê do indivíduo de 10 anos, por exemplo.
- O excepcional permanece por muito tempo, anos até, em um estágio que o bebê vence rapidamente, em um ou dois meses, por exemplo.

TABELA II - Nível de desenvolvimento de 0 a 2 anos de idade.

I.M.	Características	Objetivos Gerais		Educáveis	Treináveis	Dependentes
0-2 anos	Período sensorio motor	1) Desenvolvimento Sensorial Manipulação do objeto com fins imediatos (visão-olfato-paladar-tato) 2) Desenvolvimento Motor Reflexos-reações de endireitamento e proteção - equilíbrio-coordenação olho-mão-coordenação global. 3) Desenvolvimento Intelectual Solução de problemas: meio para alcançar um fim-permanência do objeto-remoção de obstáculos-relação causa-efeito- antecipação. 4) Desenvolvimento da Linguagem Imitação - jogos simbólicos, desenvolvimento da articulação. 5) Desenvolvimento Social Atendimento de ordens - jogos cooperativos - A.V.D.	Nível dos indivíduos com D.M.	Q.I. - 79 I.C. - 0 - 2a 6m	Q.I. - 49 I.C. - 0 - 4a 1m	Q.I. - 29 I.C. - 0 - 6a 8m
				Q.I. - 70 I.C. - 0 - 2a 10m	Q.I. - 45 I.C. - 0 - 4a 6m	Q.I. - 25 I.C. - 0 - 8a
				Q.I. - 65 I.C. - 0 - 3a 1m	Q.I. - 40 I.C. - 0 - 5a	Q.I. - 20 I.C. - 0 - 10a
				Q.I. - 60 I.C. - 0 - 3a 4m	Q.I. - 35 I.C. - 0 - 5a 9m	Q.I. - 15 I.C. - 0 - 13a 4m
				Q.I. - 50 I.C. - 0 - 4a	Q.I. - 30 I.C. - 0 - 6a 7m	Q.I. menor que 15 permanecem nesse nível
			Estão sendo educados	Famílias Pediatras Méd. Especialistas Clínicas de Reabilitação Escolas maternas (muitos ainda não identificados, como D.M.	Famílias Pediatras Especialistas Clínicas de Reabilitação e Reeducação Escolas Especializadas - Instituições residenciais. Óbito precoce.	

TABELA III - Nível de desenvolvimento de 2 a 7 anos de idade.

I.M.	Características	Objetivos Gerais		Educáveis	Trênáveis	Dependentes		
2 a 7 anos	Período pré-operacional	1) Desenvolvimento Perceptual Percepção visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa, proprioceptiva. 2) Desenvolvimento Psico-Motor Condutas motoras de base; condutas neuro-motoras; condutas perceptivo-motoras. 3) Desenvolvimento Intelectual Abstração de conceitos primários - Abstração de conceitos secundários - Classificação - Seriação Correspondência um a um - Início de conservação das quantidades - Dedução - Inferência - Antecipação - Raciocínio lógico - Início de alfabetização e noções de números.	Nível dos indivíduos com D.M.	Q.I. - 79 I.C. - 2a 6m a 8a 10m	Q.I. - 49 I.C. - 2a 1m a 14a 1m	Q.I. - 29 I.C. 6a 8m a ...		
				Q.I. - 70 I.C. - 2a 10m a 10a	Q.I. - 45 I.C. - 4a 6m a 15a 6m	Q.I. - 25 I.C. - 8 anos a ...		
				Q.I. - 65 I.C. - 3a 1m a 10a 9m	Q.I. - 40 I.C. - 5anos a 17a 2m	Q.I. - 20 I.C. - 10 anos a ...		
				Q.I. - 60 I.C.: 3a 4m a 11a 7m	Q.I. - 35 I.C. 5a 9m a ...	Q.I. - 15 I.C. - 13a 3m a ...		
				Q.I. - 50 I.C. - 4 a 14 anos	Q.I. - 30 I.C. - 6a 7m a ...	Q.I. menor que 15 não atingem o período		
		Estão sendo educados		4) Desenvolvimento da Linguagem Estruturação sintática, etc. 5) Desenvolvimento Social Aprendizagem de regras sociais - A.V.D.		Famílias Pediatras Méd. Especialistas Clínicas de reeducação (menos)	Famílias ou Instituições Méd. Especialistas Clínicas de reabilitação (menos)	Famílias ou Instituições Méd. Especialistas Reabilitação física maior
						Escolas especializadas (ext. ou semi-intern.) Escolas primárias	Escolas especializadas. Oficinas pedagógicas ou proteg.	Escolas especializadas (ext. ou semi.) Oficinas muito supervisionadas.

TABELA IV - Nível de desenvolvimento de 7 a 12 anos

I.M.	Características	Objetivos Gerais		Educáveis	Treináveis	Dependentes
7 a 12 anos	Perfundo das operações concretas	1) Desenvolvimento Perceptual Transposições das percepções espaciais e temporais	Nível dos indivíduos com D.M.	Q.I. - 79 I.C. - 8a 10m a 15anos	Q.I. - 49 I.C. - 14 a 1 m a ...	- -
		2) Desenvolvimento Psico-Motor Amadurecimento das condutas neuro-motoras; Refinamento das condutas perceptivo-motoras.		Q.I. - 70 I.C. - 10 anos a 17 anos	Q.I. - 45 I.C. - 15a 8m a ...	-
		3) Desenvolvimento Intelectual Pensamento reversível		Q.I. - 65 I.C. - 10a 9m a ...	Q.I. - 40 I.C. - 17a 2m a ...	- -
		4) Desenvolvimento de Linguagem Alfabetização completa Compreensão da sintaxe Composições com abstrações		Q.I. - 60 I.C. - 11a 7m a ...	- -	- -
		5) Desenvolvimento Social Generalização de regras sociais		Q.I. - 50 I.C. - 14 anos	- -	- -
		Estão sendo educados	Famílias Rotina médica Clínicas de psicoterapia Escolas especializadas Escolas primárias Escolas profissionalizantes Oficinas pedagógicas Trabalho supervisionado Oficina Abrigada	Famílias Rotina médica Escolas especializadas Oficinas pedagógicas Oficinas protegidas Instituições residenciais	- - - - - - - - -	

— O excepcional apresenta determinados comportamentos inadequados socialmente que não são típicos de qualquer estágio. Tornam-no diferente.

Acreditamos que se poderiam desenvolver tabelas como estas, com mais detalhes e sofisticação, que pudessem quase servir de guia curricular. Mas, perguntamos: Serviriam realmente para alguma coisa? Vamos programar para educáveis, treináveis, etc., ou para João ou Pedro?

Voltamos a Jane Mercer: Depende do nosso propósito em classificar. Dependo do nosso interesse. Para programar para o *meu aluno* eu vou conhecê-lo, avaliar tudo que ele sabe fazer e ensinar, a partir disso, tudo o que ele precisa aprender para seu meio social e para sua felicidade pessoal, para seu bem-estar físico e emocional. Não vou programar para uma classe de indivíduos ou para um rótulo.

Mas a nível mais amplo, a nível de uma política educacional, a níveis administrativos de diferentes hierarquias, a nível de economia, impõe-se a formação de categorias para qualquer tópico a se lidar.

Especialistas em educação, aqueles que mais condição têm de conhecer as necessidades gerais dos indivíduos excepcionais dentro da nossa comunidade, não podem se omitir todos a tentar traçar uma política geral de atendimento.

Para que conceituar? Para que classificar?

Para que estruturas sociais importantes tomem consciência!

Para beneficiar! Não para complicar!

Ao nosso ver, pode ser eventualmente útil conceituar e classificar o problema da *deficiência mental*. Mas menos, (ou nada útil), classificar o *indivíduo* deficiente mental.

A CONCEITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA MENTAL E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Margarida H. Windholz
São Paulo

Com a vantagem de falar em último lugar neste simpósio sobre “A Conceituação de Deficiente Mental e suas Implicações Educacionais” e também ainda sob impacto das apresentações e discussões da sessão da manhã em que foram abordados temas ligados ao estudo da criança especial, posso me permitir reformular ligeiramente minha apresentação, me detendo mais em alguns aspectos e menos em outros.

Se fizermos uma retrospectiva, verificamos que - embora hoje ainda estejamos aqui discutindo questões básicas, como a conceituação de deficiente mental, o conceito de inteligência, questões metodológicas - os últimos 20 e, especialmente, os últimos 10 anos, mostram progressos muito grandes na área ligada à educação do excepcional. Esses progressos, na minha opinião, se devem em grande parte às contribuições da análise comportamental aplicada à educação e em particular à educação especial.

Comunicações do período da manhã versaram sobre propostas metodológicas para o estudo da criança especial. críticas ao conceito de QI, propostas para avaliação por marcos sequenciais de comportamentos emergentes, e agora à tarde tivemos a oportunidade de ouvir diferentes enfoques sobre a conceituação de deficiente mental. Pessoalmente gostaria, neste momento, de discutir não o problema da conceituação do deficiente mental, mas sim o da sua avaliação.

Para fins de trabalho, dou a minha definição sobre o deficiente mental, “um indivíduo com retardo no seu desenvolvimento, retardo este que pode ser global ou apenas em alguns aspectos, como desenvolvimento cognitivo, motor, fala e comunicação, e desenvolvimento social”.

Gostaria de me colocar numa posição pragmática, ou seja, a da psicóloga clínica, que recebe crianças ou adolescentes, enviados por pais, profissionais, médicos, neurologistas, escolas, para uma avaliação e orientação. Acho esta colocação importante, especialmente face às críticas radicais feitas no dia de hoje, quanto ao uso de testes, e à perpetuação do uso do conceito de QI. Gostaria de falar portanto, sobre um estudo de caso, como eu entendo que deve ser feito, e talvez apontar algumas diferenças entre o estudo de caso tradicional, e o estudo de caso numa linha comportamental. O perigo que eu vejo é que ao criticarmos a abordagem tradicional, achando-a totalmente inútil, "jogamos fora o nenê junto com a água do banho", como diz o ditado, e ficamos sem a água e sem o nenê.

Início portanto, fazendo algumas perguntas:

- porque pais procuram uma avaliação psicológica?
- porque eles acham que existe algum problema de "retardo"?
- porque o médico constata algum problema de "retardo"?
- porque a escola acha que existe algum problema de "retardo"?
- o que eles querem saber na verdade, e quais as respostas que nós lhes oferecemos?
- pais acham que seus filhos não realizam, em determinados momentos, coisas que outros fazem nesta ocasião de desenvolvimento;
- pais acham que seus filhos não aprendem de acordo com as expectativas;
- pais recebem diagnósticos médicos, que verificam comprometimentos orgânicos, problemas genéticos, síndromes específicas e querem orientação;
- o neurologista verifica que existem ou não problemas orgânicos e quer saber a avaliação em termos do desenvolvimento mental desta criança;
- a escola percebe que a criança não acompanha os estudos e precisa de atenção especial;
- pais acham que a criança é preguiçosa;
- pais acham que seu filho, embora tenha um comprometimento orgânico mais sério, vai ficar normal dentro de alguns anos, como lhe diz o médico.

Como vamos então responder como profissionais a estes pais, médicos, escolas? Como diagnosticar que um indivíduo apresenta retardo no seu desenvolvimento? E, *quais as implicações deste diagnóstico?*

Parece-me que o psicólogo clínico, tem e usa um instrumental para fazer uma avaliação e diagnóstico, e aqui começa uma bifurcação entre aqueles que seguem uma linha mais tradicional e aqueles que optam por uma avaliação comportamental. Neste momento, não pretendo discutir o que é feito na maioria dos lugares em que se trata de crianças excepcionais. Gostaria de discutir *como deveria* ser feito este diagnóstico antes de responder à questão colocada. De lado a lado, existem críticas. As críticas feitas ao diagnóstico tradicional:

- quanto ao seu nível de inferência;
- quanto ao fato de dizer o que o indivíduo “tem”, e não o que o indivíduo “faz”;
- quanto ao fato de que o diagnóstico tradicional não contribui para a programação, de acordo com as expectativas, e
- quanto ao fato do conceito de QI ser extremamente limitador, prejudicial e supervalorizado.

Por outro lado, as críticas feitas à avaliação comportamental colocam:

- que ela menospreza causas orgânicas: “ignora a doença”, não se propondo em entrosamento num trabalho multi e interdisciplinar, e cuja análise pode enriquecer e ser extremamente valiosa para a orientação de cada indivíduo estudado;
- que menospreza dados coletados pelos psicólogos tradicionais considerando-os inúteis;
- que não respondem a pergunta inicial: “como sei que um indivíduo tem um desenvolvimento retardado”, correndo o risco de uma supersimplificação.

Realmente, de lado a lado, existem grandes imprecisões e injustiças nessas afirmações, e dificuldades que estão ligadas não ao psicólogo tradicional ou ao psicólogo comportamental, mas sim às nossas próprias limitações quanto a conhecimentos científicos e conhecimentos pragmáticos. Além disso, não tocam num problema básico, fundamental: queremos mudar comportamentos, queremos diminuir a frequência de alguns, aumentar a frequência de outros, mas: o que queremos mudar? por que? e para que? São questões fundamentais!

Será que a pergunta que eu levantei: como sabemos que o indivíduo tem um desenvolvimento retardado, não pode ser respondida de uma maneira similar pelas duas abordagens? O seu repertório fica aquém do esperado para sua idade, e para isto nos baseamos nos nossos conhecimentos do

desenvolvimento normal, de marcos de desenvolvimento, de expectativas da nossa sociedade. Para determinar o que vou estudar e como vou estudar este indivíduo, tenho que levar em consideração alguns aspectos levantados por Celma Cenamo. Minha preocupação não é de rotular; minha preocupação é de encaminhar. Então, eu preciso ter alguns procedimentos norteadores que me permitem este encaminhamento. Pode ser também que a pessoa que encaminha a criança para um exame psicológico não esteja pensando ainda neste segundo passo, o encaminhar, mas sim, ela quer saber o que esta criança tem, ou, diria eu, o que esta criança faz neste presente momento, quer dizer, eu preciso levantar o seu repertório, eu preciso verificar as condições em que o indivíduo atua, os recursos ambientais, e a partir daí, fazer uma programação, que abranja ao máximo, todas as atividades desse indivíduo em situação de casa, escola, mundo mais amplo. No entanto, onde começar a levantar este repertório sem correr o perigo de uma análise incompleta? Como fazer esse levantamento, sem também levar um tempo demasiado? Basta fazer uma avaliação pedagógica? Basta fazer uma avaliação neurológica? Basta fazer uma avaliação do desenvolvimento psicomotor? Enfim, que dados eu preciso?

Voltamos então ao ponto inicial: como avaliar a criança com um repertório defazado em relação à sua idade, com deficiências orgânicas simples ou mais complexas, e que precisam de um diagnóstico e de orientação?

Quase diria que é mais fácil avaliar o indivíduo com um repertório mais prejudicado. Para ele, nos últimos anos, tem sido desenvolvidos instrumentos de avaliação, em diferentes lugares e por nós na Escola da Carminha, que permitem hoje em dia um levantamento razoável de suas habilidades e ao mesmo tempo - o que para nós é importante - um levantamento que possibilita programar a partir dele. Para fazer uma avaliação comportamental de crianças com repertório mais complexo, ou seja, por exemplo, as assim chamadas crianças educáveis, ou mesmo treináveis, ou crianças em que há necessidade de um diagnóstico diferencial, sentimo-nos ainda bastante limitados. Nesses casos, pergunto: pode-se usar testes ou deve-se menosprezá-los? Respondo: pode-se usar testes e deve-se usá-los em uma série de situações. A questão básica, é *como* eles são usados, o que nós perguntamos, o que queremos descobrir, e o que concluímos a partir dos testes. Na verdade, os testes nos dão uma situação razoavelmente estandardizada, (embora admita todas as críticas que se pode fazer à falta de normas, para nossa população específica), para observar crianças diante de determinados materiais, em determinadas situações e analisar o que a criança faz nessas situações. Se observarmos *o que* a criança faz e *como* a criança o faz, o teste nos pode enriquecer muito

quanto à maneira da criança agir em uma situação controlada. Além disso, temos testes que medem certas funções e características de comportamento, como por exemplo os testes psicomotores, que nos dão dados sobre a produção da criança nessa área, testes que medem comportamentos sociais e emocionais, testes que medem a assim chamada produção mental da criança, entre outros. Acho importante - embora durante muitos anos não o tenha achado - ter dados normativos, marcos de referência, que me dizem que faixa de idade certos comportamentos são esperados, adequados, inadequados, dentro da nossa cultura. O importante, friso novamente, é o que eu vou fazer com esses dados: se eu vou usá-los de acordo com minha linha de pensamento: ou seja descrever o que a criança fez, vou descrever o que ela produziu, e serei capaz de fazer um "retrato falado" da criança tal como eu a vi, na situação ou nas situações em que eu a vi (porque em geral, quando vou fazer um estudo, vou à casa da criança, à escola, enfim, aos diferentes ambientes em que a criança vive, além de vê-la também em uma situação clínica).

Por outro lado, deve ser frisado que a crítica ao conceito de QI e o uso de conceito de QI, como único avaliador e classificador de crianças como deficientes, é tão criticado pelos psicólogos tradicionais, como pelos psicólogos comportamentais. Ninguém mais acredita, "ou quase ninguém", que medir o QI é como medir a cintura de um indivíduo e dizer: "Joana tem cintura 65 e QI 89". Acho que, se nós reconhecemos as falhas dos testes, do conceito de QI e as suas limitações, podemos reconhecer também aquilo que o teste nos pode dar, não necessariamente um resultado com valor preditivo a longo prazo, mas uma amostra do comportamento da criança numa dada situação. Posso até chegar a usar esses dados para uma programação (que é onde falha em geral a avaliação tradicional). Posso, por exemplo, usando os testes, alterar as condições em que eu apresento determinados itens, para verificar como uma criança é capaz de se comportar, se eu der mais dicas, se eu reforçar seu comportamento, se eu lhe der "uma mão". Isto pode não ser muito ortodoxo, mas sem dúvida pode ser muito útil.

Vamos tentar sintetizar então, o que constitui para mim, um estudo psicológico. Ele se inicia com entrevista com os pais (de preferência ambos), em que se levanta os dados, as queixas, os problemas observados. Se a criança foi encaminhada por uma escola, implica em contato com a escola, orientadores, professores, e eventualmente observação da criança na própria escola. Se ela foi encaminhada, ou se ela está sendo tratada concomitantemente por outros especialistas, sejam neurologistas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos ou outros, contatos são feitos com estes especialistas. É feita observação

da criança na sua casa, quando muitos dos problemas estão ligados a comportamentos da criança com relação às figuras da família (às vezes pequenas modificações podem trazer grandes mudanças: por exemplo: uma criança de 3 anos, cujos pais se queixam de sua irrequietação, recebe - à sugestão da psicóloga - uma mesa e cadeira e incentivo para sentar e fazer algumas atividades na mesa). Móveis do quarto da criança em que ela "não pode mexer" e que podem ficar em outro lugar são retirados, logo mais, a nossa criança se torna menos irrequieta e menos bagunceira. Análise de material é sempre uma fonte rica de dados, seja o estudo de album de fotografias, (ele nos pode mostrar por exemplo, se uma criança é superprotegida, quando ela aparece com maior frequência nos braços de adultos, ou tem bastante oportunidade de se movimentar, quando ela aparece em ambiente livre com outras crianças, correndo, andando de bicicleta, nadando; pode até mostrar uma mãe super-protetora e superdominadora se nós vemos uma seqüência de fotos em que a mãe sempre aparece abraçada ao filho, com o braço em forma de gancho); análise de material escolar, nos permite dados sobre a produção pedagógica da criança; análise de albuns de bebês, e eventualmente diários da mãe, ou de outras pessoas são muito úteis. Finalmente, em muitos casos, uso de testes, sejam estes para verificar desenvolvimento social e emocional, desenvolvimento perceptual-viso-motor, "produção mental", maturidade escolar, observação da criança durante atividades de jogos (por sinal, uma ótima situação para ver comportamento social da criança, solução de problemas, rapidez de raciocínio, etc). Enfim, a partir dos dados coletados, podemos fazer uma descrição da criança, do seu estágio de desenvolvimento, das suas habilidades, das suas forças e das suas fraquezas, e podemos dar uma orientação quanto ao que deve ser feito. Esta orientação implica não apenas em conhecimentos obtidos a partir desse nosso estudo, mas também em conhecimentos quanto aos recursos da comunidade. Aqui muitas vezes vamos ficar encurralados, já que com muita frequência não temos na nossa comunidade, aquelas escolas, instituições, pessoas que poderiam ajudar a esta criança a ter um melhor desenvolvimento possível. Vamos dar dados para estes pais, dados que lhes dizem algo sobre sua criança, e que abrem perspectivas para o futuro. Dependerá de nossa habilidade, e aqui diria - quase da nossa sete clínica - saber usar a apresentação destes dados, também com uma certa finalidade educativa e terapêutica. Precisamos agora entrar em contato novamente também com as várias pessoas ligadas à criança e, junto com eles, tentar ver o que cada um deles pode contribuir para a orientação desta criança e desta família.

A partir deste momento, precisamos pensar nas implicações educa-

cionais de nossos achados. Em parte, os nossos dados oferecerão possibilidades de estabelecer programas; em parte, a partir deles, precisamos fazer outros levantamentos para fazer programas adequados para aquelas perguntas básicas que sempre voltamos a fazer:

- qual é a filosofia de ação que propomos?
- qual é a filosofia de educação dos pais?
- quais os recursos ambientais de que dispomos?
- então vamos propor mudanças de comportamento?
- o que é importante para esse indivíduo?
- por que achamos isso importante?
- e para o que vamos mudar?

Necessitamos de flexibilidade nesse ponto, porque os recursos de que dispomos são limitados, mas mesmo assim, acho que no estado atual dentro da nossa realidade, o que precisamos, é lutar para que estes se tornem melhores e mais adequados, e isto dependerá em grande parte de todos nós.

4

PSICOBIOLOGIA DA AGRESSÃO E DA DEFESA

FATORES NO CONDICIONAMENTO AVERSIVO NO RATO

Ivan Izquierdo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

O repertório natural de respostas a estímulos auditivos (tom, campanha), no rato, inclui reações de orientação (com ou sem "rearing") seguidas de uma reação de congelamento ("freezing"); ocasionalmente, no decurso da reação de orientação e como parte desta, os animais fazem uma resposta ambulatória. Numa caixa de vaivém ("shuttle-box"), em 0.5 a 1.0% dos casos, a resposta ambulatória pode se manifestar como uma resposta de cruzamento ("shuttle response"). A apresentação de estímulos aversivos na mesma sessão (por ex., um choque elétrico ao assoalho da caixa) modifica o padrão de respostas ao tom ou à campanha, fazendo com que a incidência de respostas de cruzamento ou estímulo auditivo aumente marcadamente. Quando os tons e os choques são apresentados ao acaso, a incidência de respostas de cruzamento aos primeiros oscila em torno de 10%. Neste caso, a ocorrência dessas respostas pode ser atribuída a uma alteração do estado do animal causada pela simples presença de estímulo aversivo na sessão, que pode ser denominada de "drive" (D). Quando os tons e os choques são pareados, de maneira de que existe uma relação temporal constante entre ambos os estímulos, além do fator "drive" (D) entra em jogo um outro fator, derivado dessa relação temporal constante, que pode ser denominado P (pareamento, ou fator Pavloviano). Se, independentemente da relação temporal entre o tom e o choque, se faz com que este último seja contingente sobre a não emissão de respostas de cruzamento ao tom, se introduz um terceiro fator, que pode ser denominado C (contingência; fator de esquivia ou instrumental).

A operação dos fatores D, P e C é aditiva; num teste de esquivia ativa de 2 vias com pareamento de estímulos, o número de respostas de cruzamen-

to à campanha resulta da soma de D + P + C. Cada um dos três fatores atua através de mecanismos fisiológicos distintos, envolvendo diferentes estruturas cerebrais, e possui uma farmacologia própria. A operação de D é favorecida por agentes simpatomiméticos, por drogas estimulantes do sistema nervoso central, por lesões do hipocampo, por depressão alastrante do hipocampo, e por lesões de córtex periforme, tubérculo olfatório, e septum; o fator D é deprimido por agentes parassimpatomiméticos, guanetidina, ou por diversos depressores centrais. A operação do fator P é favorecida pelo diazepam e pela lesão da região dorsal da cabeça do núcleo caudato; é deprimida pela clonidina, difenilhidantoina, canabidiol, e pela lesão do caudato ventral, da amígdala, e do hipocampo, assim como pela depressão alastrante deste último. A operação do fator C é favorecida pelo diazepam, apomorfina, agentes parassimpatomiméticos, a lesão do caudato dorsal; e é deprimida pelos parasimpáticos, haloperidol, LSD-25, e pela lesão do septum, amígdala, e caudato ventral.

Não existe diferença sexual na operação dos três fatores.

Na maturação do rato, C é o último a aparecer (depois dos 21 dias de idade).

Os resultados indicam que, no estudo de formas de aprendizado aversivo como as aqui comentadas, é importante determinar se o efeito de determinada variável sobre a execução de respostas pelo animal é devida a um ou outro fator. Em cada caso, a variável em estudo pode estar agindo sobre mecanismos fisiológicos e/ou neurohumorais diferentes.

Para dados experimentais, e revisão sobre o assunto, consultar Anisman & Bignami (1978), Izquierdo e Cavalheiro (1976), Izquierdo e Elisabetsky (1979), e Schütz e Izquierdo (1979).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anisman H, Bignami G (1978) - *Psychopharmacology of Aversively Motivated Behavior*, New York, Raven Press.
- Izquierdo I, Cavalheiro EA (1976) - Three main factors in rat shuttle behavior: Their pharmacology and sequential entry in operation during a two-way avoidance session. *Psychopharmacology* 49: 145-157.
- Izquierdo I, Elisabetsky E (1979) - Physiological and pharmacological dissection of the main factors in the acquisition and retention of rat shuttle behavior. In MAB Brazier (Ed.), *Brain Mechanisms of Memory and*

Learning: From the Single Neuron to Man, pp. 227-248. IBRO Monographs N° 4, New York, Raven Press.

Schütz RA, Izquierdo I (1979) - Effect of brain lesion and rat shuttle behavior in four different tests. *Physiology & Behavior* 23: 97-105.

AGRESSÃO E DEFESA EM AVES

L.R.G. Britto
Universidade de Campinas

Foram apresentados alguns dados do nosso grupo do Departamento de Fisiologia e Biofísica da UNICAMP, relativos a estudos de mecanismos neurais subjacentes a alguns comportamentos em pombos, por meio de técnicas neurofisiológicas convencionais.

I - ESTIMULAÇÃO ELÉTRICA

A estimulação, mediante elétrodos implantados cronicamente em diversas regiões hipotalâmicas, provocou uma série de respostas comportamentais, entre as quais agressividade com bicadas e ataque com asa. Estas observações iniciais motivaram a continuação desses estudos, uma vez que parecem indicar a existência (esperada) de mecanismos neurais semelhantes aos descritos nos mamíferos, envolvidos na programação daquelas reações agonísticas.

Nesse sentido, implantaram-se elétrodos também na região telencefálica conhecida como arquiestriado e considerada como homóloga do complexo amigdalóide dos mamíferos. Com a estimulação dessa área, não se conseguiu eliciar reações de ataque completas, mas reações motoras isoladas; todavia, a aplicação de trens de pulsos nesta região apresentou uma facilitação muito evidente da reação de agressão provocada pela estimulação do hipotálamo lateral, o que indica de modo insuspeito sua participação no sistema neural responsável pelo comportamento em questão. Além disso, em diversas situações obteve-se comportamento alimentar, o que demonstra a complexidade da organização daqueles sistemas neurais. Todas essas observações foram feitas a partir de áreas mais mediais do arquiestriado.

Uma outra verificação importante foi a de que a estimulação reticular pode bloquear a reação de ataque provocada a partir do hipotálamo, ou mesmo induzida farmacologicamente, pela administração de andrógenos. Como poderia se tratar de um efeito mediado por projeções tipo alça longa, fizemos este estudo em pombos talâmicos, nos quais todo o telencéfalo é retirado e, apesar disso, mantêm-se muito bem. Nesta preparação, o resultado obtido foi idêntico, o que caracteriza a participação da formação reticular no sistema neural em questão, possivelmente por projeções diretas ao hipotálamo.

De maneira geral, o quadro emergente é muito semelhante ao descrito em mamíferos, o que apóia a idéia da neurofisiologia comparativa, que prevê a persistência na escala filogenética de arranjos neurais e funcionais de alto valor adaptativo.

II - LESÕES CEREBRAIS

Ainda com o intuito de se verificar a possível homologia entre a amígdala límbica dos mamíferos e o arquiestriado de aves, efetuamos algumas lesões nesta última região, especialmente numa parte mais lateral. Estes pombos apresentaram reações de agressividade muito intensas, testadas simplesmente pela introdução da mão do experimentador na gaiola de teste; previamente à lesão, a resposta natural dos nossos animais era fuga ou pelo menos tentativa de fugir. Os mesmos sujeitos, após a lesão, atacavam qualquer objeto que fosse introduzido na gaiola teste, emitindo vocalização típica de agressão e apresentando as típicas manifestações neurovegetativas; aumentaram também de peso, o que mais uma vez caracteriza a complexidade dos sistemas encarregados dos processos de decisão e programação da reação de agressividade ou ataque, e outros comportamentos.

III - IMOBILIDADE TÔNICA

Um outro padrão agonístico de que nos temos ocupado nos últimos anos é o comportamento de imobilidade tônica, também descrito como imobilidade reflexa, hipnose animal e outras denominações. Esta reação, pelas observações na natureza e testes em laboratório, representa um comportamento defensivo altamente difundido na escala filogenética, e de valor adaptativo indiscutível. Por estas razões, tem sido objeto de um renovado interesse nos últimos anos, e representado alvo de inúmeros testes.

Efetuamos uma série de experimentos com lesões, no sentido de

identificar sistemas neurais importantes neste processo, mas a única conclusão, até o presente, é a de que os mecanismos neurais críticos à reação devem estar situados a nível pontino-mesencefálico. Por exemplo, esta resposta aparece sem grandes alterações, em animais com extensas lesões telencefálicas, nos animais talâmicos e mesmo nos descerebrados. As únicas lesões que parecem afetar de modo consistente a duração e a susceptibilidade a esta reação são as praticadas a nível reticular, como as que atingiram a substância cinzenta central e o núcleo do tegmento pedúnculo-pontino, parte compacta.

Além disso, foram descritas pelo nosso grupo as características habitantes da resposta, pela repetição espaçada das induções, os longos períodos necessários para a recuperação dela (até 4 meses), sua ritmicidade circadiana, as evidentes alterações neurovegetativas, e as possíveis alterações sensoriais que acompanham este comportamento.

Finalmente, foram discutidos alguns aspectos neuroquímicos, que têm sido investigados mais recentemente. Apesar das evidências em favor de um modelo serotoninérgico para funcionar como base para o comportamento de imobilidade tónica, o quadro atual parece incluir também outros neurotransmissores, como a dopamina, nor-adrenalina e a própria adrenalina. Além disso, a acetil-colina e as encefalinas parecem ter um papel modulador da resposta, o que já foi demonstrado pelas manipulações que alteram o nível dessas substâncias. Como já foi demonstrado também para outros comportamentos, parece impossível atribuir a um único neurotransmissor a responsabilidade pelo aparecimento da resposta.

IV - CONCLUSÕES

De maneira geral, estes estudos demonstram que os pombos são animais também bastante interessantes para estudos neurofisiológicos e comportamentais, e caracterizam a existência, também nesta classe de vertebrados, de padrões típicos de agressão, fuga e defesa; e, principalmente, que no SNC os mecanismos neurais subjacentes a estes comportamentos parecem ser preservados na filogenia.

5

A RELAÇÃO PSICOTERAPEUTA-PACIENTE

A RELAÇÃO TERAPEUTA-CLIENTE SOB O ENFOQUE COMPORTAMENTAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*Thereza Pontual de Lemos Mettel
Universidade de Brasília*

A relação terapeuta-cliente deve ser vista como uma das mais importantes variáveis dentre aquelas introduzidas na experiência do cliente com o início da Terapia. Neste ponto, acredito que todas as terapias têm este aspecto em comum, embora possam usá-lo de maneira e intensidade diferentes.

Na terapia comportamental há níveis de participação do terapeuta e, portanto, de sua pessoa como variável significativa. Quando o procedimento é mais delimitado e rápido e o cliente é mais normal, sua participação como variável torna-se menos importante e mais limitada. O relacionamento de dependência não é estimulado, como também não o é nas terapias Rogerianas, Racional Emotivo e na "Reality Therapy" de Glaser, para citar apenas algumas terapias não analíticas.

Em casos de maior comprometimento do cliente, e quando o nível de ansiedade e desorganização psicológica é mais alto, o terapeuta assumirá um papel mais preponderante na situação ambiental da terapia e fora dela. Ele, então, se tornará um importante elemento motivacional e a sua pessoa um modelo, um reforçador social por excelência, um estímulo discriminativo.

No entanto, não acreditamos que seja ele, o terapeuta, o elemento mais importante no processo de aprendizagem, que deverá se desenvolver na terapia.

Kanfer e Phillips (1975) dizem que os fatores de relacionamento são muitas vezes determinantes da mudança de comportamento durante a terapia, assim o conjunto de variáveis que é o terapeuta, pode "aumentar ou diminuir a eficácia de suas técnicas comportamentais através do impacto de suas características pessoais e da interação".

Na situação ambiental da terapia comportamental, o terapeuta e sua pessoa operam, portanto, como:

- o reforçador social por excelência;
- o modelo;
- o estímulo discriminativo para certos comportamentos;
- o observador-participante que irá colaborar no desenvolvimento do programa de tratamento junto com o cliente.

A este ponto, pergunta-se:

- Como o terapeuta poderá se tornar esta variável importante de contexto, nas terapias comportamentais?
- Quais seriam as características pessoais do terapeuta que o tornariam mais eficiente?
- Qual seria o papel social do terapeuta na terapia?
- Qual seria o seu envolvimento no desenvolvimento da interação com o cliente?
- Qual seria a função da "confiança" ou "expectativa" do cliente com relação à capacidade ou competência do terapeuta?
- Como deveria o terapeuta usar as características da interação afetiva, sem correr o risco de se concentrar apenas no uso das "variáveis de interação cujos efeitos podem ser triviais e indiretos"? (Kanfer e Phillips, 1975).

A continuação do estudo científico e da análise das condições e características da relação terapêutica faz-se cada dia mais importante e premente. Carl Rogers, neste ponto, foi um pioneiro quando pela primeira vez na história da psicologia gravou uma sessão de psicoterapia para posterior observação e análise. Preocupava-o, na época, procurar respostas para as perguntas: O que acontece na sessão de terapia que poderá levar o cliente a mudar? O que é terapêutico no relacionamento terapeuta-cliente? Leonard Krasner (1978) diz que a "gravação de entrevistas patrocinada por Carls Rogers" abriu caminho para a observação naturalística do que realmente acontece na psicoterapia. . . as verbalizações dos terapeutas foram assim observadas, categorizadas, quantificadas e sistematicamente relacionadas às categorias de verbalizações do cliente".

As terapias comportamentais têm esquecido de estudar e até de enfatizar este aspecto no estudo da situação terapêutica e, durante muitos anos, os relatos de tratamento foram feitos, apenas com dados do cliente. E onde está o terapeuta nisto?

Quais são os comportamentos do terapeuta que poderão entrar como

elementos significativos no contexto da situação terapêutica? Será possível identificar de modo mais objetivo as qualidades comportamentais do terapeuta? Vê-se nestas perguntas a necessidade premente de maior preocupação e investigação destas variáveis.

Warren em 1978, procurou estudar algumas destas variáveis e tentou medir o que ele chamou de comportamentos assertivos positivos e a expressão de ternura do terapeuta.

Para ele os “comportamentos assertivos positivos ou a expressão de sentimentos de apreciação, afeto positivo (gostar), empatia e “self-disclosure” permitem um indivíduo se tornar mais reforçador para os outros e, portanto, pode encorajar a comunicação e a expressão de afeto de outros.

Lazarus, tentou incluir na definição de assertividade a expressão de sentimentos, ternura, além de sentimentos positivos e de emoções negativas.

Pergunta-se então, que qualidades de estímulo da pessoa do terapeuta facilitariam o contacto humano e a comunicação positiva ou genuína entre pessoas? O que tornaria o terapeuta — sua pessoa como instrumento — o grande facilitador na situação terapêutica?

Para que perguntas como estas sejam respondidas é preciso observar os comportamentos verbais, os não verbais, o padrão oferecido na interação para se ser capaz de descrever, analisar e entender as diferenças entre terapeutas e sua menor ou maior eficiência no relacionamento.

Que características comportamentais do terapeuta, que “dicas” levarão o cliente à percepção da aceitação e não julgamento do terapeuta?

O que aprender de Rogers? Parece que o mais importante é acreditar no cliente, aceitá-lo sem julgá-lo, a fim de mudar as condições de relacionamento na sua vida. Como descrever estas condições, como desenvolver esta qualidade nos futuros terapeutas, como investigar?

O relacionamento, a interação pessoa com pessoa, é o grande exercício da situação terapêutica.

O terapeuta dá modelo e prática de relacionamento interpessoal sadio com seu cliente.

A terapia é uma experiência de vida — onde comportamentos sociais e afetivos novos devem ser desenvolvidos no relacionamento entre duas ou mais pessoas envolvidas na terapia.

A generalização deste relacionamento deverá ser possível, para outras pessoas e situações e, para isto, o terapeuta deveria se comportar mais como uma pessoa do que como um mágico, um todo-poderoso. . . É preciso estudar os tipos e as características de relacionamento entre adulto-adulto,

adolescente-adulto, criança-adulto. Daí a versatilidade da terapia comportamental que faz uso de co-terapeutas e patrocina a colaboração de outras pessoas na vida do cliente que possam ter qualidades terapêuticas no seu relacionamento.

A ocasião de se desenvolver comportamentos sociais e afetivos novos, o início e o treinamento deles é na sessão de terapia. Pergunta-se, pois:

- como facilitar a generalização?
- como não “mistificar” o relacionamento terapeuta-cliente, a ponto de tornar difícil a generalização e a autonomia do cliente?

Rachel Hare (1979) diz que o treinamento convencional em psicoterapia, muitas vezes enfatiza a contribuição do cliente para o problema mas subestima as forças sociais externas que modelam o comportamento do cliente. Esta ênfase limita a percepção do terapeuta sobre a sua própria contribuição ao processo de terapia.

Finalmente, faz-se mister um trabalho cuidadoso e permanente de investigação “pari-passu” com o trabalho clínico para que o processo de relacionamento cliente-terapeuta seja esclarecido. Os benefícios desta investigação serão múltiplos atingindo os profissionais, a sociedade a quem prestam serviços e o conhecimento psicológico como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAMMER, H.A. *The helping relationship: process and skills*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1973.
- HARE-MUSTIN, R.T., MARECEK, J., KAPLAN, A.G. e LISS-LEVINSON, N. Rights of clients, responsibilities of therapists. *American Psychologist*, 34(1): 3-16, 1979.
- KANFER, F.H. e PHILLIPS, J.S. *Os princípios da Aprendizagem na terapia comportamental*. (Vol. III). São Paulo, E.P.U., 1975.
- KRASNER, L. The future and the past in the behaviorism – humanism dialogue. *American Psychologist*, 33(9): 799-814, 1978.
- SEGAL, E. Behavioral and cognitive psychology. *Revista Mexicana de Analisis de la Conduta*. 4(2): 203-215, 1978.
- WARREN, N.J., e GILNER, F.H. Measurement of positive assertive behaviors: the behavioral test of tenderness expression. *Behavior Therapy*. 9: 178-184, 1978.

6

PATOLOGIAS DA FALA

MUDANÇA NA FOCALIZAÇÃO DE VARIÁVEIS AMBIENTAIS RELACIONADAS AO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: IMPLICAÇÕES PARA INTERVENÇÃO

Elza M. Stella Prorok
Universidade Federal de São Carlos

1. A mudança ocorrida durante a última década, nos problemas básicos de investigação do desenvolvimento da linguagem está muito bem sintetizada no comentário feito por K. Nelson, em 1976, numa "Conferência sobre avaliação comportamental precoce de capacidades cognitivas e de comunicação", realizada em Washington:

"A nova abordagem em desenvolvimento da linguagem vê a criança menos como um aprendiz da linguagem (menos ou, pior ainda do que um LAD) do que um participante de um sistema de comunicação com intenções a serem expressas e recebidas por quaisquer meios viáveis".

Essa abordagem, identificada como pragmática, enfatiza a importância da interação diádica no desenvolvimento da linguagem, reconhecendo:

- a) crianças adquirem a linguagem no contexto do seu uso;
- b) o componente crucial do contexto é o diálogo (entre a criança e seu interlocutor maturo).

Consequentemente, a ênfase de análise passa a incidir no *evento comunicativo*.

2. Uma rápida caracterização da mudança, acima mencionada, nos leva a apontar alguns conjuntos de variáveis ambientais potencialmente facilitadores e/ou inibidores do desenvolvimento inicial da linguagem.

2.1. Estudos da interação diádica mãe-criança, originariamente inspirados nas suposições do input degenerado, defendida pelos nativistas (Chomsky, 1965; McNeill, 1966), tiveram como preocupação básica a avaliação da fala materna.

Contrariamente ao suposto, os dados revelaram características do input apontadas como ideais para aquisição da linguagem: simplicidade, redundância, entonação exagerada, restrição ao contexto do "aqui e agora".

2.2. Motivados por esses resultados, estudos subseqüentes passaram a trabalhar sobre a hipotetização de funções especiais, instrucionais, das características de simplicidade e organização da fala materna, através do enfoque a categorias interativas específicas: expansão e repetição. Análises detalhadas desses dois conjuntos de estudos são encontradas em Stella-Prorok, 1980.

2.3. A inconsistência de dados gerados pelas hipóteses instrucionais sobre a fala materna, associada aos produtos de estudos contemporâneos sobre a organização e desenvolvimento do diálogo mãe-criança (por exemplo: Bateson, 1975; Kaye, 1977; Stern *et al.*, 1975), resultam na ênfase recente da necessidade inquestionável de se proceder sobre investigações do desenvolvimento da linguagem a partir de suas *funções comunicativas*.

Neste contexto chamam a atenção análises relativas a:

2.3.1. Regras de organização do diálogo.

2.3.2. Caracterização do padrão interativo associado a manutenção e sequenciação do tema.

2.3.3. Caracterização de recursos usados pela díade (M-C) para chamar e manter atenção do ouvinte.

3. No presente existem indicações de um constante ajustamento no sistema linguístico M-C, que não deve contudo ser estendido para todo o continuum interativo.

3.1. O ajustamento pode ser especificado através das mudanças gradativas no desempenho de M e de C durante o evento comunicativo, no curso do desenvolvimento de C.

3.2. Em função dele, a consideração sobre a efetividade da fala materna (ou do adulto) sobre o comportamento subsequente da criança deve, necessariamente, incluir a contribuição da própria criança ao processo de desenvolvimento da linguagem.

3.3. Isto implica em que o input linguístico é mais provável de contribuir ao desenvolvimento quando corresponde ou satisfaz a limitações correntes no repertório da criança referentes a:

3.3.1. Capacidade de atenção e processamento

3.3.2. Percepção de objetos, situações e eventos

3.3.3. Compreensão de significados.

Esta conclusão, compartilhada por uma série de investigadores (ver De Paulo e Bonvillian, 1978) enfatiza e está documentada no fato de que estimulação verbal materna, per se, não se correlaciona com desenvolvimento da linguagem. Dados existem para crianças norte-americanas, inglesas e brasileiras (cf. Stella-Prorok, 1980).

4. As implicações para o planejamento da intervenção sugerem uma mudança de abordagem consoante à direção das mudanças descritas sucintamente na pesquisa sobre desenvolvimento da linguagem.

Basicamente, tal mudança requer o desenvolvimento de técnicas e estratégias de avaliação e treino da *competência comunicativa* de crianças com atraso ou desvio no desenvolvimento da linguagem. Ou seja, o planejamento do treino em elementos básicos, como lexicon e sintaxe, deve ser repensado em função do desenvolvimento de *habilidades conversacionais efetivas*. Uma vez mais, isto implica em focalizar o desenvolvimento da linguagem desde muito antes do aparecimento da fala em si, portanto incluindo as funções da linguagem já presentes no período pré-linguístico. A partir do trabalho de uma série de autores (ex.: Bruner, 1975; Halliday, 1975; Miller, 1978) este autor sugere que um enfoque ontogenético (cf. Stella-Prorok, 1981) oferece inúmeras vantagens para o planejamento do treino da linguagem no contexto interpessoal propriamente entendido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bateson, M.C. Mother-infant exchanges: the epigenesis of conversational interaction. In D. Aaronson and R.W. Rieber (Eds), *Developmental psycholinguistics and Communication Disorders*. New York: New York Academy of Sciences, 1975.
- Brener, J.S. From communication to language: a psychological perspective. *Cognition*, 1975, 3, 255-287.
- Chomsky, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965.
- De Paulo, B.M. and Bonvillian, J.D. The effect on language development of the special characteristics of speech addressed to children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 1978, 7, 189-211.
- Halliday, M.A.K. *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold, 1975.
- Kaye, K. Toward the origin of dialogue. In H.R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction*. New York: Academic Press, 1977.
- McNeill, D. Developmental psycholinguistics. In F. Smith and G.A. Miller (Eds), *The Genesis of Language: a psycholinguistic approach*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1966.
- Stella-Prorok, E.M. Conversando com Crianças: aquisição da linguagem no contexto do diálogo. Tese de Livre Docência, USP, 1980.
- Stella-Prorok, E.M. Mudança ontogenética: implicações para a promoção de desenvolvimento comportamental. Texto apresentado durante o simpósio "Necessidades e satisfações da criança especial: o que a Psicologia tem a oferecer?" XXXIII Reunião Anual da SBPC, Salvador, 1981.
- Stern, D., Jaffe, J., Beebe, B. and Benett, S. Vocalizing in unison and in alternation: two modes of communication within the mother-infant dyad. In D. Aaronson and R.W. Rieber (Eds), *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders*, New York: New York Academy of Sciences, 1975.

PATOLOGIAS DA FALA: ASPECTOS DE AVALIAÇÃO E TERAPIA

Suzana Magalhães Maia Vieira
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

A linguagem, como qualquer objeto de investigação científica, tem tido sua conceituação repensada constantemente de acordo com a abordagem metodológica com a qual é analisada. A importância atribuída à relação sujeito-meio ou a cada aspecto isoladamente é uma das grandes variações encontradas entre os modelos que se propõem a explicar a linguagem. Assim, no modelo nativista a linguagem é considerada faculdade inata, caracterizadora da espécie humana e a maturação, como base orgânica, é o que possibilita seu desenvolvimento. O meio tem como função fornecer dados linguísticos para que a criança deduza as regras que utilizará na construção de sua própria gramática.

No modelo ambientalista a linguagem é tida como um comportamento sujeito às mesmas leis que determinam a aprendizagem de outros comportamentos e a base orgânica apesar de necessária, não é condição suficiente para o seu desenvolvimento. É o meio que possibilita a instalação e a manutenção do comportamento verbal.

Como consequência natural deste radicalismo, surgiram outros modelos, de tendência interacionista, isto é, a linguagem não era exclusivamente determinada pelo próprio sujeito ou pelo meio, mas sim nas trocas de informações e de papéis entre sujeito e meio. Para esta interação há muitos sentidos:

a) a linguagem decorre da interação verbal dos pais com seus filhos pois os primeiros conseguem adaptar a estruturação frasal que utilizam à necessidade precisa da criança e esta vê sua estruturação expandida e compreendida.

b) a linhagem mais do que um conjunto de signos, tem por função principal o estabelecimento da comunicação. Assim, a criança interage com adultos significativos e com seus pares, inicialmente através de comunicação não-verbal e depois passa a utilizar a verbal. A interação portanto não é exclusivamente verbal, mas tem como finalidade a exteriorização de intenções comunicativas.

c) a linguagem, como conceitua Jean Piaget em muitos de seus trabalhos, é uma das manifestações da função semiótica; tem sua origem na ação, isto é, nas trocas que o sujeito realiza com os objetos animados e inanimados que compõem o seu meio.

Esta introdução foi feita para que se constatasse que dependendo do modelo utilizado para explicar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, utiliza-se técnicas de avaliação e remediação diferentes. Adotaremos nesta exposição o sentido utilizado por Piaget. Sem distinguir fala e linguagem, esta seria um sistema coletivo de signos elaborados pela sociedade. É uma das manifestações da função semiótica porque, através dela a criança consegue representar um significado por meio do significante verbal.

Portanto, avaliar a linguagem é mais do que identificar as estruturas verbais empregadas em um discurso, mas é constatar o uso efetivo que o sujeito faz destas estruturas e suas ligações com o desenvolvimento cognitivo geral, já que há evidências na literatura e em nossa experiência clínica que demonstram a relação entre déficits de representação e déficits linguísticos.

Considerando a avaliação de linguagem de sujeitos portadores de variadas patologias como a busca da compreensão do uso que eles fazem de sua linguagem e de suas estruturas cognitivas, o padrão normal sofre um sério abalo. O que é o normal em termos psicolinguísticos, e até que ponto este é um padrão necessário para se avaliar e programar uma terapia? Georges Canquilha, repensando o problema do normal e do patológico, conclui que não existem sujeitos ou meios normais ou patológicos; mas é a relação de um com outro que estabelecerá tais parâmetros. Assim, o sujeito normal é aquele capaz de se adaptar às variações do meio, apresentando um conjunto de respostas variadas, enquanto que um comportamento patológico define-se pela apresentação de uma norma única, independente das oscilações do meio.

Nesta perspectiva os padrões de normalidade linguística não se limitam à discussão de que fonemas a criança adquire inicialmente, mas compreendem também a busca de etapas globais de desenvolvimento, estas sim a funcionar como parâmetros, deixando margem para se compreender porque algumas crianças de 3 anos falam o /r/, enquanto a grande maioria só vai adquiri-lo mais tarde.

Não se está negando, portanto, a importância de padrões de normalidade, mas sim discutindo a sua dimensão. Com a utilização de parâmetros gerais de desenvolvimento linguístico, pode-se encontrar entre os dois casos, normal e patológico, uma diferença quantitativa, uma vez que mesmo com a presença de patologia não se constatou um desvio no desenvolvimento da linguagem, e sim um atraso. Este dado é comprovado através da comparação de crianças portadoras de alguma patologia específica e crianças tidas como normais, de diferentes faixas etárias, mas mesmo nível de produtividade linguística.

Os testes utilizados como instrumentos para a avaliação de linguagem, ao contrário dos utilizados por psicólogos, não estão em sua grande maioria, padronizados, sendo que vários trabalhos estão sendo encaminhados neste sentido em São Paulo e em Campinas. A escolha dos instrumentos recai, então, em testes que sejam coerentes com a conceituação que tem o clínico sobre a linguagem e seu desenvolvimento. Por exemplo: partamos do princípio que uma criança de 3 anos com queixa de pouca verbalização será avaliada. Realizados os exames neurológico, foniátrico e psicológico, constatou-se que esta criança aproximava-se do grupo de crianças que tiveram um atraso ou um lento desenvolvimento de linguagem, sem a presença de déficit sensorial, motor, emocional ou intelectual que pudessem ser considerados básicos para sua dificuldade.

A avaliação de linguagem teria por finalidade observar seu comportamento não-verbal para evidenciarmos a presença ou não de jogos simbólicos, já que a função semiótica é que possibilita o aparecimento da linguagem, por esta ser uma de suas manifestações. E além disso, trabalhar com provas específicas para o levantamento de dados para a caracterização de seu sistema fonético fonológico e sintático-semântico. Assim, interessaria nesta criança saber o que ela faz ao nível da ação e ao nível verbal, mas além disso, *como* ela trabalha em todas estas manifestações. As observações realizadas em crianças pequenas apresentando retardo de linguagem, têm evidenciado a ligação com déficits mais globais de representação e alguns trabalhos começam a ser realizados neste sentido, aqui no Brasil.

As bases para decisão na terapia de linguagem, também são inúmeras, devendo-se ressaltar apenas a coerência das técnicas a serem utilizadas com a forma pela qual a linguagem foi avaliada. As variáveis que devem ser consideradas para o estabelecimento de uma situação terapêutica são de natureza diversa. Variáveis subjetivas (de ordem neuropsicológica e cognitiva), variáveis de conteúdo (de ordem psicolinguística-fonológicas, sintáticas,

semânticas, pragmáticas), variáveis ambientais (o meio, em geral, representado pela família) e variáveis instrucionais (a própria relação sujeito-terapeuta). Além disso, a patologia apresentada pelo sujeito é outro fator limitante na maneira pela qual ele será tratado, mas há um objetivo geral, aplicável a qualquer patologia das mais severas às mais leves. É função do clínico, fornecer ao seu cliente, as condições necessárias para que ele possa estabelecer um sistema de comunicação com o meio, sem com isto prejudicar o seu desenvolvimento global.

Em suma, a atuação clínica do fonoaudiólogo frente a sujeitos portadores de patologias da comunicação é dialeticamente cada vez mais específica, mas ao mesmo tempo, cada vez menos específica. Isto ocorre porque a própria linguagem em funcionamento, não é um comportamento específico. Portanto, quanto mais precisos forem seus procedimentos de avaliação e terapia, mais informações ele necessita de ciências que discutem a linguagem, como a neurologia, a psicologia, a linguística, a sociologia, a filosofia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Piaget, Jean. *El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño*. Madrid: Aguilar, 3^a edição, 1969.
- Piaget, Jean. *La formation du symbole Chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, 1946, 3^a edição, 1964.
- Canguilhem, G. *Essai sur Quelques Problemes Concernant le Normal et le Pathologique* (1943). Paris: Presses Universitaire de France, 2^a edição, 1960.
- Schiefelbusch, R.L. (Ed.), *Bases of Language Intervention*. Baltimore: University Park Press, 1978.

PATOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO VERBAL: LINGUAGEM, FALA, AUDIÇÃO

Alfredo Tabith Junior
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

I - INTRODUÇÃO

Existe na atualidade, um crescente interesse no desenvolvimento de conhecimentos sobre as patologias que afetam a comunicação humana verbal, com objetivos diagnósticos, terapêuticos e profiláticos.

As primeiras referências a distúrbios da fala foram encontrados nos hieroglifos dos antigos Egípcios, que descreviam patologias como a gagueira e fissura palatina. Para os Egípcios a respiração era o símbolo da alma e um poder místico era atribuído aos pulmões e traquéia. A bíblia descreve Moisés como portador de distúrbio da fala. Assim, quando o Senhor ordenou que ele fosse ao Faraó e tentasse a libertação das crianças de Israel, atemorizou-se e respondeu com os seguintes termos: "Eu não sou eloquente, eu sou lento de fala e tenho uma língua lenta".

Nesta fase as referências a dificuldades na comunicação se limitavam à sua descrição, sem qualquer possibilidade de entendimento de suas causas ou atitudes adequadas para melhorá-las. Os procedimentos terapêuticos eram empíricos, com conotações espirituais e até, às vezes, agressivos. Cauterizações da língua, eram indicadas por Abu Ali Hussain de Avicenna (180 A.D.) como método para tratar a gagueira.

O desenvolvimento de várias áreas do saber humano, Medicina, Filosofia, Psicologia, Linguística, Física, Eletrônica e outras, permitiram a aquisição de métodos mais adequados, para conhecimento e avaliação dos sistemas envolvidos no complexo processo da comunicação humana verbal. Assim,

pode-se entender as normas desta função e, paralelamente, as causas de suas alterações, com o desenvolvimento de técnicas de educação e reabilitação cientificamente baseadas e, vislumbres de melhor desenvolvimento e integração social de indivíduos portadores de distúrbios da comunicação.

II - SISTEMA DE COMUNICAÇÃO HUMANA – FATORES BIOLÓGICOS E AMBIENTAIS

A comunicação humana envolve a troca de informações sobre nossos pensamentos e idéias. Os pensamentos e idéias não podem ser permutados, uma vez que não existem em uma forma física. Assim, é preciso corporificar a informação sobre os pensamentos e idéias em alguma forma física que possa ser transmitida entre os indivíduos.

Esta corporificação envolve inicialmente o processo de *codificação*, ou seja, a transformação destes pensamentos em um conjunto de códigos, comum aos dois indivíduos, que é a *língua*. Este processo de codificação ocorre no nível do Sistema Nervoso Central. Ainda ao nível do S.N.C., serão programados e coordenados os impulsos nervosos responsáveis pela complexa movimentação dos diversos grupos musculares, pertencentes aos órgãos responsáveis pela emissão dos sons (órgãos fono-articulatórios). Assim forma-se a mensagem que será colocada no meio. No caso da comunicação oral, o meio está constituído pelas moléculas do ar que podem carrear a informação sonora desde o falante até o ouvinte. Esta mensagem será recebida pelo sistema auditivo periférico (ouvidos externo, médio e interno) e através das vias auditivas levada ao Sistema Nervoso Central, local onde ocorre o processo de *decodificação*, ou seja a integração e compreensão da mensagem.

A aquisição deste conjunto de códigos, a língua, é um processo evolutivo que se inicia ao nascimento e se desenvolve até a vida adulta. Está na dependência de um adequado desenvolvimento intelectual e condições ambientais provedoras de suficiente estimulação, em termos de quantidade e qualidade de modelos linguísticos. Por outro lado, informa Tabith (1980) pág. 30: “As características afetivas das relações entre criança e meio, principalmente no lar, são fundamentais para criar uma disposição para a utilização da comunicação como meio fundamental de relacionamento interpessoal”.

III - MECANISMOS DE FEEDBACK NA FALA

Três mecanismos de feedback propiciam informações importantes

para o controle da fala. Desde as primeiras descobertas de Bernard Lee, em 1950, sabe-se que o feedback auditivo é um dos elementos importantes no controle da emissão oral. Modificações nas características da emissão (fluência, intensidade vocal, frequência fundamental), são obtidas pela interferência com o feedback auditivo através de mecanismos de retardo, aumento e redução da condução óssea e filtragem. Ainda durante a emissão dos sons, as sensações táteis obtidas ao nível dos lábios, língua, palato, bordas alveolares e parede posterior da faringe, são informadas ao S.N.C. através das terminações livres de fibras sensoriais, situadas próximas à superfície dos articuladores. Tais sensações podem ser testadas pelo estesiômetro, através da discriminação de dois pontos (um indivíduo pode discriminar que dois pontos foram tocados, quando a distância entre eles for de 1 a 2 mm na ponta da língua ou, de 1 cm nas bordas laterais da língua). Finalmente, as sensações musculares, relatadas pela primeira vez por Charles Bell, no início do século 19, as quais ele chamou de cinestesia. Estas sensações são mediadas por receptores situados nos tendões, articulações e músculos. Para a fala, são fundamentais os receptores situados nos músculos estriados, chamados fusos musculares.

Estes sistemas de retro alimentação (auditivo, tátil e cinestésico) propiciam informações das características acústicas da emissão, além da posição dos órgãos fonoarticulatórios na emissão dos vários sons da fala, permitindo a criação de imagens (engramas) acústicos e táteis cinestésicos, relativos aos vários sons da fala. Estas imagens são evocadas durante a produção da comunicação oral.

IV - DISTÚRBIOS DA COMUNICAÇÃO

1) Introdução e Conceituação

Se o desenvolvimento e manutenção da comunicação oral normal depende de fatores biológicos (sistema nervoso, sistema auditivo e órgãos fonoarticulatórios), fatores ambientais e/ou emocionais (estimulação, desenvolvimento afetivo emocional), fica claro entender que alterações nestes fatores básicos, proporcionarão alterações da comunicação oral, que mostrarão características diferentes de acordo com o fator comprometido. Somente a determinação do fator causal permitirá o estabelecimento de métodos terapêuticos adequados.

É uma tarefa bastante difícil conceituar distúrbio da comunicação. Podem referir-se à audição e compreensão da fala, ou características da

emissão, em termos de voz, articulação dos sons, vocabulário e gramática. Spinelli (1979) relata alguns critérios mais objetivos para considerar a existência de um distúrbio de comunicação:

- a) Quando há dificuldades freqüentes para compreender vários interlocutores, em grau nitidamente maior do que o observado em indivíduos de sua idade e condições sociais.
- b) Quando mostra ou informa que entra em tensão ao falar, evita situações de comunicação, precisa de esforço para prosseguir falando.
- c) Quando apresenta voz inaudível ou com características desagradáveis para os interlocutores.
- d) Quando tem a fala pouco inteligível, considerando-se sua idade, por falhas de pronúncia, no vocabulário, na gramática.
- e) Quando tem fala inteligível mas com características que chamam a atenção, interferindo com a concentração do interlocutor no significado da emissão.

2) Distúrbios da Comunicação por comprometimento do Sistema Auditivo

O sistema auditivo é fundamental para o processo de comunicação. Através dele, as informações acústicas são captadas no meio e levadas até a cortex cerebral para a decodificação e portanto a compreensão da mensagem.

A informação acústica é captada pelo ouvido externo, conduzida pelo ouvido médio (membrana timpânica e cadeia de ossículos), até o ouvido interno, onde, ao nível das células ciliadas do órgão de Corti, esta energia vibratória será transformada em informação neuro-elétrica. Até o final do 1^o neurônio, ou seja, do nervo auditivo esta informação é apenas conduzida e as lesões nesta área acarretam uma sintomatologia que se caracteriza pela diminuição da acuidade para ouvir sons ou uma *deficiência auditiva periférica*.

A deficiência auditiva periférica não interfere com as capacidades intelectuais e perceptivo – motoras, mas reduz a possibilidade de aquisição de conhecimentos transmitidos pela comunicação verbal. A falta ou diminuição da recepção dos estímulos auditivos afeta sobremaneira o desenvolvimento da linguagem, ocorrendo um atraso ou mesmo a falta no aparecimento das etapas normais do desenvolvimento da compreensão e emissão orais. Há uma tendência a desenvolver uma utilização maior da visão, como meio de obter informações do ambiente. Pode desenvolver uma rica comunicação através de gestos.

A fala do deficiente auditivo, quando oralizados, é usada principalmente com objetivos de nomear e qualificar. Não são utilizados os elementos com valor especificamente gramatical, como as preposições, conjunções, partículas. Observam-se, freqüentemente, alterações vocais e prosódicas (ritmo, entoação), decorrentes da falta de possibilidade de monitorizar a emissão através da audição.

A carência deste sentido acarreta, na dependência das atitudes familiares, ao deficiente auditivo, características de comportamento que diferem bastante da criança normal. O diagnóstico em tempo e a tomada de atitudes terapêuticas e de educação, levando a criança a introduzir-se em um mundo de sons, utilizando-os como meio de adquirir linguagem, é o fator fundamental para obtenção de uma educação capaz de proporcionar a integração social do indivíduo.

O sistema auditivo central inicia-se a partir do 2^o neurônio da via, ao nível dos núcleos cocleares dorsal e ventral e antes de chegar à cortex cerebral apresenta uma série de estações intermediárias em núcleos situados em vários níveis do sistema nervoso central (complexo olivar superior, núcleos do lemnisco lateral, colículo inferior e corpos geniculados mediais).

Estes núcleos tem a importante função de iniciar a análise de informação acústica, fundamental para o reconhecimento e integração da informação. Além disto, Laurente de Nó, demonstrou na década de 30, a existência de uma via auditiva eferente, capaz de regular o trânsito das informações acústicas, através de sua facilitação ou não, permitindo assim a importante função de focalização perceptual do som.

Schrager (1974) relata que o dano do sistema auditivo central já foi comprovado por Windle, em 1966, em fetos de monos. A lesão das vias auditivas centrais determina uma sintomatologia completamente diferente das lesões do sistema auditivo periférico. Em geral não há redução da acuidade para ouvir sons, uma vez que grande parte das fibras cruza para o lado oposto (via contralateral), mas uma parte menor permanece do mesmo lado (via ipsilateral). Assim, apesar da lesão, haverá sempre caminhos intactos para a passagem dos sons. Quando ocorrem perdas auditivas, elas são muito pequenas e sempre compatíveis com a aquisição da linguagem.

Embora as lesões das vias auditivas centrais não acarretem dificuldades para ouvir sons, afetam sobremaneira a análise desta informação e portanto o seu reconhecimento e compreensão. A criança com "surdez central" escuta os sons mas fica impossibilitada de lhe atribuir significado e por isto pode, muitas vezes, mostrar desinteresse a informação sonora, comportando-

se como um surdo. No entanto, o exame pormenorizado mostrará a normalidade da acuidade auditiva. Distúrbios perceptuais auditivos, dificuldade de atenção a informações acústicas, dificuldade de lidar com tarefas auditivas, irritabilidade, e uma extensa gama de sintomas são encontrados, junto com a perturbação e, na maioria das vezes, falta de aquisição da linguagem.

3) Distúrbios da Comunicação por comprometimento do Sistema Nervoso Central

Como vimos anteriormente, o Sistema Nervoso Central é um dos fatores básicos para o desenvolvimento da comunicação normal. Várias causas pré, peri e pós-natais, podem acarretar lesões do Sistema Nervoso Central com repercussões sobre a linguagem, que se manifestam através de sintomas diferentes, relacionados à área do desenvolvimento afetado. Assim, podemos observar três grandes quadros decorrentes de lesão do Sistema Nervoso Central:

3.1. Deficiência Mental

De acordo com Freedman e Kaplan (1967), a definição de deficiência mental, quando encarada do ponto de vista biomédico, considera como condição básica a existência de alterações do tecido cerebral, que pode ser encontrada como lesão anatômica demonstrável, alterações dos constituintes básicos do tecido cerebral, distúrbio metabólico da célula nervosa, redução da capacidade para a transmissão interneural do impulso ou combinação destes fatores. No entanto, para propósitos de recuperação, é mais importante a abordagem psico-social, que enfatiza o funcionamento social e adaptação geral a normas aceitas. Esta enfatiza as alterações do desenvolvimento na infância e idade pré-escolar, dificuldades de aprendizado na idade escolar e um pobre ajustamento sócio-vocacional na idade adulta.

Na deficiência mental, a eclosão das várias etapas do desenvolvimento da linguagem aparecem mais tardiamente, quando comparadas com grupos de crianças normais. Além disto, quando aparecem as emissões verbais, vários distúrbios são possíveis de serem encontrados: alterações da morfosintaxe, vocabulário pobre, alterações vocais, alterações no ritmo da fala, atraso na aquisição do sistema fonológico e outros.

Em geral, a severidade do comportamento da comunicação é diretamente proporcional ao grau da deficiência mental, como mostram os traba-

lhos de Karlin e Strazzulla (1952). Estas crianças mostram freqüentemente um pobre raciocínio, inabilidade para fazer associações e grande inadequidade nos processos que requerem abstração e simbolização. As capacidades perceptivo-motoras estão sempre afetadas.

O diagnóstico não deve cingir-se apenas a consideração dos efeitos da inteligência subnormal, mas deve também considerar o importante papel que podem exercer outros distúrbios e a influência de fatores ambientais.

3.2. Paralisia Cerebral

Paralisia cerebral é aquela resultante de uma agressão encefálica que se caracteriza, fundamentalmente, por transtornos do tono, da postura e do movimento. Embora esteja caracterizada fundamentalmente por distúrbios na esfera motora, a Paralisia Cerebral quase sempre se acompanha de distúrbios na comunicação, que são muito variáveis quanto ao tipo e grau de severidade. Atrasos no desenvolvimento da linguagem, distúrbios graves na articulação dos sons da fala, alterações nas qualidades da voz, podem ser observadas ao lado de distúrbios sensoriais, perceptuais e afetivo-emocionais. Tabith (1980) descreve as características dos distúrbios da comunicação em Paralíticos Cerebrais, bem como fatores que os determinam.

Considerando-se a multiplicidade de distúrbios que apresentam os Paralíticos Cerebrais, resulta fácil o entendimento da necessidade de uma equipe multidisciplinar no processo de avaliação e recuperação destes indivíduos.

3.3. Distúrbios Específico de Linguagem — (D.E.L.)

Muitas crianças apresentam distúrbios de comunicação que não estão relacionados a prejuízos intelectuais, déficits auditivos, "lesões demonstráveis" no S.N.C. Em geral, este quadro caracteriza-se por atraso na eclosão das várias etapas que marcam o desenvolvimento da fala, com atraso no desenvolvimento fonológico, morfosintático e semântico, aparecendo muitas vezes formas de articulação que não caracterizam uma imaturidade, mas um desvio na aquisição. O quadro clínico inclui outras manifestações tais como: lentidão no estabelecimento de dominância manual, dificuldades para a alfabetização, desenvolvimento lento de funções perceptuais, ocorrência de dificuldades motoras e verbais em outros familiares e maior incidência no sexo masculino. Alguns destes dados apontam uma gênese hereditária para o qua-

dro, enquanto outros estão relacionados a fatores lesivos ao S.N.C. do feto ou do recém-nascido. Frequentemente apresentam distúrbios motores, principalmente detectados por testes refinados e de acordo com Spinelli (1973) há também significativas alterações da motricidade articulatória.

Este quadro foi descrito por Ingram (1969), que os dividiu em quatro grupos, de acordo com as manifestações linguísticas. O grupo I, leve, caracteriza-se apenas por retardo na aquisição da fala, mantendo-se normal a aquisição da linguagem e o desenvolvimento da compreensão. Ingram propõe esta denominação para substituir o termo dislalia, que vem sendo inadequadamente empregado para diferentes distúrbios da fala, que tem em comum a dificuldade na emissão de sons. No grupo II, moderado, há atraso no aparecimento das várias etapas de desenvolvimento da fala, com atraso na aquisição do sistema fonológico e morfosintático. Apresentam a recepção verbal normal. Ingram propõe a utilização deste termo em lugar de disfasia expressiva do desenvolvimento, uma vez que, este último termo, sugere que o distúrbio é de alguma forma similar às perturbações da fala encontradas em adultos que sofrem lesões do Sistema Nervoso Central. No grupo III, severo, são encontradas as mesmas manifestações do grupo II, em grau de severidade de maior, porém mostram alterações na compreensão de sons pertencentes a fala (sons verbais). A denominação do D.E.L. severo é usada para substituir o termo disfasia receptiva do desenvolvimento, pelas mesmas razões acima expostas. O grupo IV, muito severo, caracteriza-se por manifestações mais graves do que o grupo anterior e inclui também dificuldades para discriminar sons não pertencentes a fala (sons não verbais). O termo surdez central tem sido utilizado para indivíduos que apresentam este quadro, por vários autores.

O desenvolvimento de indivíduos com quadros de D.E.L. varia de acordo com o grupo a que pertencem. Enquanto os do grupo I adquirem uma comunicação normal em idade maior do que os indivíduos normais, os do grupo IV são muito afetados, jamais adquirem uma recepção normal e muitos deles são "não comunicantes".

3.4. Afasias Adquiridas

A lesão cerebral pode afetar indivíduos que já apresentam um estágio avançado ou, quase definitivo, do desenvolvimento da fala, especialmente na vida adulta, na vigência de distúrbios vasculares, tumores, infecções ou traumas craneanos. Ocorre assim uma perturbação da linguagem que se

caracteriza por perturbação na compreensão e expressão verbais. Há uma dificuldade na compreensão e utilização dos símbolos da linguagem.

A sintomatologia linguística varia de acordo com a localização e extensão das lesões. As lesões anteriores caracterizam-se por dificuldades no início da fala e produção de seqüências articulatórias e gramaticais (afasias não fluentes), como na afasia tipo Broca. Nas lesões posteriores a articulação é facilitada e ocorrem seqüências grandes de palavras em construções gramaticais variadas mas, ocorrem dificuldades para evocar palavras e para compreensão das informações verbais (afasias receptivas como ocorre na afasia de Wernicke). Associadamente, podem aparecer manifestações não verbais, na dependência da localização e extensão da lesão. São estas: alterações motoras (paralisias ou paresias afetando a face e os membros), alterações visuais (hemianopsias ou supressão de parte do campo visual) e alterações somatognósticas (percepção e reconhecimento de partes do corpo).

De acordo com Schuell e col. (1964), não fazem parte do quadro a perda da memória, confusão mental, psicose, condutas agressivas que, quando presentes devem levantar a suspeita de uma lesão extensa e que atingiu mais profundamente o funcionamento cerebral.

Vários tipos de afasia são descritos, mostrando uma sintomatologia típica, de acordo com a localização da lesão. Além da afasia tipo Wernicke e Broca, Luria (1966) descreve os seguintes tipos:

Afasia Semântica – Neste caso está afetada a estrutura lógica - gramatical da linguagem. O paciente mostra dificuldade para lidar com palavras cuja significação depende de sua posição na frase (Ex: “irmão do pai”, “pai do irmãos”) e com construções de relação (Ex: Maria é mais morena do que Joana, mas é mais loira do que Julia).

Afasia Annéstica – Há uma retenção defeituosa dos registros audio-linguísticos. O paciente revela dificuldades para evocar palavras a partir de imagens e vice-versa. Lesão do lobo temporal sem atingir a área de Wernicke.

Afasia Dinâmica – A recepção verbal é normal. Há uma perda de espontaneidade de linguagem. Ao se fazer perguntas ao paciente, a resposta se manifesta através de uma repetição ecológica. Se o indivíduo é solicitado a fazer uma narração, oferece respostas curtas e simplificadas. Pode manifestar-se na comunicação escrita. Resulta de lesões em áreas terciárias do lobo frontal.

4) Distúrbios de Comunicação Decorrentes de Lesões dos Órgãos Fono-Articulatórios (O.F.A.)

As lesões dos O.F.A. acarretam alterações básicas na emissão dos sons da fala, portanto na articulação e são chamadas de disglossias e classificam-se de acordo com o órgão lesado em: linguais, dentais, labiais e palatais.

As mais importantes são as disglossias palatais porque incluem as fissuras labio-palatais. Trata-se de um quadro congênito, decorrente da falta de fusão entre os processos que se desenvolvem, no período embrionário, para constituir as estruturas faciais, deixando entre si fendas. A fenda, ou fissura, pode ocorrer no lábio superior, no palato ou em ambos.

Esta ampla comunicação que ocorre entre as cavidades da boca e do nariz determina distúrbios bastante severos para articular os sons da fala, bem como uma hipernasalidade da voz. As crianças afetadas mostram alterações desde as primeiras emissões da fala. A intercorrência de outros problemas tais como: distúrbios auditivos, interferência de fatores emocionais e/ou ambientais ou outras patologias presentes, podem acarretar distúrbios também, no desenvolvimento da linguagem.

O atendimento "em tempo", com orientação à família, a atuação de profissionais como: ortopedista maxilar, cirurgião plástico, ortodontista, fonoatetra e fonoaudiólogo, propiciará uma recuperação bastante satisfatória, com possibilidade de aquisição de uma comunicação normal ou próximo do normal, em bom número de casos.

5) Distúrbios da Comunicação de Causa Ambiental e/ou Emocional

Além das condições biológicas antes citadas, dois outros aspectos são fundamentais para o desenvolvimento da comunicação verbal: a estimulação ambiental e o desenvolvimento afetivo emocional. Van Riper (1963) cita os distúrbios emocionais e métodos de estimulação inadequados como causas de atraso no desenvolvimento da fala e considera que, na maioria das vezes, estes dois aspectos atuam concomitantemente.

As características dos distúrbios da comunicação resultantes de um ambiente inadequado variam muito; de acordo com a natureza e período de atuação da condição ambiental. Crianças submetidas a privação ambiental em baixa idade, em geral revelam um atraso global na linguagem, afetando o vocabulário, a sintaxe e o desenvolvimento fonológico. Muitas causas acarretam uma pobre estimulação da criança, entre os quais citamos: pais que

falam pouco; pais que trabalham fora e deixam seus bebês aos cuidados de babá que não estimula verbalmente a criança; crianças de ambientes sócio-econômico-cultural pobres; crianças institucionalizadas precocemente.

Além da quantidade de estimulação verbal, é muito importante a característica da estruturação familiar. Assim, uma criança pode deixar de falar, quando a fala é utilizada entre os pais como meio de se agredirem. Por outro lado, pais perfeccionistas, que exigem performances linguísticas acima das possibilidades da criança, podem desencorajá-la a utilizar a comunicação verbal. O desenvolvimento afetivo é também fundamental para desenvolver na criança, uma predisposição de estabelecer relacionamento com o outro, usando assim a forma mais importante de relacionamento que é a fala. Algumas condições específicas são citadas como causadoras de atraso no desenvolvimento da fala. Entre estas está o mutismo eletivo, condição no qual a criança evita certas situações específicas de fala. Em geral estas crianças revelam outros sintomas que indicam o seu desajustamento emocional, tais como: tendência a solidão, dificuldade para relacionar-se com os colegas e excessiva dependência dos pais ou outros membros da família.

Atrasos de fala bastante severos, as vezes até com ausência total de qualquer comunicação verbal, são observados em associação com as psicoses infantis, como no caso do "autismo infantil", descrito pela primeira vez por Kaner em 1943.

Embora em algumas destas eventualidades o atendimento específico da linguagem possa trazer benefícios à criança, é fundamental o atendimento da família e/ou atendimento psicológico dos pais e da criança.

6) Disfluências da Fala

O termo disfluência ou má fluência, refere-se a uma fala caracterizada por repetições de sons, palavras ou série de palavras, prolongamento de sons, hesitações e bloqueios.

Várias condições podem acarretar uma fala disfluente e entre estas está a gagueira, embora alguns gagos possam ter muito poucas alterações articulatórias ou mesmo ser totalmente fluentes. A gagueira está caracterizada por uma série de sintomas internos "medo do ato de falar, antecipação, evitação de palavras, adiamentos e grande ansiedade frente a situações de comunicação. Estes sintomas internos" diferenciam a gagueira de outras condições em que a disfluência esta presente.

Entre as disfluências sem gagueira, deve-se considerar a chamada

“disfluência normal de fala”. Durante o desenvolvimento da fala, muitas crianças podem apresentar hesitações e repetições de sons, por não apresentarem ainda um suficiente manejo na língua, para expressar seus pensamentos. Elas não tem consciência do fato e portanto não revelam nenhum sintoma de esquiva, medo de falar, ou ansiedade frente a situações de comunicação.

Outras condições podem acarretar uma fala não fluente, entre os quais estão as alterações da programação dos movimentos orais para a fala (dispraxia oral); as falhas linguísticas encontradas em algumas patologias mais amplas, como Deficiência Mental ou Paralisia Cerebral; as de origem emocional que estão ligadas a distúrbios da personalidade e conflito nas relações afetivas. Quando a disfluência está associada a distúrbios perceptivo - motores gerais, acompanhada de outros sintomas como: alterações na melodia da emissão, desorganização do pensamento, imprecisão articulatória (omissões e distorções de sons), e as vezes aumento da velocidade de emissão, constitui-se uma patologia denominada Taquifemia.

As causas da gagueira ainda são pouco conhecidas. Existem muitas teorias, enfocando diferentes origens para o quadro. Spinelli (1979) aponta que os estudos clínicos sugerem a presença de alguns fatores importantes para a instalação da gagueira: tendência constitucional para apresentar níveis exacerbados de autocrítica e de tensão em situações em que se é avaliado; familiares com exagerada preocupação com a fala de seus filhos (as vezes por terem sido ou serem gagos), pais muito dominadores, exigentes e críticos com seus filhos.

O estabelecimento de planos adequados de terapia das disfluências, depende fundamentalmente do diagnóstico diferencial entre as várias causas de disfluência. É possível que muitos dos insucessos na terapia da gagueira, estejam ligados à não realização de diagnósticos precisos, incluindo assim no rótulo “gagueira”, disfluências de origens diversas.

7) Distúrbios da Voz

Emprega-se o termo voz, para se referir às qualidades (intensidade, altura e timbre) do som, produzido na laringe pela vibração das cordas vocais e modificado pelas cavidades de ressonância, principalmente faringe e cavidade da boca.

As alterações da voz são denominadas de disfonias e podem ter uma origem orgânica ou funcional. As orgânicas decorrem de alterações estruturais em qualquer dos elementos que constituem o aparelho fonador. Assim, pato-

logias do aparelho respiratório, da laringe ou das cavidades de ressonância, determinam alterações vocais cujas características dependem basicamente do órgão afetado, do tipo de lesão e da extensão da lesão. As disfonias funcionais são as alterações da voz, sem alterações orgânicas teciduais ou, quando estas ocorrem, desenvolvem-se como seqüela da má utilização do mecanismo vocal (Brodnitz, 1962).

As disfonias funcionais desenvolvem-se pela utilização de técnicas vocais inadequadas, geradas por vários mecanismos. Suponhamos, por exemplo, um professor que inicia suas atividades didáticas, muitas vezes em circunstâncias inadequadas para o uso da voz, tais como: ambiente ruidoso, sala de aula com acústica inadequada, grande número de alunos. Sem qualquer preparo vocal e frente a estas circunstâncias desfavoráveis, começará a utilizar uma forma inadequada de falar, em geral com tensão exagerada do mecanismo fonatório, para obter uma grande intensidade vocal. Através do aprendizado, esta postura inadequada acaba por se fixar como forma habitual de fonação, desenvolvendo-se, com o passar do tempo, uma disфонia. Algumas alterações teciduais podem advir como conseqüência, entre os quais estão os nódulos das cordas vocais (chamados entre os leigos de "calos nas cordas vocais").

Os distúrbios emocionais também podem gerar mecanismos inadequados de fonação, desenvolvendo-se assim os chamados disfonias psicogênicas. Entre estas, como exemplo típico, está a chamada "Aфонia Psicogênica": perda da voz após um trauma emocional.

Estas disfonias ocorrem também, com grande freqüência, na infância. Tabith (1980) descreve que uma má técnica vocal pode ser utilizada pela criança, nas seguintes circunstâncias: 1) a criança apresenta distúrbios emocionais e manifesta seus conflitos através, entre outras coisas, do abuso vocal, 2) condições ambientais levam a criança a utilizar a voz de forma inadequada (pais agitados e que usam voz intensa, contato com pessoas surdas, etc), 3) uso vocal inadequado no decurso de enfermidades, e que se fixam como hábito.

Na adolescência situam-se as conhecidas "alterações da muda vocal". Muito embora o adolescente apresente uma adequada atividade hormonal e desenvolva os caracteres sexuais secundários, sua voz permanece infantil. Muitos autores citam como causa deste distúrbio o seguinte mecanismo: pais superexigentes e mães super protetoras, geram na criança um grande medo de enfrentar as responsabilidades da vida adulta. Assim, mantém-se uma voz infantil, agudizada.

O tratamento dos distúrbios funcionais vocais tem por objetivo a obtenção de uma técnica vocal adequada às características constitucionais do sujeito. É também muito importante a atuação sobre as condições ambientais e o atendimento dos distúrbios emocionais, quando estão presentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brodnitz, F.S. - Functional Voice Disorders, em Levin, N.M. (Ed), *Voice and Speech Disorders*, Charles C. Thomas, 1962.
- Freedman, A.M., Kaplan, H.E. - *Comprehensive Textbook of Psychiatry*, Williams & Wilkins, 1967.
- Ingram, T.T.S. - *Clinical Neurology*, vol. 4, North Holland Publishing, 1969.
- Karlin, I.W., Strazzulla, M. - Speech and Language Problems of Mental Deficient Children. *J. Speech Hear. Dis.*, 17: 286-294, 1952.
- Schrager, O.L. - Consideraciones Medico-Recuperativas sobre la Comunication Lenguaje en el Niño Sordo. *Rev. Pedagogia Terapêutica*, III, 5: 4-23, 1974.
- Schuell, H., Jenkins, J.J., Jimenez-Pabon, E. - *Aphasia in Adults*. Harper & Row Publisher, 1964.
- Spinelli, M. - Estudo da Motricidade Oral e da Memória Auditiva em Distúrbios Específicos do Desenvolvimento da Fala, Tese P.U.C.S.P., 1973.
- Spinelli, M. - *Foniatría, Introdução aos Distúrbios da Comunicação-Audição-Linguagem*, Cortez & Morales, 1979.
- Tabith Jr., A. - *Foniatría-Disfonias, Fissuras Labio-Palatais-Paralisia Cerebral*, Cortez Editora, 1980.
- Van Riper, C. - *Speech Correction*, Prentice-Hall, 1963.

RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO

GESTÃO: 1979/1980

Durante a gestão 1979/1980 foram realizadas, pela Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, as seguintes atividades:

A. INSTALAÇÃO DE DIVISÕES

Atendendo aos Estatutos da SPRP, foram instaladas as Divisões Especializadas, iniciando-se, assim, uma coordenação das atividades da Sociedade sob responsabilidade direta de grupos de sócios.

Foram criadas as seguintes Divisões: Modificação de Comportamento, Psicologia do Escolar e Educação Especial, Psicobiologia e Psicologia Social.

Foram instaladas as seguintes Divisões: Modificação de Comportamento (Coordenador: Ricardo Gorayeb); Psicologia do Escolar e Educação Especial (Coordenadoras: Vera Lúcia Sobral Machado e Rosalina de Carvalho Pessoti); Divisão de Psicologia Clínica (Responsáveis: Myriam Vianna - Coordenadora, Maria Eliza Bechelli, Maria Eliza S. Barreto, Rosa Maria G. Passalacqua, Neuza B.B. Fiori, Mara I.C. Carvalho e Bernadete Amêndola C. Assis); Divisão de Psicobiologia (Coordenador: Renato Marcos E. Sabbatini).

B. SECRETARIA

Foi instalada uma secretaria permanente com 2 horas de atendimento diário, o que facilitou sobremaneira todo o serviço burocrático.

C. MOVIMENTO ANTI PROJETO JULIANELLI

Foi realizada uma Assembléia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto em 03/07/80, na Associação Odontológica de Ribeirão Preto, na qual tomou-se uma posição frente ao Projeto de Lei nº 2726 do Deputado Salvador Julianelli. Foram formados os seguintes grupos de trabalho: Grupo de Redação de Manifesto: Vera Lúcia S. Machado, Marco A. Figueiredo e José A. Silva; Grupo de Trabalho para Mobilização de outras categorias profissionais: Vera R.L. Otero (coordenadora), Myriam Vianna, Rosa M.G. Passalacqua. A atividade do grupo resultou na formação de um Comitê Regional Interprofissional Anti Projeto - Julianelli envolvendo as associações das seguintes profissões ligadas à saúde: psicólogo, médico, fonoaudiólogo, veterinário, farmacêutico, dentista, obstetrix, enfermeiro, fisioterapeuta, ortopticista, terapeuta ocupacional, assistente social e fisiatra.

No dia 27/08/80 foi realizada uma Assembléia Geral dos profissionais na área da saúde, no prédio da Associação Odontológica de Ribeirão Preto, na qual foi proferida uma palestra pelo Dr. Feres Sabino da Ordem dos Advogados do Brasil (RP), sobre os aspectos jurídicos do regulamento de profissões. Em seguida, foi feita a leitura de um manifesto assinado pelas associações de profissões da área da saúde e que teve ampla divulgação pela imprensa local, escrita e falada.

Em reunião do Comitê Regional decidiu-se que todos os órgãos representativos de classe deveriam enviar aos respectivos Conselhos Federais um telegrama referente ao rumo do movimento.

D. BOLETINS INFORMATIVOS

Foram organizados 3 boletins informativos que, além de notícias da Sociedade, apresentavam seções de relatos breves (resumos de trabalhos originais ainda não divulgados em reuniões científicas e/ou revistas especializadas) e notícias de outras sociedades, de revistas e assuntos de interesse dos sócios; resumos de trabalhos originais; referências em áreas específicas por autores nacionais.

E. CONFERÊNCIAS

11/04/80 - "Effects of early experience on behavioral plasticity - pharmacological aspects" - Dra. Danielle Rousseau - Lefèvre (Universidade de Louvain), promoção da Divisão de Psicobiologia.

08/05/80 - "Michel Foucault: estratégia de poder e população marginal" - Dr. José Augusto Guillon Albuquerque (FFLCH/USP).

09/06/80 - "The pigeon forebrain and behavior" - Dr. Irving Jack Goodman (West Virginia University), promoção da Divisão de Psicobiologia.

09/09/80 - "Intersexualidade: uma visão interdisciplinar" - Dario Sampaio e Van Mustachi, promoção da Divisão de Psicologia do Escolar e Educação Especial.

13/09/80 - "A experiência do CEDUC" - Maria Estella Sigrist Betini, promoção da Divisão de Psicologia do Escolar e Educação Especial.

F. CURSO

16/04/80 - "Sistema de Estimulação Pré-Escolar (SIDEPE)" ministrado pelas professoras Nylse Helena H. da Silva Cunha e Iacy M. Corrêa e Castro, com um total de 8 horas de duração.

G. REUNIÕES DE DIVISÕES

Divisão de Modificação do Comportamento:

12/04/80 - 1^o Dia de Estudos de Modificação do Comportamento

"Seqüência de comportamentos em algumas áreas psicomotoras" - Dircinéia L.C. Navarro, Maisa T. Rubião, Aldair Fiori, Rosmeire B. Oliveira, Vera Regina L. Otero, Mara I.C. Carvalho.

"Tratamento comportamental de um caso de síndrome de Gilles de La Tourette (tics generalizados)" - Ricardo Gorayeb, Ana Maria P. de Carvalho, Maria Beatriz M. Linhares.

"Identificação e treinamento de habilidades vocacionais em indivíduos deficientes mentais em oficinas protegidas" - Antonio Celso Goyos.

21/06/80 - 2^o Dia de Estudos de Modificação do Comportamento

"Identificação e treinamento de habilidades vocacionais em indivíduos deficientes mentais em oficinas protegidas (apresentação do procedimento)" - Antonio Celso Goyos, Vera Bertocco dos Reis.

“Apresentação do Centro de Estudos, Assessoria e Orientação Educativa ‘Dante Moreira Leite’ ” (CEAO, UNESP, Campus de Araraquara) – Quinha Luiza de Oliveira.

“Tratamento comportamental de tics generalizados” – Ricardo Gorayeb, Lígia Ebner Melchior.

“Aspectos preliminares de uma pesquisa de grupo. Investigação de formação de conceitos de igual e diferente em crianças retardadas” – Wilfred Larry Williams.

“Aspectos gerais do treinamento de habilidades básicas em crianças na faixa escolar” – Vera Lúcia S. Machado, Zélia M.M. Biasoli Alves, Sônia S.V. Graminha.

Divisão de Psicologia Clínica:

31/05/80 - “Psicoterapia de orientação psicanalítica” – Myriam Silveira Vianna.

“Psicoterapia comportamental” – Ricardo Gorayeb

“Psicoterapia psicodramática” – Lúcia Helena C. Zabotto.

“Psicoterapia existencial-humanista” – Neuza B.B. Fiori.

Divisão de Psicologia do Escolar e Educação Especial:

23/08/80 – Trabalho na área escolar desenvolvido em creches na região de Ribeirão Preto” – Leonor Mortari Faria.

“Psicologia Educacional numa instituição de menores” – Deise Zucolotto de Assis.

“Educação pela arte na pré-escola. Atuação do psicólogo escolar” – Maria A. Panazollo.

“Trabalho na área escolar desenvolvido na APAE de Ribeirão Preto – Yara Nunes Machado.

29/11/80 - Reunião de Profissionais: “As funções do psicólogo escolar e a comunidade”

H. CICLO DE DEBATES

27/09/80 - Ciclo de Debates

“Avaliação do desenvolvimento de crianças de baixo nível sócio-econômico”- Anamaria Vieira, Maria Aparecida Galiote, Márcia R. Bonagamba Rubião.

“Treinamento e seleção de pajens e monitoras em creches através de técnicas psicodramáticas” – Lúcia Haddad, Regina E. Secaf, Terezinha Pícolo, Leonor Mortari Faria.

“Ambiente interacional em creches de baixo nível sócio-econômico” – Maria Clotilde R. Ferreira, Regina E. Secaf.

“Análise longitudinal de fatores que caracterizam o atendimento à criança em creches da região de Ribeirão Preto” – Terezinha F. Pícolo, Leonor Mortari Faria.

I. X REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA

29 de outubro a 01 de novembro

Centro de Convenções do Stream Palace Hotel

Cursos:

1. "Psicodrama", Ana Maria Lengoni
2. "Psicoterapia Infantil de Orientação Psicanalítica", Suad Andrade.
3. "Por uma Psicologia Científica Nacional: Critérios para uma Avaliação de Prioridades", Sílvio Botomé, Deysa de Souza, Lúcia Williams e Wilfred Williams.
4. "Orientação Vocacional", Ana Maria Vannuchi.
5. "Drogas Psicotrópicas", Frederico Graeff.
6. "Intervenção Precoce e Modelos de Desenvolvimento", Frances Horowitz.

Conferências:

1. "Aquisição de Linguagem Receptiva", Frances Horowitz.
2. "A Experiência de um Psicólogo em Moçambique na Área de Saúde Pública", Paulo Speller.
3. "Consciência e Criatividade", Frederico Menezes.
4. "Psiquiatria Biológica", Isaac Karniol.
5. "A Psicanálise e a Universidade", Mário Fulks.

Reuniões:

1. "Profissionais de Hospitais Psiquiátricos", Maria Cristina Caliento (coordenadora).
2. "Coordenação de Estágios", Vera Machado (coordenadora).
3. "Encontro de Sociedades de Psicologia".

Simpósios:

1. "Perfil da Pesquisa Psicológica no Brasil, na década de 70" – José Lino O. Bueno (coord.), Geraldina Witter e Elza Granja.
2. "Psicologia Alternativa no Brasil" – Odete Pinheiro (coord.), Gabriel Figueiredo, Darci Neves dos Santos, Miriam Schneiderman, Antonio J.B. Almeida.
3. "Análise Experimental do Comportamento na América Latina" – João Cláudio Todorov (coord.) e Berta Cecília Daza.
4. "A Conceituação de Deficiente Mental e suas Implicações Educacionais" – Isaias Pessotti (coord.), Maria Clotilde R. Ferreira, Wilfred Williams, Margarida Whinholz, Celma Cenamo.
5. "Psicobiologia da Agressão e Defesa" – Frederico G. Graeff (coord.), Ivan Izquierdo, Renato Sabbatini e Luiz Roberto Britto.
6. "Relação Psicoterapêutica-Paciente Vista sob Diferentes Abordagens" – Myriam Vianna (coord.), Thereza Mettel, David Azoubel Neto, Frederico Menezes, Iedo Borges e Henriette Penha Morato.
7. "Patologias da Fala" – Elza Prorok (coord.), Alfredo Tabith Jr. e Suzana M. Vieira.

Sessões de Comunicações:

Foram apresentadas 90 comunicações de trabalhos científicos, distribuídos em 13 sessões.

Programação Cultural:

1. Madrigal "Revives".
2. "Casa de Bonecas" de Ibsen, Teatro Universitário de Ribeirão Preto.
3. Música Folclórica, Grupo "Os Roncari" de Santo Antônio da Alegria.