

First International Meeting on Psychological Teacher Education

II Encontro Nacional de Formação Psicológica de Professores

29 de Maio a 1 de Junho de 1986

Unidade de Ciências da Educação - UNIVERSIDADE DO MINHO

CONVIDADOS ESTRANGEIROS: L. Kohlberg (EUA), G. De Landsheere (Bélgica), N. Sprinthall (EUA), K. Wheldall (Inglaterra), G. Mialaret (França), W. McKeachie (EUA), C. Kyriacou (Inglaterra), A. Ivey (EUA), S. Ionescu (Canadá), M. Benedet (Espanha), A. Carron (Canadá), C. Vandenplas-Holper (Bélgica), T. Gordon (EUA), H. Hansen (EUA), M. Loranger (Canadá), M. Sutherland (Inglaterra), D. Matteson (EUA), E. Rocha (México), V. Bermudez (Espanha), L. Thies-Sprinthall (EUA), M. Uzquiano (Espanha), M. Ivey (EUA), C. Frias (Espanha).

COMISSÃO CIENTÍFICA NACIONAL: Agostinho Ribeiro (U. Minho), Albano Estrela (U. Lisboa), Artur Mesquita (U. Minho), Aura Montenegro (U. Coimbra), Bárto Campos (U. Porto), Inês Sim-Sim (I. P. Lisboa), Joaquim Bairrão (U. Porto), Jorge Bento (U. Porto), Joyce-Moniz (U. Lisboa), Viegas Abreu (U. Coimbra), Fátima Sequeira (U. Minho), Odete Valente (U. Lisboa), Nicolau Raposo (U. Coimbra), Rita Leal (U. Lisboa).

COMISSÃO ORGANIZADORA: Artur Mesquita, Fátima Sequeira, José F. Cruz, José M. Azevedo e Mário Freitas (U. Minho).

SECRETARIADO: Ana Faria e Lurdes Carmo.

CONFERÊNCIAS. Formação de professores, motivação, educação sexual, stress e ansiedade, educação social da criança, identidade, formação ética, objectivos da educação, educação pré-escolar, rendimento escolar, aprendizagem, criatividade, deficiência mental, ensino da psicologia, eficácia no ensino, modelos de supervisão, consulta psicológica, relação interpessoal, inovação pedagógica, prevenção primária, treino cognitivo, auto-eficácia, desenvolvimento psicológico, etc..

MESAS-REDONDAS: Dificuldades de aprendizagem, observação e formação de professores, insucesso escolar, formação inicial e em serviço, psicolinguística, computadores na educação, aprendizagem e desenvolvimento, etc..

PAINÉIS/SIMPÓSIOS: Educação especial, pedagogia e educação física e artística, ensino e aprendizagem das ciências, ensino da História, psicologia do desenvolvimento, modelos de formação, aprendizagem e realização escolar, avaliação do ensino, etc..

WORKSHOPS/CURSOS DE FORMAÇÃO: Ensino das línguas, divórcio e educação sexual, papéis sexuais no ensino, competências de relação interpessoal, liderança na escola, desenvolvimento psicológico, eficácia no ensino, crianças superdotadas, motivação, terapia desenvolvimental, técnicas de modificação do comportamento, dinâmica de grupos, análise transaccional na educação, reeducação de crianças emocionalmente perturbadas, controle do «stress», supervisão de professores, educação psicológica na escola, etc..

INFORMAÇÕES E INSCRIÇÕES: Comissão Organizadora/Secretariado do F.I.M.P.T.E. — Apartado 302 — 4703 Braga Codex — Portugal — Telef. (053) 27776/27768 — Telex: 32135 U MINHO P.

Jornal de PSICOLOGIA



DIRECTOR: PEDRO PINHO * PUBLICAÇÃO BIMESTRAL * ANO 5 * N.º 2 * PREÇO 100\$00 * MAR-ABR 1986

CRIANÇAS PSEUDO-DÉBEIS: ASPECTOS ESTRUTURAIS E FUNCIONAIS

Helena D'Orey Marchand

PÁGINA 3

EDUCAÇÃO BILINGUE PARA FILHOS DE EMIGRANTES

Artur Mesquita

PÁGINA 12

CONSULTA PSICOLÓGICA VOCACIONAL EM GRUPO

Maria do Céu Taveira

PÁGINA 17

A ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE TERAPIAS COMPORTAMENTAL E COGNITIVA

A. Branco Vasco, A. Pereira Henriques,
M. Custódio dos Santos

PÁGINA 21

ENTREVISTA COM... GEOFF LINDSAY

PÁGINA 28

OPINIÃO: NOVAS PERSPECTIVAS PARA AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Teresa Estrela e Albano Estrela

PÁGINA 31

ABUSO DO ALCOOL: ESTRATÉGIAS DE CONTROLO EM DEBATE

PÁGINA 32

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

1. Devem ser enviadas três cópias (incluindo o original) do manuscrito, para o Director, *Jornal de Psicologia*, Rua das Taipas, 76 — 4000 PORTO.

2. Os manuscritos não devem, ordinariamente, ultrapassar as 12-15 páginas, dactilografadas a 2 espaços. Todas as páginas devem ser numeradas sequencialmente. Deve incluir-se um resumo em português, o título do artigo em inglês e em francês, um resumo em inglês (abstract) e em francês (résumé); os resumos devem ter aproximadamente 150 palavras. Quadros, figuras, resumo, abstract, résumé e referências bibliográficas devem ser dactilografadas em páginas separadas.

3. Da primeira página do manuscrito devem constar as seguintes informações: a) Título do artigo; b) nome(s) e afiliação(ões) institucional(is) do(s) autor(es); c) morada actual do(s) autor(es).

4. a) Os quadros devem ser numerados sequencialmente e devem ter título. Cada quadro deve constar de folhas separadas, e a sua localização aproximada deve ser indicada por uma linha do texto transcrita em separado (por exemplo: «O Quadro I entra aproximadamente depois da seguinte linha...»).
b) Gráficos e outras figuras, também transcritos em folhas à parte devem ser numeradas sequencialmente (ex.: fig. 1, fig. 2, etc.), e a sua localização deve ser indicada de forma idêntica à dos quadros. As figuras devem ser desenhadas a tinta da China e cuidadosamente legendadas.

c) Nos casos em que se justifique, o *Jornal de Psicologia* poderá solicitar ao(s) autor(es) uma participação nos custos de reprodução de gravuras.

5. As notas de rodapé, dactilografadas em separado, devem ser reduzidas ao mínimo, e numeradas sequencialmente, sendo publicadas no final do texto.

6. As referências devem ser citadas ao longo do texto (e não em rodapé), constando do nome do autor(es) seguido do ano da publicação entre parêntesis. Por exemplo: «como Piaget (1964) fez notar...» ou «Krohne e Laux (1981) concluíram que...».

A lista de referências bibliográficas deve ser organizada alfabeticamente, tendo o cuidado de sublinhar, respectivamente o: a) Título da revista onde foi publicado o artigo; b) Título do livro; c) Título do livro onde foi publicado o artigo; d) Título da comunicação. Exemplos:

a) Artigos de revista

Abrami, P., Leventhall, L., e Perry, R. (1982). Educational Seduction Review of Educational Research, 52, 446-464.

b) Livros

Garber, J., e Seligman, M. (1980). *Human Helplessness*. New York: Academic Press.

c) Artigos em livros

Dunkin, M. (1985). Research on teaching in higher education In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: MacMillan.

d) Comunicações

Margh, H., e Overall, J. (1979). Validity of students evaluations of teaching. Comunicação apresentada no Encontro Anual da American Educational Research Association, San Francisco.

Em caso de dúvida, os autores deverão consultar o APA Publishing Manual, 3rd edition (1983).

7. São gratuitamente fornecidas ao(s) autor(es) duas cópias do número do jornal em que saiu o respectivo artigo e dez separatas do mesmo. Outras reimpressões dos artigos são fornecidas ao preço de custo mais encargos postais, se forem requisitadas quando o manuscrito é publicado.

8. Qualquer manuscrito que não obedeça às instruções acima referidas, é passível de ser devolvido para a necessária revisão antes de ser publicado.

Jornal de PSICOLOGIA

ISSN: 0870-4783

DEPÓSITO LEGAL N.º 7830/85

DIRECTOR: Pedro Pinho

DIRECTORES ASSOCIADOS: Óscar Gonçalves e Miguel Carneira.

REDACÇÃO: José Baldaia, Maria de São Luís Castro, Rui Abrunhosa Gonçalves, Paulo Machado, Jorge Negreiros, Maria do Céu Taveira e José Fernando de Azevedo Cruz (Porto); Carlos Pires e Natália Ramos (Coimbra); Rui Barrote, Margarida Cabugueira Custódio dos Santos e Manuel Geadá (Lisboa).

COLABORADORES: Aires Gameiro (Lisboa); Albano Estrela (Lisboa); Amaral Dias (Coimbra); Anna Bonboir (Louvain-Bélgica); Bartolo Campos (Porto); Bartha Lajos (Budapest-Hungria); Brachna Vieira (Lisboa); Brigitte Cardoso e Cunha (Porto); António Simões e Aura Montenegro (Coimbra); G. R. Skanes (Newfoundland-Canadá); Georges Meuris (Louvain-Bélgica); Gerardo Marín (San Francisco-EUA); Gunnar Kylvén (Estocolmo-Suécia); Hakan Brokstedt (Estocolmo-Suécia); Harlan Hansen (Minneapolis-EUA); Isolina Borges e J. Bairoiro Ruivo (Porto); Klaus Helkama (Helsínquia-Finlândia); Leonard Goodstein (Washington, D. C.-Estados Unidos); Lois Thies Sprinthall (North Carolina-EUA); Maurice Reuchlin (Paris-França); Nicolau Raposo (Coimbra); Norman Sprinthall (North Carolina-EUA); Patrícia Fontes (Irlanda); Peter Merenda (Rhode Island-EUA); Luís Alberto Guerreiro (New Jersey-EUA).

SUBSIDIADO POR: Fundação Eng.º António de Almeida
Fundação Calouste Gulbenkian

PUBLICAÇÃO BIMESTRAL: (Excepto nos meses de Julho/Agosto).

ASSINATURA ANUAL (5 números): Portugal — Pessoa: 400\$00; Instituições: 500\$00; Espanha: 500 pesetas; Países de expressão portuguesa (Brasil e África) — U.S. \$4; U.S. \$6; Europa — U.S. \$5; U.S. \$7; Outros países — U.S. \$7; U.S. \$10; Preço avulso: 100\$00; Números atrasados: (até Dezembro/85): 70\$00; (posteriores): 100\$00.

COMPOSIÇÃO E IMPRESSÃO: COOPAG, CRI-Artes Gráficas Est. Int. da Circunvalação, 14 071 - Tel. 681428 - 4100 Porto
PROPRIETÁRIO: Grupo de Estudos e Reflexão em Psicologia, R. das Taipas, 76 — 4000 Porto

REDACÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E PUBLICIDADE: *JORNAL DE PSICOLOGIA*, Rua das Taipas, 76 — 4000 Porto

DISTRIBUIDORA: CDL — Av. Santos Dumont, 57-2.º — 1000 Lisboa. Tel. 769744; R. Miguel Bombarda, 578 — 4000 Porto. Tel. 693908; R. Rosa Falcão, 9 — 3000 Coimbra. Tel. 29455.

TIRAGEM: 3000 exemplares.

LIVROS E PUBLICAÇÕES: Faremos referência a livros e outras publicações de que nos sejam enviados exemplares.

Desejamos estabelecer intercâmbio com outras publicações. Nous souhaitons établir échange avec d'autres publications. We wish to establish exchange with other publications.

INDEXADO EM: Psychological Abstracts.

SUBSCRIPTIONS RATES: Volume 4, 1985 (5 issues)

	Brasil/África	Europe	All Others
Individual	US \$4	US \$5	US \$7
Institutions	US \$6	US \$7	US \$10

Complete preceding volumes are available at the annual subscription rate. Write to: *Jornal de Psicologia*, Rua das Taipas, 76 — 4000 Porto, Portugal.

O *JORNAL DE PSICOLOGIA* é uma publicação destinada à divulgação e discussão de temas e assuntos nos diferentes domínios da Psicologia e ciências afins. O seu principal objectivo consiste em encorajar e facilitar o desenvolvimento da Psicologia em Portugal, contribuindo assim para o seu avanço como ciência, como profissão e como um meio de promover o bem estar humano.

O conteúdo do *JORNAL DE PSICOLOGIA* abrange diferentes áreas e domínios. Para além de artigos e estudos de carácter teórico, revisões da literatura, documentos e artigos de discussão de práticas inovadoras, regularmente aparecem secções especiais. Uma secção de «Opinião» é dedicada à discussão de aspectos actuais relacionados com a prática da Psicologia, críticas, réplicas ou pequenos artigos apresentando ideias e/ou perspectivas de carácter inovador. Além disso, a secção «Entrevista com...» visa apresentar as ideias, o trabalho e o contributo, para o desenvolvimento da Psicologia, dos melhores especialistas nacionais e estrangeiros. Secções especiais são também dedicadas a revisões e comentários a livros e outras publicações, bem como a informações de carácter geral e a notícias sobre reuniões científicas nacionais e internacionais. Finalmente existe uma secção de «Internacional» dedicada à apresentação do estado actual e dos recentes desenvolvimentos da Psicologia em diferentes países, particularmente o ensino, a formação, a investigação e o exercício profissional em diferentes domínios.

ASPECTOS ESTRUTURAIS E FUNCIONAIS DUM GRUPO DE CRIANÇAS PSEUDO-DÉBEIS

HELENA D'OREY MARCHAND (*)

UNIVERSIDADE DE LISBOA

A autora analisa os aspectos funcionais e estruturais de um grupo de crianças pseudo-débeis através de exercícios operatórios. Verifica-se que estas crianças apresentam diferentes ritmos de acesso às noções estimuladas, não existindo, contudo, diferenças qualitativas, tais como desvios ou variações na ordem da aquisição das noções, em relação à génese das operações tal como é preconizada pela escola de Genebra. Em função disso, é sugerido que estes pseudo-débeis devem ser considerados como crianças normais com um ritmo de desenvolvimento mais lento, especialmente ao nível do pensamento lógico, recomendando-se a sua reinserção no ensino normal acompanhadas de apoio psicopedagógico.



INTRODUÇÃO

A noção de pseudo-debilidade ou de pseudo-deficiência mental não é de hoje. Fundamentada em 2 princípios — um princípio teórico, que supõe a existência dum quadro com características comuns ao da debilidade mental em sujeitos em que o potencial intelectual está intacto, e um princípio prático, que admite a possibilidade de transformar esse quadro através duma reeducação ou duma terapia adequadas (Ajuriaguerra, 1971) — a pseudo-debilidade tem sido referida, a partir dos anos 50, por um número considerável de autores. Para Benton (1962) só se devem considerar como pseudo-debilidades certas formas de deficiência mental de etiologia atípica, tais como as que são consequência de insuficiências sensoriais, de problemas emocionais e de privações culturais. Pourtois (1978), atribui-a não só a desvantagens sociais e a insuficiências das possibilidades receptivas, instrumentais ou emocionais, como também a problemas específicos ligados à aprendizagem da leitura, da ortografia, do cálculo, etc. Uma revisão da literatura efectuada por Bialer (1970) mostra-nos que a noção de pseudo-debilidade é, igualmente, atribuída a patologia orgânica.

Embora a maior parte dos autores atribua a pseudo-debilidade a insuficiências sensoriais, a problemas emocionais e a lesões de tipo orgânico, alguns estudos permitem verificar que uma debilidade ligeira atípica se manifesta, sobretudo, em camadas social e materialmente desfavorecidas. Um estudo sobre a epidemiologia da debilidade mental (Cordier, 1963) mostra que, para a maior parte dos casos de deficiência mental analisados, não foi encontrada etiologia aparente. Esses casos eram provenientes, sobretudo, de camadas sociais desfavorecidas. Gilly e Vigier (1969), numa análise sobre a influência do meio, indicam uma

correlação positiva entre a hierarquia das categorias sócio-profissionais e a hierarquia dos Q. I. médios das crianças. Foi entre os mais desfavorecidos que encontraram o maior número de deficientes mentais, deficiência atribuída, em muitos casos, à insuficiência de meios materiais e culturais que tornam difíceis — e em certos casos impossíveis — as trocas da criança com o mundo exterior. Segundo estes autores, a criança não seria suficientemente estimulada, nem suficientemente solicitada pelo meio para desenvolver totalmente o conjunto complexo de actividades, sem o qual é difícil conceber o desenvolvimento harmonioso de todas as possibilidades intelectuais.

A partir dos anos 70, alguns autores apelam para a necessidade de se diferenciarem as pseudo-debilidades das verdadeiras debilidades mentais (Ajuriaguerra, 1971; Zazzo, 1973). Segundo este último autor «le moment est venu sans doute de consacrer le maximum d'efforts à analyser les arriérations d'origine socio-culturelle⁽¹⁾, et les insuffisances mentales de nature psychotique ou d'origine affective, c'est-à-dire tout cet ensemble de déficits qu'on désigne souvent comme «pseudo-débilité» (1973, pp. 230-231).

Um estudo efectuado por nós (Marchand, 1984) permitiu analisar alguns aspectos estruturais e funcionais duma população de crianças pseudo-débeis. No presente artigo será posicionada a problemática inicial, será exposta a metodologia seguida e serão considerados os principais resultados obtidos.

1. Contacto com o problema

O trabalho de orientação psico-pedagógica numa Instituição de crianças deficientes mentais confrontou-nos com a necessidade de efectuar um estudo clínico muito preciso do nível e da organização mental de crianças dos 8 aos 12 anos, em situação de insucesso escolar (2 a 4 anos de atraso), que se apresentavam candidatas à frequência do Centro. A maior parte dos estudos efectuados com vista à admissão deste tipo de crianças eram muito incompletos e as decisões baseavam-se, sobretudo, nos resultados fornecidos nas provas psicométricas, que indicavam quocientes intelectuais inferiores à média. Numerosas

(*) Professora da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Departamento de Ciências da Educação, Av. 24 de Julho, 134-4.º — 1300 Lisboa.

investigações mostram, no entanto, que os testes clássicos de desenvolvimento global medem, sobretudo, o rendimento e não analisam os processos de raciocínio em si mesmos. Pareceram-nos, deste modo, insuficientes para estabelecer um diagnóstico preciso de deficiência mental e para fundamentar prognósticos sobre evoluções ulteriores.

Numa primeira fase foi efectuado um exame composto de estudos com vista à análise de vários aspectos da vida mental — anamnese, estudo sociológico da família, prova gráfica, prova projectiva, provas operatórias Piagetianas. Os dados obtidos permitiram verificar que a maior parte dos sujeitos não apresentava etiologia observável justificativa dos quocientes intelectuais abaixo da média obtidos na prova psicométrica. O estudo sociológico revelou, no entanto, como factor comum a todos, um meio social, económico e cultural muito desfavorecido. Com efeito, pertenciam a estratos sociais com graves dificuldades económicas — situações de desemprego dos pais, ou então empregos temporários sem garantia de continuidade; em alguns casos, emigração clandestina do pai ou do casal, ficando os filhos a viver com a mãe ou com os avós frequentemente doentes; noutros casos, mais raros, pais operários ou então pescadores, ausentes por períodos mais ou menos longos; filhos de mães solteiras. As condições habitacionais eram, na quase totalidade dos casos, deploráveis — casas de «lata» sem água potável, sem electricidade, compostas por uma ou duas assoalhadas onde todos os membros da família (a maior parte das vezes muito numerosa) viviam, sem nenhuma condição sanitária. Todas estas carências tinham repercussões na organização familiar frequentemente marginal — mães e irmãs mais velhas dedicando-se à prostituição; pais entrando no sub-mundo e gastando todo o dinheiro ganho, a maior parte das vezes ilegalmente, numa só noite, etc. Os pais destas crianças eram quase todos total ou parcialmente analfabetos e o resto da fratria seguia ou tinha seguido uma escolaridade muito irregular (absentismo constante; colocação no fundo da sala de aula sem participação nas actividades escolares; desinteresse do professor que, diante de classes muito numerosas, investe nos mais «dotados»; consequente desinteresse das crianças pelas tarefas escolares). A maior parte destas crianças devia organizar-se entre si para subsistir durante o dia — cozinhando, tomando conta dos irmãos e irmãs mais novas, indo às compras, etc. As relações com os pais eram baseadas na noção da autoridade parental; os diálogos eram raros e as ordens dadas sem possibilidades de réplica. Quer o tipo de interacção física quer, sobretudo, o tipo de interacção mental com o ambiente pareceram-nos muito pobres.

Os resultados das provas operatórias, embora assinalassem uma organização estrutural ainda pré-operatória, mostraram, no entanto, uma adaptação à situação experimental e um dinamismo de raciocínio que não são, segundo as investigações efectuadas, características do funcionamento mental das crianças débeis. Estes dois aspectos, que contrastam com a extrema lentidão e a grande fragilidade mental observadas, em todas as investigações (Luria, 1963; Inhelder, 1943; Zazzo, 1960, 1979, 1973 entre outros) nos verdadeiros débeis; a ausência de etiologia patológica aparente; a proveniência de meios sócio-económicos e culturais muito desfavorecidos; a organização afectiva e social

que manifesta boa adaptação ao grupo, originalidade e boa participação nos jogos, levaram-nos a considerar que, eventualmente, estas crianças não seriam verdadeiros débeis mas antes pseudo-débeis. Pensamos que a causa esteja ligada a uma falta de estimulação do meio que não terá fornecido os elementos necessários para que a actividade mental, geradora dos conhecimentos do sujeito, se tenha podido exercer. Esta falta de estimulação poderia ter impedido ou retardado a actualização das estruturas cognitivas, ou tê-las tornado rígidas. Tanto num caso como no outro, os sujeitos manifestariam realizações inferiores às suas competências.

Depois deste primeiro contacto com o problema, decidimos analisar as particularidades cognitivas dum grupo de crianças que consideramos «pseudo-débeis» e que, segundo a nossa opinião, teriam um potencial intelectual válido sem, no entanto, serem capazes de o utilizar por razões eventualmente ligadas a factores sócio-culturais particularmente desfavoráveis. Comparámo-las, por um lado, com as dum grupo de crianças débeis provenientes do mesmo meio, em que a insuficiência é atribuída a acidentes pré, peri e pós natais e, por outro lado, indirectamente, com a génese natural conhecida graças aos trabalhos de Genebra.

Na nossa opinião, a análise dos processos de raciocínio específicos de cada população teria consequências importantes do ponto de vista social e pedagógico pois permitiria a busca de processos educativos e de medidas de inserção social mais adequadas do que as vigentes.

2. Estudo Experimental

2.1. O instrumento de análise

Que instrumento de análise utilizar neste estudo diferencial?

A comparação dos resultados obtidos nas diferentes provas de diagnóstico, aplicadas no nosso estudo inicial, orientou-nos para o método de aprendizagem operatória. Com efeito, por um lado, o método de exploração operatória tem-se mostrado muito eficaz para explicar os processos de funcionamento da actividade cognitiva no caso de déficits intelectuais (Inhelder, 1943); de déficits sensoriais (Oleron, 1961; Furth, 1964; Hatwell, 1966); de problemas da função simbólica, de adaptação ao real e de adaptação escolar Schmid-Kitsikis, 1969, 1981), entre outros. Em todas estas investigações, as indicações sobre as capacidades de tirar proveito da situação experimental, sobre o grau de generalização, revelaram-se extremamente importantes, e complementares às fornecidas noutras provas, para o diagnóstico das possibilidades intelectuais máximas do sujeito e para o prognóstico de evoluções ulteriores.

Os estudos interculturais que se serviram do método de aprendizagem operatória puderam distinguir, por outro lado, competências e desempenhos (performances). Esses estudos (Bovet, 1971; Dasen e al., 1979, 1984, 1985) permitiram alcançar competências não visíveis no exame diagnóstico. Segundo Bovet, o método de aprendizagem operatória constitui, nos estudos interculturais, não só uma dimensão indispensável para evitar erros de avaliação, mas também uma forma de melhor apreender os processos cognitivos.

O emprego da aprendizagem operatória com o objectivo de analisar e de estimular os mecanismos de raciocínio deficitário, (Moreno e Sastre, 1972, 1980; Paour, 1978a, 1978b, 1979; Richard e al. 1981), tem mostrado, na linha dos resultados das investigações de aprendizagem efectuadas em Genebra, em crianças normais (Inhelder, Sinclair e Bovet, 1974), as vantagens deste método para a análise do raciocínio normal e patológico.

Além disso, e este aspecto tem uma grande importância para o nosso trabalho, as investigações efectuadas por estes autores mostram que os exercícios operatórios têm um efeito positivo no aparecimento de algumas condutas cognitivas. Este resultado pareceu-nos dum interesse pedagógico muito grande. Com efeito, permite-nos supor que a utilização sistemática dos exercícios operatórios poderá ajudar a recuperar os atrasos cognitivos, sobretudo nos casos em que são devidos a uma falta de solicitações do meio.

Com base nestes dados, elaborámos estratégias de aprendizagem flexíveis, compostas dum leque bastante lato de exercícios adaptáveis aos diversos níveis cognitivos dos sujeitos. O nosso objectivo consistiu em colocar as crianças em situações que, embora ajustando-se ao nível inicial, tentariam afastá-las progressivamente dele através de exercícios que favorecem os conflitos e, por conseguinte, os desequilíbrios que, segundo Piaget, estão na origem dos progressos cognitivos. Foram evitadas situações em que as crianças poderiam encontrar perceptivamente respostas correctas a um problema lógico, pois uma tal metodologia não teria em consideração o princípio duma actividade construtiva do sujeito. Descreveremos, a título de exemplo, os exercícios utilizados na aprendizagem da noção de quantidade contínua.⁽²⁾ Estes exercícios, que se baseiam no confronto entre o discreto e o contínuo, foram apresentados em 3 situações.

Primeira situação

Objectivo — a primeira situação tem como objectivo a partição duma quantidade contínua em elementos discretos e a correspondência termo a termo dessas partes, que podem ser manipuladas pela criança, com as duma colecção de elementos discretos. Esta não só constitui a prova perceptiva dessa partição, quando o todo é reconstituído, como também torna mais fácil, pela sua presença, o recurso a uma nova partição do contínuo.

Material — 4 tigelinhas de plástico, transparentes(a) — animais de plástico(x) — uma tigela de plástico transparente de capacidade superior à dos copos juntos(A) — areia

O experimentador coloca, em cima duma mesa, vários animais ($x_1, x_2, \dots$) e várias tigelinhas ($a_1, a_2, \dots$) e pede à criança para dar uma tigelinha a cada animal. Quando a criança tem bem presente a correspondência termo a termo animais-copos, o experimentador conta uma história em que os protagonistas são os animais e pede para encher cada tigelinha com areia (comida), que está num saco, insistindo sempre na correspondência. Em seguida, explica que os animais querem comer juntos numa única tigela (A). O experimentador sugere à criança que coloque em (A) a areia das

tigelinhas insistindo, de novo, sobre a pertença da areia.

Estas acções são seguidas de exercícios de adição e de subtracção de unidades — por ex. um animal quer partir para outra aldeia, com a sua tigelinha e a respectiva comida, um outro quer vir para a aldeia, quer uma tigelinha com comida e comer com os outros em (A), etc. Estes exercícios tiveram por objectivo fazer compreender que a partida ou a chegada dum animal deve ser acompanhada da subtracção ou da adição duma unidade do todo que está em (A), para que a correspondência termo a termo dos elementos das duas colecções se mantenha.

Segunda situação

Objectivo — a segunda situação tem como objectivo estimular a criança a efectuar a equivalência de 2 quantidades contínuas, insistindo-se, sempre, sobre a equivalência das partes que as constituem.

Material — o mesmo da primeira situação, mas apresentado em duplicado.

Retoma-se, com uma parte do material, os mesmos exercícios da primeira situação e pede-se à criança para colocar na tigela (A) a comida das tigelinhas ($a_1, a_2, a_3, \dots$) dos animais correspondentes ($x_1, x_2, x_3, \dots$) insistindo-se sobre a pertença. Em seguida, o experimentador pede à criança para tornar a fazer os mesmos exercícios com a tigela (B), o mesmo número de unidades ($a_1, a_2, a_3, \dots$) e de animais correspondentes ($x_1, x_2, x_3, \dots$), insistindo sobre a sua pertença. Exercícios ulteriores sobre a adição e sobre a subtracção de unidades tiveram por objectivo fazer descobrir que, para que a igualdade entre (A) e (B) se mantenha é necessário, sempre que se retire ou acrescente um elemento em (A) retirar ou juntar um elemento em (B).

Terceira situação

Objectivo — esta situação tem como objectivo a transformação espacial da quantidade existente em (B) em recipientes de dimensões diferentes, apoiando-a na correspondência termo a termo dos elementos que a constituem.

Material — o mesmo da segunda situação e recipientes de dimensões muito diferentes de (A) e de (B).

Após ter retomado a primeira parte da segunda situação em que a criança, partindo do discreto, constitui 2 quantidades contínuas (A) e (B), em que a equivalência é baseada na correspondência biunívoca entre unidades que a compõem, o experimentador pede-lhe para transpor a comida de (B) para um dos recipientes de dimensões diferentes, interrogando-a sobre a pertença e sobre a igualdade das quantidades deste modo constituídas. Se a igualdade não é admitida, a criança é estimulada a predizer os níveis que a areia atingiria se os tornasse a colocar nos recipientes iniciais e, em seguida, é convidada a efectuar o retorno a essa situação.

Utilizámos, ao longo da investigação, o método clínico ou de exploração crítica. Na análise dos resultados, insistimos sobretudo na análise qualitativa, pois só esta permite observar os processos de evolução e

de aquisição. Foram, no entanto, efectuadas comparações estatísticas através do teste de homogeneidade χ^2 ($s = p < .05$ e $ms = p < .01$).

2.2. As áreas de aprendizagem

Constituímos 4 estratégias de aprendizagem com o objectivo de exercer, ao longo de várias sessões, as noções seguintes: conservação das quantidades discretas; conservação das quantidades contínuas; conservação do comprimento; quantificação da inclusão de classes. No presente artigo serão apenas analisados, com mais detalhe, os resultados obtidos na área da conservação da quantidade contínua. Os resultados apresentados, pelos grupos, nas outras 3 áreas serão referenciados pontualmente.

2.3. A população

Seleccionámos 24 crianças, dos 2 sexos, com idades compreendidas entre os 8-12 anos, que pretendiam a admissão ou já seguiam a escolaridade num centro de educação especial. Estas 24 crianças foram divididas em 2 grupos:

1—Um grupo de 16 crianças, tidas por nós como pseudo-débeis, de 8-12 anos de I. C., com Q. I. situados entre 65 e 85, todas do estágio pré-operatório, sem etiologia orgânica ou afectiva que possa explicar a entrada num processo deficitário. A sua história clínica apenas indica resultados abaixo da média na prova psicométrica, insucesso escolar mais ou menos grave e proveniência de meios sócio-económicos e culturais muito baixos.

2—Um grupo de 8 crianças débeis, de 8-12 anos de I. C., com Q. I. entre 60 e 82, todas do estágio pré-operatório, em que o processo deficitário é atribuído a causas pré, peri e pós-natais, provenientes, igualmente, de meios sócio-económicos e culturais desfavorecidos.

O grupo dos pseudo-débeis foi sub-dividido em dois grupos:

1—o grupo experimental (G. E.), composto de 8 crianças que seguiram, individualmente, sessões de aprendizagem cujo número variou de 13 a 20, de 30 minutos cada, 2 por semana;

2—o grupo controlo (G. C.), composto por 8 crianças em que as I. C., os Q. I. e sobretudo os níveis de operatividade iniciais eram o mais idêntico possíveis aos das crianças do G. E.

A constituição do G. C. de pseudo-débeis teve como objectivo comparar os resultados da aprendizagem com um eventual desenvolvimento natural, durante o mesmo intervalo de tempo. Para tal, examinaram-se crianças com os mesmos níveis iniciais através dos mesmos pré e pós-testes, sem os submeter aos exercícios operatórios. Estas crianças tiveram, colectivamente, sessões com o experimentador, durante as quais jogaram, ouviram histórias, etc., com o objectivo de controlar os efeitos da interacção entre o experimentador e o sujeito. Essas sessões tiveram o mesmo tempo de duração e a mesma frequência das do grupo experimental.

Com as 8 crianças débeis não foi formado grupo experimental. Com efeito, os seus resultados foram comparados com os do G. E. de pseudo-débeis. As

crianças débeis fizeram, individualmente, 20 sessões de aprendizagem, de 30 minutos cada, 2 por semana.

Todos os sujeitos pseudo-débeis dos G. E. e do G. C. e débeis fizeram um pré-teste antes do início da aprendizagem e dois pós-testes, no fim da aprendizagem (o primeiro logo a seguir à última sessão, para avaliar o resultado da aquisição; o segundo um mês mais tarde, para controlar a estabilidade dos progressos e das novas condutas).

O pré-teste foi composto pelas seguintes provas:

- conservação de pequenos conjuntos discretos de elementos (número elementar);
- conservação das quantidades de líquidos (transvasamento);
- conservação do comprimento;
- quantificação da inclusão de classes (flores).

Os pós-testes foram compostos pelas mesmas provas que os pré-testes, retomadas numa forma mais exigente, sendo o seu objectivo determinar em que medida a noção foi verdadeiramente adquirida, até que ponto os juízos e construções das crianças foram interiorizados e resistem aos contra-argumentos do experimentador. Comportaram, além disso, um problema sobre um conteúdo diferente do utilizado no pré-teste e ao longo da aprendizagem (conservação da matéria sólida); um problema que exige um tipo de resolução diferente do dado aquando do pré-teste e das sessões (composição de quantidades de líquidos) e um problema em que a solução exige um grau de estruturação ligeiramente superior ao solicitado durante a aprendizagem (conservação do peso). Os primeiros problemas tiveram como objectivo analisar a capacidade de generalização, por parte das crianças do G.E., a outras noções não estimuladas no fim do tempo previsto de aprendizagem. O último problema foi aplicado com o fim de analisar se, depois da estimulação das diferentes noções teria havido passagem espontânea a um nível de conservação física superior; por outras palavras, se as aquisições obtidas por uma aprendizagem operatória deram origem a novas construções, não directamente provocadas.

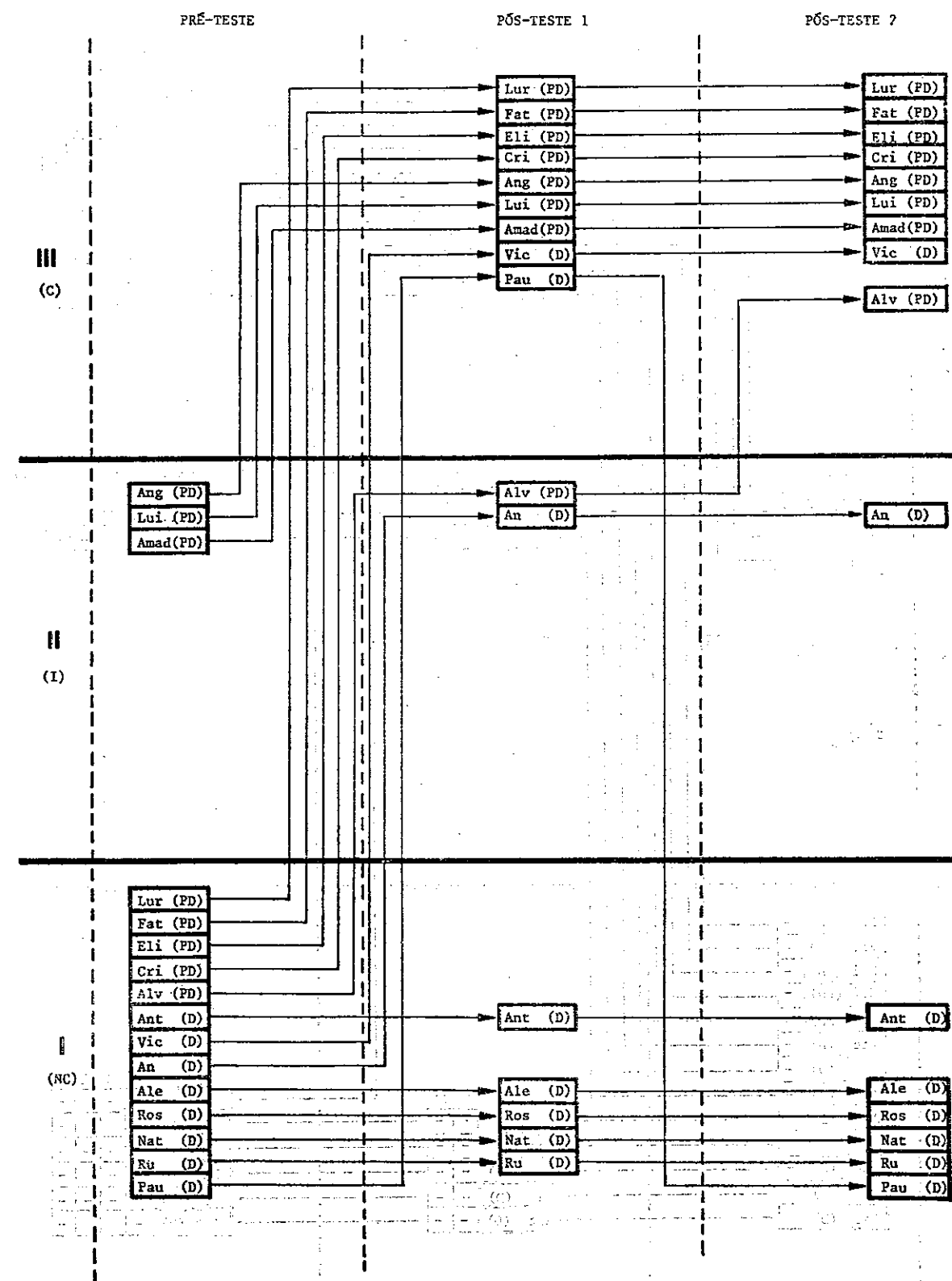
3. Análise dos principais resultados obtidos

A quase totalidade das crianças pseudo-débeis do G.E. progrediu, por vezes a um ritmo muito rápido, ao longo dos exercícios ou então numa maneira diferida nos pós-testes, até estruturas operatórias acabadas (ver quadro 1). As suas evoluções foram estatisticamente significativas e, para certas noções, muito significativas em relação às efectuadas pelas crianças débeis, que progrediram muito pouco, e às evoluções das crianças pseudo-débeis do G.C., evoluções não significativas e de valor, sobretudo, individual. Observámos, igualmente, nas crianças pseudo-débeis do G.E. progressos, tanto nas noções exercitadas como em noções não exercitadas (ver quadro 2). Esta generalização a noções não estimuladas parece-nos testemunhar o carácter estrutural das novas aquisições. Esta generalização não foi, no entanto, observada nos poucos débeis que apenas evoluíram nas noções exercitadas (ver quadro 2), o que mostra que as novas aquisições foram locais e não dinâmicas, no sentido em que não abriram a via para outros progressos.

QUADRO 1

CONSERVAÇÃO DAS QUANTIDADES CONTÍNUAS

RESULTADOS DOS SUJEITOS DOS GRUPOS EXPERIMENTAIS NO PRÉ-TESTE E NOS PÓS-TESTES 1 e 2 NA PROVA DE CONSERVAÇÃO DAS QUANTIDADES DE LÍQUIDOS



III - CONDUTA DE CONSERVAÇÃO (C) PD - CRIANÇAS PSEUDO-DÉBEIS
II - CONDUTA INTERMEDIÁRIA (I) D - CRIANÇAS DÉBEIS
I - CONDUTA DE NÃO CONSERVAÇÃO (NC)

QUADRO 2

CONSERVAÇÃO DAS QUANTIDADES CONTÍNUAS

RESULTADOS DOS SUJEITOS DOS GRUPOS EXPERIMENTAIS, NO PRÉ-TESTE E NOS PÓS-TESTES 1 E 2, NAS PROVAS DE CONSERVAÇÃO DAS QUANTIDADES DE LÍQUIDOS (L) DE CONSERVAÇÃO DE QUANTIDADES DE MATÉRIA (M), DE COMPOSIÇÃO DE QUANTIDADES DE LÍQUIDOS (CL) E DE CONSERVAÇÃO DO PESO (P)

PRÉ-TESTE

PÓS-TESTE 1

PÓS-TESTE 2

III
(C)

	L	M
Lur (PD)	+	+
Fat (PD)	+	+
Eli (PD)	+	+
Cri (PD)	+	+
Ang (PD)	+	+
Lui (PD)	+	+
Amad (PD)	+	+
Vic (D)	+	i
Pau (D)	+	i

	L	M	CL	P
Lur (PD)	+	+	i	+
Fat (PD)	+	+	i	+
Eli (PD)	+	+	+	+
Cri (PD)	+	+	+	+
Ang (PD)	+	+	+	+
Lui (PD)	+	+	+	+
Amad (PD)	+	+	+	+
Vic (D)	+	-	i	-
Alv (PD)	+	+	+	+

	L
Ang (PD)	i
Lui (PD)	i
Amad (PD)	i

	L	M
Alv (PD)	i	i
An (D)	i	-

	L	M	CL	P
An (D)	i	i	-	-

II
(I)

	L
Lur (PD)	-
Fat (PD)	-
Eli (PD)	-
Cri (PD)	-
Alv (PD)	-
Vic (D)	-
Pau (D)	-
An (D)	-
Ale (D)	-
Ros (D)	-
Nat (D)	-
Ru (D)	-
Ant (D)	-

	L	M
Ale (D)	-	-
Ros (D)	-	-
Nat (D)	-	-
Ru (D)	-	-
Ant (D)	-	-

	L	M	CL	P
Pau (D)	-	-	-	-
Ale (D)	-	-	-	-
Ros (D)	-	-	-	-
Nat (D)	-	-	-	-
Ru (D)	-	-	-	-
Ant (D)	-	-	-	-

I
(NC)

I - CONDUTA DE NÃO CONSERVAÇÃO (NC) (PD) - CRIANÇAS PSEUDO-DÉBEIS + = RESPOSTAS-CONSERVANTES
 II - CONDUTA INTERMÉDIA (I) (D) - CRIANÇAS DÉBEIS (i) = RESPOSTAS-INTERMÉDIAS
 III - CONDUTA DE CONSERVAÇÃO (C) (C) = RESPOSTAS-NÃO-CONSERVANTES

3.1. Particularidades das evoluções das crianças pseudo-débeis em relação à gênese normal

Esta noção é difícil de se analisar no que diz respeito à aprendizagem das quantidades discretas e contínuas, noções em que a maior parte das crianças pseudo-débeis manifestou um ritmo muito rápido de actualização (ver gráfico 1 e 2). Nas que evoluíram mais lentamente, reencontramos as mesmas etapas que conduzem à aquisição destas noções, os mesmos tipos de erros devidos a obstáculos semelhantes e os mesmos argumentos, na altura da aquisição destas

GRÁFICO 1

DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS PSEUDO-DÉBEIS DO GRUPO EXPERIMENTAL SEGUNDO O RITMO DE APRENDIZAGEM DA CONSERVAÇÃO DAS QUANTIDADES DISCRETAS

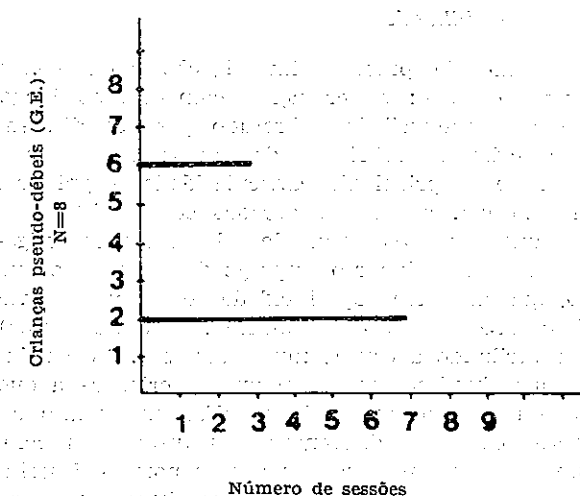
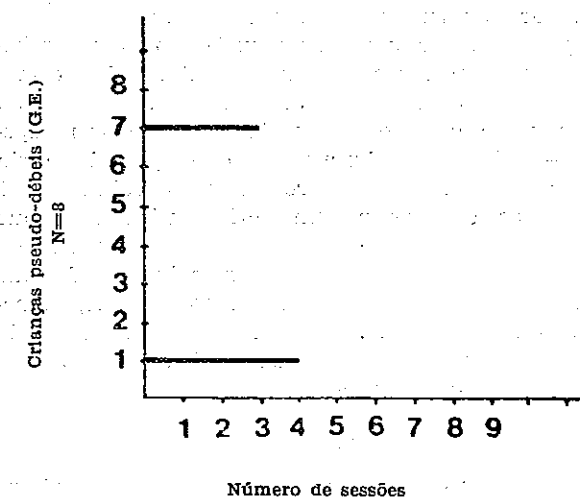


GRÁFICO 2

DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS PSEUDO-DÉBEIS DO GRUPO EXPERIMENTAL SEGUNDO O RITMO DE APRENDIZAGEM DA CONSERVAÇÃO DAS QUANTIDADES CONTÍNUAS



noções, que os observados por Inhelder e al. (1974), em crianças de Geneve, de inteligência normal. Para ilustrar este tipo de evolução iremos analisar o protocolo duma delas.

Exemplo: Cri I.C.—8;10, I.M.—7;6, Q.I.—85)

Cri consegue, desde a primeira sessão, considerar o todo divisível em partes e ter consciência das implicações das acções de adição e de subtracção nesse todo, mas apenas no aspecto numérico. Com efeito, se por um lado afirma que o número das partes que constituem o todo é equivalente e que para o aumentar ou diminuir é preciso acrescentar ou tirar, por outro afirma, igualmente, que a quantidade de areia aumenta ou diminui, sem que se tenha acrescentado ou tirado elementos que a constituem, pelo simples facto de se ter mudado de recipiente. Quando o experimentador lhe pede para colocar a areia que está em A em E (recipiente mais alto e mais estreito) e a interroga sobre a quem pertence essa areia e sobre a equivalência com a que está em B, Cri responde correctamente sobre a pertença: «a areia que está aqui (E) é dos meus animais e a que está aqui (B) é dos teus». «Há tantos animais que podem comer aqui (E) e aqui (B)?» «Há. Os meus podem comer aqui (E), são 6 e os teus ali (B) e também são 6», mas não admite a equivalência das quantidades em B e E: «agora E tem mais e B tem menos, vê-se muito bem, não vê?».

Num outro exercício de transvasamento, Cri dá respostas flutuantes, o que nos leva a crer que é sensível à contradição entre estas duas formas de raciocínio. Com efeito, começa por dar uma resposta conservante, sem a conseguir justificar, recai na não-conservação quando o experimentador contra-argumenta e reafirma a conservação, logo depois, justificando-a pela equivalência numérica.

Num terceiro exercício, o conflito mantém-se visível nas oscilações de raciocínio, mas no fim desse exercício Cri manifesta uma real evolução e dá respostas conservantes justificadas, já não pela equivalência numérica das partes que compõem as quantidades colocadas nos 2 recipientes diferentes, mas por um argumento compensatório: «há tanta areia (em E e B) porque este (B) é largo e este (E) muito alto».

No entanto, o ritmo de evolução muito rápido manifestado pela maior parte destas crianças, tornou difícil a observação pelo experimentador destas etapas intermédias. Nestas, pensamos que houve aparecimento rápido de competências pré-existent mas não actualizadas, por falta de ocasiões que as solicitassem. Para ilustrar este tipo de evolução, nitidamente mais rápida, iremos analisar um outro protocolo.

Exemplo: Ang (I.C.—11;10, I.M.—8;3, Q.I.—70)

Depois de, durante a primeira sessão, efectuar o transvasamento da areia dos copinhos, das duas séries iniciais (equivalentes) para 2 recipientes de dimensões diferentes (E e L), a Ang responde, quando o experimentador lhe coloca questões sobre a quantidade, «há tanto, isto pertence (a areia de E) aos meus animais e isto (a areia de L) aos teus. Eles (os animais) são tantos, que podem comer nesta grande tigela (L) e nesta (E). Esta (L) pode parecer ter menos porque é mais larga e baixa e esta (E) pode parecer ter mais porque é mais fina e parece mais».

Quanto à conservação do comprimento e à inclusão de classes, noções em que as crianças pseudo-

débeis evoluíram mais lentamente (ver gráficos 3 e 4), não observamos diferenças qualitativas importantes tais como desvios, variações de ordem na aquisição das noções, ou outras, em relação à gênese normal descrita nos trabalhos de Genève.

Em algumas crianças do G.C., a passagem das provas dos pré e pós-testes foi em si mesma sufi-

GRÁFICO 3

DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS PSEUDO-DÉBEIS DO GRUPO EXPERIMENTAL SEGUNDO O RITMO DE APRENDIZAGEM DA CONSERVAÇÃO DO COMPRIMENTO

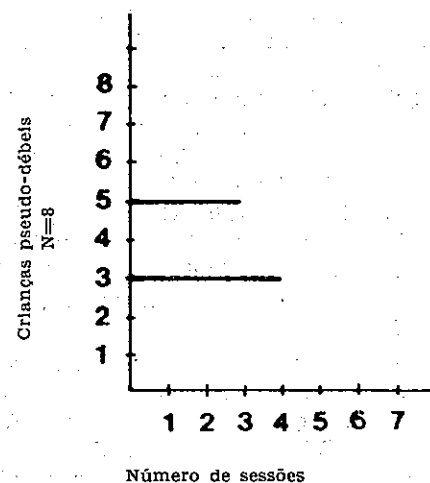
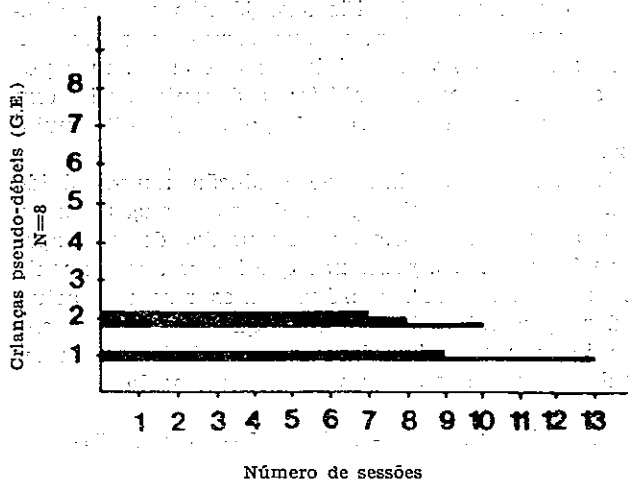


GRÁFICO 4

DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS PSEUDO-DÉBEIS DO GRUPO EXPERIMENTAL SEGUNDO O RITMO DE APRENDIZAGEM DA INCLUSÃO DE CLASSES



ciente para fazer aparecer, embora duma maneira incompleta, algumas noções. Este facto não foi observado nas crianças suíças do G.C., que não possuíam as noções, nas quais a aplicação repetida das provas não conduziu a resultados positivos.

Ao longo dos exercícios, observamos, ainda, algumas características funcionais que parecem reproduzir, por vezes num grau mais acentuado, as características observadas nas crianças, de Genebra, de inteligência normal e que diferenciam nitidamente as crianças pseudo-débeis das crianças débeis:

— ritmo evolutivo muito rápido, mobilidade intelectual e contacto dinâmico com as situações experimentais, totalmente novas, e com o experimentador;
— grande sensibilidade ao conflito entre esquemas que provocou, na maior parte, o aparecimento rápido de novas aquisições;
— curiosidade e interesse em aprender, assim como preocupação de coerência elevada.

As evoluções importantes efectuadas pelas crianças pseudo-débeis ao longo dos exercícios, a estabilidade das novas aquisições e a capacidade de generalização a outras noções não exercitadas, permitem-nos fazer um prognóstico, sobre evoluções ulteriores, favorável. Com efeito, a grande mobilidade do raciocínio, observada ao longo dos exercícios, faz-nos crer que a aplicação de outras provas de nível mais elevado provocará, igualmente, progressos importantes.

3.2. Reflexões sobre o conceito de pseudo-debilidade

No termo da presente investigação coloca-se nos a seguinte questão: as crianças chamadas, ao longo do estudo, pseudo-débeis, sobretudo para as diferenciar das crianças débeis, e das quais se ignorava quais seriam as principais particularidades cognitivas, devem continuar a ser consideradas como tais?

Pensamos que os resultados da nossa investigação permitem abandonar o emprego deste conceito que é vago, que não tem especificidade (e foi justamente por isso que nós, provisoriamente, o empregamos) e que é atribuído a causas muito diversas. As conclusões a que chegámos mostram que as crianças a que se chamou pseudo-débeis não manifestam, quanto ao operatório concreto, diferenças estruturais e funcionais importantes em relação à gênese normal descrita nos trabalhos da Escola de Genève. Com efeito, os atrasos temporais presentes nos pré-testes (atrasos igualmente observados em algumas crianças que pertencem a culturas não ocidentais (Bovet, 1971; Dasen e al., 1979; Lavallée e Dasen, 1980) foram suprimidos ou reduzidos por uma estimulação operatória adequada; estimulação que se revelou muito eficaz para provocar verdadeiras reorganizações cognitivas e, deste modo, para aumentar os seus conhecimentos. Pensamos, portanto, que uma contribuição do nosso trabalho consiste em tornar a dar o atributo de normalidade a estas crianças que sofreram, e sofrerão eventualmente ainda, de efeitos inibitórios, mas recuperáveis — pelo menos durante um certo período etário — dum meio muito frustrante sócio-culturalmente. O facto de as considerar como crianças normais que evoluem lentamente, sobretudo no campo puramente lógico, evitará fenómenos de marginalização de que algumas destas crianças, assim como os pais, começam a ter consciência. O retorno para uma escola regular, com um apoio psicopedagógico apropriado, parece-nos muito desejável.

NOTAS

(1) A partir da década de 60 a palavra pseudo-debilidade é menos frequentemente utilizada. Nos E.U. diferencia-se «mental retardation» (funcionamento mental subnormal devido a factores ambientais) de «mental deficiency» (funcionamento mental subnormal devido a causas patológicas). Na Europa fala-se em debilidade «sócio-cultural e familiar».

(2) Retomamos alguns exercícios construídos por Moreno e Sastre (1972), com material diferente.

REFERENCIAS

- AJURIAGUERRA, J. (1971) — L'arriération. In Ajuriaguerra, J. (ed.), Manuel de Psychiatrie de l'enfant. Paris: Masson et Cie.
- BENTON, A. (1962) — The concept of pseudofeeble-mindedness. In E. P. Trapp and P. Himmelstein (eds.), Readings on the exceptional child: research and theory. New York: Appleton Century Crofts.
- BIALER, I. (1970) — Relationship of mental retardation to emotional disturbance and physical disability. In H. Carl Haywood (ed.), Social-cultural aspects of mental retardation. New York: Appleton Century Crofts.
- BOVET, M. (1971) — Étude interculturelle des processus du raisonnement. Tese de Doutoramento, Universidade de Genève.
- CORDIER, J. (1963) — Débilité mentale, inadaptation scolaire et infériorité sociale. Revue de neuropsychiatrie infantile et d'hygiène mentale de l'enfant, 11, 555-569.
- DASEN, P. R., LAVALLÉE, M., RETSCHITZKI, J. (1979) — Training conservation of quantity (liquids) in West African (baoulé) children. International Journal of Psychology, 14, 57-68.
- DASEN, P. (1984) — The cross-cultural study of intelligence: Piaget and the Baoulé. International Journal of Psychology, 19, 407-434.
- DASEN, P., e al. (1985) — N'Glolele, l'intelligence chez les Baoulé. Archives de Psychologie 53, 293-324.
- FURTH, H. (1964) — Conservation of weight in deaf and hearing children. Child Development, 34, 143-150.
- GILLY, M., MERLET-VIGIER, L. (1969) — Milieu social, milieu familial et débilité mentale. In Zazzo, R. et al. (eds.), Les débilites mentales. Paris: Armand Colin.
- HATWELL, Y. (1966) — Privation sensorielle et intelligence. Paris: PUF.
- INHELDER, B. (1943) — Le diagnostic du raisonnement chez les débilés mentaux. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- INHELDER, B., SINCLAIR, H., BOVET, M. (1974) — Apprentissage et Structures de la Connaissance. Paris: PUF.
- LAVALLÉE, M., DASEN, P. (1980) — L'apprentissage de la notion d'inclusion de classes chez de jeunes enfants Baoulés (côte d'Ivoire). International Journal of Psychology, 15, 27-41.
- LURIA, A. R. (1963) — The mentally retarded child. New York: Pergamon Press.
- MARCHAND, H. (1984) — «Apprentissage opératoire dans un milieu socio-culturel sous-privilegié», Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto.
- MORENO, M., SASTRE, G. (1972) — Evolution des déficiences intellectuelles au cours d'un apprentissage opératoire (la conservation des quantités continues, la conservation des quantités discrètes). La psychiatrie de l'enfant, 15, 2, 461-540.
- MORENO, M., SASTRE, G. (1980) — Aprendizaje y desarrollo intelectual. Barcelona: Gedisa.
- OLERON, P., HERREN, HERREN, H. (1961) — L'acquisition des conservations et le langage. Étude comparative sur des enfants sourds et entendants. Enfance, 3, 201-219.
- PAOUR, J. L. (1978a) — Une expérience d'induction des structures logiques chez des enfants déficients mentaux. Cahiers de Psychologie, 21, 1, 2, 79-98.
- PAOUR, J. L. (1978b) — Dynamique de la construction opératoire chez les déficients mentaux: étude exploratoire des facteurs déterminant l'induction expérimentale et la genèse spontanée des opérations concrètes. Cahiers de Psychologie, 21, 3, 183-195.

- PAOUR, J. L. (1979) — Apprentissage des notions de conservation et induction de la pensée opératoire concrète chez les débilés mentaux. In Zazzo, R., et al. (eds.), Les débilites mentales (3.^a ed.), Paris, Armand Colin.
- POURTOIS, J. P. (1977-78) — Débilité mentale légère, milieu social et réussite scolaire. Bulletin de Psychologie, 31, 7/9, 371-389.
- RICHARD, J. e al. (1981) — De l'actualisation de structures cognitives dans les démences à (ou à prédominance de) plaques séniles et dégénérescence neuro-fibrillaires. Médecine et Hygiène, 38, 4027-4036.
- SCHMID-KITSIKIS, E. (1969) — L'examen des opérations de l'intelligence (psychopathologie de l'enfant), Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- SCHMID-KITSIKIS, E. (1981) — Une certaine approche du fonctionnement mental déficitaire à partir de la psychologie génétique de J. Piaget. Neuropsychiatrie de l'enfant, 29, 1-2, 23-30.
- ZAZZO, R. (1960) — Une recherche d'équipe sur la débilité mentale. Enfance, 335-364.
- ZAZZO, R. et al. (1979) — Les débilites mentales, (3.^a édition), Paris: Armand Colin.
- ZAZZO, R. (1973) — Les débilés mentaux. In Traité de Psychologie Appliquée, vol. VII, Paris, PUF.

ABSTRACT

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL ASPECTS OF A GROUP OF PSEUDO FEEBLEMINDED CHILDREN

The author analyses the functional and structural aspects of a group of pseudo feeble-minded children, using for this operative exercises. She verifies that these children present different rhythms of access to stimulated notions without, however, showing qualitative differences, such as deviousness or variations of order in the acquisition of notions, in relation to the genesis described by the researchers of Geneva. The author suggests, at the end of her article, that these pseudo feeble-minded children should be considered normal children with a slower rhythm of evolution, specially in the field of logic thought, and recommends that they return to regular school with psychoeducational support.

RESUME

ASPECTS STRUCTURAUX ET FONCTIONNELS D'UN GROUPE D'ENFANTS PSEUDO-DEBILES

L'auteur analyse les aspects fonctionnels et structuraux d'un groupe de pseudo-débilés, faisant appel à des exercices opératoires. Elle vérifie que ces enfants présentent des rythmes différents d'accès aux notions stimulées au cours de l'investigation expérimentale. Pourtant, en ce qui touche des différences d'ordre qualitative (déviations, variations dans l'ordre d'acquisition des notions) d'après la genèse de l'intelligence selon l'école de Genève, les résultats ont été négatifs. En vue de cela, l'auteur suggère que ces pseudo-débilés devront être considérés comme des enfants normaux mais ayant un rythme d'évolution plus lent, particulièrement en ce qui concerne la pensée logique, d'où la recommandation pour un retour de ces enfants à l'enseignement normal avec un soutien psychopédagogique adéquat.

EDUCAÇÃO BILINGUE PARA FILHOS DE EMIGRANTES

ARTUR MESQUITA (*)

UNIVERSIDADE DO MINHO

O estudo dum grupo de famílias portuguesas emigradas a residir em França revelou uma situação de «semi-linguismo»: nem o Português nem o Francês se desenvolvem suficientemente. Uma educação bilingue precoce no interior duma pedagogia inter-cultural restituiria à língua e cultura portuguesas o lugar a que têm direito e prepararia os filhos dos emigrantes para viverem harmoniosamente no país de origem ou no país de acolhimento.

INTRODUÇÃO

Quem, no país ou no estrangeiro, se dedica à prática clínica, constata a frequência de pedidos de ajuda por parte das crianças e adolescentes de famílias e/ou emigradas. Em contacto permanente com a cultura do país de origem e a do país de acolhimento em condições francamente deficitárias, o adolescente acumula as experiências do seu passado, obstáculo à sua identidade pessoal e quadro de referências.

O passado familiar e escolar vêm dificultar a superação dos problemas próprios da sua idade: opção profissional, vida de grupo e escolha de amigos, país de estadia definitiva.

I. O PASSADO DO ADOLESCENTE

O estudo de 58 crianças emigradas — 30 do C. P. e 28 do C. M. 2 (1) — residentes no centro de Paris e na periferia, permitiram-me, de 1979 a 1983, estudar em profundidade a situação real em que viviam com as suas famílias, a par duma informação exaustiva da evolução desde o seu nascimento.

A preocupação dominante era avaliar em que condições a língua e cultura portuguesas (país de origem) se foram desenvolvendo a par da língua e cultura francesas (país de acolhimento). Uma série de conclusões ressaltaram desse estudo, caracterizando a maioria dos emigrantes portugueses residentes em França:

- Insatisfeitos com as condições económicas do meio em que viviam, carecendo de preparação cultural e técnica, abandonaram o seu país em busca duma vida melhor.
- A cultura tradicional do país de origem juntou-se à nova e mais moderna cultura francesa. As dificuldades de adaptação foram e continuam a ser enormes. Subjectivamente, sentem-se marginais, uma classe à parte, mais ou menos rejeitados.
- Tentam sobreviver e realizar o seu objectivo primordial: o sucesso económico. Em França, sujeitam-se a qualquer tipo de trabalho e às

piores condições de habitação. Em Portugal, vão afirmando o seu êxito económico: aquisição de habitação própria, férias na sua terra natal deslocando-se em viatura mais ou menos luxuosa, certo conforto económico para os filhos a residir no país de origem. Em traços gerais, sentindo-se inferior e marginal em França, tentam afirmar a sua superioridade face aos conterrâneos no país de origem.

Não é raro que, vindo de automóvel passar férias ao seu país, vão ao barbeiro ou cabeleireiro e lavem o carro numa garagem ou fontanário público, antes de entrarem na sua aldeia.

- Vão projectando e adiando sucessivamente a data de regresso. Esta nostalgia do país de origem favorece a criação duma «sub-cultura» portuguesa em França: alimentação, cafés, restaurantes, vida de grupo, futebol, canções, viagens a Portugal.

Uma rede comercial mais ou menos organizada facilita-lhes o acesso ao bacalhau, vinho verde, canções portuguesas; proporciona-lhes a discussão em grupo do futebol, da política, dos valores cambiais.

- Não reúnem condições que os motivem para uma aprendizagem persistente da língua francesa, muito menos para conservarem a língua portuguesa.
- Na vida familiar e de grupo de conterrâneos, usam a língua que aprenderam no país de origem. Esta vai-se modificando progressivamente com a introdução mais ou menos permanente de palavras e expressões francesas. Resulta daí uma espécie de «crioulo sem futuro»: uma língua que dizem ser a portuguesa, mas que se vai distanciando cada vez mais da língua oficial do país de origem.

- Os filhos ou nasceram em Portugal ou já em França e vão mudando de país conforme as condições de habitação e trabalho dos pais o permitem. Em Portugal vivem sem os pais; em França, partilham das mediocres condições sócio-culturais das famílias imigradas. O reagrupamento familiar crescente fez aumentar a percentagem de crianças que vivem com os seus pais em França desde o nascimento. Estas crianças têm como língua materna esse «cri-

oulo sem futuro». Cedo, porém, entram em contacto com a língua francesa: pela presença de irmãos mais velhos ou vizinhos que falam entre si normalmente em Francês, ou, pelo menos, com a entrada no jardim infantil. O Francês torna-se, desde então, a «língua importante», enquanto a linguagem dos pais lhes lembra algo de humilhante que preferem ocultar na vida de grupo.

- Acerca da primeira infância de seus filhos, os pais referiram com muita frequência um início tardio da fala e um controle esfinteriano precoce. A anamnese clínica evidenciou um desenvolvimento infantil no meio das maiores dificuldades de adaptação: um ambiente de mal-estar, sempre à espera das condições desejadas para um regresso definitivo ao país de origem. Apenas uma família não pensava regressar definitivamente a Portugal. A maioria dos filhos, nas idades aqui estudadas, também preferia viver futuramente em Portugal. Mas, ao nível do CM₂, a percentagem era inferior relativamente ao C.P. Esta situação de estadia provisória traduzia-se num ambiente de instabilidade familiar, sendo a regra encontrar as crianças afectivamente mais ou menos perturbadas.

- O investimento dos pais na escolaridade de seus filhos revelou-se francamente insatisfatório. Pais e filhos referiram aspirações muito modestas relativamente à preparação escolar que estes (filhos) acabariam por obter. Estes dados enquadram-se na alta percentagem de insucesso escolar verificado.

- Ao entrar para a escola primária (C.P.), a fala das crianças estudadas revelou-se inferior relativamente a crianças unilingues de meio social semelhante. A inferioridade foi maior relativamente ao grupo português (grupo de controle). Predominou o Francês como língua espontânea, o que está de acordo com o maior número de interferências no Português e maior percentagem de sotaque também nesta língua.

- No CM₂, a situação manteve-se relativamente à inferioridade em ambas as línguas. Esta inferioridade continuou a ser maior na língua portuguesa, apesar de várias das crianças terem vivido alguns anos em Portugal. Esta circunstância poderá explicar a menor percentagem de sotaque em Português relativamente ao C. P.
- Constatou-se assim uma situação de semi-linguismo intimamente ligada às condições sócio-culturais das populações imigradas. A criança desenvolve deficientemente ambas as línguas porque lhe falta uma aprendizagem conveniente da língua e cultura maternas. Estas vão perdendo a sua importância à medida que a criança cresce. Esta vai-se inserindo cada vez mais na sociedade francesa de forma conflituosa, sem perspectivas de aí vir a poder viver definitivamente. (Mesquita, 1983)

II. BILINGUISMO PRECOCE NO INTERIOR DUMA PEDAGOGIA INTER-CULTURAL

Com o passado atrás descrito, o adolescente imigrado vive no meio de duas culturas em condições de

ambiguidade que afectam gravemente o desenvolvimento e estruturas da sua personalidade.

1. Ambiguidade cultural

O jovem imigrado encontra-se em condições diferentes relativamente à maioria dos adultos. Estes cresceram noutro país e vieram com a sua cultura para um país estrangeiro. A criança ou adolescente, em fase de aculturação, sente-se menos «estrangeira»: confronta-se com a cultura escolar francesa e com a cultura veiculada pela sua família. Esta última, porém, já não é a cultura de origem, mas sim o fruto dum processo de desculturação-aculturação com o qual a família imigrada se vê também confrontada.

E as dificuldades específicas no campo da linguagem serão índices das dificuldades de socialização: «a ligação da criança imigrada à sua língua de origem é complexa, pois esta língua não está ligada ao contexto do seu país de origem e a criança sofre o efeito da ruptura tripla entre a língua ligada à situação familiar (...); a língua ligada à aprendizagem social e à escola, e a língua ensinada pelos professores do país de origem» (Gruwez, 1978, p. 7). Para a criança e adolescente, a ambiguidade cultural é maior. O adulto enfrentou uma nova cultura, quando já possuía a da sua nacionalidade. A criança desenvolve-se num ambiente cultural híbrido a que poderemos chamar «cultura de mediação».

a) Cultura de mediação

Esta cultura vem assim descrita no Projecto piloto elaborado pelo CREDIF (Vários, 1979): «na sua transformação, a cultura de origem do trabalhador emigrante obedece a forças bem complexas e frequentemente contraditórias.

Esta cultura cujo carácter tradicional se afirma ainda na maioria dos casos, subjugada na sociedade francesa a uma relação de força esmagadora, está já, na maioria dos casos, agredida e em declínio no país de origem onde as transformações económicas exigem uma mudança rápida dos modos de vida arcaicos e das mentalidades conforme as economias rurais. A chegada a França acelera este processo de modo tão brutal que o emigrante e sua família experimentam o sentimento de imersão num mundo de que nada conhecem e onde tudo devem aprender rapidamente para poderem sobreviver.

Tudo o que constituía o seu dia a dia é posto em causa e é objecto de adaptação (...). É assim que o emigrante vai construir uma cultura específica, verdadeira cultura de mediação, retirando fragmentos da cultura do país de origem, hábitos antigos, ritos isolados do seu contexto quotidiano, crenças e maneiras de pensar separadas do sistema de cosmogonia que as gerou, emprestando à sociedade de acolhimento aquilo contra que não pode lutar, aquilo que lhe permite sobreviver» (Vários, 1979, p. 99-100).

A colagem dos fragmentos da cultura de origem tem funções diversas:

- constituirá sinais de reconhecimento para a comunidade;
- esses fragmentos serão polos indutores de fantasmas: sonhar com o seu país de origem, paraíso perdido;
- defesa moral e passaporte para o regresso;

(*) Professor Auxiliar da Universidade do Minho — Rua Abade da Loureira — 4700 Braga.

— o isolamento cultural representa uma sede disponível para qualquer protesto virtual.

A maioria dos adolescentes imigrados actuais já nasceram em França ou viveram lá desde tenra idade. O seu desenvolvimento processou-se neste ambiente cultural híbrido constituído por elementos justapostos de duas culturas.

Os primórdios da linguagem foram adquiridos neste ambiente familiar. A linguagem «bebé», afectiva, foi, por via da regra, o Português falado em casa. As variantes desta situação dependem da existência de irmãos bastante mais velhos falando em Francês em família ou de pais que emigraram muito novos e falam bem o Francês.

Ao entrar para o jardim infantil, «inicia-se a estruturação da linguagem em Francês, antes de ser feita em Português (...). Rapidamente, uma desigualdade de estatuto vem juntar-se à desigualdade de estruturação da linguagem. E o Português, língua «materna», torna-se a língua em que a criança se exprime com maior dificuldade» (Mechta, 1978, p. 39-40).

A situação mantém-se até cerca dos 7 anos (CE 1), altura em que, ao abrigo do acordo franco-português de 1977, as crianças portuguesas podem ter acesso ao ensino do Português: 3 ou 4 horas semanais, mais ou menos toleradas pela escola francesa, integradas no horário normal ou fora desse horário. Este apoio à língua materna, ministrado por professores portugueses e pago pelo Governo português, está longe de ser satisfatório: «exceptuando algumas escolas particularmente inovadoras, a presença dos professores estrangeiros (...) permanece marginal e é considerada como intromissão incómoda nas actividades escolares» (Cherel, 1978, p. 31-32).

Ao nível secundário, os alunos podem escolher o Português como primeira ou segunda língua viva estrangeira. Existem ainda animadores culturais que vão ensinando a língua portuguesa, a nível secundário ou primário. A preocupação fundamental dos pais portugueses é preparar os seus filhos em ordem à equivalência dos estudos no caso de regresso a Portugal. E como são exigidos conhecimentos de língua e cultura portuguesa, os pais recorrem ao ensino privado (colégios ou explicadores), já que os cursos oficiais estão longe de atingir a maioria da população escolar imigrada.

Neste contexto, o adolescente viveu a sua história pessoal num clima de marginalização da língua e cultura de origem. A maioria já prefere a França a Portugal. Uns conseguem aí instalar-se definitivamente, obedecendo à política de assimilação promovida pelo governo francês; os que regressam encontram enormes dificuldades por vezes comparáveis a um novo acto migratório. Num e noutro caso, é frequente o desenraizamento cultural, como o provam os centros de assistência psiquiátrica.

2. Pais e filhos

Os pais deixaram o seu país natal em busca de prosperidade económica, projectando em regra regressar em breve ao seu país, no qual, aliás, passam as suas férias, construíram a sua casa, possuem familiares e amigos.

E os filhos pensam da mesma maneira? Comenta Blot (citado por Porcher, 1978): «a relação que o emigrante tem com o mundo circundante e com

o que ele imagina, resulta, como para todos os homens, dum sistema pessoal construído a partir de cosmogonias elaboradas, transformadas, legadas por sua família, seu meio de vida, sociedade onde viveu.

(...) Para a criança ou jovem, o problema é evidentemente diferente. Ainda que esteja impregnado da sua cultura de origem, o seu encontro com a cultura do país de acolhimento vai frequentemente manifestar-se num conflito particularmente difícil de resolver, já que se põe em termos de escolha. Ele deve escolher entre uma pátria cada vez mais mítica (...) e um país, embora hostil, onde é necessário encontrar o seu lugar». (Porcher, 1978, p. 95-96).

Se o adulto possui já uma cosmogonia pessoal, uma visão coerente, o mesmo não se passa com as crianças e adolescentes. Daí, verificar-se o agravamento do mal-estar nos chamados emigrantes da segunda geração. O adolescente que, na realidade, não pertence inteiramente a qualquer das duas culturas antagonistas, pode recusar esta contradição angustiante de dois modos: refugiar-se numa exaltação fanática da cultura do país de origem ou negar esta mesma cultura em benefício da do país de acolhimento.

Outro aspecto, ligado à linguagem, situa-se na relação pais-filhos. Os adultos são considerados os detentores do saber, do poder. Mas, no estrangeiro, fora do ambiente familiar, são párias sociais. «Eles são dominadores em família e dominados em sociedade» (Porcher, 1978, p. 108). Por exemplo, relativamente ao conhecimento da língua francesa, as crianças progredem rapidamente e superam os adultos já desde a escola primária com o acesso à leitura e escrita que a maioria dos adultos não chega a possuir. Inverte-se a relação familiar, passando os filhos muito cedo à situação de domínio em relação a seus pais. Integrando-se na sociedade de acolhimento, os adolescentes entram facilmente em conflito com o universo familiar. Daí um permanente desequilíbrio no seio dessas famílias imigradas.

3. Repercussões na escolaridade

As dificuldades escolares dos filhos dos emigrantes são o corolário do que se acaba de expor. Oriundos de meios sociais francamente desfavorecidos, inseridos num meio bi-cultural ambíguo que não instaurou ainda uma metodologia capaz de evitar um duplo semi-linguismo, a entrada e subsequente desenvolvimento escolar vão demonstrar a sua inferioridade face aos companheiros socialmente mais favorecidos.

As investigações neste domínio confirmam o que acabo de dizer. Gratiot-Alphandéry & Lambiotte estudaram o problema sob diversos aspectos. No Colóquio do Centro Internacional da Infância de 19 a 23/3/73, apresentaram os resultados dum estudo feito em Aubervilliers interessando emigrantes argelinos, espanhóis e portugueses. Verificaram a média de anos de atraso escolar ao nível do ensino primário. No CM₂, apenas 23% dos Portugueses estavam na idade normal da classe. As reprovações e consequente atraso escolar agravavam-se com o decorrer dos anos de escolaridade. Daí concluíram que os obstáculos à aprendizagem eram devidos não só à ignorância da língua, mas também à dificuldade crescente em superar os handicaps sócio-culturais à medida que progredia o nível de escolaridade (Gratiot-Alphandéry & Lambiotte, 1973).

Num outro estudo, é analisada a progressão escolar de 616 alunos, franceses e estrangeiros, nascidos

em 1964 e frequentando o «Collège», sendo a classe de referência a «quatrième» (corresponderia ao 7.º ano unificado no nosso país). Dos 29 Portugueses dessa amostra, apenas 3,44% se encontravam na idade normal e 44,82% tinham 2 anos de atraso. Os outros estrangeiros revelaram atrasos ligeiramente inferiores ao grupo português, mas muito superiores aos alunos franceses (Gratiot-Alphandéry, Chapuis, Amselle, 1980).

A mesma autora refere-se, noutro artigo, às dificuldades psicológicas dos filhos de emigrantes. Uma percentagem elevada (até 60 e 80%) é orientada para as classes especiais desde o início da escolaridade (Gratiot-Alphandéry, 1975).

Outro aspecto é o efeito Pigmalião: «A expectativa dos professores quanto ao êxito escolar situa-se a um nível baixo para os seus alunos estrangeiros» (Porcher, 1978, p. 136). Não é raro que os pais franceses mudem os seus filhos de escola, quando o número de emigrantes é elevado. Ora, em certas escolas de Paris, a proporção de estrangeiros eleva-se a 60%, fazendo pensar mais num «melting pot», usando o termo americano a significar que todas as nacionalidades e culturas se fundem.

4. Bilinguismo precoce no interior duma pedagogia inter-cultural

A situação angustiante das crianças e adolescentes imigrados exige respostas pedagógicas específicas. Estas consistem num projecto educativo global dentro do qual «a questão do bilinguismo e do bi-culturalismo constitui apenas o alicerce sobre o qual se construa uma pedagogia tão progressista quanto possível no interior do contexto educativo francês» (Porcher, 1978 p. 14). «Penso que é grave, em nome duma política de assimilação, mutilar culturalmente crianças. As situações de bilinguismo e bi-culturalismo põem problemas, mas estes são preferíveis às situações de perda de identidade cultural e social». (Bresson, 1975, p. 32). Este projecto educativo global visaria a defesa harmoniosa de duas culturas com duas línguas diferentes. Instaurar um autêntico programa bilingue teria de passar pelo reconhecimento da dignidade da cultura do país de origem. É, aliás, esta que se encontra prejudicada. Berthoz-Proux, nos seus trabalhos sobre o bilinguismo comparado, confirma a marginalização escolar dos filhos de emigrantes e chama a atenção para o grau de alfabetização dos pais: muitos não sabem ler nem escrever e, quando sabem, não possuem quaisquer livros com que possam ajudar os seus filhos (Berthoz-Proux, 1973). Um projecto de educação bilingue acabaria por resultar extremamente vantajoso para os pais, impedindo a degradação progressiva da língua de origem.

Uma educação bilingue e inter-cultural salvaguardaria a identidade cultural do adolescente facilitando-lhe ora a permanência no país de acolhimento ora o regresso ao país de origem. Aliás, o «regresso» constitui um factor fundamental. Heredia-Deprez diz «é o factor chave em matéria de integração. Este elemento fundamental, que caracteriza toda a problemática da actual emigração económica na Europa, não tinha importância nos estudos feitos sobre os emigrantes para os Estados Unidos para quem qualquer possibilidade de regresso ou mesmo de contacto prolongado com o país de acolhimento estava excluída (...). É sem

dúvida o elemento mais desfavorável à integração do próprio emigrante, ainda que ele demore anos ou dezenas de anos até realizar este projecto sempre próximo e sempre longínquo. Esta instalação em França sempre considerada provisória opõe-se à melhoria das condições de vida. Um sentimento de insegurança nascido deste constante provisório pode prejudicar o equilíbrio psicológico dos filhos» (Heredia-Deprez, 1973, p. 47).

Nos últimos dez anos, vêm-se fazendo esforços para encontrar uma solução adequada. Os cerca de 13 milhões de emigrantes na Europa (sendo cerca de um milhão Portugueses na França) vêm preocupando nomeadamente organizações internacionais como a UNESCO e o Conselho da Europa. Desde 1973 que estas duas organizações insistem na defesa da língua e cultura de origem, através duma precoce educação bilingue e bi-cultural. A França, acolhendo povos das mais diversas nacionalidades, vê-se a braços com uma situação grave e muito complexa. Começa a tornar-se consenso unânime a necessidade duma educação inter-cultural. A sua implantação exigirá esforços sérios que possibilitem uma ligação da escola à família e a uma adopção de programas e métodos idóneos para desenvolver um bom conhecimento de ambas as línguas.

A introdução da língua materna desde o jardim infantil com a presença de educadores bilingues, incluindo representantes do país de origem, traria enormes benefícios para o desenvolvimento sadio da personalidade dos filhos de emigrantes. Estes acabariam por se sentir acolhidos em pé de igualdade por parte de seus companheiros franceses e assumiriam serenamente a sua identidade de emigrantes.

Uma precoce educação bilingue promoveria um autêntico espírito de solidariedade inter-cultural dando aos filhos de emigrantes, crianças ou jovens, um sentido plenamente humano. E então, o facto de ser emigrante, deixaria de ser um problema adicional e muitas vezes gravemente perturbador da personalidade do adolescente.

NOTA

(1) A escola primária francesa é constituída por 5 classes:

C.P. — Cours Préparatoire

C.E.1 — Cours élémentaire 1

C.E.2 — Cours élémentaire 2

C.M.1 — Cours moyen 1

C.M.2 — Cours moyen 2

REFERÊNCIAS

- BERTHOZ-PROUX, M. (1973) — Quelques problèmes de bilinguisme comparé. C.R.E.S.A.S., 8, 124-127.
- BRESSON, F. (1975) — Le problème du français pour les enfants de travailleurs émigrés. Le Courrier de Suresnes, 16, 29-33.
- CHEREL, P. (1978) — Les enseignants français et non français à l'école élémentaire. Le Français aujourd'hui, 44, 31-32.

ABSTRACT

THE BILINGUAL EDUCATION OF MIGRANT CHILDREN

The author analyses the portuguese and french speeches of a sample of portuguese emigrant children in France, and concludes that neither the portuguese nor the french languages are well developed.

It is suggested that an early bilingualism inside an inter-cultural education should be implemented, placing portuguese language and culture in its legitimate place, and making possible for emigrant children to live harmoniously in their country of origin and in the host country.

RESUMÉ

ÉDUCATION BILINGUE POUR LES ENFANTS DES ÉMIGRANTS

D'après une étude menée par l'auteur auprès d'un groupe de familles portugaises émigrées en France, il a été question d'une situation de «semi-linguisme»: ni le portugais ni le français se sont développés d'une façon suffisante. L'auteur suggère qu'une éducation bilingue précoce à l'intérieur d'une pédagogie inter-culturelle restituerait à la langue et culture portugaises la place dont elles ont droit et préparerait les enfants de migrants pour vivre harmonieusement, soit dans leur pays d'origine soit dans le pays d'accueil.

GRATIOT-ALPHANDÉRY, H. (1975) — Les problèmes psychologiques des enfants de travailleurs migrants. Le Courrier de Suresnes, 16, 24-28.

GRATIOT-ALPHANDÉRY, H.; CHAPUIS, E.; AMSELLE, S. (1980) — La progression scolaire des enfants étrangers en France. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 9, (3), 253-266.

GRATIOT-ALPHANDÉRY, H.; LAMBIOTTE, B. (1973) — Le retard scolaire des enfants de travailleurs migrants. Paris, C. Intern. Enfance, dact.

GRUWEZ, C. (1978) — Comment poser le problème. Le Français aujourd'hui, 44, 5-8.

HEREDIA-DEPREZ, C. (1973) — Étude du langage d'un enfant de quatre ans en milieu immigrant espagnol à Paris. Univ. Paris V, dact.

MECHTA, M. C. (1978) — Langue, culture d'origine et réussite scolaire. Le Français aujourd'hui, 44, 35-45.

MESQUITA, A. (1983) — Le bilinguisme des enfants de migrants. Univ. Paris V, dact.

PORCHER, L. (Edt.), (1978) — La scolarisation des enfants étrangers en France. Paris: C.R.E.D.I.F.

VARIOS (1979) — Langue et culture d'origine des enfants de migrants (Project Pilote). Paris: C.R.E.D.I.F., I vol., dact.

CONSULTA PSICOLÓGICA EM GRUPO E ORIENTAÇÃO VOCACIONAL DE JOVENS DO 9.º ANO (**)

MARIA DO CÉU TAVEIRA (*)

UNIVERSIDADE DO PORTO

Apresentação de um programa de consulta psicológica vocacional em grupo, para alunos do 9.º ano de escolaridade do ensino secundário. O programa foi realizado numa escola secundária portuguesa e durou dez sessões. Cada sessão, semanal, durava cerca de duas horas. Expõe-se de uma forma reduzida os principais momentos da intervenção, descrevendo os objectivos e os tipos de actividades que os caracterizam. O programa visa a promoção de aspectos de maturidade vocacional dos alunos, importantes para a decisão que defrontam após o 9.º ano de escolaridade.

O Serviço de Consulta Psicológica e de Orientação Vocacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto tem vindo a realizar intervenções com vista ao desenvolvimento e à avaliação de programas de consulta psicológica em grupo para a orientação vocacional dos alunos do 9.º ano de escolaridade.

A tarefa vocacional que os alunos enfrentam neste momento consiste, por um lado, em optar por uma das três hipóteses seguintes: continuação de estudos, abandono dos estudos e ingresso na vida activa, continuação de estudos em simultâneo com a inserção na vida activa; e, por outro lado, em planejar a implementação da respectiva escolha.

O objectivo das intervenções realizadas é pois ajudar os alunos nesta tomada de decisão e promover aspectos de uma maturidade vocacional importantes para o efeito.

Apresenta-se aqui um programa de consulta psicológica vocacional em grupo, junto de alunos do 9.º ano de escolaridade, realizado em 1983/1984, numa escola secundária da cidade do Porto. Far-se-á uma descrição dos principais momentos estruturantes deste programa, referindo alguns dos objectivos e actividades de cada um dos momentos.

Os órgãos de gestão da escola onde o programa que apresentamos foi realizado, divulgaram as acções junto dos alunos e asseguraram uma sala para a realização das actividades. Os alunos, inscritos voluntariamente, frequentaram um programa de dez sessões semanais, com a duração de duas horas cada. Foram ainda recebidos os encarregados de educação estando presentes os alunos, o que constituiu, em muitos casos, uma primeira ocasião de diálogo entre uns e outros sobre os projectos e problemas das es-

colas escolares e profissionais. Foi, ainda, uma ocasião para o psicólogo prestar esclarecimentos e responder aos pedidos dos encarregados de educação. Promoveram-se, também, encontros com os directores de turma, a fim de os esclarecer sobre a intervenção, procurando-se a sua colaboração e a dos restantes professores nas actividades a realizar. Assim, por exemplo, foi possível obter a participação de alguns professores em sessões do programa, na qualidade de profissionais que os jovens puderam entrevistar.

Antes de descrever o programa, esclareça-se que se trata de um programa «aberto». Os princípios estruturantes deste programa enfatizam a flexibilidade na determinação dos objectivos e na escolha das respectivas estratégias em cada situação. Não se trata, pois, de uma intervenção rígida, com procedimentos únicos para resolver uma variedade de problemas. Obedece, contudo, a uma intencionalidade e requer planeamento. Ao psicólogo cabe decidir, de entre um leque de alternativas de actuação, as mais adequadas para responder aos problemas vocacionais que se poem a estes jovens, sem a preocupação de encontrar uma resposta única para os problemas.

A DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E O CONTRATO DE INTERVENÇÃO

Um primeiro momento do programa diz respeito à definição do problema e ao estabelecimento de um contrato de intervenção. A definição do problema vai-se clarificando ou modificando ao longo do programa e os próprios termos do contrato podem alterar-se. Daí que este primeiro momento se caracterize, também, como uma dimensão sempre presente ao longo de todo o programa.

Pretende-se ajudar os alunos a situarem-se relativamente ao seu problema, clarificar as expectativas recíprocas quanto ao papel dos alunos e do psicólogo na intervenção, a clarificar, também, as expectativas de cada um relativamente ao programa, a definir estratégias para apoiar os alunos na resolução do seu problema.

Numa intervenção de grupo, este primeiro momento corresponde ainda a uma primeira fase de estruturação do próprio grupo com vista ao estabe-

(*) Assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional.

(**) Comunicação apresentada nas I.ªs Jornadas de Consulta Psicológica subordinadas ao tema «O Psicólogo na Orientação Escolar e Profissional» realizadas em 19, 20 e 21 de Julho de 1984, no Porto.

lecimento de uma boa relação de trabalho, própria à resolução do problema de cada um no confronto com os seus pares.

Estruturação do grupo

O grupo é um contexto interpessoal de mudança e o próprio processo de grupo, determinado pelas interacções dos seus elementos, possui forças para promover essa mudança. O psicólogo, como elemento de maior influência no grupo, deve ter em conta estes aspectos no desenvolvimento de estratégias para a dinâmica que pretende criar. Esta dinâmica pressupõe o conhecimento de algumas variáveis do funcionamento do grupo, como por exemplo: o modo como o grupo interage, o grau de participação dos seus elementos, o grau de coesão, as normas, o tipo e qualidade de liderança do grupo, e a sua estrutura interna (permissividade, competição e comunicação entre os seus elementos).

O psicólogo, nesta primeira fase do programa, tem oportunidade para promover a interacção e a abertura no grupo, modelando normas necessárias à eficácia do seu funcionamento. Ouvir empaticamente, apoiar e reforçar comportamentos e atitudes, facilitar a comunicação, fornecer feedback, são exemplos de normas que devem ser explícitas, através de afirmações e comportamentos modelados pelo psicólogo.

Definição de expectativas e papéis

O psicólogo deve estar atento e procurar conhecer as expectativas dos alunos face ao programa, especificando a ajuda que cada um gostaria de receber, e clarificando o seu papel. A intervenção deverá ajustar-se e flexibilizar-se ao longo de todo o programa de acordo com estas expectativas e pedidos.

Através de diferentes tipos de actividades, como os registos em cartolinas e acetatos, a reflexão e discussão em grupo, a simulação de conferências, «leilões», e outras situações onde os alunos expõem as suas ideias e sentimentos, é facilitado o confronto de expectativas e definição de papéis, que implicam, desde logo, que os alunos assumam um papel activo e responsável na determinação e realização dos objectivos do programa. A promoção de uma atitude activa nos alunos consiste em procurar fomentar a sua capacidade de iniciativa, autonomia e responsabilidade. Este objectivo, que pela sua importância atravessa todo o programa, constitui-se quase como um horizonte da intervenção. A tomada de consciência, pelos alunos, de uma progressiva autonomia e responsabilidade na construção do projecto pessoal de existência, pode traduzir-se no verbalizar, no espaço-tempo da própria intervenção, da história pessoal e, mais concretamente, da história das escolhas realizadas pelos participantes. Os alunos compreendem que ao longo do seu desenvolvimento muitas das decisões que lhes interessam têm sido tomadas pela família e pela sociedade. No entanto, progressivamente, a responsabilidade pessoal nessas decisões vai aumentando. O objectivo é, então, ajudar os alunos a assumir essa responsabilidade de construção do espaço social definido por si e para si.

O estabelecimento de um contrato de intervenção

O estabelecimento de um contrato de intervenção permite obter um maior comprometimento dos ele-

mentos do grupo, responsabilizando-os por uma participação activa no seu próprio processo de desenvolvimento. Este acordo entre psicólogos e alunos deve ser claro quanto aos objectivos a atingir (comportamentos, atitudes e conteúdos), quanto à definição de papéis das partes interessadas nesta relação de colaboração, quanto ao que é possível negociar ou não, e quanto à possibilidade de alteração do próprio contrato. Os contratos devem envolver realidades, isto é, devem proporcionar oportunidades de escolha dentro de fronteiras existentes. A renegociação temporal deste acordo é importante para a redefinição dos modos de pôr e resolver os problemas dos alunos e pelos alunos.

Análise da posição dos alunos face à escolha

Este primeiro momento do programa caracteriza-se ainda por uma exploração inicial das posições dos alunos face à escolha, ajudando-os numa identificação dos elementos envolvidos no próprio processo de escolha e na ligação desses elementos para uma definição de um projecto pessoal a elaborar.

A maioria dos jovens têm dificuldades em verbalizar necessidades que sozinhas são incapazes de resolver. Importa, portanto, ajudá-los a reconhecer as suas necessidades (a identificar o seu problema vocacional), a fim de poderem compreendê-lo e elaborar um processo que contribua para a sua resolução. Trata-se de um primeiro levantamento dos projectos de escolha dos alunos. O psicólogo tentará promover a discussão no grupo, para averiguar se já existe alguma escolha pensada, verificar em que termos ela se põe, e fazer com que os jovens verbalizem factores que possam estar a influenciar esses projectos. Neste levantamento e definição de projectos deverão intervir todos os alunos, procurando o psicólogo uma individualização do processo no grupo. Pretende-se a construção dos projectos individuais no contexto do grupo. O recurso a actividades de cariz lúdico com antecipação de situações de escolha, pode representar um exemplo dos tipos de actividades para pôr em prática este objectivo. As actividades mais lúdicas ajudam a quebrar defesas e a reduzir tensões no grupo, permitindo, por vezes, uma tomada de consciência mais realista do problema com que cada jovem se defronta. Contudo, estas actividades devem ser adequadas ao processo do grupo, facilitadoras do seu desenvolvimento. Além disso, deve ser claro para o psicólogo, mas também para os alunos, o porquê das actividades a empreender, para que estas não surjam sem sentido, relativamente aos problemas vocacionais em questão.

Um exemplo de uma actividade para uma análise e definição do problema vocacional de cada um dos alunos, consiste numa simulação do dia de inscrições no 10.º ano de escolaridade, em que participam psicólogos e alunos. Os alunos começam por registar os passos que teriam de dar para realizar a sua inscrição no 10.º ano, antecipando, assim, a situação. Em seguida, divididos em grupos, simulam o acto de inscrição, tendo em conta os passos já considerados. Constituem-se dois grandes grupos: os que se inscrevem e os que registam a inscrição dos primeiros. Num momento posterior, o desempenho de papéis inverte-se, e assim todos têm a oportunidade de realizar as duas tarefas. Os psicólogos asseguram o funcionamento de dois guichets: o guichet «Informa-

ções» e o guichet «Secretaria/Inscrições». No primeiro, encontram-se fichas de inscrição e são fornecidos todos os esclarecimentos pedidos; no segundo, são efectuadas as inscrições. No decorrer da actividade, os psicólogos procuram confrontar os alunos com informação, questionando as razões das escolhas apresentadas.

O ambiente da actividade deve aproximar-se o mais possível de um ambiente real de inscrição. Nestas simulações, os alunos confrontam-se com problemas novos que não conseguem resolver, e comparam as suas dificuldades com as dos restantes elementos do grupo. Passando à discussão de grupo, procura-se que os jovens verbalizem e descrevam as dificuldades sentidas, o que contribui para a redefinição do problema vocacional de cada um, e para a elaboração do próprio contrato de intervenção.

Nesta fase do programa procura-se ajudar os jovens a conceptualizar a escolha como um processo de tomada de decisão, reflectindo em conjunto sobre a interdependência das várias decisões realizadas em domínios e momentos diferentes da vida; sobre os factores internos e externos nos indivíduos a ter em conta nesta decisão; as consequências positivas e negativas das várias alternativas consideradas; a importância de um adequado grau de compreensão de si próprio, em relação com o mundo, para a elaboração de escolhas mais realistas e satisfatórias; a ideia de que o processo de tomada de decisão não se esgota nestas sessões de Orientação Vocacional, atravessando, de facto, toda a existência do indivíduo.

Algumas das actividades possíveis para realizar estes objectivos podem ser: o recurso a uma variedade de jogos sobre a tomada de decisão; simulações de situações de decisão; simulações de situações de decisão que envolvam compromisso; a análise de decisões tomadas por outros, em diferentes domínios e momentos da vida, com avaliação dos passos tomados; colocar os jovens perante decisões futuras e fazê-los enumerar alternativas, vantagens e desvantagens de cada uma, numa tentativa de tomada de decisão.

O CONFRONTO COM A ESTRUTURA DE OPORTUNIDADES

Num segundo momento, os alunos são apoiados num confronto mais sistemático com a estrutura de oportunidades do sistema educativo e profissional, com vista a uma redefinição do problema e uma melhoria na capacidade de exploração própria. Trata-se de por em movimento as representações que os alunos construíram sobre a realidade e ainda a própria construção da realidade exterior pelos indivíduos.

Procura-se, por um lado, o levantamento das representações que os jovens têm sobre aspectos da realidade educativa e profissional, isto é, a maneira como percebem essa realidade com base na sua experiência pessoal; e, por outro lado, proporcionar-lhes ocasião de diferenciarem e complexificarem essas representações através da experiência com diversos aspectos da estrutura de oportunidades.

O psicólogo deverá maximizar a procura e o uso de informação, por parte dos alunos, e ajudá-los na avaliação e exploração do significado pessoal das experiências realizadas. Apoiando os jovens no confronto sistemático com aspectos do mundo escolar e profissional importantes para a elaboração dos seus projectos de escolha, visa-se uma redefinição dos seus

problemas vocacionais e um reinvestimento no espaço social definido pelos alunos e para os alunos.

O psicólogo deverá planejar com os alunos actividades a realizar nas sessões ou fora destas, e apoiá-los, num momento posterior, na integração destas experiências ao nível cognitivo, afectivo e comportamental.

As actividades realizadas pelos alunos entre as sessões do programa constituem experiências a integrar nas actividades das sessões, procedendo-se à clarificação e avaliação das mesmas.

Visa-se, assim, que cada elemento do grupo contacte com diferentes fontes e parcelas de informação, por um lado; e, por outro, que, de sessão para sessão, cada aluno contacte com novos aspectos de informação.

Durante as sessões mais dedicadas a este momento da intervenção, são propostas actividades que possibilitam o confronto com o mundo escolar e profissional:

- o contacto com documentos escritos, materiais e meios audiovisuais sobre o sistema de ensino e profissional;

- a elaboração e a realização de puzzles sobre a estrutura do sistema de ensino;

- simulações, em pequeno ou grande grupo, de entrevistas a profissionais, de desempenho de papéis profissionais e outros;

- resolução, individual ou em grupo, de situações-problema no domínio da tomada de decisões que impliquem a procura de informação sobre os estudos e as profissões;

- a elaboração de listas de profissões que os alunos devem caracterizar, definindo os percursos possíveis para as atingir;

- entrevistas a profissionais;

- visitas a locais de trabalho ou de formação.

Pretende-se, ainda, motivar os alunos na procura de informação no período que decorre entre as sessões. Neste sentido são propostas actividades sistemáticas de procura de informação como: escrever cartas para pedir informações desejadas; interrogar professores, colegas, familiares e outros; visitar locais de trabalho e profissionais; ouvir e ver programas de rádio, televisão e cinema; ler documentos escritos; proceder ao registo das informações recolhidas.

Através da exploração e diferenciação da relação dos indivíduos com o mundo, procede-se a uma especificação do problema de cada jovem e ao caminhar progressivo para a sua resolução. Os jovens reconhecem dimensões novas, definidoras da imagem que têm de si próprios e das representações que desenvolvem sobre a relação com o mundo e com os outros. As experiências vividas nas sessões e fora destas, são ocasiões de integração de conceitos mais abstractos no conceito que cada um tem de si próprio.

Este aspecto é objecto de atenção mais sistemática no terceiro momento.

DEFINIÇÃO DO INVESTIMENTO IMEDIATO NO CONTEXTO DE UM PROJECTO DE VIDA

As pessoas actuam de acordo com a ideia que têm de si próprias, isto é, de acordo com os juízos que formulam acerca das capacidades, motivações, interesses e valores, embora possam não estar total-

mente capazes de as verbalizar. Trata-se, pois, do momento da intervenção em que o psicólogo procura promover nos alunos a análise e exploração das imagens que estes desenvolveram e desenvolvem acerca de si próprios e dos investimentos feitos ou a fazer em consequência.

A exploração das preferências, aspirações, valores e capacidades é entendida, aqui, como a construção de si próprio, pretendendo-se que os alunos reflectam sobre a sua individualidade, experienciem um conhecimento de si próprios e ao mesmo tempo se transformem. Procura-se, ainda, o confronto dos desejos dentro da estrutura de oportunidades dos sistemas educativo e profissional, com as possibilidades de sucesso dos jovens, isto é, com as suas aptidões e a própria concepção pessoal dessas aptidões.

Durante as sessões mais relevantes deste momento, os alunos são motivados a aprofundar:

- as actividades que mais gostam de fazer, dentro e fora da escola; o modo como ocupam os seus tempos livres;
- as suas preferências curriculares;
- o seu relacionamento com os outros (pais, colegas, amigos, namorados, professores e outros);
- os seus resultados escolares;
- a expectativa de sucesso que têm para si;
- aquilo que são mais capazes de fazer;
- os seus pontos fortes e fracos.

Nestas actividades procura-se que os jovens reflectam individualmente nestas questões, e procede-se ao seu confronto com as opiniões do grupo. Pretende-se, ainda, que os alunos integrem as representações acerca do mundo escolar e profissional, com vista à elaboração do seu projecto de escolha.

Quer na análise das preferências e capacidades, quer na análise das percepções da estrutura de oportunidades, situamo-nos sempre perante o juízo acerca de si próprio ou acerca da realidade, reenviando para uma história pessoal de juízos.

LEGITIMAÇÃO DO PROJECTO DE ESCOLHA

No final do programa, apoiamos os jovens na exploração das alterações pessoais ocorridas, na definição do projecto vocacional de cada um, e na legitimação desse projecto. Procura-se reforçar a ideia de que a problemática suscitada por esta escolha não se esgota no trabalho levado a cabo durante estas sessões de Orientação Vocacional, mas que se trata de um processo dinâmico que atravessa toda a existência dos indivíduos (e que não começou nem terminou com a intervenção).

É assim que, neste último momento do programa, o psicólogo procura que os alunos:

- façam o ponto da situação, com o relato das mudanças experienciadas no seu processo vocacional;
- forneçam um feedback dos aspectos mais marcantes dessa evolução;
- legitimem o projecto de escolha que estão a pensar realizar, isto é, sejam capazes de apresentar razões que justifiquem as alternativas pensadas e não outras.

Por seu lado, o psicólogo também procurará fazer o ponto da situação em relação a cada um dos ele-

mentos do grupo, referindo os aspectos relevantes da evolução observada nos alunos. Os alunos deverão sentir que, embora tenham participado numa intervenção de grupo, foram alvo, por parte do psicólogo, de um apoio individualizado.

Entendendo a orientação vocacional como ajuda na construção da identidade pessoal dos indivíduos, a partir da elaboração de um projecto pessoal de existência em sociedade, o programa que apresentámos pretende constituir algo mais do que uma série de acontecimentos casuais ocorridos entre psicólogos e os jovens.

Os momentos que caracterizam este programa são dimensões presentes ao longo de toda a intervenção. A definição do problema dos alunos, o estabelecimento de um contrato de intervenção, a análise da estrutura de oportunidades (o que há para escolher e o que se deve ter em conta no processo de escolha), bem como a análise das preferências, valores, aspirações e capacidades dos alunos, são momentos estruturantes e não lineares da intervenção, que desde o início coexistem num processo de resolução do problema.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, B. e IMAGINÁRIO, L. (1977) — Orientação Escolar e Profissional: construção da identidade pessoal. Revista Portuguesa de Pedagogia, 185-197.
- EISERT, D.; KAHLE, L. (1982) — Self Evaluation and Social Comparison of Physical and Role Change during adolescence: a longitudinal analysis. Child Development, vol. 53, 1, 98-104.
- PELLETIER, D.; BUJOLD, C. e NOISEAUX, G. (1979) — Desenvolvimento Vocacional e Crescimento Pessoal. Petrópolis: Editora Vozes, Lda.
- SUPER, D. (1982) — Um novo modelo prático de avaliação dos indivíduos em Orientação Escolar e Profissional. Revista Portuguesa de Psicologia, n.º 17/18/19, Anos 1980/81/82. 119-155.

ABSTRACT

GROUP CAREER COUNSELING FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS

A group career counseling program for portuguese secondary school students is presented. The purpose of this program is the enhancement of some aspects of career maturity of the students, which are important for the decision they soon have to face.

The program was developed in a portuguese secondary school and lasted for ten sessions. Each session, held weekly, lasted for two hours.

In a brief way the main moments of the intervention are presented as well as its goals and related types of strategies.

RESUMÉ

ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE EN GROUPE POUR ÉLÈVES DE NIVEAUX SECONDAIRE

Présentation d'un programme d'Orientation en groupe, pour les étudiants de la 9ème année de scolarité de l'enseignement secondaire. Le programme a été réalisé dans une école secondaire portugaise et a comporté 10 séances, chaque séance, hebdomadaire, durait environ 2 heures. On expose de façon résumé les principaux moments de la intervention, décrivant les objectifs et les types d'activités qui les caractérisent. Le programme vise la promotion d'aspects de maturité vocationnelle chez les élèves, dimensions importantes pour la décision à laquelle ils seront confrontés à la fin de la 9ème année de scolarité.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS, FORMAÇÃO E IMPLANTAÇÃO INSTITUCIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE TERAPIAS COMPORTAMENTAL E COGNITIVA (A. P. T. C. C.) (***)

ANTÓNIO VASCO BRANCO (*), ANÍBAL PEREIRA HENRIQUES (**) e MARGARIDA CUSTÓDIO DOS SANTOS (**)

Os autores tentam clarificar o que é a A.P.T.C.C. nos seus aspectos teóricos, critérios de formação de psicoterapeutas e implantação institucional. É igualmente contemplada a origem histórica da associação, o tipo de filosofia da ciência por que se rege e as investigações que têm sido levadas a cabo no seu âmbito.

I — INTRODUÇÃO

Gostaríamos, desde logo, não só de agradecer à Associação Portuguesa de Psicologia o convite que nos dirigiu no sentido de participarmos neste simpósio, mas também de a felicitar, regozijando-nos, pelo que consideramos ser a sua atempada realização. De facto, entendemos ser já tempo de os psicoterapeutas deste país se reunirem, conhecendo-se e trocando experiências e ideias, no sentido de um enriquecimento mútuo.

Os encontros, mais ou menos frequentes, de psicoterapeutas de diferentes orientações são prática comum além-fronteiras, nomeadamente nos Estados Unidos. Consonante com o ideal destes encontros é o crescente interesse manifestado pela comunidade terapêutica internacional relativamente à temática dos designados *factores comuns* ou *não específicos* em psicoterapia, cujo reconhecido pioneiro é Jerome Frank com a sua obra *Persuasion and Healing: A comparative study of psychotherapy* de 1961. Mais recentemente, em 1983, devido principalmente aos esforços de Marvin Goldfried e de Paul Wachtel, este tipo de preocupações veio a materializar-se na constituição da S. E. P. I. (*Society for the Exploration of Psychotherapy Integration*), cujo principal objectivo é o de fomentar o estudo dos factores comuns em psicoterapia bem como a possibilidade de integração dos diversos modelos psicoterapêuticos.

Cabe, portanto, salientar que iniciativas semelhantes à realização deste simpósio e das actividades internacionais mencionadas merecem todo o apoio e simpatia por parte da A. P. T. C. C.

II — ORIGEM HISTÓRICA E FUNDAMENTOS DA A. P. T. C. C.

É na criação do Ramo de Psicoterapia e Aconselhamento da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa em 1979 que pode ser encontrado o núcleo embrionário da associação, que viria a ser instituída em 1984.

Convirá sublinhar que este departamento foi o primeiro na Europa Latina a orientar-se por metodologias comportamentais e cognitivas bem como a implantar um serviço clínico de atendimento aberto à comunidade (serviço este no qual os alunos finalistas do 5.º ano realizam os seus estágios sob a supervisão dos docentes do ramo).

Este departamento tem, ainda, contribuído de forma significativa para a expansão e fortalecimento do movimento terapêutico cognitivista na Europa, nomeadamente através da organização em 1981 do *First European Meeting on Cognitive-Behavioral Therapies*, congresso no qual participaram especialistas de 15 nações.

O objectivo principal da A. P. T. C. C., como pode ser lido nos respectivos estatutos, é a promoção, implementação e desenvolvimento das terapias comportamental e cognitiva nos seus domínios teórico, metodológico e prático, segundo os parâmetros radicados no respeito pela dignidade da pessoa humana, expressos na Carta Universal dos Direitos do Homem. Para alcançar estes objectivos a associação propõe-se:

- a) Promover o reconhecimento do valor social e clínico das intervenções de tipo comportamental e cognitivo na modificação de conceitos e atitudes individuais, grupais e comunitárias na sociedade portuguesa;
- b) Pugnar pela obtenção das condições necessárias ao exercício eficiente e digno das terapias comportamental e cognitiva, e consequente prestígio das mesmas;
- c) Promover a cooperação e solidariedade entre os seus associados;
- d) Defender os interesses profissionais dos seus associados, avalizando-se quer clínica quer educacionalmente;

(*) Assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Membro da A.P.T.C.C.

(**) Psicólogos. Membros da A.P.T.C.C. A correspondência relativa a este artigo poderá ser enviada para: A.P.T.C.C. Praça Aniceto do Rosário, 9-3.º, Dto. — 1100 Lisboa.

(***) Comunicação apresentada no Simpósio sobre Modelos e Práticas em Psicoterapia, realizado em Lisboa, em Novembro de 1985, pela Associação Portuguesa de Psicologia.

Os autores exprimem ao Prof. Luís Joyce-Moniz e à Prof. Adalina Lopes da Silva os seus agradecimentos pela colaboração prestada na elaboração deste texto.

e) Valorizar a competência profissional dos seus associados através da realização de sessões científicas periódicas e de outras acções de formação ou de reciclagem;

f) Promover o desenvolvimento de programas de investigação e publicação de trabalhos científicos;

g) Organizar e participar em congressos científicos, tanto nacionais como estrangeiros;

h) Desenvolver relações com outras associações terapêuticas, nacionais e estrangeiras;

i) Prestar colaboração técnica e científica quando solicitada por entidades de interesse público ou privado, desde que compatível com os fins da associação, e finalmente;

j) Prestar colaboração aos estabelecimentos de ensino superior que desenvolvem ou pretendam desenvolver acções formativas em terapias comportamental e/ou cognitiva.

É-nos pedida uma clarificação relativamente aos pressupostos teóricos do modelo que sustenta a nossa prática. Permitam-nos que, antes de proceder a essa clarificação, deixemos claro o nosso entendimento face a duas questões que se nos afiguram prévias: a) o que são modelos e quais as suas limitações; b) qual a nossa posição face à filosofia da ciência.

a) Modelos e suas limitações

Entendemos que modelos são análogos conceptuais, construções dotadas de valor heurístico no sentido de que permitem não só reflectir sobre a realidade sintética (relações entre os acontecimentos no espaço e no tempo) mas também estimular investigações empíricas. Assim sendo, as funções dos modelos são, por um lado, de *representação* e de *organização* dos acontecimentos relevantes e, por outro lado, de *filtragem* dos acontecimentos considerados como irrelevantes.

É exactamente nas funções dos modelos que medram as suas limitações. Assim, frequentemente, os modelos dão azo a generalizações injustificadas que ultrapassam os acontecimentos que se pretendiam inicialmente modelar. Sendo necessariamente representações incompletas (aliás como todas as representações) os modelos possuem a qualidade de «como se» ou «faz-de-conta», correndo-se frequentemente o risco e, cometendo-se mais frequentemente, o erro de tomar a representação pelo representado, reificando-a ou, se preferirem, de tomar a «nuvem por Juno» (Price, 1978).

Um último ponto que nos parece pertinente, relativo à escolha do modelo (entre os cerca de 130 já existentes!) que os candidatos a psicoterapeutas efectuam, é a constatação do facto de que os critérios em função dos quais essa escolha é feita são outros que não a evidência científica ou a suposta eficácia das diferentes metodologias de intervenção (Garfield, 1980).

b) Filosofia da ciência

Convém, desde logo, salientar que subscrevemos uma perspectiva *construtivista* e *não-justificativista* da filosofia da ciência. Esta perspectiva tornar-se-á clara à medida que a contrastamos com as perspectivas tradicionais.

Assim, e relativamente ao problema da *natureza do conhecimento científico*, a perspectiva tradicional considera-o como constituído por asserções verdadeiras ou prováveis fundamentadas pela autoridade da lógica, da estatística e da experiência sensorial. Considera-se igualmente que aquelas asserções se baseiam em dados inegáveis e na imutabilidade dos factos, subalternizando e relegando a teoria para um papel secundário. Por seu lado, as perspectivas não-justificacionistas consideram que o conhecimento científico é constituído por conjecturas corroboradas mas falíveis, sem autoridade epistemológica última que as fundamente e sujeitas a um processo de crítica constante. Estas conjecturas são baseadas em considerações de relatividade factual, dado se entender que a natureza dos factos é essencialmente de ordem conceptual e que depende de teorias e esquemas de conhecimento prévios.

Relativamente à questão da *natureza do progresso científico*, a perspectiva tradicional entende-o como resultante da acumulação de factos, defendendo que o processo de descoberta se efectua logicamente, por indução, sendo as teorias avaliadas cada uma de *per se* recorrendo ao uso da razão e dos dados experimentais. O não-justificacionismo entende que o progresso científico se verifica em função da reconstrução de factos (ciência normal e revoluções científicas em linguagem kuhniana) considerando que o processo de descoberta é de natureza mais psicológica do que lógica e que a avaliação deve ser efectuada mediante a competição simultânea de diversas teorias e basear-se em vários elementos, tais como: os dados experimentais e a estatística; a retórica; a coerência interna; o fascínio estético, etc.

Finalmente, a *prática científica*. A visão tradicional defende que a prática científica é susceptível de ser totalmente explicada pela filosofia o que se materializa na escrupulosa aplicação de um guião lógico pré-determinado. Contrastando, o não-justificacionismo defende que a prática científica é função de determinantes vários, tais como: conjecturas; crenças pessoais; elementos do conhecimento tácito. Assim, só é possível entender «como se faz ciência» caso se tomem em consideração variáveis de carácter psicossociológico (Mahoney, 1976).

Estamos cientes de que assumir uma posição construtivista/não-justificacionista face à filosofia e à prática científica implica ousar ser tolerante. Tolerante, não só no sentido da rejeição de chavões tais como «quem não é por nós é contra nós», mas também, como Karl Popper (1963) afirma: «exigir, em nome da tolerância, o direito de não tolerar o intolerante» (Watzlawick, 1984).

Indubitavelmente, os fundamentos teóricos que sustentam a prática clínica dos membros da associação identificam-se muito mais com os paradigmas cognitivos do que com os paradigmas comportamentais. No entanto, reconhecemos a nossa dívida para com os paradigmas tradicionais do comportamentalismo, o clássico, o operante e o vicariante, bem como a sua expressão cognitivamente mediatizada, o auto-controle comportamental.

A influência dos paradigmas comportamentais no nosso entendimento e prática clínica cinge-se à utilização pontual de técnicas de intervenção oriundas dos mesmos e nunca à sua vertente explicativa. Aliás, os

comportamentalismos não possuem verdadeiras teorias explicativas, limitam-se a proceder a análises de carácter disposicional (Lesswing, 1976; Weimer, 1973).

Os limites dos paradigmas comportamentais podem ser facilmente atestados ao tomarmos em consideração não só a sua impossibilidade de explicar a criatividade e produtividade do comportamento e os comportamentos motores complexos (Lesswing, 1976), mas também se considerarmos os dados da investigação referentes a: a) transformação mediatizada dos estímulos; b) condicionamento e generalização semânticas; c) auto-estimulação simbólica e; d) papel da consciência na aprendizagem (Mahoney, 1974).

Sintetizando, consideramos não ser defensável nem o automatismo do reforço nem uma solução de continuidade linear e simples entre processos externos e internos (como pretende o auto-controle comportamental), e ser essencial a inclusão dos mecanismos e processos cognitivos na explicação do desenvolvimento e manutenção da perturbação bem como nas intervenções psicoterapêuticas (Joyce-Moniz, 1981 a).

Dentro do movimento *psicoterapêutico cognitivista* duas linhas-de-força merecem especial destaque dado o papel de relevo que desempenharam no evoluir desse movimento e que desempenham na nossa prática clínica: a) a aquisição de *aptidões de confronto* (*coping skills*) e de *resolução de problemas* (*problem-solving*) a que se encontram essencialmente associados os nomes de Donald Meichenbaum e de Marvin Goldfried e; b) as *correntes semânticas* ou de *reestruturação cognitiva* inseparáveis dos nomes de Albert Ellis e de Aaron Beck.

Contudo, os modelos psicoterapêuticos com os quais melhor nos identificamos são os que pensamos poder ser designados por *Modelos epistemológicos e construtivos* (Vasco, 1985a), propostos por Michael Mahoney (1980, 1982, 1985, em preparação), Vitorio Guidano e Giovanni Liotti (1983, 1985) e, particularmente, Luis Joyce-Moniz (1981b, 1985a).

Assim, tomamos como pressupostos essenciais do nosso modelo:

a) A reciprocidade triádica entre o indivíduo, o comportamento e o meio. Nesta formulação do determinismo recíproco cada um dos três elementos da cadeia afecta ambos os outros de forma bidireccional. A força e influência relativas de cada um dos componentes da cadeia triádica não é constante, varia em função do indivíduo específico, do tipo de actividade tomada em consideração e das características do meio (Bandura, 1985).

b) O construtivismo, onde o indivíduo é entendido como resultante de um processo de construção em permanente devir, mediante uma integração heterárquica e uma diferenciação estrutural. A pessoa constrói a sua própria realidade em função de estruturas de conhecimento e da interacção com o meio, transformando continua e progressivamente os instrumentos e processos desse mesmo conhecimento (de uma forma mais ou menos adaptativa).

c) As perturbações podem constituir factor de avanço conduzindo a estados de equilíbrio de ordem superior. Trata-se do processo dialéctico característico da epistemologia psicogenética piagetiana na qual se postula que os indivíduos tendem, através de um processo de equilíbrio de mecanismos opostos, descentração e compensação, para uma harmonia interior e exterior.

d) Esta dialéctica de equilíbrio sustenta e orienta, estruturando, o desenvolvimento da epistemologia natural. O equacionar do processo de desenvolvimento psicológico natural (tomar em consideração o processo e nível de desenvolvimento sócio-cognitivo do cliente), baliza e orienta a intervenção psicoterapêutica. Cabe ao terapeuta, em função da relação dialéctica que estabelece com o cliente, facilitar, conduzir, ou provocar uma dialéctica adaptativa entre este e o seu meio tanto interior como exterior.

e) Uma orientação epistemológica do processo terapêutico. Esta orientação materializa-se na necessidade de atribuir ao cliente um forte *estatuto epistémico* retirando ao terapeuta o «monopólio da racionalidade» — o saber de antemão o que é «bom-mau» ou «racional/irracional» para o cliente. Desta forma procura-se não só que o cliente equacione o seu conhecimento face à acção e método do terapeuta, mas também que aumente o conhecimento que possui dos seus processos cognitivos e do papel que estes podem desempenhar no sentido de uma reformulação e individualização da acção e métodos terapêuticos. Assim, o «cliente situa o saber do terapeuta em função do conhecimento dos seus próprios processos psicológicos e o terapeuta contribui para a transformação desse metaconhecimento». Como resultante desta troca dialéctica entre cliente e terapeuta verifica-se uma sucessão de *desequilíbrios e reequilíbrios* em ambos os intervenientes em direcção a uma maior flexibilidade, adaptabilidade e liberdade de escolha.

f) A identificação dos principais mecanismos que medeiam o processo de mudança. Entendemos que esses mecanismos são a *descentração* e a *compensação*. Descentração entendida como a possibilidade de assumir pontos-de-vista diferentes dos habituais no sentido da compreensão de outras perspectivas atitudinais e conceptuais bem como dos factores que contribuem para a inadaptação. Clinicamente, procura-se através deste movimento descentrante criar o conflito, desestruturando ou afastando o cliente do seu equilíbrio inadaptado.

Compensação entendida como o movimento que permite reequilibrar o sistema. Clinicamente, procura-se alargar o leque de alternativas compensatórias, tanto intrapsíquicas como centradas na acção, de que o leque de alternativas compensatórias, tanto intrapsíquicas como centradas na acção, de que o cliente dispõe, no sentido de lhe facultar uma gestão meta-cognitiva adaptada dos seus recursos compensatórios.

A descentração introduz o *desequilíbrio* sob a forma de alternativas conceptuais e/ou de acção e a compensação reintroduz o equilíbrio, a um nível superior, mediante a adopção de novos processos de confronto incidindo, de igual forma, nos pensamentos e/ou nas acções (Joyce-Moniz, 1985 b).

Pode afirmar-se que o objectivo último do processo psicoterapêutico é o de facultar ao cliente o acesso a níveis superiores de desenvolvimento mediante a adopção de estratégias de descentração e de compensação cada vez mais globais e flexíveis na linha da boa «espiral piagetiana». Em suma, facultar ao cliente o acesso à *auto-gestão psicológica*, tornando-se o *metaterapeuta de si próprio* e ousando assumir o risco de ser e de devir.

O quadro conceptual que tentamos delinear é aquele que tem simultaneamente orientado e sido en-

riquecido pelos nossos esforços de investigação. Algumas já realizadas, outras em curso, e outras ainda em projecto.

Duas considerações básicas têm orientado estes esforços de investigação:

a) A necessidade de *integrar a psicologia do desenvolvimento na psicoterapia*. Assim, entendemos que o processo de desenvolvimento sócio-cognitivo natural impõe limites ao que pode ser aprendido e assimilado. Ou seja, o leque possível de conceitos, valores, regras e atitudes que os indivíduos podem ter à sua disposição é limitado pelos contornos impostos pelo desenvolvimento natural do conhecimento.

b) O ser essencial que o terapeuta tenha conhecimento das características desse processo de desenvolvimento, a fim de se encontrar habilitado a avaliar as potencialidades cognitivas e metacognitivas dos clientes no sentido de ajuizar sobre a adequabilidade da sua intervenção, adaptando-a ao cliente individual (Joyce-Moniz, 1985b).

Contemplando populações infantis, adolescentes e adultas, clínicas e não-clínicas, tematicamente as investigações têm-se distribuído da seguinte forma:

a) Relações entre o nível de desenvolvimento sócio-cognitivo e benefícios terapêuticos (Joyce-Moniz, 1979, 1980);

b) Relações entre a reactividade à auto-observação e o confronto terapêutico (Fradique, 1984);

c) Desenvolvimento dialéctico da auto-afirmação (Silva, 1985);

d) Desenvolvimento dialéctico do contrato comportamental (Barros, 1984);

e) Desenvolvimento dialéctico do conhecimento pró-social (Loureço, em preparação);

f) Dialéctica e o processo de amor romântico (Vasco, 1985, b).

É este o tipo de investigações que privilegiamos visto entendermos que nos podem proporcionar elementos para a elaboração de estratégias de intervenção adequadas às características sócio-cognitivas dos indivíduos, auxiliando-nos a auxiliar o cliente no seu processo de crescimento e de individuação.

III — A FORMAÇÃO EM TERAPIAS COMPORTAMENTAL E COGNITIVA NO ÂMBITO DA A. P. T. C. C.

Até à data, o acesso à formação em terapias comportamental e cognitiva no âmbito da associação tem-se processado, por razões conjunturais, essencialmente através do *Ramo de Psicoterapia e Aconselhamento* da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Desta forma, o 5.º ano do ramo tem sido considerado como equivalente ao 1.º ano de formação da associação donde que, os alunos graduados pelo ramo, ao entrarem em treino pós-graduado, fazem-no ao nível do 2.º ano da associação.

Presentemente, 1985/6, já existe um 1.º ano de formação ministrado pela associação, com um conteúdo semelhante ao do 5.º ano do ramo de psicoterapia e aconselhamento e dirigido aos candidatos que não o tenham frequentado. O acesso a este 1.º ano é feito mediante a apresentação de candidaturas curriculares que são apreciadas pelo conselho técnico da associação.

No 5.º ano do ramo de psicoterapia e aconselhamento, equivalente ao 1.º ano de formação, inicia-se

um *estágio* que inclui prática clínica com crianças, adolescentes e adultos tanto nos serviços do ramo abertos à comunidade como nos serviços externos: infantários, escolas primárias e secundárias, serviços de apoio social, hospitais, etc.. Aqui, as supervisões são efectuadas exclusivamente pelos docentes do ramo e em instituições que não ponham em causa a *autonomia clínica* do estagiário e futuro psicólogo.

Metodologicamente a formação é a seguinte: (a) *Métodos Comportamentais de Modificação do Comportamento*; (b) *Métodos Comportamentais de Aconselhamento Educacional*; (c) *Métodos Cognitivos de Modificação do Comportamento* e; (d) *Métodos Cognitivos de Aconselhamento Educacional*.

Nos *métodos comportamentais de modificação do comportamento*, referentes a adultos e, nos *métodos comportamentais de aconselhamento educacional*, referentes a crianças e adolescentes, inicia-se o estudo e a prática minuciosa dos vários métodos e procedimentos comportamentais. Tenta-se estimular um conhecimento essencialmente pragmático, familiarizando os formandos com questões de detalhe inerentes à aplicação de cada procedimento bem como a sua adequabilidade aos diversos tipos de perturbação. Proporciona-se uma base de apoio metodológico preciso bem como um espaço de discussão de experiências clínicas diversas. Aqui, abordam-se tópicos tais como, no referente a adultos, os fundamentos das terapias comportamentais, o aconselhamento comportamental; a avaliação das dimensões relacionais e resultados terapêuticos, a dessensibilização sistemática, a implosão e imersão, etc.. No referente a crianças e adolescentes, são tópicos relevantes: a introdução ao aconselhamento educacional e educacional especial, os procedimentos didácticos no aconselhamento de agentes educativos em meio familiar, escolar e institucional, etc..

Também nos *métodos cognitivos de modificação do comportamento*, referentes a adultos e, nos *métodos cognitivos de aconselhamento educacional*, referentes a crianças e a adolescentes, tem lugar uma análise teórica e epistemológica dos seus parâmetros e fundamentos. Pretende-se, à semelhança do que se verificava com os métodos já mencionados, estimular o conhecimento pragmático, ligando-o à teoria sempre que necessário, para que o formando se possa familiarizar com a aplicação detalhada de cada procedimento terapêutico e com os seus resultados diferenciais relativamente aos vários tipos de perturbação (Joyce-Moniz, 1982). São aqui tópicos, no referente a adultos, o condicionamento e modelagem imaginados, métodos neo-cognitivos de treino assertivo, métodos cognitivos de tipo comportamental, de tipo auto-instrução, etc.. No respeitante a crianças, são tópicos os paradigmas cognitivos e metacognitivos de auto-regulação verbal e resolução de problemas, os métodos comportamentais e cognitivos de resolução de dificuldades e perturbações da aprendizagem, os métodos comportamentais e cognitivos de resolução de dificuldades de adaptação social, etc..

Encontram-se os formandos, depois deste 1.º ano, munidos de métodos e orientações teórico-práticas de níveis e conteúdos epistemológicos diversos, aptos a transitar para o 2.º ano de formação. Pretende-se que este seja uma etapa de intensificação da prática clínica, privada e/ou institucional, de supervisão individual e colectiva, de aprofundamento das diferentes

metodologias de intervenção no sentido de uma optimização e adequação das mesmas à diversidade e especificidade das perturbações clínicas, bem como de acesso a novas metodologias.

Constituem tópicos relevantes deste 2.º ano: a estruturação e organização do processo terapêutico, técnicas comportamentais e cognitivas gerais, novos modelos de *aptidões de confronto* (*coping skills*), a estruturação dialéctico-construtivista da intervenção cognitiva, perturbações e dificuldades específicas e reexame de algumas metodologias de intervenção, o aprofundamento do uso dos questionários de auto-avaliação, etc..

A supervisão dos casos de aconselhamento e psicoterapia seguidos pelos formandos em prática privada e institucional é também característica do 3.º ano de formação, bem como a integração do «desenvolvimento no clínico». Aliada a esta perspectiva desenvolvimentalista, outra preocupação orienta a formação dos terapeutas da associação: o ensino de estratégias de intervenção visando a modificação do comportamento não só da criança e do adolescente mas, principalmente, dos conceitos e atitudes das pessoas que constituem o seu meio sócio-afectivo, pedagógico ou recreativo. Inserindo-se, assim, numa perspectiva comunitária e familiar, grande relevo é dado aos modelos educacionais que pretendem maximizar o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e interpersonais dos sujeitos. Por exemplo, os programas de *resolução de problemas* (*problem-solving*) interpersonais para crianças, pais e outros agentes educativos, tendentes a desenvolver as capacidades de ajustamento psicológico, são tema central de estudo e investigação dos formandos da associação.

São tópicos do 3.º ano o reexame de novos modelos de *confronto* (*coping*) com crianças, novos desenvolvimentos dos modelos de reestruturação semântica, os modelos de reestruturação metacognitiva com crianças e adultos, o exame dos problemas de acessibilidade cognitiva e resistência clínica, dimensões comportamentais e cognitivas/metacognitivas na prevenção e correcção do insucesso escolar, e ainda o treino de simulação dramática em terapias de orientação epistemológica com recorrência a técnicas de dramatização estruturada concebidas pelo Prof. Luís Joyce-Moniz e desenvolvidas na Universidade do Arizona em 1984/5.

O 4.º ano de formação é estruturalmente diferente dos anteriores no respeitante a duas vertentes: (a) a prática de supervisão dos casos seguidos pelos associados e colegas de níveis de formação inferior; (b) a elaboração de uma *tese* correspondente ao final da formação. O objectivo comum a estas duas vertentes é solicitar o formando para uma progressiva autonomia e flexibilidade teórico-prática, de forma a sentir-se capaz de enfrentar com êxito cada novo obstáculo clínico. Pretende-se que a tese final materialize num primeiro momento todos os desafios do futuro, bem como a elaboração em termos teóricos e epistemológicos de cada nova experiência clínica, enriquecendo-a e enriquecendo a dos seus pares.

IV — IMPLANTAÇÃO INSTITUCIONAL DOS MEMBROS DA A. P. T. C. C.

Tendo a formação dos nossos associados sido fruto de um estudo e reflexão teórica visando sem-

pre a *aplicação clínica dos modelos comportamental e cognitivo mediante uma base construtivista*, sendo nosso objectivo primordial o demonstrar, através de acções claras e inequívocas, que a Psicologia não só «serve» como é fundamental em todo o processo evolutivo humano e social, é natural que a prática clínica e a investigação sejam o foco constante da nossa acção.

Daqui, nasceu a necessidade de uma formação o mais cuidada e contínua possível que, malgrado a falta de meios, tentamos superar com a vontade.

Consideramos, então, que o enriquecimento profissional só é feito através da discussão e análise dos problemas práticos e metodológicos que cada dia nos surgem. São-nos, por isso, preciosas as contribuições que um número crescente dos associados — esperamos muito em breve atingir os 100 elementos — nos trazem respeitantes à sua prática profissional.

Tentando dar uma ideia da *implantação profissional*, os membros da associação distribuem-se da seguinte forma: em instituições de apoio a deficientes mentais, tendo como funções — o atendimento de casos, a formação de pais, a implementação de programas para a melhor integração do deficiente na sociedade —; em departamentos de atendimento psicológico e educacional de algumas empresas; elementos da nossa associação trabalham, também, em unidades piloto de orientação educativa, em alguns colégios privados — apoiando educadores, pais e professores, acompanhando crianças em risco, através de uma avaliação precoce de problemas de desenvolvimento e de dificuldades cognitivas e comportamentais.

Estamos igualmente presentes, embora em número muito reduzido, em instituições dos serviços sociais nas quais, além do trabalho equiparável ao realizado nos colégios, um mais amplo leque etário é abrangido e se está a tentar efectivar um projecto de cooperação numa equipa inter-disciplinar psicólogo-educador-assistente social.

A nível da saúde, começamos a tomar parte na formação de equipas médico-psicólogo-enfermeira-assistente social, e temos presença em consulta de desenvolvimento de um hospital, com funções de avaliação e intervenção em consulta externa e, quando solicitado, com crianças em regime de internamento. São, ainda, de assinalar as acções de formação a educadoras, auxiliares de educação e equipas de enfermagem.

Vários são, no entanto, os *obstáculos* que os nossos associados encontram na sua prática profissional: a situação contratual (a prazo e, na maioria dos casos como tateadores); a falta de definição de um papel dentro das instituições, o que leva, na maior parte dos casos, a uma multiplicidade de funções tornando psicólogos em bombeiros; a resistência à passagem ao real dos projectos de mudança que se encontram em papel e; as más condições de trabalho — físicas, materiais e psicológicas — tornam frequentemente impossível a concretização efectiva dos objectivos que se propõem, limitando a sua gratificação profissional.

Devido, no entanto, a diversos factores, a maioria dos associados trabalha a nível privado. Em gabinetes clínicos e quase sempre em pequenos grupos formados por dois a quatro elementos que, embora trabalhando independentemente, analisam de forma conjunta os seus casos.

Esperamos, brevemente, quer através do *Boletim da Associação*, quer através de outras publicações, po-

der divulgar estudos de casos clínicos e reflexões teórico-metodológicas fruto dessa mesma prática.

Pensamos ser importante dar uma ideia dos tipos de população, casos clínicos e problemas com os quais mais frequentemente lidamos. Assim, de um modo geral, podemos concluir que a nível de crianças não existe uma diferença significativa do número de casos em função do sexo. Por sua vez, o nível social é essencialmente médio ou médio elevado.

O estrato etário em que incidem um maior número das nossas intervenções situa-se entre os 8 e 13 anos ou seja, depois da entrada para a primária. Tem-se, no entanto, verificado um aumento gradual de intervenções em idades mais precoces, o que nos parece traduzir um acréscimo de informação e preocupação por parte dos pais.

O tipo de problemas engloba fundamentalmente os atrasos de desenvolvimento sócio-cognitivo e motor e os problemas de comportamento e aprendizagem.

Na intervenção com crianças e adolescentes pretende-se estabelecer uma relação estreita entre os ensinamentos oriundos dos estudos do desenvolvimento cognitivo e sócio-cognitivo e os métodos comportamentais e cognitivos de avaliação e modificação do comportamento. Deste modo, a perspectiva desenvolvimentista surge sempre associada à elaboração e implementação de programas terapêuticos ou educacionais, visando o controle de reacções ansiogêneas, compulsivas ou outras, ou ainda a estimulação cognitiva de crianças com dificuldades de aprendizagem.

As estratégias utilizadas são na maior parte dos casos de cariz comportamental; no entanto, frequentemente recorre-se a práticas cognitivas como a auto-instrução, a modelagem, o auto-registo e a resolução de problemas, que têm sido usadas com sucesso em problemas de aprendizagem (programas de leitura e de escrita) e problemas de relacionamento interpessoal.

Os maiores obstáculos postos à intervenção nestes casos advêm, quase sempre, da falta de empenho e resistência à mudança por parte de pais e educadores. No entanto, os níveis de sucesso são muito elevados, atingindo valores acima dos 90 %.

Não são, porém, as crianças o nosso maior grupo de clientes a nível privado mas sim os adultos, numa faixa de idade compreendida entre os 16 e 65 anos e, em particular, entre os 21-25 e 41-45. Atendendo à divisão do número de casos por sexo, ainda se verifica uma maior presença feminina, embora tenda a aumentar o número de clientes masculinos.

Quanto ao tipo de problemas apresentados, este é de natureza muito diversificada, cabendo, no entanto, salientar as reacções depressivas, os problemas de asserção (comunicação interpessoal e auto-afirmação), os problemas conjugais e as disfunções sexuais e problemas psico-somáticos (dores de cabeça, reacções ansiogêneas e hipertensão).

As estratégias de intervenção mais frequentemente utilizadas são a vertente auto-controlada da dessensibilização, os contratos comportamentais e a imersão. Enfatizamos, no entanto, as técnicas cognitivas de cariz comportamental, de aquisição de aptidões e resolução de problemas e de reestruturação cognitiva.

Todas estas metodologias de intervenção são entendidas numa perspectiva epistemológico-construtivista, na qual é às articulações entre os processos de descentração e de compensação que se atribui o papel primordial em termos de explicação da mudança terapêutica.

Tanto nas perturbações anteriormente referidas como em problemas de consumo excessivo (tabagismo, alcoolismo e obesidade), fobias, reacções obsessivo-compulsivas e comportamentais psicóticos, os níveis de sucesso são semelhantes aos obtidos noutros países, nomeadamente os E. U. A.

Sentimos, a nível terapêutico, como principais dificuldades a resistência à mudança, principalmente quando se verificam ganhos secundários com a perturbação, a dificuldade em reestruturar os esquemas cognitivos dos clientes pertencentes aos estratos etários mais elevados e às classes sociais mais desfavorecidas e ainda, o não cumprimento dos «trabalhos-de-casa» tão importantes nestes modelos terapêuticos, facto este que pensamos estar ligado à imagem do modelo médico ainda predominante nas representações dos clientes que procuram os nossos serviços.

Permitam que finalizemos a nossa intervenção referindo-nos a outro tipo de obstáculos, talvez de maior monta por exigirem um esforço colectivo e contínuo e que, na maior parte das vezes, nos é exterior.

Só muito dificilmente se consegue trabalhar num país em que existindo Faculdades de Psicologia desde 1976/77 não existe, ainda, uma definição do estatuto do psicólogo. Em que o reconhecimento por entidades oficiais — e não só — do nosso papel na sociedade e a definição das nossas funções parecem ainda longe de ter sido encontradas.

É muito difícil ser psicólogo num país em que os quadros dos vários sectores se encontram ainda fechados à nossa intervenção, intervenção esta que acreditamos ser preciosa a vários níveis. Referimo-nos à Saúde — nos hospitais — em consultas de desenvolvimento, em equipas médicas tomando a cargo os problemas psicológicos do internamento, nas consultas externas como mais do que técnicos subalternos de diagnóstico, enfim, como psicoterapeutas de pleno direito nos Centros de Cuidados de Saúde Primários.

A nível da Educação, questionemo-nos sobre quando haverá psicólogos em todas as escolas e na formação profissional de técnicos de educação? quando se tomará a peito a necessidade de uma detecção precoce das crianças em risco, dos atrasos de desenvolvimento, das dificuldades de aprendizagem e da formação e aconselhamento dos pais?

Também e finalmente, a nossa presença é indispensável na Assistência Social. Em creches, nos infantários, nos lares e nas instituições de atendimento à terceira idade.

Dentro da Associação Portuguesa de Terapias Comportamentais e Cognitiva trabalharemos para um progresso contínuo a nível teórico-prático, entendendo que só através de um verdadeiro esforço conseguiremos elevar os nossos índices de sucesso e, estamos certos, de assim contribuir para que o psicólogo possa ser psicólogo aqui, não só enquanto a situação atualmente se encontra, mas também enquanto a situação se altera.

REFERÊNCIAS

- BANDURA, A. (1985) — Model of causality in social learning theory. Em M. J. Mahoney e A. Freeman (Eds.), *Cognition and Psychotherapy*. New York: Plenum.
- BARROS, L. Q. (1984) — Compreensão de formas contratuais em dois grupos de crianças de 6 e 9 anos. Prova de aptidão pedagógica e capacidade científica. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- FRADIQUE, F. (1984) — Auto-avaliação, reactividade e confronto terapêutico: Estudo preliminar do Questionário de Avaliação de Ideias Negativas. Prova de aptidão pedagógica e capacidade científica. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- FRANK, J. D. (1973) — Persuasion and healing: A comparative study of psychotherapy (2.ª ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- GARFIELD, S. L. (1980) — Psychotherapy: An eclectic approach. New York: John Wiley & Sons.
- GUIDANO, V. F. & LIOTTI, G. (1983) — Cognitive processes and emotional disorders. New York: Guilford Press.
- GUIDANO, V. F. & LIOTTI, G. (1985) — A constructivist foundation for cognitive therapy. Em M. J. Mahoney & A. Freeman (Eds.), *Cognition and Psychotherapy*. New York: Plenum.
- JOYCE-MONIZ, L. (1979) — Développement socio-cognitif et auto-contrôle de la pensée. 9ème Congrès de l'Association Européenne et Thérapie Comportementale, Paris.
- JOYCE-MONIZ, L. (1980) — New decentering techniques in cognitive assertive training. Annual conference of the British Association for Behavioural Therapy, Sheffield.
- JOYCE-MONIZ, L. (1981a) — La révolution thérapeutique cognitive. *Journal de Thérapie Comportementale*, 2, 83-101.
- JOYCE-MONIZ, L. (1981b) — From decentering to compensation: Toward a cognitive-constructivist therapy. Comunicação apresentada no First European Meeting on Cognitive-Behavioral Therapies, Lisboa.
- JOYCE-MONIZ, L. (1982) — Psicoterapia e aconselhamento. Relatório para concurso de Agregação. Universidade de Lisboa.
- JOYCE-MONIZ, L. (1985a) — Epistemological therapy and constructivism. Em M. J. Mahoney & A. Freeman (Eds.), *Cognition and Psychotherapy*. New York: Plenum.
- JOYCE-MONIZ, L. (1985b) — Dialectic development and epistemological therapy. Department of Counselor Education, Arizona State University.
- JOYCE-MONIZ, L. (1985c) — Perspectivas desenvolvimentistas em terapias cognitivas. Comunicação apresentada no I Congresso Português de Terapia Comportamental, Coimbra.
- LESSWING, N. S. (1976) — Implication of selected issues in epistemology and philosophy of science for psychotherapy theory, research and practice. Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University.
- LOURENÇO, O. (em preparação) — Desenvolvimento da compreensão altruística. Título provisório de tese de doutoramento. Universidade de Lisboa.
- MAHONEY, M. J. (1974) — Cognition and behavior modification. Cambridge, Mass.: Ballinger.
- MAHONEY, M. J. (1976) — Scientist as subject: The psychological imperative. Cambridge, Mass.: Ballinger.
- MAHONEY, M. J. (1980) — Psychotherapy and the structure of personal revolutions. Em M. J. Mahoney (Ed.), *Psychotherapy process: Current issues and future directions*. New York: Plenum.
- MAHONEY, M. J. (1982) — Psychotherapy and human change processes. Em J. H. Harvey & M. M. Parks (Eds.), *Psychotherapy research and behavior change. The Master Lecture Series* (vol. 1). Washington, D. C.: A. P. A.
- MAHONEY, M. J. (1985) — Psychotherapy and human change processes. Em M. J. Mahoney & A. Freeman (Eds.), *Cognition and Psychotherapy*. New York: Plenum.
- MAHONEY, M. J. (em preparação) — Personal change processes: Notes on the facilitation of human development. New York: Basic Books.
- POPPER, K. R. (1963) — The open society and its enemies. New York: Harper Torchbooks.
- PRICE, R. H. (1978) — Abnormal behavior: Perspectives in conflict. (2.ª ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SILVA, A. L. (1985) — Desenvolvimento da auto-afirmação. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa.

VASCO, A. B. (1985a) — Filosofia da ciência e psicologia: Perspectivas epistemológicas em psicoterapia. Prova de aptidão pedagógica e capacidade científica. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

VASCO, A. B. (1985b) — O romantismo como paradigma: A estrutura das revoluções amorosas. Prova de aptidão pedagógica e capacidade científica. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

WATZLAWICK, P. (1984) — Epilogue. Em P. Watzlawick (Ed.), *The invented reality: Contributions to constructivism*. New York: Norton.

WEIMER, W. B. (1973) — Psycholinguistics and Plato's paradoxes of the Meno. *American Psychologist*, 28, 15-33.

ABSTRACT

THE PORTUGUESE ASSOCIATION OF COGNITIVE-BEHAVIORAL THERAPY

The authors try to clarify what the P.A.C.B.T. is in its theoretical domain, type of training provided and institutional settings occupied by its associates. It is also mentioned the historical origin of the association as well as the kind of philosophy of science adopted and the research made under its tutorship. The was founded in 1984.

The main goal of the Portuguese Association of Cognitive-Behavioral Therapy is the promotion, implementation, and development of the cognitive-behavioral therapies in their theoretical, methodological and practical domains. Theoretically, the Association adopts a position resulting from the integration of Jean Piaget's views on genetic development and the cognitive-behavioral tradition. The essential assertions of the adopted model are: (a) triadic reciprocity; (b) constructivism; (c) emphasis on a dialectic of equilibration regarding not only human internal and external interactions, but also the therapeutic process and change; (d) the importance of the client's epistemic status; (e) decenteration and compensation as the most important mechanisms mediating change. The Association adopts a constructivist and non-justificationist perspective concerning philosophy of science. The research done under its tutorship mainly consists on dialectical studies contemplating different contents. The training program provided by the Association consists of four years post-graduated theoretical and practical training, including the practice of clinical supervisions carried by the last year trainees as well as the elaboration of a final thesis. The members of the Association occupy different private as well as public professional settings connected with mental health, working with adult and child populations.

RÉSUMÉ

L'ASSOCIATION PORTUGAISE DE THÉRAPIE COMPORTEMENTALE COGNITIVE

L'Association Portugaise de Thérapie Comportementale Cognitive a été fondée en 1984, et son but est la promotion, l'implantation et le développement des thérapies comportementales-cognitives dans leur domaines théoriques, méthodologiques et pratiques. Théoriquement, la position de l'Association intègre la tradition cognitive-comportementale et la perspective du développement génétique de Jean Piaget. Les thèses les plus importantes de ce modèle sont: a) la réciprocité triadique; b) le constructivisme; c) l'accent sur une dialectique de l'équilibration dans ce qui concerne les interactions humaines internes et externes, de même que le processus thérapeutique et le changement; d) l'importance du statut épistémique du client; e) la décentration et la compensation sont les mécanismes les plus importants pour déclencher le changement. A propos de la philosophie de la science, l'Association se place dans une perspective constructiviste et non-justificative. La recherche entreprise est surtout basée sur des études dialectiques dans différents domaines. Le programme de formation de l'Association se compose de quatre années de formation théorique et pratique post-maîtrise, y compris la pratique de supervision clinique et l'élaboration d'une thèse finale. Les membres de l'Association travaillent dans les différents contextes de l'intervention en santé mentale, s'occupant aussi bien des adultes que des enfants.

ENTREVISTA COM...

Por MARIA DO CÉU TAVEIRA (*)
e ISABEL MACEDO PINTO (*)

O professor GEOFF LINDSAY lecciona na Universidade de Sheffield, Inglaterra, e trabalha como psicólogo educacional na Local Education Authority (LEA) de Sheffield. Tem-se dedicado sobretudo à formação de professores e ao estudo da problemática da intervenção em crianças com dificuldades de aprendizagem.

Em colaboração com o Professor Klaus Wedell, tem também realizado trabalhos de investigação sobre as formas de intervenção em crianças com necessidades específicas de educação nas áreas da leitura e da escrita. É aliás autor de várias publicações neste domínio. Desde 1982 que tem ligações estreitas com Portugal, tendo trabalhado no ISPA (Instituto Superior de Psicologia Aplicada) no COOMP (Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica) e, mais recentemente, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

JP — Professor Lindsay, gostaríamos que nos falasse um pouco acerca do seu trabalho.

GL — O trabalho que realizo pode considerar-se de dois tipos: parte da semana, trabalho na Universidade de Sheffield, e outra parte trabalho em escolas. Na Universidade dou um curso de mestrado, com a duração de um ano, para formar psicólogos educacionais. A formação de um psicólogo educacional dura um total de 7 anos, após os quais os alunos obtêm o seu título. O título de psicólogos educacionais é atribuído pela Autoridade Educativa Local (LEA). Em Inglaterra existem cerca de 104 LEA que diferem substancialmente quanto ao seu tamanho. Por exemplo, a Autoridade Educativa de Londres agrega um total de 80 psicólogos, enquanto a Autoridade Educativa de Sheffield possui cerca de 14 psicólogos para 500 000 habitantes e 90 000 alunos, dos quais 40 000 são alunos do ensino primário. Os psicólogos educacionais são preparados para trabalhar em escolas infantis, primárias, secundárias e em escolas de educação especial. Estes psicólogos trabalham com crianças com problemas educacionais, intelectuais, emocionais ou comportamentais e o curso proporciona-lhes o contacto com técnicas de avaliação e de intervenção naquele tipo de problemas. Trabalham ainda, com pais e professores de alunos com dificuldades de aprendizagem, com atrasos de desenvolvimento ou com problemas de comportamento na sala de aula ou na escola.

(*) Assistentes da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto — Rua das Taipas, 76 — 4000 Porto.



GEOFF LINDSAY

JP — Como caracterizaria o tipo de técnicas que ensina aos seus alunos?

GL — A abordagem básica que usamos é o que chamamos de «abordagem de resolução de problemas» (solving problem approach) e considero-a uma abordagem eclética porque diz respeito a um conjunto vasto de abordagens e não só a uma técnica. Os seus componentes principais são: a análise do problema; a análise dos objectivos a atingir; a análise das fontes de apoio válidas no meio ambiente (na escola, por exemplo). Em suma, usamos uma abordagem geral dos problemas que individualiza as soluções consoante os problemas.

JP — Gostaríamos que nos esclarecesse quanto ao trabalho desenvolvido com professores...

GL — Bom, cerca de metade do tempo do curso que dou incide muito particularmente no desenvolvimento de formas de trabalho dos psicólogos com os professores. Algum desse trabalho é dedicado ao apoio a crianças com problemas específicos, por exemplo, ao nível da leitura. A experiência dos psicólogos diz-nos que os problemas destas crianças não estão nas próprias crianças, mas mais no modo como o professor as ensina ou no modo como organiza as suas aulas. Isto permite que os psicólogos trabalhem com os professores essencialmente como consultores e os apoiem. Os alunos do curso de mestrado, além de assistirem a seminários, conferências e workshops, na Universidade, dedicam parte da semana a trabalhar fora da Faculdade, com as crianças, os professores e os pais, sob a supervisão de um psicólogo educacional.

JP — Os futuros psicólogos educacionais são já professores?

GL — Sim. É obrigatório terem já exercido a profissão de professores em escolas infantis, primárias, secundárias ou de ensino especial. Consideram alguns, contudo, que estes alunos não devem ter mais do que dois anos de experiência como professores pelo perigo que correm de virem a não conseguir despir-se verdadeiramente desse papel e evitarem ser verdadeiros psicólogos. Este tipo de formação em Psicologia não acontece só em Sheffield mas em toda a Inglaterra.

terra. Os cursos são basicamente os mesmos, com ligeiras diferenças, muitas vezes devidas a diferenças que também existem nos sistemas legais. É o caso da Escócia. Existem 12 cursos em Inglaterra, dois na Escócia e um no País de Gales. O processo de avaliação dos cursos é feito pela British Psychological Society, da qual faço parte. Aliás, a terceira parte do meu trabalho, voluntária, é realizada nesta sociedade, na avaliação curricular.

JP — Os seus alunos têm facilidades de emprego após a sua formação?

GL — Sim. No nosso país existe uma lei desde 1981 que entrou em vigor em 1983 e que estabelece que todas as crianças com problemas educacionais devem ser avaliadas por psicólogos. Ora esta lei veio oferecer muito emprego aos psicólogos. Antes disso, cerca de 30 % a 40 % dos psicólogos ficavam, no imediato, desempregados, recorrendo frequentemente ao ensino.

JP — Reparamos que usa o termo Psicólogo Educacional (Educational Psychologist) e não Psicólogo Escolar (School Psychologist). É intencional?

GL — É. A designação de psicólogo educacional tem razões próprias. A primeira diz respeito ao contexto de trabalho destes profissionais. Ao contrário dos outros, não trabalham só na escola; atendem crianças, pais e professores que voluntariamente se lhes dirigem fora da escola. O tipo de problemas que os psicólogos educacionais atendem podem não ser também unicamente problemas escolares e os seus clientes podem ser crianças vindas das classes infantis ou até mesmo adultos com problemas de aprendizagem. Por exemplo, houve aqui há uns anos em Inglaterra uma campanha de ensino da leitura para adultos e parte desse trabalho foi realizado pelos psicólogos educacionais. Outra diferença é que o psicólogo educacional não faz parte do quadro de pessoal da escola, pertence à Autoridade Local, e esta autonomia face à escola parece-me importante, sobretudo quando é necessário apoiar crianças ou pais ou até mesmo professores que estão em conflito com a escola.

Penso que é mais importante procurar definir ou descrever a natureza dos problemas de comportamento da criança do que categorizá-los

JP — O Professor Lindsay tem trabalhado principalmente com crianças com dificuldades de aprendizagem e com professores. O que entende por Learning Disabilities ou Learning Difficulties? Há diferenças, para si, entre estes dois termos? (1)

GL — Há. Em Inglaterra tendemos a não utilizar o termo Learning Disabilities e isto porque nos E.U.A. os psicólogos americanos procuram definir as Learning Disabilities a partir de uma fórmula que compreende o Q.I., o rendimento escolar e outros factores. Nós

usamos o termo Learning Difficulties como uma categoria comportamental muito geral para significar simplesmente que a criança tem uma dificuldade de aprendizagem, sem especificar ou incluir nesta definição, a sua causa. Nós evitamos aquela designação e optamos por uma definição mais comportamental. Penso que é mais importante procurar definir ou descrever a natureza dos problemas de comportamento da criança do que categorizá-los.

JP — Portanto, na sua opinião, o grupo das crianças com Learning Disabilities não seria um grupo significativo ou nem sequer existiria...

GL — Bom, não podemos negar que há muitas crianças com Learning Difficulties às quais não se pode atribuir um nível intelectual geral baixo ou outros factores que em geral estão incluídos numa definição como a de Learning Disabilities. Mas penso que o problema não é o de atribuir à criança uma categoria de pertença mas antes o de saber que acção tomar. Quando trabalho com essas crianças, não me preocupo com categorias — diagnóstico — mas antes em descrever o mais precisamente possível o seu problema de forma a determinar a acção a seguir. Recorde-se que em algumas regiões dos E.U.A., tais categorias são necessárias — é necessário diagnosticar o tipo de problema das crianças, e isto é muitas vezes estabelecido ao nível legal. Só então se pode iniciar a acção com a criança, — um programa educacional individualizado, por exemplo.

JP — Podemos afirmar, então, que não classificam as crianças?

GL — Bem... alguns psicólogos fazem-no relativamente a alguns problemas. Por exemplo, no caso da dislexia. Aliás, existe uma certa polémica sobre este assunto. Alguns usam a categoria dislexia, enquanto outros recusam o seu uso. Há alguns anos atrás era útil classificar as crianças como disléxicas porque este rótulo garantia-lhes um tratamento especial.

JP — Qual é o seu modelo de trabalho com professores primários que têm nas suas classes crianças com problemas de aprendizagem?

GL — Suponho que tento fazer duas coisas: se o professor está preocupado com uma criança em particular, trabalho com o professor no sentido de analisar os problemas dessa criança. Esta análise pressupõe que eu veja e observe a criança na classe e fora dela, e pode implicar o uso de testes, material curricular, etc. Outra parte do trabalho será realizado pelo professor o qual, depois de reunir comigo, analisará a criança. Só depois decidiremos em conjunto as próximas etapas de conceptualização dos problemas daquela criança. Este trabalho é sobretudo da responsabilidade dos professores mas pode ser útil, em qualquer momento, eu realizar alguma consulta com a criança. No entanto, na maior parte dos casos este trabalho será feito pelos professores, e muitas vezes inclui trabalho com os pais. Possuímos, até, vários programas de intervenção para pais, na abordagem de problemas de leitura.

...A cientificidade da psicologia não advém unicamente da capacidade de prever fenómenos. O que interessa de facto é sermos capazes de dizer o que a psicologia tem para oferecer

JP — Grande parte do trabalho, e sobretudo nos anos 70, tem sido levado a cabo no domínio da Detecção — Identificação Precoce das Dificuldades de Aprendizagem. Considera esta ainda uma questão actual?

GL — Eu distingo entre Programas de Triagem ou Despiste de Deficiências Profundas — por exemplo as deficiências relacionadas com factores pré-natais ou intra-uterinos para as quais existem programas adequados — e Programas de Identificação de problemas de aprendizagem menos evidentes, que podemos designar por «moderados». Um problema que existe na Identificação Precoce de Dificuldades de Aprendizagem diz respeito aos dados de avaliação. Os instrumentos utilizados nas avaliações não estão normalizados pelo que não oferecem dados muito fiéis. Os dados fornecidos por este tipo de instrumentos têm normalmente um fraco valor prognóstico, excepto para os casos muito pesados (deficiências graves) ou para as crianças mais capazes, relativamente aos quais é possível (ainda que dentro de certos limites) emitir um prognóstico. Preferimos usar os instrumentos como meio de análise da criança naquele momento. Os testes ditos de «identificação precoce» são úteis, não tanto para prognosticar, mas mais para nos dar uma ideia do funcionamento actual e geral da criança.

O que nos interessa não é saber se uma criança vai ter ou não problemas dentro de 2 ou 3 anos, mas, perante o grupo de crianças de uma classe, ser capaz de identificar áreas fortes e fracas ao nível do comportamento, linguagem, etc. O professor, por seu turno,

deve ser capaz de fazer programas gerais para a sua classe e programas específicos para crianças mais particulares. Por sua vez, o trabalho do psicólogo não é tanto o de emitir prognósticos em relação a futuros comportamentos da criança; a cientificidade da psicologia não advém unicamente da capacidade de prever fenómenos. O que interessa de facto é sermos capazes de dizer o que a Psicologia tem para oferecer — uma análise mais cuidadosa das crianças e, ocasionalmente, alguns elementos de prognóstico a curto prazo; quando o sistema educativo é flexível, faz menos sentido associar cientificidade com capacidade de prognóstico.

JP — Que importância atribui a instrumentos do tipo de escalas de avaliação e listas de verificação no contexto educacional?

GL — Penso que devemos ser realistas. Em Inglaterra, cada professor primário tem cerca de 30 alunos, e seria impossível pedir-lhe para fazer um programa individualizado para cada uma delas. O professor deve ser capaz de elaborar um programa geral, muito embora necessite de ter conhecimento das crianças; uma das formas de o conseguir, é utilizar instrumentos como os que referiu. Eles permitem não só a recolha rápida e fácil de dados sobre as crianças, úteis ao professor e aos psicólogos, como ainda ajudam os professores a estruturar as suas conceptualizações sobre os problemas. Em certa medida, podemos considerar estes instrumentos uma ponte entre a avaliação e a intervenção. Para intervir, contudo, é necessário um conhecimento mais profundo das crianças.

NOTA

(1) O termo Learning Disabilities corresponde em Português a Dificuldades de Aprendizagem, o qual como se sabe tem referentes conceptuais amplamente documentados na literatura sobre o tema. Actualmente, muitos autores anglo-saxónicos preferem o termo Learning Difficulties — que traduziríamos por Problemas de Aprendizagem — uma vez que este termo não acarreta tantos problemas conceptuais nem implicações etiológicas.

OPINIÃO

Por TERESA ESTRELA (*)
e ALBANO ESTRELA (*)

NOVAS PERSPECTIVAS PARA AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A especialização profissional tornou-se nos nossos dias uma necessidade imperiosa. Com efeito, tem-se considerado, à luz do que acontece noutros países, que o nível de formação profissional universitária, a licenciatura, não garante todas as oportunidades de especialização necessárias para a intervenção de diferentes profissionais nos múltiplos sectores de vida da sociedade portuguesa. Em Portugal, só muito recentemente se tem evidenciado a preocupação de garantir estudos especializados no domínio das Ciências da Educação.

Até ao presente a formação de técnicos especialistas de educação é inexistente em Portugal. Se exceptuarmos os professores cuja profissionalização está articulada a um sistema de formação, os outros especialistas de educação têm estado condenados ao autodidactismo e à aprendizagem pela experiência. As carências de formação de especialistas fazem-se sentir em sectores importantes da educação como, por exemplo, o planeamento curricular, a formação de formadores de professores, a formação de adultos, a investigação educacional, a administração e gestão escolar. A transformação, em 1980, dos Cursos Superiores de Psicologia em Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação, ao mesmo tempo que oferecia um enquadramento institucional às jovens Ciências da Educação, parecia constituir a resposta à verificação, pelo Ministério da Educação, das carências que acabámos de mencionar. Porém, tal não tem acontecido e nenhuma proposta de licenciatura em Ciências da Educação conseguiu concretização em qualquer das Faculdades. No que diz respeito à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, só este ano lectivo foi possível iniciarem-se os mestrados em Ciências da Educação (criados por portaria ministerial em 1982), após porfiados esforços por parte da Faculdade no sentido de superar o problema de falta de instalações. Não podemos deixar de lamentar que se tenham perdido três anos de ensino e de investigação num sector tão carenciado como é o da educação.

Os mestrados em funcionamento são nas áreas de «Psicologia da Educação» e de «Análise e Organização do Ensino». O que pretende distinguir estes mestrados de outros realizados noutras Universidades é a sua orientação para a investigação e inovação. Os candi-

datos ao mestrado foram seleccionados por análise do currículo, tendo sido utilizada uma grelha ponderada em que, para além das habilitações académicas e profissionais, se valorizavam os trabalhos e as actividades desenvolvidas em vários sectores de âmbito profissional. Pretende-se, assim, aproveitar a experiência profissional dos mestrandos, alargando-a e complementando-a pelo rigor científico e pela atitude experimental que a teoria e a prática da investigação deverão proporcionar. A interligação da experiência e da investigação deverá concorrer para a abertura de linhas variadas de desenvolvimento curricular, a formação de professores, a análise e avaliação do sistema educativo.

Consideramos, no entanto, que a abertura destes mestrados correspondeu, em parte, a necessidades circunstanciais, como a formação de professores para as Escolas Superiores de Educação e não dá resposta às múltiplas necessidades verificadas no campo da formação de especialistas de educação. Acresce ainda que os educadores de infância e os professores de ensino primário não têm acesso aos mestrados por não serem licenciados. O que significa que a formação destes agentes de ensino nas Escolas Superiores de Educação irá ser feita, com raras excepções, por pessoas que não têm experiência de educação infantil ou de ensino primário. Esta situação constitui, a nosso ver, um risco que poderá acarretar consequências extremamente graves na formação daqueles agentes educativos. Pensamos, portanto, que se impõe cada vez mais a criação de licenciaturas em Ciências da Educação, as quais constituem uma das vocações naturais das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação. A Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa apresentou em 1984, ao Ministério da Educação, uma proposta de licenciatura em Ciências da Educação, a qual ainda não foi aprovada. O projecto foi concebido de modo a maximizar todos os recursos da Faculdade, não implicando por isso grandes dispêndios. O plano curricular é extremamente flexível, prevendo várias vias de acesso de modo a poder realizar-se a integração curricular de profissionais de ensino, incluindo os educadores de educadores de infância e professores do ensino primário. Não temos dúvidas que a institucionalização de licenciaturas em Ciências da Educação poderá ser um factor de mudança qualitativa do sistema de ensino, abrindo perspectivas novas à inovação e à investigação educacional. Assim as entidades responsáveis o compreendam e não adiem mais uma solução que há mais de uma década se vem impondo.

(*) Professores auxiliares da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa — Rua Pinheiro Chagas, 17-1.º — 1000 Lisboa.



REUNIÕES CIENTÍFICAS

«SALZBURG SEMINAR»: AS ESTRATÉGIAS DE CONTROLO DO ABUSO DO ALCÓOL EM DEBATE

BREVE NOTA HISTÓRICA SOBRE O «SALZBURG SEMINAR»

O «Salzburg Seminar» é uma instituição sem fins lucrativos, fundada em 1947 por estudantes da Universidade de Harvard e tem por finalidade o estudo a alto nível de assuntos contemporâneos de interesse internacional. As sessões, com duração de uma a três semanas, realizam-se em Salzburg (Áustria), sendo a sua condução assegurada por personalidades americanas que se distinguiram nos respectivos domínios, e que são recrutadas em Universidades ou outras instituições públicas ou privadas.

O objectivo inicial que presidiu à fundação desta instituição educativa visava, primordialmente, intensificar e aprofundar o conhecimento e reconciliação entre as nações, particularmente entre os países Europeus e os Estados Unidos da América. Recorde-se que o «Salzburg Seminar» constituiu-se, formalmente, em 1947, isto é, no período do pós-guerra, altura em que se multiplicaram as iniciativas destinadas a promover um relacionamento pacífico entre pessoas e povos com diferentes culturas e sistemas políticos.

A cerca de 40 anos de distância do fim da 2.ª Guerra Mundial, o «Salzburg Seminar» adaptou-se às necessidades e interesses de uma nova geração. Os temas abordados diversificaram-se e a participação dos diferentes países alargou-se, tendo sido possível reunir 35 nações em 1985, incluindo países tradicionalmente pouco representados como a Coreia do Sul, China, Nepal, Índia, Paquistão e Irão. O número de sessões também aumentou significativamente: em 1973 realizaram-se seis sessões; em 1984 este número subiu para dez.

No corrente ano, o «Salzburg Seminar» tem prevista a organização de nove sessões, tendo já sido realizadas a primeira e segunda, designadas, respectivamente, «Changing Patterns in European — American Relations» e «Abuse of Alcohol: Strategies Toward Control». Ao longo dos seus cerca de 40 anos de existência foi esta a primeira sessão consagrada ao domínio dos estudos sobre o álcool. As considerações que se seguem relacionam-se com esta sessão, em que tivemos oportunidade de participar.

ABUSO DO ALCÓOL: DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E MEDIDAS DE CONTROLO

As actividades desenvolvidas no contexto desta sessão do «Salzburg Seminar» centraram-se, como o próprio título indica, na análise das estratégias correntemente utilizadas para fazer face aos problemas relacionados com o consumo excessivo de álcool no mundo. Subjacente a esta discussão, procedeu-se, igualmente, a uma reflexão crítica sobre a eficácia diferencial dessas estratégias. A natureza interdisciplinar desta análise ficou bem patente, não só nos temas abordados, como na diversidade de perspectivas e experiências profissionais dos seus participantes. É difícil condensar em algumas páginas as conclusões

que se produziram ao longo de duas semanas de debates. Por questões de clareza de exposição e análise, os temas abordados serão, no entanto, agrupados em duas áreas fundamentais: 1) caracterização dos problemas relacionados com o consumo de álcool; e 2) medidas de prevenção e controlo do abuso do álcool. Estas duas dimensões encontram-se interrelacionadas, já que a forma como os problemas relativos ao consumo do álcool são definidos, implica, necessariamente, uma determinada perspectiva de intervenção. A distinção apresenta, contudo, a vantagem de explicitar perspectivas que têm essencialmente a ver com a descrição do problema e aspectos que se prendem com estratégias específicas de intervenção sobre esse mesmo problema.

CARACTERIZAÇÃO E DEFINIÇÃO DO «PROBLEMA» DO CONSUMO DO ALCÓOL

As dificuldades de definição daquilo que constitui um «problema» de consumo de álcool, são evidentes, quer tomemos como referência o indivíduo ou os grupos e as sociedades.

A nível individual, as dificuldades começam a manifestar-se na própria definição do fenómeno clínico conhecido por alcoolismo. «O alcoolismo situa-se num «continuum». Não pode ser comparado à gravidade que, ou está presente ou não está; assemelha-se mais às doenças do coração, uma condição presente em cada um de nós em maior ou menor grau». Ao afirmar isto, Vaillant, (da Damon Medical School), chamava a atenção para a dificuldade em reconhecer a fronteira que separa «um bebedor normal, como nós, de um alcoólico, como eles». Segundo Vaillant, esta «zona cinzenta» é extremamente vasta e o processo que transforma um consumidor regular num alcoólico deve ser avaliado em termos de anos. Daí a necessidade de efectuar estudos longitudinais, o único método que, no entender deste autor, ajuda a corrigir as distorções perceptivas que são originadas pela passagem do tempo. A investigação longitudinal conduzida por Vaillant é descrita no seu livro «The Natural History of Alcoholism» (Harvard University Press, 1983). O estudo abrangeu 660 indivíduos do sexo masculino, os quais foram acompanhados de 1940 a 1980. Os sujeitos foram sucessivamente entrevistados aos catorze, vinte e cinco, trinta e dois e quarenta e sete anos, tendo sido utilizadas diversas «medidas», entre as quais, uma avaliação da «saúde mental global», «sociopatía» e «consumo de álcool». Dos 660 indivíduos que constituíram a amostra, 110 desenvolveram «problemas com a bebida» e 71 tornaram-se «dependentes do álcool».

Nas conclusões deste estudo, Vaillant refere que os 71 homens diagnosticados «dependentes do álcool», comparativamente com os «bebedores sociais», tinham tendência a: situarem-se nas classes sociais mais baixas (24% vs. 2%); possuírem menos que dez anos de escolaridade (42% vs. 28%); apresentarem perturbações psicológicas (51% vs. 24%). No entanto, ana-

lisando a situação dos dois grupos — «bebedores sociais» versus «dependentes do álcool» — antes destes se terem tornado consumidores de álcool, as diferenças observadas são virtualmente inexistentes. Na opinião de Vaillant, o que os estudos transversais nos revelam não passa de uma ilusão, a ilusão de que os problemas não são causados pelo consumo de álcool.

Philip Cook, professor do Departamento de Economia da Universidade de Duke, deteve-se na análise de três modelos, através dos quais o consumo de álcool tem sido definido: 1) o modelo de alcoolismo; 2) a perspectiva baseada no modelo de saúde pública; 3) o modelo dos custos sociais. Enquanto que o modelo do alcoolismo sublinha, essencialmente, a necessidade de reduzir o número de alcoólicos, a perspectiva de saúde pública seria mais englobante, uma vez que toma em consideração a morbilidade nas suas diferentes formas, não se centrando exclusivamente nas doenças resultantes do «impacto fisiológico» do abuso do álcool. Finalmente, o modelo dos custos sociais, forneceria um quadro de referência ainda mais alargado, integrando não só as consequências ao nível de saúde mas ainda outros custos sociais associados ao consumo excessivo de álcool (diminuição da produtividade, acidentes de viação, etc.).

De seguida, Cook caracterizou historicamente o que designou por «movimento do alcoolismo», cuja emergência nos E. U. coincidiu com o período que se seguiu à «Proibição». O aparecimento deste movimento significou, segundo Cook, a aceitação de que o problema não estaria no álcool mas no alcoolismo, uma doença e em relação à qual a maioria das pessoas estaria imune.

Segundo Cook, não existe evidência científica que dê suporte aos pressupostos em que se baseia o modelo de alcoolismo. Contrariamente, a perspectiva de saúde pública, considerada por este autor como um «antídoto» do modelo de alcoolismo, tem vindo a ser confirmada através de diversas investigações ou acontecimentos. A «Proibição» nos E. U. e a ocupação alemã de Paris, foram duas situações evocadas por Cook para ilustrar a importância crescente do modelo de saúde pública para a compreensão dos problemas relacionados com o consumo de álcool. Em ambos os casos, ter-se-á observado uma marcada redução do número de cirroses como resultado de uma diminuição de «acessibilidade» do álcool.

Outro processo correntemente utilizado para definir os problemas relativos ao consumo de álcool, consiste em correlacionar os níveis de consumo de álcool com índices de problemas relacionados com o seu abuso. Embora a análise de dados desta natureza deva efectuar-se com extrema precaução, parece, no entanto, indiscutível que esta informação permite delinear a extensão desses problemas na sua relação com as tendências de consumo de álcool em diferentes países. Possibilita, igualmente, uma reflexão sobre questões que podem constituir domínios potenciais de investigação ou mesmo de intervenção.

Tendo por base este quadro de referência, Karen Davis, actualmente a colaborar num projecto da Organização Mundial de Saúde («Saúde para todos no ano 2000»), apresentou dados referentes a vinte e nove países da «Região Europeia» e ao período compreendido entre 1981 a 1983 em que se compara o consumo de álcool «per capita» com um determinado número

de «indicadores de saúde». Os indicadores correlacionados com o consumo de álcool incluíram, entre outros, os seguintes: 1) acidentes de viação; 2) mortalidade devida a cirrose no fígado; 3) doenças do coração; 4) suicídio.

Os dados referentes a Portugal podem ser assim sumarizados: a) O consumo médio em litros «per capita» foi de 18,73, valor só ultrapassado pelo Luxemburgo cujo consumo de álcool atingiu 21,96; b) O número de acidentes de viação por 100.000 habitantes foi o mais elevado entre os 29 países a que este estudo se reporta: 31,46. A correlação entre este «indicador» e o consumo de álcool é estatisticamente significativa; c) A mortalidade originada por cirrose no fígado atingiu 200,6 indivíduos por cada 100.000 habitantes do sexo masculino, cifra que só é superada pela Itália (214,2). A relação entre consumo de álcool e esta condição é altamente significativa; d) Relativamente aos dois últimos «indicadores de saúde» — doenças do coração e suicídio — os dados fornecidos colocam o nosso país entre as nações europeias em que estes problemas assumem proporções menos preocupantes. A taxa de suicídios, por exemplo, é das mais baixas no conjunto dos países abrangidos por este estudo: 10,38 indivíduos por 100.000 habitantes contra 45,38 na Hungria, país que detém o índice mais elevado de suicídios. Note-se, no entanto, que a incidência do suicídio aparece ligeiramente correlacionada com o consumo de álcool e que, em relação às doenças do coração verifica-se mesmo uma ligeira correlação negativa com os níveis de consumo de álcool «per capita».

A interpretação desta informação não é fácil, nem deve processar-se de forma linear. No entanto, dados como aqueles que apresentamos em relação ao nosso país, poderão eventualmente estimular a procura de soluções, que incluam, por exemplo, medidas destinadas a controlar os preços das bebidas alcoólicas, a regular a produção e venda de álcool ou implementar programas de educação nesta área.

TRATAMENTO E PREVENÇÃO DOS PROBLEMAS RELACIONADOS COM O CONSUMO DE ALCÓOL

Este ponto irá incidir sobre as diferentes estratégias de controlo do abuso do álcool. Por «estratégias de controlo» deve entender-se, quer as actividades correntemente denominadas de «prevenção primária», quer as intervenções que visam o tratamento de dependência em relação ao álcool e/ou os problemas relacionados com o seu consumo. Para cada um destes domínios gerais de intervenção — tratamento e prevenção primária — serão sumariamente descritas as principais conclusões debatidas neste seminário.

Tratamento

A noção mais insistentemente repetida acerca do tratamento do alcoolismo, durante esta sessão, foi, talvez, a de que «o tratamento conduzido por profissionais é, dum modo geral, ineficaz e que a grande «esperança» reside nos grupos de «auto-ajuda». A este propósito, Vaillant deu a conhecer um conjunto de investigações em que se demonstra, por exemplo, que um tratamento com a duração de seis meses não é necessariamente mais eficaz que um mês de tratamento; ou que 2.500 horas de psicoterapia junto de vinte e seis alcoólicos só terá revelado sucesso num

único indivíduo. Mesmo a terapia behaviorista, cujos resultados foram acentuados com algum entusiasmo, es- ta sendo atualmente desacreditada por estudos de longo- prazo de sujeitos inicialmente considerados como «casos» bem sucedidos. Existem, no entanto, motivos que permitem encorajar instituições de recuperação do álcool com algum otimismo. Vahlant reconhece, por exemplo, que cerca de metade dos alcoólicos do estudo de que já fizemos referência, evoluíram favora- velmente e, destes, cerca de 50% retornaram a um consumo «social». Deste modo, a «cura» do alcoolismo apresentaria fortes analogias com o consumo de ta- bacos: poucos são tratados com êxito, embora muitos abandonem o hábito espontaneamente.

Quanto ao tratamento propriamente dito, as pre- ferências de Vahlant vão para os grupos de auto- ajuda, particularmente para os Alcoólicos Anônimos, já que, na sua opinião, o mais importante é prevenir a recaída. No modelo de funcionamento de grupos como os Alcoólicos Anônimos, a probabilidade de uma «recaída» seria minimizada pela presença de quatro factores essenciais: 1) um substituto de depen- dência; 2) um controlo externo; 3) um superego ou consciência; e 4) o estabelecimento de novas relações sociais. A eficácia do tratamento pode igualmente depen- der da posição que o indivíduo ocupa no «continuum» chamado alcoolismo. No entender de Delbanco (Har- vard Medical School), essa classificação implica, antes de mais, o desenvolvimento de métodos de diagnóstico mais eficazes capazes de identificar alcoólicos «inici- pientes» e permitir assim, que a intervenção se pro- duza «quando a doença (o alcoolismo) se assemelhe mais a um nódulo no peito de que a um cancro ou a metástases. Em qualquer dos casos, subsistem dificuldades ao nível de definições dos próprios ob- jectivos de tratamento. Admitindo que tais objectivos são difíceis de estabelecer e que o alcoolismo não satisfaz o nosso espírito científico, Delbanco sugere, no entanto, que a simples inversão da definição de alcoolismo pode constituir um objectivo de tratamento útil (consumo crónico de grandes quantidades de álcool, perda de controlo em relação à bebida, com efeitos negativos a um nível médico, social e psicoló- gico, acompanhado de manifestações fisiológicas de dependência).

Pode afirmar-se que as medidas preventivas têm como objectivos gerais diminuir o consumo médio na população e reduzir a extensão dos problemas relacionados com o consumo de álcool. No entanto, a maneira como diferentes sociedades controlam o uso de bebidas alcoólicas, depende não só da efica- cia dessas medidas, mas da própria definição cul- tural e significado do álcool nessas sociedades. O resultado prático das acções preventivas estará, assim, em larga medida condicionado por uma «avaliação realista da posição cultural do álcool nas diferentes sociedades». Tem sido esta uma das noções centrais defendida por Sullivan do Social Research Institute of Alcohol Studies, para quem, nos países em que o álcool faz parte da vida de todos os dias, será mais difícil justificar certas restrições ao consumo de bebidas alcoólicas. Inversamente, nos países em

que o álcool desempenha, essencialmente, o papel de uma droga, é comum observar-se o estabelecimento de diversas medidas de controlo. O consumo de álcool estaria ainda associado, na viragem deste século, à emergência de novos significados sociais (o álcool enquanto símbolo de «competência social» ou «agente de sociabilidade») de que resultaria uma situação de «entropia cultural»: diferentes formas de utilização do álcool interpenetram-se e confundem-se. Paralela- mente, existe sempre um argumento que legitima o consumo de álcool, dando origem ao que Sulkunen designou por «efeito da camuflagem»: o consumo pro- blemático pode ser facilmente «assimilado» a padrões de consumo socialmente aceites. Mas este final do século é também caracterizado pelo aparecimento de novas formas de auto-controlo, as quais não devem, segundo Sulkunen, substituir a necessidade de uma atenção crescente dos poderes públicos relativamente ao «problema» do álcool. Essa «atenção» pode tra- duzir-se em acções específicas diversas. Cook, por exemplo, demonstrou que uma subida no preço das bebidas alcoólicas pode produzir um efeito benéfico nos acidentes de viação e na mortalidade por cirrose do fígado. Marcus Grant, por seu lado, deu a conhecer algumas conclusões de um relatório da Organização Mundial de Saúde, a publicar brevemente, onde se identificam medidas que a experiência revelou terem sido algum sucesso. Enquanto que não está provada a eficácia das «campanhas publicitárias», uma inter- venção sobre problemas específicos (por exemplo, acidentes de viação), pode ter efeitos positivos, espe- cialmente se se tratar de uma questão que a opinião pública considere importante.

Finalmente, Walsh (da Boston University) subli- nhou a necessidade de se avaliar os efeitos das estrat- egias preventivas, lembrando as conclusões de um estudo recente, segundo o qual são as investigações com um «design» mais pobre que relatam resultados mais favoráveis. De acordo com Walsh, o que esses estudos medem, na ausência de adequados grupos de controlo, é mais um processo de auto-selecção do que os efeitos da intervenção.

CONCLUSÕES

O clima social e cultural é, actualmente, mais favorável à implementação de diferentes medidas de prevenção e controlo do «problema» do álcool. Esta sessão terá constituído, em si mesma, um indicador desta mudança, já que, como alguém salientou, a sua realização não teria sido possível há somente dez anos atrás.

Simultaneamente, novas formas de conhecer o problema têm vindo a configurar-se neste domínio. Conceções demasiado restritas, como as que se ba- seiam no modelo unitário do alcoolismo, vão progres- sivamente dando lugar a perspectivas mais englobantes, centrando-se já não num número limitado de «alcoó- licos», mas no conjunto da população consumidora «normal».

As diversas estratégias preconizadas no decorrer desta sessão terão, a nosso ver, amplamente reflectido esta redefinição dos problemas associados ao uso do álcool.

Jorge Negretros Carvalho

I ENCONTRO INTERNACIONAL E II NACIONAL DE FORMAÇÃO PSICOLÓGICA DE PROFESSORES

A Unidade de Ciências da Edu- cação da Universidade do Minho, vai realizar nos próximos dias 28, 29, 30, 31 de Maio e 1 de Junho de 1986, na cidade de Braga, o FIRST INTERNATIONAL MEE- TING ON PSYCHOLOGICAL TEA- CHER EDUCATION e o II EN- CONTRO NACIONAL DE FORMA- ÇÃO PSICOLÓGICA DE PROFES- SORES.

Estes encontros têm como ob- jectivos reunir especialistas nacio- nais e estrangeiros de reconheci- da competência científica visando a divulgação e análise da investi- gação, teoria e prática da forma- ção psicológica de professores, bem como das experiências em curso no país e no estrangeiro; analisar e discutir as necessida- des de formação inicial e em ser- viço, tendo em vista o estabeleci- mento de prioridades para o de- senvolvimento, investigação e inter- venção na área da formação psi- cológica de professores, nos dife- rentes domínios e níveis de ensi- no; e proceder à análise dos pro- gressos e desenvolvimentos mais recentes da investigação e interven- ção em temas e tópicos de parti- cular importância, e com eviden- tes implicações práticas para a formação psicológica de professo- res.

A Comissão Científica nacional do Encontro inclui os seguintes especialistas: Agostinho Ribeiro, Albano Estrela, Artur Mesquita, Aura Montenegro, Bartolo Paiva Campos, Inês Sim-Sim, Joaquim Bairrão Ruivo, Jorge Bento, Luís Joyce-Moniz, Manuel Viegas Abreu, Maria de Fátima Sequeira, Maria Odete Valente, Nicolau Vasconce- los Raposo, Rita Mendes Leal. Por outro lado, de entre os mais de três dezenas de especialistas es- pecialmente convidados encontram- se já confirmadas as presenças de G. Landsheere (Bélgica), W. Mc- Keachie (E.U.A.), A. Ivey (E.U.A.), G. Mialaret (França), K. Wheldall (Inglaterra), N. Sprinthall (E.U.A.),

A. Carron (Canadá), Vandenplas- Holper (Bélgica), M. Sutherland (Inglaterra), D. Mateson (E.U.A.), J. Bermudez (Espanha), S. Ionescu (Canadá), Fuente Rocha (México), C. Kyriacou (Inglaterra), M. Lo- ranger (Canadá) e M. Benédet (Espanha), entre outros.

Além disso, de entre as de- zenas de comunicações já recebidas até ao momento, e para além de uma elevada representação de es- pecialistas nacionais e espanhóis (cerca de duas dezenas), salienta- se também a presença de outros especialistas provenientes de pa- ses como a França, Alemanha, Noruega, Estados Unidos, Canadá, Índia, Japão, Irlanda, Congo, In- glaterra, etc.

O Programa Científico desta importante reunião científica, cuja Comissão Organizadora integra Ar- tur Mesquita, José Fernando Cruz, José Manuel Azevedo, Fátima Se- queira e Mário Jorge Freitas (da Universidade do Minho), incluirá, para além de conferências por especialistas nacionais e estran- geiros convidados, várias mesas- redondas, painéis, «posters» e comunicações livres, subordinados a temas com relevantes implica- ções práticas para a formação de professores de todos os níveis de ensino e dos diferentes domínios científicos. Serão abordados, entre outros, temas como: aprendizagem e motivação, desenvolvimento/psi- cológico, métodos e modelos de ensino, stress e ansiedade, avalia- ção educacional, dinâmica de gru- pos, consulta e aconselhamento psicológico, ensino da psicologia, relação interpessoal, modificação de comportamento, educação se- xual, modelos de formação, novas tecnologias, metodologia de inves- tigação, supervisão, delinquência e toxicod dependência, etc. Por outro lado, e na tentativa de analisar e discutir as necessidades de in- pacto da formação psicológica nos diferentes domínios científicos, al- guns painéis abordarão as suas implicações no ensino e aprendi- zagem.

Com o objectivo de reduzir os encargos financeiros dos partici- pantes, diferentes modalidades de alojamento e alimentação serão proporcionadas, particularmente a estudantes, para os quais será fa- cilitado alojamento e alimentação a preços acessíveis. Para a inscrição e para informa- ções mais detalhadas, os interes- sados poderão contactar com o Secretariado do I.M.P.T. (Braga) Maria Faria de Góes (Câmara do Apartado 302, 4703 Braga, Codex, ou pelos telefones (053) 27776/27768.

zagem das Ciências, Educação Vi- sual, História e Estudos Sociais, etc.

Além disso, durante os três dias que antecedem o Encontro, 26, 27 e 28 de Maio, realizar-se-ão também diversas acções de for- mação simultâneas, orientadas por vários especialistas nacionais e estrangeiros. Actualmente encon- tram-se já confirmadas, cerca de duas dezenas de «workshops» ou cursos de formação subordinados aos seguintes temas: «Divórcio e educação sexual», «Competências de Relação Interpessoal», «Análise Transaccional», «Técnicas de Modificação do Comportamento na Sala de aula», «Liderança e tomada de decisões na escola», «Terapia de desenvolvimento», «Papeis sexuais masculinos na educação», «Cur- riculum e instrução», «Competên- cias de ensino das línguas estran- geiras», «Psicologia do desenvolvi- mento», «Supervisão e formação», «Estilos de ensino e aprendiza- gem», «Motivação na Educação».

Paralelamente, a componente científica da Comissão Organizadora preparou, para o Encontro, um vasto Programa Social, que inclui diversas activi- dades de carácter cultural como teatro, cinema, folclore, exposição de livros, ballet (possivelmente por uma Companhia de Bailado norte-americana), visitas turísticas e outros acontecimentos sociais, de entre os quais se destacam o «Cocktail de Recepção» e uma «Ceia Regional Minhota». Com o objectivo de reduzir os encargos financeiros dos partici- pantes, diferentes modalidades de alojamento e alimentação serão proporcionadas, particularmente a estudantes, para os quais será fa- cilitado alojamento e alimentação a preços acessíveis. Para a inscrição e para informa- ções mais detalhadas, os interes- sados poderão contactar com o Secretariado do I.M.P.T. (Braga) Maria Faria de Góes (Câmara do Apartado 302, 4703 Braga, Codex, ou pelos telefones (053) 27776/27768.

Porque razão certos países se botam de estruturas experimentais investem nestas estruturas

LEITURAS

LA RECHERCHE EN EDUCATION
DANS LE MONDE

Gilbert de Landsheere, Paris,
Presses Universitaires de France,
1986, 400 págs.

Da autoria de G. de Landsheere, director do Laboratório de Pedagogia Experimental da Universidade de Liège há 25 anos e consultor junto das grandes organizações internacionais dedicadas à investigação e ao estudo dos problemas em educação, esta obra tenta fazer um balanço de 100 anos de investigação experimental em educação no mundo, sendo este panorama dado através do recurso aos trabalhos de mais de 800 investigadores, às contribuições dos principais centros experimentais e às intervenções das grandes organizações internacionais.

Aproximando-se a Pedagogia Experimental do seu 1.º século de existência, torna-se oportuno, segundo o autor, reconstruir o seu passado histórico, sobretudo os seus momentos mais altos e os mais importantes impulsionadores. E refazer todo um percurso através do mundo da pedagogia e dos meandros da investigação neste domínio.

Trata-se na realidade de uma tentativa de balanço universal, através do qual Landsheere apresenta considerações gerais ligadas a esta problemática, nomeadamente filosóficas, sócio-económicas, políticas, antropológicas e todo um historial da evolução da investigação em educação com as diferentes etapas e características, de que ressalta o número considerável de valores que o mundo pedagógico põe em causa e a complexidade de factores que tem acompanhado toda a história da investigação em educação, desde os problemas da relação entre a investigação e a prática educativa, à formação e evolução do estatuto do próprio professor.

Porque razão certos países se dotam de estruturas experimentais complexas, investem grandemente

na investigação e outros não? De têm hoje certos países, que foram o berço da pedagogia experimental, um papel suficiente? Porquê os resultados da investigação não penetram suficientemente na prática educativa? Estas são, entre outras, algumas das questões que são levantadas.

A obra inicia-se com uma introdução geral, onde é apresentada a própria definição de pedagogia experimental e sua especificidade em relação aos outros ramos da pedagogia e os grandes períodos históricos que o autor divide em cinco.

Estrutura-se depois em três grandes partes, onde são analisadas: na Parte I, os precursores, especialmente o período do fim do séc. XVIII ao fim do séc. XIX; na Parte II, o nascimento, no fim do séc. XIX, e o grande desenvolvimento que se seguiu; na parte III, que abrange a segunda metade do séc. XX, é focado o desenvolvimento de Institutos de Investigação em diversos países, a criação das grandes organizações internacionais (Unesco, OCDE, Conselho da Europa, Comissão das Comunidades Europeias), o desenvolvimento do estudo de certos grupos particulares, como a educação pré-primária, a educação especial, etc..

Apesar de todo o percurso já realizado, apesar de nos últimos anos se assistir à criação de numerosos Institutos de Investigação por todo o mundo, grandes dificuldades se colocam neste campo. A investigação em educação continua a não dispor na maior parte dos países dos meios suficientes para prosseguir e realizar os seus objectivos, a investigação experimental continua a ter dificuldades em ser reconhecida como parte do sistema educativo, a formação e recrutamento de investigadores é insuficiente para assegurar e dinamizar a interacção de todo este complexo sistema. Em «La Recherche en Education dans le Monde», que o autor considera um «modesto ensaio» — a que acrescentaríamos oportuno e importante — professores, investigadores e até responsáveis políticos encontrarão material útil que lhes po-

derá servir também de reflexão, análise e incentivo nesta área tão importante mas tão carenciada como é a da investigação em educação.

Natália Ramos

NO REINO DE XANTUM
— OS JOVENS E O CONFLITO
DE GERAÇÕES

Eurico Figueiredo, Biblioteca das Ciências do Homem, Porto, Ed. Afrontamento, 1985, 226 págs., 850\$00.

Sobre um tema que é sempre actual (a adolescência, a juventude, o conflito entre as gerações), mas também sobre o qual já praticamente nada de novo há a dizer, Eurico Figueiredo relembra as principais contribuições da psicanálise para a explicação desse fenómeno. Falo porém com engenho, recorrendo à literatura, através da tragédia clássica Grega, às Efesiacas de Xenofonte, ao Romeu e Julieta e, não sei se para dar um toque patriótico, ao Amor de Perdição de Camilo, acabando nos Sequestrados de Altona, de Sartre. Daí resulta que, o que à partida poderia constituir o solene desfiar de tudo o que já foi dito sobre o assunto e nada mais, adquire um novo fôlego com a brisa da literatura. Mas como em tudo ou quase tudo, não há bela sem senão. Levado não sabemos por que impulso (se calhar de uma adolescência conflituosa) teima o autor em remeter para o fim de cada capítulo as respectivas notas, obrigando o leitor a um constante vai-e-vem com o consequente prejuízo para o fio da leitura. Ou então, num arremesso de sentido prático, ignoram-se as notas, a leitura segue e certo número de informações correm o risco de deixar de o ser.

Gostariamos igualmente de saber algo mais sobre o inquérito de que o autor faz eco quando aborda os binómios autonomia/dependência, obediência/desobediência e idealizações/desidealizações na explicação do conflito de gerações. Talvez noutro livro.

Rui Abrunhosa Gonçalves

VARIA

JORNAL DE PSICOLOGIA
NO FORUM
INTERNACIONAL
DE PSICÓLOGOS

Por iniciativa da publicação «Le Journal des Psychologues», revista mensal francesa de índole profissional, realizar-se-á em Paris, em 26 de Junho de 1986, o 1er Forum International des Psychologues, antecedendo a realização, em 27, 28 e 29 de Junho, do 4ème Forum Professionnel des Psychologues e do 2ème Forum de la Psychologie. Trata-se dum conjunto de iniciativas que visam dinamizar e divulgar a actividade dos psicólogos franceses, levando-os a contactarem com o que se passa noutros países — através do Forum International, com o

ISPA PUBLICA REVISTA EUROPEIA DE PSICOLOGIA
DA EDUCAÇÃO

European Journal of Psychology of Education é o título da nova revista internacional — em língua inglesa e francesa — cuja publicação o ISPA vai iniciar, com a saída do n.º 1 prevista para Abril de 1986. O programa de publicação do EJPE prevê um volume por ano, com cerca de 400 páginas, compreendendo cada volume quatro números.

A iniciativa, que resulta da cooperação de personalidades e instituições de vários países, visa intensificar os contactos internacionais entre os especialistas de Psicologia da Educação na Europa, e é subsidiada por: Université de Provence, University of Bristol, Université de Neuchâtel e Technische Universität Berlin. O Editor é Michel Ghly, da U. de Provence, auxiliado pelos Editores Associados Augusto Palmonari (U. Bologna), Frederico Pereira (ISPA), A. N. Perret-Clermont (U. Neuchâtel), W. P. Robinson (U. Bristol) e R. K. Silbereisen (T. U. Berlin). O Editorial Board é constituído por especialistas de França, Reino Unido, Suíça, Espanha, Bélgica, Grécia, Dinamarca, Polónia, Hungria, R. F. Alemanha, R. D. Alemanha, Holanda, Suécia, Irlanda, Canadá, Itália, Checoslováquia, Áustria, Roménia, Finlândia e ainda, de Portugal, Joaquim Bair-

que se passa em França — através do Forum Professionnel, e a exporem ao público em geral o que fazem — através do Forum de la Psychologie, espécie de Feira da Psicologia, com stands, exposições e conferências que qualquer espectador pode visitar, depois da prévia aquisição dum bilhete de ingresso.

Convidado pelos organizadores, o Jornal de Psicologia far-se-á representar no Forum International através do seu director, que apresentará uma comunicação sobre «A Evolução da Formação e da Prática Psicológica em Portugal». O programa prevê ainda a apresentação de comunicações por psicólogos de França, Bélgica, Itália, México, Suíça, E. U. A., Luxemburgo e R. P. Congo.

rão Ruivo (U. Porto), Sérgio Niza (ISPA-Lisboa) e Margarida Alves-Martins (ISPA-Lisboa).

O Jornal de Psicologia congratula-se com o lançamento desta publicação, não só por resultar duma intensa cooperação entre numerosos psicólogos educacionais da Europa — no seu esforço por desenvolverem uma identidade científica e cultural face à tradicional hegemonia norte-americana neste domínio, o que passa pela criação de revistas europeias de qualidade — como pelo facto do ISPA ter assumido a responsabilidade executiva da publicação da revista, o que muito prestigia o ISPA, e também a Psicologia Educacional em Portugal no seu conjunto.

WORKSHOP
SOBRE HIPNOTERAPIA
ERICKSONIANA

Organizadas pela Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia, decorreram nos passados dias 14 e 15 de Março e 17 e 18 de Março, respectivamente em Lisboa e Porto, duas workshops orientadas pelo Prof. William J. Matthews, da Universidade de Massachusetts.

Especialista no âmbito da psicoterapia e psicologia clínica, o

actualidade e divulgação

ASSINE HOJE MESMO O

Jornal de

PSICOLOGIA

Esgotados o n.º 1 do vol. I — 1982
e o n.º 3 do vol. II — 1983

ASSINATURA ANUAL (5 números):
Portugal: Pessoal, 400\$00; Instituições, 500\$00. Espanha: 500 pesetas.
Países de expressão portuguesa (Brasil e África): U.S. \$4; U.S. \$6.
Europa: U.S. \$5; U.S. \$7.
Outros países: U.S. \$7; U.S. \$10.

Números atrasados (até Dezembro/85): 70\$00; (posteriores): 100\$00.

REDACÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E PUBLICIDADE:

«Jornal de Psicologia», Rua das Taipas, 76 — 4000 Porto.

Prof. W. Matthews fez incidir as suas acções de formação principalmente no domínio da hipnose segundo Milton Erickson, enquadrando-a num modelo de intervenção sistemática. Os participantes tiveram não só a oportunidade de contactarem com uma modalidade psicoterapêutica pouco divulgada no nosso país, como ainda de «testar» a sua eficácia, exercitando-a entre si.

Personagem lendária da psicoterapia norte-americana, Milton Erickson, psiquiatra por formação, tornou-se conhecido pela originalidade das suas estratégias psicoterapêuticas, e principalmente pela flexibilidade e criatividade que caracterizavam a sua abordagem dos pacientes que ajudava. Pouco preocupado em criar dogmas, Erickson não criou uma «escola» ou um modelo clássico de formação em psicoterapia, interessando-se mais por promover nos

seus discípulos a autonomia para lidar com os pacientes da forma mais apropriada. Uma Fundação com o seu nome, em Phoenix, Arizona, permite aos psicoterapeutas inspirados pela «Ericksonian Approach» manterem o contacto e trocarem experiências entre si, através da realização de congressos e da publicação dos «Ericksonian Monographs».

PUBLICAÇÕES RECEBIDAS

REVISTAS

- Apuntes de Educacion, 1985, n.º 19, Outubro-Dezembro; 1986, n.º 20, Janeiro-Março (Madrid).
- Apuntes de Psicologia, 1985, n.º 15, Novembro (Sevilha).
- Espaces Temps — Réfléchir les sciences sociales, 1985, n.º 31/32 (Paris).
- Futebol em Revista, 1985, 4.ª Série, n.º 15, Setembro-Outubro.

- Guia del Psicólogo, 1986, n.º 37, Março (Madrid).
- Información Psicológica, 1986, n.º 25, Janeiro/Fevereiro (Valência).
- International Psychologist, 1986, Vol. 27, n.º 1, Fevereiro (Madison, E.U.A.).
- O Médico, 1986, Vol. 114, n.º 1775-1782 (Semanal — Porto).
- Papeles del Colegio. Psicólogos, 1986, Vol. IV, n.º 24, Janeiro (Madrid).
- Psychology News & In Mind, 1986, n.º 43 (Londres).
- Publirsa, 1985, n.º 12, Outubro-Dezembro (Bruxelas).
- Quinesia — Revista de Educación Especial, 1985, n.º 4/5, Dezembro (1985).
- Revista Portuguesa de Psicanálise, 1985, n.º 2, Dezembro (Semestral — Porto).

LIVROS

- Maria Manuela Brazette, «28 Sonetos». Lisboa: Edições Turen, 1985.

CALENDÁRIO

(CONTINUAÇÃO)

NINTH ANNUAL SCIENTIFIC MEETING OF THE INTERNATIONAL SOCIETY OF POLITICAL PSYCHOLOGY — Amsterdam, Holanda, 29 de Junho a 3 de Julho de 1986 — Informações: Prof. Rosalind A. Lorwin, Executive Director, ISSP — Psychology Department, San Diego State University, San Diego, CA 92182, E. U. A.

EIGHTH INTERNATIONAL CONGRESS OF CROSS-CULTURAL PSYCHOLOGY — Istambul: 6-10 de Julho de 1986 — Informações: Cigdem Kagitcibasi — Psychology Department — Bogazici University — P.K. 2 Bebek, Istambul — Turquia

FIFTH PRAGUE INTERNATIONAL CONFERENCE — PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT AND PERSONALITY FORMATIVE PROCESS — Praga: 7 a 12 de Julho de 1986 — Informações: Fifth Prague International Conference, Institute of Psychology, CSAV, Husova 4, 11000 — Praga 1 — Checoslováquia

44th ANNUAL CONVENTION OF THE INTERNATIONAL COUNCIL OF PSYCHOLOGISTS — Tel Aviv (Israel): 8 a 11 de Julho de 1986 — Informações: ICP Secretariat, 4805 Regent ST, Madison, WI 53705 — U.S.A.

INTERNATIONAL CONFERENCE ON EASTERN APPROACHES TO SELF AND MIND — Cardiff (Inglaterra): 11 a 14 de Julho de 1986 — Informações: David Fontana, Department of Education, 66 Park Place, University College, P.O. Box 78 — Cardiff — Inglaterra

7th ANNUAL MEETING OF THE SOCIETY OF TEST ANXIETY RESEARCH — Jerusalém (Israel): 13 de Julho de 1986 — Informações: Dr. Henk Van Der Ploeg Stress — Groed Leiden Rijngeesters Traatneg 13 — Postbus 1251 — NL-2340 BG — Oegsteest — Holanda.

21ST INTERNATIONAL CONGRESS ON APPLIED PSYCHOLOGY — Tel Aviv (Israel): 13 a 18 de Julho de 1986 — Secretariado: International Association of Applied Psychology — P.O. Box 5006 — Tel Aviv 61500 — Israel.

FIRST CONFERENCE OF EUROPEAN CLINICAL PSYCHOLOGISTS — Canterbury (Inglaterra): 18 a 22 de Julho de 1986 — Informações: Ms. Chris Arundell — British Psychological Society — 48 Princess Road East — Leicester Le 17 DR — Inglaterra

EUROPEAN PSYCHOLOGISTS FOR PEACE — Helsinquia, 8 a 10 de Agosto — Informações: ECPP — Congress Secretariat, P. O. Box 189, SF-00171 Helsinki, Finlândia.

THE IX INTERNATIONAL SCHOOL PSYCHOLOGY COLLOQUIUM — Nyborg (Dinamarca), 11 a 15 de Agosto de 1986 — Informações: IX ISPA Colloquium, Dansk Psykologisk Forlag — Hans Knudsens Plads, 1A, DK-2100 Copenhagen Ø, Dinamarca.

XI éme CONGRÉS DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE DE PSYCHOTÉRAPIE DE GROUPE — Zagreb (Jugoslávia), 24 a 29 de Agosto de 1986 — Informações: Claude Pigott, rue Edmond Gondinet, 75013 Paris, França.

BENEFITS OF PSYCHOLOGY — 1st CONFERENCE ON EUROPEAN PROFESSIONAL PSYCHOLOGY — LAUSANNE: 10 a 12 de Setembro de 1986 — Informações: Psychological Institute — Université of Lausanne, 3-5, Rue Guillermet, 1005, Lausanne — Suíça.

WORLD ASSOCIATION FOR SOCIAL PSYCHIATRY WORLD CONGRESS — Rio de Janeiro: (Brasil): Novembro de 1986 — Informações: John Carleton — 737 Las Alturas Del Sol — Sta. Bárbara — Califórnia 93103 — U.S.A..

THIRD INTERNATIONAL CONGRESS ON ERICKSONIAN APPROACHES TO HYPNOSIS AND PSYCHOTERAPY — Phoenix, 3-7 de Dezembro de 1986 — Informações: The Milton Erickson Foundation — 3606 N. 24th St. — Phoenix, Arizona 85016 — E.U.A.

IXth BIENNIAL MEETINGS OF ISSBB. Tokyo 12 a 16 de Julho de 1987 — Informações: The organizing Committee for the IXth Biennial Meetings of International Society for the Study of Behavioral Development. General Secretariat. Department of Psychology. Tokyo Woman's Christian University. 2-6-1, Zempukuji, Suginami-Ku Tokyo 167. Japão.

CALENDÁRIO

NACIONAL

SOCIEDADE PORTUGUESA DE PSICANÁLISE — II Colóquio. «Motivo Estético — O Interesse pelo Belo e pela Arte» — Lisboa, 11 e 12 de Abril de 1986 — Informações: S.P. Psicanálise — Av. da República, 97-5.º — 1000 Lisboa.

I Reunião Científica da SOCIEDADE PORTUGUESA DE SEXOLOGIA CLÍNICA — A Formação em Sexologia Clínica — Coimbra, 12 de Abril de 1986 — Escola de Enfermagem Ângelo da Fonseca (Entrada livre).

I ENCONTRO NACIONAL DE PSICOLOGIA MILITAR, organizado pelo Estado Maior General das Forças Armadas — Lisboa, Escola de Serviço de Saúde Militar, 9 e 10 de Maio de 1986 — Informações: Centro de Estudos Psicotécnicos do Exército — Avenida de Berna, 26, 4.º — 1000 LISBOA.

Encontro DESENVOLVIMENTO DA ADOLESCÊNCIA E PROCESSOS EDUCATIVOS — Lisboa, 16-18 de Maio de 1986 — Informações: Instituto Piaget — Zona J de Chelas, Lote 544 — 1900 LISBOA.

III JORNADAS DE PSIQUIATRIA S. JOÃO DE DEUS. «SAÚDE MENTAL E INSTITUIÇÕES PSIQUIÁTRICAS — QUE FUTURO?» — Lisboa: 21 a 29 de Maio de 1986 — Informações: Casa de Saúde do Telhal — 2725 Mem-Martins

Seminário «ERGONOMIA DAS ACTIVIDADES MENTAIS» — Porto, 26 a 30 de Maio de 1986 — Informações: Secretariado do GEPTO — Rua das Taipas, 76 — 4000 Porto.

FIRST INTERNATIONAL MEETING ON PSYCHOLOGICAL TEACHER EDUCATION — II ENCONTRO NACIONAL DE FORMAÇÃO PSICOLÓGICA DE PROFESSORES — Braga: 29 de Maio a 1 de Junho de 1986 — Informações. Secretariado F. I. M. P. T. E. — Apartado 302 — 4073 Braga Codex

II SIMPÓSIO DE TERAPIA COMPORTAMENTAL: Fobias — Coimbra, 20-21 de Junho — **I ENCONTRO IBÉRICO DE TERAPIA COMPORTAMENTAL** — Porto, H. Magalhães Lemos, 20-23 de Novembro — Informações: Associação Portuguesa de Terapia do Comportamento — Unidade de Terapêutica Comportamental — Hospital Magalhães Lemos — Estrada Interior da Circunvalação — 4100 Porto.

I ENCONTRO NACIONAL DE PSICÓLOGOS CONSELHEIROS DE ORIENTAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL — Coimbra, 24-26 de Julho de 1986 — Informações: Apartado 3062 — 3000 COIMBRA.

INTERNACIONAL

4éme CONGRÉS INTERNATIONAL DE PSYCHOLOGIE DU TRAVAIL DE LANGUE FRANÇAISE — Montreal (Canada): 5 a 7 de Maio de 1986 — Informações: Association de Psychologie du Travail de Langue Française. — A/S. H. Alain Rondeau, Professeur. École de Hautes Études Commerciales 5255. Avenue Decelles, Montreal, Quebec, Canada, H5T 1 V6.

8th INTERNATIONAL CONGRESS OF POSTUROGRAPHY: Amsterdam: 12 a 16 de Maio de 1986 — Informações Congress Service. Urije Universiteit. Postbus, 1161.1007. Mc Amsterdam. Holanda.

VI INTERNATIONAL COLOQUIUM ON BRAIN AND AGRESSION — Sevilha, 15-16 de Maio de 1986 — Informações. Martin Ramirez — Departamento de Psicobiologia, Universidade de Sevilha, Calle San Fernando, 41001 Sevilha, Espanha.

INTERNATIONAL CONGRESS OF FRENCH-SPEAKING PSYCHOANALISTS — Liège: 16 a 19 de Maio de 1986 — Secretariado: Dr. Beurubi — Société Belge de Psychanalyse — Rue du Chateau Manart, 29 — B-4000 Liège — Bélgica

XI CONGRESSO INTERNAZIONALE DE ONTOPSICOLOGIA: POLITICS AND EDUCATION — Roma, 23 a 27 de Maio — Informações: Associazione Internazionale di Ontopsicologia. Secretaria Geral do XI Congresso Internazionale di Ontopsicologia. Piazzale Clodio. 12.00195. Roma (Itália).

XIéme CONGRÉS MONDIAL DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE DES TRAVAILLEURS DE L'ENFANCE INADAPTÉE — Tel Aviv, 26 a 30 de Maio de 1986 — Informações: P. O. B. 394, Tel Aviv, 61003 Jerusalém.

JOURNÉES FRANCOPHONES DE THÉRAPIE COMPORTEMENTALE — Les troubles de la communication et son approche comportementale — Nantes: 6 e 7 de Junho de 1986 — Informações: Madame Jarcousse — 20, rue Mercœur — 4400 Nantes — França

INTERNATIONAL CONFERENCE ON MENTAL HEALTH AND TECHNOLOGY — Vancouver (Canadá): 8 a 13 de Junho de 1986 — Informações: Maureen Fleming — Conference Secretariat International Conference on Mental Health and Technology, 204-560 — Beathy Street, Vancouver B. C.VGB 2L3 — Canadá.

CONGRÉS DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE DE PSYCHIATRIE DE L'ENFANCE ET DE L'ADOLESCENCE — Paris, 21-26 de Junho de 1986 — Informações: Prof. C. Chiland. Centre Alfred Binet. Avenue Edison, 76, F — 75013 Paris, França.

12th INTERNATIONAL ROUNDTABLE FOR THE ADVANCEMENT OF COUNSELING — NEW ROLES FOR MEN AND WOMEN IN THE FAMILY AND WORK — Lund (Suécia): 22 a 26 de Junho de 1986 — Informações: Derek Hope, Secretary IRTAC — Brunel University — Uxbridge — Middlesex UB8 3PH — Inglaterra

5th INTERNATIONAL CONGRESS ON FAMILY THERAPY — Jerusalem (Israel): 22 a 25 de Junho de 1986 — Secretariado: P.O. Box 3378 Tel Aviv 61033 — Israel

Iére FORUM INTERNATIONAL DES PSYCHOLOGUES — Paris: 26 de Junho de 1986 — Informações: Le Journal des Psychologues — 61, R. Marx-Dormoy — 13004 Marseille — França

(Continua na pág. 38)