

CALENDÁRIO

NACIONAL

I ENCONTRO NACIONAL DE PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE — Coimbra, 23-24 de Janeiro de 1987 — Informações: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia — Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação — 3000 Coimbra

INTERNACIONAL

PREMIER CONGRÈS D'ANTHROPOLOGIE ET THÉRAPIE FAMILIALE — Paris, 17 e 18 de Janeiro de 1987 — Informações: Association Recherche en Psychiatrie 67, Rue Buffon, 75005 Paris.

APPLICATIONS OF INDIVIDUAL DIFFERENCES IN STRESS AND HEALTH PSYCHOLOGY — Winnipeg, 4-6 de Março de 1987 — Informações: Michel Pierre Janisse, Department of Psychology, University of Manitoba, Winnipeg, Manitoba, R3T 2N2 — Canadá.

FIFTH SCIENTIFIC WORKSHOP OF THE ASSOCIATION FOR GESTALT THEORY AND ITS APPLICATIONS — Regensburg, 5-8 de Março de 1987 — Informações: Lehrstuhl Free Psychologie II, University of Regensburg, Universitätsstrasse 31, 8400 Regensburg — R.D.A.

INTERNATIONAL CONFERENCE ON SKILLED BEHAVIOUR — Leicester (RU), 7 a 9 de Abril de 1987 — Informações: Ann Colley — Department of Psychology — The University — Leicester LE1 7RH — INGLATERRA

THIRD WEST EUROPEAN CONGRESS ON THE PSYCHOLOGY OF WORK AND ORGANIZATIONS. THE CHALLENGE OF TECHNOLOGICAL CHANGE FOR WORK AND ORGANISATION: TOOLS AND STRATEGIES FOR THE NINETIES — Antuérpia (Bélgica), 13 a 15 de Abril de 1987 — Informações: Dr. D. Hosking, Management Centre, Nelson Building, Aston Triangle, Birmingham B4 7ET, Inglaterra

SECOND INTERNATIONAL CONFERENCE OF THEORETICAL PSYCHOLOGY — Banff, Canadá, 20 a 25 de Abril de 1987 — Informações: William J. Baker, Center for Advanced Study in Theoretical Psychology, University of Alberta — Edmonton, Alberta, Canada T6G2E9

FOURTH EUROPEAN CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR RESEARCH ON AGGRESSION — Sevilha, 20-27 de Abril de 1987 — Informações: Fourth European Conference of ISRA, Gestion de Congresos, SA, Antonio Diaz, 8 Acc. 41001 Sevilha, Espanha.

INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON EATING DISORDERS IN ADOLESCENTS AND YOUNG ADULTS — Jerusalem, 24-28 de Maio de 1987 — Informações: Secretariat, International Symposium on Eating Disorders, P.O. Box 394, Tel Aviv 61003, Israel.

INTERNATIONAL CONGRESS ON FAMILY THERAPY — Prague, Czechoslovakia, 11 a 15 de Maio de 1987 — Informações: Organizing Committee Chairman, Family Therapy Center, 417 01 Dubi, P.O. Box 14 — Checoslováquia

AN INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY CONFERENCE OF THE LIFE AND DEVELOPMENT OF CHILDREN IN MODERN SOCIETY — "GROWING INTO A MODERN WORLD" — Trondheim (Noruega), 10-13 de Junho de 1987 — Informações: Growing Into a Modern World, NAVF'S Centre for Child Research, The University of Trondheim, 7055 Dragvoll — Noruega.

3rd MEETING OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF INDIVIDUAL DIFFERENCES — Toronto, Canadá, 18-22 de Junho de 1987 — Informações: Dr. Michael Cowler, Department of Psychology, Atkinson College, York University, North York, Ontário, M3J 1P3, Canadá.

5ème FORUM PROFESSIONNEL DES PSYCHOLOGUES — Marseille (França), 25-27 de Junho de 1987 — Informações: Journal des Psychologues, 61, rue Marx-Dormoy, 13004 Marseille.

THIRD INTERNATIONAL CONFERENCE ON REVERSAL THEORY — Netherlands, 30 de Junho a 3 de Julho de 1987 — Informações: J. H. Kerr, Nijerode, The Netherlands School of Business, Straatweg 25, 3621 BG Breukelen, The Netherlands.

IX MEETING OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF BEHAVIORAL DEVELOPMENT — Tokio, Japão, 12 a 16 de Julho de 1987 — Informações: Keiko Kashiwagi, General Secretary, Tokyo Women's Christian University — 2-6-1, Zempukuji, Suginami-ku, Tóquio, Japão

17th INTERNATIONAL CONGRESS OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGY — Münster, 12-16 de Julho de 1987 — Informações: DGIP Bundesgeschäftsstelle, Kongressbüro Ruffinstrasse 10, D - 8000 Munich 19, República Federal da Alemanha.

XII INTERNATIONAL RORSCHACH CONGRESS — Guarujá, São Paulo, Brasil, 13-17 de Julho de 1987 — Línguas: Inglês, Francês, Espanhol e Português — Informações: Prof.ª Latife Yazigi, Departamento de Psiquiatria, Escola Paulista de Medicina, R. Botucatu 740, S. Paulo SP-CEP 04023 — Brasil

V WORLD CONGRESS ON PAIN — Hamburg, 2 a 7 de Agosto de 1987 — Informações: IASP Secretariat, 909 NE 43rd St., Room 204 Seattle, WA 98105-6020, E.U.A.

SECOND INTERNATIONAL CONFERENCE ON PRACTICAL ASPECTS OF MEMORY — Swansea, Inglaterra, 3 a 7 de Agosto de 1987 — Informações: Michael Gruneberg, Department of Psychology, University College of Swansea, Singleton Park, Swansea SA2 8PP, Inglaterra

10th INTERNATIONAL COLLOQUIUM OF SCHOOL PSYCHOLOGY — Interlaken (Suíça), 9-13 de Agosto de 1987 — Informações: The 10th ISPA-Colloquium, Mr. Ruedi Zogg, Châtillon, CH-2515 Prêles — Switzerland

ICP'S 45th ANNUAL CONVENTION (Quality of life: A challenge for modern psychology) — Sheraton Centre, New York, 23-26 de Agosto de 1987 — Informações: Secretariado ICP, 4805 Regent Street, Madison, WI 53705, U.S.A.

XXIV INTERNATIONAL CONGRESS OF PSYCHOLOGY — Sydney, Austrália, 28 de Agosto a 2 de Setembro de 1987 — Informações: Conference Secretariat, GPO Box 2609, Sydney, NSW — Austrália 2001

EIGHTH GERMAN CONFERENCE ON DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY — Berna, Suíça, 13 a 16 de Setembro de 1987 — Informações: Isabelle Herzog, Department of Psychology, University of Bern, Laupenstrasse 4, CH-3008 Bern, Suíça

Jornal de PSICOLOGIA



PORTE
PAGO

DIRECTOR: PEDRO PINHO • PUBLICAÇÃO BIMESTRAL • ANO 5 • N.º 5 • PREÇO 100\$00 • NOV-DEZ 1986

AUTISMO INFANTIL UM MODELO COMPORTAMENTAL DE INTERVENÇÃO

Luis A. Guerreiro

PÁGINA 3

O TESTE DE RORSCHACH: NOVAS PERSPECTIVAS DE UTILIZAÇÃO

Abel A. Pires

PÁGINA 8

APLICAÇÃO DA TEORIA PIAGETIANA NO ENSINO

M. J. Cuiça Sequeira

PÁGINA 14

AS ATITUDES SOCIAIS: AS TEORIAS DE EYSENCK E KERLINGER

B. J. Gómez-Durán e Elisardo Becoña

PÁGINA 18

REUNIÕES CIENTÍFICAS, LEITURAS, VÁRIA E PROVAS ACADÉMICAS

PÁGINA 23

Resposta Verbal Espontânea. A técnica de "Adiamento" tem sido usada no ensinamento da fala. Por exemplo, o profes-

so apresenta ao aluno um estímulo discriminativo (e.g., um chocolate) ao mesmo tempo que diz "Dá-me o chocolate.", que seria, neste caso, a frase alvo. A princípio a criança recebe o chocolate só por repetir as palavras do professor. Mas quando é evidente que a criança já consegue repetir a frase, o tempo que decorre entre a apresentação do estímulo e a verbalização do professor é aumentado a cada tentativa. Eventualmente a criança antecipa-se ao professor e verbaliza a frase alvo espontaneamente com vista a apressar a obtenção do chocolate. Por fim a verbalização do professor deixa de ser necessária e é a criança quem controla as consequências da interacção através da sua própria fala. Charlop, Schreibman e Thibodeu (1985) descrevem uma experiência feita nestes moldes com sete crianças não-verbais e concluem que "com o método de adiamento os sete rapazes autistas aprenderam a pedir espontaneamente objectos desejados sem precisarem de qualquer 'empurrão' verbal" (p. 163).⁽¹⁾

Educação da Criança Autista

Embora o internamento em instituição acarrete sempre uma decisão difícil por parte dos pais, muitas crianças autistas nos E.U.A. já estão institucionalizadas quando atingem a adolescência, especialmente porque nem as escolas públicas nem os pais conseguem lidar efectivamente com elas. No entanto, existem alternativas para a institucionalização se os esforços forem canalizados na direcção certa. Rincover, Koegel, e Russo (1978) implementaram um programa com o objectivo de manter na comunidade estudantes severamente deficientes.

Treino de pais e Professores. Segundo Rincover et al. (1978), para que as crianças autistas sejam mantidas na comunidade é necessário que os pais e os professores sejam treinados em aspectos importantes relativos à implementação de programas. Estes agentes com quem o estudante convive devem saber: 1) como apresentar instruções correctamente; 2) como distribuir reforços do comportamento (recompensas) efectivamente; 3) como modelar um comportamento; 4) como encorajar ou guiar a criança em direcção a uma resposta adequada; 5) e como isolar as variáveis dos efeitos de factores distractivos ou de informação irrelevante. Antes de terem sido treinados, professores de educação especial a ensinar em escolas públicas cometeram erros nas áreas acima referidas em mais de 50% dos casos. Depois de treinados, os mesmos professores usaram correctamente a metodologia de intervenção em pelo menos 90% dos casos.

Aprendizagem em Grupo. Normalmente aquilo que a criança autista aprende numa situação de uma criança para um professor não se generaliza para situações de grupo. Nesta investigação, Rincover et al. (1978) foram alterando gradualmente a tabela de reforço de tal maneira que, a dada altura, cada criança recebia um reforço somente depois de ter produzido oito respostas correctas. Desta forma, num grupo onde inicialmente cada criança tinha um professor (1:1), foi possível estabelecer uma relação de oito alunos para um professor (8:1).

(...) Quando cada criança estava a dar duas respostas por um reforço, as crianças foram agrupadas duas a duas com um professor e dois assistentes para cada grupo; a cada tentativa os assistentes reforçavam a resposta de uma das crianças alternadamente. Inicialmente os assistentes tinham que encorajar as crianças a responder, mas o encorajamento foi gradualmente retirado em tentativas subsequentes. Quando estas duas crianças estavam a responder correctamente em pelo menos 80% das tentativas e sem qualquer encorajamento, a tabela de reforço foi de novo espaçada (...) (p. 35).⁽¹⁾

A capacidade de estar atento e de imitar o comportamento dos outros foi assim generalizada aos oito membros do grupo ao mesmo tempo que deu ao professor a oportunidade de ensinar à classe novas capacidades tais como: ver as horas, ler, escrever e resolver problemas de aritmética.

Motivação. Se for deixada entregue a si própria, a criança autista não tem motivação para aprender novos comportamentos. Embora a comida e a diminuição da dor tenham muitas vezes sido usadas como reforços dos comportamentos alvos estes raramente se generalizam para além do meio onde a intervenção decorre. Rincover e seus colaboradores chegaram à conclusão de que a estimulação sensorial (por exemplo, música, manipulação luminosa, etc.) é mais efectiva neste sentido do que os reforços clássicos. Mesmo quando o estado de saciedade é atingido, basta introduzir uma pequena alteração na frequência ou intensidade do reforço sensorial para que a motivação seja restabelecida.

Generalização e Manutenção dos Benefícios do Tratamento. Uma última consideração neste estudo refere-se à generalização e manutenção dos resultados positivos alcançados durante a intervenção. As crianças mudam de professor, de sala de aula, ou até mesmo de escola, e é importante que os ganhos alcançados não se percam com a mudança. Rincover et al. (1978) observaram que a generalização para outro meio ambiente ocorreu espontaneamente em 60% das crianças. Os outros 40% acabaram também por generalizar uma vez que os investigadores descobriram que os comportamentos alvos estavam associados a um determinado gesto de mão feito pelo primeiro professor. Uma vez que o mesmo gesto foi reintroduzido pelo novo professor, a generalização ocorreu em todas as crianças. Em relação à manutenção dos resultados, os investigadores concluíram que a introdução de ambientes desligados da situação terapêutica tendem, à medida que o tempo passa, a fortalecer ainda mais os comportamentos positivos, uma vez que os reforços (do tipo estimulação sensorial) ocorrem naturalmente no novo meio de uma forma não contingente (*random schedule*).

Tratamento de Comportamentos Auto-Estimulatórios ou Auto-Destrutivos.

Estes são dois tipos de comportamento, difíceis de eliminar ou minimizar, que são frequentemente exibidos pela criança autista. O sucesso em intervenções nesta área tem sido muito limitado a partir dos mais variados métodos de tratamento, incluindo o uso de reforços positivos e negativos, o tradicional castigo (tal como choque eléctrico), e medicamentos. Como método alternativo, no entanto, a técnica chamada de *overcorrection* tem levado a resultados prometedores.

Definição de Overcorrection. Tal como foi definido por Foxx e Azrin (1973), o conceito de *overcorrection* inclui duas dimensões:

1. *Overcorrection* de restituição — a criança repara os estragos causados pelo seu comportamento até ao ponto em que a situação é restituída a um estado equivalente ao que existia antes da sua acção destruidora (por exemplo, se a criança despejou o prato da comida no chão, ela tem que limpar tudo o que sujou).
2. *Overcorrection* de treino — a criança pratica intensivamente o comportamento que se deseja estabelecer ou que é incompatível com aquele que se quer eliminar (por exemplo, no caso da criança que despejou a comida no chão, ela deve não só limpar aquilo que sujou mas tudo o mais que esteja sujo no chão; o exercício é repetido várias vezes, de tal maneira que a criança "aprende" a forma como os adultos esperam que o chão seja tratado).

Quando um determinado comportamento indesejável, tal como auto-estimulação, tem pouco ou nenhum impacto sobre o meio, esta técnica pode mesmo assim ser usada para reforçar comportamentos alternativos. Tal como foi sugerido por Epstein, Doke, Sajwaj, Sorrel e Rimmer (1974), a prática que se segue à reparação dos estragos (*overcorrection*) não tem necessariamente

que reflectir de forma rígida o comportamento indesejável. por outras palavras, o método de *overcorrection* que se aplica a uma criança que passa horas a baloiçar-se numa cadeira pode ser, por exemplo, dez minutos de construção com blocos em vez de dez minutos de imobilização forçada na cadeira. Embora tal conceptualização torne difícil compreender-se como e porquê o método funciona, ele tem sido usado com sucesso no processo educacional de crianças autistas.

Comportamento Auto-Estimulatório e Overcorrection. Num dos seus estudos, com duas raparigas autistas de 7 e 8 anos, Foxx e Azrin (1973) compararam *overcorrection* com quatro outras técnicas de intervenção usadas com o objectivo de reduzir comportamentos auto-estimulatórios (por exemplo, pôr objectos na boca: 1) solução com sabor desagradável; 2) castigo sob a forma de palmada; 3) reforço positivo por não pôr objectos na boca; e 4) reforço sem qualquer restrição. Com um índice de concordância de 0.95 entre os observadores, os autores concluíram que os resultados "(...) demonstram que o tratamento por *overcorrection* foi extremamente efectivo na eliminação deste tipo de comportamento auto-estimulatório durante breves sessões de 15 minutos" (p. 5) ⁽¹⁾.

Num segundo estudo descrito no mesmo artigo, os autores (Foxx & Azrin, 1973) investigaram se o método de *overcorrection* seria igualmente efectivo com outras formas de comportamento auto-estimulatório e se seria possível eliminar tal comportamento indesejável durante todo o dia escolar. Usando quatro crianças autistas de 7 e 8 anos eles compararam os efeitos de *overcorrection* com uma condição de linha base (control) e uma condição "aviso verbal". Os resultados indicam que a *overcorrection* manteve a auto-estimulação a níveis muito próximos de zero por períodos de tempo superiores a 30 dias. Mais ainda, quando a condição de "aviso verbal" foi introduzida, os ganhos obtidos só com *overcorrection* mantiveram os níveis de auto-estimulação em zero por um período de três meses, altura em que o estudo foi encerrado. Isto levou os autores a concluírem que "(...) O método de *overcorrection* parece ser muito efectivo em geral na eliminação de comportamentos auto-estimulatórios" (p. 11) ⁽¹⁾. Esta conclusão é importante na medida em que este tipo de comportamento indesejável tomava 90% do tempo das crianças antes do programa ter sido implementado.

Comportamento Auto-Destrutivo e Overcorrection. Harris e Romanczyk (1976) tiveram sucesso no uso de *overcorrection* em casos de crianças autistas com comportamentos auto-destrutivos. A relevância deste sucesso reside no facto de que tais comportamentos são extremamente resistentes a qualquer tratamento em geral.

No caso de Robert, de 8 anos, o comportamento problemático consistia em cabecear os objectos ou superfícies que estivessem ao seu alcance. Usando um desenho investigatório de linha base múltipla, foi possível avaliar o seu progresso na escola e em casa. Em face da intervenção, em apenas uma semana Robert desceu de uma média de 32 para 5 cabeçadas diárias na escola (D.D.D.C.). Após duas semanas de *overcorrection* o número de cabeçadas tinha-se reduzido a 2, e a partir daí o comportamento foi eliminado. Quando o mesmo método foi introduzido em casa, Robert desceu de 15 para 0 cabeçadas durante os primeiros dois dias de implementação. Nos 9 meses que se seguiram, até à data em que o artigo foi escrito, o número de cabeçadas tanto em casa como na escola manteve-se em zero.

Segundo Harris e Romanczyk (1976), "*overcorrection* tem uma vantagem em termos de implementação comparado com outras formas de tratamento por castigo; este método é facilmente administrado pelo pessoal disponível em qualquer meio onde a criança se encontre e não é fisicamente perigoso" (p. 239).⁽¹⁾ Outros investigadores (e.g., Freeman, Graham, & Ritvo, 1975) têm relatado sucessos semelhantes.

Avaliação do Método de Overcorrection. Depois de ter feito uma extensiva revisão da literatura, Axelrod, Brantner, & Meddock (1978) concluíram que "o método *overcorrection* tem sido efectivo na redução de problemas tais como destruição de bens, agressão física sobre outras pessoas ou auto-agressão, comportamento auto-estimulatório, hábitos de carácter nervoso, e comportamento de estar fora do lugar. Sucesso tem igualmente sido alcançado no ensino de novos comportamentos, incluindo frequência escolar, utilização da casa de banho, e maneiras à mesa" (p. 386).⁽¹⁾

Outras Formas Específicas de Intervenção Behaviorista

Técnicas específicas para a modificação do comportamento têm vindo a ser usadas ao longo dos anos como intervenções de carácter educacional ou de comportamento em crianças com deficiências graves. Usadas independentemente ou em conjunto, estas técnicas e conceitos, descritos por Hobbs e Lahey (1983), têm levado geralmente a resultados positivos. Embora estes conceitos sejam elementos básicos da orientação comportamentalista, convém talvez referir alguns muito brevemente.

Modelagem. O termo modelagem refere-se ao processo de aprendizagem por observação. As crianças tendem a imitar os comportamentos a que são expostas no meio ambiente em que a intervenção decorre. Por exemplo, se uma criança vê outra criança receber uma estampa depois de esta última ter estado sentada e com atenção durante cinco minutos, a criança que observou e compreendeu o processo é capaz de tentar o mesmo estratagema. Uma das críticas normalmente feitas ao ambiente que se cria nas instituições é precisamente o facto de que a modelagem disponível não favorece o desenvolvimento de comportamentos não patológicos.

Moldagem. Independentemente de outras técnicas mais específicas que possam estar a ser utilizadas, a moldagem é normalmente necessária através de uma aproximação sucessiva do comportamento alvo. Por exemplo, a criança autista que pela primeira vez diz uma palavra deve ser imediatamente recompensada. Da próxima vez, no entanto, o reforço só será atribuído se a criança usar duas palavras. Eventualmente a criança só será recompensada se disser uma frase completa.

Atenção Diferencial. Este termo refere-se ao controlo da atenção dada pelo professor ao grupo de crianças. Em certos ambientes pouco estruturados ou onde os adultos presentes estão alheios a este fenómeno, as crianças muitas vezes recebem mais atenção depois de um comportamento negativo do que depois de um comportamento positivo. É aconselhável, portanto, que, à falta de outra intervenção previamente definida, o adulto ignore os comportamentos inadequados e dê atenção aos comportamentos adequados.

Custo de resposta. No contexto de uma economia de fichas, a criança perde pontos (ou qualquer outro reforço secundário) de cada vez que exiba um comportamento (resposta) inadequado.

Timeout. O conceito de *timeout* implica que a criança seja removida por um curto período de tempo do meio ambiente onde existem os reforços do comportamento.

Generalização dos Efeitos do Tratamento

A generalização dos ganhos derivados da intervenção assume um papel importantíssimo na avaliação dessa intervenção. A generalização é normalmente considerada em pelo menos duas categorias (Handleman, 1979): (1) generalização do estímulo e/ou (2) generalização da resposta. Na generalização do estímulo, uma determinada resposta (comportamento) é emitida pela criança autista em face de uma variedade de estímulos que são de alguma forma semelhantes (mas não necessariamente idênticos)

ao estímulo original com o qual a resposta foi inicialmente associada. Na generalização da resposta, o estímulo original usado no condicionamento da criança promove uma variedade de respostas de alguma forma semelhantes (mas não necessariamente idênticas) à resposta originalmente associada ao estímulo em questão. O valor prático da generalização reside no facto de ela introduzir variação e flexibilidade dentro dos parâmetros dos resultados positivos alcançados pela intervenção, o que constitui, na realidade, a essência da aprendizagem.

Programando Para a Generalização. O D.D.D.C. tem vindo a incorporar a generalização no próprio programa de intervenção e considera-a como parte essencial de um curriculum desenhado para crianças autistas. Como se deduz das intervenções acima descritas, o centro segue um modelo de condicionamento operante que inclui reforço, castigo e *overcorrection*.

Segundo Harris e Handleman (1980), as crianças entram no programa em idade pré-escolar e são colocadas a um dos quatro níveis de treino disponíveis no centro, de acordo com a sua idade e grau de funcionalidade: "entrada", "intermediário", "transição" e "adolescência". A criança inicia o programa normalmente ao nível de "entrada" onde se espera que ela aprenda a ser autossuficiente em actividades tais como ir à retrete, comer e comunicar com os professores e com as outras crianças. À medida que a criança progride, ela é promovida para o nível seguinte e, normalmente, atravessa os primeiros três níveis de treino em quatro ou cinco anos. Ocasionalmente, no entanto, há uma criança que leva mais ou menos tempo para atingir o nível de "transição", depois do que a criança é colocada ao nível de "adolescência". Nesta altura é possível, em alguns casos, transferir a criança para uma escola pública onde ela pode ser colocada numa classe normal ou beneficiar de classes especiais existentes no sistema público mas que não são tão restritivas como o programa do D.D.D.C.

No sentido de promover a generalização, os pais são envolvidos no processo desde o princípio. Inicialmente a sua presença é requerida em encontros semanais onde lhes são ensinadas as técnicas de modificação do comportamento usadas no centro. Visitas a casa uma vez por mês por parte do pessoal do centro e envolvimento dos pais em actividades relacionadas com o programa são igualmente requeridas.

As crianças com menos de seis anos passam uma parte do dia num infantário de crianças normais onde se espera que a criança autista tenha oportunidade de modelar comportamentos típicos da sua idade. Ao mesmo tempo, a presença da criança no infantário permite a um membro do pessoal do centro monitorizar até que ponto a criança generaliza neste contexto as respostas aprendidas durante o treino.

Sempre que uma criança está preparada para ser transferida para uma escola pública, um membro do pessoal do centro visita a nova escola e a classe onde a criança vai ser colocada e faz uma avaliação da sua adequação para a criança em questão. Em colaboração com o novo professor, é feita uma lista de possíveis problemas e dificuldades de ajustamento que a criança poderá vir a encontrar. É feito então tudo o que for necessário para assegurar que a transição decorra sem problemas de maior. O novo professor é convidada a visitar o D.D.D.C. para poder observar e familiarizar-se com a criança. Em vez de se partir do princípio de que a generalização terá lugar automaticamente, tanto os professores como os pais da criança, se envolvem no processo de a assegurar.

De 1972 a 1980, 63 crianças frequentaram o programa. Na altura em que o relatório foi escrito, 25 dessas crianças encontravam-se ainda no D.D.D.C., 16 tinham desistido ou mudado para outra área do país por razões várias, e 22 (34%) tinham completado o programa. De entre estas últimas, 19 foram frequentar classes de educação especial em escolas públicas

enquanto 3 passaram a frequentar classes regulares em escolas públicas.

Generalização de Respostas Verbais. Handleman e Harris (1983) estudaram cinco crianças autistas dos 4 aos 8 anos para ver se haveria generalização de respostas verbais do meio clínico para o meio educacional. "Estes alunos não usavam a fala como uma forma de comunicação interpessoal... (exibiam) auto-estimulação, resistência a mudanças no meio ambiente e um contacto interpessoal mínimo" (p. 74)(1). Os investigadores compararam então os efeitos (em termos de generalização) do treino desenvolvido num só meio (por exemplo, uma determinada sala de aula sempre com o mesmo professor) com os do treino desenvolvido em meios múltiplos.

Antes do treino foram feitas seis perguntas a cada criança acerca de objectos e acções comuns (por exemplo, "O que é isso em que tu te sentas?"); nenhuma das crianças respondeu correctamente a qualquer das perguntas (0%). As crianças foram então treinadas, tendo elogios e comida sido usados como reforços.

Uma inspecção visual dos dados recolhidos em linha de base múltipla indica que quatro das cinco crianças fizeram a generalização das respostas verbais do meio clínico (classe no D.D.D.C.) para o meio educacional (escola). Concluiu-se também que o treino desenvolvido em ambientes múltiplos levou a uma maior generalização dos resultados do que o treino em ambiente único. Os investigadores consideraram que tais resultados estavam de acordo com os resultados obtidos por outros investigadores.

Colocação da Criança Autista em Classes Regulares

Em última instância, o objectivo ideal de qualquer intervenção com crianças autistas é a colocação dessas crianças em classes regulares. Enquanto na maior parte dos casos isto nunca chega a ser possível, em outros casos tal expectativa é realista. Como Handleman (1984) escreve, "Criar estratégias para a eventual colocação da criança autista no sistema educacional regular (...) tem vindo a ser uma prioridade para aqueles que providenciam tais serviços (destinados a servir a criança autista)" (p. 34).(1)

Segundo este autor, "a abordagem sistemática da educação tem resultado, em muitos casos, no distanciamento entre os programas (para a criança autista) e o ensino público regular" (p. 34)(1). Tal como já foi ilustrado noutro estudo deste autor revisto acima, programar a generalização das competências alcançadas pela criança autista do ambiente clínico (ou de treino) para o ambiente exterior (ou educacional) assume uma importância fundamental na concepção de programas para esta e outras populações de deficientes.

Conclusão

Embora o autismo infantil seja ainda uma desordem de etiologia pouco clara e nenhuma forma de tratamento ou intervenção se tenha até hoje mostrado capaz de "curar" ou eliminar os seus sintomas, programas de orientação comportamental como o que tem estado a ser seguido no Douglas Developmental Disabilities Center da Universidade de Rutgers demonstram que é possível pelo menos controlar o impacto que a criança autista tem sobre si própria e sobre o seu meio, ao mesmo tempo que é dada ao potencial intelectual e social da criança uma oportunidade para se desenvolver até aos seus limites.

O método de condicionamento operante pode ser, em outros casos, justificadamente criticado pelo seu formato rígido e características de certo modo "desumanas" e manipulativas. No caso do autismo infantil, no entanto, onde não há lugar, normalmente, para técnicas de cariz cognitivo, e onde a criança põe muitas vezes a sua integridade física em perigo, esta forma de tratamento tem-se revelado a mais eficiente até agora.

NOTA

(1) Tradução do autor.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.). Washington, DC: Author.
- Axelrod, S., Brantner, J. P., & Meddock, T. D. (1978). Overcorrection: A review and critical analysis. *The Journal of Special Education*, 12, 367-391.
- Cantwell, D. P., Baker, L., & Rutter, M. (1978). Family factors. In M. Rutter & E. Schopler (Eds.), *Autism: A reappraisal of concepts and treatment*. New York: Plenum Press.
- Charlop, M. H., Schreibman, L., & Thibodeau, M. G. (1985). Increasing spontaneous verbal responding in autistic children using a time delay procedure. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 18, 155-166.
- Epstein, L. H., Dole, L. A., Sajwaj, T. E., Sorrel, S., & Rimmer, B. (1974). Generality and side effects of overcorrection. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 385-390.
- Fox, R. M., & Azrin, N. H. (1973). The elimination of autistic self-stimulatory behavior by overcorrection. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 1-14.
- Freeman, B. J., Graham, V., & Ritvo, E. R. (1975). Reduction of self-destructive behavior by overcorrection. *Psychological Reports*, 37, 446.
- Handleman, J. S. (1979). Generalization by autistic-type children of verbal responses across settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 273-282.
- Handleman, J. S. (1984). Mainstreaming the autistic-type child. *The Exceptional Child*, 51, 3338.
- Handleman, J. S., & Harris, S. L. (1983). Generalization across instructional settings by autistic children. *Child & Family Behavior Therapy*, 5, 73-83.
- Harris, S. L., & Romanczyk, R. G. (1976). Treating self-injurious behavior of a retarded child by overcorrection. *Behavior Therapy*, 23, 235-239.
- Harris, S. L., & Handleman, J. S. (1980). Programing for generalization: educating autistic children and their parents. *Education and Treatment of Children*, 3, 51-63.
- Hobbs, S. A., & Lahey, B. B. (1983). Behavioral treatment. In T. H. Ollendick & M. Hersen (Eds.), *Handbook of child psychopathology* (pp. 427-460). New York and London: Plenum Press.

- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Ornitz, E. M., & Ritvo, E. R. (1968). Perceptual inconstancy in early infantile autism. *Archives of General Psychiatry*, 18, 76-98.
- Piggott, L. R. (1979). Overview of selected basic research in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 199-218.
- Rincover, A., Koegel, R. L., & Russo, D. C. (1978). Some recent behavioral research on the education of autistic children. *Education and Treatment of Children*, 1, 31-45.
- Schreibman, L., & Mills, J. (1983). Infantile Autism. In T. H. Ollendick & M. Hersen (Eds.), *Handbook of child psychopathology*. New York/London: Plenum Press.
- Sosne, J. B., Handleman, J. S., & Harris, S. L. (1979). Teaching spontaneous functional speech to autistic-type children. *Mental Retardation*, 17, 214-245.
- Yuwiler, A., Geller, E., & Ritvo, R. (1976). Neurobiochemical research. In E. R. Ritvo, B. J. Freeman, E. M. Ornitz, & P. T. Tanguay (Eds.), *Autism, diagnosis, current research and management*. New York: Halsted Press.

ABSTRACT

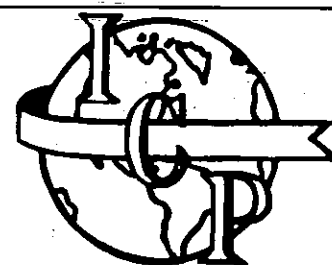
INFANTILE AUTISM: A BEHAVIORAL INTERVENTION MODEL

Infantile autism is a developmental disorder of unknown etiology and its study has raised controversial positions among mental health professionals. In this article, the author reviews the work done by a team of specialists at the Douglas Developmental Disabilities Center of Rutgers University, where a behaviorally oriented intervention program has been implemented with autistic children and adolescents since 1972.

RÉSUMÉ

AUTISME INFANTILE: UN MODÈLE DE INTERVENTION COMPORTAMENTALE

L'autisme infantile est une désordre du développement d'éthologie encore inconnue et qui a levé controverse entre les professionnels de Santé Mentale. Dans ce texte l'auteur a fait une révision du travail développé par une équipe de spécialistes au Douglas Developmental Disabilities Center de l'Université de Rutgers, E.U.A., où un programme d'intervention d'orientation comportementale écoule depuis 1972, avec enfants et adolescents autistes.



THE INTERNATIONAL
COUNCIL OF PSYCHOLOGISTS

CONVIDA-O A SER MEMBRO

Quer conhecer psicólogos de outros
países e trocar ideias com eles?

Quer alargar os seus horizontes na psicologia?

ICP está representada em 70 países
e em todos os continentes!

Com a inscrição recebe o "International Psychologist" (de 4 em 4 meses) e o "Yearbook and Membership Directory" (de 2 em 2 anos).

Informação: Leandro S. Almeida, R. Dr. Afonso Costa, 23 — 1.º Esq.º lat.; 4420 GONDOMAR.

O TESTE DE RORSCHACH: ALGUNS ASPECTOS RELACIONADOS COM AS CRÍTICAS E AS NOVAS PERSPECTIVAS DE UTILIZAÇÃO

ANTÓNIO ABEL PIRES (*)

UNIVERSIDADE DO PORTO

Tornou-se necessária uma apresentação histórica para tentar compreender o como e o porquê da elaboração deste teste com a sua especificidade, através da análise da biografia do seu autor, do meio psiquiátrico da época e da história das manchas de tinta. Focamos o "fracasso" da validação psicométrica desta prova revendo as críticas, principalmente dos psicometristas e a impossibilidade de validação porque o instrumento na opinião destes, não reúne as condições mínimas de validade. Isto situa-nos no centro da polémica entre psicometristas e clínicos, pois estes acham que o Rorschach é válido quando aplicado na clínica, valorizando as suas qualidades idiográficas. Mais tarde, surgem críticas em relação à metodologia utilizada na validação e a consequente modificação dos métodos estatísticos devido à especificidade desta prova projectiva, pois a sua validação era encarada nos mesmos termos da dos testes de inteligência e dos questionários de personalidade. Esta alteração da metodologia teve como consequência resultados positivos nestes novos estudos de validade. Apontam-se algumas das novas perspectivas de utilização do Rorschach, tanto como entrevista clínica onde se acentuam as suas qualidades idiográficas, como na investigação através da avaliação da representação de objecto e da selecção de novas variáveis relacionadas com a organização do pensamento, a representação de objecto e a avaliação das desordens do pensamento (Blatt & Berman, 1984).

1 — APRESENTAÇÃO HISTÓRICA DO TESTE DE RORSCHACH

Hermann Rorschach foi psiquiatra em Zurique e morreu em 1922 com 38 anos, um ano após a publicação do seu teste, com o título: "Psicodiagnóstico. Método e resultados de uma experiência de diagnóstico baseada na percepção (Interpretação livre de formas fortuitas)"; deve-se acrescentar que o título "Psicodiagnóstico" foi imposto pelos editores por razões comerciais.

Para explicar a "história" do teste de Rorschach, todos os autores fazem uma grande referência à biografia do seu "inventor" Hermann Rorschach, designadamente ao facto de ser filho de um professor de desenho, de possuir qualidades artísticas e de ter hesitado entre a vida artística e a medicina.

Estes e outros aspectos biográficos de Hermann Rorschach, são importantes para explicar a génese e o processo de elaboração deste instrumento, mas há outros factores que podem ajudar a compreender porque é que este autor se orientou para este domínio. Entre estes salientamos o contacto com Bleuler e Jung, as teorias psicanalíticas, e o seu conhecimento das provas de manchas de tinta.

Uma das influências mais marcantes para H. Rorschach foi a sua ligação com a escola do Burghölzli, a clínica universitária de Zurique, orientada por Eugen Bleuler, o introdutor do termo de esquizofrenia e que lhe deu um renome mundial.

Uma das personalidades mais importantes desta escola era Carl-Gustav Jung, assistente de Bleuler, psicanalista (depois dissidente), e autor do Teste de Associação, considerado um dos antepassados dos testes projectivos, e em torno do qual, no Burghölzli, se desenvolvia uma grande actividade de investigação numa perspectiva psicopatológica.

Os trabalhos sobre o teste de associação eram o fruto de várias influências, dos "complexos afectivos" de Ziehen e das ideias de Freud, sendo a consequência imediata do desenvolvimento das associações livres do fundador da psicanálise. Na prática, no Burghölzli, este teste foi utilizado para o estudo semiológico e diagnóstico das perturbações mentais (Jung), para avaliar a inteligência (K. Wehrlin), para investigar os conteúdos da personalidade (Jung, Riklin) ou como auxiliar da psicanálise (Jung).

O contacto de H. Rorschach, nesta época com o Burghölzli e principalmente com Jung, influenciou-o certamente para a elaboração do Psicodiagnóstico.

A ideia da exploração da personalidade através da análise das reacções do sujeito a um estímulo, e a possibilidade de utilização dos resultados em múltiplas perspectivas, estava no centro do teste de associação (aliás no teste de Rorschach vamos encontrar a influência da tipologia de Jung).

H. Rorschach interessou-se pela psicanálise, foi psicanalista sem ter sido analisado, frequentou o grupo psicanalítico de Zurique de 1909 a 1913 (Bleuler, Jung, Maeder, Binswanger, Pfister), e publicou em 1913 no Zentralblatt für Psychoanalyse, três trabalhos: A escolha do amigo no neurótico, Análise de um desenho esquizofrénico e Observações analíticas sobre a pintura de um esquizofrénico (Pichot, 1984).

É preciso salientar que o interesse pela psicanálise estava em voga nos meios psiquiátricos suíços e que as concepções aí adoptadas eram às vezes pouco ortodoxas (Pichot 1984); mais tarde Bleuler e Jung romperam as relações com Freud.

Em 1919, quando foi fundada a Sociedade Suíça de Psicanálise (depois da dissidência de Jung), H. Rorschach foi vice-presidente, contudo a sua posição em relação a esta corrente era ambígua como se depreende de uma carta escrita em 1919 ao seu amigo Walter Morgenthaler; "Em Viena, brevemente se irá explicar analiticamente a rotação da terra. É contra isto e contra a atitude papal que procura infiltrar-se desde Viena que se deve fazer frente, senão apenas restará um catecismo cheio de dogmas.

Creio que os médicos que conhecem outros métodos em relação aos quais têm uma boa consideração científica deveriam educar a psicanálise" (citado por Pichot, 1984).

Pode-se levantar a hipótese que H. Rorschach teria publicado o Psicodiagnóstico também para "educar a psicanálise", e no texto do Psicodiagnóstico nunca foi feita nenhuma alusão às ideias psicanalíticas.

Entre as influências específicas que orientaram H. Rorschach para o material que utilizou, para construir uma prova de exploração da personalidade, convém salientar as suas capacidades artísticas como desenhador, e como psiquiatra interessou-se pelas produções artísticas dos doentes e também pela utilização das produções patológicas como expressão de perturbações da personalidade.

Este interesse pelos desenhos de doentes existia nos meios psiquiátricos da época, por exemplo, quando H. Rorschach chegou ao hospital de Waldau, Morgenthaler tinha iniciado uma colecção de desenhos de doentes. Foi no hospital de Herisau, principalmente a partir de 1915, que H. Rorschach se interessou mais especificamente pela produção verbal do doente em relação ao desenho realizado ou a realizar.

Além destas influências específicas, convém não esquecer que na história da utilização das manchas de tinta o conceito de projecção existia em Jung e nos seus discípulos, na detecção dos "complexos" a partir das associações em relação a garatujas sem sentido realizadas pelo doente.

Em relação ao teste de manchas de tinta, convém salientar que Binet e Henri publicaram em 1895 na revista *Année Psychologique*, um teste de manchas par explorar a imaginação. Em consequência desta publicação, vários psicólogos tentaram elaborar testes deste tipo, entre os quais Dearborn (1897), Dearborn, Kirkpatrick & Sharp (1898-1900), Whipple (1910) nos Estados Unidos; Rybakoff (1910) na Rússia; e Bartlett (1916) na Inglaterra (cf. Anzieu, 1976).

Provou-se que Rorschach não conheceu a obra dos seus predecessores, mas foi muito estimulado pela tese de medicina do estudante polaco Szymon Hens (1917) que tinha concluído os seus estudos na clínica de Bleuler (Exner, 1986). Na sua tese, esse autor utilizou oito placas de manchas de tinta e testou 1000 crianças, 100 adultos normais e 100 psicóticos com a finalidade de investigar a imaginação analisando apenas o conteúdo das respostas. Nas conclusões, Hens colocava algumas questões muito importantes para Rorschach sobre o significado da interpretação da totalidade ou dos detalhes das placas, sobre a possível influência da cor (pois as suas placas eram só a preto e branco) e sobre a possibilidade de esta técnica poder servir para o diagnóstico da psicose.

H. Rorschach, durante uma dezena de anos, além de se interessar pela produção e a verbalização dos doentes, foi construindo várias séries de placas que apresentava a doentes e a indivíduos normais do seu meio (enfermeiras, estudantes, crianças) e foi a partir destes estudos empíricos que operou a selecção das placas que compõem hoje este teste.

Em relação à utilização anterior deste tipo de material como exploração da imaginação, o mérito de H. Rorschach está em ter sido capaz de fazer a síntese de um método já conhecido (as manchas de tinta) e dos conceitos derivados de Jung e do seu teste de associação.

O aspecto mais importante no Rorschach foi o reconhecimento que as interpretações do sujeito em relação à placa não eram, no essencial, o resultado da "imaginação". As interpretações eram sobretudo determinadas pelas particularidades da percepção que, por sua vez, estavam na dependência da estrutura geral da personalidade e eventualmente dos seus desvios patológicos.

No prefácio do Psicodiagnóstico redigido em 1920, H. Rorschach afirma que o seu trabalho é puramente empírico. Os resultados obtidos são observações objectivas e não foram deduzidas de pressupostos teóricos, insistindo que não se trata de uma prova de imaginação.

2 — AS PRINCIPAIS CRÍTICAS AO TESTE DE RORSCHACH

Após uma divulgação relativamente lenta, o Rorschach ganhou rapidamente grande prestígio revelando-se um bom instrumento no estudo da personalidade⁽¹⁾. A sua progressiva valorização está intimamente ligada ao facto de permitir compreender a especificidade do indivíduo em si mesmo e não apenas como unidade de um grupo, como acontecia, por exemplo, com os testes de eficiências. Isto explica que a "subjectividade", desta prova foi muito valorizada pelos vários autores, entre os quais Frank, o introdutor da designação de técnica projectiva, (Frank, 1939). A ligação desta prova com a psicanálise contribuiu para essa valorização.

Mais tarde, na década de quarenta, vários autores: Zubin (1941), Klopfer & Kelley (1946), fizeram sentir a necessidade de se estabelecerem bases teóricas e científicas para uma maior objectividade, afastando tudo o que de subjectivo e intuitivo estava ligado ao Rorschach. Refira-se aliás, que o estabelecimento de bases objectivas para a interpretação, constituía já uma das preocupações dominantes do autor deste teste projectivo.

A — O "fracasso" da validação psicométrica do Rorschach

As maiores críticas ao Rorschach vieram da corrente psicométrica, principalmente nos anos sessenta e incidiram sobre a sua não validação psicométrica. Estas críticas vieram a abalar o prestígio desta prova que não parava de crescer desde os anos quarenta.

Vários estudos foram progressivamente realizados tendo em vista a validação psicométrica das técnicas projectivas, principalmente do Rorschach. Embora os resultados dos diferentes autores nem sempre fossem coincidentes, eles promoveram várias críticas aos métodos de validação utilizados.

Através das revisões bibliográficas (Silva, 1983), constata-se que nas décadas de quarenta e cinquenta, vários autores: Zubin (1941), Ainsworth (1954), Cronbach & Meehl (1955), Payne (1955), desenvolveram estudos sobre a validação psicométrica das técnicas projectivas, focando os problemas levantados nesse domínio pela especificidade destas técnicas.

Ao nível do teste de Rorschach, os estudos de validade têm-se orientado, quer para a tomada de diferentes grupos específicos de sujeitos (procedimento experimental, grupos contrastantes com recurso a drogas e hipnose, grupos de psicopatologia variada), quer para a análise do grau de acordo entre os resultados obtidos por esta técnica e os resultados de outras fontes de diagnóstico (por ex. diagnóstico psiquiátrico). Alguns estudos, têm ainda considerado elementos mais específicos ou mais globais do próprio protocolo ou variáveis que o teste contempla.

Rabin, o autor que realizou uma revisão bibliográfica sobre os estudos de validação do Rorschach realizados nessas décadas, publicada na obra de Anderson & Anderson (1963), dedicada à validação das técnicas projectivas, concluiu que estes estudos ajudaram a transformar o Rorschach num método de análise da personalidade com uma boa fundamentação científica e experimental.

Outro trabalho importante no que diz respeito à validade e aos problemas levantados por esta na análise dos resultados do Rorschach, é a obra de Mary Ainsworth (1954). Esta autora considera esta prova como um método de observação e avaliação e não como teste de personalidade. A validação não deve incidir

(*) Assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Membro do Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança.

no Rorschach como técnica mas sobre as suas conclusões, sobre a personalidade e as hipóteses que lhe estão subjacentes, assim a validação far-se-á através da validação de hipóteses e não da validação de testes, em paralelo com o desenvolvimento dos estudos sobre a personalidade.

Ainsworth levanta o problema da validação das hipóteses interpretativas e, na revisão dos estudos das variáveis únicas, ela afirma que é possível a verificação de hipóteses isoladas e cita alguns exemplos como a correlação entre as cotações indicadoras da eficiência intelectual e os resultados em testes de nível. Estudos deste género têm-se constituído como forma indirecta da validade das hipóteses interpretativas.

Quanto à questão da preditividade nas técnicas projectivas, esta autora considera que o seu estudo está em paralelo com a investigação global da personalidade. O modo de predição tendo em vista a verificação de uma hipótese acerca do funcionamento da personalidade individual, serve dois objectivos: a validação de uma componente da técnica e a extensão do conhecimento sobre a personalidade.

As maiores críticas a esta prova surgem em 1959 no *The Fifth Mental Measurements Yearbook*, marcando de algum modo o fim do culto ao Rorschach praticado até aí nos Estados Unidos. Wyssenck, após uma revisão da literatura, conclui que se falhou na tentativa de estabelecer o valor científico desta prova. Segundo este autor os estudos de validação com resultados positivos apresentam vários erros metodológicos (de planificação ou estatísticos). Os resultados seriam tanto mais negativos quanto melhores são, em termos metodológicos, os estudos de validação. As hipóteses do Rorschach só se verificariam devido a "fontes incontroladas de erro" (Silva, 1983, p. 94).

Outro autor, Murstein (1960), após uma revisão crítica dos estudos de análise factorial do Rorschach, aponta vários problemas específicos desta prova, pertencendo ou não ao domínio estatístico. Entre outros, salienta o carácter verbal da prova em que, praticamente, só se analisa a verbalização, atingindo através desta, indirectamente a percepção, e o resultado varia segundo as competências verbais do sujeito; a dependência de variáveis (por ex. K depende de H), o que contraria os princípios da análise factorial em que estas devem ser independentes; o número imprevisível de respostas, a multiplicidade de estímulos (10 placas, em que cada uma pode funcionar como teste independente).

Esta análise crítica leva Murstein a concluir que é praticamente impossível realizar uma análise factorial correcta desta prova, pois trata-se de um teste quantitativo inadequado, é uma interpretação de uma interpretação e não um teste perceptivo. Conclui então que nas mãos de clínicos experientes, esta prova é um meio de sondar as camadas profundas da personalidade mas, ao nível da investigação é uma calamidade psicométrica.

A partir destes trabalhos algumas posições defendem que seja retirado ao Rorschach a categoria de teste. Há quem conteste os seus fundamentos teóricos, e quem aconselhe a considerar-se esta prova como uma entrevista (Zubin, Eron & Schumer, 1965).

No *The Sixth Mental Measurements Yearbook* de 1965, nas revisões da literatura de R. Dana, L. Eron e A. Jensen são formuladas as críticas mais contundentes.

Dana (1965) considera que a utilização adequada do teste depende do clínico em função da sua experiência e de variáveis desconhecidas da personalidade. Assim, é o clínico e não o teste que permite o estudo da personalidade. A tentativa de converter o Rorschach num instrumento psicométrico falhou, pois esta prova não realiza os critérios habituais de objectividade, validade, garantia, etc.

Leonard Eron (1965) afirma que o Rorschach pode resultar em clínica mas não na investigação, defendendo a ideia de Zubin

de que esta prova deve ser considerada como uma entrevista, reconhecendo o insucesso dos estudos de validade.

Jensen (1965) tem uma posição radical, depois de apontar os resultados negativos de validação na investigação, considera-o um teste medíocre sem valor científico e prático; para acabar com o desperdício em dinheiro e esforço humano na aplicação desta prova a milhões de pessoas nos Estados Unidos, aconselha o abandono do Rorschach na prática clínica deixando de se exigir aos estudantes de psicologia clínica que percam tempo a aprender a técnica.

Tudo levava a crer nos finais dos anos sessenta, que o Rorschach estava condenado a desaparecer e que mais ninguém o iria utilizar, mas é precisamente o contrário que vai acontecer na década de setenta.

Até aqui, os resultados negativos dos estudos de validação do Rorschach parecem mais ficar a dever-se às tentativas de transposição da metodologia usual em testes de inteligência e em questionários de personalidade e à pouca atenção à especificidade do próprio teste. Embora possam encontrar-se algumas semelhanças deste teste com os demais instrumentos, designadamente os inquéritos de personalidade, é evidente que as suas características peculiares impedem a aplicação da metodologia estatística mais tradicional (por ex. a análise factorial dos resultados).

É aqui que surgem as críticas aos métodos estatísticos utilizados como inadequados às características do Rorschach, vindas principalmente mas não só, da clínica.

B — A polémica de psicometristas contra clínicos: validade de psicométrica versus validade clínica

Principalmente durante a década de setenta, após os grandes ataques dos psicometristas contra o teste de Rorschach devido aos seus resultados de validação negativos, gerou-se uma grande polémica, que ainda continua, entre os autores da corrente psicométrica e os da corrente clínica. Enquanto os psicometristas consideram que o Rorschach não oferece garantias de validade, os clínicos consideram-no muito bom na ajuda que lhes presta para a compreensão da personalidade do indivíduo na sua especificidade.

Por isso, quando os psicometristas produziram as críticas mais negativas em relação a esta prova, designadamente pela sua ambiguidade e pela multiplicidade dos estímulos, pelas suas condições de aplicação (onde o sujeito tem uma liberdade total), pela interdependência dos factores de cotação, sugerindo que o seu valor científico era nulo e aconselhando o abandono da técnica, os clínicos reagiram. A mensagem dos psicometristas não foi recebida na clínica, que continuou a dar preferência a esta prova na investigação da personalidade, mantendo-se sempre entre os testes mais utilizados. Por sua vez a produção bibliográfica sobre o Rorschach não diminuiu tanto em artigos, como na edição e na reedição de livros.

Como reacção às críticas negativas dos psicometristas principiou a surgir uma certa contestação e modificação da metodologia a usar na validação estatística desta prova. Houve autores como Aronow & Reznikoff (1979), Schwartz & Lazar (1979), Howes (1981) que, opondo-se às críticas destrutivas, apontaram as duas vertentes da prova de Rorschach: o aspecto nomotético ou probabilístico e o aspecto idiográfico ou semântico.

Estes autores aceitam que esta prova é psicometricamente pobre, e que devido à sua especificidade e complexidade baseada na produção verbal do sujeito, a liberdade total para este ver o que quiser, o grande número de variáveis e a dificuldade em operacionalizar conceitos em relação ao que se pretende medir. Assim sendo é muito difícil realizar uma validação psicométrica dos seus resultados. Eles apontam que o interesse no Rorschach é encontrar o significado das respostas, principalmente na clí-

nica: a interpretação dos dados nos testes projectivos é semântica e não é probabilística embora se empreguem regras probabilísticas como ajuda para a interpretação. Aqui o aspecto nomotético (comparação do sujeito com um grupo em relação ao factor que se pretende medir — avaliação interindividual) — tem pouca utilidade e é o aspecto idiográfico (avaliação intraindividual) que permite compreender o sujeito naquilo que ele tem de único, compreender a especificidade da sua problemática e obter informação para a intervenção sobre as possibilidades de ajudar o sujeito a ultrapassar as suas dificuldades.

Ambos os campos opostos têm razão, pois cada um se refere a aspectos diferentes do Rorschach: no aspecto nomotético é considerado pobre, enquanto que do ponto de vista idiográfico é considerado possuidor de uma grande riqueza. Os actuais defensores da perspectiva idiográfica admitem isso e criticam os que se basearam apenas em dados nomotéticos sem terem em conta a outra perspectiva. Novos desenvolvimentos surgiram, seja na perspectiva idiográfica (possibilidades de utilização do Rorschach na investigação clínica), seja na perspectiva nomotética, (análise estatística dos resultados) no sentido da validação desta prova.

Segundo Silva (1983), três trabalhos no final dos anos setenta merecem particular destaque sobre a problemática de validação do Rorschach: Blatt (1975); Weiner (1977); e Holley (1973).

Blatt principia por desenvolver uma crítica aos estudos para obtenção de juízos clínicos globais e aos relacionados com categorias de cotação ou tipos de resposta. Os primeiros estudos nada dizem do porquê do sucesso ou insucesso das avaliações dos juízes ou dos processos inferenciais dos avaliadores (nem dos processos psicológicos implicados). Quanto aos estudos sobre os tipos de respostas, eles não consideram a totalidade do protocolo e o contexto específico da prova. A interpretação subtil de um clínico não é tomada em consideração. Os insucessos na demonstração de alguns aspectos do Rorschach devem-se, então, à utilização incorrecta das cotações.

Em relação à metodologia de validação das técnicas projectivas, Blatt refere-se à utilização de dois tipos de critérios, a diferenciação de grupos nosológicos e a predição do comportamento. No que se refere ao primeiro tipo de critérios, Blatt contesta a base conceptual das categorias nosológicas, critica o facto de nos estudos não referirem como se obtiveram as diferenciações nem como se definiram os conceitos. Aponta os desacordos de especialistas quanto às diferenças de diagnóstico e os graus de exactidão com que os critérios são aplicados. Quanto à predição do comportamento, Blatt considera-o impróprio como critério de validação porque aquele exigiria a consideração das variáveis da situação, o que nem sempre é possível definir.

Blatt salienta os problemas relacionados com este critério ao nível do tempo (longo ou curto), a predição em sistema livre ou controlado, a diferença de níveis (o sucesso e o insucesso têm significado diferente segundo estas situações), e afirma que "a confiança na predição do comportamento social complexo, como meio de validar inferências sobre processos psicológicos é geralmente um critério inadequado" (citado por Silva, 1983, p. 104).

Weiner desenvolve uma reflexão sobre as perspectivas de validação do Rorschach focando sobretudo as perspectivas de sinal, de configuração e de impressão global, conceptual, representativa e simbólica.

Para cada uma faz um levantamento das limitações, das dificuldades e da investigação mais representativa, não deixando de criticar a falta de precisão de muitos critérios utilizados em determinados estudos.

Este autor não deixa de criticar as críticas negativas dos finais dos anos sessenta e principalmente as críticas de Dana, Eron

e Jensen publicadas no *The Sixth Mental Measurements Yearbook* (1965), apontando que estas críticas reflectem uma "falta de familiaridade" com a literatura do Rorschach ou uma inépcia para reconhecer as limitações metodológicas e conceptuais de muita investigação considerada por eles.

C — Novas perspectivas de validação

No campo da psicométrica surge em 1973 um trabalho publicado por Jasper W. Holley da Universidade de Lund (Suécia), com uma nova tentativa de validação do Rorschach através da análise factorial. Esta análise considera os subgrupos clínicos, e as várias categorias clínicas são tratadas estatisticamente como variáveis heterogêneas e não como homogêneas. Para atingir este objectivo, Holley propõe outro plano factorial, o plano Q em vez do plano R (enquanto este analisa uma matriz de intercorrelações de testes e se baseia nas respostas de muitas pessoas a poucos testes, o plano Q analisa uma matriz em que as variáveis são pessoas, requerendo muitos itens mas poucas pessoas). Segundo este autor, os resultados do seu estudo de validação são positivos, permitindo um diagnóstico diferencial (Silva, 1983, p. 110). Os resultados negativos dos estudos anteriores de validação realizados, ficariam a dever-se à ineficácia dos processos de validação utilizados e não a limitações deste instrumento clínico.

3 — NOVAS PERSPECTIVAS DE UTILIZAÇÃO DO RORSCHACH

A partir do momento em que se pôs em causa a validade psicométrica do Rorschach, o que implicava deixar de o considerar como teste, alguns destes autores que se tornaram críticos em relação a esta prova, propuseram que esta fosse encarada como uma entrevista como Zubin, Eron & Schumer (1965), o que para muitos utilizadores desta prova pareceu tratar-se de uma "despromoção" do Rorschach.

As críticas dos psicometristas tiveram o mérito de incentivar a investigação sobre esta prova, desenvolvida por aqueles que acreditavam no seu valor clínico, principalmente devido às suas qualidades idiográficas. Nesta perspectiva centrada no valor semântico, surgiram novas aplicações do Rorschach, bastante diferentes da tradicional preconizada pelo seu autor. As qualidades "clínicas" da prova foram reconhecidas, permitindo investigar de maneira diferente a personalidade e até permitir uma intervenção terapêutica.

A — Como entrevista terapêutica

Alterando o método de administração do Rorschach, Aronow & Reznikoff (1976) propõem um novo método que apelidam de *Rorschach Content Technique*, que vem substituir o inquérito, não sendo modificada a primeira fase de administração da prova. Este novo método envolve associações de ideias relacionadas com os objectos percebidos nas placas do Rorschach, o sujeito é convidado a especular sobre o modo como uma percepção particular pode "reflectir-se na sua própria vida" e isto encoraja o sujeito a fazer a sua própria interpretação. Esta técnica transforma-se numa sessão terapêutica onde o paciente fala sobre a área do problema evidenciado por um percepto do Rorschach.

Outro autor, Margareth Singer (1977), com um método semelhante, transforma a administração do Rorschach numa entrevista aberta. Usa-o então, na análise dos processos de comunicação nas famílias de esquizofrênicos e de bordelínes.

B — A escala de avaliação da representação de objecto

Através desta escala de avaliação, realizou-se a integração da teoria da relação de objecto na metodologia do Rorschach. Tendo como origem a abordagem do conceito de relação de

objecto como tendo implicações importantes na compreensão da etiologia e da organização das diferentes formas de psicopatologia e também na compreensão do processo terapêutico.

Para isso, surge a necessidade de fazer a avaliação sistemática do objecto, da representação individual do "mundo", do self e da qualidade das relações interpessoais, o que deu origem à elaboração de uma escala compreensiva para avaliar a organização e o conteúdo do "conceito de objecto" nas respostas do Rorschach, elaborada por Blatt, Brenneis, Schimek & Glick (1976). Esta escala baseia-se na avaliação feita do estudo da representação da forma humana nas respostas do Rorschach, considerando-a a base ideal para avaliar a representação do mundo individual, o conceito que o sujeito tem do "outro", incluindo-se ao nível das suas interações potenciais.

As respostas com conteúdo humano são coradas ao longo de um desenvolvimento contínuo em seis categorias: diferenciação, articulação, motivação da acção, integração do objecto na acção, conteúdo da acção e características da interacção. Esta escala permite, por exemplo, compreender as características da psicopatologia, da intervenção e os aspectos da relação terapêutica incluindo os progressos e as regressões e também obter informação sobre a modificação da intervenção.

A avaliação da representação de objecto através do Rorschach mostra-se particularmente conseguida devido à ambiguidade do estímulo. Esta ambiguidade salvaguarda que todas as imagens sejam formadas pelas características da organização da representação de objecto.

C — Uma nova metodologia para a utilização do Rorschach na investigação clínica.

Devido ao facto de o grande número de variáveis no Rorschach ter dificultado a investigação, Blatt & Lerner (1984) utilizando a recolha de dados através da administração e cotação tradicionais, diminuíram o número de variáveis baseando-as em três dimensões: a organização do pensamento, a qualidade da representação de objecto e a alteração do pensamento.

A organização do pensamento foi avaliada através do método desenvolvido por Robert Holt (1966) — (cf. Blatt & Berman, 1984) baseado nos conceitos freudianos de processo de pensamento primário e secundário. Holt desenvolveu um sistema complexo para avaliar a dimensão e a natureza do pensamento primário no Rorschach e a eficiência como este tipo de pensamento está integrado através de respostas apropriadas e orientadas na realidade. Este autor demonstrou em 1977 que estas variáveis estão relacionadas com a avaliação independente do pensamento criativo e da actividade cognitiva complexa.

A qualidade da representação de objecto é avaliada através da escala desenvolvida por Blatt e col. (1976, 1983), acima citada, baseada nos princípios da psicologia do desenvolvimento de J. Piaget e H. Werner, e que permite estabelecer um diagnóstico diferencial.

A dimensão da alteração do pensamento é avaliada através de um método desenvolvido por Blatt e Ritzler, (cf. Blatt & Berman, 1984) no qual as características qualitativas das respostas do Rorschach são avaliadas através da dimensão da alteração do pensamento baseado no rigor das roturas dos limites entre os objectos percebidos, os conceitos e os acontecimentos independentes.

Este método de investigação tem um total de 18 variáveis, das quais 4 pertencem à organização do pensamento, 2 à representação de objecto, 2 à alteração do pensamento e 10 estão mais directamente relacionadas com a cotação tradicional. Estas últimas são: o T.R.I. (tipo de ressonância íntima); o peso da soma das respostas cor (dimensão da labilidade afectiva); a regularidade e dimensão de F + % (adequação à realidade da testagem);

o peso da soma das respostas esbatido (dimensão da ansiedade disfórica e das experiências depressivas); respostas movimento nitidamente percebidas (dimensão das fantasias adaptativas, Mayman, 1977); respostas movimento não nitidamente percebidas (dimensão das fantasias regressivas); respostas de transparência e de perfis transversais (medida da potencialidade suicida); respostas de reflexão (preocupações narcísicas); e, respostas orais (preocupações infantis) — (cf. Blatt & Berman, 1984).

Esta metodologia foi experimentada com uma amostra composta por indivíduos dependentes de drogas opiáceas, de jovens sem problemas psiquiátricos num programa de formação para o primeiro emprego e de pacientes hospitalizados, dando resultados positivos na diferenciação do diagnóstico.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

A validação psicométrica desta prova, e a polémica que ocasionou, torna-se interessante para compreender muita da investigação com ela relacionada.

As primeiras críticas ao instrumento surgem com as dificuldades havidas na sua validação. Esta validação começou a ser realizada utilizando os mesmos critérios das provas de eficiência e dos questionários de personalidade, julgando-se que estes critérios seriam válidos para qualquer tipo de teste.

Mas as características próprias do Rorschach, como o reduzido grau de estruturação dos estímulos, o carácter aleatório e o número imprevisível das respostas, a especificidade da cotação e as dificuldades de tratamento estatístico, a interpretação global, etc., tornaram bastante difícil a validação desta prova nessas condições.

Esse fracasso da validação levou às críticas mais negativas do instrumento no final da década de sessenta, feitas através da revisão dos estudos de investigação (Dana, 1965; Eron, 1965; Jensen, 1965). Contudo essas críticas negativas não fizeram com que os clínicos deixassem de utilizar o Rorschach. Surgiram, então, as primeiras críticas aos critérios de validação, e as hipóteses da impossibilidade de aplicação dos conceitos e da metodologia da validação psicométrica devido à especificidade da prova. A utilidade e a riqueza das suas qualidades idiográficas na clínica foram então postas em destaque.

Mais tarde, nos anos setenta, no campo da psicomетria (Blatt, 1975; Weiner, 1977; Holley, 1973) surgiram os primeiros estudos criticando as críticas negativistas do Rorschach, insistindo na especificidade da prova, na precisão dos critérios de validação e na revisão crítica da metodologia e dos conceitos utilizados nos estudos de investigação sobre este instrumento. Salientam que, nos estudos de investigação em que os critérios são cuidadosamente especificados e bem controlados, os resultados deixam de ser desanimadores (por exemplo Holley, 1973).

A título de conclusão refira-se que as críticas tiveram o mérito de suscitar um maior volume de investigação. Não deixa de ser importante referir que as perspectivas mais optimistas correspondem aos estudos mais recentes. Possivelmente, sem as críticas mais negativas, muita da investigação realizada nos anos setenta e oitenta, não se teria realizado. Não podemos esquecer toda uma série de novas utilizações elaboradas nas décadas de setenta e oitenta, relacionadas com a administração da prova, a transformação parcial em sessão terapêutica, a elaboração de novas escalas como a de representação de objecto e até novas metodologias de investigação clínica.

Após um levantamento bibliográfico verificou-se que ultimamente, o interesse na clínica e na investigação, pelas técnicas projectivas tem aumentado, o que nos parece ser promissor quanto à fertilidade de novos estudos de investigação. Independentemente do sentido positivo ou do sentido negativo das conclu-

sões que se retirem em relação à prova, estamos certos de daí resultar uma progressiva análise do vasto campo (conceptual, metodológico) que é ainda necessário investigar.

NOTA

(¹) Na divulgação desta prova em Portugal, aponta-se o trabalho do Prof. Luiz de Pina (1938), onde descreve a história desta prova e a tentativa precursora de Sérgio de Sousa (1916), com um estudo sobre a imaginação baseado no mesmo princípio do teste de Rorschach (cf. Pina, 1938, 1938, p. 9, — Sérgio de Sousa (1916) Recherches sur l'imagination. "Intermédiaire des Éducateurs").

REFERÊNCIAS

- Ainsworth, M. D. (1954). Problems of Validation, in Klopfer B., Ainsworth M. D., Klopfer W., Holt R. R., *Developments in the Rorschach Technique*, vol. 1, New York: Brace & World Inc.
- Anzieu, D. (1976). *Les Méthodes Projectives*, 5.ª edição, Paris: P.U.F.
- Aronow, E.; Reznikoff, M. & Rauchaway, A. (1979). Some Old and New Directions in Rorschach Testing. *Journal of personality Assessment*, 43, 227-234.
- Beck, S. (1967 e 1968). *Le Test de Rorschach*, 2 volumes, Paris: P.U.F.
- Blatt, S.; Brenneis, B.; Schimek J. & Glick M. (1976). *A developmental analysis of the concept of the object on the Rorschach*, Manual não publicado, amavelmente cedido pelos autores.
- Blatt, S. & Lerner, H. (1983). The Psychological Assessment of Object Representation. *Journal of Personality Assessment*, 47, 7-28.
- Blatt, S. & Berman W. (1984). A Methodology for the Use of the Rorschach in Clinical Research. *Journal of Personality Assessment*, 48, 226-239.
- Chabert, C. (1983). *Le Rorschach en Clinique Adulte, Interprétation Psychanalytique*, Paris: Dunod.
- Cronbach, L. & Meehl, P. (1955). Construct Validity in Psychological Tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Dana, R. H. (1965). In Buros O. K. (Ed.), *The Sixth Mental Measurements Yearbook*, 492-495. New Jersey: The Gryphon Press.
- Eron, L. D. (1965). In Buros O. K. (Ed.), *The Sixth Mental Measurements Yearbook*, 495-501. New Jersey: The Gryphon Press.
- Exner, J. (1986). *A Comprehensive System, Volume 1: Basic Foundations*, 2nd ed., New York: John Wiley & Sons Inc.
- Eysenck, H. J. (1959). In Buros O. K. (Ed.), *The Fifth Mental Measurements Yearbook*, 276-278. New Jersey: The Gryphon Press.
- Frank, L. K. (1965). Projective Methods for the Study of Personality, in Murstein B. I., *Handbook of Projective Techniques* 1-22, New York: Basic Books Inc.
- Holley, J. W. (1973). Rorschach Analysis, in Kline Paul (Ed.), *New Approaches in Psychological Measurement*, London: John Wiley & Sons.
- Holt, R. R. (1977). A Method for Assessing Primary process Manifestations and their Control in Rorschach Responses. In M. Rickers - Ovsiankina (Ed.), *Rorschach Psychology*, 2nd ed., Huntington, New York: Krieger.
- Howes, R. (1981). The Rorschach, Does it Have a Future? *Journal of Personality Assessment*, 45, 339-351.
- Jensen, A. R. (1965). In Buros (Ed.), *The Sixth Mental Measurements Yearbook*, 501-509. New Jersey: The Gryphon Press.
- Klopfer, B. & Kelley, D. M. (1946). *The Rorschach Technique. A Manual for a Projective Method of Personality Diagnosis*. New York: World Book Company.
- Korchin, S. & Schulberg, D. (1981). The Future of Clinical Assessment. *American Psychologist*, 36, 1147-1158.
- Murstein, B. I. (1960). Factor Analyses of the Rorschach. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 262-275.
- Payne, R. W. (1955). L'Utilité du Test de Rorschach en Psychologie Clinique. *Revue de Psychologie Appliquée*, 5, 255-264.
- Pichot, P. (1984). Centenaire de la naissance d'Hermann Rorschach. *Revue de Psychologie Appliquée*, 34, 1-7.
- Pina, L. (1938). O Psicodiagnóstico de Rorschach em Criminologia. Separata do *Boletim dos Institutos de Criminologia*, 1-29. Porto.
- Rabin, A. I. (1963). Validación y Estudios Experimentales sobre el Método de Rorschach, in Anderson y Anderson (Ed.), *Técnicas proyectivas del Diagnostico psicologico*, 163-187. Madrid: Ediciones Rialp.

- Schwartz, F. & Lazar, Z. (1979). The Scientific Status of the Rorschach. *Journal of Personality Assessment*, 43, 3-11.
- Silva, D. (1983). Análise dos Estudos sobre a Validade do Rorschach em Psicologia Clínica. Separata da *Revista Portuguesa de Psicologia*, n.º 17, 18, 19, Anos 1980, 81, 82. Lisboa.
- Singer, M. T. (1977). The Rorschach as a transaction. In M. A. Rickers-Ovsiankina (Ed.), *Rorschach Psychology*, 2nd ed., Huntington, New York: Krieger.
- Tichey, C. (1980). À propos de certaines échelles de contenus au Rorschach. *Revue de Psychologie Appliquée*, 30, 293-321.
- Trautenberg, N. (1981). *La pratique du Rorschach*, 4.ª edição, Paris: P.U.F.
- Trautenberg, N. & Sanglade, A. (1984). Représentation de soi et relation d'objet au Rorschach. Grille de représentation de soi. *Revue de Psychologie Appliquée*, 34, 41-57.
- Weiner, I. B. (1977). Approaches to Rorschach Validation. In M. A. Rickers-Ovsiankina (Ed.), *Rorschach Psychology*, Huntington, New York: Krieger.
- Zubin, J. (1950). Test Construction and Methodology. *Recent Advances in Diagnostic psychological Testing*, 99-120. Springfield: Charles C. Thomas.
- Zubin, J., Eron, L. D., Schumer, F. (1965). *An Experimental Approach to Projective Techniques*. New York: John Wiley & Sons.

ABSTRACT

RORSCHACH TEST: SOME ASPECTS CONCERNING THE CRITIC AND THE NEW PERSPECTIVES OF USE.

An historical presentation was necessary to understand the how and why of this test elaboration with its specificity, through the analysis of its author biography, the psychiatric environment of its time and through the history of inkblots. We have focused the "failing" of the psychometric validation of this test reviewing the criticism, mainly from the psychometrists and the impossibility of validation because the instrument, in their opinion, doesn't have the minimal conditions of validity. All this put us in the core of the controversial discussion between the psychometrists and clinics, because they think Rorschach is valid when applied in the clinic, valuating his ideographic qualities. Later, some criticism had occurred regarding the methodology adopted in the validation and the respective modification of the statistics methods due to the specificity of this projective test, as its validation was seen at the same terms of the intelligence tests and personality questionnaires. Consequently, this methodological alteration had positive results in these new validity studies. Some of the Rorschach new perspectives of utilization are pointed as well in the clinic interview, where its ideographic qualities are focused as in the research, through the evaluation of the object representation and the selection of new variables related to the thought organization, to the object representation and to the evaluation of the thought disorders (Blatt & Berman, 1984).

RÉSUMÉ

LE TEST DE RORSCHACH: QUELQUES ASPECTS CONCERNANT LES CRITIQUES ET LES NOUVELLES PERSPECTIVES D'UTILISATION

Il s'est avéré nécessaire une présentation historique pour essayer de comprendre le comment et le pourquoi de l'élaboration de ce test avec sa spécificité, de par l'analyse la biographie de son auteur, du milieu psychiatrique de l'époque et de l'histoire des taches d'encre. Nous soulignons l'"insuccès" de la validation psychométrique de cette épreuve, faisant une révision des critiques surtout celles des psychométriciens qui sont d'avis que la validation de cet instrument est impossible parce qu'il ne réunit pas les conditions minimales de validité. Ceci nous place au centre de la polémique entre psychométriciens et cliniciens, car ceux-ci pensent que le Rorschach est valable quand il est utilisé en clinique, mettant en valeur ses qualités idéographiques. Plus tard, des critiques sont apparues concernant la méthodologie utilisée dans la validation menant à la modification des méthodes statistiques due à la spécificité de cette épreuve projective, parce que sa validation était envisagée de la même manière que les tests d'intelligence et les questionnaires de personnalité. Cette modification de la méthodologie a eu comme conséquence des résultats positifs dans ces nouvelles études de validité. Nous indiquons quelques nouvelles perspectives d'utilisation du Rorschach, aussi bien comme entretien clinique que dans la recherche à travers l'évaluation de la représentation d'objet, la sélection de nouvelles variables touchant l'organisation de la pensée, la représentation d'objet et l'évaluation des troubles de la pensée (Blatt & Berman, 1984).

ESTÁDIOS DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: ALGUMAS DÚVIDAS SOBRE A SUA UTILIZAÇÃO NA PRÁTICA DE ENSINO (**)

MANUEL JOAQUIM CUIÇA SEQUEIRA (*)

UNIVERSIDADE DO MINHO

O problema central levantado neste trabalho é o seguinte: até que ponto o conceito de estágio de desenvolvimento cognitivo é útil para a fundamentação de uma metodologia de ensino?

Salienta-se as dificuldades sentidas pelos educadores que têm focado a sua atenção no conceito de estágio de desenvolvimento cognitivo, e ao mesmo tempo argumenta-se que o conceito de padrão de raciocínio tem demonstrado ser mais útil em educação em geral e na metodologia de ensino em particular.

I. INTRODUÇÃO

Jean Piaget descreveu o desenvolvimento da capacidade de raciocínio em termos do progresso da criança através de uma série de estádios de desenvolvimento. Quando atinge um novo estágio, a criança é capaz de resolver problemas que anteriormente não era capaz. Piaget introduziu ainda o conceito de auto-regulação para explicar como a criança evolui de um estágio para o seguinte. O problema central levantado neste trabalho é o seguinte: até que ponto o conceito de estágio de desenvolvimento cognitivo é útil para a fundamentação de uma metodologia de ensino?

II. ESTÁDIOS DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E PADRÕES DE RACIOCÍNIO

2.1. Dificuldades sentidas pelos educadores na interpretação de estádios e na sua aplicação à prática de ensino.

A teoria do desenvolvimento cognitivo criada por Jean Piaget e seus associados baseou-se na sequência e relações observadas entre operações lógicas, como a conservação, inclusão de classe e proporcionalidade, em indivíduos de várias idades. Foi assim introduzido o conceito de estágio de desenvolvimento cognitivo como sendo um período em que o raciocínio e o comportamento do indivíduo apresentam características próprias que se encontram descritas em variadíssimas obras (Ginsburg and Oppen, 1960; Flavell, 1973; Inhelder and Piaget 1958). Todos os indivíduos evoluem passando por quatro estádios, pela mesma ordem, mas não necessariamente com o mesmo ritmo. Os dois primeiros, sensório-motor e pré-operacional, completam-se antes de a criança atingir os sete ou oito anos de idade. O estágio de desenvolvimento do pensamento concreto desenvolve-se aproximadamente entre os 8 e os 12 anos de idade, enquanto que o estágio de desenvolvimento do raciocínio formal começa em regra a desenvolver-se a partir dos 12 anos de idade.

Convém chamar a atenção para o facto de que os estádios de desenvolvimento intelectual não se apresentam claramente definidos e as suas fronteiras perfeitamente marcadas. A passagem de um estágio a outro é feita de um modo gradual, dependendo de muitos factores. De facto, operações características de

um determinado estágio, como a conservação de número, quantidade, comprimento e área não aparecem necessariamente ao mesmo tempo.

Antes de nos debruçarmos sobre as dúvidas acerca da utilização do conceito de estágio na prática pedagógica, vejamos resumidamente a relação entre a perspectiva piagetiana e a perspectiva geralmente aceite pela comunidade dos educadores. Conviria recordar que o trabalho de Piaget é fortemente influenciado por Kant e portanto a sua teoria deve ser compreendida no referencial do estruturalismo. Na sua obra "Estruturalismo", Piaget (1970) chama a atenção para as teorias reducionistas que reduzem o fenómeno vital aos fenómenos físico-químicos: "Enquanto os outros animais só podem transformar-se através da modificação da espécie, o homem pode modificar-se a si próprio através das transformações que provoca no meio e consegue estruturar-se a si próprio através da construção das suas próprias estruturas". Esta perspectiva piagetiana não é a perspectiva que prevalece nos círculos da educação, segundo Higginson (1977): "Calcula-se que em mais de meio século de trabalho, Piaget escreveu mais de 5500 páginas em livros sobre desenvolvimento de crianças. A maior parte das vezes, esta perspectiva é reduzida a uma descrição demasiado simplista de "quatro estádios" e os educadores apressam-se a construir testes e meios para acelerar a transição dos estádios. Assim, chegamos à irónica situação de vermos a posição holística e construtivista de Piaget ser interpretada em termos reducionistas com ênfase na sua aplicação a actividades em que as crianças têm dificuldades" (p. 15). Mais adiante Higginson comenta: "Parece não existir consciência dos paradoxos resultantes da actividade muito comum de formular objectivos comportamentais para os estádios piagetianos" (p. 16).

Toulmin (1971) argumenta que o conceito de estádios em teorias fisiológicas e psicológicas deve ser encarado apenas como uma conveniência descritiva e que rapidamente está a perder a sua utilidade em fisiologia. Assim como há uma maturação fisiológica gradual desde a infância até à idade adulta, também não pode existir uma sequência distinta de estádios de desenvolvimento cognitivo".

Parece que o conceito restritivo de estágio de desenvolvimento cognitivo não é útil na prática pedagógica porque o comportamento observável dos alunos não mostra a consistência que uma interpretação simplista da teoria dos estádios implicaria (Wohlwill, 1973). Do mesmo modo não fará muito sentido construir um programa para determinados estádios de desenvolvimento e de acordo com o que as crianças são supostas manipular logicamente nesse estádios. Para corroborar esta posição, existe evidência empírica que claramente demonstra a inexistência de descontinuidade entre os estádios (Brown and Desforges, 1977).

2.2. Padrões de raciocínio versus estádios de desenvolvimento.

Ainda que o conceito de estágio possa ser reinterpretado, modificado ou abandonado, a diferença de raciocínio entre uma criança e um adulto é um facto, embora não possa ser descrita simplisticamente com termos de raciocínio concreto e formal. Por isso reconhecemos que o conceito de padrão de raciocínio descreve melhor o progresso do aluno em termos de desenvolvimento mental. Um padrão de raciocínio, como por exemplo a seriação, conservação ou controle de variáveis, é um processo mental identificável e utilizado na resolução de determinado tipo de problema. Por exemplo, a ordenação de copos (iguais) com água de acordo com a altura da água, seria um comportamento característico do padrão de raciocínio seriação.

Os padrões de raciocínio podem comparar-se às operações lógicas de Piaget. Algumas destas operações, como a conservação, são facilmente identificáveis através das palavras e acções do sujeito, enquanto outras exigem uma análise detalhada de extensos protocolos. Por outro lado, os padrões de raciocínio permitem aos professores classificar o raciocínio dos seus alunos através de conversas, observações ou trabalhos escritos, sem exigir outros recursos psicológicos. Alguns dos padrões de raciocínio frequentemente utilizados são os de conservação, adição, seriação, controle de variáveis, raciocínio proporcional, raciocínio funcional, raciocínio proposicional ou teórico e raciocínio analógico. Uma característica importante de todos estes padrões de raciocínio é o facto de não se referirem a conteúdos, experiências ou relações específicas, mas sim apenas a certas relações mais frequentes. Assim, a conservação ou a seriação tanto se podem aplicar a sólidos, quantidades de líquidos, energia ou rendimentos financeiros; o raciocínio teórico tanto pode aplicar-se a geometria plana como à propagação da luz ou ao desenvolvimento da inteligência (Karplus, 1978). De salientar que os padrões de raciocínio atrás mencionados não são completamente independentes. Assim, o raciocínio funcional inclui os raciocínios aditivo, proporcional e de conservação, especialmente quando se referem a dados numéricos.

O facto de enumerarmos um certo número de padrões de raciocínio não quer dizer que se pretenda perder o seu significado quanto à sua inserção em estádios de desenvolvimento cognitivo. Assim, podemos acrescentar a cada um dos padrões de raciocínio a sua dimensão de desenvolvimento. Consideremos o exemplo da conservação. Sabemos que muitas crianças de 5 ou 6 anos de idade conseguem utilizar o raciocínio de conservação com êxito quando aplicado a números e quantidades contínuas. A conservação de comprimento e área só é atingida dois ou três anos mais tarde e a conservação de volume deslocado ainda mais tarde. A conservação aplicada a energia, momento angular ou a outras variáveis mais complexas certamente que só deverá verificar-se em idades bastante mais avançadas.

De facto, parece possível distinguir dois níveis gerais de aplicações de padrões de raciocínio — aplicações do *nível concreto* que se referem a objectos reais, propriedades directamente observáveis e simples relações, e aplicações do *nível formal* que envolvem objectos ideais ou hipotéticos; relações lógicas, matemáticas ou outras relações complexas; e conclusões contrárias à experiência. Embora se tenha tentado estabelecer níveis distintos com estes critérios, nem todas as aplicações possíveis de padrões de raciocínio foram incluídas nos dois níveis definidos.

A diferença fundamental entre a perspectiva que contempla o conceito de padrão de raciocínio e a perspectiva da utilização dos estádios de desenvolvimento é que a primeira preocupa-se com a classificação das aplicações dos padrões de raciocínio, enquanto que a segunda preocupa-se com o nível de desenvolvimento de um indivíduo. Com a introdução do conceito de padrão de raciocínio são eliminados os problemas de "décalage" uma vez que já não existe a expectativa de obter resultados se-

melhantes com a mesma pessoa utilizando várias tarefas. Por outro lado, as características dos estádios de desenvolvimento cognitivo, como as estruturas mentais, tais como o grupo INRC, também são sacrificadas. Contudo, embora estas hipóteses propostas sejam mais fracas do que a teoria de Piaget, parecem estar mais de acordo com as observações dos professores. Podemos assim classificar os padrões de raciocínio anteriormente mencionados de acordo com os seus níveis de aplicação. Exemplos de padrões de raciocínio aplicados ao nível concreto: classificação, conservação, raciocínio proporcional, raciocínio interactivo e raciocínio aditivo. Exemplos de padrões de raciocínio formal: classificação, conservação, raciocínio proporcional, raciocínio correlacional e raciocínio teórico. (Karplus et. al., 1977).

Se quisermos planificar a instrução atendendo ao raciocínio dos alunos, teremos de nos debruçar sobre dois aspectos fundamentais: a) a formação de novos padrões de raciocínio; e b) os programas e os conteúdos deverão estar de acordo com o raciocínio dos alunos. Tomemos, para já, o segundo aspecto. Que deve o professor fazer para que os programas e os exercícios sejam adequados ao raciocínio dos alunos? Primeiro, deverá analisar o conteúdo das matérias em termos de requisitos cognitivos e depois fazer um levantamento das capacidades dos alunos em termos desses requisitos. Atendendo a que já existe bastante evidência (Sequeira, 1980; Chapetta, 1976) de que um grande número de alunos do ensino secundário utilizam essencialmente padrões de raciocínio ao nível concreto e porque a maior parte das disciplinas exigem o raciocínio formal, podemos prever bastantes dificuldades de aprendizagem da parte dos alunos. Parece-nos portanto útil identificar os padrões de raciocínio e os níveis que são necessários para compreender os conteúdos programáticos, tendo sempre presente que qualquer conceito pode ser considerado concreto ou formal, dependendo do sentido utilizado. Tomemos como exemplo o conceito de temperatura. Se for definido em termos de sensações (quente/frio) ou em função da escala de um termómetro, a temperatura pode entender-se em termos de padrões de raciocínio do nível concreto, porque se baseia em critérios observáveis e de seriação ao longo de uma escala. Se definirmos temperatura como a medida da energia cinética molecular média, então o conceito torna-se formal em virtude de ser compreendido em função de outros conceitos (molécula, energia cinética, movimento aleatório), teoria cinética molecular (raciocínio teórico) e relações matemáticas que relacionam estas grandezas.

Em suma, parece ser mais útil que os educadores se debruçem sobre *como* se desenvolve o conhecimento em vez de fixarem a sua atenção em estádios fixos de desenvolvimento. O estudo do raciocínio dos alunos através das suas respostas e justificações, permite compreender melhor como se processa a aprendizagem do que através de conceitos como estádios e estruturas, que não se manifestam claramente no comportamento de aprendizagem dos alunos e que por isso mesmo têm um valor limitado na prática pedagógica.

III. A FORMAÇÃO DE PADRÕES DE RACIOCÍNIO E A AQUISIÇÃO DE CONCEITOS: O CICLO DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem significativa de novos conceitos quase sempre exige a aplicação de um ou mais padrões de raciocínio. De facto, se considerarmos o exemplo de densidade poderemos ilustrar a afirmação anterior. A densidade é a razão entre massa e volume. A aquisição deste conceito implica raciocínio proporcional a nível formal, pois a massa e o volume podem ter ou não uma razão igual a um pequeno número inteiro. Esta tarefa será facilitada quando o aluno tiver utilizado raciocínio proporcional a nível formal, noutras situações, mas terá muita dificuldade de se tiver apenas utilizado o raciocínio proporcional a nível con-

(*) Professor da Universidade do Minho — Rua Abade da Loureira, 4700 BRAGA.

(**) Comunicação apresentada no Simpósio "Pedagogia e Adolescência", integrado no Congresso Nacional sobre a Adolescência e Juventude, realizado no Porto em 1, 2 e 3 de Novembro de 1985.

creto. Daqui resulta a importância que tem para o professor a formação de padrões de raciocínio e a aquisição de conceitos.

3.1. Auto-regulação

Um dos principais conceitos na teoria da aprendizagem de Piaget é o de *auto-regulação* que constitui o processo pelo qual o indivíduo forma ou adapta padrões de raciocínio e avança de um estágio de desenvolvimento intelectual para o seguinte. Cada estágio de desenvolvimento representa um estado de pensamento relativamente estável no qual o "feedback", derivado dos próprios pensamentos e ações do indivíduo, define os padrões de raciocínio característicos de cada estágio. Estes padrões formam um sistema interligado de conceitos e operações chamados estruturas mentais. Quando o indivíduo interpreta uma experiência nova fá-lo utilizando estruturas já existentes, isto é, assimila a nova informação. Por vezes acontece que a assimilação tem sucesso, mas também pode acontecer que conduza a contradições que produzem um estado de pensamento instável. Então, as estruturas mentais têm de adaptar-se à nova informação, isto é, têm de acomodar-se. É este processo mental interno, pelo qual novas experiências se combinam com as estruturas existentes (*assimilação*) e gera novas operações lógicas (*acomodação*), que constitui o processo de *auto-regulação*.

A auto-regulação é um processo activo pelo qual o indivíduo procura novos padrões de raciocínio e novas relações para resolver as contradições que encontrou. Ao repetir-se este processo relativamente a cada padrão de raciocínio conduzirá eventualmente o indivíduo a um estágio de desenvolvimento mais elevado.

A auto-regulação leva o aluno a analisar o problema, considerar soluções, avaliar os resultados, e a utilizar diferentes metodologias para resolver o problema.

3.2. Ciclo de aprendizagem

A teoria de aprendizagem de Piaget em geral e o conceito de auto-regulação em especial são a base do *método de inquérito* utilizado no ensino das ciências e que é consistente com os objectivos do ensino das ciências, nomeadamente o desenvolvimento da capacidade de raciocínio. (Sequeira, 1983), a estrutura do conhecimento científico, a natureza do aluno e o processo de aprendizagem.

Um exemplo do método de inquérito é a metodologia de ensino desenvolvida por Karplus e outros, conhecida por *ciclo de aprendizagem*. Esta metodologia põe ênfase na exploração, invenção e descoberta activas. Consiste em três fases: *exploração*, *introdução do conceito* e *aplicação do conceito*. A primeira fase, *exploração*, leva os alunos a adquirir experiência com o ambiente. Interactuam com os objectivos e o ambiente com o mínimo de orientação. Como resultado, o aluno encontrará nova informação que provocará perguntas. Isto significa que o aluno não possui estruturas mentais disponíveis para assimilar a nova informação. Ocorre então um conflito cognitivo, isto é, produz-se um desequilíbrio cognitivo. Depois, em altura apropriada a determinar pelo professor, este introduzirá o novo conceito, o que significa, em termos piagetianos, facilitar a aplicação de novos padrões de raciocínio às experiências do aluno, de modo a ajudá-lo a restabelecer o seu equilíbrio cognitivo. A introdução do novo conceito (definição ou princípio relacionado com as actividades de exploração) pode ser feita por um livro, um filme ou outro meio. Embora esta fase ajude a auto-regulação, o desequilíbrio cognitivo pode ainda persistir e nesse caso poderão ser necessárias novas experiências. A terceira e última fase do ciclo de aprendizagem (aplicação do conceito) destina-se a aplicar o novo con-

ceito a novas situações e permite a clarificação, refinamento e generalização do conceito introduzido. O ciclo de aprendizagem contribui, portanto, com quatro factores importantes para a construção do conhecimento: experiência (exploração), transmissão social (introdução do conceito) e tempo e experiências adicionais para facilitar a auto-regulação (aplicação do conceito).

O papel do professor numa aula em que se pratica o método de inquérito não é somente o de transmitir os processos e os produtos da ciência, discutir temas científicos ou realizar experiências com os alunos. Deverá, sobretudo, estabelecer e manter um ambiente próprio de inquérito entre os alunos, fornecer tópicos para explorar, e sobretudo resistir à tentação de resolver os problemas aos alunos, ajudando-os apenas com indicações. O professor deverá ser um facilitador da aprendizagem.

Vários estudos evidenciam que esta metodologia de ensino facilita a formação de padrões de raciocínio, a nível concreto e formal (Lawson, Blake e Nordland, 1975; Lawson e Wollman, 1976).

3.3. O laboratório e a auto-regulação

De acordo com o que já foi dito atrás sobre o mecanismo da aprendizagem e os estudos já efectuados sobre o desenvolvimento do raciocínio podemos concluir que é indispensável dar aos alunos a oportunidade de experimentar, falar, argumentar, discutir e reflectir sobre os resultados da experiência efectuada, qual o seu significado e como se comparam com ideias anteriores. Tudo isto indica que o laboratório tem um papel fundamental a desempenhar no desenvolvimento cognitivo e na aquisição de conhecimentos. Por outro lado, também é óbvio que o trabalho de laboratório, se não for realizado de modo a permitir que os alunos discutam os resultados e reflectam sobre as implicações e explicações, terá pouca utilidade para desenvolver as capacidades cognitivas dos alunos.

O laboratório permite ainda testar as ideias de um indivíduo em relação aos seus pares, ao mesmo tempo que permite o diálogo com o professor. Este diálogo é mais valioso quando o professor pede ao aluno para justificar os seus resultados. Em resumo, se o professor quiser enveredar pelo caminho da auto-regulação deverá ajudar os alunos a aprender a pensar sobre o seu próprio raciocínio.

IV. CONCLUSÕES

Salienta-se as dificuldades sentidas pelos educadores que têm focado a sua atenção no conceito de estágio de desenvolvimento cognitivo, e ao mesmo tempo argumenta-se que o conceito de padrão de raciocínio tem demonstrado ser mais útil na educação em geral e na metodologia de ensino em particular.

Reconhece-se, contudo, a importância de dois aspectos da teoria piagetiana: a) a necessidade de se investigar o raciocínio dos alunos através das suas respostas e justificações; b) a aceitação de que o conhecimento é construído activamente pelos alunos. Ilustra-se o primeiro aspecto com a apresentação de resultados obtidos com investigações de vários autores na área da psicologia do desenvolvimento. O segundo aspecto é ilustrado pela aplicação feita na metodologia de ensino conhecida como "ciclo de aprendizagem" e que permite ao aluno a construção do seu próprio conhecimento.

Termina-se sugerindo aos educadores que fixem antes a sua atenção no modo como se desenvolve o conhecimento dos seus alunos, em vez de se preocuparem em identificar os seus estádios de desenvolvimento a partir da aplicação de uma ou duas tarefas piagetianas.

REFERÊNCIAS

- Brown, G. e Desforges, C. (1977) Piagetian Psychology and Education: Time for Revision. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 7-17.
- Chiapetta, E. L. (1976) A review of Piagetian studies relevant to science instruction at the secondary and college level. *Science Education*, 60 (2), 253-261.
- Flavell, J. H. (1971) Stage-related properties of cognitive development. *Cognitive Psychology*, 2, 421-453.
- Ginsburg, H. e Opper, S. (1969) *Piaget's theory of intellectual development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Higginson, W. (1977) Language, Logic and Mathematics: Reflections on Aspects of Education and Research. Trabalho apresentado na Universidade de Mons, Bélgica.
- Inhelder, B. e Piaget, J. (1958) *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books.
- Karplus, R. (1978) *Education and Formal Thought: A Modest Proposal*. Trabalho apresentado no 8.º Simpósio Anual da Sociedade Jean Piaget, Filadélfia, 18-20 de Maio.
- Karplus, et al., (1977) *Science teaching and the development of Reasoning*. Berkeley, CA: University of California.
- Karplus, R. e Siegelman, E. (1966) *Systems feedback testing*. Berkeley CA: University of California.
- Lawson, A., Blake, A. e Nordland, F. (1975) Training effects and generalization of the ability to control variables in high school biology students. *Science Education*, 59, 387-396.
- Lawson, A. e Wollman, W. (1976) "Encouraging the transition from concrete to formal cognitive functioning — An experiment" *Journal of Research in Science Teaching*, 13, 413-430.
- Piaget, J. (1970). *Structuralism*. Paris, P.U.F.
- Sequeira, M. (1981) Formal Reasoning in Portuguese Junior high school students. In *Dissertation Abstract International*.
- Sequeira, M. (1981) Estudo de Padrões de Raciocínio em Alunos Portugueses: implicações para o currículo e ensino das ciências na escola secundária. *Revista Internacional de Aprendizagem/Desenvolvimento*, vol. I-n.º 3.

Sequeira, M. (1983) *O desenvolvimento cognitivo como objectivo da educação*. Comunicação apresentada no 1.º Encontro Nacional sobre Pedagogia e Objectivos, Lisboa.

Toulmin, S. E. (1981) The concepts of stages in Psychological Development. In T. Mischel (Ed.), *Cognitive Development and Epistemology*. New York: Academic Press.

Wohlwill, J. R. (1973) *The study of behavioral development*. New York: Academic Press.

ABSTRACT

STAGES OF COGNITIVE DEVELOPMENT: SOME DOUBTS ON THEIR USEFULNESS IN TEACHING

The central question raised in this work is the following: how useful is the concept of cognitive stage to the practice of teaching?

We mention some difficulties felt by educators when they focus their attention on the concept of cognitive stage and at the same time we argue that the concept of reasoning pattern has shown to be more useful to education in general and to the practice of teaching in particular.

RÉSUMÉ

LES STADES DE DÉVELOPPEMENT COGNITIF: QUELQUES DOUBTES SUR SON UTILITÉ POUR L'ENSEIGNEMENT

Le problème central de ce travail est le suivant: en quelle mesure le concept de stade de développement cognitif est-il utile et fondamental pour une méthodologie de l'enseignement?

Il est important de souligner les difficultés ressenties par les éducateurs qui centralisent leur attention sur le concept de stade de développement cognitif et d'argumenter que le concept de patron de raisonnement a démontré être plus utile en éducation en général et en méthodologie de l'enseignement en particulier.

JORNAL DE NOTICIAS
JORNAL DE NOTICIAS
JORNAL DE NOTICIAS
JORNAL DE NOTICIAS
JORNAL DE NOTICIAS
JORNAL DE NOTICIAS

A maior audiência em Portugal

AS ATITUDES SOCIAIS: AS TEORIAS DE EYSENCK E KERLINGER

BERNARDO JOSÉ GÓMEZ-DURÁN E
ELISARDO BECOÑA (*)

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Os autores efectuam uma revisão acerca de duas das teorias mais importantes relacionadas com as atitudes sociais, a teoria de Eysenck e a de Kerlinger. É feita referência ao facto de que Eysenck defende que as atitudes sociais se agrupam em dois factores: R-Radicalismo versus Conservantismo e T-Mentalidade dura versus Mentalidade branda, enquanto que Kerlinger afirma que elas se agrupam ortogonalmente em dois factores independentes: (Conservantismo e Liberalismo), não representando pois dois pólos de um continuum. São também analisados os resultados da investigação e as críticas suscitadas por ambas as teorias.

Os autores assinalam que embora as duas teorias tenham proposto concepções diferentes face ao papel do conservantismo e do liberalismo nas atitudes sociais, ambas reuniram dados suficientes para estabelecer a sua validade.

INTRODUÇÃO

O estudo das atitudes sociais tem sido, e é, um dos temas clássicos da Psicologia Social (Becoña, 1985a). São muitas as definições de atitudes existentes (Becoña & Fernandez, 1985), ainda que hoje em dia uma das de maior peso seja a de Fishbein & Ajzen (1975) que a definem como "uma predisposição aprendida a responder de uma maneira consistentemente favorável ou desfavorável com respeito a um dado objecto" (p.6). Dentro das várias atitudes, as atitudes sociais ocuparam muitos investigadores, destacando-se actualmente Eysenck e Kerlinger, autores sobre os quais se debruçará este artigo.

Kerlinger (1984) propunha um conceito de atitude eclético, produto da combinação das ideias de Allport (1935), Krech e Crutchfield (1948), Newcomb (1950) e Rokeach (1960), entendendo por elas "estruturas organizadas de crenças sociais, que predispoem selectivamente os indivíduos a pensar, a sentir, perceber e crer em referentes ou "objectos cognitivos" de atitudes" (Kerlinger, 1984, p.5). As atitudes são pois definidas, como conjuntos de crenças que são dirigidas para objectos do meio ambiente. Estes são o que se chama "referentes". Um referente é um conjunto de coisas em relação às quais pode ser dirigida uma atitude. Por seu lado, as crenças são declarações ou proposições que expressam presumivelmente conhecimento, fé, ou opinião.

Do conceito de atitude, Kerlinger (1984) chega a afirmar que: 1) é um dos conceitos mais importantes da ciência social contemporânea; 2) chegou a ser domínio comum dos cientistas sociais académicos e do "homem de rua" e 3) o conceito é tão rico e ao mesmo tempo tão sensível a ser definido e medido que estimulou grande quantidade de investigação.

Chegados a este ponto é necessário delimitar o conceito de atitude social. Para Kerlinger a atitude social expressa a "orientação psicológica das pessoas em direcção ao seu meio social. Se se dirigem a questões sociais, grupos étnicos ou ideias abstractas as atitudes são mecanismos psicológicos eficientes que influem firmemente na conduta social (Kerlinger, 1984, p.1). Assim o voto, os negócios e decisões financeiras, o tratamento em relação ao seu oposito, os juízos sobre as questões nacionais e internacionais e inclusive as relações familiares, são influenciadas pelas atitudes sociais. Estas representam as respostas emocionais, motivacionais e cognitivas das pessoas em relação a "objectos" sociais

do meio ambiente e a sua predisposição para actuar sobre aqueles objectos sociais. Como disse William James as atitudes "produzem significados do meio ambiente". São em poucas palavras, organizações psicológicas duradouras que relacionam o indivíduo com o meio ambiente. Dito de outro modo, as atitudes sociais são atitudes cujos objectos cognitivos têm ampla relevância social e daí o significado para a maior parte das pessoas de uma sociedade. Algumas vezes categoriza-mo-las como atitudes sociais "gerais" para sobressair a sua relevância social e a sua ampla aplicação a muitas áreas da vida económica, política, étnica, educativa, etc. (Kerlinger, 1984). Assim definidas, a maior parte das atitudes discutidas na literatura psicossocial são atitudes sociais. Kerlinger (1984) destaca a amplitude da aplicação das mesmas e o facto de se crer que a maior parte das atitudes sociais estão relacionadas com as mais importantes ideologias do conservantismo e liberalismo. Deste modo, a maior parte dos referentes utilizados nos seus questionários foram categorizados como liberais ou conservadores.

Eysenck (1954) Eysenck & Wilson (1978), por seu lado empregam o termo atitude no sentido em que foi definido por Allport: "uma atitude é um estado mental e nervoso, de disposição, organizado através da experiência e que exerce uma influência determinante ou dinâmica sobre as respostas do indivíduo a todos os objectos e situações que estão em relação com ele" (Eysenck, 1954, pp.29-30). A partir desta definição Eysenck marca como objectivo encontrar as atitudes sociais primárias na população geral, pelo que, não define expressamente o conceito de atitude social se bem que operacionalmente, possamos entender que as atitudes sociais primárias são, como apontou, as de radicalismo vs. conservantismo e mentalidade branda vs. mentalidade dura.

A seguir, vamos deter-nos mais extensamente nas teorias dos autores anteriores e nas suas investigações sobre as atitudes sociais.

TEORIA DAS ATITUDES SOCIAIS DE EYSENCK

No seu livro *The Psychology of Politics*, Eysenck (1954) apresenta exaustivamente a sua teoria das atitudes sociais. Para ele as atitudes sociais têm uma organização hierárquica. No nível mais baixo encontram-se as opiniões específicas; estas têm valor limitado devido à sua grande variedade; já que são dificilmente repetidas em situações diversas por um mesmo sujeito. Um segundo nível é formado pelas opiniões reproduzíveis ou

habituais, as quais conhecemos quando o sujeito responde a uma reacção de igual modo em diferentes ocasiões. Num terceiro nível encontram-se as atitudes que são compostas pela união de várias opiniões diferentes e servem para delimitar o sujeito num tema determinado. Finalmente ao topo da hierarquia seria formado pelas sobreatitudes ou ideologias, que consistem no agrupamento e interrelação de diversas atitudes, em muitos casos conceptualizadas como valores (cf. Rokeach, 1973).

Eysenck provará a sua teoria construindo um questionário composto de 40 itens, seleccionados de 500 iniciais. Mediante a análise factorial obteve dois factores que interpreta da seguinte forma: 1.º Factor R: Radicalismo vs. Conservantismo, e um 2.º Factor T: Mentalidade Branda vs. Mentalidade dura (Eysenck, 1954). A interpretação do factor R não levantou problemas, mas o mesmo não aconteceu com a interpretação do factor T. Para este segundo factor, Eysenck baseou-se nos dois tipos de temperamento opostos descritos por William James, que distingue dois tipos de homem: os de mentalidade dura (caracterizados por serem empíricos, sensacionalistas, materialistas, pessimistas, irreligiosos e fatalistas) e os de mentalidade branda (caracterizados por serem racionalistas, intelectuais, idealistas, optimistas, religiosos, partidários das ideias do livre arbítrio, monistas e dogmáticos).

No factor R as pessoas no extremo conservador tenderiam a assumir atitudes religiosas, nacionalistas, etnocéntricas, punitivas, etc, enquanto que as do extremo radical favoreceriam a redistribuição da riqueza, a promiscuidade sexual, o pacifismo, um governo mundial, etc. Dator (1969), que analisou as características internas deste factor de conservantismo-radicalismo, encontra oito categorias nos itens da mesma, considerando-os estáveis nos países em que a escala R foi aplicada. Estas categorias são as seguintes: 1) afinidade socialista, 2) belicista, 3) reabilitação dos delinquentes, 4) afinidade religiosa, 5) etnocentrismo, 6) liberdade sexual, 7) afinidade democrática, 8) superioridade do homem.

Ao factor T (mentalidade branda vs. mentalidade dura), Eysenck dedicou-lhe também especial atenção relacionando-o com a classe social e a ideologia política. No que se refere ao primeiro aspecto, Eysenck é conhecido por apoiar a existência de atitudes conservadoras e duras nas classes trabalhadoras (Eysenck, 1954). Esta afirmação foi criticada por Stacey (1977). A relação com a ideologia política foi estabelecida numa amostra britânica de 50 comunistas de classe média, 96 comunistas de classe trabalhadora, 27 liberais de classe trabalhadora e 7 membros do partido fascista inglês (Eysenck, 1954). Neste estudo afirma-se que o factor T se relaciona com a ideologia política, que os membros do partido comunista britânico e os fascistas são de mentalidade dura, ainda que estes sejam conservadores e aqueles radicais, e que, "em geral, os resultados corroboram sem dúvidas a identificação do factor T com o hipotético autoritário" (Eysenck, 1954, p. 206).

Os factores R e T de Eysenck encontraram apoio em Ferguson (1939; 1973) que, no início dos anos 40, obteve nos seus estudos dois factores: *humanitarismo* e *religiosidade*. Tais factores, se rodarmos 45º os seus eixos, são equivalentes aos de Eysenck.

Mas se a teoria de Eysenck tem considerável apoio (Eysenck, 1954; Eysenck & Wilson, 1978), também recebeu abundantes críticas. Delas destaca-se a revisão de Stacey (1977) que critica as amostras pouco habituais utilizadas, a validade suspeita do instrumento, a análise enganadora dos dados etc. Por exemplo, o coeficiente de fidelidade obtido pelo próprio Eysenck oscila, para a escala R, entre 0.68 e 0.88, e para a escala T entre 0.53 e 0.66. Se se podem considerar satisfatórios para a escala R, o mesmo não se poderá dizer da escala T. E foi precisamente na escala T onde Eysenck mais se dedicou à interpretação dos seus dados. Daí a possível inconsistência dos mesmos.

Um número importante de autores deu uma interpretação do factor T muito distinta da dada por Eysenck. Tal como aconteceu com a escala C de Wilson e Patterson (1968), (Becoña & Dosil, 1982), o factor T foi interpretado por outros autores como *moralismo religioso*. Assim, Green & Stacey (1964) mostraram que pessoas com filiação religiosa alcançavam pontuações elevadas na escala T, não ocorrendo o mesmo com as que não a tinham.

Outros autores como Mehryar (1970) e De Fronzo (1972) obtiveram relações significativas entre religiosidade e o extremo duro da escala de mentalidade. Estes resultados reforçam o que Stacey (1977) afirmou para desqualificar as afirmações de Eysenck sobre os grupos comunista e fascista onde, dado que ambos têm baixo grau de religiosidade, são de esperar resultados baixos em mentalidade dura em relação com os demais grupos políticos.

Apesar das críticas ao método e à interpretação do conservantismo da classe trabalhadora, 25 anos depois de apresentar a sua teoria inicial Eysenck publica um artigo (Eysenck, 1971) onde reafirma as suas interpretações, chegando a concluir de novo que a classe trabalhadora é mais conservadora e mentalmente mais dura que a não trabalhadora; que a mulher é mais conservadora e de mentalidade mais branda que o homem e que as pessoas quanto mais idade têm mais duras são mentalmente e mais conservadoras que os jovens.

Actualmente (Eysenck & Wilson, 1978) consideram que o factor R é sobretudo atitudinal enquanto que o factor T é mais afectado por características de personalidade. Também os seus factores são referidos como "conceitos" que têm a sua utilidade, ainda que não tenham de ser necessariamente reais.

Em relação aos tipos de conservantismo, num dos seus estudos, e utilizando um questionário distinto dos anteriores, com uma população geral londrina, (Eysenck, 1975) obteve dois tipos de conservantismo: *conservantismo ideológico geral* e *conservantismo socio-económico vs. socialismo*. Trata-se de dois factores ortogonais entre si, aparecendo também, junto a eles, o factor de *mentalidade dura vs. mentalidade branda*. O primeiro factor conservador caracteriza-se por uma espécie de conservantismo filosófico, com atitudes anti-progressistas e com o olhar posto no passado; o segundo tipo caracteriza-se por atitudes de consciência de classe, apontando um incremento financeiro e outras recompensas da classe média. Segundo Eysenck (1975) a razão de estes dois factores não terem aparecido ainda deve-se ao facto de não se ter introduzido, em estudos anteriores, mais itens relacionados com o conservantismo político-económico. Para Eysenck (1975) um factor só pode ser isolado se existirem no questionário itens em número suficiente relacionados com esse factor. Esta afirmação, que reconhece a artificialidade dos factores ou a arbitrariedade com que o investigador pode trabalhar ao construir um questionário, supõe um dos aspectos em que se baseiam outros autores para criticar a debilidade da sua teoria. Não obstante, em estudos posteriores (p. ex. Hewitt, Eysenck & Eaves, 1977) é utilizado outra vez o questionário original (Eysenck, 1954) e aparecem os factores R e T e, em geral, os estudos sobre o tema empregam o seu questionário original (p. ex. Smithers & Loble, 1978).

Em Espanha, Muñoz (1977) utilizou o questionário de Eysenck (1954) com uma amostra de advogados, interpretando os resultados com base nos itens. Por seu lado Burgalera (1976a; 1976b) construiu um questionário com itens da escala D de Rokeach (1960) e da escala F de Adorno e col. (1950), e sete originais. Os itens do seu questionário correspondem, em boa medida, com as versões mais modernas e reduzidas elaboradas por Eysenck. Uma destas versões foi utilizada recentemente por Becoña (1985a; 1985b), utilizando uma versão castelhana do mesmo (Eysenck, 1972; 1979). Utilizando uma amostra de 405 uni-

(*) Universidade de Santiago de Compostela, Departamento de psicologia Clínica e Psicobiologia. Tradução de Paulo Machado.

versitários obtiveram-se seis factores de primeira ordem mediante rotação ortogonal: I—Conservantismo-Autoritarismo, II—Igualdade humana (ou anti-etnocentrismo), III—Autoritarismo, IV—Liberalismo, V—Humanitarismo, e VI—Pacifismo. Destes factores, obtiveram-se, também de modo ortogonal, os três seguintes factores de segunda ordem: I—Mentalidade dura, II—Liberalismo, II—Humanitarismo solidário. Se em vez de três, se obtêm dois factores de segunda ordem, estes aparecem ortogonais entre si, denominando-se: I—Conservantismo, e II—Liberalismo autoritário.

Em outros estudos Becoña (1985b) correlacionou escalas distintas de conservantismo, como as de Eysenck (1971), Wilson & Patterson (1968), Eckhardt (1976), Cattell (1972) e Gordon (1976). Da sua investigação depreende-se que existem consideráveis correlações entre as diversas escalas de conservantismo, destacando-se a escala C como a melhor das utilizadas.

Finalmente há que referir que Eysenck também se preocupou nos seus estudos em estabelecer relações entre as atitudes e a personalidade e, em concreto, com um dos factores da sua teoria da personalidade: *introversão vs. extroversão* (cfr. Eysenck & Wilson, 1978). Também prestou especial atenção ao estudo dos determinantes biológicos das atitudes (Eaves & Eysenck, 1974).

TEORIA DAS ATITUDES SOCIAIS DE KERLINGER

Em 1959 Kerlinger (Kerlinger & Kaya, 1959) estabelece vários objectivos sobre o conservantismo e o liberalismo, assim como verifica a adequação de diversas técnicas na construção de escalas de atitudes. As análises factoriais que levam a cabo com a sua escala manifestaram a ortogonalidade dos factores por ele propostos, conservantismo (C) e liberalismo (L). Numa recente monografia sobre o assunto (Kerlinger, 1984) apresenta detalhadamente a sua teoria e a evidência empírica em que se apoia.

Para Kerlinger o conservantismo “é um conjunto de crenças políticas, económicas, religiosas, educativas, e outras crenças sociais caracterizado pela ênfase no “status quo” e a estabilidade social, religião e moralidade, liberdade, desigualdade natural dos homens, incerteza no progresso, e a debilidade da razão humana. Além disso, caracteriza-se por uma desconfiança em relação à democracia popular e às decisões da maioria e por apoiar a iniciativa individual e o individualismo, a inviolabilidade da propriedade privada, e a importância central dos negócios e da indústria na sociedade” (Kerlinger, 1984, pp. 16-17). De igual forma assinala que o liberalismo “é um conjunto de crenças políticas, económicas, religiosas, educativas, e outras crenças sociais que enfatizam a liberdade do indivíduo, o governo constitucional participativo e a democracia, os sentimentos de lei, a negociação livre, a discussão e a tolerância de diferentes pontos de vista, o progresso social construtivo e a mudança, a igualdade e os direitos das minorias, a racionalidade secular e abordagem racional dos problemas sociais, e a acção positiva do governo para remediar as diferenças sociais e para melhorar o bem estar humano” (p. 15).

O conservantismo e o liberalismo são para Kerlinger ortogonais e dualistas. Este é o eixo central da sua teoria já sugerido no seu estudo inicial (Kerlinger & Kaya, 1959). Nele encontrou que tanto o conservantismo como o liberalismo eram factores (obtidos mediante análise factorial) independentes entre si. Mais tarde Kerlinger (1976; 1978) distinguiu subfactores que representariam alguns, mais o conservantismo, e outros o liberalismo. Mais recentemente, e na linha do posicionamento ortogonal do conservantismo e liberalismo (Kerlinger, Middendorp & Amon, 1976; Kerlinger, 1978; 1984), prosseguiu na obtenção empírica da ortogonalidade entre conservantismo e liberalismo com as seguintes metodologias: análise factorial, análise de cluster, e análise de estruturas de covariância. O factor conservador (factor de se-

gunda ordem) agrupa os seguintes factores: religiosidade, conservantismo económico, conservantismo tradicional, e o factor liberal: liberdade sexual, sentimento e afecto, igualdade económica e social e socialismo.

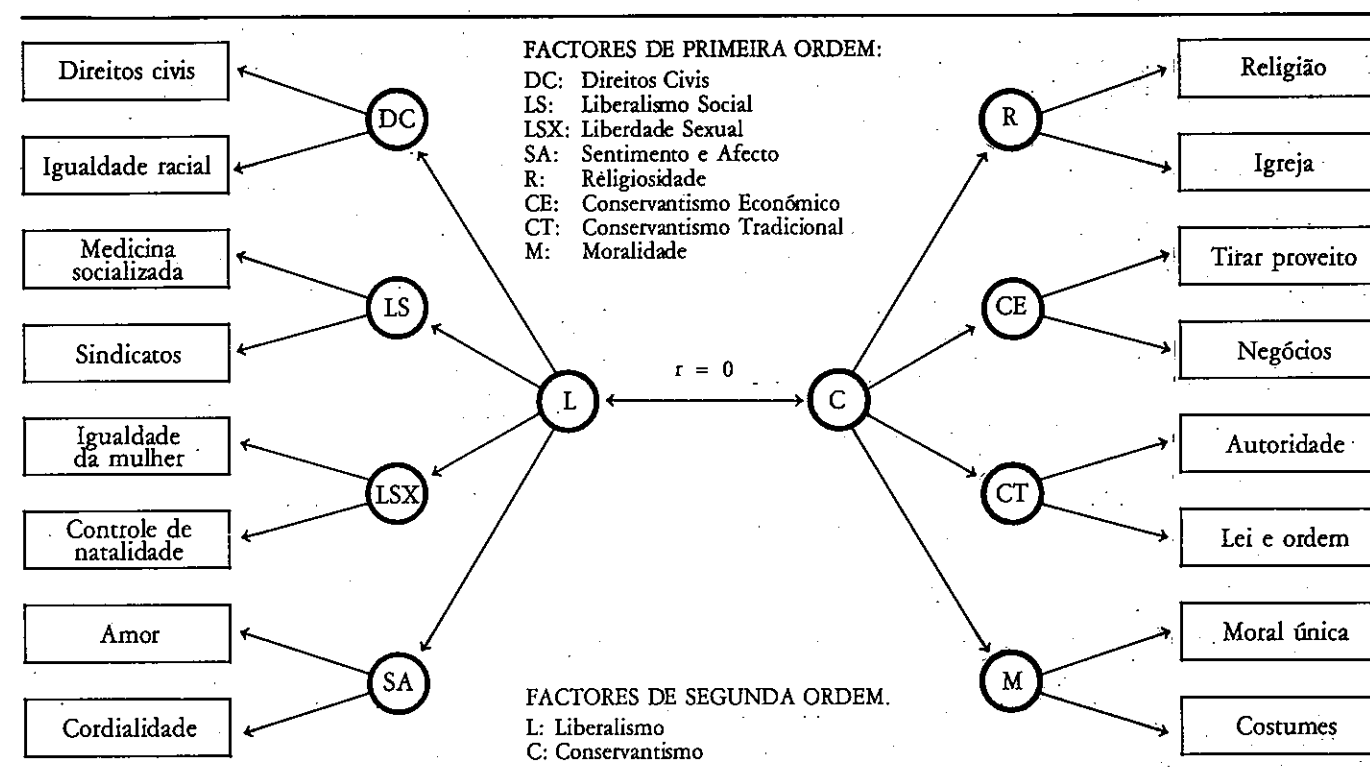
Dentro dos seus múltiplos estudos destacaremos o de 1978, onde Kerlinger utilizou quatro amostras distintas: duas de jovens europeus (holandeses e espanhóis), uma de jovens norte-americanos, e outra de holandeses, obtida aleatoriamente da população adulta. Tal como Wilson (1973), Kerlinger utiliza itens curtos para avaliar o “referente” ou conteúdo das atitudes, definindo-os como “um nome, uma categoria, um recorrente” (Kerlinger, 1972, p. 613) ou, por outras palavras, “uma série de coisas em relação às quais pode ser dijudada uma atitude” (Kerlinger, 1972, p. 613). Kerlinger, que utilizou fundamentalmente referentes nos seus estudos, aponta as seguintes cinco razões para a sua utilização: 1) os itens referentes encontram-se menos sujeitos ao tempo e ao lugar que os itens proposicionais, 2) os itens referentes estão menos sujeitos à ambiguidade, 3) ao serem simples e curtos o uso dos referentes permite uma maior amplitude do domínio atitudinal, 4) ao serem formados por poucas palavras, os itens referentes encontram-se menos afectados pelas peculiaridades do estilo ou redacção, e 5) sendo simples palavras ou frases curtas, os referentes adaptam-se com facilidade a qualquer tipo de itens atitudinais.

Em Espanha, Amon (1976) utilizou as escalas de Kerlinger e colaborou no artigo de Kerlinger e col. (1976) em relação à amostra espanhola. Amon (1976) analisa a polémica dicotomia entre bipolaridade e dualismo suscitada por Kerlinger, defendendo que a dimensão conservadora não é um contínuo com o polo oposto do liberalismo, mas sim dois constructos ortogonais entre si. No seu estudo, Amon obteve, mediante análise factorial, doze factores de primeira ordem que rodados obliquamente e postos a factorizar de novo, extraem dois ou três factores de segunda ordem. Com dois factores de segunda ordem, o primeiro é o *conservantismo* e o segundo é o *liberalismo*; com três factores de segunda ordem, o primeiro e o terceiro são conservadores e o segundo liberal. Confirma-se assim a existência de uma diferença clara entre ambos os factores. Como Amon refere “os liberais parecem diferir nos valores conservadores que rejeitam e os conservadores parecem diferir nos valores liberais que desaprova” (Amon, 1976, p. 951).

Continuando com a controversa dicotomia entre bipolaridade e dualismo, Kerlinger refere-se recentemente à *bipolaridade* como a avaliação dentro de um contínuo com dois polos opostos entre si, enquanto que o dualismo corresponde a dois aspectos da realidade independentes entre si. Assim, a bipolaridade das atitudes pode dar-se sob três condições ou circunstâncias (Kerlinger, 1984): a preponderância de sujeitos radicais de direita, a preponderância de sujeitos radicais de esquerda, e ambos os tipos de radicalismo numa amostra específica.

Na sua última monografia Kerlinger afirma que o liberalismo e o conservantismo parecem ser ideologias gerais que impregnam a maior parte das crenças e atitudes sociais, dos países que estudou (cf. Kerlinger et al., 1976). Assim encontrou uma divergência nos detalhes e conteúdos para os factores liberal e conservador nas amostras norte-americanas, espanhola e holandesa, ao mesmo tempo que surgiram semelhanças num bom número de factores entre as referidas amostras, ainda que se tratasse de sociedades e culturas distintas entre si. Estes resultados afectaram especialmente os factores conservadores. Em duas ou mais amostras obtiveram-se três ou quatro factores conservadores e igual número de factores liberais. Os factores conservadores foram fundamentalmente os de religiosidade, conservantismo económico, conservantismo tradicional, e menos marcadamente a moralidade. Em relação aos factores liberais, aparecem fundamentalmente: os direitos civis, o liberalismo social, a liberdade sexual, e o sentimento e afecto. Os factores correspondem a

Figura 1
Modelo teórico de Kerlinger



Adaptado de Kerlinger (1984, p. 224).

expressões multivariadas de importantes facetas liberais e conservadoras da actual sociedade ocidental. Para Kerlinger, o mais surpreendente de tudo isto foi o aparecimento dos factores de segunda ordem de conservantismo e liberalismo em todas as amostras. Num estudo por nós realizado (Gomez-Duran & Becoña, 1986) com pais e filhos, obtivemos resultados similares aos até aqui referidos.

Na Fig. 1 apresenta-se um resumo esquemático da estrutura e conteúdo das atitudes sociais segundo a teoria de Kerlinger (1984). Actualmente, essa estrutura teórica aparece confirmada à luz de vários estudos.

CONCLUSÕES

Nas páginas anteriores analisámos as teorias das atitudes sociais de Eysenck e Kerlinger. Como síntese, podemos dizer que as características mais importantes da teoria de Eysenck em relação às atitudes sociais são: 1) a obtenção dos factores ortogonais, R e T, subjacentes às atitudes sociais; 2) o grande número de sujeitos e amostras utilizadas para demonstrar a sua teoria; 3) as comparações das suas escalas em diversos países e culturas; 4) a preferência por amostras da população geral e não de estudantes; 5) diversos problemas metodológicos que as suas escalas têm e que não foram satisfatoriamente resolvidos e, em virtude disso, 6) interpretação do factor T, muitas vezes, como *religiosidade* ou *moralismo religioso* (Bruni & Eysenck, 1976) em vez de mentalidade branda vs. mentalidade dura.

Em relação à teoria de Kerlinger podemos considerar como características mais importantes: 1) a importância dada aos itens referentes, contrapondo-os aos itens proposicionais; 2) a insistência do autor no dualismo ou ortogonalidade do conservantismo em relação ao liberalismo; 3) a fidelidade obtida nas escalas; 4) a utilização de diversas técnicas multivariadas que conduziram aos mesmos resultados.

A conclusão mais importante a tirar das teorias anteriores em relação às atitudes sociais é a de que, tendo cada uma delas proposto conceptualizações opostas sobre o papel do conservantismo e liberalismo (bipolaridade na de Eysenck e dualismo na de Kerlinger), cada uma delas reuniu dados suficientes para que possa ser considerada válida.

Perante isto, podemos dizer que muito há ainda para investigar neste domínio, para que se possa clarificar de modo adequado este importante aspecto das atitudes sociais. Tampouco se deve esquecer que por detrás de cada uma das teorias anteriores se encontra um questionário que foi construído de acordo com uma teoria subjacente e que, finalmente, subjacente a qualquer teoria está um investigador.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D. J. & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In Marchinson, C. (Ed.). *A handbook of social psychology* (pp. 798-844). Worcester, Mass.: Clark university Press.
- Amon, J. (1976). Dualismo y bipolaridad. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 141-142, 947-952.
- Becoña, E. (1985a). *Actitudes políticas y conservadurismo en universitarios*. Santiago de Compostela: Grial.
- Becoña, E. (1985b). Relations among conservatism scales. *Journal of Social Psychology*, no prelo.
- Becoña, E. & Dosil, A. (1982). El modelo actitudinal de Fishbein y Ajzen. *Psicológica*, 3, 197-231.
- Becoña, E. & Fernández, L. (1985). Actitud: Definición y conceptos relacionados con la misma. In Díaz, O. (Ed.). *Cuestiones de Psicología* (pp. 165-178). Santiago de Compostela: Seminario.
- Bruni, P. Eysenck, H. J. (1976). Structure of attitudes — an Italian sample. *Psychological Reports*, 38, 956-958.
- Burgaleta, R. (1976a). *Las actitudes sociales primarias de los universitarios españoles: Un nuevo cuestionario*. Madrid: Marova.

- Burgaleta, R. (1976b). Una contribución al estudio de las actitudes sociopolíticas. *Cuadernos de Psicología* 3, 6-7, 18-25.
- Cattel, R. B. (1972). *El análisis científico de la personalidad*. Barcelona: Fontanella.
- Dator, J. A. (1969). Measuring attitudes across cultures: A factor analysis of the replies of Japanese judges to Eysenck's inventory of conservative-progressive ideology. In Schubert, G. Danelski, B. J. (Eds.). *Comparative judicial behavior* (pp. 71-102). Oxford: Oxford University Press.
- De Fronzo, J. (1972). Religion and humanism in Eysenck's T dimension and left-right political orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 265-269.
- Eaves, L. J., Eysenck, H. J. (1974). Genetics and the development of social attitudes. *Nature*, 249, 288-289.
- Eckhardt, W. (1976). *Compassion manual*. Oacville, Ontario, Canada: Canadian Peace Research Institute.
- Eysenck, H. J. (1947). Primary social attitudes. I: Organization and measurement of social attitudes. *International Journal of Opinion and attitude research*, A, 49-84.
- Eysenck, H. J. (1954). *The psychology of politics*. London: Routledge.
- Eysenck, H. J. (1971). Social attitudes and social class. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 10, 201-212.
- Eysenck, H. J. (1972). *Psychology is about people*. Middlesex: Penguin.
- Eysenck, H. J. (1975). The structure of social attitudes. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 14, 323-331.
- Eysenck, H. J., Wilson, G. D. (Eds.) (1978). *The psychological basis of ideology*. Lancaster: MTP.
- Ferguson, L. W. (1939). Primary social attitudes. *Journal of Sociology*, 8, 217-223.
- Ferguson, L. W. (1973). Primary social attitudes of the 1960s and those of the 1930s. *Psychological Reports*, 33, 655-664.
- Fischbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior*. Reading, Mass.: Addison Wesley Co.
- Comez-Durán, B. J. & Becoña, E. (1986). *Socialización política: La evolución del conservadurismo y liberalismo de padres a hijos*. Manuscrito inédito.
- Gordon, L. V. (1976). Survey of interpersonal values, revised manual. Chicago: Science Research Associates.
- Green, R. T. & Stacey, B. G. (1964). Was Torquemada tenderminded. *Acta psychologica*, 22, 250-271.
- Hewitt, J. K., Eysenck, H. J. & Eaves, L. J. (1977). Structure of social attitudes after twentyfive years: A replication. *Psychological Reports*, 40, 183-188.
- Kerlinger, F. N. (1972). The structure and content of social attitude referents: A preliminary study. *Educational and Psychological Measurement*, 32, 613-630.
- Kerlinger, F. N. (1978). Similarities and differences in social attitudes in four Western countries. *International Journal of Psychology* 13, 25-37.
- Kerlinger, F. N. (1984). *Liberalism and conservatism*. London: LEA.
- Kerlinger, F. N., Kaya, E. (1959). The construction and factor analytic validation of scales to measure attitudes toward education. *Educational and Psychological Measurement*, 19, 13-29.
- Kerlinger, F. N., Middendorp, C. P. & Amon, J. (1976). The structure of social attitudes in three countries: Test of a criterial referent theory. *International Journal of Psychology*, 11, 265-279.
- Krech, D. & Crutchfield, R. (1948). *Theory and problems of social psychology*. New York: McGraw-Hill.

- Mehryar, A. H. (1970). A cross-cultural investigation of Eysenck's hypothesis regarding the relationship between personality and attitudes. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 216-221.
- Muñoz, L. (1977). Especialización profesional y actitudes sociopolíticas. *Sociología Jurídica*, 130, 69-76.
- Newcomb, T. (1950). *Social psychology*. New York: Dryden.
- Rokeach, K. (1960). *The open and closed mind*. New York: Basic Books.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Smithers, A. G. & Lobley, D. M. (1978). The relationship between dogmatism and radicalism/conservatism. In Eysenck, H. J. & Wilson, G. D. (Eds.). *The psychological basis of ideology* (pp. 163-172). Lancaster: MTP.
- Stacey, B. (1977). The psychology of conservatism. Part I: The conceptual framework and theories of Eysenck and Ray. *New Zealand Psychologist*, 6, 31-41.
- Wilson, G. D. (Ed.) (1973). *The psychology of conservatism*. London: Academic Press.
- Wilson, G. D. & Paterson, J. R. (1968). A new measure of conservatism. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 7, 264-290.

ABSTRACT

SOCIAL ATTITUDES: EYSENCK'S AND KERLINGER'S THEORIES

The authors present an overview of two of the most important theories concerning social attitudes, the Eysenck's and the Kerlinger's theories. Reference is made to the fact that Eysenck supports that the social attitudes are grouped in two factors: R—Radicalism versus Conservatism and T—Tenderminded versus Toughminded while Kerlinger states that they are grouped orthogonally in two factors: Conservatism and Liberalism. Empirical support and criticisms aroused by these two theories are also analysed.

The authors note that, although both theories propose different approaches regarding the role taken by conservatism and liberalism towards social attitudes, each one of them has gathered sufficient data to establish its own validity.

RÉSUMÉ

LES ATTITUDES SOCIALES: LES THÉORIES D'EYSENCK ET KERLINGER

Les auteurs s'engagent dans la révision de deux des plus importantes théories — celle d'Eysenck et celle de Kerlinger — se rapportant aux attitudes sociales. Il est référé que tandis que pour Eysenck les attitudes sociales se groupent selon deux facteurs — R—Radical versus Conservateur et T—Mentalité faible versus Mentalité dure —, Kerlinger est d'avis qu'elles se groupent uniquement autour d'un Facteur Libéral et d'un Facteur Conservateur. Toutefois, pour cet auteur ces deux facteurs sont conçus comme orthogonaux et indépendants l'un de l'autre, et pas comme deux pôles d'un continu. Sont aussi référées les recherches empiriques et les critiques évoquées à propos de ces deux théories.

Pourtant, quoique ces deux approches fassent preuve de conceptions opposées en ce qui touche le rôle des facteurs libéral et conservateur dans les attitudes sociales, les auteurs signalent qu'elles ont recueilli des données suffisantes pour qu'on puisse les considérer comme valables.

REUNIÕES CIENTÍFICAS

THE EVOLUTIONARY BIOLOGY OF INTELLIGENCE

Decorreu entre 8 e 20 de Julho passado em Poppy (Arezzo, Itália) o seminário "The evolutionary biology of intelligence: Cognitive implications of the evolution of the nervous system", organizado no âmbito do Advanced Study Institute (ASI, da OTAN).

Os especialistas presentes, cerca de seis dezenas, eram provenientes sobretudo de países anglo-saxónicos e cobriam múltiplas disciplinas com relevância para este assunto. A título de curiosidade, a "representação" portuguesa era constituída por cinco assistentes das Universidades do Porto e de Lisboa (dois de psicologia, dois de biologia e um de neurologia).

O pano de fundo das comunicações foi a teoria da evolução, apresentada por Charles Darwin já em 1859 e considerada como uma revolução quase copernicana no conhecimento humano: a espécie humana vê-se obrigada a renunciar ao seu estatuto privilegiado de *criação à imagem divina* para ser examinada como as restantes espécies na perspectiva de uma *continuidade evolutiva*.

O carácter multidisciplinar dos especialistas e investigadores presentes neste seminário (paleoantropólogos, neurólogos, psicólogos, etólogos, biólogos, zoólogos e filósofos, entre outros) fez sentir a necessidade de referentes comuns de diálogo, nomeadamente sobre a noção de inteligência. A opção foi considerá-la como a capacidade de resolução de problemas de um organismo ("problem-solving capacity of an organism" — M. Hofman,

do "Netherlands Institute of Brain Research"), intimamente ligada às estruturas neurológicas cerebrais. Falava-se, pois, em "inteligência biológica" distinguindo-a da "inteligência psicométrica". Para abordar a inteligência de um ponto de vista evolutivo torna-se necessário encontrar o fio da meada que estará subjacente às capacidades de adaptação e tratamento de informação nas várias espécies, desde os invertebrados aos mamíferos primatas e não-primatas. E, no estado actual do conhecimento, este fio da meada poderá situar-se nos chamados correlatos neurológicos da capacidade mental, nomeadamente no grau de encefalização de cada espécie (H. Jerison, Univ. Los Angeles). Tendo em conta a relação alométrica existente entre volume e/ou peso do cérebro e volume e/ou peso do corpo (maiores corpos precisam de cérebros maiores para a coordenação de funções vitais), verifica-se que há espécies onde o tamanho do cérebro excede o que seria previsível de acordo com tamanho do corpo; diz-se, então, que estas espécies têm um maior grau de encefalização. Refira-se, por curiosidade, que as espécies com maior grau de encefalização (e, nesta perspectiva, mais inteligentes) são os humanos (*Homo*), os golfinhos (*Tursiops*) e as baleias assassinas (*Orcinus*).

Assim, a maior parte das comunicações centraram-se na evolução da inteligência e da "mente" (evolution of mind) tomando-as como a evolução orgânica do cérebro, uma opção fascinante embora obviamente incompleta. Neste contexto são de referir as contribuições de Williams Hodos (Univ. de Maryland) sobre Psicologia e Neuroanatomia Comparadas, de

Terry Deacon (Univ. de Harvard) sobre a evolução dos circuitos neurológicos subjacentes à linguagem humana, e de Dieter Kruska (Univ. de Kiel — RFA) sobre o efeito da domesticação de mamíferos no seu comportamento e estrutura cerebral. Um outro contributo proveio dos estudos sobre a lateralização cerebral cuja discussão esteve a cargo de Jerre Levy (Univ. de Chicago): é bem conhecido que o cérebro humano está organizado de forma assimétrica, estando o hemisfério esquerdo associado às competências linguísticas e o direito às competências globalmente definidas por não-linguísticas (a natureza específica desta especialização é ainda objecto de investigação, mas aquela é a versão sumária unanimemente aceite). Que pressões selectivas terão determinado aquela adaptação biológica? Será que, como provocativamente afirma J. Levy, "a assimetria lateral do cérebro quase duplica o seu poder cognitivo"? Até que ponto é a especialização hemisférica especificamente humana?

Curiosamente, apesar de se aceitar o pressuposto da continuidade evolutiva, outra preocupação deste Seminário foi a de esclarecer a especificidade da "inteligência humana". Defende-se que a evolução não progride numa via única e ascendente visando a constituição de um "super-ser": "evolution has no purpose", clamava Michael Ruse (Univ. de Cambridge). A evolução tem antes em vista o equilíbrio dum espécie no seu "nicho ecológico". Torna-se, portanto, legítimo e até necessário procurar especificidades evolutivas próprias de cada espécie. No caso da humana, a opção preferida foi a linguagem: produção, percepção e alguns aspectos da compreensão da linguagem são característicos do *Homo Sapiens*. Se bem que com diferentes nuances, esta é a posição de investigadores tão conceituados como H. Jerison e P. Lieberman (Univ. de Brown).

Todavia, não foi apenas a um nível biológico que se situaram as apostas deste Encontro. Além da discussão em torno da inteligência natural e artificial (a cargo de Margaret Boden, Univ. de Sussex, GB) e sobre a generalidade de certas leis básicas de aprendizagem (M. Bitterman, da univ. de Hawaii), houve a preocupação de não negligenciar a reflexão filosófica que os grandes modelos e teorias sempre propiciam. Foi neste sentido a comunicação de Henry Plotkin (Univ. College de Londres) sobre epistemologia evolutiva. Esta consiste em transcender uma teoria da evolução "circunscrita" à história filogenética, e usar a "analogia evolutiva" em múltiplos níveis: o genético, o desenvolvimental (constituição do fenó-



A REDACÇÃO DO J.P. DESEJA
AOS SEUS ASSINANTES E LEITORES
BOAS FESTAS!

tipo), o individual (as aprendizagens, pensamento e resolução de problemas do indivíduo concreto) e o sociocultural. Esta perspectiva, embora complexa e polémica, poderá talvez a curto prazo contribuir para resolver algumas dificuldades de interpretação em psicologia comparada, através da tentativa de integração de diferentes abordagens da inteligência: uma, mais biológica e centrada no grau de encefalização das espécies, e outra mais psicológica e centrada na especificidade humana e no papel do meio cultural.

Uma última palavra de apreço pela forma agradável e proveitosa como decorreu este curso, e ao papel decisivo que tiveram a hospitalidade do Professor Chiarelli (Univ. de Florença) e os talentos de moderador do Professor Jerison ao promover um clima de abertura intelectual em torno da discussão dos assuntos.

M. São Luís F. e Castro
e Leandro S. Almeida

11.º CONGRESSO MUNDIAL DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE PSIQUIATRIA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E DAS PROFISSÕES ASSOCIADAS

"Novas abordagens em saúde mental para a criança e sua família". Paris, 21 a 25 de Julho de 1986.

Realizou-se em Paris de 21 a 25 de Julho de 1986, o "11.º Congrès Internationale de l'Association Internationale de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent et des Professions Associées", organizado pela "Société Française de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent".

Depois de ter acolhido em 1937, o 1.º Congresso Internacional de Psiquiatria da Criança, Paris acolheu de novo, quase passado meio século, o Congresso Mundial, o qual contou com mais de 1500 participantes e onde estiveram representados 41 países.

Tendo como línguas oficiais o Francês e o Inglês e a tradução simultânea para o Espanhol e o Alemão, esta manifestação científica, muito marcada por uma perspectiva interdisciplinar e girando à volta do tema "Novas Abordagens em Saúde Mental", permitiu aos especialistas de todo o mundo fazerem o ponto sobre as novas abordagens científicas e terapêuticas em saúde mental da criança e da família, tendo constituído um meio de informação, de aprendizagem, de comunicação e trocas recíprocas importantes.

Colocando a ênfase na promoção da saúde mental do nascimento à idade adulta, integrando os dados das investigações mais recentes respeitantes à intervenção

precoce junto do bebé e recém-nascido, à intervenção na criança, no adolescente, às diferentes abordagens familiares, o programa científico foi bastante intenso. Este, desenrolou-se sob a forma de conferências, simpósios, mesas redondas, grupos de trabalho, projecção de filmes, entrevistas com autores, tendo os trabalhos decorrido simultaneamente em 18 salas e originando por isso um problema de difícil escolha.

Vastidão, diversidade, abertura e flexibilidade, constituíram alguns dos aspectos que caracterizaram este congresso. Vastidão e diversidade, presentes no grande número e variedade de temas apresentados. Abertura e flexibilidade presentes nas diferentes abordagens, das biológicas às psicológicas, nas orientações teóricas e metodológicas, das sistémicas às comportamentais, passando pelas de inspiração analítica.

Qual a situação da saúde mental infantil no mundo? Que perspectivas? Qual o seu futuro? Quais as abordagens novas neste domínio?

Estas constituíram algumas das questões a que especialistas da Psicologia e da Psiquiatria infantil de todo o mundo, vieram dar uma resposta e animar estes 5 dias de intenso trabalho. A título de exemplo, citaremos apenas alguns: M. Rutter (U.K.); L. Herson (U.S.A.); S. Lebovici (F); P. Graham (U.K.); G. Caplan (Israel); A. Solnit (USA); C. Chiland (F); E. Salgueiro (P); J. Bowlby (U.K.); D. Anzieu (F); D. Cohen (USA); E. Anthony (USA); E. Ritvo (USA); R. Diatkine (F); N. Dugas (F); D. Shaffer (USA); D. Duché (F); R. Stoller (USA); R. Mises (F); D. Stern (USA); M. Sougé (F); I. Philips (USA); J. Lénire (F); B. Rutterberg (USA); Ph. Jeannet (F); K. Ogura (Japão); R. Jansdown (U.K.); J. Lang (F); R. Debray (F); S. Tonkiewicz (F); N. Manciaux (F); J. Cosnier (F); G. Lelord (F); J. Manzano (Suíça); N. Rach de Trautenberg (F).

Os estudos em psicopatologia da criança, depois de terem estado em atraso em relação aos estudos em psicopatologia dos adultos, constituem hoje um espaço de investigações inovadoras, em todo o caso, de perspectivas novas e muito ricas que vêm contribuir para um desenvolvimento mais harmonioso da criança. Estes estudos vêm sendo desenvolvidos desde o início do séc. XX e, sobretudo nos últimos anos, permitindo o acesso a novos métodos de observação e de intervenção clínica e jogando um papel decisivo no que diz respeito à saúde mental da criança.

Há hoje portanto, uma grande preocupação no que diz respeito à saúde e desenvolvimento da criança. Programas de cuidados primários, de alimentação, de prevenção de acidentes, de educação e preparação de pais constituem, entre outras,

algumas das medidas preventivas que têm vindo a ser aplicadas no campo da saúde mental da criança, visando prevenir distúrbios psicológicos, atraso mental, etc.

No entanto, apesar de todas estas medidas, apesar de que nos últimos anos, a alimentação, os medicamentos, a assistência médica tenham melhorado em relação à criança e alguns países estejam fazendo grandes progressos quanto à saúde geral das suas populações, em especial das crianças, o certo é que há enormes desigualdades dos recursos e das condições de desenvolvimento das crianças, assim como da assistência que lhe é prestada. E vai neste sentido a questão colocada pelo Prof. J. Graham: como é possível levar a sério a saúde mental da criança em países onde não há mais que um psiquiatra de crianças e um ou dois psicólogos para vários milhares de crianças?

Para além disso, sérios riscos se apresentam hoje como podendo vir perturbar o desenvolvimento das crianças. A complexidade da sociedade de hoje, em modificação constante, a instabilidade social, familiar e política, a emigração, os acidentes mortais dos pais, constituem, entre outras, razões que poderão vir perturbar o desenvolvimento da criança, ser fonte de mau estar e sofrimento para a criança. Este sofrimento poderá manifestar-se através de sintomas, nomeadamente fobias, inibições bloqueando certas actividades intelectuais e sociais, manifestações de ansiedade e somáticas, distúrbios de linguagem e das aquisições escolares, etc, e poderá agarrar-se também à família. A psicologia e a psiquiatria da criança vêm pois empenhar-se em diminuir o sofrimento da criança e da sua família, contribuir para o desenvolvimento e bem estar de ambos. Neste congresso elas estiveram presentes trazendo todo um conjunto de investigações, de procedimentos e técnicas a fim de atingir-se estes objectivos.

Também neste congresso se deu conta de que a anorexia mental nos adolescentes aumenta de forma inquietante em todos os países desenvolvidos. Segundo as estatísticas apresentadas uma adolescente em 150, apresenta o que hoje chamamos distúrbios do comportamento alimentar, seja anorexia, bulimia, ou uma outra segundo os períodos, havendo apenas uma percentagem de 10% de rapazes que apresentam esta perturbação. Os especialistas estão de acordo em reconhecer nestes comportamentos, uma resposta do mesmo tipo que a toxicomania, aos conflitos normais da adolescência, resposta esta que se transforma em perturbação grave se o distúrbio alimentar adquirir um carácter repetitivo. O prof. Ogura de Tóquio, acentuaria a extrema frequência de anorexia no seu país, a rude prova que constituiu esta situação para as famílias e as dificuldades de tratamento face a esta adolescente ambivalente que "tudo quer e nada aceita".

Outra questão muito debatida foi o autismo infantil e a velha discussão entre os que defendem uma origem orgânica e aqueles que tendem a valorizar uma origem psicológica. O certo é que muitas crianças apresentam hoje este problema, verificando-se existir por ex. em França uma criança autista em 5000 crianças. Qualquer que sejam os métodos de intervenção utilizados, todos os especialistas são unânimes quanto à necessidade de intervir o mais cedo possível.

Também a par do problema das crianças maltratadas, foi igualmente debatido a questão dos pais maltratados e de como proteger estes pais das ameaças, agressões e ferimentos dos seus próprios filhos, quase sempre rapazes e adolescentes a partir de 11, 12 anos. Estes adolescentes violentos pertencem a meios sócio-culturais e económicos variados, muito embora a maioria pertença a um meio social elevado onde as profissões são muito variadas, sendo a mãe a mais agredida e as razões destes comportamentos as mais variadas: desde baterem para obterem dinheiro ou outras satisfações materiais, a desejarem afirmar o seu papel de "chefe", ou a outras sérias perturbações.

Os pais maltratados reagem tal como as crianças maltratadas, ou seja, calando-se e escondendo a todos a triste realidade das suas vidas familiares. E neste caso as estatísticas acompanham o silêncio das vítimas, embora as estimativas apontem para uma média de 10% nos E.U.A. e 15% no Canadá de pais maltratados, não contando com os muitos casos escondidos.

Estão neste momento nos E.U.A. a criarem-se várias associações, as quais têm o objectivo de permitir à sociedade tomar consciência desta realidade e dos pais maltratados vencerem o isolamento.

A psicologia do bebé tentando levar a um melhor conhecimento das características e competências do bebé e tentando ajudar a uma melhor compreensão entre a mãe e o seu bebé, assim como a intervenção precoce e sua importância nas dificuldades da criança e como factor de prevenção, foram assuntos também largamente debatidos neste congresso.

Nestes últimos anos todas as nossas concepções em relação ao recém-nascido têm sido modificadas, graças aos numerosos trabalhos que têm vindo das disciplinas as mais variadas, havendo hoje uma nova maneira de olhar o bebé, um novo olhar que se traduz na observação e descoberta de competências do recém-nascido e da sua individualidade, na descoberta do bebé já com um certo "estilo", "qualidade", "competência", e não apenas como um "tubo digestivo" ou mero "reflexo".

Na realidade o bebé não é alguém a quem é apenas necessário alimentar convenientemente, ele tem já um modo in-

dividual muito próprio, é um ser humano específico, que vê, que "entende", muito sensível a todos os estímulos exteriores, à fala, aos odores, etc. e que estabelece relações muito precoces com o seu ambiente.

Acontece que por vezes estas relações com o ambiente e especialmente entre a mãe e o bebé, causam problemas. Por vezes quando o bebé nasce, a mãe poderá ter dificuldade em aceitar e adaptar-se imediatamente ao bebé ou ficar desiludida perante o bebé que poderá não corresponder ao bebé que "imaginou", poderá ter dificuldade em se ocupar do bebé. Os pais poderão também ficar ansiosos por não saberem como responder aos gritos do bebé, podendo mesmo acontecer nos casos das mães solteiras, abandonadas, afectivamente isoladas, ou um pouco deprimidas após o parto, que os comportamentos e gritos do bebé sejam sentidos como agressivos. Daí a importância do apoio técnico específico aos pais, e essencialmente à mãe, nestas situações, assim como a necessidade de intervir o mais cedo possível, não apenas nos centros de apoio precoce mas já nas maternidades, a fim de facilitar o melhor conhecimento do bebé, melhorar a relação com ele, contribuir para um melhor desenvolvimento e bem estar de ambos.

Muitos outros assuntos foram tratados, tal como os resultados de estudos sobre os efeitos comportamentais e cognitivos da utilização de medicamentos nas crianças e adolescentes, os comportamentos depressivos na criança e adolescente, o papel dos factores cognitivos no funcionamento psicológico e no desenvolvimento, os efeitos psico-sociais dos novos métodos de programação, o papel e importância das equipas multidisciplinares em saúde mental infantil, as diversas abordagens e terapias familiares, estudos transculturais.

Também vários estudos vieram elucidar os distúrbios cerebrais de certas anomalias psicopatológicas, aprofundar os estudos do mecanismo de acesso dos medicamentos no cérebro, apresentar os aspectos neurobiológicos de certas perturbações, vindo a abordagem biológica completar a abordagem psicológica e sociológica das perturbações mentais da criança e adolescente.

Toma-se importante desenvolver mais estudos sobre os riscos da utilização de certos métodos, sobre os factores de risco nas diversas situações específicas, estudos longitudinais e epidemiológicos, alargar e desenvolver a intervenção ao nível da prevenção, da família e da comunidade.

O próximo congresso mundial vai ter lugar no Japão em 1990.

Natália Ramos

actualidade e divulgação em Psicologia

ASSINATURA ANUAL (5 números):

Portugal: Pessoal, 600\$00; Instituições, 1000\$00.

Países de expressão portuguesa (Brasil e África): U.S. \$6; U.S. \$9.

Europa: U.S. \$8; U.S. \$11.

Outros Países: U.S. \$11; U.S. \$15.

Números atrasados: 100\$00.

REDAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E PUBLICIDADE:

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

Jornal de
PSICOLOGIA

ASSINE HOJE MESMO O

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

LEITURAS

PSICOLOGIA
DA CRIATIVIDADE

Eunice Soriano de Alencar,
Univ. de Brasília
Editora Artes Médicas Sul, 1986
Distribuidora em Portugal: CDL

Vários traços são apontados segundo a autora às pessoas criativas: intuição, flexibilidade cognitiva, espontaneidade, independência de pensamento, persistência, abertura às experiências (...). Eunice Alencar reúne essas características. Nos últimos tempos tem sido autora de elevado número de trabalhos, alguns sob a forma de livro, sobre o processo educativo no seio da escola e da família. Conhecemos Eunice Alencar no Porto, aquando da sua presença no congresso sobre crianças super-dotadas. Alguns dos trabalhos que a autora tem desenvolvido a este nível foram já apresentados no *Journal de Psicologia* (número anterior), e este último livro é dedicado ao problema da criatividade.

Em primeiro lugar começa-se por abordar o problema da definição da criatividade e da sua avaliação. Trata-se de um assunto de alguma polémica na Psicologia e na Educação, havendo alguns autores a colocarem a tónica nos aspectos cognitivos e outros a valorizarem sobretudo as dimensões da personalidade, sentido estrito. O contributo das várias correntes da psicologia para o problema (psicanálise, gestalt, humanismo) aparece mais desenvolvido. Uma eventual ligação dos comportamentos criativos à questão das lateralizações hemisféricas aparece resumida em apenas duas páginas, e como em relação a outras dimensões intelectuais o problema tem a ver com a maior ligação de determinados conteúdos e processos a zonas encefálicas mais ou menos desenvolvidas nos indivíduos.

A maior parte do texto situa-se na área de maior experiência da autora: intervenções para o desenvolvimento da criatividade. Numa posição de que quanto mais criativo mais o indivíduo se poderá mostrar útil à sociedade (embora nem sempre a sociedade como organização favoreça o seu desenvolvimento...), caberá à família e sobretudo à escola tarefa importante a este nível. Alguns aspectos do sistema tradicional do ensino são tomados como contraproducentes a este propósito (conteúdo e extensão dos programas, método do ensino centrado no professor e na transmissão de conhecimentos, ênfase na disciplina e no comportamento disciplinado dos alunos, baixas expectativas dos professores em relação aos alunos). Várias sugestões, em sentido contrário, são também referidas. Elas centram-se no saber estar do professor, muito embora alguns programas específicos do desenvolvimento da criatividade sejam também justificados.

L. S. Almeida

DEVELOPING THE EMIC AND THE
ETIC CONCEPTS FOR
CROSS-CULTURAL COMPARISONS

G. Ekstrand e L. H. Ekstrand,
Malmö, University of Lund,
School of Education:
Department of Educational
and Psychological Research, 1986

Este texto é uma versão revista da comunicação apresentada no "First Circum-Mediterranean Regional IACCP Conference: Ethnic Minority and Immigrant Research" (Malmö, 1985), e aborda as ambiguidades e as contradições com que os termos "emic" e "etic" aparecem utilizados nas ciências do comportamento, particularmente quando se debruçam sobre estudos transculturais.

O termo "emic" tem sido utilizado para caracterizar uma abordagem mais "interna" de uma cultura ou tomando esta no seu contexto económico próprio. O investigador toma cada cultura isoladamente e coloca-se na perspectiva do "nativo". O termo "etic" tem assumido uma significação oposta em que o investigador se coloca "mais de fora" ou então se tem como objectivo a análise simultânea de várias culturas, para atingir uma perspectiva "universal". Após uma análise das abordagens de outros autores sobre o assunto, Ekstrand e Ekstrand fazem uma delimitação do significado de ambos os termos a partir do modelo "diferencial semântico". Ambos os conceitos são então apreciados em oito dimensões bipolares (sentido geral, posição do investigador face à cultura em estudo, métodos e instrumentos usados, critérios na definição das variáveis culturais, estruturas, resultados/princípios (leis, e teoria).

Após uma abordagem aprofundada das oito dimensões, no contexto do modelo que os autores definem por "integrated model of the meanings of emic and etic", passam a relatar dois exemplos, extraídos de duas obras do início do século ("Grubby Sweden" publicado em 1938 pelo autor sueco Ludvig Nordstrom, e "Mother India" publicado em 1927 e 1932 pelo autor americano K. Mayo), que demonstram algumas dificuldades de aplicação dos conceitos referidos e que são ponto de partida para alguns comentários epistemológicos. Os autores terminam exemplificando algumas ideias expressas neste artigo com várias aplicações práticas.

Concluem os autores pela continuidade de ambos os conceitos e pela necessidade de, enfatizando a sua multidimensionalidade, ressaltar os seus aspectos complementares e contíguos.

Este estudo, apesar da ênfase teórica e epistemológica, caracteriza-se por uma apresentação clara dos conceitos, fazendo apelo a referências culturais e transculturais que em muito o enriquecem. A sua leitura

e compreensão saem, deste modo, facilitadas.

Luisa Saavedra

EDUCAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL
EM PORTUGAL: 1970-80,
UMA DÉCADA DE TRANSIÇÃO

Stephen R. Stoer,
Edições Afrontamento, 1986

Stephen Stoer, autor de vários estudos sobre a realidade educativa em Portugal (por exemplo, o livro "Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal"), apresenta neste último trabalho uma síntese caracterizadora do Sistema Educativo Português nos anos 70. Implicado nesta realidade (como investigador ou docente na formação de formadores) apresenta as coordenadas do Sistema Educativo neste período. Refira-se, a este propósito, o elevado número e a diversidade das citações documentais com que o autor fundamenta a sua análise convertendo o texto numa fonte de referência importante para futuros estudos. O carácter abrangente e dinâmico deste processo saem também valorizados.

Assim, este livro versa a mobilização educacional em Portugal durante a década passada. Em vez de apresentar um relato exaustivo do que se então passou, trata, em primeiro lugar, de desfazer o complexo amaranhado de acontecimentos na área da educação, destacando os três principais, e analisar a sua relação com a natureza mutável do Estado português.

Inevitavelmente o acontecimento mais importante da década de setenta, a revolução de Abril de 1974, ocupa um lugar de destaque na análise. A revolução põe termo ao regime salazarista, que foi incapaz de resolver o seu problema principal, a descolonização. Também marcou o início duma tentativa séria para alargar e aprofundar os efeitos da Reforma Veiga Simão (1971-3), que actuando como eixo dos debates sobre o desenvolvimento e a modernização do país, aparece como medianeira das transformações que a sociedade civil portuguesa exigia. Tudo isto é aprofundado no Capítulo 2 da Primeira Parte.

Os Capítulos 3 e 4, da Segunda Parte, descrevem como a revolução de Abril activou processos muito amplos na democratização da educação simultaneamente nas relações de gestão da escola e no que se entende como educação (isto é, a sua redefinição à luz da "redescoberta" das "realidades portuguesas"). O enfraquecimento gradual do projecto chamado "Portugal em transição para o socialismo", latente no processo de "normalização" que caracterizou os últimos anos da década de setenta, é abordado e avaliado no Capítulo 5 da Terceira Parte através de um estudo da intervenção do Banco Mundial no ensino médio português.

VÁRIA

O 10.º ANIVERSÁRIO DO CURSO
SUPERIOR DE PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

Teve lugar na Aula Magna da Reitoria da Universidade Clássica de Lisboa em 3 de Junho p.p. a cerimónia comemorativa do 10º aniversário do Curso Superior de Psicologia na Universidade de Lisboa.

Na secção solene esteve presente o representante do Presidente da República Dr. António de Almeida Costa, o ministro da Educação Dr. João de Deus Pinheiro, o director-geral do Ensino Superior, o Reitor da Universidade os presidentes dos Conselhos Directivo, Científico e Pedagógico da faculdade, membros da Associação de estudantes e muitos professores e alunos.

No seu discurso, o ministro da Educação referiu a necessidade de uma reforma das bases do sistema educativo, pondo em relevo que essa reforma é essencialmente um desafio de mudança e não um desafio de confronto, e apelou para a participação activa dos estudantes nessa reforma. Mencionando a Faculdade de Psicologia acentuou que, não obstante os seus apenas 10 anos de existência, esta tem sabido compreender o sentido dessa mudança necessária, adaptando-se às suas exigências.

Na sua intervenção, o Presidente do conselho Directivo Prof. José H. Ferreira Marques historiou a criação do Curso Superior de Psicologia e mais tarde a da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, assim como os seus desenvolvimentos recentes, nomeadamente a entrada em funcionamento dos Mestrados em Educação. Referiu igualmente a recente, e importante, aprovação do projecto de construção do novo edifício para a Faculdade de Psicologia dentro da cidade universitária, que se espera comece a ser edificado em 1987, o que constituirá sem dúvida uma etapa decisiva para o desenvolvimento da psicologia a nível universitário, pelas condições que possibilitará para o trabalho científico, pedagógico e de intervenção na comunidade.

A cerimónia terminou com a entrega dos diplomas aos licenciados do ano de 1985.

FORMAÇÃO EM TERAPIA
COMPORTAMENTAL E COGNITIVA

Tendo como objectivo assegurar aos profissionais da intervenção psicológica uma formação completa e adequada em terapias comportamental e cognitiva, a Associação Portuguesa de Terapias Comportamental e Cognitiva continuará este ano a dar prosseguimento ao seu programa de formação em quatro anos.

Em 1986/87 funcionaram já em Lisboa em simultâneo, os quatro anos de formação.

Registe-se a novidade que abrirá este ano pela primeira vez no Porto o 1.º ano de formação, distribuindo-se por dois semestres, com uma duração total de 180 horas. O primeiro semestre centrar-se-á na abordagem introdutória das terapias comportamentais com adultos e crianças (6 horas semanais), sendo o segundo semestre dedicado às terapias cognitivas (igualmente 6 horas semanais).

A orientação académica e pedagógica desta formação é assegurada pelo Prof. Doutor Luís Joyce-Moniz e pelos Doutores Adelina Lopes da Silva e Óscar Gonçalves.

Para mais informações, contactar:
Em Lisboa: APTCC, Av. da República 97 r/c Dt., Sala 11, 1000 Lisboa.

No Porto: APTCC (c/ Doutor Óscar F. Gonçalves), Apartado 544, 4009 Porto, Codex.

NOVOS CATEDRÁTICOS
DE PSICOLOGIA NA
UNIVERSIDADE DE LISBOA

Tomou posse como Vice-Reitor da Universidade de Lisboa no passado dia 23 de Setembro, a Prof.ª Doutora Maria José Cardoso Miranda da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa. A cerimónia ocorreu na Reitoria da Universidade de Lisboa com a presença do Secretário de Estado do Ensino Superior e grande número de membros da Academia. A posse foi conferida pelo recentemente eleito Reitor, Prof. Doutor Virgílio Meira Soares.

PROVAS ACADÉMICAS

DOUTORAMENTO EM
CONSULTA PSICOLÓGICA

No passado mês de Julho de 1986, Óscar F. Gonçalves, director associado e um dos fundadores do *Journal de Psicologia*, completou o Doutoramento em Consulta Psicológica no departamento de *School, Consulting and Counseling Psychology* da Universidade de Massachusetts nos E.U.A.

O Doutor Óscar F. Gonçalves que ao longo do programa de Doutoramento foi bolseiro da Fulbright e *Teaching Assistant* da Universidade de Massachusetts, apresentou uma tese intitulada — *A Multilevel Conception of Intentionality: The Effects of*

A Doutora Maria José Cardoso Miranda, que ascendeu a Professora Catedrática do 1.º Grupo em Junho p.p. foi durante vários anos membro do Conselho Directivo da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa e era actualmente Presidente do Conselho Científico da mesma Faculdade. Dos seus trabalhos na Psicologia é de referir a adaptação e aferição nacional da ECNI — Escala Colectiva de Nível Intelectual, junto das crianças portuguesas do ensino básico (6 aos 13 anos).

O *Journal de Psicologia* felicita vivamente a Prof.ª Doutora Maria José Miranda por esta honrosa distinção ao seu mérito pessoal, augurando-lhe os melhores êxitos no desempenho deste cargo.

NOVOS CATEDRÁTICOS
DE PSICOLOGIA NA
UNIVERSIDADE DE LISBOA

No passado dia 20 de Junho foram nomeados professores Catedráticos do 1.º Grupo — Psicologia — da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, os Doutores Danilo Rodrigues Silva e Maria José Cardoso Miranda.

A nomeação foi feita após concurso, e por decisão do júri para o efeito constituído nos termos do Estatuto da Carreira Docente universitária.

Os Doutores Danilo Rodrigues Silva e Maria José Cardoso Miranda eram Professores Agregados da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa onde regiam respectivamente as cadeiras de Psicologia Diferencial e de Técnicas Projectivas.

unconscious Information on Counselor's Conceptualizations, Intentions, and Responses. O júri de defesa final era presidido pelo *Dean* do Departamento de Educação, Prof. Mario Fantini, e tinha como arguentes o Prof. Allen Ivey (supervisor e director da tese), o prof. William Matthews (arguente interno), e o Prof. Robert Marx (arguente externo). O Doutor Óscar Gonçalves foi aprovado por unanimidade merecendo a sua tese destacados elogios de todos os arguentes. Alguns estudos decorrentes desta tese encontram-se em vias de publicação em várias revistas internacionais, tendo sido já aceite para publicação no *Journal of Clinical Psychology*, um artigo elaborado a partir dos resultados da tese.