

Criámos factores de aceleração. Criámos Sistemas de Correio Acelerado.

Sem o Correio Acelerado você tem que esperar.
E tempo é dinheiro, como sabe!

Por isso, criámos três novos serviços, três
formas de comunicação rápida, segura e eficiente.

EXPRESS MAIL, CORFAC e POST EXPRESSO
asseguram a urgência, a personalização
e o prestígio de que as Empresas necessitam e que
os utilizadores particulares exigem.

Criámos Sistemas de Correio Acelerado,
acompanhando as inovações tecnológicas
e a evolução do mundo dos negócios.

Utilize-os com vantagem: estão integrados
e completam-se.

Quer ver um exemplo?

Ao receber pelo CORFAC documentação
do estrangeiro que motive uma resposta, chame

o POST EXPRESSO para enviar os objectos pedidos
que seguirão, entretanto, para o seu destino
pelo EXPRESS MAIL.

Como vê, na prática, onde um sistema acaba,
outro pode começar...

Utilize-os de forma integrada e sistemática.
Comece hoje a beneficiar dos Correios
do Futuro!

Contacte-nos pelos telefones:

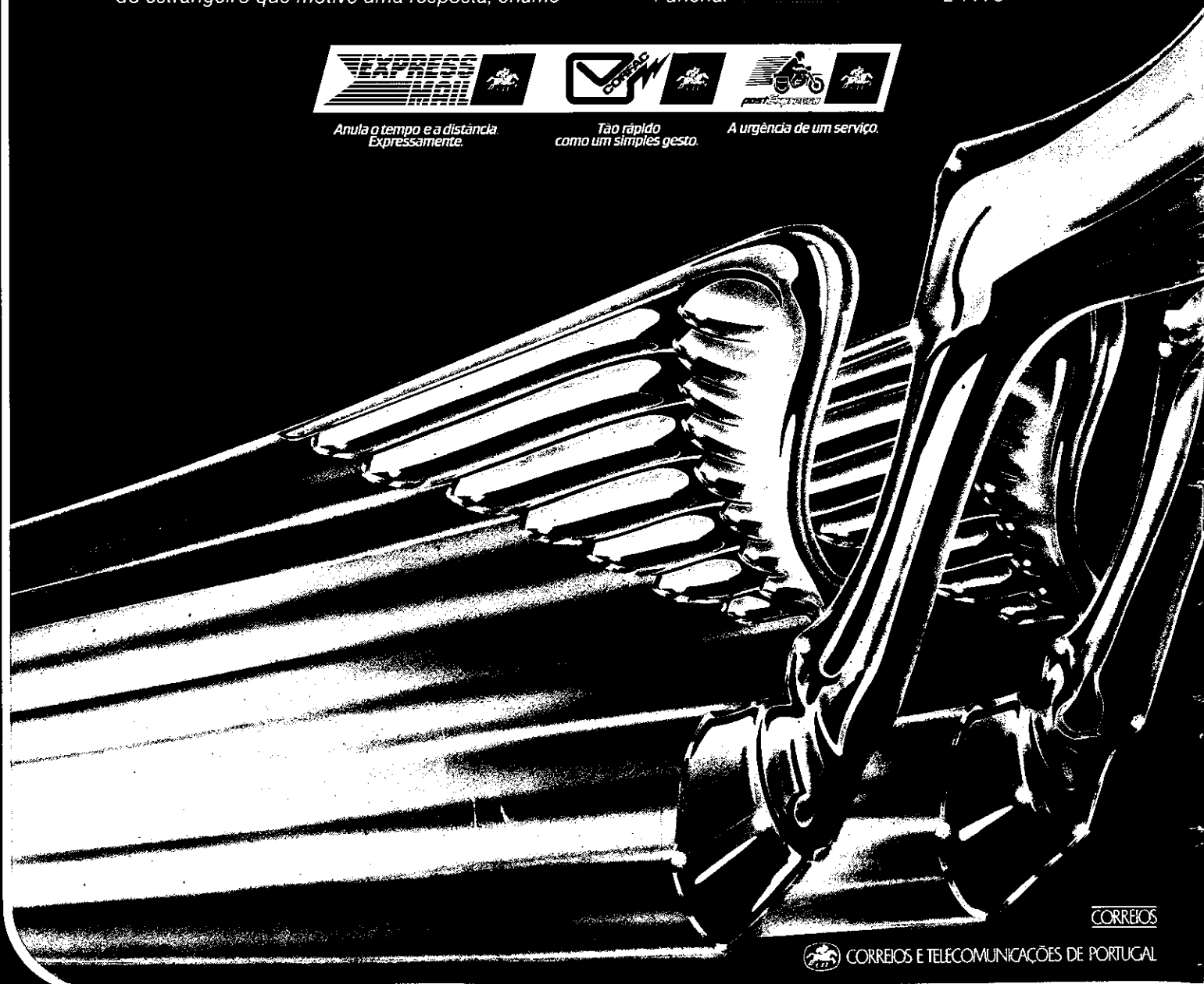
Porto	38 31 71
Coimbra	3 39 93
Lisboa	32 85 11
Faro	2 85 23
P. Delgada	2 53 81
Funchal	2 44 75



Anula o tempo e a distância.
Expressamente.

Tão rápido
como um simples gesto.

A urgência de um serviço.



CORREIOS

CORREIOS E TELECOMUNICAÇÕES DE PORTUGAL

Sistemas de Correio Acelerado.
Fazemos o futuro próximo

Jornal de PSICOLOGIA

PORTE
PAGO

DIRECTOR: RUI A. GONÇALVES • PUBLICAÇÃO BIMESTRAL • ANO 6 • N.º 1 • PREÇO 150\$00 • JAN-FEV 1987

SEPARATA
CRIANÇA
SOBREDOTADA

VOLUME

6

A PSICOTERAPIA DE MILTON ERICKSON: UMA ABORDAGEM ÚNICA DA MUDANÇA

William J. Matthews

PÁGINA 3

FREUD E PIAGET: DOIS SISTEMAS COMPLEMENTARES

José H. Barros de Oliveira

PÁGINA 9

TESTES PSICOLÓGICOS: ANÁLISE DA SUA UTILIZAÇÃO EM PORTUGAL

Orlanda M. S. R. Cruz e Leandro S. Almeida

PÁGINA 13

ENTREVISTA COM W. L. HEWARD REFLEXÕES SOBRE O ENSINO SISTEMÁTICO

PÁGINA 20

REUNIÕES CIENTÍFICAS, LEITURAS, CALENDÁRIO

PÁGINA 25

Parece já tornar-se um hábito a mudança de director no *Jornal de Psicologia* no início de cada ano da sua publicação. À parte os anos de 83 e 84, em que Leandro de Almeida liderou a equipa do J.P., em todos os outros tem sido necessário, por via de razões puramente profissionais, operar mudanças no cargo de director deste periódico. No momento actual, Pedro Pinho deixa de poder dar o seu contributo enquanto director do J.P., continuando todavia a assegurar funções na redacção e eu empreendo uma rota inversa.

Mas, bem mais importante do que saber quem desempenha o cargo de Director do *Jornal de Psicologia*, é assegurar a sua viabilidade enquanto publicação com características únicas no panorama científico nacional, onde pontua pela sua regularidade, pela sua actualidade e, porque não dizê-lo, pela sua internacionalidade e qualidade intrínseca.

Ao ocupar o cargo de Director do *Jornal de Psicologia*, tudo farei para que os progressos até aqui conseguidos perdurem e se engrandecem. Esperam-nos, como é sabido, dificuldades. A elas começaremos por responder que este é o sexto ano de publicação do *Jornal de Psicologia*. Talvez que a Fundação Calouste Gulbenkian também tenha reparado nisso. De qualquer forma a ela expressamos o nosso público agradecimento, louvando-a pela decisão em boa hora tomada. À Fundação Engenheiro António de Almeida estamos igualmente gratos pelo apoio sempre renovado. Uma palavra de apreço especial ao Exm.º Governador Civil do Porto pela forma como compreendeu e respondeu à nossa solicitação.

Finalmente, os leitores e assinantes do *Jornal de Psicologia* podem estar certos que este n.º 1/87 terá outros homónimos nos anos vindouros.

Rui Abrunhosa Gonçalves

Jornal de PSICOLOGIA

ISSN: 0870-4783

DEPÓSITO LEGAL Nº 15549/87

DIRECTOR: Rui Abrunhosa Gonçalves

DIRECTORES ASSOCIADOS: Óscar Gonçalves e Miguel Cameira.

REDACÇÃO: Conceição Nogueira, José Baldaia, Luísa Saavedra, Maria de São Luís Castro, Paulo Machado, Pedro Pinho, Jorge Negreiros, Maria do Céu Taveira, José Fernando de Azevedo Cruz, Natália Ramos, Margarida Cabugueira Custódio dos Santos e Manuel Geada.

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

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

ASSINATURA ANUAL: 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; Preço avulso: 150\$00; Números atrasados: 100\$00.

FOTOCOMPOSTO E IMPRESSO: GRÁFICA CLARET, R. do Padrão, 83 - 4415 Carvalhos — Telef. 7822603

PROPRIETÁRIO: Grupo de Estudos e Reflexão em Psicologia, R. das Taipas, 76 — 4000 Porto

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

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

TIRAGEM: 3000 exemplares.

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

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

INDEXADO EM: Psychological Abstracts.

SUBSCRIPTIONS RATES:

	Brasil/África	Europe	All others
Individual	US \$6	US \$8	US \$11
Institutions	US \$9	US \$11	US \$15

BACK ISSUES AND BACK VOLUMES: Write to: *Jornal de Psicologia*, R. das Taipas, 76 — 4000 Porto, Portugal.

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

O conteúdo do JORNAL DE PSICOLOGIA abrange diferentes áreas e domínios. Para além de artigos e estudos de carácter teórico, revisões da literatura, documentos e artigos de discussão de práticas inovadoras, regularmente aparecem secções especiais. Uma secção de "Opinião" é dedicada à discussão de aspectos actuais relacionados com a prática da Psicologia, críticas, réplicas ou pequenos artigos apresentando ideias e/ou perspectivas de carácter inovador. Além disso, a secção "Entrevista com..." visa apresentar as ideias, o trabalho e o contributo, para o desenvolvimento da Psicologia, de especialistas nacionais e estrangeiros. Secções especiais são também dedicadas a revisões e comentários a livros e outras publicações, bem como a informações de carácter geral e a notícias sobre reuniões científicas nacionais e internacionais.

A PSICOTERAPIA DE MILTON ERICKSON: UMA ABORDAGEM ÚNICA DA MUDANÇA

WILLIAM J. MATTHEWS (*)

UNIVERSIDADE DE MASSACHUSETTS

Este artigo esboça as principais contribuições de Milton Erickson para a psicoterapia. São sublinhados os aspectos estratégicos da terapia Ericksoniana e o seu respeito absoluto pelos clientes. São ainda discutidos os mecanismos fundamentais da perspectiva Ericksoniana: indirectividade, utilização, dissociação consciente/inconsciente. Estes aspectos são discutidos no seu relacionamento com intervenções terapêuticas, tais como, a hipnose, a metáfora e as tarefas ambíguas. É ainda considerada a ênfase de Erickson na realidade diária da vida dos clientes em contraste com os traumas infantis não resolvidos. É, por fim apresentado um caso clínico ilustrativo dos princípios expostos.

Uma mulher de 21 anos, veio ver o Dr. Erickson pedindo-lhe ajuda⁽¹⁾. Expressava o desejo de ter um marido, um lar e um filho. Nunca tinha tido um namorado e sentia que já não havia esperança e que estava destinada a viver uma vida solitária. Disse a Erickson, "Penso que sou demasiado caseira para me casar. Pensei vir a um psiquiatra antes de me suicidar. Vou experimentar durante três meses, e se as coisas não se arranjam, é o fim".

A mulher trabalhava como secretária numa firma de construção e não tinha vida social. Nunca tinha saído com um homem. Um homem novo do seu escritório costumava aparecer junto da máquina de água cada vez que ela lá ia. Apesar de o achar atraente, e tendo ele tentado aproximar-se, ela ignorava-o e nunca lhe falou. Vivia sozinha e os pais tinham morrido.

Erickson achava tratar-se de uma mulher atraente, embora não o parecesse, porque o seu cabelo era áspero e irregular, a blusa e a saia não ligavam bem, tinha um rasgão na saia e os sapatos estavam gastos e não engraxados. O seu principal defeito físico era, segundo ela, um espaço entre os dentes da frente, que procurava esconder quando falava. O espaço era bastante pequeno e não era desagradável à vista. Erickson achou que esta mulher estava num processo descendente, pensando em suicídio, sentindo que a sua vida não tinha solução, tendo criado uma expectativa negativa em relação à vida social.

Muitos terapeutas quando confrontados com um cliente que ameaça suicidar-se tentam hospitalizá-lo, prescrevem medicação, apontam aspectos positivos da vida do cliente, obtêm a promessa de que não se suicidará enquanto estiverem em tratamento ou recusam o tratamento. Erickson teve duas intervenções principais com esta mulher. Primeiro, pensou que estando ela numa espiral descendente porque não tentara um pouco de divertimento até agora inacessível na sua vida. Erickson, sugeriu-lhe que pegasse em todo o dinheiro que tinha poupado e o gastasse consigo própria. Disse-lhe para ir a uma loja onde uma mulher a ajudaria a escolher roupa de bom gosto, e a um instituto de beleza para tratar do cabelo. Ela estava disposta a aceitar a ideia uma vez que não era uma maneira de se valorizar mas parte do processo descendente, estando apenas a dar um último abanão à sua vida.

Erickson deu-lhe ainda outra tarefa: disse-lhe para ir para casa e na privacidade da casa de banho treinar a esguichar água

através do espaço entre os dentes até conseguir fazê-lo com precisão a uma distância de seis pés. Embora achasse a tarefa ridícula, o absurdo da situação fez com que ela fosse para casa e praticasse.

Quando a mulher estava bem vestida, atraente e perita em esguichar água entre os seus dentes, Erickson fez-lhe a seguinte sugestão: no dia seguinte, no seu escritório, deveria fazer uma brincadeira. Quando o homem aparecesse na máquina de água ela deveria encher a boca de água e esguichá-la pelo espaço entre os dentes para ele. Então deveria voltar-se e fugir na outra direcção.

Inicialmente rejeitou a ideia, considerando-a impossível. Depois pensou que talvez fosse divertido, ainda que rude da sua parte. Decidiu fazê-lo porque se ajustava com a ideia de que este comportamento seria parte do seu último "abanão".

No dia seguinte, no escritório, vestindo-se atraentemente, esguichou a água em direcção ao rapaz. Ele apanhou-a, e para sua completa surpresa beijou-a.

No outro dia aproximou-se da máquina de água timidamente, como seria de esperar. O rapaz saltou de trás da máquina e bisnagou-a com uma pistola de água. No dia seguinte juntaram-se juntos.

Voltou ao consultório de Erickson e contou-lhe o que se tinha passado. Disse que estava a rever a sua opinião acerca de si própria e que queria que Erickson fizesse uma análise crítica disso. Ele fê-la, indicando que ela tinha cooperado com ele, aprendido a vestir bem e a ver um defeito (espaço entre os dentes) como uma vantagem. Passado alguns meses ela enviou a Erickson um recorte do anúncio do seu casamento, e um ano depois uma fotografia da sua primeira criança.

Este caso, exemplifica a abordagem típica de Erickson. Haley (1973) descreve este caso como desenvolvendo o uso original que Erickson faz da hipnose. O hipnoterapeuta experiente encorajaria, tipicamente, um comportamento do cliente em vez de o forçar a actuar de acordo com as suas expectativas. Similarmente, Erickson aceitou a avaliação da jovem cliente de quem "iria ao fundo" e encorajou-a, mas de modo que a mudança pudesse ocorrer. Concordeu com a perspectiva da cliente acerca dela própria e sugeriu-lhe que tentasse um último abanão. Ela tinha provavelmente, medo dos homens e temia a rejeição. Erickson, suspeitando deste medo e preocupação, deu-lhe uma oportunidade de desafiar agressivamente um homem, atirando-lhe água. O seu comportamento inabitual não resultou do modo que ela esperava, isto é, a rejeição por parte do homem. Erickson, considerava o contexto social crucial para o processo de mudança. Com a jovem ele baseou a tarefa num contexto de interacção social (a empregada da loja de roupa, a esteticista e o jovem).

(*) A correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: William J. Matthews, Ph. D., Assistant Professor School, Consulting and Counseling Psychology Program, School of Education, University of Massachusetts, Amherst, Ma. 01002, U.S.A.

Tradução: Paulo Machado.



Erickson aceitou o que a mulher lhe apresentou e prosseguiu utilizando isso como um modo de ajudar a conseguir as mudanças que ela desejava, mas pensava serem impossíveis de atingir. Como se pode ver, o seu trabalho com a cliente expande-se para além do consultório até ao dia-a-dia da cliente. Erickson gostava de desafiar as noções de limitação. Para ele, elas eram função da percepção e não, necessariamente, da realidade.

Um esboço biográfico: uma extensão de limites

Para Milton Erickson (1901 - 1980) a terapia era um modo de ajudar as pessoas a alargar as suas limitações percebidas. A sua própria vida é um testemunho disso. Em 1919, quando os rapazes da sua idade experimentavam as suas forças, ele sofreu o primeiro ataque de poliomielite. Foi-lhe dito que não podia voltar a andar. Depois de passar horas incontáveis a conseguir movimentos musculares mínimos nas pernas é ainda nesse ano, que começa a andar de muletas (Haley, 1967). Com grande esforço foi capaz de arranjar um trabalho, sentado, numa fábrica de conservas para poder pagar os seus estudos na Universidade de Wisconsin. Devido à sua condição debilitada, depois do primeiro ano na universidade, os médicos aconselharam-no a fazer exercício e a apanhar sol sem utilizar as suas pernas. Ele decidiu que uma viagem de canoa ao longo do rio Mississippi era exactamente o que os médicos lhe tinham receitado. Partiu numa canoa de 17 pés, apenas com o fato de banho, um fato de macaco, e um lenço a fazer de chapéu. Ele não tinha força suficiente nas pernas para puxar a canoa para fora da água, nem para nadar mais de alguns metros. Tinha poucas provisões e quase não tinha dinheiro. Com aquilo que tinha viajou de Junho a Setembro percorrendo uma distância de mais de 1 800 Km. Acampava nas margens do rio e comia o que conseguia encontrar.

Erickson não era o tipo de pessoa que pedisse directamente ajuda a alguém. No entanto, gostava de criar as situações de modo a que as pessoas fizessem "espontaneamente" o que ele necessitava. No rio, várias vezes se dirigia a pescadores dizendo que estava a andar de canoa por questões de saúde e que era estudante de medicina na Universidade de Wisconsin. Quando lhe perguntavam se tinha tido sorte com a pesca respondia que o dia ainda era longo (Haley, 1967). Os pescadores respondiam dando-lhe um peixe, sem que ele o tivesse pedido.

Embora Erickson não pudesse transportar a canoa através dos diques, nunca pedia ajuda. Dizia ele "trepava a um dos postes que normalmente existiam nas imediações dos diques. As pessoas começavam a aproximar-se e olhavam para cima curiosas ao verem-me lá em cima a ler um livro alemão, que tinha levado para me preparar para os meus estudos de medicina. Finalmente alguém perguntava o que é que eu estava a fazer no alto do poste. Desviava o olhar do meu livro e respondia que estava à espera que a minha canoa fosse transportada através do dique. Isto normalmente significava trabalho voluntário" (Haley, p. 3).

Erickson tinha ampliado consideravelmente os seus limites, depois deste verão no rio. Estava em boa forma física, conseguia nadar 1 Km, temar a sua canoa contra fortes correntes do nascer ao pôr do sol e transportá-la através dos diques. Trinta anos depois Erickson sofreu outro ataque de poliomielite que afectou seriamente o seu lado direito. Um ano depois deste ataque, foi capaz de fazer uma subida difícil nas montanhas do Arizona utilizando duas bengalas.

Erickson experimentou uma série de dificuldades que o poderiam ter restringido seriamente tornando-o num homem diminuído. Ele era daltónico, não distinguia os tons sonoros, e nos últimos anos estava completamente paralizado. No entanto, para ele, estas doenças forneciam a oportunidade de desenvolver competências diferentes, como uma capacidade fantástica de observar os comportamentos subtis e menos óbvios daqueles que o rodeavam. Como exemplo indicava que, sendo surdo para as to-

nalidades, conseguia distinguir um pianista experiente, não pelo som produzido mas pelo modo como tocava nas teclas. Pelo facto de ter tido de superar tantas limitações óbvias e potencialmente debilitantes, na sua própria vida, queria que o mesmo ocorresse com seus clientes. Acreditava que as pessoas percepcionavam limitações desnecessárias nas suas vidas. Tal como a mulher da primeira história, uma limitação pode tornar-se numa vantagem.

Os preconceitos limitativos da maior parte das escolas terapêuticas

Para Erickson a psicoterapia mais tradicional envolvia uma elaboração extensa de teoria que muitas vezes resultava numa rigidez da prática clínica. Pensava que este ponto de vista era particularmente válido para as escolas de orientação psicanalítica. Esta perspectiva parece ter surgido de três pressupostos gerais: (1) A psicoterapia baseada no comportamento observável e relacionada com as necessidades das situações de vida imediatas e futuras é necessariamente inadequada e inválida, quando comparada com a psicoterapia que reestrutura a compreensão que o cliente tem do passado remoto, (2). Uma abordagem rígida e prescritiva é aplicável a todos os clientes em todas as situações e em qualquer altura, (3). A psicoterapia eficaz e a mudança apenas ocorrem através da interpretação e *insight*. Erickson achava que estes pressupostos negligenciavam a individualidade das experiências de vida, reacções e aprendizagens do cliente; negavam o contexto do problema em relação com as situações reais e ignoravam o tipo de sintomatologia demonstrada.

Em relação a estes pressupostos limitativos, os clientes eram forçados a aderir a uma filosofia imposta pelo terapeuta mesmo quando essa não fosse a melhor para o cliente. Clientes que insistem em falar das suas dificuldades do dia-a-dia podem ser vistos pelo terapeuta como evitando "as verdadeiras questões subjacentes da sua vida" e serem classificados como clientes resistentes. Estes clientes ou se adaptam à visão do terapeuta ou abandonam terapia.

Elementos da abordagem Ericksoniana da mudança

A importância das realidades actuais em psicoterapia

Os acontecimentos diários mais simples podem exercer uma influência profunda e duradoura nos comportamentos das pessoas. Estes elementos podem derivar totalmente do presente e podem evocar uma resposta que se apoia no presente e no futuro do indivíduo. Um acontecimento ou experiência deste tipo não é necessariamente um reflexo de uma antiga experiência infantil traumática. Esta perspectiva não pretende desacreditar a importância do trauma infantil. Por outro lado, reconhece o facto de o trauma poder ocorrer todos os dias e poder reflectir apenas a situação de vida actual.

Erickson acreditava que as situações de vida actuais eram de extrema importância para o cliente em psicoterapia. Acreditava que a principal tarefa com que as pessoas se confrontam nas suas vidas é a de se ajustarem às experiências presentes e futuras indiferentemente do seu passado histórico⁽²⁾. Para Erickson a preocupação com o passado pode desprezar necessidades, oportunidades e capacidades disponíveis nas situações actuais e pode prolongar desnecessariamente a terapia. No seu trabalho, punha uma ênfase especial na rede social (i.e. relações interpessoais) por causa do seu efeito poderoso na psicopatologia. Um exemplo do trabalho de Erickson ilustrará este ponto. Foi-lhe pedido que visse um rapaz de 15 anos que tinha sido rejeitado pelos seus pais desde os 8 anos e colocado num colégio interno desde essa idade. Aos 10 anos desenvolveu uma espécie de colite em que tinha dor, angústia e defecação frequente. O médico sugeriu uma colostomia, hipótese recusada pelos pais. Em vez disso o rapaz foi submetido a dois anos de psicanálise intensa dos 11 aos 13 anos.

Durante este período a sintomatologia aumentou e a psicanálise terminou a pedido dos pais. Aos 15 anos foi-lhe dado a escolher entre cirurgia ou hipnose. Ele escolheu hipnose e Erickson.

O trabalho de Erickson focou-se nos problemas do rapaz com a defecação, uma realidade constante e diária. Nenhum esforço foi feito para resolver os outros problemas familiares. Após quatro horas de hipnose dirigidas exclusivamente à sintomatologia somática, o rapaz mostrou uma correcção da colite, um funcionamento intestinal normal. Voltou a estudar e mostrou um ajustamento pessoal e social excelente, não voltando a ter os sintomas originais. Embora o sintoma estivesse, sem dúvida, relacionado com a relação do rapaz com os pais, o sintoma em si tornou-se mais problemático que a situação que o tinha originado. Se o sintoma persistisse, independentemente da "causa", a vida do rapaz tornar-se-ia cada vez mais difícil e a hipótese de satisfação mais reduzida. O foco do trabalho de Erickson não foi a interpretação do comportamento mas sim a realidade diária e o direito de ter um funcionamento fisiológico agradável em si próprio.

Embora possamos por vezes encontrar influências de acontecimentos passados traumatizantes, de algum modo e em todos os casos de terapia, eles não são exclusivamente factores causais que o cliente necessite de compreender para que a mudança ocorra. Erickson acreditava que os processos de novas aprendizagens e experiências não cessavam com a infância, mas continuavam ao longo da vida e traziam possibilidades novas e diferentes de ajustamentos pessoais favoráveis ou desfavoráveis. Para que a mudança ocorra, numa perspectiva Ericksoniana, o cliente não tem que ter um *insight* das causas do problema mas necessita antes de fazer alguma coisa diferente em relação ao problema presente. A sequência de comportamentos que mantém o problema, necessita de ser mudada.

Positiva e individualizada

Embora Milton Erickson não tivesse desenvolvido ou aderido a uma teoria formal da personalidade, expôs uma série de princípios que estão implícitos na sua abordagem terapêutica (Lankton, 1985). Um princípio importante é o de que as pessoas em todas as situações fazem a melhor escolha para elas próprias e que estão constantemente a aprender e a registar experiências, ainda que não conscientemente. Acreditava que o inconsciente continha uma riqueza de experiência e memória susceptível de ser utilizada. Trata-se de uma visão muito positiva do indivíduo e bastante diferente da perspectiva Freudiana tradicional que via o inconsciente como um repositório material que deve ser controlado e sublimado para o bem do indivíduo e da sociedade. Erickson acreditava que a mudança terapêutica resultava da ajuda às pessoas para que reassociassem as suas aprendizagens, competências e capacidades anteriores de modo a resolverem o problema do aqui e agora. Para Erickson cada pessoa tem uma entidade única e é um produto da sua história pessoal.

Orientada para os objectivos

Um terapeuta directivo e estratégico é aquele que cria ou emprega estratégias para atingir um objectivo específico. Erickson esteve, sem dúvida orientado para objectivos no seu trabalho, e tencionava influenciar a experiência dos seus clientes. Fazia uma avaliação cuidadosa destes e enfatizava o estabelecimento de objectivos do tratamento em vez de rótulos diagnósticos. Numa perspectiva Ericksoniana procura-se compreender o que é necessário para que o indivíduo cresça, se desenvolva e seja suficientemente feliz, de modo a que o funcionamento sintomático já não seja necessário. Uma vez ponderados estes factores, os objectivos podem ser determinados e pode-se intencionalizar a intervenção para a obtenção desses objectivos. Era neste sentido que Erickson era um terapeuta estratégico. Ele era, activamente

responsável pelo planeamento do tratamento, estabelecimento dos objectivos com o cliente e desenvolvimento das intervenções para atingir os objectivos acordados.

Esta abordagem é, por vezes, interpretada como "manipulação" por aqueles terapeutas que se vêm como não directivos. O terapeuta não pode influenciar o cliente mais do que o cliente pode influenciar o terapeuta. A relação terapeuta/cliente é um sistema de mútua e simultânea influência (Matthews, 1985). Negar a capacidade de influenciar é irresponsável e, mais importante que isso, não é útil ao processo terapêutico. O cliente está, de facto, a pagar para ter a sua experiência influenciada pelo terapeuta (Lankton, 1985). Enquanto o terapeuta tenta influenciar o cliente, este tem toda a liberdade para atingir a mudança terapêutica porque pode aceitar ou recusar as intervenções oferecidas por aquele. A terapia nesta perspectiva, é um processo coevolutivo em que o terapeuta e o cliente participam mutuamente na definição dos objectivos que são consistentes com os valores do cliente.

Uso da hipnose por Erickson

Erickson é, provavelmente, mais conhecido pela sua utilização da hipnose. Ele era, no entanto, completamente diferente do hipnoterapeuta tradicional. Muitas vezes esbatia as distinções entre o que era formalmente considerado hipnose e aquilo que ele concebia como a capacidade das pessoas experienciarem no dia-a-dia fenómenos de transe. Utilizava a hipnose de um modo interactivo com os seus clientes, em vez de a utilizar numa perspectiva autoritária. Encorajava o cliente a focar-se nas suas próprias capacidades e a utilizar o transe para considerar soluções alternativas (através da utilização de histórias, metáforas, etc.) para os seus problemas. Erickson não acreditava que conseguia "curar" os seus clientes mas que podia fornecer um contexto ou clima em que estes pudessem encontrar as soluções dentro de si.

Erickson, afirmava que a hipnose por si só não podia mudar nada. Ele descrevia a hipnose como um modo de pensar para o *self*, pelo *self* e acerca do *self* (Lankton, comunicação pessoal, 1982). Utilizou-a como utensílio para estimular o pensamento dos clientes. A hipnose não era para Erickson, uma técnica em que ele apenas removia sintomas, mas antes um processo de comunicação e de troca de ideias, permitindo que a matriz psicodinâmica produtora do sintoma se alterasse de modo a que o cliente já não necessitasse do comportamento sintomático. Criar uma distinção entre consciente e inconsciente formava, frequentemente, a base das induções de Erickson, porque acreditava que o inconsciente era um grande armazém de potencial não utilizado. Para Erickson a hipnose era um caminho para explorar o potencial do inconsciente.

A mudança é função da acção e não do insight

A ênfase do trabalho de Erickson é posta na acção e não no *insight*. Acreditava que o consciente das pessoas fazia a melhor escolha tendo em conta as suas limitações, percepções, e crenças acerca do modo como a mudança é possível. O *insight* pode produzir a compreensão do problema mas não a mudança. Erickson achava que o consciente das pessoas necessitava de ser rodeado de algum modo que permitisse que o inconsciente emergisse. A dissociação consciente/inconsciente é uma das características da abordagem Ericksoniana em que, o consciente do cliente está sobrecarregado, ocupado, confuso, distraído ou ultrapassado por muito do que se passa na terapia. Portanto, o cliente podia deixar o consultório de Erickson amnésico para o que se tinha passado, confuso, ou até zangado por perder o seu tempo. De qualquer modo, muitas vezes, reparava no decurso das interacções diárias, que ocorriam sentimentos, atitudes, percepções e comportamentos diferentes.

O ambiente social reforça vários papéis e comportamentos enquanto que pune outros. Parte deste processo delimitador é organizado pelo consciente e reforçado pelo sistema social do cliente. Erickson acreditava que, distraíndo o consciente do seu conjunto habitual de expectativas e comportamentos tinham oportunidade de emergir associações inconscientes e capacidades que tinham sido esquecidas, ignoradas, aceites como verdadeiras ou renegadas. Estas capacidades são então associadas com estímulos do ambiente do cliente que eram anteriormente utilizados para evocar associações e comportamentos negativos. Deste modo, uma experiência reassociativa ocorria e novos comportamentos, papéis e expectativas podiam surgir no ambiente social do cliente. Neste processo, muito do trabalho é conseguido sem o cliente estar consciente. Este poderá apenas notar mudanças em relação às interações sociais com os outros. Aqui, a acção precede o *insight*.

Erickson utilizava também tarefas e trabalhos de casa como um meio de motivar o cliente à acção. A sessão de uma hora de terapia ocupa apenas uma pequena porção da vida dos clientes, e ele estava mais preocupado com o modo como eles agiam no seu dia-a-dia. Portanto, utilizava o contexto social do cliente de modo a fornecer oportunidade a novas aprendizagens *in vivo* (Lankton, 1985). Prescrevia, frequentemente, aos seus clientes actividades como dançar, ir à biblioteca, lojas, passear na floresta, etc. Estas tarefas envolviam a aprendizagem de novos papéis sociais que eram parte dos objectivos da terapia. Erickson achava que "não conseguimos mudar ninguém. Apenas criamos as circunstâncias nas quais os indivíduos podem responder exponencialmente mudando-se a eles próprios" (Lankton, p. 5). Quando por exemplo, ele disse a uma cliente solitária e deprimida para cultivar violetas africanas e depois oferecê-las a membros da sua igreja (Zieg, 1980), estava a criar um contexto em que ela experienciase comportamentos amigáveis que lhe forneceriam uma oportunidade de se relacionar com os outros de um modo completamente diferente do anterior. Ela não precisava de saber exactamente o modo como tinha ficado deprimida ou como tinha mudado.

Utilização

Erickson era particularmente capaz de utilizar o comportamento, percepções e atitudes do cliente que promoviam o processo terapêutico (Haley, 1967; Erickson & Rossi, 1979; Matthews, 1985). Haley (1967) fornece um exemplo de um cliente que consulta Erickson querendo ser hipnotizado para ficar mais relaxado. Entrou no consultório de Erickson e não conseguia parar, não se conseguia sentar e não conseguia sequer começar a relaxar. Erickson perguntou-lhe se estava disposto a cooperar andando para trás e para a frente. O cliente respondeu-lhe que não tinha outra hipótese se não andar pela sala, de outro modo não conseguiria ficar. Erickson aceitou o comportamento do cliente, com uma pequena modificação, e começou a utilizar os seus passos como um modo de sugerir que se sentasse na cadeira (ex. "enquanto continua a passear, ande para a cadeira em que se pode sentar, agora afaste-se da cadeira onde se poderá, eventualmente, sentar", etc.). Finalmente o cliente sentou-se e prosseguiu desenvolvendo uma experiência satisfatória de transe. Se Erickson tivesse dito ao indivíduo para se sentar na cadeira, de início, teria perdido um cliente. Em vez disso, aceitou o que o cliente apresentou e utilizou o seu comportamento para o propósito que ambos desejavam. A perspectiva de Erickson do comportamento, muitas vezes designado por outros terapeutas como resistente, era de que ele é a melhor tentativa do cliente cooperar e satisfazer as suas necessidades pessoais e interpessoais (Erickson & Rossi, 1981, p. 16). Neste contexto respeitou as necessidades do cliente sugerindo uma ligeira modificação do comportamento. Tal modificação era por vezes uma forma de reformulação positiva do significado do comportamento em que o cliente podia

aprender algo de importante. Assim, pede-se ao cliente que continue com o comportamento mas associando a este um significado diferente. Prescrever o mesmo comportamento com que o cliente veio à terapia, com o propósito de o eliminar, pode criá-lhe confusão e portanto, a procura de um novo significado. Com esta procura, podem emergir novas percepções, ideias, atitudes e comportamentos no cliente.

Indirectividade

Enquanto que, Milton Erickson podia ser directo, dando instruções específicas aos seus clientes quando a situação o exigia, era no entanto particularmente hábil em ser indirecto. Sugestões directas ocorrem quando se dá ao cliente uma sugestão com um fim específico, como durante o transe hipnótico, por exemplo, "sente-se quieto e feche os olhos", "sentir-se-á cada vez mais relaxado", "a sua mão começará a levantar-se". Estas sugestões embora bastante claras, podem convidar a uma certa resistência, ceticismo e dúvida no cliente. Informam-no exactamente daquilo que o hipnoterapeuta espera e quer que aconteça. Também implicam uma relação hierárquica clara, tendo o hipnoterapeuta maior autoridade e o cliente o papel de seguidor.

Nas sugestões indirectas a relação entre estas e a resposta do cliente é menos definida e menos óbvia que na sugestão directa. A sugestão indirecta é reconhecida como sendo uma função que dá mais importância à personalidade do indivíduo (Rossi, in Erickson & Rossi, 1980), sendo portanto mais aberta, permissiva e permitindo um maior leque de respostas. Tornando indirectas as sugestões do exemplo anterior, elas tomariam a forma de: "poderá sentar-se aí quieto e fechar os olhos?", "conseguirá descobrir a sua própria forma de relaxar e ouvir confortavelmente a minha voz?", "poderá mexer-se o que for necessário para o seu conforto".

Rossi (Erickson & Rossi, 1979) identificou duas características das sugestões indirectas: (1) permitirem que a individualidade do cliente, experiência de vida prévia e as suas potencialidades únicas, se tornem manifestas; (2) o psicodinamismo clássico de aprendizagem como a associação, contiguidade, similaridade, contraste, etc., estão envolvidas num nível mais inconsciente de modo que, as sugestões indirectas tendem a ultrapassar a crítica do consciente e por causa disto podem ser mais eficazes. O uso da indirectividade por Erickson, partia da sua crença de que as pessoas tinham capacidades para resolver os seus problemas e pensar apesar das limitações do consciente. Sugestões directas são eficazes em indivíduos que sabem o que querem, são congruentes nos seus desejos de atingir os fins e têm recursos directamente disponíveis para atingir os objectivos desejados (Lankton, 1985). A maior parte dos indivíduos que chegam à terapia não corresponde a estes critérios, portanto Erickson utilizava a indirectividade como meio de ajudar os clientes a mobilizar os recursos e capacidades necessárias. A utilização da indirectividade por Erickson incluía histórias, metáforas, piadas, jogos de palavras e instruções paradoxais.

Erickson ficou particularmente famoso pelo facto de contar histórias aos seus clientes. Como ele disse acerca do seu tratamento de uma rapariga anoréxica: "o meu tratamento para a Barbie consistiu em contar-lhe pequenas histórias, metáforas, histórias de suspense, intrigantes, aborrecidas. Conte-lhe todo o tipo de pequenas histórias" (Lankton, 1985, p. 68). Muitas vezes, fornecia com grande detalhe nas suas histórias, o tipo de experiência que ele queria que os seus clientes seguissem. O cliente focava a atenção no fio da história, enquanto Erickson fazia sugestões acerca de ideias, atitudes, sentimentos, experiências que pudessem ser relevantes para aquele. O cliente era livre de considerar novas ideias e associações no contexto da história porque ela era, aparentemente, sobre outra pessoa.

Pelo facto de a metáfora ser indirecta, os objectivos e as experiências elaboradas serão interpretadas diferencialmente por cada cliente que "filtra" a história através da sua história pessoal. Erickson baseava as suas histórias numa avaliação cuidadosa das necessidades dos clientes em relação a objectivos terapêuticos específicos. Como assinala Matthews (1985) o uso da metáfora é um processo de interacção mútua entre o terapeuta e o cliente, em que o cliente cria um significado que lhe seja relevante. As respostas não verbais do cliente durante a história fornecem um *feed-back* constante para o terapeuta, que confirma ou põe em causa a avaliação inicial e a direcção da metáfora. Os clientes, por seu lado, tentam dar sentido à história relacionando-a com as suas preocupações.

Nem todas as histórias terão o efeito desejado. E uma outra forma de indirectividade poderá ser utilizada. Lankton & Lankton (1983) desenvolveram uma tarefa a que chamaram "uma função ambígua". É dada uma tarefa ao cliente que superficialmente tem pouco significado, o propósito da mesma é, deliberadamente, deixado vago e ambíguo. Parte da tarefa é a de os clientes descobrirem o seu significado. Quando Erickson dizia a um cliente seu para subir uma montanha ou visitar um museu, não referia o propósito da tarefa, mas o cliente pensava que ele tinha algo em mente. A questão é que não existe nenhum significado "correcto". O objectivo é o de oferecer ao cliente outra oportunidade para procurar novas associações e descobrir a sua própria compreensão. O cliente tem mais e diferentes compreensões e significados do que o terapeuta seria levado a supor. As tarefas ambíguas são a contrapartida comportamental da metáfora. Aquelas, tal como as metáforas, baseiam-se na qualidade de mental humana de curiosidade e procura de significado (Lankton, 1985).

Um caso do trabalho clínico do autor fornecerá a oportunidade de demonstrar algumas características do trabalho Ericksoniano, na prática. Jim e June tinham 27 e 30 anos respectivamente, e estavam casados há dois anos, aproximadamente. Eram ambos estudantes na Universidade local e esforçavam-se por manter o casamento e o seu próprio progresso profissional. Aparentemente vieram à terapia porque ambos concordavam que Jim experienciava ejaculação precoce.

É importante, ter conhecimento do significado que os clientes dão ao problema quando o apresentam. Após algumas questões foi revelado que, por causa dos seus horários de trabalho, em que se encontravam muito tempo separados, cada um sentia necessidade de estar com o outro e de satisfazer as suas expectativas. Enquanto afirmavam que se amavam e queriam continuar casados, ambos sentiam que o momento do seu casamento não era o ideal. Talvez deveriam ter esperado um pouco mais até terem casado.

As suas relações sexuais, frequentemente, aconteciam durante alturas de grande *stress* e associavam-se com o medo de desapontar o outro. Tinha ido a um terapeuta sexual especificamente para melhorarem o funcionamento sexual, mas os resultados tinham sido negativos. Portanto, em vez de aceitar o seu foco no problema da "ejaculação precoce" de Jim, sugeri, na primeira sessão, que eles apenas não tinham tanto sucesso como gostariam em dar prazer ao outro. Esta reconceptualização do problema era diferente da perspectiva que tinham apresentado, mas não tanto que lhes sugerisse que não o tinha compreendido.

Jim e June tinham indicado que sempre que tentavam ter relações sexuais, a experiência acabava frequentemente numa forma de infelicidade, de tal modo que as evitavam sempre que possível. Para primeira tarefa do casal, disse-lhes que por causa da sua devoção e preocupação com o bem estar do outro, ter relações sexuais era demasiado gerador de *stress* e que durante as próximas duas semanas não deveriam ter relações sexuais, por

mais ardentemente que o desejassem. Neste momento foi-lhes prescrito fazerem aquilo que já estavam a fazer mas numa perspectiva de preocupação e afecto pelo outro e não por medo e ansiedade. Escondida na tarefa estava a implicação de que iriam desejar ter relações sexuais.

Na sessão seguinte, o casal estava muito mais relaxado um com o outro e disseram que a tarefa de não poderem ter relações sexuais tinha retirado uma grande pressão da sua relação. Tinha-se estabelecido um clima de aceitação e confiança. Depois das duas semanas iniciais, a proibição formal da actividade sexual não foi repetida, embora o casal tenha escolhido restringir as relações sexuais a alturas em que ambos se sentiam relaxados e confortáveis. As duas sessões seguintes focaram-se nas expectativas que ambos traziam para o casamento. As tarefas para casa faziam com que Jim e June se focassem um no outro de um modo não sexual (por exemplo, tentar determinar quando o outro se sentia sozinho, triste, inibido, etc.). Continuaram a mostrar um crescente sentimento de conforto e satisfação um com o outro e uma maior consciência das necessidades sentidas pelo outro. Enquanto que, sentiam que a sua relação melhorava continuavam preocupados com a sua vida sexual. Expressavam medo de que os seus bons sentimentos desaparecessem perante um desapontamento no quarto.

Uma tarefa ambígua foi-lhes, então, dada como prelúdio da hipnose que tinham pedido mas não tinham ainda experienciado. Disse a Jim e June para irem a uma loja e escolherem um pequeno objecto de arte, como uma pequena peça de vidro colorido, que deveriam trocar pelo menos três vezes durante as próximas semanas. Cada um deveria dá-la ao outro sem nenhuma explicação sobre porque é que o objecto tinha sido dado naquela altura, e o outro deveria aceitá-lo sem procurar uma explicação. De qualquer modo deveriam imaginar porque razão o outro tinha dado o objecto e de que modo esta tarefa estaria relacionada com as suas preocupações. Quando o casal voltou, pareciam bastante satisfeitos com a tarefa. Cada um referiu ter-se sentido apreciado pelo outro quando recebia o objecto. Sentiam que a tarefa era para ensinar modos não-verbais de comunicar sentimentos ao outro e que, os sentimentos sexuais pelo outro estavam mais presentes do que imaginavam.

Disse-lhes que apenas tinham começado a perceber o significado subjacente à troca do objecto de arte, mas os seus inconscientes sabiam mais que o consciente acerca desse significado e da relação com as trocas que já tinham e iam ocorrer. Neste momento, Jim e June estavam prontos para experienciarem o transe hipnótico. A tarefa ambígua tinha fornecido um caminho para a indução hipnótica.

Pelo facto de se tratar da última sessão, havia quatro objectivos para a experiência hipnótica. Os objectivos da avaliação e do tratamento seguiram a forma apresentada por Lankton & Lankton (1983): (1) Rede social — aumentar o sentimento de satisfação com o outro, limitar julgamentos negativos, considerar os sentimentos na perspectiva do outro, sentirem-se unidos como casal; (2) Afecto — recuperar e experienciar sentimentos de ternura, segurança e confiança em relação ao outro; (3) Comportamentos — expressar aqueles comportamentos de ternura pelo outro em variadas situações e (4) Atitudes — aprender a apreciar o desafio de cada nova experiência em vez de a comparar desfavoravelmente com experiências anteriores.

Jim e June estavam bastante interessados em experienciarem transe juntos, e rapidamente o atingiram. Neste ponto, foram-lhes contadas uma série de histórias em que eram abordados os objectivos acima mencionados. Por exemplo, foi-lhes contada uma história de uma mulher que se queixava que o marido começava sempre a rir-se antes de acabar as anedotas. Este comportamento irritava-a porque sentia que, nunca era capaz de as apreciar totalmente. Ele parecia terminar sempre antes dela.

Uma segunda história focou-se nos sentimentos de ternura, segurança e confiança, enquanto que uma terceira falava de duas pessoas, ambas deficientes. Uma delas, começou a pensar acerca de si própria como desafiada fisicamente e não deficiente, tendo ficado admirada pelo modo diferente como se começou a relacionar com o mundo à sua volta. Estas histórias foram apresentadas a Jim e June de um modo detalhado e elaborado. A sessão hipnótica durou, aproximadamente, uma hora e meia.

Dois dias após a sessão, Jim e June disseram que ainda se sentiam de algum modo em transe. Estavam quase amnésicos em relação ao que se tinha passado na sessão mas disseram que, "alguma coisa estava a acontecer e que se sentiam bem", sentiam-se mais próximos do que nunca. Dois meses depois, disseram que a sua vida sexual era satisfatória, agradava-lhes o desafio de se relacionarem sexualmente de um modo satisfatório em oposição a dar atenção às limitações do outro. Talvez mais importante redescobriram como eram importantes um para o outro.

Conclusão

Este artigo apresentou uma série de aspectos importantes do trabalho de Milton Erickson enquanto que mostrou que não existe um modo de fazer terapia Ericksoniana. Como referiu Lankton (1985) apenas existem ideias e valores que Erickson parecia sustentar e que deram origem a uma variedade de intervenções, utilizando quer comportamentos quer problemas que os clientes apresentavam. Cada terapeuta necessitará de modificar a abordagem Ericksoniana de modo a adaptá-la ao seu próprio estilo e valores.

O trabalho de Erickson é como uma história que é interpretada por diferentes clientes de acordo com as suas necessidades. Cada pessoa que lê as suas obras, ouve as suas cassetes e estuda as suas técnicas, desenvolverá a sua própria compreensão daquilo que Erickson estava a ensinar. Isto é, talvez, o seu grande legado: reconhecer a individualidade e acreditar nas capacidades inconscientes das pessoas fazerem as melhores escolhas em determinada situação.

NOTAS

(1) Este caso é descrito por Jay Haley (1973) no seu livro *Uncommon Therapy: The Psychiatric Techniques of Milton Erickson M.D.*

(2) Esta ênfase no presente tem sido o foco do trabalho com casais e famílias realizado pelo Mental Research Institut (Watzlawick, Weakland, & Fish, 1974) que foi muito influenciado por Milton Erickson.

REFERÊNCIAS

- Erickson, M. & Rossi, E. (1979) *Hypnotherapy: An Exploratory Casebook*. New York: Irvington.
- Erickson, M. & Rossi, E. (1980) *The Collected Papers of Milton H. Erickson on Hypnosis. Vol. I*. New York: Irvington.
- Haley, J. (1967) *Advanced techniques of hypnosis and therapy: Selected papers of Milton H. Erickson, M. D.* New York: Bruner & Stratton.
- Haley, J. (1973) *Uncommon Therapy*. New York: Norton & Co.
- Lankton, S. & Lankton, C. (1983) *The Answer Within: A Clinical Framework of Ericksonian Hypnotherapy*. New York: Brunner/Mazel.
- Lankton, C. (1985) Elements of an Ericksonian Approach. *Ericksonian Monographs*, 1, 61-75.
- Matthews, W. (1985) A Cybernetic Model of Ericksonian hypnotherapy: One Hand Draws the Other. *Ericksonian Monographs*, 1, 42-60.
- Watzlawick, P., Weakland, J. & Fisch, R. (1974) *Change: The principles of problem formation and problem resolution*. New York: W.W. Norton.
- Zieg, J. (Ed.) (1980) *A teaching seminar with Milton H. Erickson*. New York: Brunner/Mazel.

ABSTRACT

THE PSYCHOTHERAPY OF MILTON ERICKSON: AN UNIQUE APPROACH TO CHANGE

The following paper outlines the major contributions of Milton Erickson to psychotherapy. Erickson's willingness to be strategic and his absolute respect for his clients is emphasized. The hallmarks of the Ericksonian approach: indirection, utilization, and the conscious/unconscious dissociation are discussed in relationship to Erickson's use of such therapeutic interventions as hypnosis, metaphor, and ambiguous assignments. Erickson's emphasis on the current realities in clients' lives as opposed to unresolved infantile traumas is considered. Clinical examples from Erickson's work and the author's own clinical work are provided as illustrations of the principles discussed.

RÉSUMÉ

LA PSYCHOTHÉRAPIE DE MILTON ERICKSON: UNE PERSPECTIVE UNIQUE DU CHANGEMENT

Cet article ébauche les majeurs contributions de Milton Erickson pour la psychothérapie. Ce sont soulignés les aspects stratégiques de la thérapie de Erickson et son respect absolu vers ses clients. Les mécanismes fondamentaux de la perspective Ericksonienne: indirectivité, utilisation et la dissociation conscient/inconscient sont discutés en relation avec l'interventions thérapeutiques tels comme l'hypnose, la métaphore et les prescriptions ambiguës. C'est aussi considéré l'importance donnée par Erickson à la réalité courante du client en opposition aux traumatismes non résolus de l'enfance. Pour illustrer les principes discutés, il sont présentés des cas rélevants du travail clinique d'Erickson et de l'auteur lui-même.

CONVENÇÃO NACIONAL DA A.P.L.P.

14 E 15 DE MARÇO DE 1987 — PORTO — AUDITÓRIO DA REITORIA DA UNIVERSIDADE

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LICENCIADOS EM PSICOLOGIA

OBJECTIVOS:

- Ser lugar de encontro dos licenciados em Psicologia
- Possibilitar o intercâmbio e a partilha de experiências e estudos nos diferentes campos da Psicologia
- Promover a identidade Profissional dos Psicólogos
- Conhecer a realidade profissional nas diferentes áreas de intervenção
- Abrir novas perspectivas no exercício profissional da psicologia
- Realizar uma Assembleia Geral dos membros da A.P.L.P.

Informações: A.P.L.P. Apartado 4353 — 4006 PORTO CODEX

FREUD E PIAGET — DOIS SISTEMAS COMPLEMENTARES

JOSÉ HENRIQUE BARROS DE OLIVEIRA (*)

UNIVERSIDADE DO PORTO

Desde cedo que Piaget manifestou interesse pela teoria freudiana, desejando mesmo integrar a sua teoria com a psicanalítica num único sistema ou "psicologia geral". Embora assumindo uma atitude crítica, não deixou de se confrontar frequentemente com Freud, analisando particularmente a relação entre a afectividade e a inteligência.

Este artigo analisa as principais intervenções de Piaget quanto à Psicanálise.

Muitos autores, comprometidos mais ou menos com a corrente psicanalítica ou com a epistemologia genética, procuram lançar pontes entre as teorias dos dois expoentes máximos da psicologia do desenvolvimento.

A legitimidade de tal aproximação tem a anuência do próprio Piaget, que não apenas concordou com a comparação dos dois sistemas genéticos, como também tentou ele mesmo confrontar a sua teoria com a de Freud, estudando em particular a relação entre a afectividade e a inteligência.

Vamos analisar sucintamente as intervenções de Piaget no sentido da conciliação dos dois sistemas, em ordem à possibilidade de formulação de uma "psicologia geral" mais holística e capaz de explicar melhor a origem, desenvolvimento e funcionamento dos processos cognitivos.

Num pequeno artigo "in memoriam" de Piaget, falecido em 1980, intitulado *Piaget et la Psychanalyse*, C. Chiland (1981) traça sumariamente o percurso seguido pelo grande psicólogo do desenvolvimento na sua relação com a psicanálise. Chiland distingue 3 etapas na vida científica de Piaget: 1) obras marcadas pelo "método clínico" ou arte de interrogar as crianças; 2) obras marcadas pela observação dos seus três filhos; 3) obras sobre a teoria operatória da inteligência e sobre a epistemologia genética, muitas vezes em colaboração com B. Inhelder. Foi pelo fim do segundo período que Piaget rompeu com o movimento psicanalítico, dado que a sua teoria operatória "não deve nada à psicanálise", conforme pensa Chiland (p. 370). Porém, em nossa opinião, nunca Piaget cortou completamente o cordão umbilical que o ligou desde a primeira hora a Freud e à psicanálise.

Podemos distinguir na trajetória histórica de Piaget, e quanto à sua relação com a psicanálise, 3 períodos: 1) primeiros contactos com Freud e primeiras críticas à psicanálise; 2) Curso na Sorbona (1953-54) onde tenta compreender as relações entre a afectividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança; 3) outras intervenções sobre diversos aspectos, exigindo uma psicanálise mais experimental.

I - Psicanálise e desenvolvimento intelectual

Como sabemos, Piaget começou por entusiasmar-se com a psicanálise fazendo-se psicanalisar e praticando também a terapia psicanalítica em alguns clientes. O seu primeiro artigo de psicologia, após o escrito sobre moluscos, foi exactamente sobre *La psychanalyse dans ses rapports avec la psychologie de l'enfant* (1920), fruto duma Comunicação na Assembleia geral da Sociedade Alfredo Binet em 18 de dezembro de 1919. Podemos afirmar que Piaget entrou na psicologia (genética) através da psicanálise. Apesar de aceitar o essencial da teoria freudiana, mostra já uma atitude crítica e procura conciliar e completar o freu-

dismo com os pontos de vista de Adler e Jung. Insiste na simbologia do sonho como "pensamento pré-lógico" (Levy-Bruhl) ou "pensamento autista" (Bleuler). Fala do narcisismo, de diversos mecanismos de defesa, e critica o "pansexualismo" freudiano, terminando a primeira parte com aplicações pedagógicas.

Na segunda parte da sua intervenção expõe a doutrina de Adler, com a qual simpatiza talvez mais do que com a de Freud, e serve-se de Jung e da escola de Zurique para uma possível conciliação entre Adler e Freud. Na última parte volta a aplicações pedagógicas e denota já as suas preocupações fundamentais epistemológicas. Dá particular relevo ao *transfert* que está na base de todos os sentimentos da criança. Critica de novo algumas formulações da psicanálise, em particular o seu "vício inicial" de opor demasiado o consciente ao inconsciente uma vez que, como já tinha afirmado inicialmente, "a consciência e o inconsciente estão sempre misturados, muitas vezes de uma forma indistinguível" (1920, p. 19). Para Piaget, seria interessante investigar sobre o que se poderia chamar de "coeficiente pessoal de consciência" (1920, p. 56).

Segundo Piaget, a psicanálise é chamada à compreensão da inteligência, particularmente através do simbolismo que é "um embrião do conceito, ainda carregado de afectividade" (1920, p. 57). O simbolismo persiste no pensamento, mesmo no mais abstracto, pois o pensamento autista, formado de símbolos pessoais, permanece essencial durante toda a vida do sujeito, sendo interessante analisar as relações entre o estado de inteligência de um sujeito e a sua vida autista ou inconsciente. Piaget termina sugerindo a aplicação da psicanálise à compreensão do desenvolvimento mental, muito correlacionado com o inconsciente, embora esta relação seja ainda "cheia de mistérios" (1920, p. 58).

Em entrevista com R. Evans (1977), Piaget refere-se a certa altura a uma conferência dada no Congresso de Psicanálise de Berlim, à qual não conseguimos ter acesso. No diálogo com Evans afirma textualmente: "Conheci Freud em 1922, no Congresso de Psicanálise de Berlim. Fiz uma conferência nesse Congresso e lembro-me da ansiedade que senti como conferencista diante de uma grande audiência. Freud estava sentado a meu lado, fumando, e eu dirigia-me ao público, mas este nunca olhava para o conferencista mas sim para Freud, para ver se ele concordava ou não com o que eu dizia. Quando ele sorria, toda a gente sorria; quando ele se punha sério, toda a gente fazia o mesmo" (1977, p. 51). Cobliner, em apêndice ao livro de R. Spitz (1974), refere-se a esta comunicação de Piaget, intitulada *O pensamento simbólico e o pensamento da criança*, que "interessou a Freud", no dizer do próprio Piaget, e onde ele afirma que o pensamento "sincrético" pré-lógico da criança parece ser intermediário entre o pensamento simbólico inconsciente e o pensamento racional, entre o processo primário e secundário (p. 251). Esta passagem é também citada por Anthony (1957, p. 260).

Piaget, na sua primeira obra de psicologia (1923), reconhece generosamente a sua grande dívida para com Freud e afirma que a psicanálise "renovou a psicologia do pensamento primitivo"

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

e também as diversas teorias sobre a linguagem dos primitivos, dos doentes mentais e das crianças (cit. por Coblinier, 1974, pp. 251-253).

Por mais de uma década não conhecemos qualquer referência especial de Piaget à Psicanálise. Em 1933 fez uma Comunicação no 8º Congresso de psicanálise de língua francesa subordinada ao título de *La Psychanalyse et le développement intellectuel*. Começa por afirmar o paralelismo entre o desenvolvimento afectivo e a evolução do pensamento, pois trata-se de "dois aspectos complementares de toda a actividade psíquica" (1933, p. 405). Estas duas funções apresentam estreitas analogias: evolução na sua estrutura e não apenas nos conteúdos; existência de "esquemas" paralelos aos "complexos" afectivos; etc. Piaget debruça-se ainda sobre o pensamento simbólico e sobre os intermediários entre este e o pensamento conceptual. Freud vacilou entre atribuir a génese do simbolismo à censura e ao recalamento (símbolo como dissimulação inconsciente das tendências recalçadas) ou considerá-lo como forma elementar de pensamento. É nesta última direcção que se deve seguir, segundo Piaget, para explicar a génese do símbolo e atribuir-lhe um significado mais activo e independente.

No livro *Seis estudos de Psicologia* (1977), cujo original francês data de 1964, reúne textos de diversas épocas, como o primeiro capítulo *O desenvolvimento mental da criança* (datado de 1940) onde Piaget trata da relação afectividade-inteligência ao longo dos diversos estádios da evolução, na linha do que tinha dito já no Curso da Sorbona. Insiste no paralelismo constante entre estes dois vectores do comportamento, devendo evitar-se qualquer dicotomia, pois trata-se de aspectos "indissociáveis" e "complementares" da mesma conduta: "nunca há uma acção puramente intelectual (sentimentos múltiplos intervêm, por exemplo, na solução de um problema de matemática: interesses, valores, impressões de harmonia, etc.) e nunca há actos puramente afectivos (o amor pressupõe a compreensão)" (1977, p. 52). A afectividade confere um valor e regula a energia das actividades intelectuais, mas a afectividade "nada é sem a inteligência". Ambos estes vectores convergem para o equilíbrio comandado pela razão: "a tendência mais profunda de toda a actividade humana — conclui Piaget — é a marcha para o equilíbrio, e a razão, que exprime as forças superiores deste equilíbrio, reúne em si a inteligência e a afectividade" (1977, p. 102).

Em *La formation du symbole chez l'enfant* (1946), Piaget põe as suas reservas em relação ao freudismo quanto à génese do símbolo e esboça uma interpretação diferente dos resultados psicanalíticos, a partir da sua própria concepção do desenvolvimento.

II — Relação entre afectividade e inteligência

Apesar de já anteriormente se ter referido a este assunto, e continuar a fazê-lo posteriormente, foi no famoso curso na Sorbona (1953/54) que Piaget abordou mais extensamente a relação entre a afectividade e a inteligência na génese e desenvolvimento dos processos cognitivos. Intitula precisamente o seu curso: *Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant* (1954). Começa por afirmar a indissociabilidade entre a afectividade (que para Piaget inclui não só os sentimentos e emoções mas também as tendências e a vontade) e a inteligência, não no sentido daquela intervir nas estruturas mesmas desta (como praticamente pretende Wallon) mas considerando a afectividade como promotora ou perturbadora e inibidora do funcionamento intelectual, sem contudo modificar as estruturas da inteligência. Deve distinguir-se entre condutas afectivas e cognitivas, mas no comportamento concreto do indivíduo elas são indissociáveis: "é impossível encontrar condutas provenientes exclusivamente da afectividade sem elementos cognitivos e vice-versa" (1954, p. 144). A afectividade é a energética (ou a gasolina) e a inteligência a estrutura (ou motor): o

automóvel não funciona sem carburante, mas este não modifica a estrutura da máquina, embora possa acelerar ou diminuir o seu rendimento. Por isso, a energética do comportamento é do domínio da afectividade, enquanto as estruturas provêm das funções cognitivas. Porém, negar que a afectividade possa criar estruturas não significa opor radicalmente sentimentos e estruturas intelectuais. São aspectos de natureza diferente mas complementares, ou duas faces da mesma moeda.

Depois das considerações preliminares, Piaget examina a relação afectividade-inteligência em cada um dos estádios, apreciando de passagem outros autores e criticando os que se opõem à sua teoria, como Malrieu que afirma que as emoções não funcionam apenas como elementos motores mas são geradores de estruturas cognitivas. Piaget insiste na "interacção constante e dialéctica entre afectividade e inteligência" mas sem que aquela crie novas estruturas cognitivas (1954, p. 352). Piaget critica igualmente a teoria dos sentimentos de Janet, reconhecendo o papel regulador dos sentimentos mas acrescentando outro sistema regulador: o dos interesses ou do valor da acção.

Falando mais directamente de Freud, Piaget reconhece que ele introduziu na psicologia da afectividade aspectos fecundos, mas critica alguns dos seus conceitos, como o recalamento que explicaria as amnésias infantis (Piaget pensa, ao contrário, que na primeira infância a criança não tem memória de evocação que supõe a representação e a função simbólica; nesse caso não haveria evocação porque não teria havido autêntica memorização) e o narcisismo que não deveria ser interpretado como a focalização da afectividade sobre a própria actividade ou auto-contemplação do ego, precisamente porque nessa altura o ego não está ainda construído (para Piaget o narcisismo primário do bebé é um "narcisismo sem Narciso"). Quanto à escolha de objecto, na psicanálise ela prende-se com o narcisismo. Freud pensa que a criança transfere a libido do próprio corpo para as outras pessoas; Piaget, ao contrário, julga que a criança vive inicialmente num universo sem objectos e então a escolha do objecto implica antes a sua construção prévia a partir duma des- centralização cognitiva e afectiva (1954, pp. 358-360).

Piaget discorda igualmente de Freud quanto à interpretação da formação do superego, dos mecanismos de defesa e da dinâmica consciente-inconsciente. Em particular, quanto à conservação dos sentimentos (para com os pais ou transferidos para outras pessoas), Freud supõe que eles se conservam enquanto tal numa continuidade evidente da vida afectiva, passando do consciente ao inconsciente e vice-versa. Ao contrário, Piaget defende a hipótese da reconstrução: não é o sentimento em si mesmo que se conserva, mas um certo esquema de reacção às pessoas; o sentimento aparece ou desaparece, não porque baixa ao inconsciente ou de novo emerge, mas porque se reconstrói em cada ocasião. Como existem esquemas de condutas em relação aos objectos, existem igualmente em relação às pessoas, esquemas que são cognitivo-afectivos. Não se pode reduzir o superego exclusivamente à imagem dos pais; trata-se de um esquema reproduzindo as reacções vividas no passado, mas susceptíveis de se generalizar. Há uma contínua assimilação entre as situações actuais e as situações vividas na infância; trata-se por isso de um "esquema de reacção" e não de um simples depósito de recordações (1954, pp. 525-526).

Na conclusão do seu Curso na Sorbona, Piaget resume os conceitos principais. Começa por afirmar que a cada nível do desenvolvimento mental assistimos a um paralelismo evidente entre as condutas cognitivas e as afectivas, em direcção a uma equilibração progressiva. Por outro lado, a afectividade pode ser causa de acelerações ou atrasos no desenvolvimento intelectual, pode perturbar o funcionamento mental, modificar os conteúdos, mas não produz nem modifica as estruturas. Se a partir de determinada altura do desenvolvimento parecem encontrar-se autênticas "estruturas afectivas" (escalas de interesses e de valores, sen-

timentos morais que são como regras operatórias da afectividade, ou ainda a vontade, descrita como "regulação das regulações"), trata-se de estruturas isomorfas das estruturas cognitivas. Seria ilegítimo falar simetricamente de estruturas cognitivas e de estruturas afectivas, devendo antes considerar-se as "estruturas afectivas" como intelectualização dos aspectos de conduta relativos às pessoas ou o aspecto cognitivo das relações com as pessoas. De resto, toda a conduta contém necessariamente os aspectos cognitivo e afectivo, sendo melhor falar de condutas relativas a objectos e condutas relativas a pessoas. Num e noutro caso encontraremos simultaneamente um aspecto estrutural ou cognitivo e um aspecto energético ou afectivo. Evita-se assim, conclui Piaget, quer o intelectualismo, quer o "primado afectivo", devendo afirmar-se antes a interacção e complementaridade entre a inteligência e a afectividade (1954, pp. 700-701).

III — Inconsciente afectivo e inconsciente cognitivo

No Prefácio que Piaget fez para o livro de Gouin Décarie (1962) elogia os objectivos da autora em confrontar experimentalmente a formação das "relações objectais" segundo a psicanálise e as etapas de desenvolvimento do esquema de objecto permanente da epistemologia genética. Piaget congratula-se pela autora ter chegado às mesmas conclusões, estudando 90 casos, que ele através da observação de apenas 3 sujeitos. O exame qualitativo tem o seu valor, mas não deve prescindir da análise quantitativa e métrica. Gouin Décarie mantém-se prudente no seu estudo sobre as relações entre a inteligência e a afectividade e sobre o início da representação. Pode perguntar-se se são as relações objectais, enquanto manifestações afectivas, que levam ao progresso cognitivo constituído pelas diversas etapas da formação do esquema de objecto, como pensa Odier e outros, ou se a energética afectiva e a estruturação cognitiva representam dois aspectos indissociáveis de qualquer conduta, quer se trate de relações com as pessoas ou com as coisas. Piaget defende este último ponto de vista, embora Gouin Décarie não se pronuncie sobre este particular. É a partir da noção de esquema assimilador que aparece a solidariedade indissociável dos aspectos afectivos e cognitivos da conduta.

Quanto ao início da representação — precoce, segundo os freudianos, e mais tardio, segundo Piaget — o problema é delicado e Piaget elogia a prudência de Gouin Décarie. Mas mais importante é o modo de formação. Freud fala de "representação alucinante" do objecto do desejo e considera a imagem como simples prolongamento da representação, dentro do contexto associacionista. Mas os trabalhos sobre a memória mostram que as coisas não são assim tão simples. Parece existir uma conexão estreita entre a formação da imagem e a imitação, comportando a imagem um elemento de reprodução activa que faria dela uma imitação interiorizada. Dada a complexidade destes problemas, é bom ser prudente quanto ao início da representação (1962, pp. 5-8).

Em *La psychologie de l'enfant* (1966), escrito em colaboração com B. Inhelder, Piaget volta a confrontar-se com a psicanálise e mais em particular com a relação entre a afectividade e a inteligência, insistindo agora mais em evitar a dicotomia mas também o reducionismo, pois trata-se de aspectos simultaneamente "irredutíveis, indissociáveis e complementares" (1978, p. 20) ou "inseparáveis e irredutíveis" (p. 125). Piaget mostra-se aqui também mais atento à importância dos factores sociais, por sua vez indissociáveis dos factores afectivos e cognitivos (1978, pp. 89-96).

Em 1970 Piaget escreveu um capítulo importante na obra colectiva *Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines*, intitulado *La Psychologie*, onde se refere também à psicanálise, considerando a teoria freudiana pouco genética, apesar das aparências, ao mesmo tempo que se apresenta reducionista e dualista. Os teóricos da Psicologia do Ego (com

Hartmann e Rapaport à frente) procuram colmatar as falhas de Freud, realçando o papel do ego na cognição. Mas resta saber se esta porta aberta ao construtivismo genético e ao estruturalismo vai integrar a afectividade ou se prevalece o dualismo. Piaget sintetiza ainda as 6 tendências dos movimentos analíticos contemporâneos, sinal de que acompanhava as diversas evoluções da psicanálise (*A Psicologia*, 1977, pp. 67-74).

Neste mesmo ano de 1970 Piaget deu uma conferência na Sociedade Americana de Psicanálise subordinada ao título *Inconsciente afectivo e inconsciente cognitivo* (transcrita em *Problemas de Psicologia Genética*, 1976) onde tenta aproximar, com mais ou menos convicção, os dois polos da actividade psíquica, ao mesmo tempo que afirma também a dimensão inconsciente da cognição. Começa por afirmar-se "um tanto herético" relativamente às teorias psicanalíticas (1976, p. 41) para posteriormente se confessar pouco competente em psicanálise (p. 53). Contudo, está convencido de que "virá um dia em que a psicologia das funções cognitivas e a psicanálise serão obrigadas a fundir-se numa teoria geral que melhorará as duas, corrigindo-as, uma e outra, sendo este o futuro que convém preparar, mostrando desde já as relações que podem existir entre ambas" (1976, pp. 41-42). no final da conferência volta a repetir este desiderado de quase unificação das duas teorias numa "psicologia geral": "convém pensar desde há na fundação de uma psicologia geral, enquadrando simultaneamente os mecanismos descobertos pela psicanálise e os processos cognitivos" (1976, p. 58).

Como a nível dos processos afectivos ou energéticos os resultados a que chegam são relativamente conscientes, enquanto os mecanismos íntimos destes processos permanecem inconscientes, coisa parecida acontece quanto às estruturas cognitivas: consciência relativa dos resultados e inconsciência quase total dos mecanismos que conduzem a estes resultados. Já Binet tinha afirmado que "o pensamento é uma actividade inconsciente do espírito" (p. 44). Se o Eu está consciente do conteúdo do seu pensamento, nada sabe das razões estruturais e funcionais que o levam a pensar desta ou daquela maneira, por outras palavras, do mecanismo íntimo que dirige o pensamento. São estes mecanismos estruturais que se podem designar como inconsciente cognitivo.

Piaget nesta Conferência na América fala ainda de "recalcamentos cognitivos" à imagem dos recalamentos afectivos. A criança sabe muito cedo executar a acção certa, mas só mais tarde toma consciência disso, como se um factor qualquer mantivesse no inconsciente certos mecanismos cognitivos. Também se poderia interpretar a esta luz do "recalcamento cognitivo" o problema da memória, da recordação e evocação. Piaget propõe mesmo a necessidade de organizar "um estudo comparado sobre as transformações afectivas e cognitivas da recordação" (1976, p. 56).

Piaget faz ainda referência aos estudos realizados por Rapaport, Wolf, Coblinier e Gouin-Décarie par aproximar a sua teoria da freudiana e repete que os factores afectivos e cognitivos são indissociáveis, mas que a afectividade, embora possa acelerar ou retardar o desenvolvimento cognitivo, não engendra nem modifica as estruturas cognitivas. E termina desejando a "fundação de uma psicologia geral" que englobe ambos os aspectos do psiquismo humano, pois a comparação a que ele se votou "é apenas um começo e parece rico de promessas" (1976, p. 58).

Em 1973, R. Evans publicou um livro com as entrevistas que teve com Piaget. Interrogou-o também sobre o seu débito à psicanálise, a que Piaget respondeu textualmente: "De facto aprendi muito com a psicanálise. Este ponto de vista psicodinâmico renovou completamente a Psicologia. Mas acho que o futuro da psicanálise será ela tornar-se experimental, o que Rapaport e seus alunos, como Wolf, já começaram a fazer. Antes disso, enquanto não passar de discussão de casos clínicos, não é com-

pletamente convincente em todos os pormenores" (trad. port., 1977, p. 51). Mais à frente repete que "a psicanálise em geral tem de se tornar mais experimental", para não ser uma corrente em que todos acreditam sem provas (p. 53).

Nessa entrevista Piaget reafirma que "em qualquer área de funcionamento cognitivo todos os processos são inconscientes", pois "estamos conscientes dos resultados mas não do mecanismo" (p. 52). Piaget faz ainda alusão aos estudos experimentais de Gouin Décarie que confirmou a regularidade dos estádios piagetianos em confronto com as fases freudianas que não mantinham a mesma regularidade (pp. 52-53). Quanto à relação entre afectividade e inteligência repete que "a afectividade é o motor de qualquer conduta, mas não modifica a estrutura cognitiva" (p. 54).

Conclusão e apreciação crítica

Tentemos sintetizar em alguns pontos a teoria de Piaget na sua relação com a psicanálise:

1) Piaget começou por interessar-se pela teoria de Freud vendo talvez na psicanálise a compensação da sua tendência para a filosofia. Após uma certa identificação com as ideias de Freud, passou a uma atitude crítica, mas nunca à deserção. Manteve-se relativamente actualizado, mais quanto aos autores que procuravam aproximar as suas teorias das de Freud do que propriamente na evolução de Freud. Inicialmente interessou-se também pelas ideias de Adler e Jung;

2) cedo começou a criticar alguns "vícios" da psicanálise, como o opor em demasia o consciente ao inconsciente. Posteriormente, Piaget fala de "inconsciente cognitivo" e de "recalcamentos cognitivos". Desde o início critica o "pansexualismo" freudiano e dá uma nova interpretação da memória e esquecimento, do narcisismo, da escolha do objecto, do superego e de alguns mecanismos de defesa, como o recalamento. A sua noção de símbolo, como forma de pensamento pré-lógico, também se distancia de Freud que o considerava mais como dissimulação inconsciente das tendências recalçadas, embora posteriormente Freud também evoluisse quanto à interpretação do símbolo;

3) apesar da atitude crítica para com Freud, Piaget sofreu a sua influência, particularmente na interpretação do período sensorio-motor e pré-operatório (é mais difícil ver esta influência no período operatório concreto e formal, embora a insistência na complementaridade entre a afectividade e a inteligência possa estar presente ao longo de toda a evolução da criança). Diversas vezes reconhece os méritos de Freud e deseja mesmo a unificação das duas teorias numa "teoria geral" ou "psicologia geral", para melhor compreensão do psiquismo humano, desde que a psicanálise se torne "mais experimental";

4) uma constante em quase todas as alusões de Piaget à psicanálise é a relação entre a afectividade e a inteligência. Ele repete que se trata de duas dimensões "irredutíveis, indissociáveis e complementares" ou "inseparáveis e irredutíveis", defendendo a "interacção constante e dialéctica" entre estes dois vectores. A afectividade funciona como motor ou energética da acção; pode acelerar, retardar ou inibir o processo cognitivo, mas não produz nem modifica a sua estrutura.

Nem tudo é claro na teoria Piagetiana, nem sempre ele parece imparcial. Embora evite cair no "intelectualismo", todavia é difícil defender-se cabalmente desta acusação, pois no fundo a afectividade acaba por ser dominada pela inteligência e quase absorvida nesta (como Freud é acusado de subalternizar a inteligência à afectividade). Fica-lhe o mérito de não ter desdenhado a psicanálise, reconhecendo-lhe as potencialidades, desejando mesmo a integração das duas correntes numa "teoria geral" que viria dar nova força à psicologia do desenvolvimento e em parti-

cular à epistemologia genética. Nós acreditamos também na pertinência e mesmo necessidade de convergência entre as diversas correntes psicológicas, em particular entre as teorias dinâmicas e cognitivas, fazendo com que as primeiras se tornem mais cognitivas e que estas sejam mais dinâmicas (Huteau, 1985). Julgamos que o contributo de Piaget neste sentido não é despendendo e por isso não devem ser ignorados estes textos.

REFERÊNCIAS

- Chiland, C. (1981). Piaget et la Psychanalyse (in Memoriam). *Psychanalyse à l'Université*, 6, (22), 363-370.
- Coblinier, W. G. (1974). L'école genevoise de psychologie génétique et la psychanalyse: analogies et dissemblances. In R. Spitz, *La première année de la vie* (4.ª ed.). Paris: PUF, 233-278.
- Evans, R. (1977). *Piaget — O homem e as suas ideias*. Lisboa: Sociocultural (originalmente publicado em 1973).
- Gouin Décarie, T. (1962). *Intelligence et affectivité chez le jeune enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Huteau, M. (1985). *Les conceptions cognitives de la personnalité*. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1920). La psychanalyse dans ses rapports avec la psychologie de l'enfant. *Bulletin de la Société Alfred Binet*, 20, 18-34 e 41-58.
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1933). La psychanalyse et le développement intellectuel. *Revue Française de Psychanalyse*, 6, (3-4), 404-408.
- Piaget, J. (1946). *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve. Image et représentation*. Paris et Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1954). Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant. *Bulletin de Psychologie*, 7, 143-150, 346-361, 522-535, 699-701.
- Piaget, J. (1962). Préface. In T. Gouin Décarie, *Intelligence et affectivité chez le jeune enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1977). *Seis estudos de Psicologia*, 7.ª ed. Lisboa: Dom Quixote (originalmente publicado em 1964).
- Piaget, J. (1977). *A Psicologia*. Lisboa: Bertrand (originalmente publicado em 1970).
- Piaget, J. (1976). Inconsciente afectivo e inconsciente cognitivo. *Problemas de Psicologia genética*, 3.ª ed. Lisboa: Dom Quixote, pp. 41-58 (originalmente publicado em 1971).
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1978). *La Psychologie de l'Enfant*, 8.ª ed. Paris: PUF (originalmente publicado em 1966).

ABSTRACT

FREUD AND PIAGET — TWO COMPLEMENTARY SYSTEMS

Piaget showed from the beginning a deep interest in freudian theory, trying to integrate both theories within a single system of "general psychology". Although he had a critical attitude regarding Psychoanalysis, he often confronted his work with Freud's theory in the study of the relationship between emotion and intelligence.

This paper analyses some of most important positions of Piaget regarding Psychoanalysis.

RÉSUMÉ

FRÉUD ET PIAGET — DEUX SYSTEMES COMPLEMENTAIRES

Piaget a manifesté très tôt de l'intérêt pour la théorie freudienne. Il a même envisagé l'hypothèse de créer un système unique ou une "psychologie générale". Il a eu une attitude critique envers la Psychanalyse, mais il a continué de se confronter avec Freud, particulièrement en analysant le rapport entre l'affectivité et l'intelligence.

Cet article analyse les textes les plus importants de Piaget en ce qui concerne la Psychanalyse.

A UTILIZAÇÃO DOS TESTES PSICOLÓGICOS EM PORTUGAL: ANÁLISE SEGUNDO A FORMAÇÃO E O DOMÍNIO DE PRÁTICA PROFISSIONAL

ORLANDA M. S. R. CRUZ e LEANDRO S. ALMEIDA (*)

UNIVERSIDADE DO PORTO

Conclui-se com este artigo uma série de análises efectuadas tomando as respostas de uma amostra de psicólogos portugueses (N = 110) a um inquérito alusivo ao uso dos testes. Os resultados serão aqui analisados tomando a percepção da suficiência/insuficiência da formação académica recebida no uso dos testes, e o domínio de prática profissional (Clínica, Escolar, Organizações) dos inquiridos. De um modo geral os valores obtidos não se apresentam claramente diferenciados. Apesar disso, e quando analisados segundo o domínio de intervenção, os resultados apontam para algumas diferenças no uso, nas opiniões, nas atitudes e nas expectativas em relação ao método dos testes. Os psicólogos das organizações, nomeadamente, apresentam alguma especificidade a este respeito, o que poderá associar-se a uma maior utilização dos testes por parte deste grupo profissional. Para os autores, a falta de especializações pós-licenciatura, o pouco tempo de prática de grande número dos psicólogos inquiridos e a proximidade efectiva que vem sendo promovida entre os três domínios de prática tradicionalmente diferenciados contribuirão para explicar a proximidade verificada nos resultados obtidos.

O uso dos testes psicológicos, desde o seu aparecimento no início do século até aos nossos dias, tem suscitado vários tipos de atitudes, quer por parte dos psicólogos inicialmente definidos como "profissionais dos testes", quer por parte do público em geral. Para uma análise evolutiva destas atitudes é possível considerar, simultaneamente, os elementos inerentes à própria evolução da ciência psicológica e as implicações advindas das transformações socio-culturais do pós-guerra (Almeida e Cruz, 1985a; Drenth, 1975; Poortinga et al., 1982; Simões, 1983). Ao nível da psicologia refira-se a ênfase nos aspectos comportamentais observáveis (versus aspectos subjacentes ou internos), a inserção da informação dos testes no processo da própria intervenção (versus tarefas de diagnóstico ou mera avaliação), o alargamento do conceito de intervenção psicológica (não exclusivamente individual, remediativa ou centrada no problema ou crise — Morrill et al., 1979), e a aceitação generalizada das dificuldades inerentes a toda a tentativa de compartimentação e de quantificação do comportamento humano.

Por outro lado, as transformações de índole socio-cultural, designadamente a emergência dos movimentos humanitários e de defesa dos direitos civis, foram ocasião para uma reflexão sobre o sentido e a utilidade da informação decorrente do método dos testes. Alguma informação aparece referenciada a este respeito: a forte influência das variáveis socio-culturais nos resultados dos testes, a invasão da privacidade dos indivíduos, uma maior incidência na selecção dos sujeitos que na sua promoção (por vezes em clara oposição com a defesa da igualdade de direitos), e as próprias limitações da informação recolhida com uso dos testes para a intervenção psicológica (Almeida e Cruz, 1985a).

Conclui-se, neste artigo, a apresentação dos resultados de um inquérito junto dos psicólogos portugueses sobre o uso dos testes psicológicos (1). Este estudo seguiu de perto as análises sobre o assunto efectuadas noutros países da Europa Ocidental

(Poortinga et al., 1982). Em artigo anterior foram apresentados os resultados gerais deste inquérito (Almeida e Cruz, 1985b) e procurou-se estabelecer um paralelismo entre os valores obtidos na amostra portuguesa e os respeitantes às amostras de psicólogos daqueles países. Como conclusões gerais desse artigo, refira-se a atitude de aceitação do método dos testes expressa pela grande maioria dos psicólogos portugueses, atitude também extensível aos psicólogos dos outros países europeus. Os inquiridos, na sua maioria, pensam que essa atitude de aceitação é também comum aos profissionais não-psicólogos colegas de trabalho e ao público em geral. Esta aceitação dos testes por parte dos psicólogos diferenciava-se, no entanto, quer em função do tipo de testes usados, quer em função dos domínios de prática profissional. Em relação às objecções tradicionalmente formuladas ao método dos testes, os psicólogos portugueses tendem a encará-las mais como uma ocasião para a sua reformulação do que no sentido da inviabilização do seu uso.

Neste último artigo sobre os resultados do inquérito referido, analisa-se as respostas obtidas dando particular atenção à percepção do nível de formação académica recebida no uso dos testes e aos domínios da prática profissional dos inquiridos. Procura-se, assim, conhecer em que medida a formação recebida e a prática profissional em determinado domínio influenciam as percepções, as opiniões, as atitudes, as expectativas e a própria prática dos psicólogos portugueses no que respeita ao uso dos testes.

Metodologia: Instrumento e amostra

Este trabalho considera os resultados da aplicação, no primeiro semestre de 1984, de um questionário junto dos psicólogos portugueses sobre a problemática do uso dos testes (Almeida e Cruz, 1985b). Neste questionário abordavam-se diferentes aspectos referentes ao uso dos testes como a sua aceitação, a percepção da sua utilidade, as atitudes face às críticas e objecções, as expectativas em relação ao futuro e as considerações de cariz deontológico decorrentes de tal prática. A amostra é constituída por psicólogos com pelo menos dois anos de prática. Procurou-se, assim, que as respostas obtidas pudessem reflectir alguma experiência profissional por parte dos inquiridos. O questionário

(*) Assistentes da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Universidade do Porto, R. das Taipas, 76 — 4000 Porto); membros do Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança e do Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional, respectivamente. Os autores agradecem à Fundação Eng. António de Almeida (Porto) o apoio financeiro para a realização deste estudo.

rio foi enviado a 400 psicólogos, tendo-se obtido 113 respostas. Deste número foram eliminados três inqueritos por se encontrarem parcialmente repondido. No quadro 1 descreve-se a amostra obtida quanto à formação académica e aos anos de prática profissional.

Quadro 1 — Caracterização da amostra em termos de formação académica e anos de prática

Anos	Univ. Port.	Univ. Estrang.	ISPA	Filosofia	Outro Curso	Total
2	26	—	2	1	—	29
3/5	19	2	10	1	2	34
6/10	2	3	5	9	2	21
+ de 10	—	4	4	11	7	26
Total	47	9	21	22	11	110

Da leitura do quadro anterior depreende-se uma maior representação na amostra dos psicólogos formados nas universidades portuguesas e com uma prática profissional entre 2 e 5 anos. Ainda que decorram daí algumas interrogações sobre a representatividade desta amostra, é possível defender uma importância crescente das universidades portuguesas na formação dos psicólogos. Paralelamente, é compreensível também que os psicólogos com uma formação académica não específica em psicologia apresentem um número superior de anos de prática.

Como complemento a esta descrição da amostra, apresenta-se no quadro 2 a distribuição da amostra por domínios profissionais. Refira-se que as respostas não eram tomadas em termos exclusivos, podendo os inquiridos assinalar todos os domínios em que exerciam actividade em pelo menos 10% do seu tempo total. Os domínios contemplados foram: Psicologia Clínica, Psicologia Infantil, Psicologia Escolar, Investigação Psicológica, Orientação Vocacional, Ensino da Psicologia, Psicologia das Organizações, Psicologia Social e "Outros".

Quadro 2 — Caracterização da amostra por domínios e anos de prática profissional

Anos	Clín.	Ps. Inf.	Ps. Esc.	Inv.	Or. Voc.	Ensi- no	Ps. Org.	Ps. Social	Out.
2	13	6	10	2	2	3	2	1	3
3/5	15	7	20	4	5	4	8	1	2
6/10	9	3	11	1	4	3	3	1	1
+ de 10	6	4	5	5	16	6	4	3	4
Total	43	20	46	12	27	16	17	6	10

De acordo com os valores indicados, grande parte dos inquiridos situam a sua acção no contexto educativo. Um domínio de intervenção também bastante referenciado é o da Psicologia Clínica. Verifica-se, ainda, que os psicólogos com maior número de anos de prática aparecem fundamentalmente ligados às tarefas de Orientação Vocacional, enquanto os outros se distribuem, fundamentalmente, pela Psicologia Infantil e Psicologia Escolar.

Considerando o tipo de formação académica recebida, verifica-se que os formados pelas universidades portuguesas e pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA) se encontram distribuídos, por ordem decrescente, na Psicologia Escolar, Psicologia Clínica, Psicologia Infantil e Psicologia das Organizações. Os formados nas universidades estrangeiras exercem a sua actividade essencialmente no domínio do Ensino, da Investigação e da Psicologia Clínica. Por último, os formados em Filosofia ou "outro curso" exercem a sua actividade fundamentalmente em Orientação Vocacional.

Apresentação e análise dos resultados

Os resultados do inquérito são analisados neste trabalho tomando uma dupla vertente: a percepção por parte dos inquiridos sobre a suficiência/insuficiência da formação académica recebida no uso dos testes e o domínio de prática profissional. Pretende-se, deste modo, complementar a informação já contida em trabalho anterior (Almeida e Cruz, 1985b), através da indicação de frequências e análise de diferenças na sua distribuição (Qui-Quadrado).

1. Percepção por parte dos psicólogos da formação académica recebida

Os psicólogos foram inquiridos quanto à percepção da suficiência/insuficiência da sua formação académica no uso dos testes. Esta questão procurava conhecer em que medida a percepção formulada se relacionaria com a sua prática, as suas opiniões e as suas expectativas em relação ao método dos testes. Inclui-se, aqui, uma análise do tempo dispendido no uso dos testes, a valorização dos aspectos objectivos vs intuitivos na avaliação, a apreciação de vários aspectos caracterizadores do método dos testes, e a valorização das várias objecções geralmente formuladas ao método dos testes e suas implicações para a prática. Pode desde já referir-se que 50% dos inquiridos tomaram a sua formação no uso dos testes como "insuficiente", 48% como "suficiente" e 2% como "demasiada". Estas percentagens sugerem que a amostra inquirida se reparte, numa proporção similar, entre os que tomam a sua formação como suficiente e os que a percebem como insuficiente. Apenas um número muito reduzido refere essa formação como "demasiada", percepção esta que poderá estar associada a uma atitude depreciativa em relação a estes instrumentos. No quadro 3 apresenta-se a relação entre a percepção formulada e o tempo efectivamente dispendido com o uso dos testes.

Quadro 3 — Percepção da suficiência/insuficiência da formação e o tempo dispendido com o uso dos testes (%)

Tempo	<25%	25%-50%	>50%	Total
Insuficiência	60	27	13	100
Suficiência	47	34	19	100

Os valores apontados sugerem um ligeiro aumento do uso dos testes por parte dos sujeitos que tomam a sua formação como "suficiente". No entanto, a diferença verificada não se apresenta estatisticamente significativa ($X^2 = 1.87$; gl. = 2; $p = .39$).

Num breve parêntese refira-se um gasto diferencial de tempo com o uso dos testes consoante a formação inicial dos inquiridos; assim 62% dos inquiridos com formação de base em Psicologia (universidades portuguesas e estrangeiras, e ISPA) respondem que esse tempo é inferior a 25% do seu tempo total de trabalho, contra 36% dos inquiridos com formação de base em Filosofia ou outro curso. Por outro lado, 13% do primeiro grupo referem uma utilização superior a 50% contra 21% do segundo grupo ($X^2 = 6.29$; gl. = 2; $p < .05$).

Analisou-se, ainda, a relação entre a percepção da formação no uso dos testes e a valorização pelos inquiridos do papel da intuição e das técnicas objectivas na avaliação psicológica. Os inquiridos poderiam indicar uma maior valorização da intuição, uma maior valorização das técnicas objectivas ou uma posição reconhecendo a complementaridade de ambas. No quadro 4 indicam-se os valores obtidos.

Quadro 4 — Percepção da formação recebida e valorização dos aspectos intuitivos/objectivos na avaliação (%)

	Intuição	Int./Object.	Objectividade
Insuficiência	11	67	22
Suficiência	15	57	28

Os resultados não manifestam uma relação significativa entre o tipo de percepção da formação recebida no uso dos testes e a maior valorização dos aspectos objectivos ou dos aspectos subjectivos (insight) na avaliação ($X^2 = 1.16$; gl. = 1; $p = .56$). O maior número de respostas vai no sentido da complementaridade de ambos os aspectos, muito embora se verifique ainda uma maior percentagem dos inquiridos a valorizar mais as técnicas objectivas que os aspectos intuitivos. Esta distribuição está também de acordo com os valores observados na amostra geral: 25,4% tomam posição a favor do uso de técnicas objectivas, 12,7% a favor da intuição e 60,9% manifestam uma posição intermédia.

Procurou-se também analisar em que medida a percepção da formação recebida como suficiente ou insuficiente poderia traduzir uma diferenciação das respostas quanto à apreciação positiva ou negativa de algumas das características do método dos testes consideradas neste inquérito: a exigência de normas rígidas, a ênfase na comparação inter-sujeitos e o carácter abstracto das questões do teste (quadro 5).

Quadro 5 — Avaliação de algumas características do método dos testes em função da percepção da suficiência/insuficiência da formação recebida (%)

Valorização:	Insuficiente (—)	Suficiente (+)
Normas rígidas	43	57
Comparação inter-sujeitos	42	58
Questões abstractas	74	26

As avaliações produzidas não se parecem diferenciar em função da percepção por parte dos inquiridos da sua formação académica. Apenas na questão da ênfase do método dos testes na comparação dos resultados "inter-sujeitos" se verifica uma apreciação estatisticamente diferenciada ($X^2 = 4.74$; gl. = 1; $p = .03$). Os sujeitos que percebem a sua formação no uso dos testes como suficiente manifestam uma atitude mais favorável.

Os resultados obtidos permitem assim constatar que as "normas rígidas" e a "comparação inter-sujeitos" são aspectos considerados positivos, particularmente no grupo que percebe a sua formação como "suficiente". Ambos os grupos consideram o carácter "abstracto" das questões que integram os testes como negativo.

Por último, analisou-se a relação entre a percepção da suficiência/insuficiência da formação recebida e a atitude assumida face às objecções geralmente formuladas ao método dos testes. Estas objecções cobriam diferentes aspectos (teóricos, psicómétricos, pertinência da informação para a tomada de decisões e considerações éticas) e as implicações daí decorrentes poderiam ir desde o "não uso taxativo" (A) até ao "não fundamento dessas objecções ou ausência de implicações para a prática" (C), passando por uma posição intermédia (B) — quadro 6.

Os resultados obtidos sugerem uma não diferenciação nos dois grupos (suficiência/insuficiência da formação) em relação às implicações decorrentes das objecções usualmente formuladas para o uso dos testes. A maior oscilação de valores verifica-se no

item "pertinência da informação obtida com os testes nas decisões a tomar" ($X^2 = 4.66$; gl. = 2; $p = .10$), onde os sujeitos que tomam a sua formação académica como "suficiente" no uso dos testes manifestam em maior número a opinião do pouco fundamento daquelas objecções.

Quadro 6 — Implicação das várias objecções no uso dos testes em função da percepção da suficiência/insuficiência da formação recebida (%)

Objecções:	Formação:	A	B	C
Teóricas	Insuficiência	30	66	4
	Suficiência	29	67	4
Psicométricas	Insuficiência	25	50	25
	Suficiência	27	56	17
Decisão	Insuficiência	24	53	23
	Suficiência	17	41	42
Éticas	Insuficiência	40	28	32
	Suficiência	29	26	45

2. Relação entre o domínio de prática profissional e o uso dos testes

Um segundo grupo de análises tomou os inquiridos por domínios de prática profissional. Procurou-se, assim, analisar em que medida as experiências profissionais diferenciadas (modelos, objectivos, contextos, problemas e alvos de intervenção) poderiam estar relacionadas com as atitudes, a prática e as expectativas dos psicólogos em relação ao método dos testes. Os aspectos analisados foram os seguintes: tempo dispendido com o uso dos testes, percepção da aceitação do uso dos testes por parte dos restantes profissionais colegas de trabalho, valorização dos aspectos intuitivos versus objectivos na avaliação psicológica, apreciação de várias características inerentes ao método dos testes, peso das várias objecções usualmente formuladas ao método dos testes, aspectos de natureza deontológica e expectativas em relação ao futuro do método dos testes.

Os domínios considerados são os habitualmente referidos na caracterização da prática psicológica: Psicologia Clínica, Psicologia Escolar e Psicologia das Organizações.

No quadro 7 os sujeitos aparecem distribuídos de acordo com o tempo dispendido no uso dos testes e os domínios de prática profissional.

Quadro 7 — Distribuição dos sujeitos segundo o tempo dispendido com o uso dos testes e o domínio de prática profissional (%)

Domínios	Tempo	<25%	25%-50%	>50%
Psic. Clínica		57	24	19
Psic. Escolar		53	36	11
Psic. Organ.		47	24	29

Os valores obtidos não apontam para uma diferenciação significativa das respostas quanto ao tempo dispendido com o uso dos testes. Refira-se, entretanto, que no conjunto da amostra apenas 16% dos inquiridos assinalavam um uso superior a 50%, 55% referiam um tempo inferior a 25%, e 30% entre 25 e 50% do seu tempo total (Almeida e Cruz, 1985b).

A relação entre o tempo dispendido com o uso dos testes e a percepção do grau de aceitação/rejeição da utilização destes instrumentos por outros profissionais na amostra global e por do-

mínios de intervenção aparece descrita no quadro 8. Entre parêntesis indica-se a percentagem de psicólogos de cada grupo que percebem uma atitude de aceitação ou de rejeição por parte dos outros profissionais em relação aos testes.

Os valores obtidos permitem constatar que a percentagem de psicólogos que percebem uma atitude de aceitação é bastante superior, tanto na amostra global como por domínios, à dos que percebem uma atitude de rejeição. Essa superioridade mostra-se particularmente evidente no grupo dos psicólogos das organizações (cerca de 90% percebem uma atitude de aceitação por parte dos outros profissionais).

Quadro 8 — Percepção da atitude de outros profissionais e tempo dispendido com teste — amostra global e domínios de intervenção (%).

% tempo gasto		<25%	25%-50%	>50%
Amostra global	Rejeição (22%)	88	12	0
	Aceitação (65%)	40	38	22
Psic. Clínica	Rejeição (37%)	100	0	0
	Aceitação (63%)	33	42	25
Psic. Escolar	Rejeição (28%)	90	10	0
	Aceitação (72%)	35	50	15
Psic. Organ.	Rejeição (13%)	100	0	0
	Aceitação (87%)	36	28	36

Neste quadro verifica-se uma associação estatisticamente significativa tanto na amostra geral ($X^2 = 17.12$; $gl = 2$; $p < .001$) como nos domínios da Psicologia Clínica ($X^2 = 8.06$; $gl = 2$; $p = .017$), e da Psicologia Escolar ($X^2 = 8.94$; $gl = 2$; $p = .011$) a qual vai no sentido de um tempo de utilização inferior no caso de psicólogos cujos colegas de trabalho rejeitam a prática de testes. Esta associação não se verifica porém junto dos profissionais das organizações, onde aliás, apenas uma percentagem reduzida de psicólogos (13%) percebem uma atitude de rejeição em relação aos testes por parte dos outros profissionais.

Uma outra preocupação na realização desta análise foi conhecer a importância que os psicólogos atribuíam à intuição e à objectividade na avaliação do comportamento humano e em que medida essa valorização se diferenciava segundo os domínios de intervenção (quadro 9).

Quadro 9 — Avaliação dos contributos da intuição e das técnicas objectivas na avaliação em função do domínio de prática (%).

Domínios	Intuição	Int. / Object.	Objectividade
Clínica	14	67	19
Escolar	18	47	35
Organizações	0	75	25

Os valores obtidos não se diferenciam de um modo estatisticamente significativo ($X^2 = 6.34$; $gl = 4$; $p = .17$). No entanto, olhando as percentagens de resposta, pode-se afirmar que os profissionais no domínio da Psicologia Clínica parecem revelar um maior equilíbrio na valorização dos dois aspectos, enquanto uma maior valorização da objectividade, apenas em termos proporcionais, parece ocorrer nos que exercem a sua actividade no contexto escolar e das organizações.

Analisando as apreciações feitas quanto a alguns dos requisitos do método dos testes (uso de normas rígidas, acento na comparação inter-sujeitos, predomínio de questões abstractas), verifica-se que na generalidade destas situações os três grupos de

psicólogos não se diferenciam quanto às opiniões formuladas (quadro 10).

Quadro 10 — Apreciação negativa ou positiva de algumas exigências a que o método dos testes aparece frequentemente associado (%).

Exigências:	Clínica		Escolar		Organizações	
	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)
Normas Rígidas	35	65	46	54	27	73
Comp. Inter-sujeitos	25	75	43	57	17	83
Questões Abstractas	55	45	88	12	60	40

O padrão de resposta a cada um dos aspectos é muito similar nos três grupos. Apenas em relação ao carácter abstracto das questões se verifica uma maior proporção de apreciações negativas por parte dos psicólogos escolares ($X^2 = 5.72$; $gl = 2$; $p = .057$). Nos restantes aspectos avaliados, o grupo de psicólogos escolares apresenta uma maior heterogeneidade de posições: maior proximidade do número dos que consideram cada um desses aspectos como positivo ou negativo. Por último, a possibilidade de comparação dos sujeitos entre si é sobretudo apreciada pelos psicólogos clínicos e das organizações, o mesmo acontecendo em relação às exigências estatísticas e à existência de normas rígidas, de algum modo associadas àquele aspecto.

Quanto às implicações das várias objecções (teóricas, psicométricas, tomada de decisão e éticas) para o uso dos testes - não uso taxativo dos testes (A), uso condicionado (B), não fundamento das objecções (C), - os valores observados aparecem indicados no quadro 11.

Quadro 11 — Importância atribuída às várias objecções ao método dos testes por psicólogos de diferentes domínios profissionais (%).

		A	B	C
Teóricas	P. Clínica	33	67	0
	P. Escolar	38	58	4
	P. Organiz.	18	82	0
Psicométricas	P. Clínica	14	67	19
	P. Escolar	25	59	16
	P. Organiz.	18	41	41
T. Decisão	P. Clínica	14	67	19
	P. Escolar	33	34	33
	P. Organiz.	6	53	41
Éticas	P. Clínica	38	29	33
	P. Escolar	39	29	32
	P. Organiz.	30	29	41

Por último, questionados em relação às suas expectativas quanto ao futuro do método dos testes (quadro 12), verifica-se que os profissionais da Psicologia Clínica e da Psicologia Escolar se situam numa maior proporção em posições que apontam para a diminuição ou manutenção do nível actual de utilização destes instrumentos. Apenas os psicólogos que trabalham em organizações expressam mais claramente a expectativa do aumento de uso.

A diferença estatisticamente significativa encontrada ($X^2 = 12.05$; $gl = 4$; $p = .017$) reflecte um predomínio nos psicólogos escolares da posição que aponta para a diminuição do uso, um equilíbrio nos da Psicologia Clínica entre a diminuição e a manutenção do nível actual de uso, e um equilíbrio igualmente nos psicólogos das organizações mas agora entre a defesa do nível actual e o incremento do uso no futuro.

CRIANÇAS SOBREDOTADAS

DA EXCLUSIVA RESPONSABILIDADE DA APCS

APCS — ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DAS CRIANÇAS SOBREDOTADAS
DELEGAÇÃO PORTUGUESA THE WORLD COUNCIL FOR GIFTED AND TALENTED CHILDREN

RUA GUERRA JUNQUEIRO, 621 — 4100 PORTO

2.ª CONFERÊNCIA NACIONAL SOBRE CRIANÇAS SOBREDOTAS

17, 18 E 19 MARÇO — HOTEL IPANEMA

Subordinada ao Tema:

«A Escolha do Modelo de Atendimento do Sobredotado
mais adequado para Portugal»

A Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas, Delegação Portuguesa do World Council for Gifted and Talented Children tem a honra de Participar a realização desta 2ª Conferência que conta com a colaboração de diversas Entidades entre as quais nos permitimos destacar, desde já, as seguintes: Fundação Calouste Gulbenkian, Tap-Air Portugal, Rar — Refinarias de Açúcar Reunidas, SA, e Hotel Ipanema.

Esta 2ª Conferência terá lugar nos dias 17, 18 e 19 de Março e realizar-se-á no Hotel Ipanema sito à R. Campo Alegre na cidade do Porto.

A realização desta Conferência, que contará com um elevado número de Autoridades Científicas, oriundas de diversos Países tem como objectivos fundamentais os seguintes:

- 1.º — A escolha do modelo mais adequado para o atendimento da criança sobredotada em Portugal.
- 2.º — A indicação da forma mais adequada de orientação dos Pais das Crianças Sobredotadas.
- 3.º — O esclarecimento dos Responsáveis Educacionais no intuito de se realizar a formação mais eficaz dos Futuros Professores de Educação Especial, na área dos Sobredotados.
- 4.º — Uma síntese sobre a actividade da APCS — Delegação Portuguesa do World Council for Gifted and Talented Children em termos de esclarecer a opinião pública sobre a sua criação, implementação e desenvolvimento e que contará com a presença de todos os membros do seu Conselho de Administração, nomeadamente:

Presidente — Eng.º Luís Nazareth
Gestor de Empresas

Vice Presidente — Dr. João Oliveira e Sousa
Pedo-Psiquiatra

Vogal — Dr.ª Helena Vaz Serra
Licenciada em Direito/Prof.ª de Educação Especial

Vogal — João Minnemann
Gestor de Empresas/ Presidente da Associação do Turismo e Cultura da Foz do Douro e Nevogilde.

Como presença estrangeira mais saliente, cumpre-nos informar que o Presidente do Conselho Mundial — World Council for Gifted and Talented Children — Dr. Harry Passow nos honrará com a sua participação na Conferência e nela, intervirá num assunto tão importante como «a perspectiva do desenvolvimento desta temática no mundo».

A actualidade da realização desta Conferência tem o seu apogeu no contributo que ela pode constituir, através dos seus debates e conclusões, para o trabalho que, neste momento, está a ser desenvolvido pela Comissão da Reforma do Sistema Educativo.

Neste sentido, é com orgulho que, dizemos, a APCS pensa poder contribuir para a valorização dum trabalho que está a ser elaborado em prol do Bem dos Portugueses e da Boa Imagem de Portugal e do seu tão necessário e desejável desenvolvimento.

NAVIGATOR CLASS

Top Executive

Our Best ever



Table service on long haul flights

Now for the business traveller who demands the best — a new service designed especially for you. A new kind of personalized service. We call it our Navigator Class... to the highest international standards of service we added our own unique brand of hospitality... in our famous Portuguese tradition. TAP Air Portugal Navigator Class. We lead the way. Consult your Travel Agent or TAP Air Portugal.



Check-in
Private check-in.
A special
baggage tag.



30 Kg
of baggage...
Priority at
departure
and arrival.



Special armchair*
A "snoozer" seat for
greater comfort.
*on TriStar 500



Bar free
Be our guest.



Music/Cinema*
Electronic headphones
— seat back and relax.
*On long haul flight.

Quadro 12 — Expectativas quanto ao uso dos testes no futuro (%).

	Diminuição	Manutenção	Incremento
P. Clínica	42	37	21
P. Escolar	56	30	14
P. Organiz.	6	56	38

Discussão dos resultados

Inicia-se esta discussão por umas breves referências à amostra de psicólogos inquiridos. Em primeiro lugar constata-se (quadro 1) que os psicólogos com maior número de anos de prática apresentam uma formação superior não específica de Psicologia, invertendo-se essa situação em relação aos psicólogos com menos anos de prática. Um segundo aspecto advém do maior número de inquiridos a exercer a sua actividade em Psicologia Clínica e em Psicologia Escolar (quadro 2).

1. O uso dos testes e a percepção por parte dos psicólogos da formação académica recebida.

Considerando a formação académica recebida no uso dos testes por parte da amostra global verifica-se que aproximadamente metade dos inquiridos tomam essa formação como suficiente e outra metade como insuficiente. Apenas 2% refere essa formação como "demasiada", o que poderá traduzir uma opinião desfavorável em relação ao assunto.

Os psicólogos que consideram a sua formação suficiente tendem a ocupar mais tempo com o uso dos testes psicológicos na sua prática profissional (ainda que não se trate de uma diferença estatisticamente significativa).

A percepção da suficiência/insuficiência da formação não aparece relacionada com a maior valorização dos aspectos objectivos ou subjectivos na avaliação psicológica. Ambos os grupos assumem uma posição conciliatória em relação ao contributo das duas abordagens na avaliação.

Em relação à apreciação como positiva ou negativa de diferentes características do método dos testes (exigência de normas rígidas, ênfase na comparação inter-sujeitos e o carácter abstracto dos itens), ambos os grupos apresentam um padrão similar de resposta quanto à apreciação negativa do carácter abstracto das questões dos testes. Em relação à existência de normas rígidas o grupo de psicólogos que considera a sua formação como suficiente avaliam este aspecto de forma claramente positiva ao contrário do grupo que considera a sua formação insuficiente. Quanto à ênfase na comparação inter-sujeitos verifica-se o mesmo padrão de resposta, sendo a diferença aliás estatisticamente significativa (quadro 5). Os valores obtidos permitem antever que as desvantagens do carácter abstracto dos itens são sentidas por ambos os grupos, podendo as contrariedades advindas da ênfase dos testes nas normas e na comparação inter-sujeitos serem mais facilmente atenuadas pelas pessoas com melhor formação no seu uso. Ao mesmo tempo, o facto das pessoas com formação suficiente apresentarem uma maior ocupação do seu tempo de prática com o uso dos testes poderá implicar a necessidade desses parâmetros ponderativos da realização dos indivíduos nas provas psicológicas.

Em relação ao impacto das objecções usualmente formuladas ao método dos testes (teóricas, psicométricas, decisórias e éticas), os valores não apontam para diferenças significativas nas apreciações feitas por ambos os grupos. Em relação às objecções teóricas e psicométricas ambos os grupos tomam uma posição intermédia: a importância das objecções não vai contra o sentido de utilidade da informação obtida. Em relação às objecções decisórias, os psicólogos que tomam a sua formação como sufi-

ciente atribuem-lhe pouca importância, assim como às objecções de índole ético. Nestas últimas, os sujeitos que tomam a sua formação como insuficiente consideram-nas como efectivamente importantes ao ponto de impedirem a utilização dos próprios testes. Tal como anteriormente, os sujeitos que percebem a sua formação como suficiente, que dispõem mais tempo com o uso dos testes, que valorizam a existência de normas rígidas e a ênfase colocada na comparação inter-sujeitos, não consideram as objecções decisórias e éticas em relação ao método dos testes como susceptíveis de inviabilizarem o seu uso.

2. Relação entre o domínio de prática profissional e o uso dos testes.

Considerando os resultados obtidos em função do domínio de prática profissional (Psicologia Clínica, Psicologia Escolar e Psicologia das Organizações) verifica-se, em primeiro lugar, que os três grupos não aparecem claramente diferenciados quanto à percentagem de tempo dispendida com o uso dos testes. Os três grupos, assim como a amostra global inquirida, tendem a utilizar os testes numa percentagem inferior a 25% do seu tempo total de prática. Os psicólogos no domínio da Psicologia das Organizações apresentam em relação aos restantes uma maior porção de tempo dispendido com o uso dos testes. Estes valores permitem considerar, que ou os psicólogos já não intervêm tanto ao nível da avaliação, ou esta deixou de ser realizada essencialmente através de testes. Por outro lado, o facto dos psicólogos organizacionais apresentarem uma maior taxa de dispêndio do seu tempo de prática com o uso dos testes poder-se-á ficar a dever a tarefas mais específicas (selecção, orientação e reconversão profissionais), em que os testes acabam por fornecer uma informação objectiva e "externa" na avaliação dos indivíduos. É possível ainda que grande parte dos estudos existentes em Portugal com testes sejam relativos a provas de realização. A falta de trabalhos em relação aos testes de personalidade (projectivos ou objectivos) e aos testes mais directamente ligados ao contexto escolar (por exemplo, testes de conhecimentos) poderão contribuir para a menor percentagem de tempo gasto com os testes por parte dos psicólogos "clínicos" e "escolares", respectivamente.

Ao estudar a relação do tempo gasto com o uso dos testes e a percepção de aceitação/rejeição do seu uso pelos outros profissionais verifica-se uma associação positiva entre as duas variáveis. Quer na amostra global, quer nos profissionais "clínicos" e "escolares" verifica-se uma diferença significativa dos resultados: os indivíduos que percebem uma atitude de rejeição por parte dos outros profissionais empregam uma menor percentagem do seu tempo com o uso dos testes. A situação específica encontrada nos psicólogos que trabalham nas organizações passa pelo facto de 87% perceberem a posição dos outros profissionais como positiva (aliás também usam os testes numa maior percentagem de tempo). Poder-se-á então depreender que os psicólogos recorrem aos testes, seja por uma necessidade efectiva (mais os psicólogos das organizações), seja pela percepção de uma maior aceitação por parte dos outros profissionais (mais nos psicólogos clínicos e escolares). O carácter incipiente da intervenção psicológica no nosso país e ainda uma certa posição de subalternidade que por vezes se verifica em relação aos restantes grupos profissionais poderá ajudar a compreender a relação positiva encontrada.

Em relação à valorização dos aspectos objectivos e subjectivos na avaliação psicológica não se encontra um padrão diferenciado de resposta nos três grupos. Em qualquer um deles a maior percentagem situa-se numa posição intermédia ou conciliatória de ambos os aspectos. Mesmo assim, constata-se uma maior valorização da objectividade no grupo dos psicólogos escolares, enquanto os psicólogos organizacionais "recusam" a valorização/utilização dos aspectos subjectivos. Os psicólogos clínicos parecem ser os que proporcionalmente valorizam mais a com-

plementaridade de ambos os aspectos. Nos outros dois grupos a "objectividade" aparece mais valorizada. Os valores obtidos poderão de algum modo inserir-se na especificidade de cada um dos domínios de intervenção psicológica considerados (tipo de problemas, metodologias, modelos, objetivos, formação recebida e tradição da prática psicológica).

Em relação à percepção positiva ou negativa das várias exigências ou características do método dos testes (quadro 11) verifica-se também uma grande similaridade de pontos de vista nos três grupos. A existência de normas rígidas é considerada positiva, enquanto o facto de os resultados não atenderem aos processos subjacentes na resposta é tomado como negativo. O carácter abstracto dos itens é sobretudo sentido como negativo no grupo dos psicólogos escolares (maior necessidade de inserção da avaliação no processo de aprendizagem dos alunos: conteúdos, estratégias, metodologias), enquanto a ênfase colocada na comparação inter-sujeitos e na existência de normas rígidas aparecem sobretudo valorizadas pelos psicólogos das organizações e, em menor grau, pelos psicólogos clínicos. A especificidade atrás referida da intervenção em cada domínio explicará a flutuação encontrada nos resultados relativamente a estes aspectos.

Quanto às implicações na utilização ou não utilização dos testes decorrente das objecções que lhes são usualmente formuladas, os psicólogos reconhecem de um modo geral a importância das mesmas, não as tomando contudo como impeditivas do uso destes instrumentos (uso ponderado). Os psicólogos escolares parecem ser os que mais valorizam as implicações de tais objecções (cerca de um terço das respostas referem o não uso dos testes dada a pertinência de tais objecções). Os psicólogos das organizações tendem a considerar tais objecções como pouco fundamentadas ou com poucos reflexos no sentido prático e utilitário da informação obtida. Ambos os valores vão de encontro à menor ou maior utilização dos testes, respectivamente por parte destes grupos profissionais. As objecções de carácter ético são as que provocam uma maior discrepância de pontos de vista: os profissionais dos três domínios repartem-se quanto à sua valorização absoluta (não uso dos testes), valorização condicionada (uso ponderado) e à recusa da sua importância (uso sem problemas). As objecções relativas à tomada de decisão são consideradas pelos psicólogos das organizações e da clínica como pouco fundamentadas (diferença significativa para $p < .05$ neste item).

Finalmente, as expectativas formuladas pelos três grupos de profissionais quanto ao futuro do método dos testes são diferenciadas. Enquanto os psicólogos escolares vão clamente no sentido de uma diminuição do uso dos testes, opinião também partilhada pelos psicólogos clínicos, os psicólogos das organizações consideram como desejável ou a manutenção ou o incremento do nível actual de utilização. Estes valores acabam por reflectir a especificidade das situações de trabalho, designadamente o tipo de actividades que lhes são solicitadas e os instrumentos/metodologias que estão disponíveis aos psicólogos para a sua realização. Os testes formais poderão, a este nível, mostrar-se mais relevantes junto dos psicólogos das organizações.

Conclusão

Os resultados obtidos não traduzem posições bem diferenciadas por parte dos vários grupos de psicólogos constituídos. As opiniões, atitudes e expectativas em relação ao método dos testes não aparecem claramente diferenciadas, quer em função da percepção da suficiência/insuficiência da formação académica recebida, quer em função do domínio de prática profissional. A homogeneidade verificada nos resultados poderá explicar-se com base em três aspectos: uma formação comum de base, ausência de formações pós-graduadas de carácter específico, e a crescente aproximação da prática profissional nos três domínios que, tra-

dicionalmente, apareciam diferenciados (situações, abordagens, metodologias).

Apesar da homogeneidade apontada, é de referir algumas oscilações nos resultados observados. Os psicólogos inquiridos dividem-se equitativamente entre os que tomam a sua formação no uso dos testes como suficiente e como insuficiente. Embora esta percepção não apareça associada a uma maior valorização dos aspectos objectivos ou subjectivos na avaliação psicológica (pois que ambos os grupos consideram-nos complementares), verifica-se uma ligeira subida no tempo gasto com os testes pelos que tomam a sua formação como suficiente. Este último grupo manifesta, ainda, uma opinião mais favorável em relação a algumas das características do método dos testes (existência de normas rígidas, ênfase na comparação inter-sujeitos), ao mesmo tempo que tendem a atribuir uma menor importância a certas objecções (decisionais e éticas) usualmente formuladas ao método dos testes. Todos estes aspectos poderão significar não apenas um maior recurso a este método na sua prática quotidiana, como também um maior à vontade na ponderação da informação obtida.

Considerando os resultados obtidos em função do domínio de intervenção (clínica, escola e organizações), podemos ver que os testes ocupam uma parte reduzida do tempo total de prática profissional nos três grupos. Este tempo é, no entanto, superior no grupo dos psicólogos das organizações. Estes valores parecem significar uma menor incidência do trabalho dos psicólogos em tarefas exclusivamente de avaliação, ou que esta prática é realizada sem o recurso aos testes formais. É possível, ainda, acrescentar a falta de instrumentos adaptados e aferidos para a população portuguesa, podendo essa falta ser particularmente sentida ao nível da Psicologia Clínica e da Psicologia Escolar.

A percepção da aceitação ou rejeição do uso dos testes pelos outros profissionais aparece significativamente associado com o maior ou menor tempo dispendido com o uso dos testes nos três grupos de psicólogos. A par da necessidade efectiva de utilização, esta associação poderá traduzir uma certa dependência do trabalho do psicólogo em relação às expectativas dos outros profissionais, decorrendo tal situação do carácter ainda incipiente ou pouco estruturado da intervenção psicológica, ou de uma posição de algum modo subalterna em relação aos demais serviços ou profissionais das instituições.

Por último, a especificidade dos domínios de intervenção poderá explicar as ligeiras oscilações nos resultados em relação à valorização dos aspectos objectivos e subjectivos da avaliação bem como das exigências subjacentes ao método dos testes e das implicações das objecções no seu uso. Assim se poderá compreender a maior valorização dos aspectos objectivos por parte dos psicólogos escolares e das organizações aliada à "recusa" dos aspectos subjectivos por parte deste último grupo de profissionais. O mesmo se pode dizer em relação à opinião mais negativa dos psicólogos escolares em relação ao carácter abstracto dos itens (menor ligação da informação recolhida para as situações de aprendizagem) ou à opinião mais favorável dos psicólogos das organizações quanto à existência de normas rígidas ou à ênfase colocada na comparação inter-sujeitos. Estes dois grupos de profissionais aparecem também como os mais contrastados quanto às implicações decorrentes das objecções ao método dos testes no seu uso. Os psicólogos escolares tendem a valorizar mais essas objecções, tomando partido pela inviabilização do uso dos testes, enquanto que os psicólogos das organizações opinam no sentido oposto. Decorre daqui também, a maior predisposição dos psicólogos escolares para tomarem como desejável a diminuição do uso dos testes no futuro, enquanto os psicólogos das organizações consideram como mais desejável ou a manutenção do nível actual de utilização ou o seu incremento.

NOTA

(1) Sobre o tema genérico de "Utilização dos testes psicológicos em Portugal", os artigos apresentados procuraram contribuir para uma análise reflexiva da situação portuguesa neste assunto. Procurou-se, aliás, inserir a informação recolhida num quadro mais amplo de estudos similares em alguns países europeus. Possivelmente outras análises dos resultados assim como outras considerações poderiam ser formuladas. Os dados recolhidos estão disponíveis (...), contudo o número de elementos já referenciados é considerado suficiente. É possível que no futuro se venham a realizar estudos similares, esperando-se nessa altura ultrapassar os condicionamentos metodológicos (particularmente ao nível da representatividade dos inquéritos recebidos) que caracterizam o presente trabalho.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. & Cruz, O. M. R. (1985). Utilização dos testes psicológicos: Algumas considerações sobre a sua evolução. *Jornal de Psicologia*, 4 (1), 13-17 (a).
- Almeida, L. S. & Cruz, O. M. R. (1985). A utilização dos testes psicológicos: Resultados de um inquérito junto dos psicólogos portugueses. *Jornal de Psicologia*, 4 (5), 11-18 (b).
- Drenth, P. D. (1975). La contestation des tests. *Revue Internationale de Psychologie Appliquée*, 24, 17-36.
- Morrill, W. H., Oetting, E. R. & Hurst, J. C. (1979). Dimensions of counselor functioning. In S. Weirach (Ed.), *Career counseling: Theoretical and practical perspectives*. New York: MacGraw-Hill.
- Poortinga, Y. H., Coetsier, P., Meuris, G., Miller, K. M., Samsonowitz, V., Seismed, N. & Schlegel, J. (1982). A survey of attitudes towards tests among psychologists in six western european countries. *International Review of Applied Psychology*, 31, 7-34.
- Simões, M. M. R. (1983). Sobre a utilização de testes psicológicos: Recenseamento de algumas posições. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27 (separata).

ABSTRACT

PSYCHOLOGICAL TESTS USE IN PORTUGAL. ANALYSIS BY LEVEL OF TESTS TRAINING AND DOMAIN OF PSYCHOLOGICAL INTERVENTION

This paper discusses a series of analysis of opinions and attitudes of portuguese psychologists toward psychological tests. The data are analyzed taking into account two variables: (1) perceptions of their own training in testing (sufficient/nonsufficient), (2) and domain of professional activity (clinical, school and social psychology). No significant differences were found for the first variable. However, some differences were found for the second variable. Here, social psychologists appear as a significantly distinct group. The authors discuss the results in light, of the recent history of portuguese psychology.

RÉSUMÉ

L'UTILISATION DES TESTS PSYCHOLOGIQUES AU PORTUGAL: ANALYSE SELON LA FORMATION ET LES DOMAINES D'INTERVENTION

Cet article analyse les opinions et les attitudes des psychologues portugais au sujet des tests psychologiques. Les résultats sont analysés selon: (1) perceptions personnelles de la formation académique reçue (suffisante/insuffisante); (2) et les domaines de la pratique professionnelle (clinique, scolaire et organisationnelle). Les résultats que se différencient clairement en fonction des variables considérées, malgré les psychologues des organisations représenter avec des spécificités. Les auteurs analysent les résultats obtenus en considérant la histoire récente de la psychologie portugaise.

ÍNDICE DOS ARTIGOS PUBLICADOS NO JORNAL DE PSICOLOGIA, 1986, VOLUME 5

NÚMERO 1 (Janeiro/Fevereiro)

- Dez anos de Psicologia na Universidade do Porto — Bárto Paiva Campos
- História da Psicologia em Portugal (VII): Antecedentes das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação — Maria Isolina Pinto Borges
- A Simbolização no Teste do Desenho da Família — Francisco de Castro Carneiro
- Regressão, Imagem do Corpo e Identificação Projectiva como elementos diferenciadores entre o Processo Adolescente e Processo Psicótico — Rui Paixão e Carlos Amaral Dias
- Contribuições para uma Perspectiva Cognitivista na Formação de Professores — Óscar F. Gonçalves

NÚMERO 2 (Março/Abril)

- Aspectos Estruturais e Funcionais dum Grupo de Crianças Pseudo-Débeis — Helena d'Orey Marchand
- Educação Bilingue para Filhos de Emigrantes — Artur Mesquita
- Consulta Psicológica em Grupo e Orientação Vocacional de Jovens do 9.º Ano — Maria do Céu Taveira
- Fundamentos Teóricos, Formação e Implantação Institucional da Associação Portuguesa de Terapias Comportamental e Cognitiva (A.P.T.C.C.) — António Vasco Branco, Aníbal Pereira Henriques e Margarida Custódio dos Santos
- Entrevista com Geoff Lindsay — Maria do Céu Taveira e Isabel Macedo Pinto
- Novas Perspectivas para as Ciências da Educação — Teresa Estrela e Albano Estrela

NÚMERO 3 (Maio/Junho)

- Psicoterapia e Cura — Rui Abrunhosa Gonçalves
- Inteligências: Evolução no seu Estudo — Leandro S. Almeida

- Cognição? Não, Obrigado! — Carlos Lopes Porto
- Reflexões sobre algumas características das Técnicas Projectivas — Danilo Silva
- Entrevista com Michel Huteau — António Barros Oliveira

NÚMERO 4 (Setembro/Outubro)

- Faria de Vasconcelos e a Introdução da Orientação Vocacional em Portugal — Pedro Braga Pinho
- Programas de Atendimento ao Superdotado no Brasil e para o Desenvolvimento de Habilidades Criativas — Eunice M. L. Soriano de Alencar
- O Pensamento e a Linguagem no Desenvolvimento Epistemológico do Adolescente — Maria de Fátima das Neves G. Sequeira
- Opinião sobre o I Encontro Nacional de Psicólogos Conselheiros de Orientação Escolar e Profissional — Questões para um II Congresso — Luís Imaginário

NÚMERO 5 (Novembro/Dezembro)

- Autismo Infantil: Um Modelo Comportamental de Intervenção — Luís Alberto Guerreiro
- O Teste de Rorschach: Alguns Aspectos relacionados com as Críticas e as Novas Perspectivas de Utilização — António Abel Pires
- Estádios de Desenvolvimento Cognitivo: Algumas Dúvidas sobre a sua Utilização na Prática de Ensino — Manuel Joaquim Cuiça Sequeira
- As Atitudes Sociais: As Teorias de Eysenck e Kerlinger — Bernardo José Gómez-Durán e Elisardo Becoña

ENTREVISTA COM...

POR A. J. MIGUEL CAMEIRA (*)

William L. Heward é professor de Educação Especial na Universidade do Estado de Ohio, em Columbus, Ohio, E.U.A. Esteve em Portugal durante 3 meses e meio no início do ano transacto, na qualidade de bolsheiro sénior da Fulbright (o programa Fulbright subsidia o intercâmbio de estudantes e bolsheiros entre os E.U.A. e outros países e é coordenada em Portugal pela Comissão Luso-Americana da Educação); neste caso a instituição hospedeira foi a Escola Superior de Educação do Porto. Em Portugal, o prof. Heward deu 3 cursos (2 no Porto e um no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira de Lisboa), para psicólogos e educadores que trabalham com crianças deficientes mentais e as suas famílias, o Prof. Heward é o autor e co-autor de numerosas obras e artigos sobre a formalização e análise da instrução sistemática, pertence ao Corpo Editorial de várias publicações de psicologia e educação (por exemplo, *Behavior Modification, Education & Treatment of Children*) e tem sido galardoado várias vezes pelo seu trabalho na pesquisa e no ensino. No final desta entrevista apresenta-se uma bibliografia resumida de algumas das publicações do nosso entrevistado.

Depois de elaborada a transcrição da gravação da entrevista foi pedido ao prof. Heward uma revisão do texto, além da identificação de algumas referências para os tópicos discutidos. Estas citações foram acrescentadas ao texto definitivo da entrevista, podendo encontrar-se na parte final a lista dessas referências tendo em vista os leitores interessados em promenorizar os tópicos focados.

JP — Professor Heward, nos seus cursos e conferências em Portugal apresentou um modelo conceptual de ensino e aprendizagem. Poderá descrever-nos esse modelo, talvez apontando os seus fundamentos teóricos básicos?

W.L.H. — Haverá provavelmente tantos modelos de ensino e aprendizagem quantas as pessoas que pensarem e escreveram sobre o assunto. Alguns modelos compartilham muitos princípios e configurações, enquanto outros variam imensamente entre si, geralmente devido a diferenças fundamentais sobre o que é a aprendizagem, e portanto sobre o que o ensino é ou deve ser. Começarei por fornecer uma definição de aprendizagem e os princípios básicos sobre o comportamento que servem de fundamento a este modelo. Só assim se poderá compreender a selecção dos componentes que constroem o modelo e a forma de relação entre si. A aprendizagem pode-se definir como uma mudança no comportamento de uma situação, ou ponto no tempo, para a seguinte, e que toma lugar devido à interacção do organismo com o meio. Muitos psicólogos e técnicos da mesma área, concordariam que a aprendizagem ocorre se em determinada altura da minha vida eu não soubesse apertar os sapatos mas o faria algum tempo depois. A frase "devido à interacção do organismo com o meio" significa que não consideramos que as mudanças da aprendizagem na performance ao longo do tempo são pura e simplesmente o resultado do crescimento e desenvolvimento do organismo e são independentes da interacção comportamento-meio. Por crescimento e desenvolvimento quero dizer o crescimento literal, físico do organismo e não a metáfora do "crescimento" tão frequentemente usada pelos desenvolvimentistas.

J.P. — Portanto está definindo aprendizagem como uma mudança da performance ao longo do tempo que é o resultado

das interacções da pessoa com o seu meio. Essencialmente está equacionando aprendizagem como condicionamento tal como seria entendido pelo psicólogo, tecnicamente?

W.L.H. — Sim, exactamente. Como sabe, existe um considerável corpo de literatura que descreve certo número de princípios e procedimentos razoavelmente compreendidos, afectando o condicionamento ou aprendizagem do comportamento quer operante quer respondente. Mas na maioria das situações educativas ou terapêuticas, é com a aprendizagem operante que mais nos preocupamos. Os princípios sobre comportamento que estão subjacentes a este modelo são os seguintes: (1) O comportamento é um fenómeno dinâmico e individual. Quer dizer, trata-se de indivíduos que estão em situação de aprendizagem e não de grupos. Embora estejamos às vezes interessados no comportamento do grupo, não devemos esquecer que este é constituído por vários indivíduos. (2) O comportamento é emitido na dimensão contínua e inevitável do tempo, e portanto a aprendizagem ocorre, e o ensino tem de ter lugar, através do tempo. (3) O comportamento não pode ser emitido num vácuo ambiental; o comportamento tem sempre de ocorrer num contexto ambiental. (4) A forma e probabilidade (i. é., taxa) do comportamento que uma pessoa emitirá no futuro, noutras palavras, a aprendizagem, é basicamente função das consequências para o seu comportamento e do controle de estímulos resultante adquirido pelos estímulos antecedentes que precederam o comportamento. E, claro, estas considerações sobre comportamento não estão a ser apresentadas por mim pela primeira vez, mas derivaram de milhares de estudos de pesquisa na análise experimental e aplicada do comportamento levados a cabo nas últimas décadas (Cooper, Heron & Heward, 1987; Johnston e Pennypacker, 1980).

As implicações que derivam destes princípios sobre comportamento levam-nos directamente à identificação das componentes principais da instrução sistemática. Claro que a aprendizagem tal como a defini pode ter e tem lugar em qualquer momento, haja ou não ensino específico preparado. O modelo pretende apresentar, de uma forma lógica e conceptualmente sã, a sequência das actividades principais que compreendem o ensino



WILLIAM
L. HEWARD

ALGUMAS REFLEXÕES
SOBRE O DESENVOLVIMENTO
E APLICAÇÃO
DO ENSINO SISTEMÁTICO

sistemático - quer dizer, o ensino é planeado, levado a cabo, e avaliado com o propósito específico de promover a performance do aluno.

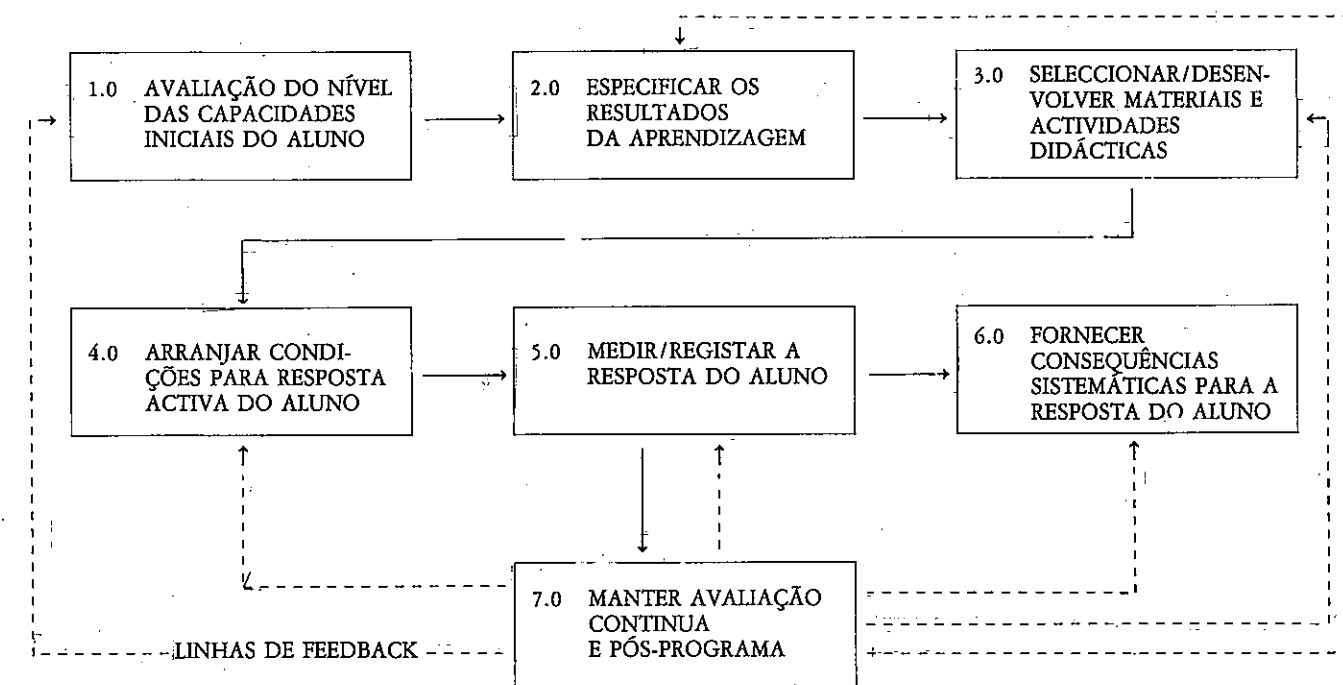
Tal ensino é directo, já que foca as performances específicas do aluno, e portanto a identificação dos comportamentos a mudar tem também de fazer parte do modelo.

J.P. — O professor fornece-nos inclusivamente uma ilustração do modelo de ensino e aprendizagem. Pode explicar-nos resumidamente as suas partes e como se ligam entre si? (ver figura 1).

Aliás convém salientar que embora os meus exemplos sejam quase todos referentes à educação especial, quer os princípios básicos subjacentes à aprendizagem quer os procedimentos que fazem parte integrante de uma instrução sistemática saudável, são os mesmos para os chamados "alunos normais".

J.P. — O segundo passo no seu modelo, a especificação dos resultados requeridos da aprendizagem, será então baseado nos resultados da avaliação das capacidades que o aluno traz para a situação. Por isso, quer referir-se ao registo de objectivos comportamentais: especificação do que o aluno deverá ser capaz de

FIGURA 1



W.L.H. — De forma a ensinar directamente qualquer comportamento, devemos especificar exactamente qual a capacidade ou performance que o aluno precisa adquirir. Idealmente, tais importantes determinações não deveriam ser estabelecidas independentemente do próprio aluno, mas sim na base de uma avaliação do nível das capacidades iniciais do aluno (McLaughlin & Lewis, 1986). Assim, a avaliação deveria sempre ser conduzida para nos ajudar a evitar o falhanço que inevitavelmente ocorre quando pretendemos ensinar a um aluno um novo comportamento para o qual ele não possui os necessários pré-requisitos, e para nos ajudar a não desperdiçar quer o precioso tempo instrucional quer os recursos já existentes no repertório do aluno. Certamente que há casos em que são perfeitamente claros para quem entra em contacto com o aluno, quais os comportamentos a modificar (quando por exemplo, a criança tem comportamentos auto-agressivos). Mas na maioria das vezes o primeiro passo na instrução sistemática deverá ser a avaliação cuidadosa das capacidades iniciais do aluno. Claro que as capacidades a avaliar são determinadas em grande parte pelo propósito e currículo do programa ou agente que desenvolve o programa instrucional. Um professor que se encarrega de ajudar jovens alunos com problemas moderados de aprendizagem como comportar-se na sala de aula, deverá avaliar um leque de capacidades diferente do do educador cujo trabalho consiste em ajudar deficientes mentais a aprender uma profissão.

fazer sob que condições e a que nível de acuidade e/ou mestria?

W.L.H. — Isso é exactamente o passo seguinte. Certamente já se ouviram muitas vezes os argumentos para proceder a uma especificação exacta do que se deverá ensinar mas estes são pontos importantes que vale a pena repetir. Primeiro, se não sabemos precisamente que capacidade o aluno deve treinar, assim como em que condições o deverá fazer e o grau de acuidade e fluência que deverá atingir, só por acaso as actividades e materiais didácticos que desenvolvemos fornecerão prática e feedbacks directos sobre a capacidade desejada. A segunda razão principal para requerer tal especificação dos resultados da aprendizagem tem a ver com a avaliação. Se não sabemos exactamente onde ir, como saberemos quando lá chegarmos?

Este segundo passo do modelo, deveria também incluir a identificação das necessárias e adequadas formas de generalização e manutenção (Baer, 1981; Heward, 1987). Isto é particularmente importante quando planeamos para alunos com deficiências, que por norma não generalizam nem mantêm muito bem as capacidades que aprenderam (Heward & Orlansky, 1984). Por exemplo, se vamos ensinar um adolescente com atraso mental como usar o dinheiro para fazer compras, é importante identificar em que situações e meios ele ou ela precisará de usar esta capacidade na comunidade. Tal informação não será só importante no planeamento apropriado das actividades e materiais educativos, mas também indicará os locais e situações nos quais a

(*) Psicólogo.

Agradece-se também a colaboração da Dr.ª Paula Castro Pereira.

Leitores interessados em comunicar particularmente com o Prof. Heward podem fazê-lo através do seguinte endereço postal: Department of Human Services Education, The Ohio State University, 356 Arps Hall, 1945 North High Street, Columbus, Ohio, U.S.A. 43210.

avaliação da generalização deve ser realizada. Por exemplo, depois de o aluno dominar a capacidade na sala de aula, devemos observar a sua *performance* na pastelaria local. Tal determinação pré-instrucional dos necessários e desejados objectivos de generalização e manutenção das capacidades a ensinar raramente é praticada, mas penso que ela representaria um avanço enorme na qualidade e eficiência global da educação especial.

J.P. — *De acordo com o modelo, os materiais e actividades educativos são então seleccionados e desenvolvidos depois de determinados os resultados da aprendizagem. Será correcto considerar as primeiras três etapas do seu modelo como o estádio do planeamento da instrução e a segunda fila de quadrados como o estádio de implementação?*

W.L.H. — Essa é uma boa forma de o descrever. A fila do meio, números 4, 5 e 6, representa a interacção entre o aluno e as actividades e materiais instrucionais planeados. Aqui é onde a acção real - o ensino e a aprendizagem - tem lugar. Concorde com os princípios sobre o comportamento já referidos, o modelo enfatiza a cuidadosa preparação dos estímulos precedentes - as condições que precedem a resposta do aluno - e o uso sistemático das consequências para a resposta do aluno. Tomadas em conjunto estas três componentes - estímulos antecedentes, resposta do aluno e consequências - compreendem o que é chamado em psicologia comportamental, a contingência de três termos (*the three term contingency*). Esta contingência deve ser o alvo de um ensino efectivo. Se a aprendizagem é definida como uma mudança no comportamento e o ensino é definido como preparação do meio envolvente do aluno para produzir tais mudanças, então o professor eficiente tem de estar preparado para identificar e manipular os factores que são responsáveis pela mudança de comportamento. A ciência do comportamento identificou já variáveis como os antecedentes e as consequências dum comportamento e forneceu também um significativo corpo de pesquisa sobre procedimentos efectivos para mudar o comportamento (Cooper, Heron & Heward, 1987).

J.P. — *Embora os passos no seu modelo sejam descritos em termos do que o professor faz, parece tratar-se mais de uma abordagem de ensino e aprendizagem orientada para o aluno...*

W.L.H. — É de facto totalmente orientada para o aluno. Tudo é baseado no que o aluno faz. Não é apenas simbólico o facto do quadrado situado mesmo no meio do modelo gráfico, representar a resposta do aluno. Esta resposta é o que o professor avalia, é para ela que ele planeia, selecciona os estímulos específicos, fornece reforço, elogia, dá *feedback* correctivo e usa como base para avaliar todo o esforço educativo. Assim, a componente de avaliação (quadrado 7) provém directamente da resposta do aluno. Neste modelo, a avaliação não é conduzida periodicamente por exemplo no fim de um período escolar de 9 semanas, mas pelo contrário é contínua, parte integrante da instrução. Ensino e aprendizagem integram a resposta activa do aluno. Mantendo a medição directa e regular do comportamento do aluno, o professor pode tomar decisões progressivas acerca da eficiência da instrução, fazendo as necessárias mudanças ou ajustamentos em qualquer momento do processo ensino - aprendizagem. Isto está representado pelas linhas tracejadas de *feedback* que foram traçadas do quadrado de avaliação para todas as outras partes do modelo.

Com que frequência se deve medir e registar a *performance* do aluno? Idealmente obtém-se alguma medição destes parâmetros todas as vezes quantas a capacidade em questão é ensinada. Se um aluno recebe diariamente instrução sobre uma dada capacidade também algum registo objectivo sobre a sua *performance* se obterá diariamente. Isto não quer dizer que cada tentativa de aprendizagem deva ser registada, mas talvez se deva fornecer uma série de 5 a 10 tentativas com intuito avaliativo

no final de cada sessão.

Nos E.U.A. temos uma expressão idiomática que diz que "o cliente tem sempre razão". Este modelo de ensino-aprendizagem é baseado no princípio de que "o aluno tem sempre razão". Quando a aprendizagem desejada não tem lugar em vez de atribuir as culpas ao estudante, o professor deve analisar a *performance* do aluno em termos de quais as variáveis instrucionais que deverão ser modificadas para suscitar a aprendizagem pretendida.

J.P. — *Poderíamos facilmente passar todo o nosso tempo discutindo cada uma das componentes do modelo. À parte todo o interesse teórico que o modelo poderá ter para a investigação, agradeceríamos que nos sintetizasse agora, as implicações principais que na sua óptica, um modelo como este tem para a prática educativa.*

W.L.H. — Gostaria de enunciar dois contributos importantes que este modelo oferece. Primeiro, a ênfase naquilo que um aluno realmente faz durante a instrução, leva-nos ao que os investigadores educacionais de todas as perspectivas estão descobrindo como sendo uma das variáveis mais críticas no funcionamento do aluno: a frequência de respostas activas que o aluno dá relativamente às capacidades ou matérias que estão a ser ensinadas. Simplificando, estando todas as outras variáveis a níveis idênticos, quanto mais um aluno responde activamente ou pratica uma capacidade, mais provável será que ele a venha a dominar.

Em segundo lugar, penso que o modelo tem implicações importantes para o treino de professores eficientes. Embora as fases referidas no modelo possam da mesma forma ser descritas nos termos do que o aluno faz, nomeei propositadamente cada etapa ou componente na perspectiva do professor. Noutras palavras, referi os passos que o professor deve dar se quer proceder de forma sistemática. Por exemplo, operacionalizando os muitos procedimentos necessários para levar a cabo uma avaliação apropriada do nível das capacidades iniciais do aluno, os formadores de professores podem identificar, hierarquizar em termos de prioridade e sequenciar as competências que eles julgam necessárias a um professor relativamente à avaliação. Este processo deveria ser empreendido para cada uma das componentes do modelo. Os cursos, prática clínica, ensino e outras experiências de aprendizagem, que constituem um programa de formação de professores deveria então ser determinado, sequenciado e coordenado numa forma sistemática e logicamente consistente. É claro que há outras importantes capacidades que um bom professor tem de possuir que não constam neste modelo de ensino - aprendizagem - tais como o trabalho com os pais e famílias e a convivência com colegas, para nomear apenas duas áreas - mas um modelo descrevendo as componentes do ensino sistemático pode ser de grande ajuda no desenvolvimento de um currículo de formação de professores bem planeado e devidamente fundamentado na literatura empírica.

J.P. — *O modelo está então directamente relacionado e é consistente com as estratégias que o prof. Heward recomenda aos professores para aumentar cada oportunidade de resposta da criança durante o ensino?*

W.L.H. — Sim. Podemos ver cada momento ou ocorrência da contingência de três-termos, a fila de quadrados do meio do modelo gráfico, como uma tentativa de aprendizagem. Uma tentativa de aprendizagem pode ser tomada quer como uma oportunidade de ensino, quando vista na perspectiva do professor quer como uma oportunidade de aprendizagem quando vista na perspectiva do aluno.

É cada vez maior o número de investigadores no campo educativo, nos E.U.A., que está descobrindo uma forte e consisten-

te correlação das oportunidades de resposta do aluno com o seu rendimento (ver Greenwood, Delquadri & Hall, 1984, para uma boa revisão desta literatura). E embora John Dewey, um dos mais influentes teóricos educacionais americanos, nos tivesse dito 70 anos atrás que a criança "aprende fazendo", observações feitas em muitas salas de aula, mostram que os alunos passam apenas curtos períodos de tempo envolvidos em respostas activas. Por exemplo, Hall, Delquadri e Harris (1977) relatam algumas descobertas surpreendentes baseadas em observações feitas em escolas elementares de meios urbanos. Descobriram que alunos do 1º grau fazem apenas em média 20 segundos de leitura por dia; que a média de escrita na 4ª classe é menos de 1 página de redacção também por dia; que os alunos da 5ª classe passam menos de 8 minutos de uma aula normal de matemática com 50 minutos, efectivamente respondendo de forma escrita ou oral; e que aproximadamente 50% do tempo de aulas é passado com actividades de transição e organização (preparar-se, arrumar material), não relacionados com a matéria de ensino propriamente dita.

J.P. — *Quais as razões para tão baixos níveis de resposta activa por parte do aluno?*

W.L.H. — Embora de meu conhecimento ninguém tenha investigado essa importante questão directamente, facilmente poderíamos pensar num número de factores prováveis relacionados com a baixa frequência de respostas activas dos alunos encontrada nas salas de aula, mas primeiro devo dizer que estas informações relatadas por Hall, Delquadri e Harris (1977) não provêm de uma amostra randômica de escolas e não se pretendia portanto generalizar os resultados a todas as escolas da América.

Outros estudos registaram já níveis mais altos nesta área. No entanto todos revelaram ainda assim níveis de resposta realmente muito baixos tendo em conta a relação entre oportunidade de resposta e rendimento do aluno.

Um factor possível para os baixos níveis de resposta activa do aluno é o facto de que os professores não estão realmente conscientes da sua grande importância.

Os programas de formação de professores de uma forma geral enfatizam o que o professor deve fazer e não o que o aluno deve fazer. Um exame de muitos dos materiais curriculares à venda para uso nas escolas revela uma outra causa provável para estes baixos níveis de resposta activa. Muitos dos materiais didácticos não são elaborados de forma a originar respostas directamente relacionadas com a matéria que se está a ensinar.

Um terceiro factor provável é que a maioria dos professores estão já sobrecarregados com trabalho tentando fornecer *feedback* para as respostas que os alunos fazem normalmente. Se lhes vamos pedir para duplicar ou triplicar o número de respostas por aluno teremos também de fornecer formas para o professor poder efectiva e eficientemente dar o *feedback* a essas respostas.

J.P. — *Nas suas lições o prof. distinguiu as "boas" respostas do aluno das outras respostas que ele possa dar. Poderia-nos falar um pouco sobre isso?*

W.L.H. — Claro que nem todas as participações do aluno na aula são igualmente importantes para a sua aprendizagem. Penso que existem pelo menos três importantes critérios, que devemos ter em conta antes de considerar a atitude do aluno como sendo "boa" neste sentido. Primeiro é importante distinguir entre o dar respostas activas ao currículo e o comportamento "na-tarefa" (*on task*). As respostas activas podem ser observadas e contadas; por exemplo, o número de problemas de matemática resolvidos, número de palavras lidas, número de frases escritas, número de botões pressionados, etc. Pelo contrário o comportamento na-tarefa consiste na aparência de se estar com atenção

à tarefa e na ausência de comportamentos perturbadores. Somos levados a acreditar, que se um aluno está sentado na sua carteira, olhando para o seu trabalho e não se portando mal, que está a aprender. Mas um aluno pode estar na-tarefa e não estar a produzir respostas activas, e é a frequência de respostas activas que se correlaciona com a aprendizagem e a rentabilidade, e não a atitude passiva que chamamos comportamento na-tarefa.

Segundo, devemos certificar-nos que as respostas que os alunos estão a dar correspondem ao objectivo final que se está a ensinar. Observações de muitas actividades de aprendizagem mostram que os alunos estão activamente envolvidos e a responder, mas uma observação mais profunda revelará que, frequentemente, as respostas que os alunos estão a dar, são apenas indirectamente relacionadas com a capacidade que o professor pensa estar a ensinar. Por exemplo, se quisermos ensinar a ler correctamente uma lista de 10 palavras teremos de assegurar uma prática directa e na realidade fazer ler essas palavras. Mas se a prática que damos aos alunos consiste principalmente em actividades apenas indirectamente relacionadas com a capacidade de leitura - por exemplo, escolher a leitura correcta de uma palavra de um grupo de três leituras - então não nos surpreendamos se no teste de leitura no final da semana os resultados não são tão bons como esperávamos.

Em terceiro lugar devemos examinar os materiais didácticos que usamos para nos certificarmos de que realmente esse material tem em conta o necessário controle de estímulos nas respostas dos alunos (Vargas, 1984). O aluno responderá frequentemente, correcta ou incorrectamente, às questões do material curricular mas pelas razões erradas. Responder pela razão errada, quer dizer que a forma como a questão ou item a qual o professor quer que o aluno responda, como por exemplo o conteúdo ou significado de um determinado texto, não controla a resposta. Em vez disso a resposta do aluno está sob controle de estímulo de uma outra qualquer componente do material, como a imagem que acompanha o texto.

Portanto, aprender a responder a questões sobre um texto baseado na compreensão da imagem é uma capacidade útil, mas neste caso o professor iludido, pensará que está a avaliar a capacidade do aluno em compreender o texto escrito propriamente dito.

J.P. — *Descreva-nos por favor algumas técnicas que o professor pode usar para aumentar a frequência de respostas activas dos alunos durante as aulas?*

W.L.H. — Existem muitas, mas nós estamos apenas no início do desenvolvimento e pesquisa da eficiência de diferentes formas de aumentar o nível de respostas activas de cada aluno. Claro que o facto de se ter um bom sistema de gestão da classe e estar bem preparado para cada lição determinará em muito quanto do tempo de aula será destinado à instrução activa. Como já foi referido, vários estudos descobriram que 50% do tempo de uma aula é geralmente destinado a preparar-se, transitar de uma actividade para a seguinte, resolver problemas de comportamento e outros acontecimentos não instrutivos. Assim precisamos aprender maneiras mais eficientes de usar o tempo que temos para o ensino propriamente dito. Por exemplo, em vez de levar 3-5 minutos a distribuir fichas ou outros materiais, porque não conceber um sistema de forma a que as fichas já estejam nas carteiras dos alunos quando eles entrarem na sala? Ou fazer com que cada aluno ao entrar na sala retire uma mesa perto da porta, o material que irá ser necessário? No decurso de um ano lectivo, 3 ou 4 minutos de respostas activas dos alunos por dia, significará cumulativamente uma razoável quantidade de tempo de aprendizagem.

J.P. — Cite-nos por favor algumas estratégias que o professor pode usar para aumentar o número de respostas activas durante a instrução em grupo?

W.L.H. — Posso sugerir três técnicas: resposta em coro, notas guiadas e cartões de resposta (Test, Cooke, Heron e Heward, 1983). A resposta em coro, com todos os alunos respondendo oralmente em uníssono, é um método excelente para os envolver activamente na aprendizagem. Claro que esta não é uma técnica nova. Há muitos anos os professores costumavam usá-la, mas actualmente é raro, pelo menos nas escolas americanas. A resposta em coro é mais adequada a questões, problemas ou itens que podem ser respondidos em 1 ou 2 palavras; só têm uma resposta correcta; e podem ser apresentadas num ritmo rápido. A resposta em coro é uma excelente actividade quando se está a ensinar como aplicar a matemática a situações práticas, aquilo a que vulgarmente se chama "problemas" de matemática. O professor enuncia uma situação, por exemplo "O Rui ganha 150 escudos por hora. Ele trabalhou 4 horas. Quanto ganhou o Rui?". O professor dá então um ou dois segundos para a resolução mental do problema e depois sinaliza quando os alunos devem responder. Os alunos respondem então em uníssono à questão com uma só palavra: "Multiplicação".

Outra forma com a qual, cada aluno da classe pode responder individualmente a cada questão, problema ou item que o professor apresenta, é usando Cartões de Resposta. Um Cartão de Resposta é simplesmente um quadrado de papel ou cartão, ou forma que o aluno levanta para indicar a sua resposta. Por exemplo, os alunos podem ter um cartão com a palavra SIM escrita, e outro com a palavra NÃO. Estes cartões podem então ser usados para responder às questões que por sua vez, podem cobrir uma grande variedade de temas. Os Cartões de Resposta podem representar cores, letras, números, sinais de tráfico, termos científicos, etc.

As Notas Guiadas consistem de um esquema da lição do professor, com locais próprios para o aluno escrever pontos importantes. Este material mantém o aluno envolvido activamente, em vez de ouvir passivamente a lição; dá a todos os alunos um modelo mais uniformizado de apontamentos para estudo; e ajuda o professor a manter-se dentro do tema a expor. Recentemente acabámos um estudo no qual comparámos os efeitos de lições com Notas Guiadas, com outras mais tradicionais em que os alunos tomavam os seus próprios apontamentos. Os estudantes, de 16-17 anos, tinham dificuldades de aprendizagem e a observação fez-se numa escola secundária, numa aula de História. Quando tinham que tomar as suas próprias notas (alguns nem sequer tiraram apontamentos, embora a maioria o tivesse tentado), os alunos tinham resultados fracos nos mini-testes diários sobre a matéria dada. Quando eram fornecidas Notas Guiadas, todos os alunos preenchiam os espaços em branco durante a exposição do professor, e todos tinham resultados significativamente mais altos nos referidos mini-testes.

Existem, claro, muitas outras formas que um professor pode ensinar. Mas estou convencido que uma das melhores formas de apetrechar o processo de aprendizagem é aumentar a frequência de respostas activas de cada aluno durante a instrução.

NOTA

(1) Devido à dificuldade em traduzir alguns termos técnicos, habitualmente usados em inglês optou-se pela seguinte modalidade: *skill*, foi traduzido para capacidade; *performance* foi por vezes traduzido para comportamento; *feedback* não foi traduzido; *instruction* foi sempre que julgado oportuno traduzido para ensino, dada a conotação do termo instrução em português.

REFERÊNCIAS

- Baer, D. M. (1981). *How to plan for generalization*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (1987). *Applied behavior analysis*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. C., & Hall, R. V. (1984). Opportunity to respond and student academic achievement. In W. L. Heward, T. E. Heron, D. S. Hill, & J. Trap-Porter (Eds.), *Focus on behavior analysis in education* (pp. 58-88). Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Hall, R. V., Delquadri, J. C., & Harris, J. (1977). *Opportunity to respond: A new focus in the field of applied behavior analysis*. Comunicação apresentada na Midwest Association for Behavior Analysis, Chicago, Illinois, May, 1977.
- Heward, W. L. (1987). Promoting the generality of behavior change. In J. O. Cooper, T. E. Heron, & W. L. Heward, *Applied behavior analysis* (pp. 552-583). Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Heward, W. L., & Orlansky, M. D. (1984). *Exceptional children: An introductory survey of special education* (2nd ed.). Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Johnston, J. M., & Pennypacker, H. S. (1980). *Strategies and tactics of human behavioral research*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- McLaughlin, J. A., & Lewis, R. B. (1986). *Assessing special students: Strategies and procedures* (2nd ed.). Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Test, D. W., Cooke, N. L., Heron, T. E., & Heward, W. L. (1983). Adapting Visual Response System technology to the regular classroom. *Journal of Special Education Technology*, 6 (2), 15-16.
- Vargas, J. S. (1984). What are your exercises teaching? An analysis of stimulus control in instructional materials. In W. L. Heward, T. E. Heron, D. S. Hill, & J. Trap-Porter (Eds.), *Focus on behavior analysis in education* (pp. 126-141). Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.

ALGUMAS PUBLICAÇÕES SELECIONADAS DE W. L. HEWARD

- Cooke, N. L., Heron, T. E., & Heward, W. L. (1983). *Peertutoring: Implementing classwide programs in the primary grades*. Columbus, Ohio: Special Press. (Está disponível a tradução portuguesa desta brochura na Escola Superior de Educação do Porto).
- Cooke, N. L., Heron, T. E., Heward, W. L., & Test, D. W. (1982). Integrating a Down's syndrome child in a classwide peer tutoring system: A case report. *Mental Retardation*, 20, 22-25.
- Dardig, J. C., & Heward, W. L. (1981). *Sign here: A contracting book for children and their parents* (2nd ed.). Bridgewater, New Jersey, F. Fournies & Associates.
- Heward, W. L., Chapman, J. E. (1981). Improving parent-teacher communication through recorded telephone messages: Systematic replication in a special education classroom. *Journal of Special Education Technology*, 4, 11-19.
- Heward, W. L., Dardig, J. C., & Rosset, A. (1979). *Working with parents of handicapped children*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Heward, W. L., Heron, T. E., & Cooke, N. L. (1982). Tutor huddle: Key element in a classwide peer tutoring system. *Elementary School Journal*, 49, 79-82.
- Heward, W. L., Heron, T. E., Hill, D. S., & Trap-Porter, J. (Eds.). (1984). *Focus on behavior analysis in education*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.

REUNIÕES CIENTÍFICAS

FIRST EUROPEAN CONFERENCE ON PROFESSIONAL PSYCHOLOGY "BENEFITS OF PSYCHOLOGY"

LAUSANNE (SUIÇA),
10 a 12 de Setembro 1986

Fundada em 1981, a FEDERAÇÃO EUROPEIA DAS ASSOCIAÇÕES DE PSICÓLOGOS (FEAP), escolheu para a realização da sua 1ª Conferência, a bonita e repousante cidade de Lausanne. Esta Conferência, organizada também com a colaboração da "Sociedade Suíça de Psicologia", decorreu nas instalações da Universidade de Lausanne-Dorigny, na Faculdade de Ciências Humanas, de 10 a 12 de Setembro de 1986.

Este encontro científico de Profissionais de Psicologia foi subordinado ao tema "BENEFÍCIOS DA PSICOLOGIA", tendo reunido mais de 200 psicólogos, vindos na sua maioria de países europeus. Para além da participação das várias Associações de Psicólogos que fazem parte da FEAP, esteve também representada a APA (Associação Americana de Psicólogos) com vários dos seus membros.

Da Comissão de Honra fizeram parte nomes como os do Prof. Hochstrasser (Director do Dep. Fed. de Educação e Ciências de Berna), Dr. M. Hokel (1º Presidente da FEAP), Klaus Hug (Director do Dep. Fed. da Indústria e do Trabalho de Berna), Prof. Bärbel Inhelder (Univ. de Geneve), Prof. Felix Klix (Univ. de Umboldta, Berlim), Prof. C. Levy-Leboyer (Univ. René Descartes, Paris), Dr. N. Sartorius (Director da Divisão de Saúde Mental da OMS de Geneve).

Quanto à Comissão Científica, ela esteve representada por B. Christiansen (Univ. de Bergen), R. Droz (Univ. de Lausanne), I. Howarth (Univ. de Nottingham), P. Nathan (Univ. de Rutgers), L. Person (FEAP), J. Peiro (Univ. de Valencia), R. Roé (Univ. de Delft), F. Stoll (Univ. de Zurique), os quais também participaram activamente neste Encontro com conferências e animação de vários grupos de trabalho.

Em que aspectos a Psicologia pode prestar serviços na sociedade actual? Em que domínios, as aplicações desta disciplina têm produzido benefícios para os indivíduos e para os grupos? Estas duas questões constituíram pontos básicos desta conferência, tendo sido apresentado as estratégias e a avaliação das intervenções psicológicas, discutida a aplicação da Psicologia nos diversos sectores e, colocado em evidência as vantagens humanas e económicas da Psicologia nos domínios individual e social, da Saúde, da Educação, do Trabalho e da Formação.

A abertura do programa científico, que compreendeu conferências, mesas-redondas, grupos de trabalho e posters, foi marcada por uma conferência da Profª Claude Levy-Leboyer, vice presidente da Univ. René Descartes (Paris) intitulada: "PSICOLOGIA APLICADA OU APLICAÇÕES DA PSICOLOGIA?". Na sua intervenção C. Levy-Leboyer começou por colocar a questão: Serão os conhecimentos e competências dos Psicólogos devidamente tomados em conta pelos não Psicólogos? A sua comunicação acentuou ainda a necessidade de não se separar o desenvolvimento dos conhecimentos e a sua aplicação, tendo apresentado quatro características fundamentais da aplicação em psicologia, a ter em conta: 1 — Cada situação é única; 2 — As suas variáveis são complexas e constituem um sistema; 3 — A plasticidade humana é considerável; 4 — Os esquemas de representação dos Psicólogos e dos seus utilizadores são muitas vezes diferentes.

No seu conjunto, os trabalhos destes três dias mostraram quanto as intervenções psicológicas são variadas, implicando todo um conjunto de práticas e métodos diferentes, tendo os modos de exercício da profissão sido objecto de várias comunicações, sendo de destacar o grande desenvolvimento que se está a verificar na actividade liberal, sobretudo no domínio da Psicologia do Trabalho.

As aplicações da Psicologia, seja no domínio do trabalho, na selecção e orientação profissional, no mundo económico e social, no marketing e na publicidade, no domínio militar, na educação, na reeducação, no domínio clínico e da saúde, mostram que as intervenções psicológicas contribuem para melhorar a vida quotidiana e as relações humanas em geral, para um melhor desenvolvimento e aproveitamento dos recursos humanos, desempenham um papel importante na promoção da saúde e bem estar dos indivíduos, ajudam os indivíduos, os grupos e as organizações a melhor enfrentarem as mudanças e evoluções rápidas que caracterizam o mundo de hoje.

Neste Encontro, mais uma vez a Psicologia se mostrou como uma disciplina aberta, atenta às necessidades sociais e às questões do seu tempo, fazendo os psicólogos, pelas suas investigações e intervenções, parte integrante dos debates e problemas fundamentais que atravessam a sociedade actual.

No entanto, se a Psicologia se encontra em franco desenvolvimento, vários são os problemas que se colocam aos psicólogos enquanto profissionais, na maior parte dos países. Num momento em que os psicólogos são confrontados com múltiplas

dificuldades de emprego e de inserção profissional, este tipo de encontro é importante, já que as questões principais que atravessam a profissão têm uma dimensão internacional.

Assim, diversos grupos de trabalho foram organizados para debaterem problemas profissionais, colocados pelo estatuto, formação, prática privada, relações com o público e com as entidades empregadoras, etc., tendo ainda sido organizado pela FEAP, no dia 14, extra conferência, um encontro sobre "O exercício da Psicologia na Europa".

Para uma grande parte do público, a Psicologia continua uma disciplina a descobrir com as suas múltiplas facetas, existindo ainda uma incompreensão e uma grande confusão quanto ao papel dos psicólogos nos diversos sectores, e vai neste sentido a intervenção de F. McPherson, presidente da Federação Europeia das Associações de Psicólogos, ao sublinhar, na sua comunicação, a necessidade de mostrar as vantagens das intervenções psicológicas, a necessidade de maior abertura e diálogo com o público e utilizadores da Psicologia, já que há um grande desconhecimento por parte deste, dos contributos e benefícios da Psicologia. O público, não sabe muito bem o que pode esperar desta disciplina e dos seus profissionais, constituindo esta uma das razões do desequilíbrio entre o potencial, as contribuições que o psicólogo pode dar e os serviços prestados.

Torna-se importante dar a conhecer melhor a Psicologia, os Psicólogos e os seus campos de intervenção, precisar melhor o papel destes e os seus domínios de acção, nomeadamente em relação a outros profissionais, restabelecer uma imagem da Psicologia, muitas vezes desconhecida, assimilada a certas disciplinas e práticas, trocar experiências entre os profissionais, organização em Associação, para que em conjunto se possam debater e influir em decisões importantes para a evolução da profissão.

Esta conferência veio, enfim, reforçar a imagem profissional da Psicologia, contribuir para o desenvolvimento de uma disciplina ainda jovem, chamada a ocupar um lugar importante no mundo actual caracterizado pela mudança, dar a conhecer os benefícios da psicologia aplicada, a qual se revela indispensável na maior parte dos domínios da sociedade. Ela veio igualmente mostrar que as trocas internacionais são importantes, produzindo uma dinâmica útil a toda a profissão.

Natália Ramos

16.º CONGRESSO EUROPEU DE TERAPIA DO COMPORTAMENTO LAUSANNE (SUIÇA), 8 a 10 de Setembro 1986

De novo, e desta vez na Suíça, realizou a ASSOCIAÇÃO EUROPEIA DE TERAPIA DO COMPORTAMENTO (EABT), o seu congresso anual, o 16º, o qual decorreu de 8 a 10 de Setembro de 1986. A cidade escolhida foi Lausanne e a organização coube à SOCIEDADE SUÍÇA DE TERAPIA DO COMPORTAMENTO. A língua oficial foi o inglês, tendo havido a tradução simultânea para o francês e o alemão, e os trabalhos decorridos na Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade de Lausanne-Dorigny.

Este Encontro reuniu perto de 500 participantes, terapeutas e investigadores, que vieram trocar pontos de vista em matéria de terapia e modificação do comportamento, apresentar os últimos resultados e progresso destas técnicas psicológicas e das suas contribuições na solução de problemas clínicos e da saúde, na medicina preventiva, na educação, etc.

A abertura do Congresso esteve a cargo do Prof. Ducrey (vice-reitor da Univ. de Lausanne), do Prof. O. Fontaine (Presidente de EABT) e do Dr. J. Dauwider (Presidente de Comissão Organizadora).

Quanto ao programa científico, este foi bastante diversificado, sendo distribuído por Sessões Plenárias (6), Simpósios (14), Workshops (12), Grupos de Interesse (8), Posters (38) e ainda Sessões de Encontro com os conferencistas convidados: Prof. A. BANDURA (Univ. Stanford-USA); Prof. N. BIRBAUMER (Univ. Tübingen-FRG); Prof. I. Fallon (Univ. Los Angeles-USA); Prof. M. GOLD-FRIED (Univ. New York-USA); Prof. R. LAZARUS (Univ. Berkeley-USA); Prof. I. MARKS (Univ. Londres-G.B.).

Os temas abordados foram também variados. Foram bastante realçados os temas clássicos em clínica: depressão, esquizofrenia, ansiedade, terapias familiares, terapias conjugais, terapias sexuais, sessões, etc.

Foi igualmente dado bastante interesse a centros de interesse da medicina comportamental: desordens cardiovasculares, problemas gastro-intestinais, hipertensão, diabetes, dificuldades respiratórias. Outro grupo de temas abordados foi: a droga, o tabaco, o álcool, a bulimia, a anorexia. Também ao nível da infância e da educação, foram tratados temas como o atraso mental, hiperactividade, dificuldades na sala de aula, etc.

Quanto aos autores de trabalhos e animadores, eles vieram de vários países da Europa e dos Estados Unidos, sendo

de destacar a presença Portuguesa, com dois posters sobre «Auto-conceito e atribuições», «Atitudes disfuncionais e auto-conceito», do Prof. Vaz Serra, Dr. Pinto Gouveia et al.

Como foi acentuado neste Encontro, as terapias comportamentais, encontram-se em franco desenvolvimento. Depois que nos anos 50, surgiram as primeiras investigações sobre esta nova abordagem psicológica, a evolução tem sido grande, seja no domínio prático ou da investigação, existindo hoje todo um conjunto de correntes diferentes e campos de aplicação muito variados. Mais precisamente ao nível Europeu, desde que em 1970, foi fundada a ASSOCIAÇÃO EUROPEIA DE TERAPIA DO COMPORTAMENTO, com o objectivo de incrementar na Europa a investigação e a prática em terapia comportamental, têm-se verificado grandes progressos ao longo destes 16 anos. Estes traduzem-se, num crescimento de Associações de Terapia Comportamental, compreendendo hoje a EABT, 16 Associações, espalhadas por toda a Europa, inclusive a Portuguesa, na criação de um Jornal Europeu de Investigação Comportamental, no desenvolvimento que se tem verificado ao nível da investigação em todas as áreas, nomeadamente e mais recentemente ao nível da medicina comportamental, tendo sido comemorado este desenvolvimento com a criação, há um ano, da 1ª Sociedade Europeia de Medicina Comportamental, na República Federal Alemã.

No seu conjunto, foi um congresso de bom nível científico, com conferencistas de grande prestígio e comunicações de qualidade sobre temas pertinentes da clínica e investigação.

Mais uma vez se confirmou a variedade, riqueza e grande número das terapias comportamentais e, a importância que estão cada vez mais dando à dimensão cognitiva. Estes métodos psicológicos, que vêm despertando cada vez mais interesse por parte dos profissionais e do público, têm permitido orientar a investigação e a aplicação da investigação clínica numa dimensão interaccionista.

O próximo Congresso Europeu, o 17º, vai ter lugar em Amsterdam, Holanda, de 26 a 29 de Agosto de 1987.

Em 1992, A Associação Europeia de Terapia do Comportamento (EABT), vai marcar encontro em Portugal, mais precisamente em Coimbra, a fim de realizar o seu Congresso Anual, o qual vai ser organizado pela Associação Portuguesa de Terapia do Comportamento.

Natália Ramos

CONFERÊNCIA ANUAL DE LONDRES DA BPS

Decorreu a 18 e 19 de Dezembro último na «City University» a Conferência Anual de Londres da British Psychological Society. Os 14 simpósios que compunham o programa atraíram cerca de mil participantes; menos em número em relação ao ano anterior mas com o mesmo entusiasmo. Viram-se muitas caras novas e outras bem conhecidas como as de J. Graham Beaumont, Vicky Bruce, Ray Bull, Geoffrey Beattie, Hala Beloff, Tony Chapman, Tony Gale, Julie Rutkowska, Annabel Broome, Andrew Steptoe e D.W. Johnston. Estes três últimos vieram aliás a constituir o comité inaugural da Divisão da Psicologia da Saúde, formada no decurso da conferência e que agrupa pessoas nos campos da sociologia, psicologia clínica e ocupacional, escolas médicas e de enfermagem.

Como habitualmente esta conferência incidiu nos aspectos da psicologia clínica, educacional e da percepção. A par dos temas já habituais (por exemplo a psicologia forense, legal e criminal), novos temas foram integrados: I) A SIDA e a necessidade de informação ao público, dilemas éticos e apoio físico e psicológico aos afectados pelo vírus; II) a Guerra nuclear; III) o racismo na África do Sul; IV) a gerontologia (desenvolvimento intelectual, memória e tarefas do quotidiano).

De entre os trabalhos com maior impacto na comunicação social podem referir-se os ligados ao consumo de droga e de tabaco. Por exemplo, a relação entre o consumo e a delinquência (furtos, etc.) pode diferenciar-se em função do tipo de consumo. Os consumidores de heroína parecem dirigir os seus actos para as pessoas estranhas; os de outras drogas (cocaína, álcool) dirigem os seus actos para a família ou para o contexto de trabalho. Em relação ao consumo de tabaco de adolescentes, Aill N. Penny & J. O. Robison salientam o facto de os jovens fumadores terem menor grau de auto-motivação, maior ansiedade, mais externos (locus de controle) e recorrerem mais frequentemente a estratégias de evasão emocional.

Na sua comunicação K. O'Connor apelou a que as «vertigens» sejam progressivamente tomadas como problemas psicológicos, referindo que apesar dos problemas vestibulares e de equilíbrio associados, as pessoas podem controlar psicologicamente tais problemas, por exemplo através dos métodos da dessensibilização sistemática. Por seu turno, Keith Nichols voltou a acentuar as necessidades de mudança de atitudes ao nível da medicina e da enfermagem em geral, afirmando a necessidade dos doentes serem tomados como «associates» no processo de

recuperação e tendo, por exemplo, o direito de aceder à informação da sua ficha médica. O menosprezo dos aspectos psicológicos, ou a ênfase no tratamento exclusivamente físico dos pacientes, leva a que o psicólogo apareça ainda identificado com o «curandeiro mágico» sem um estatuto bem definido.

Ao nível dos estudos da percepção é de referir os trabalhos de Vicky Bruce e A. Humphreys a propósito do reconhecimento de faces (número mínimo de elementos para possibilitar o reconhecimento) e a sua aplicação em psicologia criminal na identificação de criminosos.

De muito interesse foi a comunicação de A. Humphreys, que durante a conferência viria a receber a «Medalha de Spearman». O seu trabalho apresentado «Objects, words, brains & computers» acentua as dificuldades dos indivíduos com lesões no parietal direito no reconhecimento de objectos familiares quando colocados em posições não habituais, designadamente quando são vistos de um plano superior.

Uma palavra de louvor à forma excelente como Jackie Millington, a nova recepcionista da BPS, organizou esta Conferência, a qual decorreu sem qualquer

alteração ao programa inicial.

Ermeinda Pereira
(correspondente do JP em Londres) (?)

I CURSO BÁSICO PORTAGE NO PORTO

Realizou-se nos passados dias 21, 22 e 23 de Janeiro, o I Curso Básico Portage (Porto). O Curso que teve lugar no Hospital Maria Pia (a iniciativa da sua organização partiu da Dr.ª Cândida Maia do Serviço de Neurologia deste Hospital pediátrico), foi administrado pelo Prof. Dr. Baitrão Ruivo, 2 técnicas da D.S.O.I.P. (Direcção de Serviços de Orientação e Intervenção psicológica — ex-COOP) Dr.ª I. Felgueira e M. Rodrigues, e Dr.ª Ana Isabel M. Pinto da Faculdade de Psicologia e de C.E. do Porto.

O Grupo de cerca de 30 formados, era constituído essencialmente por elementos técnicos de instituição vocacionados para o atendimento à criança deficientemente mental nomeadamente, Instituto de S. José do C.R. de Segurança Social, Serviços da A.P.P.C.D.M. (Associação Portuguesa de pais e Amigos das Crianças Di-

minuídas Mentais — Porto), etc.

O modelo Portage, agora introduzido no Porto, mas já aplicado em Lisboa desde 1985 (por elementos do COOMP que fizeram Cursos Básicos e Avançado em Inglaterra), vem dar uma nova dimensão ao atendimento à criança deficiente mental, já que dispensa os habituais e incomportáveis investimentos financeiros em instalações e equipamento. Baseia-se na detecção precoce do atraso do desenvolvimento e na intervenção precoce através do apoio domiciliário aos pais, habilitando-os para a estimulação controlada e sistemática dos seus filhos, o que rentabiliza extraordinariamente os recursos existentes, tomando os técnicos como agentes de orientação e apoio mais do que intervenientes directos da educação.

Concebido nos Estados Unidos como resposta à insuficiência dos Serviços de Educação Especial, o Projecto Portage tem vindo a divulgar-se e é já aplicado em diversos Países do mundo. As suas características de multiplicabilidade, eficácia e economia de meios tem, em muito, contribuído para este fenómeno, e cremos, poderá ser em Portugal um complemento de grande utilidade aos actuais serviços, que sabemos, serem restritos e insuficientes.

mediadores de personalidade.

A par destes avanços, a década de 80 seria ainda caracterizada pela emergência de novos modelos atitudinais, os quais se têm relevado cada vez mais susceptíveis de estabelecer predicções sobre um vasto leque de comportamentos a partir das atitudes e crenças do indivíduo. O capítulo 3 centra-se, pois, em dois desses modelos teóricos: o de Fishbein e Ajzen e o de Triandis. Ambos os modelos, desenvolvidos e aperfeiçoados especialmente no decurso da última década, têm evidenciado níveis bastante satisfatórios de eficácia, a ponto de destronar as perspectivas pessimistas que dominaram os estudos sobre a relação atitude-comportamento até meados da década de 70.

Nos capítulos 4 e 5 o autor procura, justamente, avaliar empiricamente estes dois modelos teóricos, aplicando-os ao comportamento de fumar. Os resultados apresentados demonstram que, quer o modelo de Fishbein e Ajzen quer o modelo de Triandis, permitem efectuar predicções significativas sobre o uso de tabaco. Na primeira daquelas abordagens, a predição deste comportamento obtém-se correlacionando a intenção, manifestada pelo sujeito, de fumar com o consu-

LEITURAS

LA RELATION ACTITUD-CONDUCTA

E. Becoña Iglesias
Santiago de Compostela, 1986

O estudo das atitudes tem ocupado, em diferentes períodos, uma posição de destaque na Psicologia Social. Embora apresentando sempre um importante domínio da investigação social e psicológica, a predominância das investigações sobre atitudes registou flutuações consideráveis durante as últimas décadas. Os anos 80 parecem indicar, claramente, um florescimento da investigação neste domínio, depois da quebra de entusiasmo que se observou a partir de meados da década de 60, atribuível, entre outros factores, às baixas correlações evidenciadas nos estudos sobre atitudes-comportamento.

O livro de Elisardo Becoña, agora publicado, constitui, justamente um importante contributo para a clarificação de diversas questões, amplamente debatidas pela psicologia no âmbito da relação atitude-comportamento, discutidas e analisadas, nesta obra, à luz dos mais recentes desenvolvimentos conceptuais e empíricos.

Dos seis capítulos em que está dividida a obra, os três primeiros ocupam-se, basicamente, de definição de conceitos e descrição de modelos teóricos sobre a relação atitude-comportamento. Apresentam-se, assim, definições diversas de atitudes e outros constructos representacionais similares, como os conceitos de crença, opinião, valor e intenção comportamental. O problema de relação atitude-comportamento é posteriormente discutido no contexto das variáveis mais significativas que mediatizam essa relação. Com efeito, a ausência de concordância nas conclusões dos que versaram este tema, estaria associada, na opinião do autor, não só às inúmeras dificuldades metodológicas que caracterizaram, no passado, a investigação nesta área, mas, essencialmente, a uma deficiente exploração dos diversos factores que influenciam a relação atitude-comportamento. Uma descrição e avaliação crítica desses factores é, assim, proposta, sublinhando-se a importância de variáveis como a experiência directa ou prévia com o objecto da atitude, o intervalo de tempo decorrido entre a avaliação da atitude e o comportamento, a relevância da atitude para o sujeito, a generalidade versus especificidade da atitude avaliada e diferentes

mo relatado de cigarros. Na amostra total, constituída por cento e oitenta e três estudantes do ensino secundário, as correlações obtidas foram de 0.861. Similarmente, no estudo em que foi utilizado o modelo de Triandis, e que envolveu uma amostra de cento e vinte e quatro estudantes de psicologia da Universidade de Santiago de Compostela, verificaram-se correlações elevadas, sugerindo que, também este modelo se mostra capaz de prever o comportamento de fumar a partir de certos componentes anteriores a esse comportamento, tal como são definidos pela própria abordagem teórica concebida por Triandis.

O livro de Becoña Iglesias inclui ainda um capítulo final sobre mudança de atitudes. Neste capítulo são, no entanto, privilegiados os procedimentos e técnicas que visam a mudança de atitudes em contextos clínicos, um domínio acerca do qual existe já um extenso corpo conceptual. Ainda que esquematicamente enunciada, reveste particular interesse a comparação que o autor estabelece entre o modelo de Beck, correntemente utilizada no tratamento da depressão de outras perturbações psicológicas, e o modelo de Fishbein e Ajzen. O confronto entre os dois modelos, conduz o autor à conclusão de que, embora partam de pressupostos teóricos diferentes, estas abordagens não são irreduzivelmente discrepantes, já que os esquemas preconizados por Beck, que incluem as atitudes, suposições e crenças, apresentam nítidas correspondências no modelo de Fishbein e Ajzen.

Jorge Negreiros

HÁBITOS DE BEBER EM PORTUGAL

Revista "Hospitalidade",
(1986, Abril-Junho, n.º 195, pp.5-18)

Psicólogo clínico, docente na U.C.P. e ISCTE (Lisboa) e director da revista "Hospitalidade", Aires Gameira procura neste artigo contrariar o estereótipo de que a maior parte dos portugueses seriam bebedores excessivos. Já em 1984 o autor tinha efectuado um estudo (Porto, I Congresso Nacional de Alcoologia, 6 a 11 de Maio de 1985) que intitulou: "Hábitos de beber em vários grupos populacionais — por um grupo de referência de sobriedade". A hipótese do autor, confirmada naquele estudo, era a de que existiriam cerca de 10% de indivíduos abstinentes, com mais de 20 anos.

A confirmação destes dados e a sua generalização a todo o território nacional estiveram na origem de novo inquérito em 1985. Este estudo considerou já uma

amostra representativa e aleatória dos indivíduos maiores de 15 anos (n = 6 545), sendo o inquérito constituído por duas questões apresentadas individualmente (entrevista): nível de consumo de álcool (medido em nove níveis) e atitude favorável ou desfavorável em relação a determinado nível de consumo.

Dos vários resultados apresentados neste artigo saliente-se que 22% dos indivíduos inquiridos eram abstinentes; 29% eram bebedores rituais (no máximo 1/2 vezes por mês) e 22,5% bebedores regulares, mas flexíveis (quase todas as refeições), quanto aos bebedores rígidos e dependentes a percentagem encontrada foi de 24,5%. O artigo apresenta, ainda, uma série de quadros onde se encontram sistematizados resultados obtidos tendo em conta a região, o habitat, o nível etário dos indivíduos estudados, o sexo e o seu estatuto sócio-económico.

De salientar que, no que diz respeito à região, a Grande Lisboa apresenta a menor percentagem de bebedores pesados e dependentes. As cidades de Lisboa e Porto são, no que se refere ao habitat, as que apresentam menor percentagem, igualmente de bebedores pesados. Quanto ao nível etário, os hábitos de abstinência são mais elevados no grupo de indivíduos com mais de 65 anos, situando-se os bebedores mais pesados no grupo etário dos 25 aos 34 anos de idade será de interesse referir que a abstinência dos mais velhos (65 anos ou mais) poderá estar associada a problemas de saúde. Por outro lado, junto do grupo dos mais novos (entre 15 e 24 anos) verifica-se que quase 20% dos indivíduos que referem total abstinência se situa neste grupo em paralelo com uma percentagem de 50% dos que "tomam sempre" se situarem também neste grupo etário. Verificou-se ainda mais elevados hábitos de beber nos homens que nas mulheres (por exemplo, 23% de homens refere beber às refeições e fora das refeições enquanto nos sexo feminino esse valor não ultrapassa 2%). Contudo, não se notaram diferenças significativas quer quanto ao estado civil quer quanto ao estatuto sócio-económico. A Grande Lisboa e as cidades com mais de 2 mil habitantes aparecem como as mais esclarecidas quanto aos efeitos negativos do álcool (discordam em maior percentagem da 2.ª questão do questionário), o mesmo acontecendo com os bebedores rituais e abstinentes. Pelo contrário, os bebedores ligeiros e pesados consideram saudável "beber 2 ou 3 decilitros de vinho duas vezes por dia".

Algumas referências a um aperfeiçoamento na formulação de certos itens do questionário utilizado para a recolha dos dados, nomeadamente do último item, que pode ter gerado alguma resistência nos entrevistados e a conclusão de

que não faz sentido o estereótipo de que os abstinentes seriam considerados "anormais" (ou "o estereótipo de que todos os portugueses são bebedores excessivos) encerram este artigo que nos apresenta de uma forma clara e interessante alguns comportamentos dos portugueses face ao consumo de bebidas alcoólicas.

Luisa Saavedra

MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM

A. Vaz Serra et al., Porto
Contraponto, 1986, 191 pp.

Eis-nos perante o 3.º caderno da Collecção Elementos Básicos de Psicologia Científica cuja coordenação é do Prof. Custódio Rodrigues. Tal como nos prefácios anteriores, o coordenador salienta as características, principais dos livros desta colecção, com ênfase particular para o domínio da psicofisiologia que lhe é tão caro e de novo acentua o público a que ela é preferencialmente destinada: os alunos das faculdades de Psicologia e Ciências da Educação e também os alunos de Medicina mormente no que diz respeito ao apoio da disciplina de psicologia médica.

Desta feita, Custódio Rodrigues socorre-se de um leque alargado de colaboradores afectos a diferentes quadrantes do saber psicológico, procurando assim abarcar o carácter multifacetado do tópico em questão. Não se percebe contudo muito bem a pertinência do texto de Amaral Dias em relação ao objectivo global deste caderno ainda que seja ineludível o seu interesse para compreensão da evolução do paradigma psicanalítico.

Registe-se finalmente a singeleza da apresentação que nem por isso deixa de ser atraente. Ficamos assim a aguardar novos cadernos na esperança de ver levado a cabo o objectivo enunciado no prefácio: a constituição de um Manual da Ciência Psicológica.

Rui Abrunhosa Gonçalves

FUTURAÇÃO: Mudança e produção do futuro nos sistemas sócio-técnicos

Artur Patreira, Lisboa
Edições CEI, 1986, 146 pp.

O tema da mudança tem suscitado, ao longo dos tempos, a curiosidade e reflexão de pensadores situados nas mais diversas áreas do conhecimento humano. Analisar, compreender e eventualmen-

te, controlar um fenómeno tão complexo como a mudança social, constitui o objectivo central deste livro. A obra divide-se em três secções distintas, intituladas sugestivamente "Retrospectiva", "Perspectiva" e "Prospecção". Sob a rubrica "Retrospectiva", o autor enuncia as contribuições mais relevantes para a compreensão da mudança, discutindo, de forma sumária, as concepções sobre este tema subjacentes às perspectivas teológicas e filosóficas do Cristianismo, centrando-se, depois, nas abordagens que se configuraram especialmente a partir de inícios do século XX. No âmbito destas abordagens, merecem uma atenção particular as concepções comtiana e marxista da mudança. A primeira por ter marcado o ponto de ruptura em relação ao pensamento religioso e escatológico até então prevalente, ressaltando, assim, a dimensão cognitiva enquanto factor crucial da mudança. A segunda, por dar conta da relação entre mudança social e estruturas sociais de poder, acentuando, além disso, a importância do conflito como método de produção de mudanças. A secção designada "Perspectiva", claramente a mais desenvolvida de toda a obra, é escolhida pelo autor para fundamentar uma abordagem sistémica da mudança. A mudança é, deste modo, tematizada, a um nível mais geral, no contexto de uma estrutura sistémica, e, a um nível mais específico, na sua relação com um ou mais do que um dos subsistemas dessa estrutura. A discussão de alguns critérios definidores da mudança (desvio, extensão, violência e natureza da mudança), antecede a apresentação de um conjunto de hipóteses exploratórias ilustrativas de diferentes dimensões ou parâmetros que caracterizam

a mudança. Assume ainda um especial relevo, nesta secção, a análise de técnicas e metodologias, elaboradas a partir da perspectiva sistémica da mudança, visando o "desencadeamento, consolidação e controlo do próprio fenómeno da mudança". Estas "ferramentas da mudança", como são designadas pelo autor são, posteriormente, agrupadas em duas correntes teóricas fundamentais, de acordo com os pressupostos em que se baseiam: as técnicas consensuais e as técnicas (e metodologias) dialécticas e tensionais. Embora se trate de duas perspectivas aparentemente antagónicas, a sua síntese e eventual integração, afigura-se, na opinião do autor, não só possível como vantajosa. Dessa síntese, que poderia consubstanciar-se na própria abordagem sistémica da mudança social, resultaria uma complexificação do conceito de mudança e a elaboração de técnicas e métodos susceptíveis de aumentar a eficácia das intervenções que têm por finalidade a mudança. A concluir esta secção, são desenvolvidas uma série de considerações sobre a problemática da resistência à mudança. A última secção, intitulada "Prospecção", explora meios alternativos de produção de mudanças à luz dos desenvolvimentos teóricos explicitados ao longo desta obra e incidindo em diferentes áreas do comportamento social.

Jorge Negreiros

REVISTA DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação,
Porto, 1986, 1, 163 pp.

Há já algum tempo anunciada nos meios afectos à ciência psicológica, surge finalmente entre nós o primeiro número da Revista de Psicologia e de Ciências da Educação propriedade da F.P.C.E. da Universidade do Porto. O paralelismo semântico entre os nomes do proprietário e do produto, revelam desde logo um claro designio desta publicação, aliás presente no editorial: dar escoamento à produção científica desta instituição. Tal intuito não é porém de todo conseguido já que neste número participam especialistas estranhos à F.P.C.E.U.P. ou que de há muito se desvincularam dela. A sua presença é contudo, quanto a nós, benéfica pois que doutro modo esta publicação correria o risco de um enfeudamento a todos os títulos prejudicial.

Neste primeiro número, dão-se conta das várias tendências que animam a actividade científica da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, desde escritos de índole mais teórica a outros marcadamente preocupados por uma vertente empírica. Ressalta porém a não-representatividade de trabalhos que se reclamam de uma área clássica da Psicologia: a Psicologia Clínica. Independentemente das razões desta ausência, esperemos que, em números vindouros, tal já não se verifique.

A terminar, saudemos com agrado a presença entre nós de uma nova revista científica no panorama nacional da Psicologia e das ciências afins.

Rui Abrunhosa Gonçalves

PUBLICAÇÕES RECEBIDAS

- *American Psychologist*, vol. 41, 1986, n.º 8, 9, Agosto, Setembro.
- *APA Monitor*, vol. 17, 1986, n.º 8.
- *Apuntes de Educacion*, 1986, n.º 23, Outubro-Dezembro (Madrid).
- *Apuntes de Psicologia*, 1986, n.º 17, 2.º Trimestre (Sevilha).
- *Didáctica Funcional*, Michel Minder, 1986, Coimbra Editora Lda, Coimbra.
- *Educational and Psychological Interactions*, n.º 87 (Out. 1986) e n.º 88 (Nov. 1986), Malmö, Suécia.
- *Espaços de criatividade — a criança que fomos, a criança que somos... através*

da expressão plástica, Elvira Leite e Manuela Malpique, 1986, Porto, Afrontamento.

- *Futebol em Revista*, 4.ª série, 1986, n.º 19, Julho-Setembro (Lisboa).
- *Futuração — mudança e produção no futuro nos sistemas socio-técnicos*, Artur Patreira, 1986, Lisboa, Edições CEI.
- *Hospitalidade*, Ano 50, 1986, n.º 196, Julho-Setembro (Telhal).
- *Informació Psicológica*, n.º 28 (Dez. 1986), Valência.
- *Motivação e Aprendizagem*, A. Vaz Serra, C. Amaral Dias, Custódio Rodrigues, J. Marques Teixeira, João Relvas, M. Freitas Gomes, 1986, Porto, Contraponto.

- *O Médico*, Vol. 115, 1986, n.º 5

1799-1810 e vol. 116, n.º 1810-1822 (semanal).

- *O Trabalho Amoroso*, Max Pagés, Vega Universidade, Lisboa.
- *Papeles del Colégio*, vol. V, 1986, n.º 27, Setembro (dedicado à saúde mental).
- *Publirsa*, 1986, n.º 14, Outubro-Dezembro (Bruxelas).
- *Quinesia — Revista de educación especial*, 1986, n.º 6, Julho (Vigo).
- *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, n.º 1, 1986, F.P.C.E.U.P.
- *Sinopse de Actividades 1985*, Fundação Eng.º António de Almeida, Porto.
- *Temas — Teoria e Prática do Psiquiatra*, Ano XV, 1985, n.º 28-29, Julho-Dezembro.

CALENDÁRIO

NACIONAL

- 3.^{as} JORNADAS DE TERAPIA COMPORTAMENTAL (JORNADAS SOBRE DEBILIDADE MENTAL) — 27-28 de Março de 1987 — Informações: Serviço de Psiquiatria, Hospital Universitário de Coimbra — Novas Instalações. 3049 COIMBRA CODEX
- CONGRESSO COMEMORATIVO DO 75.º ANIVERSÁRIO DA UNIVERSIDADE DO PORTO (A UNIVERSIDADE E A CONSTRUÇÃO EUROPEIA) — Porto, 1 a 4 de Abril de 1987 — Informações: Gabinete de Relações Públicas, Reitoria da Universidade do Porto — Rua D. Manuel II, 4003 PORTO CODEX
- 2.ª CONFERÊNCIA NACIONAL DAS CRIANÇAS SOBREDOTADAS (UM MODELO PARA PORTUGAL) — Porto, 17 a 19 de Março de 1987 — Informações: Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas — Rua Guerra Junqueiro, 621 — 4100 PORTO
- CONVENÇÃO NACIONAL DA A.P.L.P. (ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LICENCIADOS EM PSICOLOGIA) — Porto, 14-15 de Março de 1987 — Informações: APLP Apartado 4353 — 4006 PORTO CODEX

INTERNACIONAL

- 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. Gestión 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.
- 3.rd 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, Zempukuj, 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

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

1. Devem ser enviadas três cópias (incluindo o original) do manuscrito, para o Director, Jornal de Psicologia, Rua das Taipas, 76 — 4000 PORTO.
2. Os manuscritos não devem, ordinariamente, ultrapassar as 12-15 páginas, dactilografadas a 2 espaços. Todas as páginas devem ser numeradas sequencialmente. Deve incluir-se um resumo em português, o título do artigo em inglês e em francês, um resumo em inglês (abstract) e em francês (résumé); os resumos devem ter aproximadamente 150 palavras. Quadros, figuras, resumo, abstract, resumé e referências bibliográficas devem ser dactilografadas em páginas separadas.
3. Da primeira página do manuscrito, devem constar as seguintes informações: a) Título do artigo; b) nome(s) e afiliação(ões) institucional(is) do(s) autor(es); c) morada actual do(s) autor(es).
4. a) Os quadros devem ser numerados sequencialmente e devem ter título. Cada quadro deve constar de folhas separadas, e a sua localização aproximada deve ser indicada por uma linha do texto transcrita em separado (por exemplo: "O Quadro I entra aproximadamente depois da seguinte linha...").
b) Gráficos e outras figuras, também transcritos em folhas à parte, devem ser numeradas sequencialmente (ex.: fig. 1, fig. 2, etc.), e a sua localização deve ser indicada de forma idêntica à dos quadros. As figuras devem ser desenhadas a tinta da China e cuidadosamente legendadas.
c) Nos casos em que se justifique, o Jornal de Psicologia poderá solicitar ao(s) autor(es) uma participação nos custos de reprodução de gravuras.
5. As notas de rodapé, dactilografadas em separado, devem ser reduzidas ao mínimo, e numeradas sequencialmente, sendo publicadas no final do texto.
6. As referências devem ser citadas ao longo do texto (e não em rodapé), constando do nome do autor(es) seguido do ano da publicação entre parêntesis. Por exemplo: "como Piaget (1964) fez notar..." ou "Krohne e Laux (1981) concluíram que...".
A lista de referências bibliográficas deve ser organizada alfabeticamente, tendo o cuidado de sublinhar, respectivamente o: a) Título da revista onde foi publicado o artigo; b) Título do livro; c) Título do livro onde foi publicado o artigo; d) Título da comunicação. Exemplos:
a) Artigos de revista
Abrami, P., Leventhall, L., e Perry, R. (1982). Educational Seduction *Review of Education Research*, 52, 446-464.
b) Livros
Garber, J., e Seligman, M. (1980). *Human Helplessness*. New York: Academic Press.
c) Artigos em livros
Dunklin, M. (1985). Research on teaching in higher education. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: MacMillan.
d) Comunicações
Margh, H., e Overall, J. (1979). *Validity of students evaluations of teaching*. Comunicação apresentada no Encontro Anual da American Educational Research Association, San Francisco.
Em caso de dúvida, os autores deverão consultar o APA Publishing Manual, 3rd edition (1983).
7. São gratuitamente fornecidas ao(s) autor(es) 10 cópias do número do jornal em que saiu o respectivo artigo. Outras reimpressões dos artigos são fornecidas ao preço de custo mais encargos postais, se forem requisitadas quando o manuscrito é publicado.
8. Qualquer manuscrito que não obedeça às instruções acima referidas, é passível de ser devolvido para a necessária revisão antes de ser publicado.
9. Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade dos autores.
10. Após a sua publicação no J.P. os artigos ficam a ser propriedade deste.

Jornal de
PSICOLOGIA

NOVO LANÇAMENTO DAS EDIÇÕES

Com o apoio da FUNDAÇÃO ENG. ANTÔNIO DE ALMEIDA

BREVEMENTE

INTRODUÇÃO À

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

DE MARIA ISOLINA PINTO BORGES



Receba em sua casa de
modo mais económico e
cômodo o seu

Jornal de
PSICOLOGIA

fazendo ou renovando
hoje mesmo a sua assinatura
anual.

Envie a sua carta ou ficha de
renovação de assinatura
acompanhada do respectivo
cheque ou vale de correio
para

JORNAL DE PSICOLOGIA
RUA DAS TAIPAS, 76
4000 PORTO

ASSINATURA ANUAL:

Portugal: Pessoal, 600\$00
Instituições, 1000\$00
Outros Países — ver página 2

Números atrasados: 100\$00

Actualidade
e
divulgação
em
Psicologia

