

INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

MARIA ISOLINA PINTO BORGES

perspec-
Bion e Re-

incidência psicanalítica
esta fase de desenvolvimento:
wer, D. W. Winnicott, John Bowlby

Rapaport

4. A perspectiva de Erik Erikson
5. Os estádios impulsivo puro, emocional, sensório-motor e projectivo, de Henri Wallon
 - 5.1. O estádio impulsivo puro
 - 5.2. O estádio emocional ou de simbiose afectiva dos primeiros meses de vida: as primeiras permutas
 - 5.3. O estádio sensório-motor e a descoberta dos objectos
6. A perspectiva de Arnold Gesell: os três primeiros estádios
7. A noção de objecto e o mundo perceptivo segundo T. G. R. Bower
8. A importância da observação da criança: a interrelação mãe-criança de Colwin Trevarthen

Com o apoio da
FUNDAÇÃO ENG.º ANTONIO DE ALMEIDA

- dos dois aos seis anos
- pré-operatividade
- análise e o conflito Edipiano
- perspectiva de Erik Erikson
- O estádio sensório-motor prolongando-se no estádio do personalismo, segundo Henri Wallon.
5. A criança dos 18 meses aos 5 anos na perspectiva de Arnold Gesell: o 4.º e 5.º estádios
 6. A perspectiva da Aprendizagem social
- Capítulo IV — A operatividade concreta coincidindo com o período de latência: aquisições escolares e socialização

1. Perspectivas
 - 1.1. Jean Piaget e a operatividade concreta: passagem da pré-operatividade à operatividade e conceitos básicos
 - 1.2. Sigmund Freud e o período de latência
 - 1.3. A perspectiva de Erik Erikson
 - 1.4. O estádio categorial segundo características e evolução
 - 1.5. A perspectiva de Piaget e o estádio
2. Aspectos da observação

Journal de PSICOLOGIA

DIRECTOR: RUI A. GONÇALVES • PUBLICAÇÃO BIMESTRAL • ANO 7 • Nº 4 • PREÇO 200\$00 • SET - OUT 1988

VOLUME

SOBRE CRIATIVIDADE
Maria da Conceição R. F. Guerreiro
e Solange Wechsler
PÁGINA 3

**O DESENHO DA FAMÍLIA DE ADOLESCENTES
PSICÓTICOS**
Francisco de Castro Carneiro
PÁGINA 8

**FAMÍLIAS COM JOVENS DROGADOS: DESAFIO
PARA PAIS, FILHOS E PARA A
PSICOLOGIA SOCIAL APLICADA**
Aires Gameiro
PÁGINA 13

DIFERENCIAR A PEDAGOGIA ESCOLAR
Georges Meuris
PÁGINA 19

**PRIMEIRA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL
DE CONSULTA PSICOLÓGICA E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**



EDITORIAL

A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA (II) - Das instituições e dos processos

No último Editorial referi-me, em traços largos, a algumas preocupações que de ora em vez me visitam e que tocam o problema da nossa formação científica. Agora, irei precisar um pouco mais as origens de tais inquietações.

A formação académica no domínio da psicologia em Portugal está entregue a três faculdades e a um instituto, este só tardiamente reconhecido e equiparado àquelas, muito embora datasse do pré-25 de Abril. Desde o início dos cursos nas faculdades que se verificaram diferenças consideráveis no que tocava à orientação científica predominante em cada uma delas, atendendo às áreas clássicas do saber psicológico: clínica, educação e trabalho. Por outro lado, foi evidente o ostracismo a que votaram, desde logo, o que se fazia no I.S.P.A.. A questão da própria orientação programática dos vários cursos provinha directamente das personalidades a quem foi confiada a gestão dos primeiros tempos da vida das recém-criadas faculdades. Por sua vez, a maioria dos alunos tinha, não só pouca consciência do que era a Psicologia (enquanto ciência/profissão) como, não raro, encontrava-se a frequentar o curso quer porque os numerus clausus lhe impossibilitaram a entrada para a medicina ou porque buscavam ali uma forma de adquirir um melhor conhecimento acerca de si próprios ou ainda de resolverem os seus problemas psicológicos. Enviezados por estes aspectos, as críticas que então proferiam contra o curso, os professores, as matérias ministradas e as comissões instaladoras, apenas assumiram um carácter panfletário e persecutório, raras vezes contribuindo para uma real melhoria dos processos e conteúdos de ensino. Era, não há dúvida, um sinal dos tempos que então corriam.

Em 1980, apareciam após vicissitudes várias, os primeiros licenciados em Psicologia pelas F.P.C.E.. Traziam consigo, quanto a mim, duas vantagens. Em primeiro lugar, tinham-se habituado a lutar (contra as comissões instaladoras, contra o Ministério da Educação, contra os professores, contra o sistema de ensino e a avaliação em curso,...). Sabiam porém o que queria dizer o verbo *desenrascar-se*. Depois, e sobretudo isso, eram aquilo que costumam designar por *psicólogos generalistas*. Sabiam administrar e cotar um teste de Rorschach, não tropeçavam "demasiado" numa entrevista clínica ou de selecção, eram capazes de levar a cabo uma orientação escolar/profissional, e até davam respostas pertinentes às inquietações de professores do ensino básico. Houve, é certo, alguns exageros. Houve quem já se julgasse psicoterapeuta só porque tinha tido um bom estágio na área clínica. Enfim, sonhar não é proibido.

Hoje, penso que a actual formação académica dos psicólogos nas faculdades, ao impôr uma escolha em função de uma área, logo no término do 3º ano da licenciatura, representa um retrocesso em relação à formação anterior. Se são reais as dificuldades de emprego - ainda que a situação não seja desesperante - elas ainda serão maiores quando os novos psicólogos se licenciarem em função dos novos planos de estudo, pois que *ficam obrigados* a concorrer só a este ou àquele lugar por se saberem de antemão incapazes de fazerem uma entrevista de selecção ou uma orientação escolar, porque a sua área terminal de estudos foi, por hipótese, a de Psicologia e Saúde.

Advogo assim, que seriam mais profícuos planos de estudo a que se deveriam seguir cursos de pós-graduação com o objectivo claro de, aí sim, proporcionarem habilitações académicas mais específicas. Se calhar, aquilo que defendo poderá ser qualificado de saudosista e nada coadunado com os tempos actuais da hiper-especialização. A isso continuo a responder que o ser humano é um *ser total* cuja compreensão só pode ocorrer mediante uma abordagem multidimensional e que não há bom especialista que possa prescindir de uma sólida formação generalista.

Rui Abrunhosa Gonçalves

Jornal de PSICOLOGIA

ISSN:0870-4783

DEPÓSITO LEGAL Nº 15561/87
 DIRECTOR: Rui Abrunhosa Gonçalves
 DIRECTORES ASSOCIADOS: Óscar Gonçalves e Miguel Cameira.
 REDACÇÃO: Conceição Nogueira, Jorge Negreiros, José Fernando de Azevedo Cruz, Luisa Saavedra, Manuel Geada, Margarida Cabugueira Custódio dos Santos, Maria do Céu Taveira, Natália Ramos, Paulo Machado, Pedro Pinho, Telmo Baptista e Teresa Freire.
 SECRETARIADO: Maria Amélia Santos.
 COLABORADORES: Leandro Almeida (Porto); Aires Gameiro (Lisboa); Albano Estrela (Lisboa) Amaral Dias (Coimbra); Anna Bonboir (Louvain - Bélgica); Bártolo 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. Balrrão Ruivo (Porto); Klaus Helkama (Helsinki - Finlândia); Leonard Goodstein (Washington, D.C. - EUA); Lois Thies Sprinthall (North Carolina - EUA); Luís Alberto Guerreiro (New Jersey - EUA); Maria de São Luís Castro (Porto); E. Mullet (Paris - França); Maurice Reuchlin (Paris - França); Nicolau Raposo (Coimbra); Norman Sprinthall (North Carolina - EUA); Patrícia Fontes (Irlanda); Peter Merenda (Rhode Island - EUA);
 SUBSIDIADO POR: Fundação Engº António de Almeida; Governo Civil do Porto; Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
 ASSINATURA ANUAL: Portugal - PESSOAL: 800\$00; Instituições: 1500\$00; Países de expressão portuguesa (Brasil e África) - U.S. \$8; U.S. - \$11; Europa - U.S. \$10; U.S. - \$13; Outros Países - U.S. \$13 - U.S. \$17; Preço avulso: 200\$00; Números atrasados: 150\$00.
 FOTOCOMPOSTO E IMPRESSO: Tipografia NUNES Lda., Rua D. João IV, 590 - 4000 Porto.
 PROPRIETÁRIO: Grupo de Estudos e Reflexão em Psicologia, R. das Taipas, 76 - 4000 Porto
 REDACÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E PUBLICIDADE: JORNAL DE PSICOLOGIA, Rua das Taipas, 76 - 4000 Porto
 DISTRIBUIDORA: CDL - Av. Santos Dumont, 57-2º - 1000 Lisboa. Tel. 769744; Rua Miguel Bombarda, 578 - 4000 Porto. Tel. 693908; Rua 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; Ulrich's Directory.
 SUBSCRIPTION RATES:

	Brasil/África	Europe	All others
Individual	US \$ 8	US \$10	US \$13
Institutions	US \$11	US \$13	US \$17

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 de 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.

SOBRE CRIATIVIDADE

MARIA DA CONCEIÇÃO R. F. GUERREIRO(*)
 SOLANGE WECHSLER (**)

Este trabalho refere-se a uma sistematização do conceito de criatividade abordando as principais escolas de pensamento, desde a concepção de Platão sobre o processo criativo como Inspiração Divina, até aos dias de hoje, em que autores, como Torrance (1970), consideram esse processo uma função do pensamento crítico, numa fase final. Analisam-se, seguidamente, face a estas escolas de pensamento, características criativas consideradas relevantes e que influenciam, de forma positiva, a aprendizagem escolar e de como o processo de escolaridade poderá, sob certas circunstâncias, restringir o desenvolvimento do potencial criativo da criança.

INTRODUÇÃO

Quando se começa a falar em criatividade, colocam-se de imediato inúmeras questões. O que é criatividade? Como se define? Será que todas as pessoas são criativas ou somente algumas? É um dom divino ou qualquer ser humano pode desenvolver essa característica? Como se manifesta? As pessoas criativas têm características comuns? Existem condições ambientais específicas para a manifestação da criatividade ou todas as condições são propícias ao seu desenvolvimento?

Muitas outras questões poderíamos levantar no que se refere a este tópico. Para iniciarmos a discussão, começaremos por nos debruçar, sobre como as concepções, acerca desta temática têm evoluído ao longo dos tempos, mais especificamente, desde Platão (sec. IV A.C.) até aos dias de hoje.

TEORIAS DO PROCESSO CRIATIVO

A mais antiga das concepções acerca de criatividade vem da crença de que esse processo ocorria por inspiração divina.

... todo o conhecimento que está para além do alcance dos sentidos na experiência quotidiana é um conhecimento revelado a pessoas de excepcionais dons intelectuais e artísticos que foram submetidas a um treino especial e adquiriram o domínio de uma técnica especial. Essas pessoas têm acesso ao mundo invísivel. Estão em comunhão com os deuses e os espíritos, cuja vontade são capazes de interpretar (Cornford, 1952, p. 32).

Esta concepção de conhecimento vem do pensamento filosófico grego em que a inteligência humana era aparentada

(*) Faculdades Integradas da Católica de Brasília

(**) Universidade de Brasília.

A correspondência para este artigo deverá ser enviada para: Maria da Conceição R.F. Guerreiro, SQN 206, B1.A, Apt. 501, 70844 Brasília D.F. - Brasil.

com divina e de natureza racional.

Segundo Platão o homem tinha acesso a uma visão interior a qual se identificava com a razão divina na alma e que apreendia desse modo, as realidades eternas. Sócrates, embora aceitasse esta filosofia não descartava, de si mesmo, qualquer responsabilidade pelos seus actos (Cornford, 1952).

Se a interpretação de criatividade como dom divino não está longe do nosso quotidiano, também é frequente ouvirmos falar de alguém muito criativo como uma pessoa meio louca, esquisita, estranha ou outras considerações neste sentido. A criatividade pode ser considerada, assim, como uma forma de loucura.

No século XIX, a loucura era percebida em relação a uma conduta desviante da conduta normal e regular. A pessoa não era vista como emocionalmente perturbada mas considerada desordeira na sua maneira de agir, de querer, de sentir paixões, de tomar decisões e de ser livre (Foucault, 1981).

Ser livre, independente, decidido e inconformista eram características apontadas como fazendo parte de um quadro de demência.

Criatividade também foi concebida como uma forma de intuição. Descartes (1596-1650) (Fraisse, Piaget & Reuchlin, 1972), concebia a mente humana como separada do resto do corpo, e ao introduzir esta dualidade no ser humano, revelou-se contra a influência grega no pensamento ocidental, levando a uma tomada de consciência dos problemas psicológicos.

A influência de Descartes gerou na Inglaterra a escola empirista, que reteve o conceito de intuição directa das ideias, mas que recusava o inatismo. Descartes acreditava que as ideias da alma eram ideias inatas de Deus. A criatividade era considerada ainda, como dominada por forças externas e incontroláveis.

No Sec. XVII, surgiu na Inglaterra a escola de pensamento dominada empirismo que sustentava que todas as ideias advinham da experiência e eram representações de objectos reais, deste modo defendia a associação entre as ideias e as sensações, ou seja, corpo e mente se interrelacionavam para gerar pensamento, sendo a repetição o princípio fundamental de toda a associação (Hilgard, 1966).

Assim, o pensamento criativo começou a ser interpretado como associação entre as conexões mentais onde, quanto maior a experiência de um indivíduo, mais criativo ele seria.

Criatividade era portanto, associação entre as ideias.

A criatividade também é frequentemente interpretada como de origem hereditária, manifestando-se internamente sem nenhum controle pessoal. Galton defendia o nativismo, o que influencia, ainda nos nossos dias posições semelhantes. Também o romantismo do sec. XVIII se posicionava a favor da criatividade como produto de uma ocasião dramática, de um mistério não passível de avaliação.

Verificamos assim que, em ambas as abordagens, a criatividade era considerada como uma força interna e incontável (Taylor, 1976). As pessoas nasciam criativas, não se tornavam criativas.

A criatividade também foi interpretada como originando-se no inconsciente em resposta a conflitos. A corrente que mais desenvolveu este princípio foi a psicanálise e seus seguidores. Freud interpretava o processo criativo como uma sublimação dos instintos primitivos sexuais. Assim, a criatividade teria origem dentro do indivíduo e o comportamento criativo era visto como um processo contínuo e a substituição do prazer infantil advindo de situações lúdicas (Woodman, 1981).

Autores neo-psicanalistas como por exemplo, Kris e Kubie (cit. por Busse & Mansfield, 1980) referiram, respectivamente, que a criatividade consistia numa fase de inspiração e uma de elaboração, durante as quais o ego perderia, temporariamente, o controlo dos processos de pensamento; Kubie acreditava que os processos advindos do inconsciente bloqueavam a criatividade, uma vez que considerava o inconsciente como uma estrutura fixa. Assim, para os neo-psicanalistas a criatividade dependia da fluidez das imagens simbólicas.

As teorias psicanalíticas e neo-psicanalíticas fazem pouca distinção entre processo criativo e neurose. Os neo-freudianos apontam o pré-consciente como o lugar onde se processa a criatividade ao invés do inconsciente, mas o processo criativo continua sendo interpretado como ligado a manifestações neuróticas ou mesmo psicóticas (Treffinger, Isaken e Firestien, 1983).

Na corrente humanista, Rogers relacionava criatividade com a tendência do indivíduo à auto-realização (Rogers, 1977), referindo que o processo criativo deveria ser observável e o produto, desse acto, caracterizado pela originalidade e novidade. A criatividade não é, assim, considerada restrita a certos conteúdos mas abrangente a todos eles, bastando para isso que o indivíduo esteja aberto às suas experiências internas sendo flexível em relação às percepções cognitivas e sensoriais.

Outros humanistas como Adler, Maslow e Murray defendiam respectivamente (cf., Woodman, 1981), que a criatividade tinha origem no consciente, possuindo o ser humano poder criativo para moldar a própria vida; a posição de Maslow era semelhante à de Rogers em que conceitos como, totalidade pessoal e auto-realização tinham o mesmo significado que criatividade. Murray aceitava a influência do inconsciente na determinação da criatividade, tendo o ser humano necessidades criativas que implicariam na construção de ideias ou de objectos novos e úteis.

Por último, a abordagem cognitivista refere que criatividade é pensamento divergente. Guilford (1983) sugeriu que os testes de inteligência não mediam todo o potencial do indivíduo e que a mente humana seria muito mais complexa do

que se pensava. Deste modo, introduziu o conceito de pensamento divergente justapondo-o ao de pensamento convergente, onde o primeiro tenderia a ocorrer quando a solução para o problema ainda está por descobrir, podendo o pensamento divergente produzir várias soluções apropriadas e o pensamento convergente apenas uma única solução correcta (Kneller, 1978).

DEFINIÇÃO DE CRIATIVIDADE

O termo criatividade deriva do latim *creare*, que significa fazer e do grego *krainein* que significa preencher. Criatividade é considerada uma tendência para o auto-desenvolvimento ou a actualização das potencialidades inerentes a cada ser humano, é interpretada também como preenchimento de lacunas, de espaços vazios no conhecimento o que se traduz por acção dirigida e objectiva. Criatividade é descoberta de algo de novo que envolve produção e/ou transformação de ideias ou artefactos em algo novo e útil, envolvendo deliberação, espontaneidade, divergência e convergência de pensamento.

Torrance (1970) definiu criatividade como o processo de tornar-se sensível a problemas, deficiências, falhas no conhecimento e desarmonias, identificar dificuldades, pesquisar soluções, formular hipóteses acerca das deficiências, testar e retestar as hipóteses e comunicar os resultados.

Criatividade implica a necessidade de um conhecimento anterior sobre o campo em questão, sendo condição imprescindível possuir um largo corpo de dados, ideias e impressões sobre o mesmo, como objectivo de que possa existir consciência sobre a variedade de dados irrelevantes e relevantes e novas associações entre eles, pesquisando relações únicas e soluções não esperadas (Trachtman, 1975).

O processo criativo também é definido como uma emergência na acção de um novo produto relacional que provém da natureza única do indivíduo, por um lado, e dos materiais, acontecimentos, pessoas ou circunstâncias da sua vida, por outro (Rogers, 1977).

As diversas definições da criatividade apontam no sentido de que não basta ter ideias, há que concretizar essas ideias ou pelo menos tentar. Também a criatividade não depende somente, do esforço do indivíduo, sendo o contexto social apontado como um factor relevante no desenvolvimento integral do indivíduo.

CARACTERÍSTICAS DE PESSOAS CRIATIVAS

De acordo com as definições citadas atrás, podemos pensar na pessoa criativa como a que olha para o velho, para o óbvio, de maneiras diferentes. O acto criativo envolvendo a transformação do velho em novo, arriscar, já que se passa de uma situação conhecida para outra desconhecida.

Ser criativo envolve, deste modo, esforço, persistência, tenacidade, independência, auto-confiança, resistência às frustrações, etc. Segundo Kneller (1978), as pessoas criativas caracterizam-se por serem inconformistas (submetendo-se, dificilmente a regras); flexíveis (pensando em várias abordagens para um mesmo problema); originais (incluindo a capacidade de pensar em ideias raras, incomuns). Além disso, a

pessoa criativa não só tem ideias diferentes como as segue.

Mackinnon (1964), salienta que os pesquisadores criativos são, geralmente, curiosos, inconformistas, impacientes, optimistas, auto-confiantes, fluentes, têm sentimento de aventura, envolvem-se profundamente com o trabalho, toleram a desordem, preferem situações complexas e de difícil solução, buscam o inesperado e olham os problemas de diferentes pontos de vista, predominando as imagens visuais na busca de relações entre os factos.

Torrance e Hall (1980), referem como principais indicadores de criatividade características como: fluência-capacidade de gerar grande número de ideias, flexibilidade-capacidade de gerar diferentes categorias de resposta para um mesmo problema, originalidade-respostas raras e incomuns, elaboração-acrécimo de detalhes às ideias ou soluções, uso de abstrações para resolver o problema, não concluir demasiado rápido, dar tempo a que as ideias surjam, ter consciência das próprias emoções, inserir as ideias dentro do contexto, combinar e sintetizar ideias, visualizar o pensamento através de imagens, usar a fantasia, quebrar fronteiras, ter senso de humor e projectar o pensamento para o futuro.

Getzels e Jackson (1963) em pesquisa realizada com adolescentes muito inteligentes e adolescentes muito criativos verificaram que, estes grupos tendem a divergir quanto a preferências por características pessoais; os adolescentes muito criativos preferiam: estabilidade emocional, senso de humor, grande amplitude de interesses, orientação para objectivos determinados, criatividade, notas altas a alto Q.I.; enquanto que, os adolescentes muito inteligentes valorizam mais as notas altas e o Q.I., colocando em último lugar o senso de humor. Os alunos muito criativos também apresentaram preferência por profissões pouco convencionais, como: inventor, artista, astronauta, etc., em contraste com as preferências dos alunos muito inteligentes que preferiram profissões mais convencionais, como: médico, engenheiro, negociante, etc.

Ainda, Guilford (1983) salienta que, pensamento divergente se correlaciona com: empatia, sensibilidade aos outros, interesse em problemas futuros e independência de campo.

BARREIRAS AO DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL CRIATIVO

Barreiras são factores que impedem ou restringem o crescimento e o desenvolvimento psicológico dos seres humanos. Em todas as sociedades existe a necessidade de se criarem limites às manifestações de certos comportamentos humanos, com o objectivo de facilitar o viver grupal. Defrontamo-nos assim, com barreiras úteis ao crescimento individual e outras, que podem prejudicá-lo (Shallcross, 1985).

Alencar (1986) aponta alguns obstáculos ao desenvolvimento do potencial criativo tais como: pressões sociais ao indivíduo que diverge das normas, atitudes negativas em relação à tomada de riscos, enfase na aceitação e conformismo grupal, expectativas quanto ao papel sexual, dificuldades na reestruturação de problemas e reformulação de julgamentos prévios, medo do ridículo e da crítica, preferência por julgar ao invés de gerar ideias, percepção de si mesmo como incapaz de ter muitas ideias ou de ser criativo, sentimento de inferioridade, ansiedade, medos, desvalorização da fantasia e da reflexão, ênfase na lógica e na razão, desvalorização da intuição e dos

sentimentos, falta de cooperação e de confiança entre as pessoas, autoritarismo e falta de apoio externo e de reconhecimento.

Osborn (1981) refere certas atitudes e valores como bloqueios ao processo criativo: isto não vai dar certo, isto nunca foi feito, é perigoso, é contra as regras, é ridículo, é contra a tradição, é coisa de mulher, vai levar muito tempo, vai custar caro, precisa de muita coragem, etc.

Sabemos que as soluções criativas para os problemas não ocorrem facilmente, mas que certas condições deverão estar presentes para que o pensamento possa fluir. Valery (cit. por Shear, 1982), aponta como características do processo criativo o facto de estar relacionado com: calma, tranquilidade, alegria, conteúdos pré-verbais, experiência e interacção com o *self* e consciência dos próprios processos cognitivos e afectivos.

Wechsler e Guerreiro (1986) em estudo realizado com mulheres criativas verificaram que a mulher mais criativa pertencente a um nível socio-económico médio-alto, se caracterizava pelo facto de vivenciar situações de conflito entre, ser submissa ou não, conformista ou inconformista, realizar-se através de si mesma ou do marido e dos filhos, emocionalmente intranquila, anseio por tarefas difíceis, procura da originalidade nas acções, vivência de conflito em relação aos valores e atitudes que a sociedade espera dela.

As autoras verificaram que, traços não valorizados na mulher pela sociedade actual brasileira, como autoritarismo e rigidez, parecem ajudá-la a desfiar padrões sociais pré-estabelecidos de comportamentos esperados e se afirmar perante os outros, efectuando realizações criativas e demonstrando independência em relação aos homens e aos valores atribuídos ao papel tradicional feminino.

Foram levantadas, atrás, algumas variáveis que podem influenciar de forma negativa o desenvolvimento integral do ser humano, e concomitantemente, a sua criatividade. Para que o potencial criativo possa emergir, certas condições deverão estar presentes, de modo a que características como, autonomia, curiosidade, originalidade e outras possam ser efectivamente desenvolvidas desde bem cedo, nas crianças, em particular na do sexo feminino, desmitificando-se junto de pais e professores, entre outros aspectos, o conceito de mulher, reflectindo sobre os papéis de ambos os sexos na sociedade, e nas fantasias que são, frequentemente, elaboradas sobre mulheres inteligentes e criativas e que se destacam em áreas profissionais atribuídas frequentemente ao domínio masculino.

É possível ensinar criatividade?

Vimos que o desenvolvimento do potencial criativo implica o experienciar em profundidade os conteúdos internos da consciência os quais têm poder de desencadear a própria criatividade. Platão referia que essas experiências eram raras, mas que pessoas excepcionais poderiam, depois de longos anos de prática alcançá-las através da aplicação de procedimentos adequados. Esta ideia perdeu-se na antiguidade e durante muitos séculos foram sustentadas hipóteses de que não existiam procedimentos específicos para desenvolver o potencial criativo (Shear, 1982).

Em pesquisas envolvendo técnicas de meditação e de relaxamento como estratégias para desenvolver o potencial criativo, verificou-se que as pessoas sujeitas a treinamento

criativo aumentaram a consciência holística sobre a realidade, desenvolveram perspectivas incomuns de observação, aumentaram a auto-estima, a confiança na validade das opiniões próprias e reduziram a ansiedade (Kimdler, 1979, cit. por Myers, 1982).

Haley (1984) obteve resultados que apontam no sentido de que a criatividade pode ser ensinada. Através do uso do sociodrama e do método verbal de solução de problemas, o autor verificou que a fluência, a originalidade e o pensamento divergente bem como o modo integrado de processar informação, foram afectados favoravelmente, e que quanto mais cedo for iniciado o treino em técnicas de criatividade, melhor será o desenvolvimento integral do indivíduo.

Em relação à influência negativa que o ambiente pode exercer sobre a restrição do potencial criativo e por consequência a necessidade de oferecer condições favoráveis ao seu desenvolvimento, Wechsler e Richmond (1984) em pesquisa realizada com crianças brasileiras de nível sócio-económico alto, médio e baixo, que frequentavam o 1º grau da 1ª à 4ª série, verificaram que no início da pesquisa os scores de criatividade figural, das crianças de nível sócio económico baixo, pertencentes à 1ª e 2ª séries do 1º grau, não diferiram, significativamente, dos das crianças de classe média e alta, sendo que, na 3ª e 4ª séries, os scores nos testes de criatividade figural das crianças de nível sócio-económico baixo, foram significativamente, mais baixos do que os das crianças de nível sócio-económico médio e alto.

Segundo os autores estes dados indicam que, as crianças pobres iniciam os seus estudos com um potencial criativo que se pode comparar aos das crianças de meios sociais mais favorecidos, e que o decréscimo verificado nas 3ª e 4ª séries, poderão ser justificados por factores tais como: baixa motivação dos professores, escassez de material didáctico, falhas na estimulação que essas crianças recebem em casa, falta de incentivos a um desenvolvimento intelectual aprimorado, etc.

Ainda no mesmo trabalho, os autores verificaram um declínio nos scores criativos à medida que a criança permanece na escola, e que esta instituição não promove o aproveitamento das potencialidades inerentes a cada ser humano, desconhecendo no processo de aprendizagem relacionadas com as variáveis, sexo, idade, série escolar e criatividade inicial.

Também Simonton (1983), em pesquisa realizada com o objectivo de verificar se a educação académica desenvolve o potencial criativo dos alunos concluiu que, os líderes, de maneira geral, apresentavam scores académicos baixos em situações de educação formal e que estes indivíduos se caracterizavam por serem altamente criativos. Segundo o autor, a escola não valoriza as características criativas dos alunos que se justapõem às características preferidas pelos professores e que são específicas de alunos que apresentam Q.I. elevado e alto rendimento escolar.

A eficácia das técnicas de ensino criativas com crianças de nível sócio económico baixo, foi constatado por Wechsler (1985), onde após três meses de treino em criatividade, as crianças pobres, de inteligência regular, obtiveram maiores ganhos em criatividade verbal e figural, motivação em sala de aula e rendimento académico do que as crianças pobres e bem dotadas.

Estes resultados vêm comprovar que o treino criativo não só ajuda o desenvolvimento do processo criativo como também se generaliza para o rendimento e motivação

académica.

Uma vez que os professores, na instituição escolar, são os principais agentes de mudança do comportamento das crianças, e por terem na maioria dos casos a sua criatividade bloqueada, preferindo ensinar unicamente de maneira verbal, não criativa, propomos a necessidade de se oferecer treino em técnicas criativas (Tempestade de Ideias, Sociodrama, Sinética, Leitura Criativa e outras) a professores e alunos com o objectivo de implementação, das mesmas, na metodologia de ensino em sala de aula, contribuindo assim, para um ensino que privilegie o desenvolvimento cognitivo e afectivo de todos os que se envolvem no processo ensino-aprendizagem.

Para terminar e concluindo este trabalho, salientamos a importância de se criarem condições para que o indivíduo se liberte de tensões externas, absorvendo-se em actividades mentais de consequências produtivas, uma vez que a estimulação ambiental e a motivação são dois elementos que estão sob o controle e a responsabilidade do próprio indivíduo; por isso, é de extrema importância a selecção e a implementação de ambientes apropriados ao desenvolvimento do comportamento criativo.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E.M.L.S. (1986). *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cornford, F.M. (1952). *Principium Sapientia. As origens do pensamento filosófico grego*, (2ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Foucault, M. (1981). *Microfísica do poder*, (2ª Ed.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Fraisse, P., Piaget, J. & Reuchlin, M. (1972). *Tratado de Psicologia Experimental - História e método*, (2ª Ed.). São Paulo: Companhia Editora Forense.
- Getzels, J.W. & Jackson, P.W. (1963). The highly intelligent and the highly creative adolescent. In Calvin W. Taylor & Frank Barron (orgs.), *Scientific Creativity*. New York: John Wiley.
- Guilford, J.P. (1983). Transformation abilities of functions. *The Journal of Creative Behavior*, 17, (2), 75-83.
- Haley, G.L. (1984). Creative response styles: the effects of socio-economic status and problem-solving training. *The Journal of Creative Behavior*, 18, (1), 25-40.
- Hilgard, E.R. (1966). *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: Editora Herder, USP.
- Kneller, G.F. (1978). *Arte e ciência da criatividade*, (5ª Ed.). São Paulo: Ibrasa.
- Mackinnon, D.W. (1964). The nature and nurture of creative talent. In R. E. Riple (Ed.) *Learning and Human Abilities: educational Psychology*. New York: Harper & Row.
- Myers, Y.T. (1982). Hemisphericity research: An overview with some implications for problem solving. *The Journal of Creative Behavior*, 16, (3), 197-211.
- Osborn, A.F. (1981). *O poder criador da mente* (5ª Ed.). São Paulo: Ibrasa.
- Rogers, C.R. (1977). *Tornar-se pessoa*, (4ª Ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Shallcross, D.J. (1985). *Teaching creative behavior*. New York: Bearly Limited, Buffalo.
- Shear, J. (1982). The universal structures and dynamics of creativity: Maharishi, Plato, Jung and Various Geniuses on the Creative

- process. *The Journal of Creative Behavior*, 16, (3), 155-175.
- Simonton, D.K. (1983). Formal education, eminence and dogmatism: The curvilinear relationship. *The Journal of Creative Behavior*, 17, (3), 149-162.
- Taylor, I.A. (1976). Psychological sources of creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 10, (3), 193-202.
- Torrance, E.P. (1970). *Encouraging creativity in the classroom*. USA: Dubuque, I.A. w.m C. Brown.
- Torrance, E.P. & Hall, L.K. (1980). Assessing the further reaches of creative potential. *The Journal of Creative Behavior*, 14, (1), 1-19.
- Trachtman, L.E. (1975). Creative people, creative times. *The Journal of Creative Behavior*, 9 (1), 35-39.
- Treffinger, D.J., Isaksen, S.G. & Firestien, R.L. (1983). Theoretical perspectives on creative learning and its facilitations: an overview. *The Journal of Creative Behavior*, 17, (1), 9-17.
- Wechsler, S. (1985). *Efeitos do treinamento de criatividade em crianças bem dotadas e regulares do 1º grau*. Instituto Brasileiro de Estudos Pedagógicos - Ministério de Educação e Cultura (Brasil).
- Wechsler, S. & Richmond, B.O. (1984). Influência da dotação intelectual e criativa no ajustamento em sala de aula. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 36 (2), 138-146.
- Wechsler, S. & Guerreiro, M.C.R.F. (1986). Factores biográficos influenciadores na criatividade da mulher brasileira. *Educação e Realidade*, 11 (2), 81-86.
- Woodman, R.W. (1981). Creativity as a construct in personality theory. *The Journal of Creative Behavior*, 15, (1), 43-66.

ABSTRACT

ABOUT CREATIVITY

This paper describes the main schools of thought on the concept of creative behavior, from Plato conception as being *Divine Influence*, to the present day where some authors, such as Torrance (1970), define it, in first place, as a function of divergent thinking and, finally, as a kind of critical thinking. Furthermore, the main creative characteristics which are relevant to the learning process are analysed and criticism is made on the teaching process which can, under certain circumstances, restrict child's creative potential development.

RÉSUMÉ

SUR LA CRÉATIVITÉ

Les auteurs décrivent les écoles plus importants qui ont étudié le concept de comportement créatif, dès conception de Platon (*La Divine Influence*), jusqu'au temps présent. Torrance (1970), par exemple, la définit, premièrement, comme une fonction de la pensée divergente et finalement comme une sorte de pensée critique.

Les auteurs analysent aussi les caractéristiques créatives qui sont importantes pour le processus de l'apprentissage, en portant des critiques sur le processus éducatif qui peut, sous certaines circonstances, limiter le développement du potentiel créatif de l'enfant.

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

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

3. Da primeira página do manuscrito, devem constar as seguintes informações: a) Título do artigo; b) nome(s) e afiliação(s) institucional(ais) 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 1 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 roda-pé, 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 roda-pé), 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) duas cópias do número do jornal em que saiu o respectivo artigo e dez separatas do mesmo. Outras reimpressões dos artigos são fornecidas ao preço de custo mais encargos postais, se forem requisitadas quando o manuscrito é publicado.

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

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.

O DESENHO DA FAMÍLIA DE ADOLESCENTES PSICÓTICOS

FRANCISCO DE CASTRO CARNEIRO(*)

UNIVERSIDADE DO PORTO

Em trabalho recente, o autor debruçou-se sobre um conjunto de protocolos do teste do desenho da família e indicou o recurso à Simbolização como um procedimento específico da estrutura psicótica.

Trata-se agora, com base nesses mesmos protocolos mas partindo de determinados factores geralmente utilizados no estudo do desenho da família (composição da família ou número de elementos existentes, tempo gasto na execução do desenho, modo de construção do desenho ou a ordem de aparecimento dos elementos à medida que se constrói o desenho e localização do desenho na folha de papel), de apresentar alguns indicadores gráficos reveladores de regressão e portanto susceptíveis de conduzir ao mesmo diagnóstico.

O autor conclui que, embora esses indicadores representem um contributo útil e importante na exploração da personalidade através do desenho da família, eles só terão realmente sentido quando enquadrados numa perspectiva mais ampla da abordagem clínica de que a Simbolização constitui o elemento fundamental.

Parte-se aqui do princípio de que a utilização do desenho da família assenta num tríplice postulado, a saber:

a - que a família é um factor importante de estruturação da personalidade da criança e do adolescente.

b - que através do desenho da família, a criança e o adolescente projectam as suas atitudes e sentimentos em relação à família.

c - que é possível conhecer essas atitudes e esses sentimentos interpretando o desenho da família.

Este trabalho insere-se no prolongamento de um artigo já publicado sobre *A simbolização no teste do desenho da família* (Carneiro, 1986).

Foi então efectuada uma revisão bibliográfica de autores que trataram, quer do desenho da família de psicóticos (Borelli-Vincent, 1965; Crocq et Suziot, 1968; Gendre et al., 1977; Hulse, 1952; Porot, 1965), quer do problema da simbolização (Borelli-Vincent, 1965; Corman, 1967; Freud, 1968; Minoja Zani, 1969; Rivas Martinez et al., 1969), e concluiu-se que:

1 - o recurso ao procedimento da simbolização no teste do desenho da família aparecia com uma frequência assinalável nos desenhos de adolescentes psicóticos (ou seja em 32%). Embora a nossa amostra fosse composta maioritariamente por adolescentes de 14 anos, não se notou nenhuma contribuição específica de um ou de outro grupo etário para o aparecimento de simbolizações. Estas pareciam contudo ser mais afectas aos adolescentes mais novos (12, 13 e 14 anos).

2 - era notada uma preferência inequívoca pelo desenho de animais de tipo familiar e doméstico, sem uma opção específica em relação a um qualquer determinado animal.

3 - a família simbolizada tendia a reduzir-se ao seu estado mais arcaico (família de 3 elementos).

Tratava-se, efectivamente, de adolescentes psicóticos do sexo masculino e com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos inclusive, testados com uma instrução idêntica à de Corman, ou seja:

Desenha uma família. Imagina uma família e desenha-a.

Se os sujeitos aparentavam alguma admiração ou perplexidade ao que lhes era pedido, acrescentávamos de imediato:

Desenha tudo o que quiseres: as pessoas de uma família, ou animais, objectos, etc. Tudo o que quiseres... Uma família.

Era anotado o tempo dispendido para a execução do desenho, a ordem de aparecimento dos diversos elementos, o comportamento manifestado ao longo da realização da prova, etc. Acabado o desenho, era pedido ao adolescente para identificar as personagens por ele desenhadas, após o que se seguia um breve inquérito tendente a proporcionar uma descrição mais detalhada das personagens presentes. Depois - e só no caso de o adolescente não declarar tratar-se da sua própria família, mesmo que houvesse tido um discurso ambivalente acerca da sua produção gráfica - era-lhe dada uma outra folha de papel igual à anterior e solicitado:

E agora desenha-me a tua própria família.

Ao desenho obtido com a instrução *Desenha uma família* chamámos "Família Imaginária" (F. I.) e o desenho efectuado com a instrução *Desenha a tua família* era denominado "Família Concreta" (F. C.). À composição da célula familiar tal como ela era e aparecia no dossier administrativo demos a designação de "Grupo Familiar" (G. F.).

(*) Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Investigador do I.N.I.C..

A correspondência deste artigo deve ser enviada para: Francisco de Castro Carneiro, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Rua das Taipas, 76 - 4000 Porto - Portugal.

Se no estudo a que temos vindo a fazer referência se afirmava que o recurso à simbolização no teste do desenho da família de adolescentes psicóticos (rapazes) era frequente e relevava da própria estrutura da personalidade desses sujeitos, o facto é que esses mesmos desenhos evidenciam outras características específicas a que chamámos *Indicadores Gráficos Regressivos* e que se relacionam com:

- a Composição da família (número de elementos existentes).

- o Tempo gasto na execução do desenho.

- o Modo de construção do desenho (ou seja a ordem de aparecimento dos elementos à medida que se constrói o desenho).

- a Localização do desenho na folha de papel.

Convém, todavia, referir aqui que, se inicialmente vamos considerar F. I., F. C. e G. F. (Família Imaginária, Família Concreta e Grupo Familiar), posteriormente limitámo-nos a falar apenas de F. I. e de F. C. (Família Imaginária e Família Concreta). Diga-se também que as considerações que vão ser feitas relativamente aos Indicadores Gráficos só se aplicam a 17 dos 27 casos estudados anteriormente. E isto porque somente 10 dos 27 adolescentes que recorreram ao procedimento da Simbolização quando se lhes pediu para desenharem uma família acabaram por, de algum modo, afirmar que tal desenho reflectia a sua própria família. Por isso não lhes foi por nós pedido outro desenho da família.

A nossa atenção vai dirigir-se aos 4 indicadores gráficos já enunciados e a que chamámos *regressivos* pois denunciam uma regressão da conduta em direcção a formas ou vivências primitivas, em consequência duma frustração (1).

No Quadro I apresenta-se a distribuição, por idades, não só do efectivo total de adolescentes psicóticos que recorreram ao procedimento da Simbolização como também o do total de casos F. I. e F. C. de que dispomos. Estes últimos perfazem 2/3 dos primeiros (ou seja 63%) e, embora a distribuição por idades não seja homogénea, pode verificar-se que não existem diferenças significativas entre os valores dos grupos etários do efectivo total de Simbolizações e os do grupo F. I - F. C. ($X^2 = 4,98$, $p = .58$, $g. l. = 5$) (2).

QUADRO I - Distribuição de simbolizações de F.I. - F.C. e o Total

IDADE	SIMBOLIZAÇÕES		F.I. e F.C.		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
12 Anos	3	11,1	2	11,8	6	7,1
13 Anos	3	11,1	1	5,9	4	16,5
14 Anos	14	51,9	10	58,9	34	40,0
15 Anos	3	11,1	1	5,9	13	15,3
16 Anos	2	7,4	2	11,8	8	9,4
17 Anos	2	7,4	1	5,9	10	11,8
TOTAL	27	100	17	100	85	100

Diga-se que foi por uma atitude deliberada que decidi-

mos não considerar neste trabalho aspectos muito importantes na interpretação do desenho da família tanto a nível gráfico como a nível das estruturas formais ou do conteúdo, como: a aproximação ou o afastamento das diferentes personagens intervenientes, a eliminação, a valorização ou desvalorização das personagens, a identificação a uma personagem, a diferenciação sexual, a qualidade do desenho, etc..

COMPOSIÇÃO DA FAMÍLIA

São agora confrontadas as 3 versões (Versão Imaginária, Versão Concreta e Grupo Familiar), quanto ao número de elementos existentes.

QUADRO II - Composição da família

IDADE DOS SUJEITOS	NÚMERO DE ELEMENTOS		
	F. I.	F. C.	G. F.
12 Anos	4	3	11
12 Anos	2	6	6
13 Anos	2	5	5
14 Anos	4	4	4
14 Anos	3	7	9
14 Anos	2	5	6
14 Anos	3	5	4
14 Anos	3	2	5
14 Anos	3	3	4
14 Anos	1	6	6
14 Anos	3	3	4
14 Anos	4	2	3
14 Anos	2	8	8
15 Anos	2	6	6
16 Anos	8	4	5
16 Anos	3	6	6
17 Anos	3	3	4
Total	52	78	96
\bar{X}	3,1	4,6	5,6

Olhando atentamente para o Quadro II vemos que: a - comparando os valores totais das 3 versões no que respeita ao total de elementos presentes (F. I. = 52, F. C. = 78 e G. F. = 96), verifica-se uma tendência altamente significativa em favor de G. F. e F. C. relativamente a F. I. ($X^2 = 12,99$, $p = .998$, $g. l. = 2$).

b - a média obtida em cada versão (F. I. = 3, F. C. = 5 e G. F. = 6, valores arredondados) aponta, mas não de maneira significativa, para um resultado idêntico ao da alínea anterior.

TEMPO GASTO NA EXECUÇÃO DO DESENHO

O tempo gasto pelos adolescentes psicóticos na execução dos seus desenhos da família (Versão Imaginária e Versão Concreta) e seus respectivos totais é indicado no Quadro III.

QUADRO III - Tempo gasto na Execução (F.I. e F.C.)

IDADE DOS SUJEITOS	TEMPO	
	F. I.	F. C.
12 Anos	3' 17"	3' 20"
12 Anos	3' 01"	6' 45"
13 Anos	2' 48"	3' 15"
14 Anos	1' 07"	1' 14"
14 Anos	2' 15"	3' 31"
14 Anos	3' 39"	0' 41"
14 Anos	2' 50"	11' 45"
14 Anos	0' 58"	1' 14"
14 Anos	1' 14"	2' 10"
14 Anos	6' 56"	9' 34"
14 Anos	5' 17"	6' 16"
14 Anos	3' 12"	4' 19"
14 Anos	1' 28"	1' 48"
15 Anos	3' 03"	5' 17"
16 Anos	5' 45"	5' 58"
16 Anos	2' 42"	5' 27"
17 Anos	4' 22"	6' 15"
Total	53' 54"	79' 16"
\bar{X}	3' 10"	4' 39"

A análise deste quadro evidencia que é dispensado mais tempo para fazer F. C. que para executar F. I.. Ora, considerando que o tempo dedicado a uma actividade é, em grande parte, função do investimento afectivo que ela desperta, poder-se-ia afirmar que a Versão Concreta interessa mais a estes adolescentes. Mas concluir desta forma seria errado, pois o que importa aqui ver não é tanto o tempo gasto por desenho mas sim o número de elementos que foram desenhados em cada versão. Assim sendo, e pondo todavia de parte um outro factor que não

deixa de ser importante - a qualidade ou perfeição do próprio desenho -, o que se impõe é ver qual a relação entre o tempo gasto na execução e o número de elementos presentes. Reportando-nos então aos Quadros II e III, vemos que a média de tempo tomado por elemento é de 1 minuto e 2 segundos para F. I. e de 1 minuto (exacto) para F. C..

Conviria aqui talvez acrescentar, pela sua particularidade, que um dos adolescentes gastou 11 minutos e 45 segundos para fazer a sua F. C.. Vê-se no seu desenho apenas 4 pessoas, a que se segue o pai dentro do caixão (Fig. 1). É à inclusão do pai no desenho que deve atribuir-se o aumento exagerado de tempo, com as devidas repercussões a nível do tempo médio do grupo.

MODO DE CONSTRUÇÃO DO DESENHO

O modo de construção refere-se à ordem de aparecimento dos elementos à medida que se constrói o desenho.

Sendo o desenho um processo associativo, a ordem de aparecimento dos elementos que o compõem não é fruto do acaso mas envia antes a relações afectivas particularmente significativas entre o desenhador e as respectivas personagens. Corman afirma que:

a personagem mais valorizada é frequentemente aquela que é desenhada em primeiro lugar (Corman, 1967, p.18).

QUADRO IV - Modo de construção do desenho (Ordem de aparecimento dos elementos em F.I. e em F.C.)

	F. I.		F. C.	
	N	%	N	%
PAI	5	29,4	6	35,3
MÃE	8	47,1	4	23,5
PRÓPRIO	1	5,9	2	11,8
OUTROS	3	17,6	5	29,4
TOTAL	17	100	17	100

O Quadro IV indica-nos, para os dois desenhos (Versão Imaginária e Versão Concreta), e relativamente ao total dos casos, qual a primeira personagem a ser desenhada: a mãe em F. I.; e o pai em F. C.. Mas, aparece também aí que a mãe é desenhada em primeiro lugar por quase metade dos adolescentes, os valores mais baixos sendo sempre os do próprio nas duas versões ou seja em F.I. e em F. C..

LOCALIZAÇÃO DO DESENHO NA FOLHA DE PAPEL

Tendo em conta que a utilização que se faz do espaço pode reflectir características da personalidade, conforme a

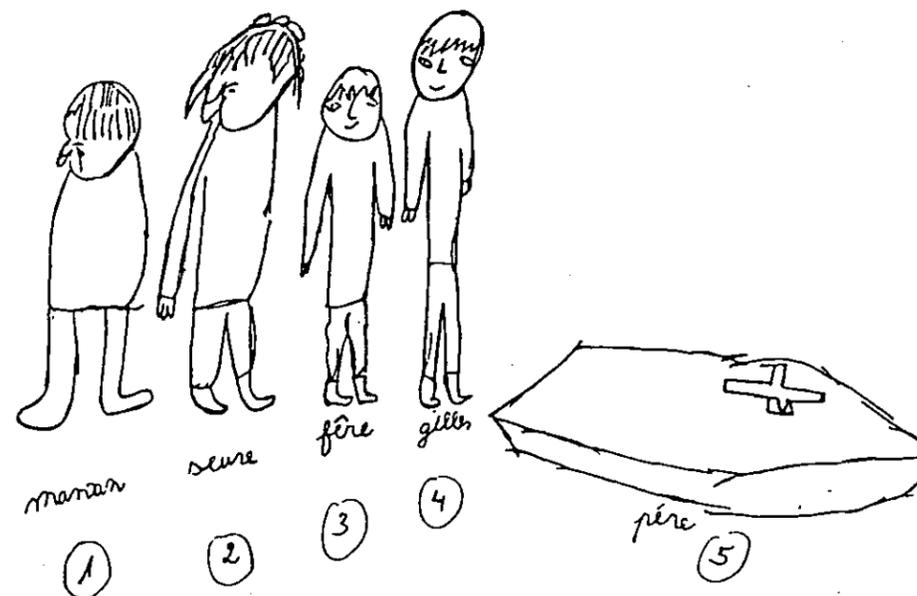


FIGURA 1 - Desenho da família de Gilles cujo pai havia falecido há alguns meses, mas que aparece aqui muito valorizado. Confirma-se claramente a afirmação de Burlingham e A. Freud (1961, pp. 154-155) para quem a presença do pai como objecto de amor, de fonte de segurança e de identificação, é tão importante para o desenvolvimento da criança como a presença da mãe. A privação da figura paterna, por falecimento, por divórcio ou por separação, constituiu já objecto de particular atenção por parte de M. Morval (1975; 1976).

Nota: A numeração indica a ordem de sucessão das personagens.

zona ou as zonas ocupadas (Direita, Esquerda, Alto, Baixo, Toda a página, etc.), procurámos verificar:

- se existe uma preferência por uma determinada zona do espaço gráfico em função de uma ou de outra versão (F. I. e F. C.);
- se se escolhe sempre a mesma localização para o desenho - sobreposição dos desenhos - qualquer que seja a versão pedida.
- se há uma tendência predominante.

Assim, no que diz respeito a estas questões, verifica-se no conjunto dos 17 casos que: a) cerca de metade dos adolescentes (ou seja 8) deu aos seus dois desenhos da família a mesma localização, preferindo ocupar a metade esquerda da folha de papel; b) 2/3 dos restantes outros colocaram o desenho de F. I. mais à esquerda que o desenho da própria família; c) o desenho é, em geral, colocado à esquerda ou com tendência para a esquerda (15 dos 17 casos começam os seus 2 desenhos pela personagem situada mais à esquerda).

CONCLUSÃO

Do que foi atrás exposto pode afirmar-se que:

- os adolescentes psicóticos (rapazes) tendem - através dum mecanismo muito primitivo, o da negação - a omitir a própria realidade familiar deixando transparecer o desejo de uma situação fantasmática a 3 pessoas (portanto com um único filho).
- a própria família (ou F. C.) funciona para estes adolescentes psicóticos como evocadora de situações angustiantes, o que os leva a não dedicar atenção ao referido desenho.
- o próprio é sempre a pessoa inexistente ou desinves-

tida, revelando assim um aniquilamento de si mesmo em relação à mãe (dificuldades de separação!).

- estes adolescentes manifestam uma grande inibição face ao mundo quer pelo facto de os seus desenhos se situarem à esquerda quer pelo facto de eles serem começados pela esquerda. Se é verdade que se trata de dois desenhos diferentes e onde um faz apelo ao imaginário e o outro ao real, o facto é que F. I. parece ocasionar ainda mais a regressão.

Acrescente-se, todavia, que a credibilidade a dar a estes indicadores deverá inserir-se sempre no contexto de abordagem clínica, e onde a simbolização constituirá um elemento de importância relevante.

NOTAS

- (1) Para Laplanche e Pontalis (1971, p. 568) a regressão é concebida a maioria das vezes como um retorno a formas anteriores do desenvolvimento do pensamento, das relações de objecto e da estruturação do comportamento.
- (2) Como também não havia diferenças significativas na distribuição por idades do total de simbolizações relativamente ao total de casos.

REFERÊNCIAS

Borelli-Vincent, M. (1965). L'expression des conflits dans le dessin de famille. *Revue de Neuro-Psychiatrie Infantile*, 13, 45-79.
 Burlingham, D. e Freud, A. (1961). *Meninos sem lar* (3ª edição). Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura.
 Carneiro, F. (1986). A simbolização no teste do desenho da família. *Jornal de Psicologia*, 5, 1, 13-17.

- Corman, L. (1967). *Le test du dessin de famille* (2^{ème} édition). Paris: P.U.F. .
- Crocq, L. & Suziot. (1968). Une dimension profonde dans l'analyse du dessin de la famille chez l'enfant: le schéma corporel. *Supplément de l'Encéphale*, Nov-Déc., 34-39.
- Freud, S. (1968). *Totem et tabou*. Paris: Payot.
- Gendre, F., Chetrit, S. et Dupont, J. B. (1977). Le test du dessin de la famille chez l'enfant. *Revue de Psychologie Appliquée* 4, 243-283.
- Hulse, W. C. (1952). Childhood conflict expressed through family drawings. *Journal of Projective Techniques*, 16, 66-79.
- Laplanche, J. et Pontalis, J. B. (1971). *Vocabulaire de la Psychanalyse* (3^{ème} édition). Paris: P.U.F. .
- Minoja Zani, L. (1969). La famiglia. Ricerca delle modalità espressive di norma attraverso il disegno. *Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria*, 30, 211-269.
- Morval, M. (1975). Le dessin de famille d'enfants privés de père. *Enfance*, 1, 37-45.
- Morval, M. (1976). Privés de père, des enfants s'expriment par des dessins révélateurs. *L'École des Parents*, 9, 41-46.
- Porot, M. (1965). Le dessin de la famille. *Revue de Psychologie Appliquée*, 3, 179-192.
- Rivas Martínez, F., Bañares Vasquez, A. y Pertejo, M. J. (1969). El test de la familia en un orfanato. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 24, 769-774.

ABSTRACT

THE FAMILY DRAWING OF PSYCHOTIC ADOLESCENTS

In a recent work, the author has analysed a series of protocols involved in the test of the family drawing, and has indicated the resort to symbolizing as a specific procedure of the psychotic structure.

In this present work, based on other characteristics ge-

nerally used in the study of the family drawing (such as the constitution of the family or the number of its members, the time spent on the execution of the drawing, the order of appearance of the family members or the position of the drawing on the space of the page), the author presents some graphic indicators which reveal regression and may, therefore, confirm the diagnosis in question.

The author concludes that, although those indicators are a useful and important contribution to the study of the personality through the family drawing, their use will only be meaningful if it is considered in a vaster perspective of clinical approach of which the process of symbolizing is an essential element.

RÉSUMÉ

LE DESSIN DE LA FAMILLE CHEZ L'ADOLESCENT PSYCHOTIQUE

Dans un récent travail, l'auteur a dirigé son attention sur un ensemble de protocoles du test du dessin de la famille et il a constaté que le recours à la Symbolisation était un procédé spécifique de la structure psychotique.

Maintenant, tout en s'appuyant sur les mêmes protocoles, mais en tenant compte de certains éléments généralement utilisés dans l'étude du dessin de la famille (composition de la famille ou nombre d'éléments existants, temps dispensé en l'exécution du dessin, façon dont le dessin a été construit ou ordre de réalisation des éléments au fur et à mesure que le dessin est effectué et, finalement, localisation du dessin sur la famille), il présente certains signes graphiques, révélateurs de régression, et susceptibles donc de nous conduire au même diagnostic.

L'auteur conclut que ces signes sont manifestement très importants pour l'étude et l'exploration de la personnalité à travers le dessin de la famille et qu'ils doivent toujours s'insérer dans une perspective plus large d'approche clinique où la Symbolisation constitue l'élément fondamental.

FAMÍLIAS COM JOVENS DROGADOS: DESAFIO PARA PAIS, FILHOS E PARA A PSICOLOGIA SOCIAL APLICADA(*)

AIRES GAMEIRO(**)

Após uma introdução sobre o conceito e factores de dependência ou adictos, o autor apresenta os três desafios ou impasses psicossociais: dos drogados, dos pais, e dos psicólogos e profissionais de saúde. O dos drogados está fechado por quatro portas: psiquismo narcisista, adicção e consumo repetitivo, conformismo dentro da categoria homóloga de drogados ou favoráveis à droga, e rejeição activa dos pais ou grupos de profissionais heterólogos contrários à droga. O dos pais está fechado quando estes se deixam manipular pelos filhos, ou sofrem a sua chantagem e se aliam à sua dependência, e quando contrariam o processo de dependência dos filhos em que são rejeitados e deixam de poder ter influência sobre eles. O impasse dos psicólogos e profissionais de saúde está fechado à maneira dos pais: quando os profissionais de saúde facilitam drogas de substituição ou usam modelos de terapia cognitiva sem contrapartidas comportamentais, são manipulados e tornam-se aliados dos drogados na dependência; quando funcionam como categoria social de libertação de droga, são rejeitados como os pais e a sua influência é anulada.

Por fim o autor apresenta as *minorias inovadoras trans-identificadas* como possíveis factores de libertação da droga. Descreve-as como minorias que não pertencem a nenhuma das categorias anteriores: drogados ou anti-droga, mas têm algo de ambas. São grupos compostos de ex-drogados, pais e profissionais de saúde em processo de crescimento.

NOÇÕES SOBRE CONCEITOS E FACTORES DE DEPENDÊNCIA

Conceito

Por dependência da droga entendemos uma ligação de natureza bio-psico-social pessoa-produto-experiência que se torna incontrolável para a pessoa nas circunstâncias ordinárias da sua vida. A dependência pode ser descrita em termos de vinculação pessoa-produto (experiência) em que a desvinculação efectiva não está, em condições normais, sob controlo da pessoa. É portanto na área dos condicionamentos que se situa a dependência.

A dimensão experiencial precisa de ser associada à dependência porque por um lado não é só o produto que estabelece vinculação com a pessoa, mas toda a experiência que acompanha o produto, e por outro lado há dependências com os mesmos sintomas de toxicoddependência que se estabelecem só à base de experiências de comportamento sem produto introduzido no corpo.

As dependências como processos de perda crescente de liberdade psicossocial, autonomia, independência e iniciativa

aberta, opõem-se aos processos de crescimento e maturação psicológica.

Podem assim ser descritas como processos bloqueadores, interruptores ou perturbadores do crescimento evolutivo.

São muitos os produtos e as experiências que constituem as dependências; e embora o seu ciclo de implantação, destruição, danos para a saúde variem bastante, aqui referimo-nos a elas simplesmente como dependências, sem mais especificações.

Factores de dependência

As dependências são processos bio-psíquicos e sociais, portanto internos e externos aos indivíduos.

Tanto uns como outros estão intimamente relacionados com os processos do evoluir e do involuir da pessoa, afectando os processos da formação da própria identidade (Codol, 1980, Tajfel 1981).

Os dependentes, com o surgir das consequências incontroláveis do consumo, associadas aos danos bio-psico-sociais e espirituais, são empurrados pelas suas experiências e sentimentos e pelas categorizações sociais envolventes, para grupos inferiores (Tajfel, 1981). Estes dois grupos de factores, internos e externos, de identidade pessoal constituem experiências, factos e consequências que são deformados, aumentados, para operar hiper-inclusões e hiper-exclusões dos drogados num grupo inferior.

Dum ponto de vista mais factual e objectivo surgem as características reais negativas dos drogados; e do ponto de vista subjectivo aquelas vão sendo associadas a experiências de uma identidade negativa e incómoda. Por negativa entendo irrea-

(*) Uma primeira versão deste artigo foi apresentada no Colloque International Social/Psychique Articulations, Grécia, 12-15 de Maio, 1988.

(**) Docente da Universidade Católica e do ISCTE. Psicólogo da Casa de Saúde do Telhal.

A correspondência para este artigo deve ser remetida para: Aires Gameiro, Casa de Saúde do Telhal, 2725 Mem Martins.

lista e ineficaz para fazer face às necessidades integrais da pessoa numa abertura ao crescimento próprio e alheio. E por incómoda entendo que produz mal-estar, sofrimento, tensão e angústia para o próprio.

Retrato dos drogados

Na fase avançada do processo de dependência, as características principais dos drogados são as seguintes segundo (Peele 1983):

- *Entorpece a consciencialização*, reduz, até a eliminar, a sensibilidade à dor, à tensão, ansiedade e aos problemas conexos. É a experiência central que faz funcionar o ciclo da adicção.

- *Destroi outros envolvimento e gratificações*. À medida que a experiência cresce e domina a vida da pessoa, destrói sempre mais a capacidade de esta tirar satisfações doutras relações, actividades, trabalho e lazeres.

- *Dá sensação artificial de poder*, controle e auto-estima. A experiência de poder do alcoolismo está presente em todas as adicções, mas é uma experiência que se evapora rapidamente, deixando a pessoa mais impotente e mais desgotosa de si. Este sentimento de impotência, indignidade (e culpa) alimenta o ímpeto a continuar com a experiência.

- *Não dá prazer, mas apenas se destina a reduzir incómodos*. Ausência de dor e desconforto pela inconsciência não é o mesmo que presença de gozo e celebração. Agradável ou apazível aplicado ao embriagado marginalizado e ao drogado não tem o mesmo sentido que noutros casos.

- *Tornam os comportamentos do drogado previsíveis* para ele persistir nas experiências de que está dependente.

Estas características traduzem afinal uma descrição do *processo involutivo*. A estas poderíamos acrescentar as seguintes extraídas de testemunhos de drogados:

- Identidade negativa
- Baixa estima de si
- Culpabilidade insuportável
- Desespero e desejo de morrer.

O IMPASSE PSICOSSOCIAL DOS DROGADOS

Já na fase de implantação de dependência os drogados vivem experiências cognitivas, afectivas e comportamentais vivadas de acentuado narcisismo e de processos primários. São resistentes a influências realistas dos pais e educadores a quem rejeitam, e são conformistas com grupos homólogos de tolerantes, favoráveis ao consumo da droga ou já drogados.

As dinâmicas internas e externas levam os drogados a entrar em conflito e rejeitar as figuras de identificação, os modelos sociais e parentais que poderiam funcionar como *facilitadores* sociais do crescimento aberto e dos comportamentos libertos da droga.

A situação do drogado do ponto de vista de libertação psicossocial da droga não tem grandes hipóteses. O drogado tende mesmo a encurralar-se na sua prisão.

Os processos de influência social com a sua dinâmica em interacção com as características primárias do drogado (narcisismo...) e secundárias adquiridas: entorpecimento, ausência doutros interesses, sensação artificial de poder e fuga

ao síndrome incómodo de abstinência, são de molde a encerrá-lo sempre mais nos comportamentos do consumo de tudo o que pode convergir para os efeitos da droga.

Os modelos que o orientam na aprendizagem social são os desse consumismo que se afunila cada vez mais. Rejeita, por negação do problema outros modelos sociais sem droga, pais, educadores, adultos, os quais, se aceites, poderiam alterar as forças psicossociais em campo.

Rejeitada a influência social das categorias da vida sem droga, fica ainda mais sujeito à dinâmica do conformismo da minoria consumista das drogas. Esta minoria é por outro lado consistente no seu comportamento com alianças com a ainda mais consistente minoria traficante.

À medida que avança no processo de dependência é cada vez mais empurrado para a sub-categoria dos inferiores da droga, dos desprezados, marginalizados, miseráveis. Nessa categoria sente-se ainda sem grandes problemas mas só enquanto não surgem reforços negativos inerentes aos incómodos sofridos e às consequências destrutivas para a saúde.

Por um lado, nas fases iniciais do processo de dependência, o jovem vive ora em conflito de modelos droga anti-droga, ora em nítida rejeição de modelos de crescimento, e entregue ao modelo involutivo.

Quando opta pelos primeiros e rejeita os segundos acentua com efeito os processos de involução e de fuga à realidade. Anula ao mesmo tempo a influência dos modelos de crescimento e desenvolvimento: pais, grupos promotores de independência da droga, educadores.

Nas fases mais avançadas do processo acentua-se neles a identidade negativa, por pertença a grupos e categorias rejeitadas por crescentes sentimentos incómodos de vergonha, culpa e incapacidade perante as exigências honestas da vida.

Resumindo: o impasse psicossocial em que o drogado se encurrala tem quatro portas fechadas: *A primeira* é o seu psiquismo narcisista a funcionar segundo o princípio do prazer e a fuga à realidade que leva à reacção clássica da negação. *A segunda* consiste na adicção a experiências que não pode passar sem repetir para evitar incómodos, dores e angústias. *A terceira* está trancada com o conformismo com grupos homólogos à sua dependência tornando a sua situação estéril para mudanças renovadoras de novo crescimento. *A quarta* está fechada pela rejeição de grupos heterólogos à sua dependência, pais, educadores, terapeutas.

O IMPASSE PSICOSSOCIAL DOS PAIS

Os pais dos drogados foram, frequentemente, factores sociais inconscientes da dependência dos filhos.

Essa função ocorre quando os pais, sem o pensarem, se tomaram e ficaram aliados do narcisismo e dos processos primários que funcionam à base do princípio do prazer dos filhos e contrariam as exigências da realidade. Isso acontece em muitas famílias de drogados por aliança entre os filhos e um dos progenitores... A chantagem a que alguns drogados sujeitam os pais, ou um deles ou uma avó, é bem conhecida, obrigando assim o sistema familiar a estar com a sua droga.

Enquanto os pais se mantiveram nesta aliança os filhos

não os rejeitam como muitos de nós temos experiência, mas à medida que tentarem funcionar como símbolos e agentes de libertação, do princípio da realidade, e modelos de crescimento, serão rejeitados pelos filhos que os substituem por outros modelos.

Estes modelos ou são de drogados ou grupos favoráveis ao consumo da droga.

Os pais de drogados tem pela frente um desafio psicossocial não menor que o dos filhos. Se alinham com a dependência dos filhos e dão mostras de acreditar nas suas boas intenções sem terem em conta a sua *negação* irresistível do problema e incontrolável comportamento do consumo, experimentam a sensação de ter influência sobre os filhos. É, todavia, na maioria dos casos, uma influência social fictícia em que os filhos drogados manipulam mais ou menos sempre ambos ou um dos pais, que em gíria não ofensiva não passariam de ingénuos cheios de boa vontade e *amor* brando:

É impressionante o número de histórias da vida pessoal de manipulações destas em que os pais são influenciados por filhos controlados pela dependência e por grupos de homólogos seus pares. Neste aspecto o fenómeno da droga é avassalador e alastra na família e grupos como mancha de óleo. Os pais, normalmente, ou se distanciam do problema para ocupações de evasão ou se acabam por destruir por pensamentos e emoções de derrota e identidade negativa.

Se, ao contrário os pais tomam uma posição frontal em relação à dependência dos filhos colocam-se na categoria dos rejeitados destes. Como tais, a influência será também nula, principalmente se o grau de dependência é já intenso.

Os pais que adoptam um comportamento ambíguo ou contraditório, consumindo eles mesmos algum tipo de droga ou produto de dependência, entram na categoria de minorias inconsistentes (Moscovici, 1976, 1979) e são igualmente rejeitados quando querem influenciar os filhos a deixá-las.

IMPASSE PSICOSSOCIAL DOS PSICÓLOGOS E PROFISSIONAIS DE SAÚDE

A influência social que os educadores, profissionais da saúde e psicólogos sociais possam ter para inverter o processo de dependência dos drogados, segue em princípio a mesma dinâmica dos pais.

Quando os profissionais toleram e condescendem com o círculo de dependência dos drogados são aceites e manipulados, e não conseguem quaisquer resultados.

Os discursos e comportamentos inconsistentes por parte de muitos profissionais da saúde são bastante comuns.

Inúmeras experiências feitas com a administração de substitutos das drogas ilegais (metadona, analgésicos e calmantes vários, etc.) prova à saciedade que os manipulados são médicos e outros técnicos de saúde. Os drogados que recebem estes substitutos tendem a considerar os médicos como fazendo parte da *categoria favorável* ao consumo de produtos de dependência. Quando, ao contrário, educadores, médicos e psicólogos se colocam decididamente na *categoria de facilitadores* de crescimento e numa orientação de libertação da droga, são rejeitados também de forma evidente por grande número de drogados. Podíamos aduzir como prova as numerosas e repetidas tentativas terapêuticas reabilitadoras que terminam em

fracassos por desistência dos próprios.

Como conclusão destes dois pontos poderíamos resumir que os drogados com a sua condição interna e dinâmica social externa, não só se encurralam num beco sem saída, de libertação e crescimento, mas encurralam também os pais, os educadores e os profissionais de saúde quando estes se dispõem a funcionar como facilitadores de crescimento antidroga. Ao contrário tornamo-nos como aliados do seu grupo facilitador da reprodução de dependência.

À luz desta análise, necessariamente simplificada, mas não carente de pertinência, que podem fazer os próprios drogados, os pais e os próprios profissionais de saúde, para inverter o processo de involução destrutiva nos drogados? Pouco ou quase nada. Vejamos porquê.

Os próprios drogados porque são confirmados continuamente na própria dinâmica e identidade de drogados pelo seu processo narcísico de negação do problema que funciona à base do princípio do prazer. Rejeitam os representantes ou modelos do real e da independência e fecham-se numa cegueira inconsciente e invencível, porque quase delirante. As suas representações individuais e sociais de grupo estão próximas do pensar delirante, resistindo a toda a lógica que não os confirme na dependência. Quando tentam sair, os incómodos e sofrimentos psicológicos e físicos assaltam-nos e fazem-nos desistir.

Os pais e os profissionais de saúde enquanto possíveis agentes ou facilitadores de independência, crescimento e libertação da droga, à partida estão anulados. Para os drogados e seus grupos significativos, os grupos que contrariam a dependência, são parceiros não existentes como fontes de influência aceitável. São minorias desqualificadas e rejeitadas cujas normas estão ultrapassadas; são *categorias inferiores* que não compreendem a categoria e as identidades sociais *superiores* dos drogados.

Por outro lado os pais e profissionais ficam tanto mais anulados para os drogados quanto mais incorrem em dois erros fundamentais. Num caso incorrem os que aplicam, como modelo, tratamentos à base de substitutos químicos das drogas. Este tratamento insere-se no processo bio-psicológico dos drogados como um aliado ambíguo mas eficaz de perturbação da dependência. No segundo caso incorrem os que utilizam apenas as terapias individuais de tipo analítico, cognitivo ou afectivo (Leyens, 1979). Estas terapias falham, habitualmente, pelo facto de os clientes mais facilmente manipularem os terapeutas que são mudados por estes do processo primário para o secundário. Há histórias reais de muitos anos de sessões de psicanálise e de terapias de inspiração analítica em drogados alcoólicos, prolongadas por vários anos, em que o resultado palpável é apenas a passagem dum produto tóxico para outro, e a manutenção da dependência e do processo involutivo.

Nestes dois erros perde-se de vista o peso dos factores sociais ou psicossociais. Dentre estes convém lembrar os processos de formação de identidade pessoal e social, os de aprendizagem social, o do conformismo e normalização e categorização social, com os próprios sistemas de representações sociais. Esquece-se ainda os processos de inovação social por minorias activas, consistentes e flexíveis.

Vejamos agora qual a proposta que a psicologia social aplicada poderia fazer para sair dos vários impasses do fenómeno destrutivo da droga a que nos referimos.

MINORIAS INOVADORAS TRANS-IDENTIFICADAS E LIBERTAÇÃO DA DROGA

O que se pretende no campo da psicologia social aplicada em relação às dinâmicas do fenómeno da droga é fundamentalmente conseguir abrir saídas no impasse psicossocial quer dos drogados quer dos pais e profissionais da saúde. Pensamos que os modelos predominantemente cognitivos e afectivos não resultam por os dependentes e os pais estarem enredados por emoções e pensamentos destrutivos. As saídas estão bloqueadas por processos da categorização e representações sociais dos dois grupos que mutuamente se rejeitam, anulam as suas influências e se confirmam nas suas identidades e nas suas normas e valores de vida. Portanto também na dependência dos primeiros. As saídas têm que vir necessariamente dum terceiro grupo minoritário e que resista a toda a categorização num ou noutro dos grupos pré-existentes. Um grupo, afinal, que nega e reestrutura as categorizações existentes.

Esta minoria não pode portanto ter a identidade de um ou do outro lado, mas tem que ter características das identidades duma e da outra categoria. Não pode identificar-se com os grupos de drogados nem com os da anti-droga, mas ter algo em comum com ambos. A razão é porque no primeiro caso fica também ela encurralada entre os drogados e no segundo caso fica anulada entre os da anti-droga. Em ambos os casos sem influência reabilitadora ou de mudança psicossocial.

Um terceiro grupo que corresponda a estas condições teria que ter características do grupo drogado e do grupo anti-droga, ou seja ser e não ser drogado, ser e não ser anti-droga. Não se vê bem como os pais ou profissionais da saúde podem preencher estas condições. Uma possível maneira seria a de os pais e profissionais de saúde descobrirem alguma área de dependência em si mesmos (tabaco, álcool e calmantes, café, jogo ...) e libertarem-se dela e na sua interacção com os drogados partirem desse facto. Por um lado, seriam assim reconhecidos pelos drogados como grupo com afinidades com eles na dependência, e por outro seriam diferentes deles por já se terem libertado. Nem estariam na categoria dos dependentes nem dos que nunca se drogaram. Esta afinidade nas minhas experiências não metódicas provoca um certo impacto nos drogados e tem um certo poder de influência sobre eles. Ela contraria ainda as categorias dos profissionais de saúde que por um lado desejam ser facilitadores de independência da droga e por outro aparecem eles mesmos dependentes doutra droga. Minorias com os requisitos apontados são porém, infelizmente, ainda pouco emergentes no horizonte do fenómeno social da droga. Mas onde elas existem a sua influência é real e merecia ser avaliada pela psicologia social. Merecia ainda ser implementada a sua influência social através de medidas ensaiadas pela psicologia social aplicada.

Os grupos ecológicos têm algumas afinidades com, estas minorias inovadoras, mas infelizmente, muitos deles são inconscientes pelo facto de militarem por uma ecologia ambiental externa e esquecem a ecologia bio-psicológica dos produtos ingeridos e prejudiciais à saúde e ao crescimento das pessoas.

Mais decisivo para exercer influência social de minorias inovadoras na área das dependências são grupos de drogados (Gameiro, 1987 a e b).

Não encaixam, nem na categoria dos drogados nem dos

não drogados, mas têm algo de ambos.

Para que a sua influência social, como minorias, seja real terão, porém, que obedecer a certas condições: 1ª Ser activas: aparecerem a afirmar a sua identidade trans-categorial e as razões da sua opção e contentamento; 2ª Ser consistentes: manterem no tempo a sua identidade e acção inovadora; 3ª Ser flexíveis para não rejeitarem totalmente nem a categoria dos drogados donde vieram, nem a categoria dos não-drogados a que aderiram.

Estas condições levam a uma consequência que é fruto da inovação: a constituição de grupos activos, mistos e colaboradores que são como que alianças para a libertação das dependências e o crescimento, formados por drogados que desejam sair da droga, por pais que desejam libertar-se de serem manipulados e rejeitados, e por profissionais de saúde que buscam ajuda para saírem das suas ambiguidades e contradições como facilitadores de crescimento integral de dependentes. Numa palavra, todos tentam retomar o processo de crescimento aberto e cada um se insere no grupo, a título de uma mudança pessoal entre um *antes* e um *agora*, em que a qualidade de mudança aberta e positiva já descreevi para outros estigmatizados sociais com o conceito de trans-identidade positiva (Gameiro, 1987 a e b).

Neste conceito entra a passagem duma identidade negativa subjectiva (sentida) e objectiva, (avaliável por critérios observáveis do comportamento aderente às exigências da realidade, tais como fazer face à satisfação autónoma das necessidades de sobrevivência) para outra identidade positiva. A primeira é irrealista e desagradável (pelo menos nas fases avançadas do processo da dependência) e a segunda é realista, agradável com aumento de auto-estima e da hetero-estima.

Estas minorias activas e consistentes de libertação das dependências encontram-se parcialmente concretizadas nalgumas comunidades terapêuticas. Recordo, a título de exemplo apenas as *Day Top Village*, as *Gateway*, a *Teen Challenge*, as comunidades do *Le Patriarche*, as do *Progetto Uomo*, *Alcoólicos Anónimos*, *Narcóticos Anónimos*, *Al-Ayon*, etc. Digo parcialmente porque em quase todas elas podem ser encontradas algumas limitações que não invalidam o princípio. Nestas comunidades, os modelos terapêuticos, para além da fase de desintoxicação, procedem do comportamental para o cognitivo-racional e para o emocional e não vice-versa como noutros modelos de inspiração analítica. Os modelos de terapia são os da *Reality Therapy* (Glasser, 1975), da Abordagem Gestáltica, (Perls, 1981) e da Rational and Emotional Therapy (Ellis, 1977) e ainda os modelos de confronto e sistémicos familiares e sociais. Embora seja privilegiada a adesão à realidade com um comportamento produtivo, é dada também a importância devida, à integração dos processos cognitivos e emocionais, mas sempre associada com a fase do fazer, do comportar-se.

A psicologia social aplicada tem um papel importante na análise, avaliação e implementação destes desafios do fenómeno avassalador das dependências sob pena de ser apontada como disciplina de projectos irrelevantes.

REFERÊNCIAS

- Codol, J.P. (1980). *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse: Privat.

Ellis, A. (1977). The basic clinical theory of rational-emotive therapy. In A. Ellis & R. Grieger (Eds.), *Handbook of rational-emotive therapy*. New York: Springer.

Gameiro, A. (1987 a). *Os alcoólicos recuperados como mediadores de tratamento, recuperação e prevenção dos problemas do álcool*. Comunicação no XX Aniversário da SAAP, 6.4.87.

Gameiro, A. (1987 b). *Pastoral Counselling of positive identity in factired persons by permanent handicaps*. Melbourne, 3rd International Congress on Pastoral Care and Counselling, Melbourne, Aug. 1987.

Glasser, W. (1975). *Reality therapy*. New York: Perennial Library.

Leyens, J.-P. (1979). *Psychologie sociale*. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur.

Moscovici, S. (1976). *Lapsychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.

Moscovici, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris: PUF.

Peele, S. (1983). *The science of experience - a direction for psychology*. Toronto: Lexington Books.

Perls, F. (1981). *A abordagem gestáltica e testemunha ocular da terra*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Tajfel, H. (1983). *Grupos humanos e categorias sociais I*. Lisboa: Livros Horizonte.

ABSTRACT

FAMILIES WITH DRUG ADDICTS: A CHALLENGE FOR PARENTS, SONS AND SOCIAL APPLIED PSYCHOLOGY

After the concept and main factors of addiction, the author presents three main challenges to drug addiction phenomenon.

The challenge faced by the drug addicts consists of a narcissistic psychism, a repetitive and incontrolled consumption, and an irresistible conformism inside of drug-addiction homologous categories favourable to drug and, finally, rejection of their parents and health workers opposing the drug consumption.

Parents face the challenge of being either allied to their children and favourable to drug, or rejected whenever they oppose and want free them from addiction.

The psychologists and health workers may be manipulated and allied to drug addicts when they only use cognitive therapy models and when they comply with drug addicts in giving them chemicals. In both cases they are annuled as change facilitators. When they oppose to drugaddiction and try to be growth facilitators they are likely rejected.

Finally, the author proposes as a way out the *innovative and*

trans-identified minorities as possible factors and facilitators to liberate drug addicts from drug. He describes them as minorities which do not belong to none of the previous categories: drug addicts or anti-drug groups, but as having something to do with both. They are self-helping groups composed both with formerly drug addicts, parents and health workers in growth process.

RÉSUMÉ

FAMILLES AVEC DROGUÉS: UN DÉFI POUR LES PARENTS, LES ENFANTS ET LA PSYCHOLOGIE SOCIALE APPLIQUÉE

Après une introduction sur le concept et les facteurs des pharmaco-dépendances l'auteur présente trois impasses et trois défis psychosociaux: celui des drogués, celui des parents, et, le troisième, celui des psychologues et professionnels de la santé.

Le premier impasse, celui des drogués, est fermé par quatre portes: psychisme narcissiste, consommation répétitive dépendante, conformisme intra-groupe (dans la catégorie des drogués ou des favorables à la drogue) et rejet actif inter-groupe des parents et des groupes professionnels défavorables à la drogue.

L'impasse des parents se ferme, premièrement, quand ils se laissent manipuler par leur enfants, ou quand les parents souffrent de chantage et sont poussés à s'allier à la dépendance des enfants. Et, deuxième, quand les parents s'opposent au processus et au comportement de dépendance de leurs enfants en étant rejetés et en perdant l'influence sur eux.

L'impasse des psychologues et d'autres professionnels de santé se trouve fermé par des dynamismes semblables à ceux des parents. Quand les professionnels facilitent des drogues de substitution ou ils utilisent des modèles de thérapie cognitive sans contreparties comportementales, ils sont manipulés et deviennent alliés des drogués. Quand, au contraire, ils fonctionnent comme catégorie sociale de réhabilitation de la drogue, ils sont rejetés comme les parents, et leur influence est annulée.

Enfinement l'auteur présente les *minorités innovatrices trans-identifiées* comme facteurs possibles de changement et de libération des drogués.

Ces minorités n'appartiennent à aucune des catégories antérieures: drogués ou non-drogués, elles ont quelque chose de toutes les deux. Elles sont fermés par des groupes de ex-drogués, de quelques parents et professionnels, déjà en processus de croissance et de trans-identification, devenus plus résistantes aux manipulations.

REVISTA UNIVERSITÁRIA
DE
PSICOLOGIA

UMA REVISTA
DE ALUNOS E FEITA POR ALUNOS
PARA TODOS OS INTERESSADOS
EM TEMAS DA ÁREA
DA
PSICOLOGIA

Publicação da
Associação Nacional de
Estudantes de Psicologia

À venda nas Associações de Estudantes



Receba em sua casa de modo
mais económico e cómodo 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, 800\$00
Instituições, 1500\$00
Outros Países - ver página 2

Números atrasados: 150\$00

Actualidade
e
divulgação
em
Psicologia

OPINIÃO

Por GEORGES MEURIS^(*)

Desde que no fim do século passado foi empreendido um esforço de renovação da educação, numerosas são as correntes pedagógicas que se viram aparecer e mais numerosas ainda as denominações que as designam.

Recentemente, nesta multiplicação de designações, uma nova expressão veio enriquecer o vocabulário pedagógico. Trata-se da expressão *pedagogia diferenciada*. As publicações sobre este tema multiplicam-se um pouco por todo o lado. Algumas investigações têm sido realizadas para análise dos seus fundamentos e resultados. Algumas iniciativas de formação junto dos professores foram organizadas tendo em vista a difusão dos seus princípios e da sua prática.

A necessidade de uma diferenciação

Confundir ensino e aprendizagem é um erro frequente na vida escolar. Quando um professor ensina, não é certo que os alunos aprendam. Mais precisamente, quando um professor ensina a mesma matéria a toda uma turma, é evidente que nem todos os alunos aprendem as mesmas coisas e da mesma maneira. Com efeito, cada aluno, em função das características pessoais e do seu meio, recebe individualmente a mensagem, apropria-se dela de um modo pessoal e reage diferentemente. A prática do ensino exemplifica abundantemente esta comprovação. É uma realidade quotidiana que não se pode menosprezar numa época onde a atenção dos pedagogos se desloca da didáctica, função essencialmente magistral e quase sempre colectiva, para a aprendizagem como processo individual que diz respeito mais particularmente ao aluno.

(*) Professor, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université Catholique de Louvain.

Tradução de António Abel Pires e Leandro Almeida

Correspondência: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Voie du Roman Pays, 20, B-1348 Louvain-La-Neuve, Bélgica.

DIFERENCIAR A PEDAGOGIA ESCOLAR

Contudo, a palavra aprendizagem não possui um significado unívoco. Pode-se *aprender que*, tratando-se aqui de uma simples recepção de informação e pode-se também *aprender a*, centrando-se agora no saber-fazer, por exemplo aprender a aprender ou, adquirir um método de trabalho. Por outras palavras aprender pode significar: compreender, dominar a informação recebida ou o saber-fazer adquirido, ser capaz de os utilizar oportunamente e de os avaliar ou até de os utilizar como ponto de partida para um processo inventivo. A estes três graus correspondem níveis cada vez mais elevados de implicação.

Além disso, é preciso introduzir uma distinção entre, por um lado, os saberes e as representações pessoais, a cultura e o quadro referencial de valores próprios a cada um e, por outro, os conjuntos de conhecimentos rigorosamente elaborados e os sistemas de valores capazes de justificar pretensões universais. É a diferença fundamental que existe entre a opinião subjectiva (opinião, imagens subjectivas ...) e o conhecimento objectivo (ciência, construção do saber objectivo ...). Ora, esta diferença é importante relativamente ao nosso propósito, porque a educação deve ter em consideração as aquisições pessoais escolares e extra-escolares dos alunos - muito mais numerosas do que o que habitualmente se imagina - com todas as lacunas e deformações que comportam, mas deve também favorecer o acesso aos conhecimentos exactos e logicamente estruturados, aos saberes-fazer válidos e a uma hierarquia de valores solidamente constituídos e profundamente interiorizados; este acesso resultando de um esforço de apropriação assumido pelo aluno e não da instrução ou do doutrinamento dispensados pelo professor.

A democratização do ensino e o prolongamento da escolaridade contribuíram poderosamente para um aumento de uma população escolar, cada vez mais heterogénea.

Para só considerar o que se relaciona mais directamente com a pessoa, a etnia à qual se pertence, o sexo, a idade,

o desenvolvimento das capacidades mentais, o acesso ao pensamento conceptual⁽¹⁾, o tipo perceptivo⁽²⁾, o funcionamento cerebral⁽³⁾, as motivações face às exigências da escola, as atitudes em relação ao trabalho escolar, o projecto de futuro, o estado de saúde, a relação com o corpo - enunciado longe de ser exaustivo - ... são outros tantos factores que intervêm na diferenciação dos alunos.

Quantas diferenças de aptidões, de linguagem, de interesses face aos estudos, de conhecimentos pré-requeridos e de domínio dos instrumentos intelectuais não se observam entre os alunos de uma mesma turma, todavia submetidos a um ensino organizado segundo um programa idêntico e dado pelo recurso aos mesmos métodos! Um tal sistema oferece melhores possibilidades de sucesso aos alunos mais dotados e aos que pertencem a um meio cultural favorecido já que uns e outros encontram os recursos necessários para ultrapassar as exigências, até mesmo as mais elevadas.

Os princípios de uma pedagogia diferenciada

Uma visão realista dos factos conduz à rejeição do mito do idêntico, da indiferença às diferenças e da pedagogia uniforme para todos. Contudo, ter em consideração as diferenças individuais não pode ter como resultado fecharmo-nos nestas diferenças. Respeitar as diferenças não impede de ajudar à melhor realização de cada um e sem que este corra o risco de perder a sua identidade. A ajuda pedagógica exige o reconhecimento da pessoa do aluno no que ela tem de único e de inviolável. Do mesmo modo a assimilação de uma bagagem cultural comum não pode apagar a diversidade dos indivíduos.

Nesta perspectiva, a pedagogia diferenciada propõe-se instalar processos individualizados de apropriação dos saberes, de domínio dos saberes-fazer e da integração dos saberes-ser, consciente da heterogeneidade dos grupos escolares e respeitadora da identidade

dos alunos, dando-se como objectivo a realização de cada um segundo a sua dimensão e em toda a sua dimensão. Portanto, o essencial já não é que todos façam a mesma coisa ao mesmo tempo, nem que todos cheguem ao mesmo objectivo mesmo implicando caminhos diferentes. Será preciso, efectivamente, submeter todos os alunos a uma craveira idêntica, avaliá-los segundo os mesmos critérios? Se é imperativo criar todas as condições para que todos os jovens tenham sucesso na sua escolaridade, não se deve querer necessariamente que todos tenham êxito da mesma maneira, nos mesmos domínios, segundo os mesmos ritmos e atinjam os mesmos níveis. Uma pedagogia diferenciada chegaria a um sucesso diferenciado ao permitir que em programas nucleares o maior número de alunos atinja os objectivos fundamentais da educação, e se implantassem formações complementares respondendo aos meios e às aspirações de cada um. Tanto na escola como na vida, a diversidade dos itinerários é uma das condições da igualdade de oportunidades.

As aplicações escolares

Como levar o aluno, cada aluno, mesmo se o grupo é numeroso, a apropriar-se dos saberes, dos saberes-fazer, dos saberes-ser indispensáveis ao seu melhor desenvolvimento? Como interpelar os alunos de modo suficientemente variado para descobrir o perfil pedagógico de cada um? (Estes são os problemas mais importantes colocados à pedagogia diferenciada no momento da sua aplicação).

Para praticar com discernimento e eficácia a pedagogia diferenciada, não há necessidade de se iniciar longamente em teorias e técnicas novas. A mensagem fundamental da pedagogia diferenciada não é nova. A história fez conhecer tantos autores teóricos ou práticos da psicologia e da pedagogia que afirmaram a importância das diferenças individuais e que tomaram pública a necessidade de diferenciar o tratamento educativo. Já desde o primeiro século que Quintiliano considerava. "Que se olhe como qualidade num professor o

observar as diversas qualidades de espírito nos alunos que está encarregado de formar e de discernir onde o seu natural os leva de preferência. Há sob este aspecto uma variedade inacreditável e a diversidade dos espíritos não é muito menor que a dos corpos." (De institutione oratoria, 96).

Nos tempos modernos, Rousseau afirmava que "É preciso conhecer bem o génio particular da criança para saber qual o regime moral que lhe convém. Cada espírito tem a sua forma própria segundo a qual tem necessidade de ser governado" (Emile, 1762).

Mais recentemente Claparède preconizava a *escola por medida* apoiando-se nesta lei fundamental da pedagogia fundamental: "Todo o indivíduo difere mais ou menos dos outros no que diz respeito às características físicas e psicológicas" (L'éducation fonctionnelle, 1931).

No respeito pela liberdade do jovem e da sua família, e no quadro das estruturas gerais e locais do ensino, a pedagogia diferenciada terá a preocupação de apresentar tipos de formação suficientemente diversificados a fim de responder às aptidões e às motivações de todos os alunos. As diferentes formações deverão ser valorizadas aos olhos de todos: professores, pais, opinião pública...

Ao propor uma orientação de estudos a um aluno, esforçar-se-á de realizar um equilíbrio entre a preocupação legítima de progressão e de realização de si e o seu realismo que conduz a admitir os seus limites. Na prática da aula, o professor terá em consideração o que o aluno vive e sente, e oferecer-lhe-á as ocasiões de se exprimir.

Através de uma acção contínua face às exigências precisas e progressivas, o professor ajudará o aluno a avaliar o seu nível de conhecimentos, a sua capacidade de compreensão, o seu ritmo de trabalho, a qualidade e os defeitos das suas realizações, de modo a desenvolver as capacidades de auto-avaliação.

Na presença de uma dificuldade, o professor levará o aluno a delimitar esta dificuldade e a encontrar os meios de a superar. O professor favorecerá a confiança do aluno em si próprio adap-

tando os objectivos às capacidades, e acentuando os progressos e os êxitos. Ajudará assim o aluno a assumir progressivamente as responsabilidades da sua formação.

Que se evite de conceber a pedagogia diferenciada como a instalação mecânica de um sistema pedagógico onde a programação das diferentes variáveis permitiria definir com uma quase certeza as intervenções educativas óptimas. Nunca se conhecerão todas as variáveis que entram em jogo numa aprendizagem, e menos ainda, se poder-se-á dominá-las simultaneamente. Apresentam-se ao pedagogo uma quantidade de informações, umas relacionadas com os conteúdos, outras com os alunos, outras ainda com o próprio educador. Tratar-se-á de assinalar informações mais significativas, de esclarecer as relações que se estabelecem entre elas e de passar ao acto.

O importante, para um professor que quer progredir, não é o estudar de modo crítico os seus objectivos e os seus métodos de maneira a pôr em prática itinerários de descobertas e de aprendizagens sempre mais adaptados aos seus alunos? No limite, todas as pedagogias não seriam válidas desde que elas contribuam eficazmente para o desenvolvimento de cada um com respeito, competência e amor?

NOTAS

- (1) Possivelmente apenas vinte por cento da população escolar atingiria um domínio satisfatório do pensamento formal no qual assenta a maior parte das aprendizagens de noções impostas pela escola.
- (2) Existem tipos visuais, auditivos, motores ... a escola privilegia os dois primeiros.
- (3) A este propósito a formação que deveria portanto instaurar o equilíbrio, introduz antes o desequilíbrio. Assim a educação escolar que privilegia o funcionamento do neocortex, centro da racionalidade e o hemisfério esquerdo implicado na linguagem e nos fenómenos de pensamento lógico e convergente, mobiliza pouco as zonas instintivas e emocionais do cérebro, assim como o hemisfério direito implicado na intuição, na divergência e na criatividade. Apenas são explorados dez a quinze por cento do potencial cerebral.

REUNIÕES CIENTÍFICAS

PRIMEIRA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE CONSULTA PSICOLÓGICA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Esta Conferência foi organizada pelo Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e teve lugar nesta cidade de 11 a 15 de Julho passado.

Os trabalhos tomaram a forma de comunicações em plenário (16), simposia (32 trabalhos debatidos), workshops (14) e comunicações livres (13), sendo 34 trabalhos apresentados por portugueses, 13 por americanos e 9 por canadianos. As universidades belga, alemã e espanhola apresentaram cada uma 5 trabalhos, contando-se ainda com investigações oriundas de Inglaterra, Suíça, Holanda e África do Sul.

Na sessão de abertura, o Prof. Bártolo Campos (Presidente da Comissão Científica e Organizadora Internacional desta Conferência) abordou algumas questões relativas à evolução e estado actual da Psicologia e da Consulta Psicológica em Portugal. Salientou a importância do contributo da Psicologia para a resolução dos problemas humanos e sociais. Em Portugal existem cerca de 3 000 psicólogos que se encontram nos diversos sectores de actividades socio-económica com destaque para a educação, emprego, formação profissional, empresas, saúde, segurança social, juventude, família e justiça.

A questão da qualificação profissional foi também abordada e defendeu-se a necessidade de regulamentar o exercício da profissão de psicólogo. O Prof. Bártolo Campos referir-se-ia ainda ao desconhecimento que certas camadas da população têm do psicólogo, do tipo de problemas em que ele pode dar uma contribuição útil e das circunstâncias em que a ele podem recorrer. Seguidamente foi salientada a lentidão da iniciativa do Estado em proporcionar serviços de ajuda psicológica às populações e foi referido o carácter precário do emprego dos psicólogos em certos casos como por exemplo no ensino secundário. Apesar de se reconhecer a utilidade e o interesse da intervenção dos psicólogos no sistema educativo, aliás, consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo (artº 26º), o Ministério da Educação oferece-lhes apenas um vínculo precário de contratação, causador de uma certa instabilidade que se pode reflectir na qualidade do seu trabalho e afastar os melhores profissionais para contextos de trabalho com condições mais vantajosas.

Os aspectos cognitivos do relacionamento interpessoal, o desenvolvimento de estruturas significativas, os aspectos cognitivos e metacognitivos da relação de consulta e as novas tendências na pesquisa do desenvolvimento psicossocial foram alguns dos temas fortes do Encontro, sem omitir evidentemente, em registos diferentes, a abordagem da família, escola e trabalho como intervenientes em níveis diversos do desenvolvimento humano. Aliás como referia Brigitte Detry, cada vez mais a psicologia toma estes intervenientes, como constituindo a própria actividade mental, devendo assim a intervenção do psicólogo centrar-se sobretudo nos contextos sociais e de vida dos indivíduos, mais do que no próprio indivíduo.

A actividade cognitiva (afectiva-cognitiva, perceptiva-cognitiva, etc.)

será, como referiu Toukmanian, concebida como função do relacionamento com os outros e da informação disponível ao indivíduo. O cognitivo sem informação não existe. Os dados percebidos tornam cada vez mais sofisticado o sistema de estruturas de conhecimento (esquemas) do eu. Como qualquer sistema também o sistema perceptivo se pode encontrar disfuncional, constricto no tipo de informação que pode aceitar, e processando-a também erroneamente influenciando assim determinadamente a estrutura do eu.

Os esquemas depressivos por exemplo instruem o tipo de informação que o sujeito recorda e a eficiência e velocidade do processamento, perturbando assim a percepção havida em relação a si, aos outros e às situações do dia-a-dia.

Da percepção correcta ou não

das situações interpessoais surge por exemplo, a necessidade de agir sobre a relação vivida negociando, isto é, reagindo provisória e pontualmente com o outro, transformando-o, auto-transformando-se ou colaborando com ele. Selman referiu-se aos seus estudos sobre as frequentes discrepâncias entre essas duas dimensões: percepção de uma situação negocial e acção subsequente. Referiu-se também aos padrões produzidos nessa dinâmica que no fundo é a base do crescimento interpessoal e adaptativo-social.

Nessa linha compreende-se a concepção exposta por Monika Keller sobre as vulgares mentiras, desculpas e justificações que não seriam senão artefactos (respectivamente em níveis mais altos do desenvolvimento) a que o indivíduo pode recorrer nas suas relações com o "Outro" significativo, constituindo bons elementos do seu leque de Estratégias de Negociação Interpessoal (INS). O outro significativo pode por vezes ser objecto de sentimentos ambíguos, que evidenciam o balançamento contínuo entre o respeito por ele (e as responsabilidades morais da relação) e o indivíduo em si (a sua autonomia necessária). O desequilíbrio é constante e constante é o esforço para o equilíbrio.

Desta perspectiva desenvolvimental cognitiva, decorrem evidentemente modelos de intervenção: operar mudanças no sistema perceptivo disfuncional, corrigindo a recepção e processamento da informação; treino de Estratégias de Negociação Interpessoal, revendo os estilos de negociação (por exemplo: pela intensificação das experiências de vida-real passando para os estilos defensivo mais exteriorizadores e para os estilos de relação de objecto mais orientados para a autonomia (Selman), ou promovendo a passagem de nível (impulsivo para unilateral para recíproco e finalmente para colaborativo), propondo ao cliente a deslocação para outros contextos de vida que promovam a maturidade interpessoal (meios adolescentes específicos) (Noack).

Com as fórmulas de intervenção liga-se evidentemente a investigação cognitiva mediacional que tenta compreender profundamente a relação da

dáde, na consulta e a sua projecção no futuro, (isto é os efeitos a longo prazo da mudança).

Essa investigação está primariamente focalizada no papel mediacional-cognitivo do cliente ou seja no processamento da informação significativa na terapia e construindo a partir daí novos esquemas. Este processamento/construção movimenta-se dentro da interacção contínua e recíproca de um registo social para um registo cognitivo e de um registo público para um registo privado como referiu Jack Martin.

O papel mediacional-cognitivo do cliente é tão mais importante se atentarmos ao facto de que muitos dos clientes da consulta psicológica revelam grande actividade afectivo-cognitiva e metacognitiva. Explicitando, por um lado perseguem a sua significação pessoal activamente e por outro lado destacam-se frequentemente do seu fluxo de experiência, apreciando-o e controlando-o (estudo de David Rennie). Esta metacognição seria estimulada por uma sensação de disjunção no fluxo do significado, provocada por bloqueamento sentido em si em relação a um pensamento ou sentimento quer, por ex., por uma resposta perturbadora do psicólogo. Interessantemente, esta actividade metacognitiva, predominante na experiência do cliente, raramente é revelada ao psicólogo.

Referindo-se à intervenção psicológica, James Marcia estabelece a necessidade da presença das perspectivas cognitivistas e psicossociais do desenvolvimento humano, já que só com ambas, a consulta ou terapia poderá avaliar do nível do indivíduo em ambos aspectos e proceder à modalidade de intervenção mais adequada às necessidades específicas do cliente.

Esta tomada em conta simultânea das duas perspectivas, não será tão difícil assim se atentarmos à sua conterraneidade, isto é, ambas estão baseadas nos processos e objectivos desenvolvimentais. Processos que envolvem estruturas estáveis, que se desorganizam nos períodos exploratórios provocando novas estruturas que se desestabilizarão ... e o objectivo, que é, a interiorização do funcionamento.

Esta reflexão permite-nos passar para as investigações realizadas no campo do desenvolvimento psicossocial. Por exemplo James Marcia tem

vindo a realizar um trabalho notável sobre a teoria psicossocial de Erik Eriksson, explorando a convergência dos pressupostos freudianos com o papel da aculturação.

Marcia considera a identidade (fulcro da teoria Erikssoniana) como uma estrutura do self, autoconstruída ao longo da história individual, tem estudado a identidade em diferentes áreas de conteúdo (política, a religiosa, a vocacional, a interpessoal e a sexual) a partir de dois critérios definidores: presença/ausência e grau de *exploração* e grau de *investimento* afectivo e de acção. Isolou assim quatro estatutos de identidade, a saber: (1) os *achievers*, nos quais existe um período de exploração após o qual é tomada uma decisão investida ao nível dos valores da atitude sexual e vocacional (2) a *moratória* dos indivíduos que se encontram em plena exploração (3) a *difusão* dos indivíduos que se auto-questionam ou não, que exploraram ou não, mas de qualquer forma nunca se decidem de forma assumida (4) a *foreclosure* na qual não existe exploração mas no entanto o indivíduo insiste na sua profissão, na sua ideologia e no seu papel sexual.

Alan Waterman apresenta nesta 1ª Conferência uma nova dimensão definidora do estatuto de identidade, para além da exploração e do investimento - a expressividade pessoal. Segundo Waterman as identidades assumidas (*foreclosure* e *achievers*) podem variar grandemente no seu grau de expressividade pessoal assim como: a crise de identidade dos *moratória*, pode ser dirigida para objectivos expressivos (resultado dos seus principais desejos) ou pelo contrário mais pragmáticos (exigências sociais).

Finalizando, se tivermos em conta que a Conferência incluiu ainda comunicações de outros nomes de nível já reconhecido, de J. Bairrão Ruivo, Cândido da Agra, M. Lacomblez, Anna Bonboir, Normam Sprinthall, Donald Blocher, C. Vandenplas-Holfer, Bill Law e Fritz Oser entre outros, sobre temáticas diversas, poderemos sem pejo reafirmar a importância deste encontro no que diz respeito principalmente à possibilidade de, fácil e comodamente, termos acesso aos mais recentes contributos na área de Consulta Psicológica e do Desenvolvimento Humano, podendo debater directamente com as "fontes" as dúvidas quicá pertinentes

que nos surgem.

BREVES DA PRIMEIRA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE CONSULTA PSICOLÓGICA

O espaço reduzido de um periódico não me permite aqui dar conta do interesse e actualidade de muitos dos trabalhos apresentados em Symposia. Por isso fornecemos de seguida, de forma sintética e necessariamente incompleta alguns resultados de investigações apresentadas.

No estudo de Schultz e Selman envolvendo 25 raparigas e 25 rapazes de 14 anos era esperado que nos casos em que há *decalage* entre os níveis de pensamento e os de acção interpessoal, o nível de pensamento seja mais alto que o de acção e que esta *decalage* esteja associada com um nível baixo de desenvolvimento emocional. Nas raparigas com nível baixo de acção espera-se que mostrem diferença entre os níveis de pensamento e acção. Os rapazes com prática incipiente da vida real tenderão a mostrar mais baixos níveis em ambos. Também foram levantadas hipóteses quanto à relação entre a negociação interpessoal na acção referenciada ao próprio (se se tenta transformar o próprio ou os outros, na resolução de um conflito) com o de defesa (internalização ou externalização) e quanto à relação entre estilo de negociação interpessoal no raciocínio hipotético com o estilo de relação de objecto (orientação mais para autonomia ou para intimidade).

Peter Noack, de Berlim Ocidental, confirmou no seu estudo sobre os padrões de mudança resultados de interacções com o meio envolvente do dia-a-dia e quanto ao desenvolvimento de contactos com o sexo oposto durante a adolescência, que os ambientes públicos e os "típicamente adolescentes" favorecem o desenvolvimento de amizades heterossexuais em detrimento dos ambientes privados e neutrais.

J.F. Cruz e M. Freitas, por exemplo, apresentaram os resultados de um estudo sobre a prevalência e fontes de "Stress" nos professores, que revelaram que, 45% dos professores consideravam "ser professor" gera níveis "muito" ou "extremamente" elevados de Stress.

Excesso de trabalho, salário

inadequado, turmas difíceis, alunos pouco motivados, turmas grandes, alunos com fraca capacidade, falta de tempo e má estrutura da carreira foram apontados como as principais fontes de Stress da profissão.

J.F. Cruz e A.P. Mesquita aplicando o "Inventário de Ansiedade nos Testes" a 400 estudantes de vários níveis de ensino, verificaram que existe maior índice de ansiedade nos testes no sexo feminino, e especialmente na transição para um novo nível de ensino (início do preparatório, secundário e superior).

Noutro estudo de J.F. Cruz e A.M. Barros os resultados sugerem que face à percepção de fracasso, os estudantes com elevada ansiedade nos testes atribuíram os resultados obtidos a factores internos e estáveis, nomeadamente a sua predisposição caracterológica de reacção ansiosa às situações de testes. Os estudantes menos ansiosos atribuíram o fracasso essencialmente a um factor interno mas instável: falta de estudo.

No Workshop "Família e Desenvolvimento Humano", Paramos e Tinagero concluem no seu estudo sobre relação estrutura familiar e estilo cognitivo dependente/independente do campo dos respectivos filhos que, as famílias flexíveis produzem crianças mais independentes do campo do que as famílias rígidas.

A.M. Fontaine regista do seu estudo "Práticas educativas familiares e motivação para a realização de adolescentes em função do contexto social", as seguintes conclusões: os sujeitos mais motivados vivem em famílias cujo quotidiano é mais estruturado e estruturado de modo mais rígido gozando de menor autonomia, salvo o caso das raparigas de nível sócio-económico (NSE) alto urbano ou baixo rural, que usufruem de mais autonomia que as suas colegas menos motivadas. Os altos níveis de motivação em jovens de NSE médio, em raparigas de NSE baixo e em rapazes de NSE alto dizem respeito a atribuições internas das mães, e estas continuam a dizer respeito aos baixos níveis de motivação em rapazes de NSE baixo e em raparigas de NSE alto.

Um estudo de M.E. Costa e B.P. Campos da F.E.U.P. usando 250 estudantes universitários no 2º ano do curso revelaram que a distribuição dos

estudantes de acordo com o estatuto de identidade é função da área de estudo respectiva, assim:

As Identidades realizadas são fundamentalmente encontradas em Direito e Belas Artes enquanto que a *foreclosure* se encontra principalmente em Medicina e Economia.

Num segundo estudo os autores concluem que a diferença em termos de desenvolvimento da Identidade é função da área de estudo, verificando-se que os estudantes do 1º ano de Direito eram em grande parte *moratória* evoluindo no 2º para *Achievers*, enquanto que o 2º de Medicina se mantem maioritariamente *Foreclosure* como já o era no 1º ano curso.

Sally Archer desenvolveu um estudo com 20 mulheres divorciadas usando um relato autobiográfico bem estruturado referenciado a 4 pontos de viragem: fim da escolaridade, casamento, divórcio e presente, que tentava avaliar os parâmetros identidade e intimidade.

As mudanças nos valores, crenças e objectivos (identidade) ocorrem especialmente nas áreas de prioridade família (carreira e na orientação do papel sexual) enquanto a mudança na abordagem dos relacionamentos ocorrem dentro dos componentes de intimidade.

Miguel Cameira

THIRD EUROPEAN CONFERENCE ON DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY^(*)

Decorreu entre 15 e 19 de Julho último na cidade de Budapeste (Hungria) a *Third European Conference on Developmental Psychology*. Esta iniciativa da responsabilidade da *International Society for the Study of Behavioural Development* (ISSBD) contou com o apoio local organizativo da Associação Húngara de Psicólogos e da Universidade de Eotvos.

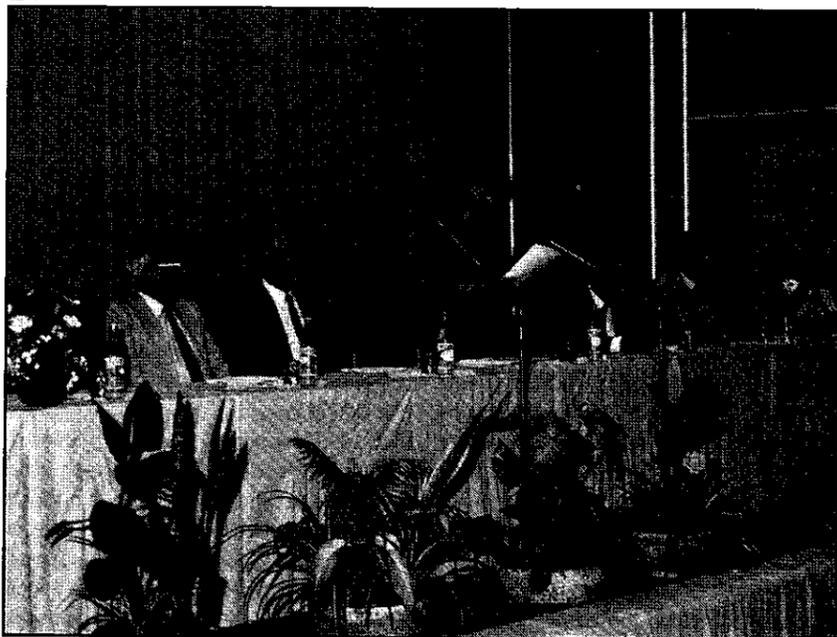
Se atendermos a que foram apresentados mais de 400 trabalhos (simpósios, sessões plenárias, posters) e que os participantes se situavam próximos dos 800, adivinhar-se-á que se tratou de uma reunião bastante importante na área da Psicologia do Desenvolvimento. Mais ainda, se atendermos

que mais de 25 países (alguns, ainda que poucos, fora da Europa) estiveram presentes, podemos reconhecer a procura e o interesse que esta reunião científica despertou. Como primeira curiosidade, registre-se que 12 universidades de Espanha estiveram representadas com trabalhos. Este número, como aliás o correspondente à Itália, ultrapassou claramente o de países considerados anos atrás como na vanguarda na investigação e na produção científica (referimo-nos, por exemplo, à França ou à Bélgica).

Foi muito vasta a gama de tópicos tratados, destacando-se entre outros as relações intra-familiares (relação preceço mãe-filho, relação pais-filhos, valores, expectativas, crenças e atitudes parentais), linguagem (aquisição e desenvolvimento, sintaxe e análise funcional, discurso, relação com o desenvolvimento cognitivo mais geral) e o próprio desenvolvimento cognitivo (aquisição de conceitos e de conhecimentos, funções como a percepção, a memória e o raciocínio). Ainda bastante analisados foram os aspectos mais ligados ao desenvolvimento da personalidade (emoção, temperamento, relações entre pares, desenvolvimento social). Ainda que centrados mais na criança, registre-se um interesse significativo pelo recém-nascido e pela adolescência. Alguns trabalhos ainda sobre a idade adulta e a velhice (o ciclo vital familiar e o papel dos avós na família).

Interessante notar os esforços mais recentes de investigação em novos constructos, ou pelo menos, de um nova abordagem de conceitos clássicos. Hoje mais que os parâmetros tradicionais de análise (personalidade, aptidões, etc.), pautados por uma certa estabilidade na sua concepção ou na concepção do comportamento humano e do seu desenvolvimento, coloca-se atónica em aspectos mais envolventes, mais dinâmicos e pessoais (processos cognitivos, representações internas, auto-conceito, auto-estima, etc.). Uma concepção mais relativística, mais contextual (experiencial) e mais personalizada (individualizada) do desenvolvimento psicológico torna-se objecto assim preferencial de análise.

Dos contextos de socialização abordados a família foi o mais frequente. Um bom número de referências também aos jardins de infância, à escola



Da esquerda para a direita: Gyula Soós - Vice Rector of Eötvös Univ., Budapest; Kees Van Lieshout - Secretary General of ISSID; Madga Kalai; György Hunyady - Vice Dean of Faculty of Art, Eötvös Univ.; Cselenyi Piáh - Secretary of the Council for Psychology of the Hungarian, Academy of Sciences.

e aos grupos de pares (este último a partir da adolescência). Por outro lado, alguns trabalhos centraram-se em programas de desenvolvimento cognitivo, quer explicitando-se programas específicos de treino de determinadas funções quer apelando às situações diárias (família, jardim de infância, escola, TV). O paradigma pré-teste/post-teste é quase exclusivo nas análises de eficácia, não havendo praticamente

referências a estudos de follow-up.

Os trabalhos relativos aos aspectos maturacionais ou às componentes orgânicas relacionadas com o desenvolvimento psicológico não foram frequentes. Mesmo tratando-se de um congresso de Psicologia do Desenvolvimento, parece-nos ser uma linha de investigação também actual (suporte orgânico do recém nascido, bases neurológicas do processamento de

informação, mielinização, lateralizações e especialização hemisférica, transformações puberais).

Uma outra constatação advém da generalidade dos trabalhos apresentados se reportarem a pequenos estudos ou segmentos de investigação, geralmente com planos experimentais univariados e com recurso a tarefas ou a situações na generalidade das vezes criadas pelos próprios autores. Depreende-se daqui a falta de conceptualizações mais globais ou gerais do desenvolvimento psicológico, a grande fragmentação de conhecimentos que se vão produzindo e publicando, e o sentimento de vazio em relação à compreensão e à explicação dos fenómenos.

A terminar, uma referência à presença portuguesa neste congresso. Sensibilizaram-nos o reconhecimento por parte de vários congressistas dos projectos de investigação a cargo do Prof. Doutor Gomes Pedro (Hospital Santa Maria, Lisboa). Os trabalhos por nós apresentados foram: *Curriculum experiences on secondary school and cognitive differentiation* (L. S. Almeida) e *Assessment of reflection-impulsivity style in preschoolers: developmental trends* (O. Cruz).

L.S.Almeida e O. Cruz

☞ A nossa presença neste Congresso foi subsidiada, respectivamente, pela Fundação Engº António de Almeida (Porto) e pela Reitoria da Universidade do Porto, o que agradecemos.

PUBLICAÇÕES RECEBIDAS

- *American Psychologist*, 1988, vol. 43, nº 8, Agosto.
- *Apa Monitor*, 1988, vol. 19, 8, Agosto.
- *Cadernos de Consulta Psicológica* (O desenvolvimento Psicológico de Jovens II), 1987, nº 3.
- *Enteajuda*, 1988. Ano 3, Janeiro.
- *Guia del Psicologo* (Madrid), 1988, nº 65, Outubro.
- *Hospitalidade*, 1988, ano 52, nº 203 e 204, Junho/ Julho-Setembro.
- *Informacio Psicológica*, 1988, nº 34, Julho.
- *O Médico*, 1988, vol. 119, nº 1902

- *Revista da Universidade de Aveiro*, Série Ciências da Educação, 1986, vol. 7, nºs 1 e 2, 1º e 2º Semestres.
- *Sinopse de Actividades*, 1984-1987, Centro Unesco do Porto.
- *Sinopse de Actividades*, 1986, 1987, Fundação Engº António de Almeida.
- *Solidariedade*, 1988, Ano 3, nº 29, Agosto/Setembro.

NOVO LANÇAMENTO DAS EDIÇÕES

Journal de
PSICOLOGIA

45 páginas
formato A4
ilustrado

ATENÇÃO:

Este livro não se encontra à venda nas livrarias.
Pedidos a: A.P.P.A.C.D.M.
Rua Gonçalo Cristovão, 128 - 13º E
4000 PORTO
juntando cheque ou vale no valor de 450\$00
(porte incluído)

De um autor que além da sólida formação psicológica, recolheu na prática os elementos que organizou de forma clara e simples, mas simultaneamente profunda, este livro apresenta uma descrição da estrutura dinâmica da inteligência, que permite compreender melhor o funcionamento mental do deficiente intelectual.

Este texto dirige-se especialmente a educadores, professores e outros técnicos que trabalham com a criança, jovem e adulto deficiente intelectual, assim como aos pais que desejam e necessitam compreender melhor o seu filho "diferente".

PROVAS ACADÉMICAS

PERSPECTIVA ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Realizaram-se nos dias 21 e 22 de Julho na Universidade de Aveiro as Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica da Lic³ em Psicologia pela Universidade de Coimbra Maria Gabriela Correia de Castro Portugal. Esta assistente de Psicologia do Desenvolvimento da Unidade de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro apresentou um relatório da aula com o título *O adolescente em situação educativa: Análise de um caso*. A lic³ referiu os objectivos desta cadeira no quadro da formação dos professores e apontou as vantagens e as limitações do método de *análise de casos* ao nível das aulas práticas. A dissertação teve como título "Perspectiva ecológica do desenvolvimento humano segundo Urie Bronfenbrenner". Neste trabalho apresentou uma síntese dos conceitos e da teoria mais geral de Bronfenbrenner e as suas aplicações no campo da educação. Foram arguentes os Prof. Doutores José Tavares (Univ. Aveiro) e Leandro

Almeida (Univ. do Porto). No final a candidata foi aprovada com a classificação de Muito Bom.

ESTILO ATRIBUCIONAL NO CONTROLO DA DOR

Decorreram nos passados dias 27 e 28 de Julho na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, as provas de aptidão pedagógica e capacidade científica do licenciado Telmo Ventura Mourinho Baptista, assistente estagiário do ramo de Aconselhamento e Psicoterapia daquela Faculdade.

O júri era constituído pelo Prof. Doutor Luis Joyce-Moniz e pela Doutora Adelina Lopes da Silva, arguentes, e presidido pelo Prof. Doutor Danilo Rodrigues Silva na qualidade de presidente do Conselho Científico da Faculdade. A primeira prova, realizada no dia 27 de Julho, consistiu na apresentação de um relatório de uma aula teórico-prática tendo como título "Estudo teórico-prático das Provas de

Avaliação Operatória do Pensamento Formal" que foi arguida pela Doutora Adelina Lopes da Silva. No segundo dia de provas, o candidato apresentou e defendeu a sua dissertação sobre o controlo da dor, subordinada ao título "Auto-verbalizações espontâneas e características do estilo atribucional no controlo da dor" que foi arguida pelo Prof. Doutor Luis Joyce-Moniz.

Na dissertação, o candidato discute os estudos atribucionais sobre a dor assim como a importância do conceito *locus de controlo* na psicologia da saúde, desenvolvendo a partir daí algumas hipóteses experimentais que testou empiricamente através do *Attributional Style Questionnaire (ASQ)* de Peterson et al. (1982) e da *Multidimensional Health Locus of Control Scale* de Wallston et al. (1978). Os resultados encontrados confirmam a relação entre o estilo atribucional interno e estável e o menor tempo de tolerância à dor.

No final das provas o júri atribuiu ao candidato, por unanimidade, a classificação de Muito Bom.



Quem vê nomes não vê caras. Alguns elementos do Jornal de Psicologia. Da esquerda para a direita: sentadas - Céu Taveira, Conceição Nogueira e Luisa Saavedra. De pé: Leandro Almeida, Paulo Machado, Rui Abrunhosa, Miguel Cameira e José F. Cruz.

CALENDÁRIO

NACIONAL

II SIMPOSIUM NACIONAL SOBRE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA. Lisboa, Laboratório Nacional de Engenharia Civil, 28, 29 e 30 de Novembro de 1988. - Informações: ISCTE, Avenida das Forças Armadas - 1600 Lisboa.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE SAÚDE MENTAL COMUNITÁRIA. Lisboa, Aula Magna, 5-7 de Dezembro de 1988. - Informações: Secretariado. R. D. Pedro V, 60, 1º Dtº - 1200 Lisboa.

INTERNACIONAL

CONFERÊNCIA EUROPEIA SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL. Valencia, 28 de Novembro a 2 de Dezembro de 1988. - Informações: Secretaria: Avinguda Antic Regne de Valencia, 46. 46005 Valencia.

THE FOURTH INTERNATIONAL CONGRESS ON ERICKSONIAN APPROACHES - BRIEF THERAPY: MYTHS, METHODS AND METAPHORS. - San Francisco, 7-11 de Dezembro de 1988. - Informações: The Milton H. Erickson Foundation, 3606 N. 24th Street, Phoenix, AZ, 85016. - U.S.A.

BIANNUAL CONFERENCE OF THE SOCIETY FOR MULTIVARIATE BEHAVIOR IN THE BEHAVIORAL SCIENCES (SMABS). Groningen (Holanda), 18-21 de Dezembro de 1988. - Informações: M.G.H. Jansen/W. H. Van Schuur. Dept. of Statistics and Measurement theory, Oude Boteringstraat 23, 9712 GC Groningen, Holanda.

FOURTH INTERNATIONAL CONFERENCE ON PSYCHOLOGICAL STRESS AND ADJUSTMENT IN TIME OF WAR AND PEACE. Tel-Aviv, Israel, 8-12 de Janeiro de 1989. - Informações: P.O.B. 50006, Tel-Aviv, 61500, Israel.

XI JOURNÉES INTERN. SUR LA COMMUNICATION, L'EDUCATION, LA CULTURE SCIENTIFIQUE ET INDUSTRIELLE - LES AIDES DIDACTIQUES POUR LA CULTURE ET LA FORMATION SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE. Chamonix, 24-26 de Janeiro, 1989. - Inf.: N. Gillet, UER de Didactique des Disciplines 2, Place Jussieu, 75251 Paris Cedex 05, France.

17 èmes RECONTRES INTERNATIONALES D'ASCONA - LA PERSONNE VIEILLISSANTE ET SON MEDECIN. Ascona, 31 de Março a 2 de Abril de 1989. - Informações: Prof. Boris Luban-Piozza, Piazza Pedrazzini, CH-6612, Ascona, Suisse.

COLLOQUE INTERNATIONAL - INFORMATION; CULTURE ET SOCIETE: LA MONTEE DES RESEAUX. Grenoble, 9-12 de Maio de 1989. - Inf.: Claude Martin, U.S.S., Service de la Recherche, Réseau TNS, BP 47X, 38 040 Grenoble Cedex, France.

Ier CONGRÈS NATIONAL DE LA SOCIÉTÉ FRANÇAISE DE PSYCHIATRIE DE L'ENFANT ET DE L'ADOLESCENT - GENESE, VICISSITUDES DES CONDUITES DE DEPENDANCE. ASSOMPTION DE L'INDEPENDANCE. Paris, 2-4 de Junho de 1989. - Informações: Pr. M. Basquin, Hôpital de la Salpêtrière, 47, Bd. de l'Hospital, 7651, Paris Cedex 13.

WORLD CONGRESS OF COGNITIVE THERAPY. Oxford, 28 de Junho a 2 de Julho de 1989. - Informações: Department of Psychiatry, University of Oxford, Warneford Hospital, Oxford OX37JX, UK.

SECOND EUROPEAN CONFERENCE ON COMPUTERS IN CAREERS GUIDANCE. Cambridge (Inglaterra), 28-30 de Junho de 1989. - Inf.: Ms Janet Selby, Conference Secretary, CRAC/NICEC, Sheraton House, Castle Park, Cambridge CB3 OAX, England.

FIRST INTERNATIONAL CONGRESS ON VIOLENCE AND SOCIAL MYTH. Jerusalem, 2-6 de Julho de 1989. - Informações: 1st International Congress on Violence and Social Myth. C/o International Ltd. P.O.Box 29313, 61292 Tel-Aviv, Israel.

INTERNATIONAL SEMINAR ON FAMILY LIFE AND SEXUAL HEALTH EDUCATION. Tel-Aviv, 10-13 de Julho de 1989. - Informações: E. Chigier, Organizing Committee, Israel Society for Adolescent Health, 12 Kaplan St., Tel-Aviv 6474 Israel.

FIRST EUROPEAN CONGRESS OF PSYCHOLOGY - Amsterdam, 2-7 de Julho de 1989 - Informações: P.O. Box 71275, 1008 B6 Amsterdam - The Netherlands.

WORLD CONGRESS ON MENTAL HEALTH. Auckland (Nova Zelândia), 21-25 de Agosto de 1989. - Informações: Convention Management Services. P.O. Box 3839. Auckland.

X CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOTERAPIA DE GRUPO: "RENCONTRE OU ALIENATION. LA SIGNIFICATION DU GROUPE DANS LA SOCIÉTÉ ACTUELLE" - Amsterdam (Holanda), 27 de Agosto a 2 de Setembro de 1989 - Informações: IAGP. Amsterdam Congress 1989. Write Universiteit Conference Service. P.O.B. 7161. 1007 MC Amsterdam - The Netherlands

THIRD EUROPEAN CONFERENCE FOR RESEARCH ON LEARNING AND INSTRUCTION. Universidad Autonoma de Madrid, Facultad de Psicología, 4-7 September 1989. - Informações: Mario Carretero, Facultad de Psicología, Universidad Autonoma de Madrid, Cantoblanco, 28049 Madrid, Spain.