

NOVO LANÇAMENTO  
DAS EDIÇÕES

Jornal de  
**PSICOLOGIA**

45 páginas  
formato A4  
ilustrado

Gunnar Kylen

# A INTELIGÊNCIA E AS DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS

## 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)



Associação Portuguesa  
para a Deficiência Mental  
APPACDM

*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".*

JORNAL DE PSICOLOGIA, 1988, VOL. 7, Nº 3.

# Jornal de **PSICOLOGIA**

DIRECTOR: RUI A. GONÇALVES • PUBLICAÇÃO BIMESTRAL • ANO 7 • Nº3 • PREÇO 200\$00 • JUL-AGO 1988

VOLUME

7

## UMA ABORDAGEM COGNITIVA E TRANSACCIONAL À ANSIEDADE NOS TESTES E EXAMES ESCOLARES

J.F.A.Cruz  
PÁGINA 3

## O ESTÍMULO AO TALENTO E À EXCELÊNCIA

Eunice M.L. Soriano de Alencar  
PÁGINA 10

## A EFICÁCIA DOS PROGRAMAS DE PREVENÇÃO DO CONSUMO DE DROGAS NA ADOLESCÊNCIA: UMA REVISÃO AVALIATIVA DA LITERATURA

Jorge Negreiros de Carvalho  
PÁGINA 14

## INTERPRETAÇÃO DIFERENCIAL DAS EXPECTATIVAS NA ESCOLA

José H. Barros de Oliveira  
PÁGINA 18

## FIRST EUROPEAN SUMMER SCHOOL OF COGNITIVE THERAPY

**EDITORIAL**  
**A FORMAÇÃO CIENTÍFICA EM PSICOLOGIA**

É do domínio público, que a aquisição de competências científicas para o desempenho de uma profissão, se obtém inicialmente através da posse de um grau académico (licenciatura ou equivalente). Posteriormente, as instituições do ensino superior poderão ainda proporcionar pós-graduações e/ou mestrados em áreas específicas do saber.

Paralelamente a esta formação, de características essencialmente académicas, existe uma outra que está a cargo de associações ou organismos nádos e criados à sombra de projectos estatutários de cariz científico-profissional. Cabe-lhes a organização de congressos, simpósios, seminários, workshops, cursos de formação, etc., abordando temáticas mais ou menos precisas.

A Psicologia, a exemplo de outras ciências, ainda que jovem - enquanto saber institucionalizado - em Portugal, tem sabido contudo pejar o seu percurso, numa e noutra das vertentes referidas, de eventos que testemunham uma preocupação de melhor formar e valorizar os seus profissionais.

Este editorial pretende ser o primeiro de uma reflexão que tenho vindo a fazer sobre esta problemática com o intuito de lançar algumas ideias que julgo pertinentes para a melhoria do panorama actual da nossa formação científica. Até porque julgo, do conhecimento que tenho adquirido nessas lides, que muitas vezes as intenções ficam-se apenas por isso mesmo, as boas ideias e projectos não avançam por força de quezílias pessoais e institucionais e os melhores profissionais no campo da formação científica afastam-se e cedem lugar a outros, que embora menos capazes nesse domínio, souberam contudo tirar o melhor proveito das divisões ideológicas e das amizades/inimizades existentes. Pelo que sei, tal estado de coisas não parece ser próprio ou endémico da Psicologia, antes reinando com a parcimónia na maioria das instituições de formação científica deste país. Todavia, é inquietante que em escolas novas e que se supõe formarem profissionais na arte do relacionamento interpessoal se assista a tal tipo de moscambilhas, opondo professores e alunos e aqueles entre si, por vezes com ecos na opinião pública, num espetáculo nada edificante e que só aproveita aos que, por despeito ou inveja, sempre tentarem pôr em causa o nosso saber e desacreditar o nosso profissionalismo.

Tenho para mim que (ainda) há lugar para todos, ou pelo menos, para os que desejem efectivamente trabalhar para um constante aperfeiçoamento da nossa formação científica. Essa é, aliás, a posição que tentarei defender nos meus próximos escritos, aqui neste espaço, de acordo com algumas palavras-chave: instituições, processos, conteúdos, qualidade. Portanto e para já, uma certeza. A de termos assunto para mais alguns Editoriais. O que nem sempre é fácil, note-se, quando os psicólogos entendem que se deva falar de si próprios.

Rui Abrunhosa Gonçalves

**Jornal de  
PSICOLOGIA**

ISSN:0870-4783

DEPÓSITO LEGAL N° 15561/87

DIRECTOR: Rui Abrunhosa Gonçalves

DIRECTORES ASSOCIADOS: Óscar Gonçalves e Miguel Cameira.

REDACÇÃO: Conceição Nogueira, Jorge Negreiros, José Fernando de Azevedo Cruz, Luísa Saavedra, Manuel Gueda, Margarida Cabugueira Custódio dos Santos, Maria do Céu Tavelha, 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); Bárbara 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. Bairrão Rulvo (Porto); Klaus Helkama (Helsínquia - Finlândia); Leonard Goodstein (Washington, D.C. - EUA); Lois Thiles Sprinthall (North Carolina - EUA); Luís Alberto Guerreiro (New Jersey - EUA); Maria de São Luis 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  
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, 57-2<sup>a</sup> - 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/Africa	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.

JORNAL DE PSICOLOGIA, 1988, 7, 3, 3-9

**UMA ABORDAGEM COGNITIVA E TRANSACCIONAL À ANSIEDADE NOS TESTES E EXAMES ESCOLARES(\*)**

JOSÉ FERNANDO AZEVEDO CRUZ

UNIVERSIDADE DO MINHO



O Autor propõe um modelo conceptual integrador e comprensivo para a ansiedade nos testes e exames tendo por base as recentes abordagens cognitivistas à ansiedade e as perspectivas transaccionais do stress. A ansiedade nos testes é integrada no modelo transaccional mais amplo do stress e é conceptualizada no contexto de um processo transaccional mediado cognitivamente. Após a análise das múltiplas componentes da ansiedade nos testes e do papel e impacto de factores antecedentes (individuais e ambientais), é analisado o círculo vicioso da ansiedade e proposta uma nova terminologia do constructo ansiedade nos testes, por forma a abranger as diferentes situações avaliativas que ocorrem ao longo do ciclo da realização.

**INTRODUÇÃO**

A literatura e investigação inicial no domínio da ansiedade nos testes adoptaram uma abordagem mecanicista, caracterizada por uma interpretação baseada na reactividade emocional. Inicialmente, com efeito, os investigadores pareciam partilhar o princípio, muitas vezes implícito, de que o nível de ansiedade seria equivalente à activação emocional ou fisiológica. Do mesmo modo, a necessidade de validação do constructo, levaria os investigadores a centrarem as suas atenções essencialmente na demonstração dos efeitos debilitativos da ansiedade nos testes.

Contudo, a ênfase da investigação começaria progressivamente a ser mais colocada não só nas interpretações cognitivas da natureza e dos efeitos da ansiedade nos testes, mas também nas formas e meios de minimizar os seus efeitos negativos (Wine, 1980). A investigação neste domínio desportou de facto o interesse, passado e presente, de uma grande variedade de abordagens teóricas. Quanto mais não seja porque, como salientou Meichenbaum (1975), qualquer fenómeno complexo, como a ansiedade nos testes, fornecerá dados suficientes para apoiar quase todas as conceptualizações razoáveis e explicativas. Por vezes, tal variedade tem gerado dificuldades evidentes na conceptualização da natureza da ansiedade nos testes, provocando assim uma disparidade conceptual que tem tornado difícil o aparecimento de modelos integrados e compreensivos.

Criticando a maior parte das teorias psicológicas da ansiedade pela sua falta de precisão, Peckrun (1984) faz referência à falta de maturidade de tais teorias, comparativamente à situação actual de outros domínios do pensamento psicológico:

a falta de precisão e de compatibilidade torna impossível

(\*) A preparação do presente artigo foi apoiada, em parte, por um subsídio da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (Projecto nº 87526 - Stress, ansiedade e rendimento em contextos educativos e de realização).

o teste directo da validade relativa de diferentes modelos teóricos, e impede o gerar de um conhecimento cumulativo no domínio da ansiedade e da sua integração com outros domínios dos processos motivacionais e emocionais (p. 53).

É neste sentido, que McKeachie (1984) refere também que a área de investigação da ansiedade nos testes tem tanto de fascinante como de frustrante.

A investigação efectuada neste domínio tem sido muitas vezes motivada pelo desejo de explicar variações nos níveis de rendimento e de realização escolar dos estudantes (Ploeg, Schwarzer & Spielberger, 1985). Não admira por isso que numa grande parte das abordagens teóricas seja mais evidente a preocupação com explicações para o impacto e efeitos da ansiedade, do que propriamente com a elaboração de modelos conceptuais da natureza e componentes da ansiedade nos testes. Do mesmo modo, muitas das investigações neste domínio geraram-se também a partir do interesse por técnicas específicas de tratamento, mais do que por uma preocupação com a natureza e os efeitos do próprio fenómeno (Spielberger, Anton & Bedell, 1976; Wine, 1980).

Actualmente, a abordagem cognitiva parece ser a perspectiva teórica dominante e mais influente no domínio da ansiedade nos testes (Sarason, 1980). De facto, as mudanças operadas nos paradigmas relativos ao pensamento psicológico em geral, têm tido um forte impacto na teoria e investigação de fenómenos específicos. A ênfase nos processos cognitivos reflecte uma revolução mais geral que tem ocorrido nos últimos tempos, relativamente à forma como os psicólogos vêem o comportamento humano ajustado e desajustado. Não admira por isso que as concepções tradicionais, enfatizando os factores emocionais ou fisiológicos, tenham sido progressivamente abandonadas e dado lugar à ênfase nos padrões e processos cognitivos.

Um dos paradigmas que proporcionam uma vasta gama de estudos no domínio da ansiedade nos testes foi o da teoria do processamento da informação. De acordo com a perspectiva de tal paradigma,

o estudo da cognição humana torna-se basicamente a investigação das formas como os seres humanos recolhem, arquivam, modificam, interpretam, compreendem e usam a informação ambiental ou interna (Merzulli, Glass & Genest, 1981, p. 79).

Paralelamente, as recentes abordagens cognitivistas ao estudo das emoções e do comportamento humano, viriam a dar lugar a novos conceitos, extremamente importantes para a compreensão e explicação da experiência subjectiva da ansiedade em situações de teste (Sarason, 1980, Schwarzer, 1984).

De um modo geral, teóricos e investigadores são unâmes em salientar a necessidade de síntese e congruência e de modelos comprehensivos e integradores das diferentes abordagens à ansiedade nos testes. Como conclui Sarason (1980, p. 5):

Talvez a maior necessidade da investigação da ansiedade nos testes não seja a realização de mais estudos, mas uma análise de onde nos encontramos agora e para onde deveríamos ir.

Nesse sentido, e procurando sintetizar e integrar os dados da investigação já efectuada neste domínio, procura-se oferecer um modelo conceptual integrador e tentativo para a ansiedade nos testes.

#### UM PROCESSO TRANSACCIONAL MEDIADO COGNITIVAMENTE

A ansiedade é um fenómeno complexo, com diversas facetas, e a sua complexidade tem impedido os teóricos e investigadores de chegarem a acordo relativamente a uma definição uniforme. No entanto, actualmente as definições deste constructo parecem coincidir num aspecto: a ênfase na ansiedade como uma reacção ao *stress*, quando os indivíduos acreditam que as condições ambientais colocam exigências que excedem os seus recursos pessoais (Elliot & Eisdorfer, 1982). Nesse sentido, e procurando responder ao apelo de Sarason (1980), parece-nos ser vantajoso e útil oferecer um modelo conceptual tentativo, que não só integre e sintetize os progressos mais recentes da investigação, mas também constitua um modelo mais comprehensivo da ansiedade nos testes. A conceptualização da ansiedade nos testes que seguidamente se sugere tem subjacentes, por um lado, as recentes abordagens cognitivistas à ansiedade em geral (Beck & Emery, 1986; Schwarzer, 1986) e, por outro lado, as perspectivas transacionais ao estudo do *stress* (Lazarus & Folkman, 1984; Meichenbaum & Jeremko, 1983). Nesse sentido, a ansiedade nos testes é integrada num modelo transaccional mais amplo do *stress*. Aliás, e como se poderá verificar no presente trabalho, as mais recentes investigações neste domínio, particularmente os estudos longitudinais já realizados, sugerem claramente os benefícios da sua integração na perspectiva teórica do *stress* (ver Cruz, 1987; Ploeg, Schwarzer & Spielberger, 1983, 1984, 1985, 1987; Khrone & Laux, 1982).

Assim, parece-nos existir já alguma evidência para conceptualizar a ansiedade nos testes como um processo transaccional mediado cognitivamente. Uma tal conceptualização, tem no entanto vários pressupostos subja-

centes (ver Beck & Emery, 1986; Folkman & Lazarus, 1986; Folkman et al., 1986; Lazarus & Folkman, 1984; Schwarzer, 1984):

1. O papel central que é ocupado pelos processos cognitivos mediadores, que influenciam as reacções emocionais e comportamentais que se seguem;
2. A ênfase numa transacção contínua entre o estudante e a situação escolar, que determina o aparecimento, duração, intensidade e qualidade das reacções de ansiedade, e que engloba processos de avaliação cognitiva e respostas de confronto com a situação. A ansiedade nos testes não é assim encarada nem como uma característica da situação, nem como uma característica do estudante;
3. Uma conceptualização como um processo, que engloba pelo menos três etapas ou fases distintas de duração variável: a) antes; b) durante; e c) depois. No caso específico dos testes e/ou exames, por exemplo, poder-se-á distinguir também uma quarta fase correspondente ao período que se segue à divulgação dos resultados; neste caso, a fase *depois* poderá ser melhor conceptualizada como uma etapa de *espera* (Folkman & Lazarus, 1986).
4. Uma conceptualização orientada para o processo ou, por outras palavras, centralizada nos pensamentos e nos actos actuais dos estudantes numa dada situação escolar de *stress* e no modo como esses pensamentos e actos mudam ao longo das diferentes fases do processo; deste modo, dá-se particular importância à mudança (contrariamente à estabilização);
5. O carácter contextual do confronto, ou seja, o facto de os pensamentos e acções do estudante serem analisados num contexto específico e serem influenciados pela avaliação das exigências e recursos concretos no momento;
6. A distinção entre o processo de confronto e o resultado: contrariamente ao resultado (nota, por exemplo) que pode ser *bom* ou *mau*, o confronto refere-se apenas aos esforços do estudante para lidar com a situação e não ao sucesso/insucesso desses esforços. Estes podem ser focalizados para a regulação emocional (ex: tomar calmantes) ou para a resolução do problema (ex: estudar, pedir explicações, etc.); *lidar com a situação* pode significar não só tentar dominar, mas também minimizar, tolerar, evitar ou aceitar as condições impostas pela situação.

A presente conceptualização incorpora assim o *stress* escolar e a ansiedade nos testes numa perspectiva conceptual comum que enfatiza as relações recíprocas entre várias componentes. Uma primeira componente, a situação, envolve transacções ou interacções bi-direcionais entre as exigências ambientais e os recursos pessoais. Uma outra componente do modelo inclui os processos de avaliação cognitiva e do processamento da informação. Embora as pessoas muitas vezes vejam as suas reacções emocionais como respostas directas às situações, a maior parte das vezes os efeitos destas são mediados pelos processos de pensamento (Lazarus, 1982; Lazarus & Folkman, 1984; Beck & Emery, 1986; Meichenbaum, 1977, 1985; Elliot & Eisdorfer, 1982; Smith & Ellsworth, 1985). A

perspectiva que está subjacente à compreensão do *stress* e da ansiedade atribui assim um papel central aos processos de avaliação cognitiva que influenciam a natureza e intensidade das respostas emocionais e comportamentais; a tese principal é a de que o processo central na adaptação humana é a cognição humana, ou o processamento da informação (Beck, 1986). Finalmente, outra componente do modelo, a resposta à situação, engloba os processos de confronto e comportamentos que constituem a tentativa do estudante para lidar com a situação. De acordo com Lazarus (1981) o *confronto* não é um acto único nem um processo estático, mas engloba uma constelação de muitos actos cognitivos e comportamentais que mudam ao longo do tempo e que induzem à mudança (Mechanic, 1962; Lazarus & Folkman, 1986). Inclui uma grande variedade de comportamentos e estratégias orientadas ou não para a tarefa (ex: estudo, procrastinação), comportamentos sociais (ex: procurar os amigos) e outros comportamentos de confronto que são afectados (e afectam) pelas exigências da situação, pelos recursos pessoais, pelos processos de avaliação cognitiva e pela natureza das respostas emocionais que ocorrem.

Com base nesta perspectiva, a ansiedade nos testes poderá representar as manifestações ou consequências dos processos de avaliação cognitiva ou, por outras palavras, da construção individual de uma situação potencialmente perigosa (Beck, 1986, p.37). O grau de ameaça da situação depende assim da avaliação cognitiva do contexto global da situação: implica a comparação entre as exigências e as características e condições da situação (avaliação primária), por um lado, e os recursos de que dispõe (avaliação secundária), por outro lado. As exigências podem ser externas, como é o caso da perspectiva de enfrentar um exame à disciplina mais difícil ou um teste importante e decisivo para a nota final ou para a passagem de ano; mas podem também ter origem interna, sob a forma de objectivos que o estudante deseja atingir ou padrões pessoais de comportamento relacionados com determinados valores. Estes recursos incluem não só as capacidades e competências pessoais, mas também outros recursos externos disponíveis (um teste pode incluir por exemplo, uma boa colocação junto do melhor aluno, possibilidade de usar copianços, etc.). Por outro lado, à medida que a situação se vai desenvolvendo o estudante vai efectuando uma série de reavaliações cognitivas que em geral o fazem ter uma ideia mais clara da ameaça e da sua capacidade para lidar com ela. Quando o estudante percebe a situação como ameaçadora sente-se vulnerável:

acredita que lhe faltam competências importantes, necessárias para lidar com a ameaça (Beck, 1986, p.69).

Vulnerabilidade essa que põe em causa os seus interesses vitais sejam eles de carácter social (identificação, aceitação e convívio nos grupos de referência; aprovação e interacção positiva com outros significativos) ou de carácter individual (identidade, sucesso, reconhecimento, posição, valorização, estatuto, integração, auto-controle, auto-conceito).

#### AS COMPONENTES DA ANSIEDADE NOS TESTES

A reacção de ansiedade nos testes engloba por sua vez

uma componente cognitiva e uma componente emocional. As formulações teóricas e as investigações mais recentes sugerem que a ansiedade pode ser um constructo mais útil com uma maior especificidade conceptual (Cruz, 1987; Davison, 1978). As reconceptualizações das componentes da ansiedade nos testes, particularmente da componente cognitiva, parecem corresponder a uma tal especificação crescente. De facto, tal como assinalou Endler (1978), quer o traço, que o estado de ansiedade são multidimensionais.

Assim, a componente cognitiva parece englobar:

- a) uma baixa auto-confiança ou auto-dúvidas: a atenção do estudante volta-se para os seus pontos fracos (matéria que não estudou, dificuldades de compreensão, dificuldades de exprimir o que aprendeu ou estudou) e, posteriormente, pode mesmo duvidar das suas capacidades para aprender, estudar ou transmitir os seus conhecimentos; cada pequeno obstáculo ou dificuldade começa a ser encarado como algo de intransponível ou irresolúvel (as exigências são maximizadas e os recursos minimizados).
  - b) a auto-crítica ou o auto-derrotismo (Meichenbaum & Butler, 1980; Beck, 1986): o estudante critica-se a si próprio pelos seus comportamentos inadequados (ex: não ter estudado, não ter lido bem a pergunta, não ter sabido controlar o tempo) ou pela sua falta de capacidades (ex: ser estúpido ou incapaz, não ter jeito);
  - c) a antecipação do fracasso e as suas possíveis consequências: o estudante antecipa a possibilidade de falhar, voltando-se para as consequências que isso terá, em termos de *derrota* na auto-estima, derrota pessoal, desapontamento da família e dos amigos, obstáculo aos planos futuros;
  - d) crenças de fuga e/ou evitamento da situação em face da impossibilidade de *retirada* física; em determinadas fases do processo, pode dar lugar a comportamentos de fuga e/ou evitamento (ex: procrastinação, procurar arranjar sempre algo para fazer para não poder estudar, desistência prematura do exame, deixar o exame para a época seguinte);
  - e) a interferência gerada pela tarefa, como tem sido designada, que inclui fenómenos típicos como o *ficar bloqueado*, *ficar em branco* ou *ficar paralisado*. Parece ser um dos aspectos mais debilitativos da ansiedade nos testes; para o estudante, torna-se difícil, senão mesmo impossível, *raciocinar*, processar, armazenar ou recordar a informação;
  - f) a preocupação com o valor pessoal e com as possibilidades de lidar com a situação; e
  - g) pensamentos e imagens irrelevantes para a tarefa em causa, sobre aspectos não directamente relacionados com a sua execução.
- Por outro lado, quando a avaliação cognitiva indica a existência de uma ameaça, também se gera a activação fisiológica como parte da mobilização dos recursos para lidar com a situação. Ela é elicitada não pela situação em si, mas pela avaliação que o estudante faz dessa situação. Daí que a componente mais emocional da ansiedade nos testes inclua:
- a) a activação fisiológica, que se manifesta através de

várias reacções somáticas ou corporais (aumento do ritmo cardíaco e das pulsações, sudação, tremuras, etc.); e  
b) sentimentos de tensão, apreensão, desconforto e nervosismo, que se referem mais à percepção da activação fisiológica.

Quer as diferentes componentes cognitivas quer a activação (e percepção) fisiológica que ocorre, fornecem *feedback* relativamente à natureza e intensidade da reacção de ansiedade que está a ser experienciada, contribuindo assim para o processo de avaliação e reavaliação cognitiva. O estudante que toma consciência dos seus níveis crescentes de activação fisiológica, por exemplo, vai avaliar a situação como mais ameaçadora do que aquele que experiencia baixos níveis de activação fisiológica.

#### FACTORES ANTECEDENTES: INDIVIDUAIS E AMBIENTAIS

Um outro aspecto fundamental desta conceptualização tem a ver com a influência e impacto, que vários factores da personalidade, motivacionais e estruturas cognitivas exercem em todo este processo. Estes factores ou variáveis individuais, podem ser vistos como predisposições para perceber, pensar e responder, emocional e comportamentalmente, de certas formas. Sob esta perspectiva, eles podem ser encarados como *antecedentes causais* (Lazarus & Folkman, 1984) ou como factores *predispositivos ou precipitantes* (Beck, 1986). A investigação no domínio da ansiedade nos testes permitiu identificar algumas variáveis particularmente pertinentes (ver Cruz, 1987). Basicamente, trata-se de estilos de avaliação cognitiva, ou *metacognições* no sentido de Schwarzer e Quast (1985) ao referirem-se a tendências relativamente estáveis e generalizadas do indivíduo para controlar as cognições relacionadas com o seu *self* (*self-related cognitions*). De um modo geral, pode-se dizer que as cognições estruturais relacionadas com o *self*, a estrutura motivacional e a estrutura cognitiva geral do estudante, operam nos mecanismos de processamento da informação para o ajudarem a criar o *mundo psicológico* em que se insere e vive, e a *realidade psicológica* a que responde. Para Beck (1986), vários processos cognitivos disfuncionais podem magnificar a sensação de vulnerabilidade face à percepção de ameaça. Beck exemplifica como uma estrutura cognitiva relativa às *situações de teste* de um estudante que se preparou para um exame pode ser activada involuntariamente durante o exame. Se a sua estrutura consistir no exagero automático das dificuldades e no auto-derrotismo, também automático, das suas capacidades, pode ser composta de regras ou pressupostos como *Eu não tenho nenhuma capacidade para a matemática* ou *Os testes são feitos para demonstrar a minha ignorância*. Provavelmente, estas regras vão reflectir-se, durante o exame, em pensamentos automáticos do tipo *Não sei como responder a isto*.

Do mesmo modo, o sistema de crenças pessoais pode influenciar os significados pessoais atribuídos às potenciais consequências do fracasso no confronto com as exigências impostas. O estudante que acredita que o seu valor depende do sucesso das tarefas escolares atribui aos resultados que obtém um significado bastante diferente daquele para quem o valor pessoal não passa necessariamente pelos bons resultados

escolares. O impacto de algumas crenças irrationais relativamente ao significado e importância do sucesso escolar e da aprovação social é evidente nas reacções inadequadas ao *stress* (Ellis, 1977, 1980; Rohsenow & Smith, 1982). Por exemplo, um estudante com baixa auto-confiança ou baixas estimativas de auto-eficácia pode avaliar distorcidamente o equilíbrio entre as exigências que o professor lhe coloca e os seus recursos e capacidades pessoais, e por isso o seu fracasso escolar pode parecer-lhe evidente. Do mesmo modo, o estudante fortemente motivado pelo desejo positivo de realização, aprovação e sucesso, tende a experienciar menor ansiedade nas situações de *stress* escolar do que aquele que procura principalmente evitar a desaprovação e o fracasso. Por outro lado, em certa medida, parece existir alguma *estabilidade transacional* com o decorrer do tempo ao nível das cognições relacionadas com o *self*, já que ao longo do tempo os resultados bem ou mal sucedidos dos processos de confronto, vão influenciar por sua vez essas mesmas predisposições pessoais, a maior parte das quais foram adquiridas por experiências de aprendizagem (Quast, Jerusalem & Schwarzer, 1985; Schwarzer, 1984). É o caso do estudante que, contrariamente aos anos anteriores, no final do ano em curso tem que fazer vários exames. Convencido de que é capaz de controlar o excesso de trabalho (elevada estimativa de auto-eficácia) e com o objectivo de lidar com a situação de *stress* (período de exames), decide alargar o seu tempo de preparação, começando dois meses antes daquilo que era usual nele. Se esta alteração no estilo de trabalho for uma estratégia bem sucedida para lidar com o trabalho excessivo, o confronto bem sucedido vai influenciar não só as suas crenças pessoais estruturais, relativamente à mestria de situações futuras (estilo atribucional, auto-conceito, auto-confiança), mas também as fontes de *stress* e os seus processos de confronto (reorganização das fases de preparação para os exames).

Mas paralelamente aos factores individuais, uma série de variáveis ambientais e situacionais podem ser vistas como potenciais *antecedentes causais* a todos estes processos e nomeadamente, aos processos cognitivos mediadores das transacções. É o caso, por exemplo, de variáveis relacionadas com o clima e ambiente da sala de aula e com os processos de comparação social que aí operam, bem como as características e condições de realização das tarefas escolares. A este respeito, parecem-nos particularmente importantes, pelo seu impacto nos processos de avaliação, alguns aspectos salientados por Lazarus & Folkman (1984): a) a novidade da situação (ex: esquemas de avaliação diferentes após algumas transições de níveis de ensino); b) até que ponto as características situacionais podem ser preditas (ex: anúncio de um teste sem mencionar o seu tipo, formato ou estilo de perguntas; c) a incerteza da situação (ex: *chamadas* orais ao acaso, testes sem *aviso prévio*); d) a iminência da situação (quantidade de tempo disponível antes da sua ocorrência); e) a sua duração (ex: testes ou trabalhos sem limites temporais fixos); e f) a incerteza temporal (ex: *avisar* que vai ser feito um teste sem dizer quando).

A informação relativa a cada um destes factores contribui sem dúvida para a avaliação que o estudante faz, em cada situação, acerca daquilo que está em jogo, do seu significado, e daquilo que eventualmente poderá fazer para lidar com ela. Parece-nos que alguns estudantes são confrontados quase diariamente com situações onde a informação de que dispõe relativamente a estes factores é pouco clara e/ou insuficiente.

Neste contexto, muitas vezes eles procedem às suas avaliações num contexto de ambiguidade (falta de clareza da situação), contexto este que obriga a um maior impacto dos factores individuais nos processos de avaliação cognitiva. Assim, sob esta perspectiva, a qualidade das experiências de ansiedade nos testes difere de uma situação para outra e também com o decorrer do tempo (Beck, 1986; Lazarus & Folkman, 1984) ao longo do ciclo de realização escolar. Torna-se assim evidente o *determinismo recíproco* (Bandura, 1977, 1986) e o processo de influência bi-direccional entre o estudante e o seu meio-ambiente.

#### O CÍRCULO VICIOSO DA ANSIEDADE

Um outro aspecto relevante da conceptualização aqui sugerida, tem a ver com o *círculo vicioso* que parece caracterizar a ansiedade nos testes.

Covington (1984) referiu-se a este processo ao salientar que as reacções de ansiedade induzidas pelo fracasso actuam por forma a aumentar a dificuldade percebida das tarefas, aumentando assim a probabilidade subjetiva de fracasso futuro:

É este ciclo debilitativo da ameaça antes do teste, ansiedade na execução do teste, e reacção negativa ao fracasso, que tipifica o estudante ansioso nos testes (p.40).

Por outro lado, uma das formulações mais válidas da abordagem racional-emotiva ao *stress* tem a ver com a noção de *stress secundário* (Bernard et al., 1983) ou *ansiedade acerca da própria ansiedade* (Ellis, 1978): ao interpretarem e avaliarem as suas próprias reacções de *stress*, as pessoas acabam por aumentar a sua perturbação emocional, ficando ainda mais irritadas e ansiosas pelo modo como reagiram a determinado acontecimento gerador de *stress*. Trata-se do *círculo vicioso - ou espiral infiniável - que parece não ter um limite final* (Ellis, 1978, p. 214).

Meichenbaum (1985) referindo-se também a este aspecto, argumenta que não é presença em si de pensamentos negativos (por vezes com carácter absolutista) que representa o problema, mas o facto de tais ideias activarem sentimentos negativos disfuncionais e comportamentos geradores de *stress*, com as respectivas consequências. Este padrão origina posteriormente mais pensamentos e ideias negativas. Para este autor, contrariamente ao que se passa nos indivíduos que lidam bem com o *stress* (apesar de terem também por vezes pensamentos de carácter negativo), nos indivíduos que experienciam *stress* esse círculo vicioso desenvolve-se porque eles estão menos prontos a interromperem espontaneamente padrões de pensamento geradores de *stress*, ou a deixarem que outros os interrompan.

Mais recentemente Beck (1986) referiu-se igualmente ao *círculo vicioso* da ansiedade, ilustrando as relações entre cognição, afecto e comportamento: a avaliação negativa do *self* e do rendimento aumenta a ansiedade, que interfere depois com o rendimento e acaba por reforçar a ideia de incapacidade ou *deficiência*. De acordo com a sua conceptualização, a ansiedade (uma estratégia em resposta à ameaça), ao impedir um rendimento adequado e competente, aumenta muito o perigo contra o qual foi encarregada de proteger o indivíduo. Na situação de teste, a ansiedade é interpretada como um sinal de

que não está a *funcionar* bem e é entendida como um índice de disfunção. A diversão da atenção da tarefa em questão para a ansiedade aumenta os sinais de *nervosismo* e a dificuldade na realização da tarefa. O fraco rendimento do estudante leva-o a acreditar que, de facto, *algo* se passa, reiniciando-se assim o ciclo vicioso.

#### ANSIEDADE NOS TESTES VERSUS ANSIEDADE NA REALIZAÇÃO ESCOLAR

Uma implicação evidente desta conceptualização da ansiedade nos testes refere-se à terminologia do próprio constructo. Parece-nos que esta conceptualização sugere a eventual alteração na própria designação *ansiedade nos testes*, demasiado restritiva e limitada. A ansiedade nos testes não deve estar limitada, pela sua própria designação, apenas às situações de teste e/ou exame escrito, mas também às diferentes e variadas situações avaliativas que ocorrem ao longo do ciclo da realização escolar e que exigem ao estudante determinados níveis de realização. Deste modo, a *ansiedade nos testes* é experienciada como resposta à percepção de ameaças que podem ocorrer tanto nos momentos de aprendizagem (a partir da instrução, ou a partir do estudo e preparação) como nos momentos de avaliação da aprendizagem (testes, exames escritos ou orais, apresentação e realização de trabalhos, *chamadas*, etc.). Sob esta perspectiva parece-nos que designações como *ansiedade da avaliação* (Wine, 1980, 1982; Beck, 1986), quando se enfatiza mais a natureza e os processos cognitivos subjacentes, ou *ansiedade da realização* (Covington, 1985), se a ênfase é colocada mais no tipo de exigências impostas, são terminologias mais adequadas e apropriadas. Porque o carácter avaliativo está de um modo geral implícito na própria natureza das experiências de ansiedade em geral, e porque se torna necessário distinguir o tipo de exigências situacionais, ou pelo menos, o contexto onde se colocam, parece-nos que a designação *ansiedade na realização escolar* poderá representar uma terminologia, tentativa, e pelo menos razoável, para designar futuramente a conceptualização aqui apresentada.

Finalmente, embora na literatura no domínio da ansiedade nos testes sejam muito raras as referências ao seu carácter patológico, parece-nos ser importante ter em conta a distinção entre a ansiedade normal e a patológica, já que esta última parece caracterizar alguns estudantes dos diferentes níveis de ensino. Beck (1986) é um dos autores a referir-se a este aspecto ao abordar a ansiedade nos testes como uma das *desordens da ansiedade*. Em sua opinião, a ansiedade pode geralmente considerar-se uma reacção normal, se é activada por um perigo *realista* e se é dissipada após o desaparecimento do perigo. No entanto, vai mais longe quando, ao acentuar a importância da ansiedade antecipatória nas *desordens crónicas da ansiedade*, refere um exemplo que poderá não ser raro: *um estudante universitário preocupou-se e sentiu-se ansioso ao longo de todo o ano escolar porque acreditava que ia ter maior rendimento (de acordo com os seus próprios padrões)*. Ele ficava apreensivo quando estava a estudar; antes de ir para as aulas; depois das aulas; antes, durante e depois dos exames - em suma, a todo o momento. A ansiedade nos testes como desordem patológica, cuja referência na literatura é pouco frequente parece ser um outro aspecto conceptual pertinente e merecer algum estudo, sobretudo se for entendida

como a continuação, no jovem adulto, de medos originados por aquilo que Beck designa de *traumas desenvolvimentais*.

Resumindo, a conceptualização de ansiedade nos testes aqui apresentada deve ser vista como tentativa, pelo menos em termos das suas componentes básicas. Apesar das investigações já efectuadas, não são ainda muito precisas as ligações das diferentes componentes com as causas e consequências da ansiedade nos testes.

Parece tornar-se evidente a necessidade de pôr termo à conceptualização da ansiedade nos testes como um fenómeno isolado que ocorre apenas durante os testes e/ou exames.

Quando integrada no quadro teórico mais amplo do stress, por um lado, e perspectivada ao longo do ciclo de realização, por outro lado, a conceptualização de ansiedade nos testes aqui sugerida, implica necessariamente uma abordagem diferente a este fenómeno.

Como assinalou Covington (1985, p. 55),

a ansiedade nos testes não é uma reacção simples e unificada a uma ameaça percebida, mas mais um grupo de factores inter-relacionados cujas várias relações com o rendimento nos testes variam à medida que o indivíduo progride através do ciclo da realização, desde um estádio de preparação para o teste até à sua realização, e finalmente para uma fase de reacção ao teste.

Do mesmo modo Topman e Jansen (1984) referem também a importância de ter em atenção, nas conceptualizações teóricas da ansiedade nos testes, não só o período *durante* o teste, mas também o período após o teste, quando o estudante avalia a sua realização e os resultados obtidos. Este fenómeno não pode assim ser, desligado totalmente de uma série de actividades cognitivas e comportamentais que ocorrem antes e depois das situações de avaliação escolar.

De facto, existem várias situações instrucionais na sala de aula que têm qualidade do tipo teste e que levam os professores e colegas dos estudantes com ansiedade nos testes a fazerem *julgamentos* de natureza avaliativa acerca dos seus trabalhos e comportamentos. O significado, importância e impacto de tais situações é bem salientado por Phillips (1985, p.70):

embora os efeitos da ansiedade nos testes na aprendizagem a partir da instrução, na sala de aula possam ser relativamente pequenos, uma pequena diferença na capacidade para aprender, multiplicada por meses e anos de experiência intrucional, pode resultar em diferenças substanciais no conhecimento adquirido e nas competências intelectuais.

Por isso, em nossa opinião, talvez se justifique definir mais apropriadamente a *ansiedade nos testes* como ansiedade da realização escolar, e conceptualizá-la no contexto de um processo transaccional mediado cognitivamente.

## REFERÊNCIAS

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thoughts and action: A social-cognitive therapy*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Beck, A.T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Beck, A.T. (1984). Cognitive approaches to stress. In R. Woolfolk & P. Lehrer (Eds.), *Principles and practice of stress management*. New York: Guilford Press.
- Beck, A.T. (1985). Theoretical and clinical aspects. In A.T. Beck & G. Emery (Eds.), *Anxiety disorders and phobias: a cognitive perspective*. New York: Basic Books.
- Beck, A.T. & Emery, G. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York: Basic Books.
- Bernard, M.E., Joyce, M. & Rosewarne, P. (1983). Helping teachers cope with stress: a rational-emotive approach. In A. Ellis & M. Bernard (Eds.), *Rational-emotive approaches to the problems of childhood*. N.Y.: Plenum Press.
- Covington, M.V. (1984). Anxiety management via problem-solving instruction. In H.M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 3). Lisse/Hillsdale, N.J.: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Covington, M.V. (1985). Test anxiety: Causes and effects over time. In H.M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 4) (pp.55-68). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Cruz, J.F. (1987). *Ansiedade nos testes e exames: teoria, investigação e intervenção* ( Provas da Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica). Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, J.F. (no prelo). Factores cognitivos e afectivos da ansiedade nos testes escolares: um estudo exploratório ao longo do ciclo de realização. *Actas do Encontro Internacional de Intervenção Psicológica na Educação*. Porto: Afrontamento.
- Davidson, R.J. (1978). Specificity and patterning in biobehavioral systems: implications for behavior change. *American Psychologist*, 33, 430-436.
- Elliot, G.R. & Eisdorfer, C. (Eds.). (1982). *Stress and human health: Analysis and implications of research*. A study by the Institute of Medicine, National Academy of Sciences. New York: Springer.
- 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.
- Ellis, A. (1978). What people can do for themselves to cope with stress. In C. Cooper & R. Payne (Eds.), *Stress at work*. New York: Wiley.
- Ellis, A. (1980). An overview of the clinical theory of rational-emotive therapy. In R. Grieger & J. Boyd (Eds.), *Rational-emotive therapy: A skills-based approach*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Endler, N.S. (1975). A person-situation interaction model for anxiety. In C.D. Spielberger & I.G. Sarason (Eds.), *Stress and Anxiety* (Vol. 1). Washington, D.C: Hemisphere.
- Endler, N.S. (1978). The interaction model of anxiety: some possible implications. In O.M. Landers & R.W. Christina (Eds.), *Psychology of Motor behavior and Sport*. Champaign, III: Human Kinetics, 332-351.
- Folkman, S. & Lazarus, R.S. (1985). If it changes it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. & Gruen, R. (1986). The dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50.
- Khrone, H.W. & Laux, L. (Eds.). (1982). *Achievement, stress and anxiety*. Washington, D.C.: Hemisphere.

- Lazarus, R.S. (1981). The stress and coping paradigm. In C. Eisdorfer, D. Cohen, A. Kleinman & P. Maxim (Eds.), *Models for clinical psychopathology* (pp. 177-214). New York: Spectrum.
- Lazarus, R.S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist*, 37, 1019-1024.
- McKeachie, W.J. (1984). Does anxiety disrupt information processing or does poor information processing lead to anxiety. *International Review of Applied Psychology*, 33, 187-203.
- Mechanic, D. (1962). *Students under stress: A study in the social psychology of adaptation*. New York: Free Press.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum Press.
- Meichenbaum, D. (1985). *Stress inoculation training*. N.Y: Pergamon Press.
- Meichenbaum, D., & Jaremko, M. (1983). *Stress reduction and prevention*. New York: Plenum Press.
- Merluzzi, T.V., Glass, C.R. & Genest, M. (Eds.) (1981). *Cognitive assessment*. New York: Guilford.
- Pekrun, R. (1984). An expectancy-value model of anxiety. In H.M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 3). Lisse/Hillsdale, N.J.: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Phillips, B.N. (1985). Test anxiety in school settings. Application of the aptitude-treatment interaction concept in research on the test anxiety, instruction, and minimum competency testing. In H.M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 4). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Ploeg, H.M. van der, Schwarzer, R. & Spielberger, C.D. (Eds.). (1983). *Advances in test anxiety research* (Vol. 2). Lisse/Hillsdale, N.J.: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Ploeg, H.M. van der, Schwarzer, R. & Spielberger, C.D. (Eds.). (1984). *Advances in test anxiety research* (Vol. 3). Lisse/Hillsdale, N.J.: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Ploeg, H.M. van der, Schwarzer, R. & Spielberger, C.D. (Eds.). (1985). *Advances in test anxiety research* (Vol. 4). Lisse/Hillsdale, N.J.: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Ploeg, H.M. van der, Schwarzer, R. & Spielberger, C.D. (Eds.). (1987). *Advances in test anxiety research* (Vol. 5). Lisse/Hillsdale, N.J.: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Quast, H.-H., Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1985). The impact of daily stress on social anxiety and helplessness. In Diaz-Guerrero (Eds.), *Proceedings of the International Congress of Psychology*. Amsterdam: North-Holland.
- Rohsenow, D. & Smith, R.E. (1982). Irrational beliefs as predictors of negative affective states. *Motivation and Emotion*, 6, 299-314.
- Sarason, I. (1980). Introduction to the study of test anxiety. In Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research and applications*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Schwarzer, R. (1984). The self in anxiety, stress, and depression: An introduction. In R. Schwarzer (Ed.), *The self in anxiety, stress, and depression*. Amsterdam: North-Holland.
- Schwarzer, R. & Quast, H.-H. (1985). Multidimensionality of the anxiety experience: Evidence for additional components. In H.M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 4). Lisse/Hillsdale, N.J.: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Smith, C. & Ellsworth, P.C. (1985). Patterns of cognitive appraisal in emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 813-838.
- Spielberger, C.D., Anton, W.D. & Bedell, J. (1986). The nature and treatment of test anxiety. In M. Zuckerman & C.D. Spielberger (Eds.), *Emotions and anxiety: New concepts, methods and applications* (pp. 317-345). New York: Erlbaum/Wiley.
- Spielberger, C.D., Gonzalez, H.P., Taylor, C.J., Algaze, B. & Anton, W.D. (1978). Examination stress and test anxiety. In C.D. Spielberger & I.G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety* (Vol. 5). New York: Hemisphere/Wiley.
- Topman, R.M., & Jansen, T. (1984). I really cannot do it, anyway: The treatment of test anxiety. In H.M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 3) (pp. 243-251). Lisse/Hillsdale, N.J.: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Wine, J.D. (1980). Cognitive-attentional theory of test anxiety. In I.G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research and applications* (pp. 349-385). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Wine, J.D. (1982). Evaluation anxiety: A cognitive-attentional construct. In H.W. Krohne & L. Laux (Eds.), *Achievement, stress and anxiety*. Washington, D.C.: Hemisphere.

## ABSTRACT

### A TRANSACTIONAL AND COGNITIVE APPROACH TO SCHOOL TEST AND EXAMINATION ANXIETY

An integrative and comprehensive conceptual model to test anxiety is presented. This model is based on recent cognitive and transactional approaches to stress and anxiety. Test anxiety is integrated in a more global stress model and is conceptualized in a transactional process cognitively mediated. After the analysis of the multiple test anxiety components and of the role and impact of antecedent factors (individual and situational), the *vicious circle* of anxiety is analysed. A new terminology of test anxiety construct is proposed in order to encompass the different evaluation situations that occur during the school achievement cycle.

## RÉSUMÉ

### UNE APPROCHE COGNITIVE TRANSACTIONNELLE DE L'ANXIÉTÉ DANS LES TESTS ET EXAMENS SCOLAIRES

L'auteur propose un modèle conceptuel intégré et compréhensif pour l'anxiété dans les tests et examens ayant pour base les approches cognitivistes récentes de l'anxiété et des perspectives transactionnelles du stress. L'anxiété dans les tests est intégrée dans un modèle transactionnel plus large du stress et conceptualisée dans le contexte d'un processus transactionnel. Après l'analyse des composantes multiples de l'anxiété dans les tests et du rôle et de l'impact des facteurs antécédents (individuels et de l'environnement), on analyse le *cercle vicieux* de l'anxiété et une nouvelle terminologie du concept anxiété dans les tests est proposée, de façon à embrasser les différentes situations évaluatives qui surviennent au cours du cycle de la réalisation scolaire.

## O ESTÍMULO AO TALENTO E À EXCELÊNCIA

EUNICE M. L. SORIANO DE ALENCAR

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Após enumerar algumas das ideias erróneas sobre o sobredotado que têm progressivamente caído por terra, a autora discorre a respeito das condições favoráveis ao desenvolvimento do talento e da excelência, chamando a atenção tanto para factores ligados ao contexto sócio-cultural, como para variáveis do ambiente familiar e educacional. Descreve as características de alguns programas para o sobredotado, apontando também para a importância da preparação do professor, no sentido de que este utilize estratégias favoráveis ao desenvolvimento integral do aluno.

Observa-se, nos últimos anos, um interesse crescente pela implementação de condições favoráveis à educação do sobredotado. Prova disso é o número progressivamente maior de educadores de distintos países que tem acorrido aos congressos internacionais sobre a criança sobredotada e talentosa. Neste sentido, nota-se que representantes de apenas 23 países estiveram presentes no 3º Congresso Internacional sobre Crianças Sobredotadas e Talentosas em Israel, em 1979, ocasião em que se constatou que, em menos de 10; se observavam programas significativos utilizados em larga escala. Seis anos após esta data, 43 países fizeram-se representar, com exposição de um número significativamente superior de propostas, programas e actividades direcionadas ao sobredotado.

Nota-se ainda que esta área que, até bem pouco tempo era negligenciada e mesmo ignorada, passou a ser tema discutido, pesquisado, emergindo inúmeras propostas e programas educacionais adequados às necessidades deste grupo. Mudanças se fizeram sentir em programas educacionais de vários países com vista à criação de um espaço para o sobredotado e para estimular e encorajar o indivíduo com habilidades superiores a tornar-se mais produtivo e a fazer uso do seu potencial e habilidades.

À medida em que os programas se expandem, observa-se que ideias erróneas, até então fortemente arraigadas entre educadores e leigos, têm progressivamente caído por terra. Dentre estas, poder-se-ia destacar a noção largamente difundida de que o encaminhamento para programas especiais geraria na criança ou no jovem uma atitude snob e pretenciosa. O que tem sido constatado, porém, observando o comportamento daqueles que participam nestes programas, é que isto efectivamente não tem acontecido. O que se pode notar é exactamente o inverso: a educação especial para o sobredotado, quando de boa qualidade, produz, antes, estudantes satisfeitos com as actividades desenvolvidas, entusiasmados com as propostas curriculares. Uma vez livres das pressões exercidas pelos que tendem a criticar e a punir o aluno que se destaca por um desempenho e interesses marcantes, num ambiente estimulador, expandem-se a competência e a habilidade.

Uma outra noção também divulgada, especialmente em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, e que tem sido severamente questionada, é à de que seria um absurdo investir nesta área, quando se têm tantos sujeitos infradotados e com deficiências físicas, que permanecem sem um atendi-

mento especializado. De facto, muitos são os desafios a nível de educação. Não há dúvida de que há necessidade de programas de boa qualidade para o deficiente, de tal forma que este possa desenvolver adequadamente o seu limitado potencial. Aqui se aplica a ideia de que uma boa educação para todos não significa uma educação idêntica para todos. Esta deve atender de forma diferenciada tanto os alunos mais competentes e capazes como aqueles que apresentam dificuldades e deficiências.

Observam-se ainda fortes preconceitos por parte de pais e professores com relação a programas de aceleração onde é oferecido, num ritmo mais acelerado, um programa comumente desenvolvido num tempo mais longo. O que se observa, porém, é que a prática da aceleração tem sido usada com muito sucesso em muitos locais, fazendo cair por terra diversos mitos associados a esta prática, como a presença de solidão e desajustamento entre jovens que progridem mais rápido no seu programa académico ou ainda um decréscimo precoce na competência e habilidade (o conhecido epígrafe americano *early ripe, early rot*).

Outra ideia também disseminada é a de que o sobredotado apresentará necessariamente um bom rendimento académico. O que os dados empíricos indicam, entretanto, é uma elevada frequência de indivíduos sobredotados que apresentam um rendimento aquém do seu potencial (aquilo que o sujeito é capaz de realizar e aprender) e o desempenho real (o que o sujeito efectivamente demonstra conhecer). Muitos são os factores a que se pode atribuir este desempenho inferior. Tanto uma atitude negativa com relação à escola, como as características do currículo e métodos utilizados (especialmente excessiva repetição de conteúdo, aulas monótonas e poucas estimuladoras, ritmo mais lento da classe), além de baixas expectativas por parte do professor e pressões exercidas pelo grupo de colegas com relação ao aluno que se destaca por suas ideias ou habilidades marcantes, são alguns dos factores responsáveis.

Uma atitude comum entre professores não preparados para atender a este grupo, e que pode afectar profundamente o comportamento do aluno, é a indiferença ou mesmo hostilidade com relação ao indivíduo intelectualmente superior ou que se destaca por sua produção criativa. É frequente o professor se sentir ameaçado diante do aluno que se distingue por suas competências e habilidades, não sabendo como proceder e o

que fazer. Especialmente o aluno que se destaca por uma criatividade superior tem sido severamente punido em muitos contextos, não sendo bem aceite e nem tão pouco estimulado.

Dados obtidos por nós confirmam tal observação. Num estudo sobre as características do aluno ideal, quando foi solicitado aos professores para indicar as características que eles mais gostariam que os seus alunos apresentassem e aquelas que em sua opinião deveriam ser punidas ou desencorajadas na sala de aula, constatou-se que o aluno mais desejado pelo professor do ensino de 1º grau é aquele obediente, sincero, trabalhador, atencioso para com as pessoas e bem aceite pelos colegas. Observou-se neste estudo que traços comumente associados à criatividade, como alto pensamento divergente, independência de julgamento e pensamento, não aceitação pronta e imediata da autoridade, eram desencorajados na sala de aula (Alencar & Rodrigues, 1978).

Num estudo mais recente, com dois grupos de alunos - um que se destacava pela sua criatividade superior e outro considerado menos criativo - obtivemos dados que também coincidem com os anteriormente relatados (Alencar, 1984). Neste estudo, apresentamos para os nossos sujeitos uma relação de alunos hipotéticos, cada um deles apresentando uma característica distinta - como honestidade, popularidade, inteligência ou criatividade - solicitando-lhes para ordená-los tanto de acordo com o tipo de aluno que, em sua opinião, os seus professores preferiam. Observou-se que ambos os grupos informaram que as características preferidas por seus professores eram relativas ao bom desempenho académico, inteligência e honestidade. Observou-se que o aluno que se destacava pela sua criatividade, o qual foi descrito como aquele que tem muitas ideias e que está sempre inventando novas maneiras de fazer as coisas, foi um dos que, na opinião dos alunos, os seus professores menos gostariam de ter na sala de aula.

Uma ideia ainda presente entre muitos educadores é a de que o sobredotado teria recursos suficientes para crescer sozinho, nada necessitando ser feito no sentido de oferecer-lhe um ambiente especial, dadas as suas condições privilegiadas a nível de inteligência e criatividade. Entretanto, o que se observa é que nem todos os sujeitos com grande habilidade intelectual se tornam produtivos. Muitos deles, em função de características do próprio contexto familiar, educacional e social, apresentam apenas um desempenho mediocre e mesmo abaixo da média. Neste sentido, é necessário salientar a importância de se criar um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, a par de atender às suas necessidades educacionais. Especialmente a criação de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras, que estimulem o seu desenvolvimento e que favoreçam a realização plena de seu potencial, de acordo com o seu ritmo de aprendizagem que é significativamente mais rápido, são necessárias, cabendo a cada sistema educacional optar pela melhor forma de conduzir este processo.

Indiscutível, ainda, é a importância do ambiente para o desenvolvimento de talentos em áreas diversas, como música ou artes plásticas. Seria inconcebível imaginar, a título de ilustração, a presença de um ilustre pianista em um ambiente onde a música é desvalorizada, onde se observa a presença de poucos ou nenhum instrumento musical, e onde as oportunidades para ser instruído e para exercitar a música sejam muito reduzidas.

## CONDIÇÕES FAVORÁVEIS AO DESENVOLVIMENTO DO TALENTO E DA EXCELÊNCIA

Muitos são os factores que podem contribuir para o desenvolvimento do talento e da excelência. Alguns desses factores estariam mais relacionados ao contexto sócio-cultural, outros a variáveis do ambiente familiar e ainda outros a variáveis do ambiente educacional.

Em relação às características do ambiente sócio-cultural, observam-se diferenças entre sociedades na extensão em que traços favoráveis ao desenvolvimento da excelência são cultivados e em que oportunidades são oferecidas para o desenvolvimento das habilidades e potencialidades de cada indivíduo. Observa-se que valores diversos predominam em sociedades diversas. No Japão, país que se tem destacado por uma produção e competências excepcionais, nota-se um interesse nacional pelo desenvolvimento do potencial pleno de cada indivíduo e onde cada criança é tratada como possível portadora de algum talento ou aptidão superior. Neste país, materiais educacionais de excepcional qualidade têm sido produzidos para favorecer o desenvolvimento da criança, observando-se ainda uma busca constante de novas ideias e informações. Nota-se também que alguns traços de personalidade são aí mais cultivados - como a persistência e a auto-confiança - os quais são fundamentais no processo de se aperfeiçoar ideias ou gerar produtos de melhor qualidade.

De forma similar, com relação às características de um contexto social propício à criatividade, poder-se-ia salientar a extensão em que as contribuições criativas são bem aceites e valorizadas, bem como a existência de condições que estimulem a inovação, a exploração de ideias e a criação de novos produtos. Na medida em que traços de personalidade, como persistência, curiosidade, independência e iniciativa e forem cultivados e reforçados no meio social onde o indivíduo se acha inserido, produções criativas terão mais chances de ocorrer.

Com relação ao contexto familiar e educacional, observa-se, em inúmeros estudos realizados sobre os antecedentes do talento e da excelência, que um dos aspectos mais destacado diz respeito às características do ambiente onde o indivíduo viveu os seus primeiros anos de infância bem como os traços de personalidade aí cultivados. De modo geral, tem sido observado entre as crianças sobredotadas, um número significativo de pais que encorajam a exploração intelectual, que demonstram aprovação pelas realizações e desempenho do filho, que respondem com prazer às perguntas das crianças, aproveitando as suas expressões de interesse para direcioná-las para novas aprendizagens e explorações.

Um dos estudos mais conhecidos nesta área foi desenvolvido por Bloom (1981), com uma amostra de 120 pessoas que demonstravam excelência em três áreas diversas: a artística, representada por pianistas e escultores; a psicomotora, pelos campeões olímpicos de desportos diversos; e a área cognitiva, representada por matemáticos e cientistas. Através de entrevistas com estes sujeitos e seus familiares, Bloom constatou, em número substancial, a presença de um alto grau de envolvimento do sujeito com a sua área de interesse desde uma idade precoce (usualmente antes dos 12 anos), a par de um alto envolvimento dos pais no sentido de dar todo o apoio e encorajamento ao desenvolvimento do talento e habilidades específicas. Neste sentido, mesmo no período entre 3 e 7 anos, estes sujeitos já eram encorajados pelos pais a desenvolver

atividades exploratórias relacionadas à sua área de interesse, os quais reforçavam e estimulavam todo o esforço e empenho da criança.

Pesquisas anteriores com indivíduos que se destacavam por sua produção criativa também chamam a atenção para a influência de variáveis do contexto familiar. Um exemplo seria o estudo desenvolvido por Mackinnon (1964) com uma amostra de arquitectos altamente criativos, quando se constatou que este grupo, ao informar sobre o ambiente predominante em seus lares na sua infância, fez referência ao facto de que seus pais tinham grande respeito pela sua forma de pensar e de agir, incentivando e demonstrando confiança em suas habilidades, oferecendo-lhes ao mesmo tempo oportunidades para tomadas de decisões. O encorajamento dos interesses criativos, da autonomia e independência, a par de uma ausência de comportamento crítico, restritivo e punitivo, foram também alguns dos aspectos observados em famílias de indivíduos mais criativos (Miller & Gerard, 1979).

Em anos posteriores, outro factor de influência salientado por Bloom, relacionava-se com acontecimentos como competições e concursos, os quais exigiam do indivíduo uma preparação intensiva, de forma a dar o melhor de si. Tais acontecimentos criavam uma oportunidade para contacto com colegas da mesma área de interesse, possibilitando ainda a troca de experiência e a observação de outros que poderiam ser modelos de desempenho. Mesmo quando não eram bem sucedidos, estes eventos possibilitavam a identificação de problemas e falhas a serem corrigidas e áreas a serem aprimoradas.

O reconhecimento, apoio e incentivo de um bom professor, direcionando a aprendizagem e abrindo novos caminhos e oportunidades, foi também um factor observado em muitos casos.

#### COMO FAVORECER O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO QUE SE DESTACA POR SUAS HABILIDADES E TALENTOS

Muitas têm sido as propostas implementadas por sistemas educacionais de diferentes países para atender o aluno que se destaca por suas habilidades superiores. Estas enquadram-se tradicionalmente em três grandes grupos - enriquecimento, aceleração e segregação - levadas a efeito tanto na própria escola onde o aluno estuda, como em outros locais disponíveis, como em museus ou universidades. Nota-se ainda que, em vários países, muitos dos programas montados têm sido em áreas consideradas prioritárias pelo Estado, como Matemática e Ciências. A título de ilustração, poder-se-ia lembrar o programa de Ciências que é oferecido na Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos, para 500 alunos do ensino secundário, que se destacam pelo seu desempenho académico e que são convidados a participar em cursos e seminários aos sábados. Também muito conhecido é o programa para jovens com habilidades matemáticas superiores na Universidade de John Hopkins, o qual tem recebido crianças e jovens que afiaram de um programa de alto nível. É objectivo deste programa atingir aquele aluno com raciocínio matemático mais elevado e que tenha um potencial de se transformar num notável engenheiro, matemático ou cientista, em áreas que exijam grande habilidade quantitativa.

Outro exemplo são os programas que têm sido ofereci-

dos no Instituto para a Promoção de Artes e Ciências, ligado ao Museu Haaretz e à Universidade de Tel-Aviv em Israel, onde anualmente várias centenas de crianças e jovens têm tido oportunidade de desenvolver as suas habilidades e talentos, através de cursos que enfatizam sobretudo a criação de ideias.

As escolas especiais para talentos académicos, como a Escola de Matemática e Ciências de Moscovo, subvencionada pela Universidade de Estado de Moscovo, juntamente com os Jogos Olímpicos ligados às matérias escolares - Matemática, Física, Química, Biologia, Literatura - e várias das actividades desenvolvidas nas Casas e Círculos dos Pioneiros, ilustram as provisões levadas a efeito actualmente na União Soviética.

Na América Latina, um dos trabalhos mais conhecidos internacionalmente é o desenvolvido pelo Ministério para o Desenvolvimento da Inteligência, na Venezuela, que tem, dentre os seus objectivos principais, a criação de melhores condições nas escolas do país para o desenvolvimento pleno das habilidades intelectuais.

Ao examinarem-se os objectivos propostos por distintos programas, observa-se que, embora o desenvolvimento intelectual e cognitivo seja o aspecto mais destacado, outras dimensões estão também presentes, como se depreende da relação de alguns objectivos de programas para sobredotados, como os apresentados a seguir:

1. Ajudar aqueles indivíduos, com um alto potencial, a desenvolver ao máximo os seus talentos e habilidades.
2. Favorecer o seu desenvolvimento global, de tal forma que venha a dar as maiores contribuições possíveis à sociedade.
3. Fortalecer um autoconceito positivo.
4. Ampliar as experiências desses alunos numa diversidade de áreas.
5. Desenvolver no aluno uma consciência social.
6. Possibilitar ao aluno uma maior produtividade criativa.

Alguns aspectos devem ser também levados em conta no processo de identificação dos alunos a serem encaminhados para os distintos programas. Um deles diz respeito à necessidade de se utilizarem múltiplos critérios, considerando-se, na medida do possível, informações obtidas de fontes variadas, incluindo tanto a própria criança ou jovem, como os seus professores, pais e colegas, além naturalmente daquelas obtidas através dos testes psicológicos.

Um aspecto a ser também considerado diz respeito ao grau de motivação do aluno para participar do programa, bem como os traços de personalidade por ele apresentados. Acreditamos que *independência de pensamento e de julgamento, curiosidade, absorção e persistência nas tarefas que se propõem realizar, autoconfiança*, são traços importantes a serem incluídos no processo de identificação e posteriormente atendidos na educação desses sujeitos.

A preparação dos professores para atender adequadamente este grupo é outro aspecto fundamental. Neste sentido, não basta que o professor domine a sua área de conhecimento. É importante que ele utilize estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral do aluno, que possibilitem o treino de habilidades cognitivas diversas, criando ainda na sala de aula um ambiente favorável à exploração e à descoberta, à produção de ideias e de conhecimento.

É relevante lembrar que vários modelos de instrução

foram propostos, com vista a favorecer o aproveitamento máximo da motivação e interesse do aluno em áreas que permitam o seu crescimento e o desenvolvimento das suas capacidades. Um dos modelos mais conhecidos é o de autoria de Renzulli (1977), no qual três tipos de actividades de enriquecimento se destacam, a saber:

1. Experiências exploratórias gerais que irão permitir clarificar os interesses e habilidades do aluno.
2. Actividades de aprendizagem em grupo que ajudarão o aluno a lidar de uma forma mais efectiva com o conteúdo.
3. Projectos desenvolvidos, individualmente ou por grupos de alunos, com o objectivo de investigar problemas reais.

A utilização de modelos, como o anteriormente lembrado, contribui de forma substancial para a optimização da aprendizagem e para o desenvolvimento das múltiplas habilidades presentes no superdotado.

#### REFERÊNCIAS

- Alencar, E.M.L.S. (1984). Características psicossociais de crianças mais e menos criativas. *Interamerican Journal of Psychology*, 18, 87-99.  
 Alencar, E.M.L.S., & Rodrigues, C.J.S. (1978). Relação entre o tempo de ensino, localidade da escola e características comportamentais consideradas desejáveis e indesejáveis por professores do ensino de primeiro grau. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 30 (3) 75-93.  
 Bloom, B.S. (1981). Talent Development. *Educational Leadership*, 39, 86-94.  
 Miller, B.C. & Gerard, D. (1979). Family influences on the development of creativity in children: an integrative review. *The Family Coordinator*, 28, 295-312.  
 Mackinnon, D.W. (1964). The nature and nurture of creative talent. In R.E. Ripple (Ed.), *Learning and Human Abilities: Educational Psychology*. New York: Harper & Row.  
 Renzulli, J.S. (1977). *The enrichment triad model*. Wethersfield, Conn: Creative Learning Press.

#### ABSTRACT

#### STIMULATING THE GIFTED

The author review several misconceptions about giftedness which interferes with the growth of special education for the gifted and talented. Some favorable conditions to the development of talent and excellence are described, calling attention to factors from the social and cultural environment and to variables from the family and the educational context. A description of the characteristics of several programs for the gifted is presented. It is stressed the teacher's role and the need of favorable strategies to the students' development.

#### RÉSUMÉ

#### LA STIMULATION DU SURDOUÉ

L'auteur passe en revue plusieurs croyances à propos des surdoués qu'elle considère dépassées; son analyse prend en considération les conditions favorables au développement du talent, mettant en évidence l'importance des variables liées au contexte socio-culturel ainsi que celles de l'environnement familial et educationnel. Les caractéristiques de certains programmes destinés aux surdoués sont décrites en rappelant aussi l'importance d'une formation du professeur, qui lui permet l'utilisation de stratégies favorables au développement intégral de l'élève.

#### REVISTA UNIVERSITÁRIA DE PSICOLOGIA

Publicação da  
Associação Nacional de  
Estudantes de Psicologia

À venda nas Associações de Estudantes

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



## A EFICÁCIA DOS PROGRAMAS DE PREVENÇÃO DO CONSUMO DE DROGAS NA ADOLESCÊNCIA: UMA REVISÃO AVALIATIVA DA LITERATURA

JORGE NUNO NEGREIROS DE CARVALHO(\*)

UNIVERSIDADE DO PORTO

Nos últimos anos têm-se multiplicado os esforços tendentes a determinar a eficácia dos programas de prevenção do consumo de drogas na adolescência. Paralelamente, uma atenção particular tem sido dedicada à identificação de diversos problemas e dificuldades metodológicas, tendo em vista aperfeiçoar a qualidade dos dados da avaliação referentes a essas estratégias. Neste artigo procede-se a uma análise dos estudos mais significativos focalizados na avaliação dos efeitos dos programas de educação e prevenção sobre drogas na adolescência. Os estudos incluídos nesta revisão, referem-se, unicamente, a investigações e/ou revisões da literatura conduzidas a partir de finais dos anos 70 até 1986. As investigações efectuadas antes desse período, além de serem em número significativamente menor, apresentam diversas limitações metodológicas tornando, assim, problemático o estabelecimento de conclusões seguras acerca da eficácia dos programas de prevenção elaborados neste domínio. A concluir, são desenvolvidas algumas considerações centradas na questão da avaliação-eficácia dos programas de prevenção sobre drogas.

É só nos anos 80 que a questão de *avaliação-eficácia* dos programas de educação relativa ao álcool e drogas assume alguma importância. A partir desta altura, multiplicam-se, de facto, os estudos que se debruçam sobre os efeitos das intervenções preventivas. Dum modo geral, esses estudos inserem, igualmente, comentários centrados na análise de questões metodológicas diversas, procurando, assim, aperfeiçoar a qualidade dos dados da avaliação dos efeitos dessas estratégias. Outros trabalhos assumem a forma de revisões da literatura, centrados nos estudos de avaliação efectuados na área da educação e prevenção relativa ao álcool e drogas.

Em 1980, são publicados três desses estudos (Goodstadt, 1980; Hanson, 1980; Kinder et al., 1980), os quais referem, globalmente, conclusões idênticas ou compatíveis às enunciadas pelas análises iniciais relativas aos conhecimentos acumulados neste domínio e à qualidade dos procedimentos de avaliação.

A análise efectuada por Goodstadt (1980) focalizou-se em quinze estudos que relatavam efeitos negativos. Considerando os estudos que apresentavam planos de investigação mais robustos, Goodstadt verificou que os resultados negativos presentes no estudo, estavam igualmente associados a resultados positivos no mesmo estudo assumindo a forma de: 1) resultados negativos para um determinado sub-grupo e resultados positivos para outro sub-grupo no que se refere à mesma variável dependente, ou 2) resultados negativos ao nível de uma determinada variável dependente e resultados positivos ao nível de outras variáveis. A maioria destes últimos resultados

mistas, envolviam efeitos positivos sobre os conhecimentos acerca das drogas e efeitos negativos nas atitudes e/ou comportamentos.

No que se refere à qualidade da investigação destes estudos de avaliação, Goodstadt enumera algumas deficiências mais notórias, nomeadamente: 1) ausência de uma avaliação *follow-up*; 2) fraca intensidade/qualidade dos programas; 3) não especificação dos procedimentos destinados a estabelecer empiricamente a validade e fidelidade das medidas utilizadas; 4) taxas de *mortalidade* elevadas nas amostras.

Kinder et al. (1980) analisaram oito estudos que integravam métodos de avaliação dos efeitos de programas de educação sobre drogas, junto de adolescentes, bem como dez estudos adicionais que utilizaram populações adultas. Tendo em consideração os problemas metodológicos inerentes à maioria dos estudos que examinaram, Kinder et al. sugerem quatro critérios metodológicos básicos a preencher nos projectos de investigações futuros: 1) inclusão de uma descrição pormenorizada quer das características dos sujeitos que participaram nos programas preventivos quer dos *métodos educativos* (p. 1054); recurso a procedimentos experimentais geralmente aceites e a técnicas estatísticas adequadas; 3) avaliação dos comportamentos de uso de drogas em múltiplos pontos no tempo, a par de uma avaliação dos conhecimentos, atitudes e outras variáveis *intermediárias*; 4) desenvolvimento de instrumentos *psicométricamente adequados* destinados a medir as atitudes, comportamentos e conhecimentos sobre álcool e drogas.

Tomando como referência uma vasta literatura focalizada na avaliação de programas de prevenção, Hanson (1980) conclui que, embora seja relativamente fácil aumentar os conhecimentos sobre o álcool e/ou drogas, é mais difícil operar modificações nas atitudes. Na análise que efectuou, Hanson

(\*) Assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Centro de Psicologia do Comportamento Desviante.

reconhece, com efeito, que a maioria dos estudos refere mudanças mais acentuadas nos níveis de informação acerca das drogas, as quais não são, dum modo geral, acompanhadas por modificações ao nível das atitudes. Segundo Hanson, embora um número muito limitado de estudos tenha produzido reduções no consumo de álcool e drogas e uma porção, igualmente limitada, tenha originado um aumento do uso dessas substâncias, a maioria dos estudos não terão detectado efeitos significativos nos níveis de consumo do uso de drogas, resultantes da aplicação de estratégias preventivas. Ao contrário da maioria dos autores, Hanson não inclui quaisquer comentários críticos sobre a metodologia dos estudos que analisou susceptíveis de clarificar os *resultados* obtidos.

No âmbito dos estudos de revisão focalizados nos resultados da avaliação dos efeitos da educação sobre o álcool e/ou drogas, revestirá algum interesse examinar com pormenor as revisões dos estudos de avaliação efectuadas por Shaps et al. (1981) e por Hewitt (1982). A primeira (Shaps et al., 1981) porque fornece, eventualmente, a revisão mais exaustiva e completa dos estudos de avaliação (publicados e não publicados) desenvolvidos no período que decorreu entre 1968 e 1977, na área da prevenção do uso de álcool e drogas. A segunda (Hewitt, 1982), porque, embora procedendo ao mesmo tipo de análise, centra-se, exclusivamente, nos programas de educação relativos ao álcool elaborados a partir de 1977.

O estudo de Shaps et al., conduziu uma avaliação dos resultados referentes à eficácia de cento e vinte e sete programas de prevenção do consumo de drogas. Os estudos incluídos nessa revisão foram seleccionados com base nos seguintes critérios: 1) inclusão de procedimentos de avaliação dos efeitos dos programas de prevenção; 2) utilização de medidas específicas do consumo de álcool e drogas. Desses programas cerca de 80% foram implementados em escolas secundárias, revelando, além disso, uma tendência para se concentrarem em populações juvenis. Só 18% das intervenções eram dirigidas a crianças com idades compreendidas entre os nove e os dez anos e somente 6% tinham como *população-alvo* crianças com idades entre os cinco e os oito anos.

Considerados no seu conjunto, os cento e vinte e sete programas revelaram-se *ligeiramente eficazes em influenciar o uso de drogas e as atitudes* (p. 2). Um estudo focalizado nas dez intervenções melhor concebidas revelou efeitos positivos em nove e efeitos negativos num programa. Este último, recorreu a uma estratégia de informação.

Shaps et al. descreveram ainda as limitações metodológicas mais salientes associadas a estes programas preventivos. Especificamente, os autores verificaram que: 1) só 13% das intervenções incluíam uma avaliação *follow-up*; 2) 86% dirigiram-se a populações *indiferenciadas*, não tendo sido efectuada qualquer distinção entre os grupos expostos às intervenções com base em factores como o nível de *risco* ou os níveis de consumo de drogas; 3) só 31% das investigações incluíam um grupo de controlo equivalente ao grupo experimental em virtude de uma selecção aleatória e só 9% incluíam um grupo de controlo não aleatório (quase experimental) isento de *erros susceptíveis de comprometer a confiança nos resultados obtidos*; 4) 57% dos programas eram de curta duração, e entre estes, um número apreciável consistia em intervenções de uma única sessão; 5) 85% dos cento e vinte e sete programas baseavam-se num único método de medida; 12% utilizaram

entrevistas para recolher os dados, e só 9% recorreu a *medidas de arquivo* (por exemplo, registos escolares sobre problemas relacionados com o uso de drogas). Registe-se ainda que Shaps et al. procuraram analisar os cento e vinte e sete programas em termos da qualidade da sua metodologia de avaliação. Uma classificação dos diversos estudos foi, assim, efectuada, tomando como critérios, a qualidade dos instrumentos, as técnicas estatísticas, os planos de investigação (*design*) e outros aspectos metodológicos. Esta análise evidenciou uma clara relação negativa entre o rigor colocado na avaliação e a intensidade dos programas. Por exemplo, só vinte e seis dos cento e vinte e sete programas foram considerados como apresentando uma metodologia de avaliação *robusta*. Desses vinte e seis, vinte e dois foram classificados na categoria mais *fraca* relativa à intensidade/qualidade do programa. Somente um dos cento e vinte e sete foi classificado como *forte* quer no que se refere à sua intensidade quer ainda no que diz respeito à metodologia de avaliação adoptada.

Tendo em consideração estes resultados, particularmente se se atender ao elevado número de estudos analisados, poder-se-á concluir que os já vastos conhecimentos acumulados sobre a avaliação dos efeitos das estratégias de prevenção, não permitem, ainda, fornecer uma resposta satisfatória à questão da eficácia deste tipo de intervenções.

Será legítimo extrair a mesma conclusão se se considerar os resultados de uma revisão avaliativa da literatura (Hewitt, 1982) focalizada no impacto dos programas de educação sobre o álcool elaborados entre 1977 e 1980. De facto, Hewitt verificou que, em relação aos efeitos dos programas nos níveis de conhecimentos sobre o álcool 1) foram vários os programas que relataram efeitos positivos (embora alguns não incluíssem um grupo de controlo) e 2) diversos programas não produziram qualquer efeito nos conhecimentos relacionados com o álcool. Verificou ainda que diversos estudos, ou não influenciaram as atitudes em relação ao uso do álcool, ou evidenciaram mesmo efeitos negativos. Enquanto que algumas intervenções preventivas produziram modificações favoráveis nas atitudes relativas ao consumo de álcool, uma dessas avaliações, por exemplo, avaliou a mudança nas atitudes com base nas respostas dos sujeitos à questão que consistia em saber se estes sentiam que as suas atitudes tinham sido positivamente influenciadas em resultado da sua participação no programa preventivo!

As conclusões de Hewitt em relação aos efeitos dos programas no comportamento de bebida foram que: 1) poucas intervenções preventivas terão mesmo procurado avaliar os seus efeitos ao nível do consumo de álcool; 2) no âmbito dos programas que efectuaram uma avaliação do comportamento de bebida, alguns relataram um impacto positivo, enquanto que outros referem resultados negativos; no entanto 3) diversas limitações e problemas metodológicos impediram o estabelecimento de conclusões gerais relativas à eficácia das intervenções preventivas realizadas nesta área. A elaboração dessas conclusões estaria condicionada à realização de outros estudos de avaliação bem como ao *refinamento e utilização generalizada de métodos de avaliação eficazes* (Hewitt, 1982, p. 251).

Antes de se proceder a uma apreciação geral das características e resultados da investigação realizada no quadro dest binómio *avaliação-eficácia*, convirá, ainda analisar as conclusões de alguns estudos mais recentes centrados,

igualmente, em revisões avaliativas da literatura dos efeitos dos programas de educação sobre o álcool e/ou drogas. Esta análise irá privilegiar os estudos conduzidos por Polich et al. (1984), Braucht e Braucht (1984) e Beauchesne (1986).

Ao analisar os efeitos dos programas de prevenção, Polich et al. (1984) retomam algumas limitações inerentes aos procedimentos de avaliação das estratégias preventivas já descritos em estudos precedentes. especificamente, essas limitações incluiriam: 1) a ausência de medidas destinadas a avaliar os efeitos do programa nos níveis de consumo de drogas; 2) uma escolha não aleatória dos sujeitos para as condições experimentais e de controlo; 3) inexistência de dados que indiquem se os índices de consumo de drogas observados após a aplicação do programa eram superiores, inferiores ou idênticos aos registados antes da exposição dos sujeitos do programa.

No entanto, a atenção dos autores focaliza-se, igualmente, nos factores que estarão subjacentes aos resultados positivos evidenciados por diversos programas de prevenção conduzidos, particularmente, na área do uso de tabaco. De facto, um conjunto de estudos realizados neste domínio, a partir dos finais dos anos 70, têm relatado, dum modo consistente, resultados que apontam para uma clara diminuição da incidência do consumo de tabaco nos adolescentes.

Ao procurar explicar estes resultados, Polich et al. (1984) centram-se na análise de algumas características ou componentes teóricas essenciais associadas aos programas de prevenção relativos ao uso de tabaco. No entender dos autores, o sucesso evidenciado por estas intervenções estaria na razão directa de uma melhor compreensão de quatro questões básicas: 1) factores que conduzem os adolescentes a uma iniciação ao consumo de tabaco; 2) mecanismos através dos quais se opera uma aprendizagem; 3) métodos utilizados para comunicar eficazmente e; 4) preocupações específicas e idiossincrasias desenvolvimentais dos adolescentes. Genericamente, a eficácia relatada por esses programas resultaria do ênfase colocado nos *precursors ambientais ou sociais do uso de drogas pelo adolescente* (Polich et al., 1984, p. 144).

Considerações similares são avançadas por Braucht e Braucht (1984), que discutem os resultados dos estudos de avaliação focalizados, essencialmente, da prevenção de um consumo problemático de álcool nos jovens. Ao analisar os resultados da investigação nesta área os autores reconhecem, todavia, que a questão que consiste em saber se a educação sobre o álcool se tem ou não revelado eficaz, é uma questão demasiado simplista e inadequada. As razões que levam os autores a assumir esta posição são, posteriormente, explicitadas: 1) em primeiro lugar porque existe uma multiplicidade de estratégias preventivas, baseadas em diferentes teorias e aplicadas em diferentes contextos socio-culturais e períodos históricos; 2) depois, porque será plausível admitir que essas estratégias influenciem diferencialmente os conhecimentos, atitudes e padrões de consumo de álcool e drogas; 3) finalmente, porque certos grupos de jovens diferenciados em função da idade, nível de desenvolvimento, sexo, características psicossociais e níveis de uso de álcool e drogas, podem reagir diferentemente face a um determinado tipo de programa preventivo.

Embora não minimizando os problemas metodológicos presentes em muitos programas de prevenção relativos ao consumo de álcool e outras drogas, Braucht e Braucht ad-

mitem, todavia, que a avaliação da eficácia desses programas, bem como a sua conceptualização, beneficiaria, largamente, se se focalizasse no *extensivo corpo teórico e de investigação sobre os factores psicossociais* (p. 270), associados ao consumo de álcool na adolescência. Os resultados acumulados nesse domínio da investigação, revestiriam, igualmente, numa importância considerável ao fornecer meios baseados numa teoria susceptíveis de diferenciar sub-classes, entre a população geral, a partir das quais a eficácia diferencial dos programas preventivos pudesse ser investigada.

À semelhança do que outros investigadores têm sublinhado, Braucht e Braucht preconizam uma avaliação dos efeitos das estratégias preventivas com base em períodos mais longos de tempo por forma a que seja possível seguir o desenvolvimento e/ou deterioração dos efeitos do programa (p. 272). O preenchimento desta condição imporia simultaneamente, o recurso a técnicas de análise dos dados mais sofisticadas no sentido de analisar adequadamente esses dados longitudinais.

As insuficiências metodológicas presentes nas investigações avaliativas sobre a eficácia dos programas de prevenção são, também, exaustivamente analisadas por Beauchesne (1986). Após considerar os resultados de estudos de avaliação, conduzidos, particularmente, nos E.U.A., Canadá e França, Beauchesne é de opinião que esses dados

convidam a um novo exame da situação existente no domínio da prevenção do abuso de drogas nos jovens (p. 93).

Os estudos avaliativos da eficácia dos programas de educação sobre drogas seriam, assim, globalmente caracterizados pela existência de um certo número de problemas metodológicos que resultariam, fundamentalmente de dificuldades em definir, em termos claros, quer a situação a prevenir, quer os resultados que se devem esperar de um determinado programa de prevenção.

Como ilustração das dificuldades relacionadas com uma melhor definição da *situação a prevenir*, Beauchesne refere a impossibilidade de recorrer a medidas destinadas a avaliar um consumo abusivo de drogas, já que, actualmente, não se verificaria *um consenso sobre o que constitui uma situação abusiva de consumo* (p. 90). Quanto muito, essas medidas poderão avaliar o uso de drogas e também aqui as dificuldades metodológicas seriam significativas atendendo ao facto de os instrumentos existentes terem sido construídos segundo bases conceptuais diferentes, precludindo, assim, a possibilidade de efectuar *comparações no tempo e no espaço* (idem).

Os resultados dos estudos avaliativos ter-se-ão igualmente, limitado, segundo Beauchesne, a determinar o impacto das estratégias preventivas nos padrões de consumo de drogas ou nas intenções e atitudes em relação ao seu uso, sem evidenciar a preocupação de identificar as causas susceptíveis de explicar determinado padrão de efeitos.

Embora reconheça que as *provas de sucesso são mitigadas* (p. 92), o autor admite, contudo, que os programas que integram *estratégias múltiplas da intervenção* parecem conduzir a resultados mais eficazes, relativamente aos programas que adoptam um modelo único da intervenção. Na sua opinião, os programas de prevenção de *estratégias múltiplas* seriam

aqueles que: 1) fornecem informações sobre as drogas; 2) têm em conta o desenvolvimento da personalidade do adolescente e o tipo de relação que o jovem pode estabelecer com uma droga a ponto de tornar-se problemática e; 3) consideraram os modelos socio-culturais de consumo prevalecentes no meio.

Algumas conclusões, apresentadas sob a forma de recomendações, são, finalmente, avançadas pelo autor. Essas conclusões/recomendações são organizadas em quatro questões básicas: 1) aperfeiçoamento das bases metodológicas dos instrumentos utilizados para avaliar o impacto dos programas de prevenção em ordem à sua uniformização (que poderia operar-se partindo dos modelos de questionários validados pela Organização Mundial de Saúde); 2) adopção de uma abordagem sistemática da toxicomania, que serviria de suporte quer para seleccionar os elementos a reter no momento da avaliação; 3) realização de estudos longitudinais, efectuados no decurso de vários anos; e 4) procurar conciliar as mensagens contidas nos programas de prevenção com as mensagens que o adolescente recebe do seu meio familiar e social.

## CONCLUSÕES

A procura de meios eficazes destinados a prevenir o uso de álcool e/ou drogas na adolescência, representa, como se viu, uma preocupação essencial das investigações realizadas nesta área no decurso da última década.

Este aspecto exprime, basicamente, a necessidade de operar uma ruptura em relação às abordagens preventivas tradicionais, caracterizadas pela ausência de procedimentos orientados para a avaliação do impacto dessas estratégias. Uma dimensão crucial associada a essa ruptura consistiu, justamente, no ênfase colocado na adopção de métodos de avaliação progressivamente mais elaborados e complexos.

Os resultados dos estudos avaliativos e das análises efectuadas até ao momento, tomando como referência os efeitos relatados por esses estudos, não permitem, no entanto, fornecer uma resposta conclusiva sobre esta questão. De facto, os programas de prevenção têm-se revelado, simultaneamente, eficazes, não eficazes e conduzindo mesmo a efeitos negativos. Uma rigorosa identificação dos efeitos das intervenções preventivas, em ordem a determinar as suas consequências, potencialmente positivas ou negativas, representará, eventualmente, uma necessidade de importância crucial neste domínio. Esta tarefa implica, obviamente, a superação de inúmeras limitações e problemas metodológicos que tem caracterizado a investigação produzida nesta área.

No entanto, um aspecto importante, que parece deduzir-se da análise dos estudos avaliativos sobre a eficácia dos programas de prevenção no domínio do consumo de álcool e drogas, refere-se, justamente, à necessidade de, tendo em atenção a extensão das investigações já realizadas, retirar conclusões válidas acerca dos seus resultados, frequentemente contraditórios e, portanto, inconclusivos. De facto, a questão que actualmente se coloca não será tanto a de determinar se os programas de prevenção são ou não eficazes, mas de considerar modalidades específicas de intervenções preventivas, tipos de efeitos que produzem, em função das características das populações a que se dirigem. Parece, de facto, irrealista pretender identificar um modelo ou estratégia de prevenção que,

neste domínio, seria susceptível de se revelar eficaz independentemente das idiossincrasias que definem as diversas variáveis e/ou condições em que tais abordagens ocorrem.

## REFERÊNCIAS

- Beauchesne, L. (1986). *L'abus des drogues: Les programmes de prévention chez les jeunes*. Canada: Presses de L'Université du Québec.
- Braucht, G. N. & Braucht, B. (1984). Prevention of problem drinking among youth. In P. Miller & T. Nirenberg (Eds.), *Prevention of Alcohol Abuse*. New York: Plenum Press.
- Goodstadt, M. S. (1980). Drug education: A turn on or a turn off? *Journal of Drug Education*, 10, 89-99.
- Hanson, D. J. (1980) Drug education: Does it work? In F. Scarpitti & S. Datesman (Eds.), *Drugs and the Youth Culture*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Hewitt, L. E. (1982) Current status of alcohol education programs for youth. In: National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism. Special Population Issues. *Alcohol and Health Monograph*, nº 4. Rockville, Md: The Institute.
- Kinder, B. N., Pape, N. E. & Walfish, S. (1980). Drug and alcohol education programs: A review of outcome studies. *The International Journal of Addictions*, 15, 1035 - 1054.
- Polich, J. M., Ellickson, P. L., Reuter, P. & Kaham, J. P. (1984). Prevention of drug use. In R. Frank & S. K. Datesman (Eds.), *Strategies for controlling adolescent drug use*. Santa Mónica: Rand Corporation.
- Shaps, E., Dibartolo, R., Moscowitz, Y., Palley, C. S. & Churgin, S. (1981). A review of 127 drug abuse prevention program evaluations. *Journal of Drug Issues*, 11, 17 - 43.

## ABSTRACT

**THE EFFICACY OF DRUG ABUSE PREVENTIVE PROGRAMS IN ADOLESCENCE: A REVISION OF THE EVALUATION STUDIES**

In recent years, with the increasing recognition given to evaluation research, a significant number of evaluation studies of alcohol/drug prevention efforts have been carried out. This article provides a revision of the literature of the evaluation studies in this area, conducted from the early 70's to the present time. Some concluding remarks are developed focusing the problem of evaluation - efficacy of drug abuse preventive programs.

## RÉSUMÉ

**L'EFFICACITÉ DES PROGRAMMES DE PRÉVENTION DE L'ABUS DES DROGUES: UNE RÉVISION DES ÉTUDES SUR LEUR ÉVALUATION**

Dans les dernières années, ont été effectués de nombreux études sur l'efficacité des programmes de prévention de l'abus des drogues. Cet article présente une révision de la littérature concernant cette problématique dès 1970 jusqu'à 1986. Quelques réflexions sont, par la fin, ennoncées à propos de l'évaluation de l'efficacité de ce type de programmes.

# INTERPRETAÇÃO DIFERENCIAL DAS EXPECTATIVAS NA ESCOLA

JOSÉ H. BARROS DE OLIVEIRA(\*)

UNIVERSIDADE DO PORTO

Depois de uma breve análise dos diversos conceitos relacionados com as expectativas ou as profissões de realização automática, o autor sintetiza os resultados principais a que chegaram Rosenthal e Jacobson em *Pigmaleão na escola* e as suas hipóteses interpretativas. Segue-se uma análise da literatura posterior que geralmente é crítica a respeito de alguns pontos fracos do efeito *Pigmaleão*, embora não se possa negar a influência das expectativas no campo pedagógico, desde que se controlem outras variáveis.

Na 2ª parte procura-se dar uma interpretação diferencial das profecias de auto-realização, distinguindo entre expectativas naturais e artificiais, positivas e negativas, e outras variáveis, como a personalidade dos professores e dos alunos. O autor crê que, através de expectativas positivas e bem geridas, o sucesso escolar pode melhorar e a escola compensar em parte o desnível sociocultural dos alunos.

## INTRODUÇÃO

R. Merton (1948) foi o primeiro falar de *self-fulfilling prophecy*. K. Clark (1965) atribui a baixa de realização dos estudantes em escolas de *ghetto*, entre outras causas, às baixas expectativas do professor. L.S. Cohen (1966) demonstrou que as falsas informações dadas aos professores sobre as aptidões dos alunos influenciam as classificações; em particular, os alunos apresentados como bons recebiam classificações mais altas em testes de leitura<sup>(1)</sup>. Mas foi sobretudo o *preciso e popular* livro de Rosenthal e Jacobson, no dizer de M. Cherkaoui (1979) que constitui o trabalho mais original sobre o comportamento do professor para com os alunos, e em particular sobre a influência dos preconceitos positivos induzidos no resultado escolar (p. 136).

Há conceitos muito paralelos às *expectativas de realização automática* ou *expectativas de auto-realização*, a que também fazem referência Rosenthal e Jacobson em *Pigmaleão na escola*, como o *efeito placebo*, o *efeito halo*, o *efeito Hawthorne*<sup>(2)</sup>. G. de Landsheere (1976) fala também do *efeito John Henry* parecido ao *efeito Hawthorne* mas afectando o grupo de controle que, sabendo da acção sobre o grupo experimental, não quer ficar atrás (p.52).

Após o livro de Rosenthal e Jacobson, o efeito da sugestão que leva à realização de qualquer coisa sem fundamento ficou também a ser chamado *efeito de Rosenthal* ou *efeito Pigmaleão*<sup>(3)</sup>. Não são expressões totalmente idênticas, como outras também em uso: *efeito edipiano da predição*, *predição criativa*<sup>(4)</sup>. Se consultarmos a bibliografia de *Pigmaleão na escola*, as expressões mais frequentes em título são *expectancies* (ou *expectations*), *placebo effect*, *experimenter bias*, *experiment effects*. Há também alusões a *suggestion and suggestibility*, *artefact*, *biased reports*. Trata-se de expressões mais ou menos convergentes para significar a mesma realidade. O mesmo se poderia dizer de constructos,

como *auto-conceito*, *auto-estima*, *nível de aspiração*, *motivação para a realização*, *locus de controle interno-externo*, *auto-expectativas* em grande parte paralelas com as *hetero-expectativas* e delas dependentes.

As profecias ou preconceitos mais ou menos fatalistas ou de realização automática podem verificar-se nos experimentadores a respeito da investigação em curso, nos pacientes a respeito das medicinas ou do médico, ou deste a respeito dos tratamentos, e em muitos outros sectores ou aspectos da vida comunitária de relação, como no seio da família ou da escola. Rosenthal e Jacobson debruçam-se primordialmente sobre os preconceitos induzidos artificialmente nos professores para verificar o seu efeito sobre o crescimento do QI dos alunos e do rendimento e comportamento escolares. Neste artigo, interessam-nos mormente as expectativas em situação pedagógica.

## APRECIAÇÃO CRÍTICA DE PIGMALEÃO NA ESCOLA

Não nos é possível resumir toda a complexidade da experiência feita por Rosenthal e Jacobson na Oak School. Digamos apenas sinteticamente os resultados principais a que chegaram e as hipóteses interpretativas. Quanto aos resultados notou-se que os alunos das primeiras classes do grupo experimental (sobre os quais tinham sido dadas expectativas aos professores) subiram mais no QI do início para o final do ano que os do grupo de controlo, apesar destes também subirem consideravelmente. Nos resultados escolares e no comportamento, o aumento foi menos significativo e também se verificou nos mais novos. Quanto ao sexo, a sua influência não se mostrou determinante, embora no QI os rapazes tivessem mais vantagem no factor verbal e as raparigas no raciocínio, obtendo também o sexo feminino melhor cotação em leitura. A classe social (predominava a classe popular) e as diversas secções em que estavam distribuídos os alunos (rápida, média e lenta) não apresentavam resultados muito consistentes.

Rosenthal e Jacobson, procurando interpretar os resultados, avançam algumas hipóteses: acidente ou acaso, fidelidade duvidosa do teste, diferenças verificadas já no pré-teste,

alunos privilegiados melhor tratados eventualmente durante a passagem do teste e do pós-teste (o *arranque* ou *desabrochamento* poder-se-ia ter verificado logo nessa altura); poderia ainda ter-se tirado a Pedro para dar a Paulo, isto é, ter-se prestado mais atenção e tempo aos alunos do grupo experimental em detrimento do Grupo de Controlo. Os autores procuram defender-se destas explicações, e insistem na importância das expectativas, mesmo que criadas artificialmente, para uma maior capacidade intelectual e rendimento dos alunos.

A investigação de Rosenthal e Jacobson foi criticada severamente por muitos autores, a começar por Thorndike (1968) e Elashoff e Snow (1970). Poderíamos resumir as críticas destes e outros autores ao seguinte: 1) deficiências no projecto experimental e na análise estatística; 2) fraquezas do instrumento usado (o teste colectivo T.O.G.A. de Flanagan) e o modo como foi utilizado (era passado pelos próprios professores, o que levanta dúvidas quanto à estandardização e imparcialidade na passagem, particularmente no pós-teste); 3) extrapolação a partir das primeiras classes (só af se notava crescimento significativo) e dos resultados obtidos: o crescimento no QI só era significativo no factor raciocínio e o progresso escolar quase só se verificava na leitura; 4) insuficiência do número de sujeitos no grupo experimental, sobretudo nos dois primeiros anos, quando na realidade a argumentação se funda sobretudo nestes primeiros anos; 5) impossibilidade dos professores identificarem no final do ano os sujeitos do grupo experimental, o que torna difícil a interpretação da força das expectativas; 6) dúvidas deontológicas sobre a legitimidade de fornecer informações sem fundamento aos professores.

Muitos autores repetiram a experiência de *Pigmaleão na escola* sem encontrar efeitos significativos ou confirmar os resultados. Outros investigadores, como Claiborn (1969), Grieger (1971), Fleming e Anttonen (1971) repetiam de diversas formas a experiência de Rosenthal e Jacobson sem encontrar efeitos significativos do preconceito experimentalmente induzido nos professores. Estes autores utilizam testes de inteligência estandardizados e uma análise estatística rigorosa. Por sua vez, Barber e Silver (1968) analisaram 31 estudos considerados por Rosenthal como demonstradores dos efeitos das expectativas, concluindo que tal demonstração se verificou apenas em 12 casos. Por estas e outras críticas, poderia concluir-se que o próprio Rosenthal foi vítima do *efeito Rosenthal*, porque muitos outros experimentadores não confirmaram os seus resultados, ao menos de uma forma tão espectacular.

Porém, outros autores afirmam que o *efeito Pigmaleão* não é um mito e que é de admitir, embora sem triunfalismo de Rosenthal. Efectivamente, muitos autores confirmaram os resultados de *Pigmaleão na escola* ou a existência do efeito edipiano da predição. A importância do fenômeno exige discussão tanto da parte dos detractores como dos seus defensores (Landsheere, 1976, p. 53). Palardy (1969) compara o rendimento em leitura de dois grupos de alunos da 1ª classe: quando os professores estavam convencidos que as meninas eram superiores aos rapazes, de facto elas tinham mais vantagem quando se convenciam da igualdade, tal equilíbrio verificava-se. Brophy e Good (1970) afirmam que os alunos com expectativas mais positivas por parte dos professores recebem destes *feedback* e reforços positivos ao seu comportamento.

Dada a complexidade e importância do problema e, por outro lado, os resultados inconcludentes e contraditórios dos diversos autores pro ou contra as conclusões de Rosenthal e

Jacobson, debrucemo-nos sobre alguns estudos mais completos nesta matéria.

Trabalho de mérito foi a tese de doutoramento de D. Pidgeon (1970). O autor começa por estudar o conceito de inteligência relacionado com as expectativas dos professores, e bem assim a influência dos factores ou do *background cultural* e familiar para o sucesso das expectativas. Não é menos decisiva a atmosfera geral da escola onde sobressai a figura do professor. Verificou-se, por exemplo, que num determinado sistema educativo os alunos obtinham classificações mais baixas em matemática, porque os professores não tinham razões para esperar mais alto sucesso. Porém, as expectativas dos professores passam por outras variáveis do aluno, como a idade e o sexo, e principalmente as próprias expectativas dos alunos que interagem com as dos professores e que têm a ver com o sistema educativo e com as saídas profissionais. Pidgeon deseja que a pesquisa de Rosenthal e Jacobson seja realizada de forma mais adequada, embora as expectativas criadas artificialmente a respeito de alguns alunos seja menos eficiente que a respeito de toda a classe, como fez Flowers (1966).

Uma análise crítica mais rigorosa do *Pigmaleão na escola* e dos trabalhos subsequentes é o artigo de M. Carlier e H. Gottesdiener (1975). A respeito das expectativas do investigador sobre os resultados da investigação e ainda do clínico sobre os resultados dos testes de diagnóstico, os resultados mostram-se inconcludentes e contraditórios. As autoras analisam mais extensamente os efeitos das expectativas na situação pedagógica, começando por criticar acervamente o trabalho de Rosenthal e Jacobson. Os estudos que tentaram confirmar o *efeito Pigmaleão* não se mostraram concludentes; se por vezes se verificava crescimento no QI, isso já não acontecia a respeito das classificações escolares, sinal de que os professores atribuem menos importância aos testes que ao próprio conhecimento dos alunos, mas também sinal de fragilidade das expectativas sobre o real progresso dos alunos. Não é fácil modificar artificialmente a atitude dos professores, dependendo também da sua personalidade, bem como da dos alunos. Em todo o caso, o complexo fenômeno discernido por Rosenthal foi apreendido de modo simplista e não parece demonstrar o efeito das expectativas induzidas ou artificiais que esbarram contra as expectativas pessoais mais realistas.

Numa linha crítica, e apontando para a diferenciação das expectativas, vai a tese de M. Gilly (1980), defendida em 1978. Gilly critica severamente as limitações metodológicas de Rosenthal, como a extrapolação dos resultados, o número limitado de sujeitos do grupo experimental, as limitações dos instrumentos usados e das análises estatísticas, etc. Apesar destes limites, não se pode negar o efeito das expectativas, mas só em condições mais favoráveis que no estudo de *Pigmaleão na escola*. Deve insistir-se em estudos mais diferenciais que permitem explorar melhor as diferenças *naturais* dos alunos, posto que as artificiais não chegam a convencer os professores.

Dez anos após a publicação do seu livro controverso, Rosenthal, seu principal autor, juntamente com D. Rubin (1978), analisaram num extenso artigo nada menos que 345 estudos que até à data tinham saído sobre o assunto. Os autores sumarizaram todas as investigações sobre as expectativas interpessoais, distribuindo-as em 8 categorias. Concluem que os efeitos das expectativas existem e são importantes em todos os campos, e principalmente no pedagógico. A seguir aos resultados apresentados pelos autores, vêm 29 comentários de

(\*) Assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

outros tantos especialistas sobre o artigo em questão, que se mostram mais críticos que concordantes com o exposto anteriormente, embora sem negar a importância das expectativas interpessoais nas ciências do comportamento. Pelo geral, criticam as generalizações apressadas e infundadas de Rosenthal e Rubin, fazem reparos ao tratamento estatístico utilizado, acusam os autores de quererem provar o que esperam. No final, Rosenthal e Rubin tentam responder às críticas que lhes foram feitas, reunindo-as em quatro: questões essenciais, hipóteses contrárias, questões metodológicas gerais e específicas. Um dos problemas mais pertinentes levantados refere-se à importância das variáveis moderadoras, como os processos de comunicação e a repercussão a longo prazo dos efeitos das expectativas. Deve também controlar-se melhor todas as variáveis e ser mais exactos na análise e interpretação estatística dos resultados. Os autores concluem, fazendo certa violência à crítica em seu favor, que quase todos os comentadores acreditam na existência do fenômeno das profecias interpessoais e na sua importância nas diversas situações, embora se deva estudar melhor os processos de comunicação entre o expectador e os expectados e as diversas variáveis interferentes.

Outro artigo de grandes dimensões e orientado numa interpretação diferencial das expectativas é o de J.E. Brophy (1983). O autor tenta sintetizar tudo o que foi dito anteriormente, particularmente mais de uma centena de trabalhos pedagógicos que se seguiram ao *Pigmaleão na escola*. Muitas expectativas dos professores a respeito dos alunos surtem o devido efeito devido a outras variáveis que são interpretadas quer pelo professor quer pelo aluno diferentemente. É necessário particularmente ter em conta as diferentes características, atitudes e crenças (locus de controlo) dos professores e alunos, em contínua interacção, bem como as *respostas afectivas* dos estudantes às tarefas escolares. Pode acontecer também que as expectativas dos alunos a respeito dos professores seja mais importante que as dos professores a respeito dos alunos. Daí que o tópico da auto-realização das profecias na classe seja muito mais complexo do que parecia há dez anos (1983, p. 654). Provou-se ainda que a influência das expectativas negativas (efeito de Golem) é maior que a das expectativas positivas (efeito Galateia), com consequentes implicações no ensino.

Outros autores tentaram *meta-análises* pondo em paralelo investigações independentes, e muitas vezes quadrantes diferentes, a fim de tentarem integrar num corpo orgânico os diversos resultados. J. Dusek e G. Joseph (1983) fizeram a síntese de 77 estudos, concluindo que as mais diversas variáveis foram tidas em conta nas pesquisas sobre as expectativas, embora algumas (como o sexo dos alunos) fossem menos consideradas. Por seu lado, S. Raudenbush (1984) sintetiza 18 estudos, concluindo que quanto melhor os professores conhecerem os alunos menos influência terão as expectativas. Confirmou-se ainda que os primeiros anos escolares são os mais sensíveis às expectativas, mas não se confirmou a importância do tipo de teste de QI usado nem o modo como procede o psicólogo.

#### INTERPRETAÇÃO DIFERENCIAL DAS EXPECTATIVAS

Já nos artigos anteriormente citados encontrámos mais ou menos inconsistentemente referências à necessidade de fazer

um trabalho diferencial quanto às expectativas de auto-realização, que não funcionam tão simplisticamente como pensava inicialmente Rosenthal, antes o seu efeito depende da personalidade do expectador e de tantas outras variáveis. L. Sperry (1977) organizou um livro sobre a realização diferencial da aprendizagem onde se pode assistir à polémica entre Rosenthal e Thorndike. Mas um dos artigos mais interessantes deste livro é o de Gurin e Gurin sobre a teoria das expectativas no estudo da pobreza, aplicando a um contexto social os conceitos teóricos, ao mesmo tempo que dá conta dos resultados contraditórios de muitas investigações. Por exemplo, parece provado que os que têm expectativas mais altas as sobem menos nos sucessos e descem mais nos fracassos, ao contrário dos que têm baixas expectativas. Também parece que os *internos* (na terminologia de Rotter) aumentam ou diminuem mais as expectativas conforme o sucesso ou fracasso e de um modo mais realista que os externos que mudam menos, e menos realisticamente (1977, pp. 35-38).

Um importante artigo de E. Babad, J. Inbar e R. Rosenthal (1982), baseado em grande parte nos trabalhos anteriores de Babad e Inbar, realça a importância dos aspectos diferenciais das expectativas conforme se trate de professores artificialmente influenciados ou não (*biased and unbiased teachers*) e também conforme os alunos em questão. As influências diferenciadas das expectativas são função da susceptibilidade dos professores em enviesar a informação (*susceptibility to biasing information*), sendo igualmente necessário distinguir entre resultados positivos (efeitos Galateia) e resultados negativos (efeitos Golem) das expectativas dos professores. Os professores influenciados obtêm resultados diferentes com três grupos de alunos, enquanto os não influenciados obtêm resultados idênticos com os três grupos. O efeito negativo mais consistente traduziu-se em comportamentos dogmáticos por parte dos professores. Concluiu-se também que os professores não são igualmente susceptíveis de ser manipulados, o mesmo acontecendo com os alunos, dependendo das diversas personalidades em causa.

O artigo já citado de J. Brophy (1983) também se coloca numa perspectiva de interpretação diferencial das expectativas. O mesmo comportamento do professor pode produzir diferentes resultados em diversos alunos, dependendo entre outras coisas das diversas *respostas afectivas* dos estudantes às tarefas escolares. Provou-se também que a influência das expectativas negativas (efeito Golem) é maior que a das expectativas positivas (efeito Galateia) com as consequentes implicações no ensino. Por outro lado, não seria realista criar altas expectativas artificiais, pois poderiam vir a mostrar-se contraproducentes, acabando a realidade por desmistificar a situação.

Há estudos, como o de A. Shimkunas (1976), que relacionam as expectativas interpessoais com a ansiedade do expectado, sempre numa tentativa de interpretação diferencial das expectativas. Outros autores fixam-se mais nos mecanismos que medeiam a transmissão das expectativas. A tentativa de ver como funciona a intercomunicação das expectativas foi preocupação logo a seguir ao *Pigmaleão na escola*, como demonstra o estudo de Meichenbaum e Bowers (1969). Os autores trabalharam só com 14 raparigas analisando as interacções professor-aluno, havendo professores que aumentavam as interacções positivas, sob a influência das expectativas, enquanto outros diminuíam as interacções negativas. Daí

a necessidade de estudar as *interacções microscópicas* presentes nas expectativas (1969, p. 316). M. Rothbart et al. (1971), através de uma pesquisa um tanto artificial, não chegaram a conclusões precisas se os alunos *privilegiados* pelas expectativas teriam recebido maior reforço que os colegas, embora os professores lhes dedicassem mais tempo e os alunos falassem mais. Talvez a diferença se encontre mais a nível da qualidade da interacção professor-aluno que propriamente da quantidade, como sugerem P. Rubovits e M. Maehr (1971).

Existem ainda estudos sobre aspectos muito particulares das expectativas. Harari e McDavid (1973) estudam a influência do nome do aluno: parece que as expectativas estão dependentes de percepções estereotipadas do primeiro nome, havendo maior expectação quando os nomes são comuns, populares e atractivos que quando são raros, impopulares e não atractivos. P. Blanck e R. Rosenthal (1984) estudaram a influência do tom de voz quanto aos efeitos das expectativas. Os resultados das expectativas parecem mesmo depender da estação diferente em que nasceram os alunos (Pidgeon, 1970).

Outros autores centraram a sua atenção nas expectativas naturais do professor, mas que nas induzidas artificialmente pelo investigador. Segundo Dusek e O'Connell (1973) as expectativas dos professores que ordenavam eles mesmos as crianças após 15 dias do início das aulas, conforme o sucesso esperado, verificavam-se depois através dos testes, enquanto as expectativas artificiais não surtiam efeito. Smead e Chase (1981) usaram outrossim expectativas naturais por parte dos próprios alunos em matemática, concluindo que as auto-expectativas não têm sido suficientemente estudadas, mas que se mostrem tão ou mais importantes que as criadas nos professores a respeito dos alunos. Segundo Sutherland e Goldschmid (1974), as expectativas criadas naturalmente nos professores, isto é, com base na realidade e não induzidas artificialmente, verificou-se que elas favorecem os menos dotados em confronto com os mais dotados. Por outro lado, Weinstein et al. (1982) puderam provar que os *low achievers* recebem menos *feedback* que os *high achievers*, recebendo estes também mais expectativas do professor.

Um recente artigo de Lee Jussin (1986), também na linha diferencial, apresenta um modelo em três estádios sobre as profecias de auto-realização: 1) expectativas do professor (estudando entre outras coisas a manutenção e mudança de expectativas e as expectativas flexíveis e rígidas); 2) tratamento diferencial dos estudantes (estudantes com altas e baixas expectativas, dissonância cognitiva e afectiva, mediadores situacionais no tratamento diferencial); 3) reacções dos estudantes (estuda-se em particular o papel do *self* que, com uma componente cognitivo-afectiva, pode mediar as profecias de auto-realização; o *auto-esquema*, com uma componente mais cognitiva, difere segundo os estudantes sejam de alta ou baixa expectativa, o mesmo acontecendo com a *auto-estima*, de componente mais afectiva, bem como o *auto-valor* e o *auto-respeito*). Jussin tenta ainda apresentar uma estrutura teórica que permita interpretar as investigações passadas e guiar as futuras neste campo das *self-fulfilling prophecies* sobre as quais se têm debruçado investigadores de psicologia social, cognitiva, do desenvolvimento, da personalidade e da educação. Interessa particularmente estudar o como, quando e porque é que as expectativas actuam.

Ainda mais recentemente, T. Good (1987) tentou resumir as duas últimas décadas de investigação quanto às

expectativas dos professores. O autor insiste sobre os aspectos diferenciais do ponto de vista dos professores e dos alunos (particularmente dos *high* e *low achievers*). São realçados ainda os múltiplos factores mediadores no processo das expectativas e da sua comunicação (verbal e não verbal, consciente ou inconsciente), o que complica as investigações e a sua interpretação.

#### CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

Ao longo do nosso trabalho ficou bem vincada a complexidade da problemática que se move em torno das expectativas a partir da polémica gerada com o livro *Pigmaleão na escola*, havendo pesquisas posteriores também pouco concludentes e mesmo com resultados contraditórios. Porém, algumas conclusões se vêm impondo. Primeiro, não se pode negar a influência das expectativas, em particular para o sucesso escolar, e mesmo para o comportamento na sala de aula. Depois, é necessário no seu uso e interpretação ter em conta uma série de variáveis intermediárias ou moderadoras, devendo por isso estudar-se diferencialmente a influência das expectativas, tendo em conta a personalidade do professor e dos alunos, em contínua interacção (atitudes, crenças, motivação para a realização, etc.); deve considerar-se ainda se se trata de expectativas naturais (com fundamento na realidade) ou artificiais (aqueles são mais eficientes), se falamos de auto ou hetero-expectativas, se de expectativas positivas ou negativas (estas mais injustas e mais influentes que aquelas), se são alimentadas a respeito de alguns alunos ou de toda a turma. Enfim, é necessário ter em conta que a classe de expectativas e em que circunstâncias se dão, quem são os *expectadores* e os *expectados*.

O modo de transmissão ou comunicação das expectativas é explicada conforme as diversas filiações psicológicas a que pertencem os autores. Em particular, Rosenthal e Jacobson, apesar da sua tendência behaviorista, falam também de comunicação inconsciente e mais frequentemente de comunicação *involuntária, subtil, secreta, escondida, não intencional*. Nós achamos difícil prescindir de uma interpretação psicanalítica das expectativas, sobretudo da sua comunicação inconsciente, devendo insistir-se no lado afectivo das mesmas e não apenas na sua dimensão cognitiva, quer por parte de quem as comunica, quer de quem as recebe.

É de considerar ainda que muitas vezes as expectativas influenciam indirectamente através do estatuto sócio-económico-cultural e de outros preconceitos (sexo, idade, personalidade do aluno, etc.). Por isso, deviam ser revistas muitas interpretações do insucesso escolar de cariz acentuadamente sociológico, por vezes portadoras de igual carga de fatalismo como os que exageram o factor biológico. Provavelmente um aluno de classe inferior não obtém sucesso escolar, não tanto por ser de classe pobre, mas porque o professor se serve, mais ou menos inconscientemente, dessa circunstância para baixar o nível das suas expectativas a respeito do aluno, não lhe dando a atenção que merece, enquanto alimenta altas expectativas a respeito dos alunos das classes mais favorecidas.

Daí implicações pedagógicas e políticas que o estudo das expectativas escolares podem trazer consigo, designadamente na preparação e reciclagem dos professores e na relação entre a escola e a família, pois os pais são igualmente Pigmaleões ou portadores de expectativas a respeito dos filhos,

em grande parte dependentes das expectativas dos professores. Seria necessário maior imparcialidade consciente e inconsciente nos professores e em todos os agentes da educação a respeito dos alunos para que a escola pudesse cumprir melhor a sua função, compensando e não agravando mais a desigualdade sócio-cultural. Mesmo independentemente deste factor, se os formadores subissem as suas expectativas a respeito dos alunos, dando-lhes um voto positivo de confiança nas suas potencialidades, agindo em concordância com esse optimismo generoso, se bem que não utópico e irrealista, o insucesso poderia diminuir e a escola realizar melhor a sua função.

## NOTAS

(1) Cahen é citado por Rosenthal e Jacobson numa comunicação feita na Associação Americana de Psicologia. Estes autores citam muitos outros estudos que precederam o seu livro *Pygmalion in the Classroom* (1968) e que podem servir como (pré) história deste livro fundamental para o nosso estudo. Citamos a versão francesa *Pygmalion à l'école*, 1971.

(2) Nome de uma fábrica eléctrica nos arredores de Chicago onde os experimentadores manipulam a claridade mudando as lâmpadas para medir o rendimento laboral; no final só ficticiamente mudavam as lâmpadas e o maior rendimento no trabalho mantinha-se. Este efeito é usado com diversos significados: variáveis não consideradas mas que facilitam a mudança; irrupção de um facto novo que traz mudança após uma reforma; efeitos da sugestão (como placebos) devido ao prestígio científico do interveniente.

(3) Nome tirado da mitologia grega e que depois Ovídio elaborou nas *Metamorfoses*: o escultor Pigmaleão fez uma estátua de marfim representando o seu ideal de mulher e apaixonou-se por ela; em resposta às suas súplicas, Afrodite deu vida à estátua. Paralelamente o professor - qual Pigmaleão na escola - se se enamorar da sua obra - os alunos - dar-lhes-á vida, isto é, tendo expectativas positivas quanto aos alunos, fá-los-á render mais intelectualmente.

(4) Assim Mendras traduz a expressão *the self-fulfilling prophecy*, tradução que não faz total justiça à expressão inglesa (Cherkaoui, 1979, p. 136).

## REFERÊNCIAS

- Babad, E.Y., Inbar, J., Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, (4), 459-474.
- Barber, T.X. & Silver, M.J. (1968). Fact fiction and experimenter bias effects. *Psychological Bulletin*, 70, (6), 1-29.
- Barber, T.X. & Silver, M.J. (1968). Pitfalls in data analysis and interpretation - a reply to Rosenthal. *Psychological Bulletin*, 70, (6), 48-62.
- Blanck, P. & Rosenthal, R. (1984). Mediation of interpersonal expectancy effects: counselor's tone of voice. *Journal of Educational Psychology*, 76, (3), 418-426.
- Brophy, J.E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, (5), 631-661.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1970). Teacher's communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.
- Cahen, L.S. (1966). *Experimental manipulation of bias in teachers' scoring of subjective tests* (Comunicação feita na
- Associação Americana de Psicologia). New York.
- Carlier, M. & Gottesdiener, H. (1975). Effet de l'expérimentateur, effet du maître, réalité ou illusion. *Enfance*, 2, 219-224.
- Cherkaoui, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris: P.U.F.
- Clairborn, M.L. (1969). Expectancy effects in the classroom: a failure to replicate. *Journal of Educational Psychology*, 60, (5), 377-383.
- Clark, K. (1965). *Dark ghetto*. New York: Harper and Row.
- Dusek, J. & Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75, (3), 327-346.
- Dusek, J. & O'Connell, E. (1973). Teacher expectancy effects on the achievement test performance of elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 63, (3), 371-377.
- Elashoff, J.D. & Snow, R.E. (1970). A case study in statistical inference: reconsideration of the Rosenthal and Jacobson data on teacher expectancy. *Technical Report*, nº 15. Stanford University.
- Fleming, E.S. & Anttonen, R.G. (1971). Teacher expectancy or my fair lady. *American Educational Research Journal*, 8, (2), 241-252.
- Flowers, C.E. (1966). *Effects of an arbitrary accelerated group placement on the tested academic achievement of educational disadvantaged students*. (Tese de doutoramento). Columbia University.
- Gilly, M. (1980). *Maitre-élève. Rôles institutionnels et représentations*. Paris: P.U.F.
- Good, T. (1987). Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 38, 32-47.
- Grieger, R.M. (1971). Pygmalion revisited: a loud call for caution. *Interchange*, 2, (4), 78-91.
- Harari, H. & McDavid, J.W. (1973). Name stereotypes and teachers' expectations. *Journal of Educational Psychology*, 65, (2), 222-225.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: a theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93, (4), 429-445.
- Landsheere, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*, 4ª ed. Paris: Armand Colin-Bourrélier.
- Meichenbaum, D.H. & Bowers, K.S. (1969). A behavioral analysis of teacher expectancy effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, (4), 306-316.
- Merton, R.K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210.
- Palardy, J.M. (1969). What teachers believe. What children achieve. *Elementary School Journal*, 69, 370-374.
- Pidgeon, D.A. (1970). *Expectation and pupil performance* (tese da Universidade de Estocolmo). Upsala: Almqvist.
- Raudenbush, S.W. (1984). Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of credibility of expectancy induction: a synthesis of findings from 18 experiments. *Journal of Educational Psychology*, 76, (1), 85-97.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Tournai: Casterman.
- Rosenthal, R. & Rubin, D.B. (1978). Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3, 377-415.
- Rothbart, M., Dalfen, S. & Barret, R. (1971). Effects of teacher's expectancy on student-teacher interaction. *Journal of Educational Psychology*, 62, (1), 49-54.
- Rubovits, P.C. & Maehr, M.L. (1971). Pygmalion analysed: toward an explanation of the Rosenthal-Jacobson findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19, (2), 197-203.
- Shimkunas, A. (1970). Anxiety and expectancy change: the effects of failure and uncertainty. *Journal of Personality and Social*

*Psychology*, 15, (1), 34-42.

- Smead, V.S. & Chase, C.I. (1981). Student expectations as they relate to achievement in eighth grade mathematics. *Journal of Educational Research*, 75, 115-120.
- Sperry, L. (1977). *Desempenhos de aprendizagem e diferenças individuais*. Porto Alegre: Globo.
- Sutherland, A. & Goldschmid, M.L. (1974). Negative teacher expectation and IQ change in children with superior intellectual potential. *Child Development*, 45, 852-856.
- Thorndike, R.L. (1968). Review of R. Rosenthal and L. Jacobson's *Pygmalion in the classroom*. *American Educational Research Journal*, 5, 708-711.
- Weinstein, R.S. et al. (1982). Student perceptions of differential teacher treatment in open and traditional classroom. *Journal of Educational Psychology*, 74, (5), 678-692.

## ABSTRACT

## DIFERENTIAL INTERPRETATION OF EXPECTANCIES IN THE SCHOOL

After a short analysis of the different concepts regarding expectancies or self-fulfilling prophecies, the author synthesizes the principal conclusions of Rosenthal and Jacobson's research in *Pygmalion in the classroom* and their interpretation. The analysis of subsequent literature follows. It often criticizes some obscure points of Pygmalion's effects, although we cannot deny the influence of expectancies in pedagogy, provided that other variables are controlled.

In the 2th part we try to give a differential interpretation of the self-fulfilling prophecies, stating the difference between natural and artificial, positive and negative expectations, and other variables, such as the personality of teachers and pupils. The author thinks that, through positive and moderate expectancies, school success will improve and to a certain extent the school will compensate the different social back-grounds of the children.

## RÉSUMÉ

## INTERPRETATION DIFFÉRENTIELLE DES ATTENTES À L'ÉCOLE

Après une brève analyse des différents concepts par rapport aux attentes ou aux prophéties de réalisation automatique, l'auteur essaie de résumer les principaux résultats obtenus par Rosenthal et Jacobson dans *Pygmalion à l'école* et leurs hypothèses interprétatives. Il fait une analyse de la littérature postérieure, généralement critique à l'égard des points fragiles de l'effet Pygmalion, bien qu'on ne puisse pas nier les effets des attentes dans le domaine pédagogique si on maintient d'autres variables sous contrôle.

Dans la 2ème partie on essaie de donner une interprétation différentielle des prophéties d'auto-réalisation, en faisant la distinction entre des attentes naturelles et des attentes artificielles, entre des attentes positives et des attentes négatives et d'autres variables, telles que la personnalité des enseignants et des élèves. L'auteur croit qu'à travers des attentes positives et bien gérées, le succès scolaire peut s'améliorer et l'école compenser, au moins, partiellement, de décalage socioculturel des élèves.

## INSTRUÇÕES AOS AUTORES

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

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

3. Da primeira página do manuscrito, devem constar as seguintes informações: a) Título do artigo; b) nome(s) e afiliação(ões) institucional(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 rodapé, dactilografadas em separado, devem ser reduzidas ao mínimo, e numeradas sequencialmente, sendo publicadas no final do texto.

6. As referências devem ser citadas ao longo do texto (e não em rodapé), constando do nome do autor(es) seguido do ano da publicação entre parênteses. Por exemplo: "como Piaget (1964) fez notar..." ou "Krohn 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., Leventhal, 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.

## REUNIÕES CIENTÍFICAS

### COLLOQUE INTERNATIONAL RENCONTRES DIALECTIQUES SOCIAL/PSYCHIQUE: ARTICULATIONS

O colóquio internacional *Rencontres Dialectiques: Social, Psíquico, - Articulações* decorreu na Gécia (ilha de Spetzes) de 12 a 15 de Maio passado com a presença de cerca de 140 participantes oriundos de vários países (Grécia, Bélgica, Suíça, Brasil, Portugal, Canadá, Itália) centrando-se à volta de três temas: organizações, história de famílias e discursos/representações. Houve ainda lugar para comunicações livres. Entre os participantes salientam-se os nomes de Max Pagès, D. Bertaux e Cl. Revault d'Allonne, entre outros.

Dos objectivos deste colóquio assinalaremos:

- Identificar progressivamente as confluências dumha interacção entre a investigação empírica, a prática, a teoria e a epistemologia, balisando lugares de articulação dos campos disciplinares e das práticas.

- Caminhar da interdisciplinaridade para a transdisciplinaridade. Tentar funcionar como grupo com base em vários quadros de referência, ou a partir de aproximações monodisciplinares.

- Para levar à prática este processo seria preciso que o cientista interiorizasse dois ou três sistemas teóricos, a ideologia de cada um e os seus sistemas de poder.

- A noção de *objecto complexo* e de prática complexa, seriam mediadores, para possíveis articulações. Os objectos complexos, a começar pelas pessoas, não são monoproblemáticos, mas multiproblemáticos. Para atingir o *objecto complexo* o trabalho científico procede à base do desejo da verdade e do luto pela ilusão.

Numa fase posterior do colóquio foram feitas considerações acerca dos obstáculos existentes em relação à efectivação dessa articulação, nomeadamente, ausência de uma *linguagem comum* que permita traduzir os discursos das línguas de cada corrente: psicanálise, marxismo, sistémica, psicologia clínica, psicoterapias... A tradução é substituída ora pelo silêncio ora pelo desprezo. Em vez de articulação assiste-

se a uma *amálgama entre as metateorias* (os princípios pan-explicativos): libido, luta de classes, energia sexual... e *as teorias intermediárias...* As primeiras tendem para a hegemonia e para a psicologização dos fenómenos (sociais, biológicos... psicológicos...) ou vice-versa para a sociologização dos mesmos. Com esta hegemonia surgem as várias *tentativas reducionistas* manifestas ou subtils.

Para Max Pagès a forma de superar os hegemonismos é através da *problematização múltipla*. Um mesmo fenómeno é um ponto de intercepção de várias lógicas autónomas, de processos dinâmicos heterogéneos, influenciados reciprocamente mas não redutíveis uns aos outros. Não há mesmo assim, dizia Max Pagès, nas ciências humanas, lugar para a *dependência* ou para a *independência*, mas apenas para uma *autonomia relativa*. Estas noções podem-se aplicar aos laços entre repressão (social), relacio-namento (psicológico), inibição (emocional) e tensão (muscular). Esta aproximação leva à identificação e ao estudo dos *nós interprocessuais* comuns a várias disciplinas.

Podemos pois sintetizar as principais conclusões:

- Cada disciplina das ciências humanas cria a sua linguagem e usa uma linguagem própria para exprimir a sua teoria, a sua prática a sua epistemologia.
- Articular estas disciplinas, ou seja, identificar os *nós interprocessuais* dos processos de cada uma delas lidar com a noção de *objectos complexos*, avançar para *práticas complexas*, exige *conceitos mediadores*.
- Ora todos estes passos exigem uma *linguagem comum* (universal) que não ponha em causa a *autonomia relativa* de cada disciplina.

Aires Gameiro

### JORNADAS SOBRE TERAPIAS EM PSIQUIATRIA

Realizaram-se no Hospital Magalhães Lemos no Porto, nos dias 20 e 21 de Maio, as *Jornadas sobre Terapias em Psiquiatria* cuja organização

esteve a cargo da Associação Portuguesa de Terapia Comportamental.

No primeiro dia estiveram em destaque temas como a Depressão, o Alcoolismo, Aspectos Clínicos do Pânico e ainda temas diversos de Psicofarmacologia. No segundo dia foram abordados temas como a Epidemiologia em Psiquiatria, Psicoterapias Breves, Psicodrama, Psiquiatria Social, Escolas e Modelos em Terapia Familiar e, ainda neste âmbito, a Formação de Terapeutas Familiares. Aspectos mais directamente relacionados com os domínios da Pedopsiquiatria e Gerontopsiquiatria não deixaram também de ser focados. Tiveram ainda lugar abordagens em relação aos aspectos históricos do Modelo Comportamental, Relação terapeudante e em relação ao futuro dos Hospitais Psiquiátricos.

As Jornadas terminaram com uma mesa redonda subordinada ao tema da Sexologia Clínica.

Parece-nos que a extensão de muitas comunicações não permitiu abordar, com a ênfase que estas jornadas exigiam, os aspectos mais directamente relacionados com as *Terapias em Psiquiatria*, enfatizando-se sobretudo aspectos teóricos, ou históricos. Este aspecto, e salientando aqui a importância da variedade dos temas abordados, não permitiu rentabilizar a oportunidade criada através destas jornadas, de reunir os vários profissionais mais directa ou indirectamente ligados a este âmbito profissional, para questionarem a vertente prática do seu agir. Esperemos que em próximo encontro tal venha a suceder.

Teresa Freire

### FIRST EUROPEAN SUMMER SCHOOL OF COGNITIVE THERAPY

Organizada pela Associação Portuguesa de Terapias Comportamental e Cognitiva teve lugar entre 27 de Junho e 8 de Julho de 1988 a First European Summer School of Cognitive Therapy. Este primeiro curso de Verão foi dedicado às novas perspectivas construtivo-desenvolvimentais em terapia



Mesa redonda de encerramento. Da esquerda para a direita: Michael Mahoney, Allen Ivey, Vittorio Guidano, Joyce-Moniz, Óscar Gonçalves e Mayté Miró.

cognitiva.

Ao longo de duas intensas semanas de trabalho cerca de 50 psicólogos e psicoterapeutas provenientes dos Estados Unidos, Austrália, Espanha, Dinamarca e, fundamentalmente, Portugal tiveram oportunidade de assistir e participar em sessões de trabalho orientadas por alguns dos maiores especialistas mundiais em abordagens construtivo-desenvolvimentais em terapias cognitivas.

Os Professores Convidados neste primeiro curso de Verão foram:

- Michael Mahoney, Professor da Universidade da Califórnia em Santa Barbara. Mahoney foi um dos pioneiros da revolução cognitiva em psicoterapia e autor de numerosos livros que vieram revolucionar a prática terapêutica. O seu próximo livro, de momento no prelo, "Human Change Processes" procura integrar a investigação e a literatura em vários domínios das ciências cognitivas e aplicá-las à conceptualização da prática terapêutica.

- Vittorio Guidano, Director do Centro de Terapia Cognitiva de Roma. Guidano é de momento um dos mais influentes nomes da revolução construtivo-desenvolvimental em psicoterapia. Baseado em modelos da epistemologia evolutiva, concepções Piagetianas e Bowlbianas, Guidano formula um modelo bastante completo do disfuncionamento cognitivo e da prática terapêutica. Entre os seus trabalhos mais influentes constam o livro publicado em

1983 pela Guilford "Cognitive Processes and Emotional Disorders" e mais recentemente, pela mesma editora "Complexity of the Self: A Developmental Approach to Psychopathology and Therapy".

- Luís Joyce-Moniz, Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Joyce-Moniz é um dos pioneiros da introdução das terapias cognitivas em Portugal. Presidente da Associação Portuguesa de Terapias Comportamental e Cognitiva desde a sua fundação, Joyce-Moniz é autor de vários livros e numerosos capítulos e artigos sobre perspectivas desenvolvimentais e psicoterapia. Joyce-Moniz foi o organizador da Primeiro Encontro Europeu de Terapia Cognitiva realizado em Lisboa em 1981.

- Allen Ivey, Professor da Universidade de Massachusetts em Amherst. Ivey publicou em 1986 um livro editado pela Jossey-Bass intitulado "Developmental Therapy" no qual tenta uma integração entre várias perspectivas psicoterapêuticas com base numa concepção desenvolvimental adaptada de Piaget. Ivey é autor de cerca de 20 livros traduzidos em numerosas línguas e tem publicado extensivamente nos últimos anos acerca da importância das contribuições desenvolvimentais para a psicoterapia e consulta psicológica.

Este Curso de Verão abriu com

uma comunicação de Oscar Gonçalves, Presidente da Comissão Organizadora, acerca da perspectiva construtivo-desenvolvimental em terapia cognitiva. Depois de historiada a evolução paradigmática em terapias comportamental e cognitiva, foi defendida a ideia de que o paradigma construtivo-desenvolvimental representa a extensão natural e dialéctica da evolução das terapias cognitivas. Foram ainda apontadas algumas questões e tarefas que se colocam a esta emergência recente do movimento terapêutico.

Na tarde do primeiro dia cada um dos apresentadores fez durante meia hora uma breve sinopse dos trabalhos a desenvolver em cada uma das abordagens.

Os dois dias seguintes estiveram a cargo de Michael Mahoney que animadamente e de um modo claro disse e apresentou demonstrações acerca dos seguintes temas: epistemologias construtivistas e evolutivas; equilíbrio emocional e processos de identidade; avaliação de realidades pessoais e possíveis; a experiência de mudança: risco e resistência; as relações como base do desenvolvimento; a narrativa, o drama e o ritual em psicoterapia; exercícios de auto-conhecimento e proteção tais como "streaming" e "mirror time".

Ao longo dos dias 30 de Junho e 1 de Julho Joyce-Moniz apresentou, em conjunto com os seus colaboradores, desenvolvimentos teóricos e ilustrações práticas acerca dos seguintes temas: A perspectiva construtivista do desenvolvimento pessoal; dialécticas da destruturação e restruturação (apresentada por Fernando Fradique); psicopatologia desenvolvimental: dialéctica e representação regulatória de sintomas e síndromes (apresentada por Joaquim Reis e Luísa Barros); processos creativos na terapia dramática individual; apresentação e discussão de um videotape sobre a terapia dramática (com a colaboração de Aníbal Henriques e de Alexandra M. Pinto).

Seguiram-se os dois dias dedicados à apresentação de Allen Ivey. Numa dialéctica entre a abordagem teórica e a demonstração prática foram abordados os seguintes temas: como reconhecer o nível de desenvolvimento cognitivo dos clientes; estratégias para o desenvolvimento horizontal e vertical (apresentado por Mary Ivey); a esfera desen-

volvemental e o planeamento terapêutico (apresentado por Oscar Gonçalves); DSM-III-R perturbações do eixo II e terapia desenvolvimental; DSM-III-R perturbações do eixo I e terapia desenvolvimental (apresentado por Oscar Gonçalves); perturbação, confrontação e desenvolvimento.

Finalmente, os dois últimos dias consistiram numa excelente demonstração de integração teórica e prática terapêutica. Em grande parte constituída por informação a aparecer no seu próximo livro, Vittorio Guidano prendeu a audiência com apresentações e discussões animadas acerca dos seguintes temas: auto-organização e sistemas individuais de conhecimento; sistema de auto-organização, padrões de significação pessoal e desenvolvimento; estabilização e transformação da significação pessoal: emergência psicopatológica e mecanismos de modificação terapêutica; o papel da afectividade e auto-conhecimento no desenvolvimento; a construção do cenário terapêutico: a atitude do terapeuta na estruturação da relação; processo psicotera-pêutico: o terapeuta como um "perturbador" estratégico; análise desenvolvimental e reorganização profunda dos processos de significação pessoal.

No último dia, teve lugar uma mesa redonda entre os quatro apresentadores orientada por Mayté Miró da Universidade de Valência e Oscar Gonçalves da Universidade do Porto. Nesta mesa-redonda foram discutidos animadamente pelos participantes temáticas controversas tais como: o papel da emocionalidade em psicoterapia; noção de desenvolvimento para cada uma das abordagens; o papel das construções sociais no desenvolvimento pessoal; e implicações construtivo-desenvolvimentais para a formação dos terapeutas. Mais do que os pontos de contacto entre cada uma das abordagens ressaltou desta mesa-redonda que a riqueza das diferentes perspectivas construtivistas reside na sua flexibilidade e generatividade para a prática terapêutica e na sua potencialidade de epistemologia integradora.

Tal como salientava Mahoney na sessão de abertura, tratou-se de facto de um curso de Verão "histórico". Esta foi de facto a primeira vez que vários proponentes das perspectivas construtivo-desenvolvimentais em terapia cognitiva se encontraram para reflectir

sobre cada uma das suas propostas. O interesse por estas perspectivas é tal que já várias editoras prestigiadas se ofereceram para a publicação de um livro com contribuições de cada um dos participantes. Tanto quanto nos foi revelado este livro co-editado por Oscar Gonçalves, Giampiero Arciero e Michael Mahoney intitulado *Advances in the Cognitive Therapies: The Constructive-Developmental Approach*, estará nos escaparates no verão de 1989.

De notar que a organização deste primeiro curso de Verão no Sul da Europa poderá ser visto, tal como foi sublinhado por Mayté Miró, como indicando uma mudança da abordagem tipicamente lógico-formal das perspectivas tradicionais anglo-saxonicas para uma abordagem mais tácito-emotiva privilegiada pelo construtivismo de inspiração mediterrânea.

O segundo curso de Verão está planeado para Lugano na Suiça de língua Italiana em 1990 e será dedicado aos "Processos Inconscientes em Terapia Cognitiva".

SUBLINHE-SE A FINALIZAR QUE OS PRINCIPAIS DINAMIZADORES DESTA FIRST European Summer School of Cognitive Therapy FORAM OS NOSSOS COLEGAS DO JORNAL DE PSICOLOGIA OSCAR GONÇALVES E PAULO MACHADO. PARA ELES AS NOSSAS SAUDAÇÕES POR MAIS ESTA IMPORTANTE REALIZAÇÃO PARA A PSICOLOGIA EM PORTUGAL.

Rui Abrunhosa Gonçalves

#### A CRIANÇA E A OPORTUNIDADE DE ADOPÇÃO

Realizou-se em Maio passado o Seminário *A Criança e a Oportunidade de Adopção*. Este Seminário, que teve lugar na Fundação Engº António de Almeida, reuniu uma centena de participantes das áreas do Serviço Social, Psicologia, Educação, Direito e Saúde. Com esta iniciativa, a Associação dos Psicólogos Portugueses (APPORT) pretendeu contribuir para a caracterização e a justificação de uma área de prática psicológica ainda não suficientemente desenvolvida entre nós. As comunicações, versando os aspectos psicosociais, jurídicos e saúde, foram objecto de larga discussão entre os participantes tendo o Doutor Cândido da Agra (FPCE, UP) animado os debates.

No final deste Seminário, a

AP PORT divulgou o comunicado que transcrevemos e que pretende prolongar o debate e os contactos estabelecidos com as entidades governativas ligadas ao problema:

1. A questão da Adopção de Menores tem implicações individuais, ao nível dos grupos e da comunidade que transcendem os aspectos meramente jurídicos, fazendo sentir a necessidade de uma intervenção em áreas mais abrangentes e pluridisciplinares;

2. Os aspectos psicosociais do problema não podem resumir-se à intervenção hoje realizada, na generalidade dos casos, pelos técnicos de serviço social, antes fazem sentir o contributo de outros profissionais específicos, por exemplo os psicólogos;

3. A componente da intervenção psicológica no problema não se confina meramente à criança e às famílias implicadas, nem tão somente ao momento em si da adopção, antes deve ser perspetuada também em termos mais amplos (outros profissionais, comunidade, etc.) e prolongar-se no tempo;

4. Os problemas de desenvolvimento que a criança adoptada atravessa ou os problemas ao nível das suas famílias aproximam-se dos apresentados por outras crianças e outras famílias, sendo necessário um certo desdramatizar da situação;

5. Não só a legislação no assunto poderia ser melhorada, como a sua incidência poderia sair beneficiada, designadamente pelo encurtar dos prazos temporais fixados em que a criança se encontra em fase de adopção. Relatórios e observações mais circunscritas ou pormenorizadas, nas quais o contributo do psicólogo poderia também ser importante, poderiam facilitar as decisões por parte dos juízes (p/ex., a criação da figura pré-adoptabilidade);

6. A criação, divulgação e melhor funcionamento dos serviços existentes poderia permitir uma diminuição da taxa das adopções por circuitos paralelos, o mesmo é dizer clandestinos. Uma maior intercomunicação dos técnicos implicados poder-se-ia opôr ao paralelismo de serviços existentes, e que não facilita a resolução mais adequada e atempada dos problemas, nem tão pouco favorece um avanço científico no estudo e na intervenção nesta problemática.

Leandro Almeida

## CALENDÁRIO

### NACIONAL

- 2º ENCONTRO NACIONAL DO PROJECTO MINERVA.** Aveiro, 19, 20 e 21 de Setembro de 1988. - Informações: CIFOP, Universidade de Aveiro - 3800 Aveiro.
- O SERVIÇO SOCIAL NOS ANOS 80. INVESTIGAÇÃO - INTERVENÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NA ÚLTIMA DÉCADA: NOVAS PERSPECTIVAS.** Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, 6-12 de Outubro de 1988. - Informações: Rua Sá da Bandeira, 331-4º/sala 47 - 4000 Porto.
- IV. SIMPOSIUM DE PSICOPATOLOGIA DINÂMICA - TRAUMATISMO PSÍQUICO.** Lisboa, Laboratório Nacional de Engenharia Civil, 4 e 5 de Novembro de 1988. - Informações: Instituto de Psicanálise, Avenida da República, 97-5º - 1000 Lisboa.
- SIMPOSIUM INTERNACIONAL SOBRE PERTURBAÇÕES DO SONO.** Porto, 18 a 19 de Novembro de 1988. - Informações: U.T.C./ Hospital Magalhães Lemos, Estrada Interior da Circunvalação - 4100 Porto.
- II SIMPOSIUM NACIONAL SOBRE A 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

### INTERNACIONAL

- XXVI INTERNATIONAL CONGRESS OF PSYCHOLOGY - Sydney, Austrália, 28 Agosto a 3 de Setembro 1988** - Informações: Conference Secretariat, GPO Box 2609, Sydney, NSW, 2001 Austrália.
- 3RD INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY CONFERENCE ON STRESSMANAGEMENT - Escócia, 30 Agosto a 3 de Setembro de 1988.** - Informações: The Priory Hospital, Priory Lane, London SW 155 JJ - England
- BEHAVIOUR THERAPY WORLD CONGRESS.** Edinburg (Escócia), 5-10 de Setembro de 1988. - Informações: WCBT'88, Rod Holland, 59, Health Gardens, Twickenham, Middlesex TW1 4LY - Inglaterra.
- COGNITIVE PSYCHOLOGY SECTION ANNUAL CONFERENCE/THIRD CONFERENCE OF THE EUROPEAN SOCIETY FOR COGNITIVE PSYCHOLOGY.** New Hall (Cambridge) 9-12 de Setembro de 1988. - Informações: Dr. John Richardson. Dept. of Human Sciences, Brunel University, Uxbridge, Middax UB8 3PH - Inglaterra
- COGNITIVE BIASES - THEIR CONTRIBUTION FOR UNDERSTANDING HUMAN COGNITIVE PROCESS.** Aix-en-Provence (França) 14-16 de Setembro de 1988. Informações: Centre de Recherche en Psychologie Cognitive (CREPCO). Université de Provence, 29, Av. R. Schuman - F 13621. Aix-en-Provence, Cedex 1. França.
- V COLLOQUE CONFRONTATION BIOLOGICO-CLINIQUES TROUBLES DU SOMMEIL EN PSYCHIATRIE.** (Rouffach) França, 29-30 de Setembro de 1988. - Informações: Dr. Macher. CHS de Rouffach. 68250 Rouffach - França.
- CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOTERAPIA DA EXPRESSÃO - Rio de Janeiro, Setembro de 1988** - Informações: Dr. A. Hoirsch. Av. Angélica, 916 C.J. 1005, 01228. São Paulo - Brasil.
- FIRST INTERNATIONAL CONGRESS ON SOMATOTHERAPY - Paris, 11-13 de Novembro de 1988** - Informações: Dr. Richard Meyer 17, Rue de Lausane - 67000 Strasbourg - França.
- THE SECOND WORLD CONGRESS ON DRUGS AND ALCOHOL.** Tel-Aviv (Israel), 13-17 de Novembro de 1988. - Informações: The Secretariat - 2nd World Congress on Drugs and Alcohol - P.O.B. 6451, HAIFA 31063 - Israel.
- WPA REGIONAL SYMPOSIUM - THE RESEARCH AND CLINICAL INTERFACE FOR PSYCHIATRIC DISORDERS.** Washington (U.S.A.) 13-16 de Outubro de 1988. - Informações: E.Mercer - American Psychiatric Association. 1400 K Street. N.W. Washington DC, 20005 - U.S.A.
- 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.
- 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.
- FIRST EUROPEAN CONGRESS OF PSYCHOLOGY - Amsterdam (Holanda), 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 CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOTERAPIA DE GRUPO: "RENCONTRE OU ALIENATION. LA SIGNIFICATION DU GROUPE DANS LA SOCIÉTÉ ACTUELLE"** - Amesterdão (Holanda), 27 de Agosto a 2 de Setembro de 1989 - Informações: IAGP. Amsterdam Congress 1989. Vrije Universiteit Conference Service. P.O.B. 7161. 1007 MC Amesterdão - The Netherlands
- 22ND INTERNATIONAL CONGRESS OF APPLIED PSYCHOLOGY - Kyoto (Japão), 22-27 de Julho de 1990** - Informações: Secretariat, 22nd IAAP Congress C/O Kyoto International Conference Hall. Takara-Ike, Sakyo-Ku 606. Kyoto - Japão.