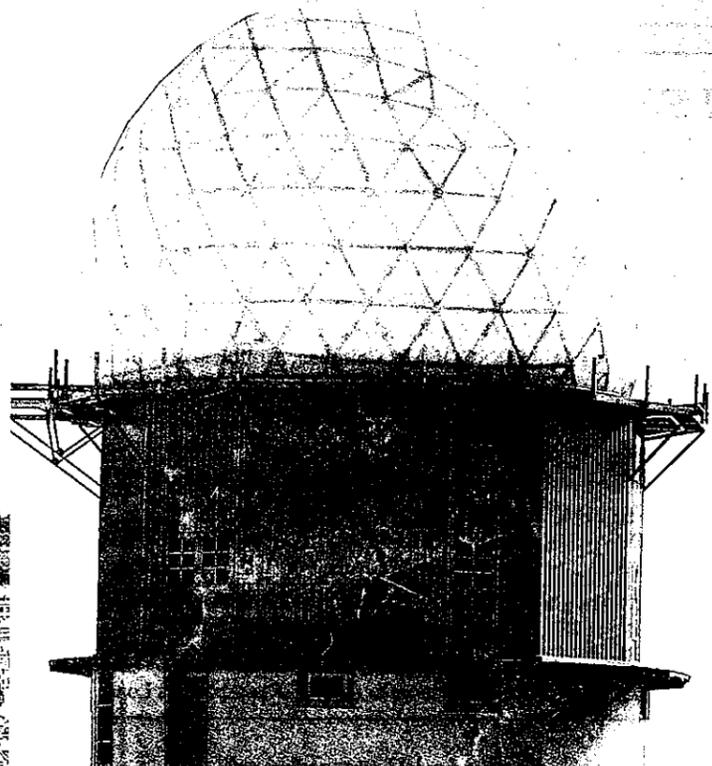


**REVISTA  
MENSAL  
DE ESPAÇO NACIONAL**



Ler **A Razão** ...

**é razão para um bom diálogo**

Rua de S. Dinis, 309-1.º Fte. • 4200 PORTO

JORNAL DE PSICOLOGIA, 1992, VOL. 10, Nº 2

# Jornal de PSICOLOGIA

VOLUME  
**10**

DIRECTOR: RUI ABRUNHOA GONÇALVES • PUBL. TRIMEST. • ANO 10 • Nº 2 • PREÇO 367\$50 • ABR. 1992

## DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERCEÇÃO DE PROFUNDIDADE EM REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS

Jorge Almeida Santos, Artur Mesquita e Rui Antunes  
PÁGINA 3

## AUTOPERCEÇÃO DE CRIATIVIDADE NOS PROFESSORES E OUTRAS VARIÁVEIS DE PERSONALIDADE

José Barros, Félix Neto e António Barros  
PÁGINA 9

## DETERMINANTES PSICOLÓGICOS DOS CONFLITOS BÉLICOS

A. Egido Portela, J. Regueiro Muñoz e J. Marquez Aguirre  
PÁGINA 15

## O DESENHO DAS 3 ÁRVORES

Francisco de Castro Carneiro  
PÁGINA 19

## ENTREVISTA COM BERNARD DOUET

## DA INTERVENÇÃO CLÍNICA AO DESENVOLVIMENTO SOCIAL — RESPONSABILIDADES DOS PSICÓLOGOS NO PRESENTE E NO FUTURO

René Clément e João Barroso  
PÁGINA 25

ÍNDICE DOS ARTIGOS PUBLICADOS 1982-1992

EDITORIAL

JORNAL DE PSICOLOGIA — 10 ANOS DEPOIS

Corria a primavera de 1982 quando um grupo de estudantes e recém-licenciados em Psicologia, maioritariamente oriundos da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, decidiu criar uma revista. O grupo em questão, criado em 1980, era o Grupo de Estudos e Reflexão em Psicologia e apresentava como um dos seus principais objectivos concorrer para o desenvolvimento da investigação e divulgação no domínio da Psicologia e ciências afins, contribuindo assim para a valorização do ensino e prática da Psicologia em Portugal.

O objectivo em questão materializou-se de duas formas. Por um lado, constituiu-se a Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia, criando-se assim um espaço de implantação institucional e profissional para todos aqueles que representavam então os psicólogos recém-formados pelas Faculdades de Psicologia portuguesas. O Jornal de Psicologia, por seu turno, representava a ideia de uma revista feita fora dos círculos académicos tradicionais mas sem contudo os desprezar ou a eles ser ostensivo. De certa forma, era um émulo do Bulletin de Psychologie surgido nos anos 60 em França, como aliás sugeriu o Prof. Joaquim Bairão na sua nota de abertura no nº 1/82.

Os anos que se seguiram consolidaram essa experiência de independência, continuando o Grupo de Estudos e Reflexão em Psicologia como proprietário do J. P., situação que ainda hoje se mantém. A A.P.L.P., por seu turno, transformou-se na Associação dos Psicólogos Portugueses (APPOR) e é hoje seguramente a associação profissional que mais e melhor representa os psicólogos portugueses.

As vicissitudes do J.P. foram várias ao longo deste decénio. Para começar, em 1982 só se publicou um número, hoje esgotado. No ano seguinte, retomar-se-ia a publicação já com Leandro Almeida como Director - Francisco Fontes, por razões profissionais, não pôde continuar a dar o seu contributo - e de então para cá o Jornal de Psicologia consolidaria a sua imagem e o seu público, atingindo um maior grau de profissionalização e rigor técnico. Em 1985, cabe a Jorge Negreiros ocupar o cargo de Director, que no ano seguinte passaria para Pedro Pinho o qual, por seu turno deixaria, após um ano, como seu substituto o actual Director. Esta variação de lugares, que se considera salutar, teve o condão de estimular cada vez mais o J.P., enquanto publicação da Psicologia Portuguesa com maior expansão, quer nacional quer mesmo internacional, que se ultrapassou a si próprio como órgão de difusão da ciência psicológica e domínios afins, com carácter periódico e regular e de cariz formativo e informativo. As modificações operadas (mudança do formato, melhor apresentação e cuidados gráficos, aparecimento de novas secções, etc.) tiveram sempre como objectivo um enriquecimento de conteúdos e um constante aperfeiçoamento, que só o ano de 1991 veio quebrar. Todavia, a retoma da publicação no corrente ano, com uma periodicidade trimestral, visa o seu relançamento dentro da continuidade dos objectivos que sempre a nortearam.

A constante inovação nas temáticas abordadas, o crescente número de artigos nacionais e estrangeiros, as entrevistas e a variedade das notícias são elementos que, inegavelmente, conferem ao Jornal de Psicologia uma posição invejável no panorama desta ciência em Portugal.

Este número de aniversário, que traz consigo o índice de todos os artigos, entrevistas e opiniões publicadas no J.P. é um testemunho inequívoco do que é, do que tem sido e do que se pretende que seja esta publicação: a imagem da Psicologia em Portugal e dos seus Psicólogos. Sempre com P maiúsculo.

Rui Abrunhosa Gonçalves

Jornal de PSICOLOGIA

ISSN:0870-4783

DEPÓSITO LEGAL Nº 15561/87  
 DIRECTOR: Rui Abrunhosa Gonçalves  
 DIRECTORES ASSOCIADOS: Óscar Gonçalves e Miguel Cameira.  
 REDACÇÃO: Conceição Nogueira, Edgar Pereira, João Guedes Barbosa, Jorge Negreiros, José F. Cruz, Manuel Geda, Maria do Céu Taveira, Natália Ramos, Paulo Machado, Pedro Barbas Albuquerque, 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); Bárto Campos (Porto); Bartha Lajos (Budapest - Hungria); Brigitte Cardoso e Cunha (Porto); Aura Montenegro (Coimbra); G.R. Skanes (Newfoundland - Canadá); Georges Meuris (Louvain - Bélgica); Gerardo Marin (San Francisco - EUA); Gunnar Kylén (Estocolmo - Suécia); Hakan Brokstedt (Estocolmo - Suécia); Harlan Hansen (Minnesota - EUA); Isolina Borges e J. Bairão Ruivo (Porto); Klaus Helkama (Helsínquia - Finlândia); Leonard Goodstein (Washington, D.C. - EUA); Lois Thies Sprinthall (North Carolina - EUA); Luís Alberto Guerreiro (New Jersey - EUA); Maria de São Luis Castro (Porto); E. Mullet (Paris - França); Maurice Reuchlin (Paris - França); Norman Sprinthall (North Carolina - EUA); Patrícia Fontes (Irlanda); Peter Merenda (Rhode Islande EUA);

SUBSIDIADO POR: Fundação Eng.º António de Almeida; Gov. Civil do Porto; Câmara Mun. do Porto; Junta Nac. de Investigação Científica e Tecnológica.  
 ASSINATURA ANUAL: Portugal - PESSOAL: 1000\$00; Instituições: 2500\$00; Países de expressão portuguesa (Brasil e África) - U.S. \$15; U.S. - \$20; Europa - U.S. \$20; U.S. \$25; Outros Países - U.S. \$25 - U.S. \$30.  
 Preço avulso: 367\$50 (IVA incluído).  
 Números atrasados: 250\$00.  
 A assinatura do Jornal de Psicologia é feita por 4 números/ano, a partir do nº 1 de cada ano, inclusivé.

PERIODICIDADE: Trimestral (quatro números/ano).  
 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: Empresa de Comércio Livreiro - Rua Miguel Bombarda, 578 - 4000 Porto. Tel. 693908.

TIRAGEM: 1000 exemplares.  
 LIVROS E PUBLICAÇÕES: Faremos referência a livros e outras publicações de que nos sejam enviados exemplares.

Desejamos estabelecer intercâmbio com outras publicações.  
 Nous souhaitons établir échange avec d'autres publications.  
 We wish to establish exchange with other publications.  
 INDEXADO EM: Psychological Abstracts; Ulrich's Directory.

SUBSCRIPTION RATES:

|              | Brasil/África | Europe  | All others |
|--------------|---------------|---------|------------|
| Individual   | US \$15       | US \$20 | US \$25    |
| Institutions | US \$20       | US \$25 | US \$30    |

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.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERCEPÇÃO DE PROFUNDIDADE EM REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS

J. ALMEIDA SANTOS, A. MESQUITA (\*)

UNIVERSIDADE DO MINHO

R. ANTUNES (\*\*)

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA



Foi estudada a capacidade de resolução de conflitos na percepção de representações gráficas, em condições binoculares, numa amostra de 12 sujeitos com idades entre os 7 e 44 meses. Verificou-se que as crianças conseguem resolver o conflito perceptivo, mostrando-se sensíveis aos indicadores de profundidade de convergência e oclusão. Os resultados obtidos, apontam ainda para uma aprendizagem gradual com a idade para o indicador de convergência, mas não para o indicador de oclusão. Este estudo é coerente com as investigações recentes no âmbito do desenvolvimento que demonstram uma aquisição precoce de competências perceptivas.

INTRODUÇÃO

Como é que percebemos representações gráficas? Uma resposta simples e frequente é "da mesma forma que diariamente vemos outras pessoas, animais e objectos". Aprender distâncias e posições relativas, por observação directa ou graficamente mediatizada envolveria as mesmas estruturas e processos. Estaria assim justificada, por exemplo, a utilização relativamente precoce de imagens e desenhos na aprendizagem infantil, como substitutos "neutros" da realidade.

Porém, no seu conjunto, os dados de investigação empírica em desenvolvimento e no domínio intercultural obrigam, pelo menos, a uma relativização desta equivalência entre percepção directa de objectos tridimensionais e percepção mediatizada por representações gráficas.

Em situações quotidianas os indicadores monoculares de profundidade (perspectiva, oclusão, gradientes de cor e textura, por exemplo) binoculares (estereoscopia e projecções duplas) e musculares (acomodação e convergência) actuam de forma complementar e redundante, especificando distâncias e posições relativas dos objectos entre si, e destes ao observador. Além disso, o sujeito movendo-se no espaço circundante, variando a sua postura e controlando os seus movimentos oculares, procede a alterações de ponto de vista e enquadramento, aumentando assim as informações perceptivas de que

dispõe.

As representações gráficas, pelo contrário, são objectos perceptivamente duais (Gibson, 1979) e criam sempre conflitos perceptivos. Em função dos sistemas e meios técnicos utilizados, encontramos um maior ou menor número de indicadores monoculares de profundidade, vulgarmente designados por indicadores pictóricos, que remetem para um espaço tridimensional situado para "além" da superfície do desenho ou fotografia. Com o aumento da distância, os objectos são representados a uma escala menor, parcialmente escondidos por outros objectos mais próximos, com menores gradações de cor e textura, etc. Mas, por outro lado, a textura da superfície gráfica, as variáveis binoculares, musculares e de movimento negam essa profundidade, indicando ao sujeito que ele se encontra perante um objecto bidimensional, com todos os pontos da sua superfície situados à mesma distância.

A superação deste conflito exige uma aprendizagem e uma exposição frequente a representações gráficas. E, mesmo após esta aprendizagem, adultos ocidentais revelam alguns erros na percepção de representações gráficas. Porém, a exacta duração do período de aprendizagem, necessário para uma apreensão da profundidade em representações gráficas, e a extensão das variações interculturais e de desenvolvimento constituem questões que nunca encontraram respostas satisfatórias e coerentes nos estudos empíricos. Na base da variabilidade dos estudos empíricos encontramos a diversidade de representações gráficas utilizadas, a dificuldade em controlar o grande número de variáveis envolvidas e a sensibilidade dos sujeitos mais novos ou de contextos culturais não ocidentais às situações experimentais e à formulação de questões verbais. Por outro lado, as experiências clássicas neste domínio, por tradição ou conveniência, incidiram quase sempre sobre sujeitos em idade escolar, a partir dos quatro anos de idade, e adultos (cf. Deregowski, 1989a, b; Jones & Hagen, 1980; para uma

(\*) Respectivamente, Assistente e Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

(\*\*) Assistente da Escola Superior de Educação de Coimbra.

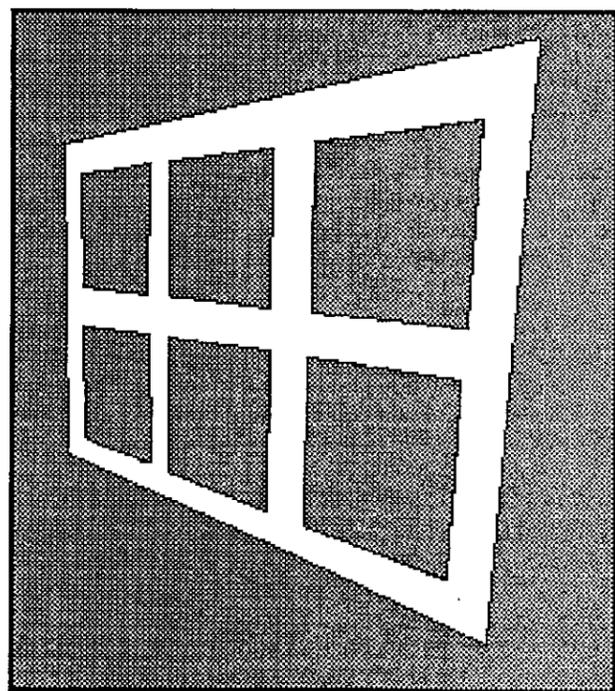
A correspondência para este artigo deve ser enviada para: Jorge Almeida Santos, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Rua Abade Loureira, 4700 BRAGA.

revisão sobre os estudos clássicos de desenvolvimento e interculturais).

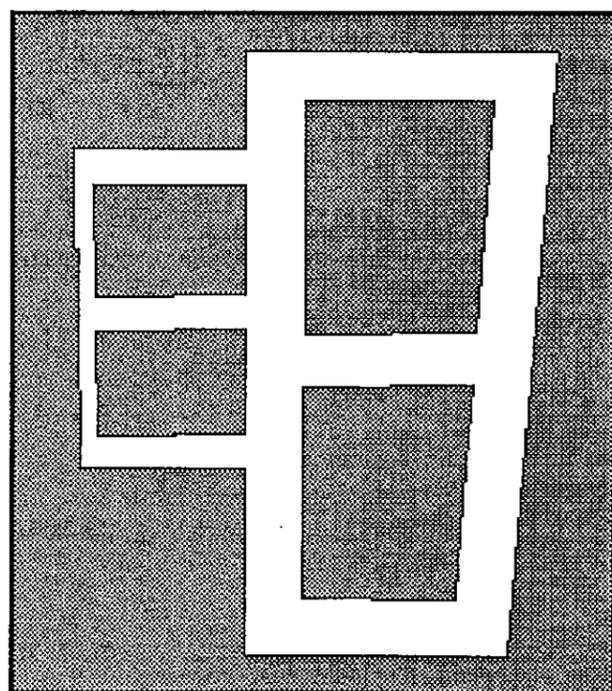
Acompanhando uma tendência contemporânea para proceder a estudos de desenvolvimento perceptivo em idades cada vez mais baixas (Aslin & Smith, 1988), alguns autores têm estudado a sensibilidade precoce aos indicadores pictóricos.

Yonas e colaboradores distinguiram-se neste campo, pelo carácter sistemático e rigor metodológico das suas investigações. Yonas, Cleaves e Pettersen (1978) estudaram a sensibilidade a indicadores pictóricos, em condições *monoculares* e com a minimização da textura do plano de projecção, numa representação fotográfica da janela de Ames. Verificaram que crianças dos 26 aos 30 meses demonstravam uma sensibilidade significativa aos indicadores de dimensão relativa, perspectiva e sombra. Em condições *binoculares*, crianças da mesma idade, revelaram uma redução estatisticamente significativa da percepção de profundidade. Em condições monoculares, as crianças de 20 a 22 semanas não demonstraram uma sensibilidade significativa aos indicadores pictóricos.

Kaufmann, Maland e Yonas (1981) confirmaram os dados da investigação atrás referida. Replicaram a anterior situação experimental, mas modificaram o ângulo de apresentação da figura, para aumentar o *conflito* dos indicadores pictóricos com a paralaxe de movimento e a acomodação (indicadores do plano). Nestas condições verificaram que as crianças de 7 meses mostravam uma sensibilidade preferencial aos indicadores pictóricos, enquanto as crianças de 5 meses eram sobretudo sensíveis à paralaxe de movimento e/ou acomodação (variáveis indicadoras do plano de representação, com origem nos movimentos de cabeça dos sujeitos).



Gravura A



Gravura B

Figura 1 - Gravuras experimental (A) e de controle (B) na condição de convergência.

Experiências subsequentes foram dedicadas à sensibilidade a diferentes indicadores pictóricos de profundidade, considerados individualmente. Especificamente foi estudada a sensibilidade à dimensão *familiar* (Yonas, Pettersen & Granrud, 1982; Granrud, Haake & Yonas, 1985), *interposição/occlusão* (Granrud & Yonas, 1984), *dimensão relativa* (Yonas, Granrud & Pettersen, 1985), *sombra* (Granrud, Yonas & Opland, 1985), *perspectiva linear e gradientes de textura* (Yonas, Granrud, Arterberry & Hanson, 1986). Todas as investigações referidas evidenciam uma notável convergência: a sensibilidade aos indicadores pictóricos de profundidade surge de forma rápida, e não gradual, entre os 5 e os 7 meses de idade (cf. Yonas, 1987, para uma revisão dos estudos citados).

Com excepção do estudo sobre a interposição/occlusão (Granrud & Yonas, 1984), os autores compararam sempre os desempenhos em condições mono e binoculares, constatando sempre uma redução significativa da percepção de profundidade na segunda condição, mais evidente para as crianças de 5 meses.

Como é que crianças entre os 7 meses (limite superior dos estudos de Yonas) e os 4 a 6 anos (limite inferior dos estudos clássicos) percebem representações gráficas? Até que ponto, em condições correntes de visionamento (condições binoculares), conseguem superar o conflito perceptivo entre indicadores de profundidade e é detectável uma aprendizagem e uma evolução gradual de respostas? Estas questões estiveram na origem do nosso estudo. Previsivelmente, tendo em conta os enunciados teóricos e a revisão de estudos empíricos atrás realizada, seriam observáveis, simultaneamente, algumas competências precoces na resolução do conflito per-

ceptivo e uma melhoria gradual das respostas com a idade, entre os 7 meses e os 4 anos.

Considerámos então duas hipóteses. Numa primeira hipótese, as crianças até aos 4 anos conseguem resolver de forma satisfatória o conflito perceptivo entre os indicadores monoculares utilizados para representar a profundidade em imagens gráficas (tais como os de convergência/perspectiva e oclusão/interposição) com outros indicadores monoculares (textura homogênea da superfície de representação), binoculares (disparidade entre as projecções retinianas igual para todos os pontos da superfície de representação), paralaxe de movimento e variações de ponto de vista. A segunda hipótese considerada foi que as crianças demonstram um domínio progressivo, da profundidade em representações gráficas, aumentando a capacidade de controle dos conflitos perceptivos com a idade.

## MÉTODO

### Sujeitos

Participaram nesta experiência 14 sujeitos de um infântario, com idades compreendidas entre os 213 dias (aproximadamente 7 meses) e os 1331 dias (aproximadamente 44 meses). Duas crianças foram excluídas da amostra, por não terem completado nenhuma das quatro situações experimentais. A amostra final foi constituída por 12 sujeitos, 7 raparigas e 5 rapazes, com uma média de idades de 659,8 dias.

### Instrumentos

Foram mostradas às crianças quatro gravuras: gravuras A e B (fig. 1) para o indicador de convergência ou perspectiva, e gravuras C e D (fig. 2) para o indicador de oclusão.

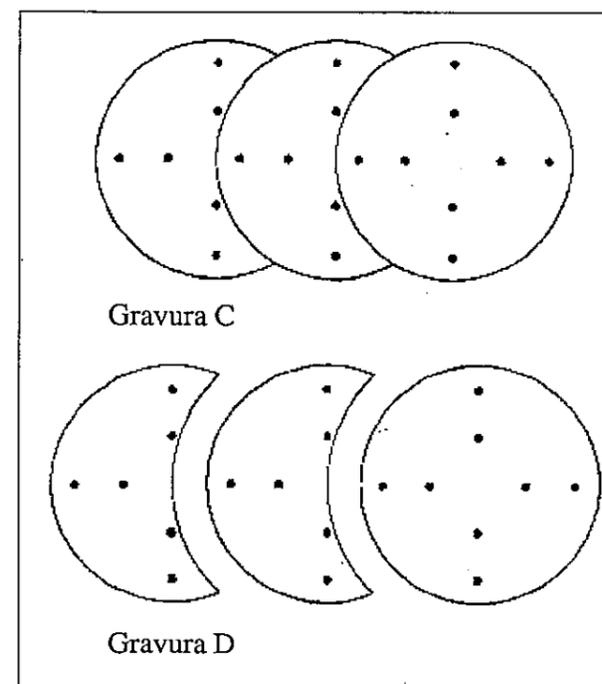


Figura 2 - Gravuras experimental (C) e de controle (D) utilizadas na condição de oclusão.

As gravuras A e B foram adaptadas de Yonas, Cleaves & Pettersen (1978). A gravura A foi obtida a partir da fotografia de uma janela, orientada a 45°, em relação ao observador. No nosso estudo eliminámos da gravura outros indicadores de profundidade, tais como sombras e oclusões parciais, presentes na fotografia do estudo citado. A gravura B, sem qualquer indicador de profundidade, foi obtida montando duas imagens frontais da janela, de dimensões diferentes. As partes menor e maior desta gravura tinham a mesma dimensão vertical, respectivamente, da parte "mais distante" e "mais próxima" da Gravura A. A Gravura B, gravura de controle, foi utilizada com a finalidade de verificar se as respostas dadas à Gravura A resultavam de uma sensibilidade ao indicador de convergência e não às dimensões relativas das diferentes partes da janela.

As gravuras C e D são semelhantes às utilizadas por Granrud & Yonas (1984). A gravura C consiste num conjunto de 3 círculos em sobreposição parcial, com pontos desenhados nas suas superfícies. A gravura D, gravura de controle, é constituída por um círculo inteiro e dois círculos incompletos, sem sobreposições, com pontos desenhados nas suas superfícies. A gravura D foi utilizada com a finalidade de verificar se as respostas dadas à gravura C resultavam de uma sensibilidade ao indicador de oclusão e não às diferenças de tamanho entre os três elementos.

Cada gravura (com 31,5 x 24 cm, aproximadamente) era montada num suporte fixo, colocada frontalmente e ao nível visual da criança, a uma distância aproximada de 21 a 25 cm. As crianças visionavam as gravuras sentadas numa cadeira apropriada. O fundo, de cor branca, era homogêneo e sem elementos distractores. A iluminação foi controlada de forma a evitar a projecção de sombras sobre as gravuras.

### Procedimentos

A situação experimental era conduzida na presença, e com a colaboração, da educadora responsável pela criança. As gravuras eram visionadas pelas crianças em condições binoculares, seguindo uma ordem aleatória de apresentação. Cada gravura era colocada no suporte, escondida por um cartão branco. Quando se conseguia captar a atenção da criança o cartão branco era removido, iniciando-se o visionamento. A educadora procurava manter a atenção da criança através de gestos, não dirigidos a uma parte específica da gravura, e de incentivos verbais. Se as crianças demonstravam alguma compreensão verbal eram colocadas as seguintes questões: "O que é isto?", "Que parte da (expressão utilizada pela criança) está mais perto/próximo de ti?", "Que parte da (expressão utilizada pela criança) está mais longe/distante de ti?". Cada ensaio terminava, escondendo de novo a gravura, quando a criança deixava de tocar ou de aproximar as mãos da imagem. O toque ou aproximação manual, foi utilizado como critério revelador da percepção de profundidade e distância. A validade deste critério encontra-se empiricamente demonstrada (Granrud, Yonas & Pettersen, 1984).

Cada sessão foi gravada com uma câmara de vídeo, colocada por trás da criança, no alinhamento desta com a gravura. Os toques ou aproximações foram cotados, pelos experimentadores, a partir das gravações em vídeo. Na cotação consideravam-se as gravuras divididas por uma linha média. Nos casos em que não eram dadas instruções verbais específicas ou em que era solicitada a indicação da parte mais próxima da imagem, cotavam-se os toques na metade direita da figura

como reveladores de sensibilidade ao indicador de profundidade (nas gravuras A e C). Os toques na metade esquerda eram cotados como reveladores de não sensibilidade. Quando era dada a instrução verbal "Que parte da (expressão utilizada pela criança) está mais longe/distante de ti?" a cotação era invertida. Os toques ambíguos e as aproximações manuais imprecisas não foram cotadas.

Como o número de toques ou aproximações foi desigual, para cada criança e para cada gravura (máximo = 16), procedemos a uma transformação proporcional dos dados obtidos. Assim, o somatório dos toques nas duas metades de cada gravura, para cada criança, passou a ser de 1,00.

## RESULTADOS

Na tabela 1 são apresentados os resultados do teste de comparação de médias, T-teste, da proporção de toques na metade esquerda e na metade direita das figuras, utilizado para testar a primeira hipótese. Nas condições experimentais de convergência e oclusão verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre as médias de toques nos lados esquerdo e direito das gravuras. Obtiveram-se para a situação experimental de convergência, uma média de .118 e desvio padrão de .271 para os toques no lado esquerdo, e uma média de .609 e desvio padrão de .470 para os toques no lado direito,  $t(10) = -2.673$ ,  $p < .05$ ; e na situação experimental de oclusão uma média de .139 e desvio padrão de .265 para os toques no lado esquerdo e uma média de .694 e desvio padrão de .413 para os toques no lado direito,  $t(11) = -3.342$ ,  $p < .01$ .

Tabela 1 - Comparação de médias, da proporção de toques na metade esquerda e na metade direita das figuras.

| Condição            | n  | Toques na Gravura |         | T       |
|---------------------|----|-------------------|---------|---------|
|                     |    | Esquerda          | Direita |         |
| <b>CONVERGÊNCIA</b> |    |                   |         |         |
| Figura Experimental | 11 |                   |         |         |
| M                   |    | .118              | .609    | 2.673*  |
| DP                  |    | .271              | .470    |         |
| Figura de Controle  | 11 |                   |         |         |
| M                   |    | .295              | .432    | 0.820   |
| DP                  |    | .332              | .389    |         |
| <b>OCLUSÃO</b>      |    |                   |         |         |
| Figura Experimental | 12 |                   |         |         |
| M                   |    | .139              | .694    | 3.342** |
| DP                  |    | .265              | .413    |         |
| Figura de Controle  | 12 |                   |         |         |
| M                   |    | .378              | .456    | 0.354   |
| DP                  |    | .420              | .436    |         |

Nota: Para as figuras Experimental e de Controle na condição de Convergência foi eliminado um sujeito por ausência de resposta.

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

Nas condições de controle, de convergência e oclusão, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre as médias de toques nos lados esquerdo e direito das gravuras. Obtiveram-se para a situação de controle de convergência uma média de .295 e desvio padrão de .332 para os toques no lado esquerdo e uma média de .432 e desvio padrão de .389 para os toques no lado direito,  $t(10) = -0.820$ ,  $p > .05$ ; e para a situação de controle de oclusão uma média de .378 e desvio padrão de .420 para os toques no lado esquerdo e uma média de .456 e desvio padrão de .436 para os toques no lado direito,  $t(11) = -0.354$ ,  $p > .05$ .

Estes resultados apontam para uma capacidade, das crianças estudadas, de superação/resolução do conflito perceptivo entre, por um lado, os indicadores monoculares de profundidade (occlusão e convergência) e, por outro lado, o indicador monocular de textura de superfície, os indicadores binoculares e os indicadores musculares. Os resultados obtidos nas condições de controle (diferenças estatisticamente não significativas) constituem uma confirmação adicional, na medida em que mostram que as diferenças obtidas nas condições experimentais não são atribuíveis a uma sensibilidade às diferenças de dimensão entre o lado esquerdo e direito das gravuras.

Para verificarmos em que medida o factor idade é um preditor da sensibilidade aos indicadores de profundidade utilizámos uma regressão linear simples em que se tomou como variável independente a idade e como variável dependente a proporção de toques no lado direito das gravuras experimentais.

O coeficiente de regressão da proporção de toques na idade, para a gravura experimental de convergência é de .001,  $F(1, 9) = 5.513$ ,  $p < .05$  ( $MSE = .839$ ). O coeficiente de regressão da proporção de toques na idade, para a gravura experimental de oclusão é de .0003,  $F(1, 10) = 0.808$ ,  $p > .05$  ( $MSE = .141$ ).

Estes resultados apontam para um aumento, com a idade, na superação do conflito perceptivo no indicador de convergência, mas não no indicador de oclusão.

## DISCUSSÃO

A nossa primeira hipótese foi confirmada. Os resultados obtidos sugerem que as crianças entre os 7 meses e os 4 anos conseguem superar, de forma estatisticamente significativa, os conflitos perceptivos provocados pelas representações gráficas, pelo menos para os indicadores de convergência e oclusão.

A segunda hipótese, relativa a uma melhoria gradual das respostas com a idade (indicador de uma aprendizagem progressiva da superação de conflitos perceptivos) foi confirmada para o indicador de convergência, mas não para o indicador de oclusão. Este resultado sugere que os indicadores pictóricos têm um peso perceptivo diferenciado. Especificamente, no caso do indicador de oclusão, a aprendizagem será realizada de uma forma rápida, após os 7 meses (sendo os ganhos posteriores de eficácia menos sensíveis), enquanto o indicador de convergência exigirá uma aprendizagem mais lenta e gradual. A explicação dos resultados obtidos no nosso estudo, que remetemos para uma maior eficácia perceptiva do indicador de oclusão, relativamente ao indicador de convergência, está de acordo com os dados de estudos interculturais clássicos, realizados com sujeitos mais velhos (Sinha &

Shukla, 1974; Serpell & Deregowski, 1980).

Estas conclusões devem ser relativizadas, ponderando as opções metodológicas e os problemas encontrados no decurso deste estudo. Tendo em conta as baixas idades dos sujeitos da amostra e a necessidade de proceder a uma standardização das situações experimentais, cada criança era colocada no alinhamento do centro visual da gravura, a uma distancia fixa e com os seus movimentos limitados. Estes constrangimentos minimizaram os problemas e conflitos perceptivos resultantes de variações no ponto de vista, corte do campo visual e da influência de indicadores de movimento, bem documentados por estudos empíricos com sujeitos mais velhos (Hagen, 1976; Hagen, Jones, e Reed, 1978; Ireson e McGurk, 1985). Em condições de visionamento livre, mais próximas às que ocorrem em contextos familiares e escolares, é possível que os sujeitos da nossa amostra, especialmente os mais novos, revelassem maiores dificuldades perceptivas. Por outro lado, as crianças mais velhas da nossa amostra demonstraram uma grande sensibilidade ao tipo e repetição de questões verbais. A influência do tipo e número de questões nos resultados e a elevada sensibilidade das crianças ao contexto experimental é amplamente referida na literatura (Leach, 1977a, b; Hagen & Johnson, 1977; Jones & Hagen, 1980). É possível que as crianças mais velhas da nossa amostra tenham sido penalizadas nos seus resultados por dificuldades na compreensão das questões.

Num confronto integrador, dos nossos resultados com os estudos de Yonas, poderemos afirmar que as crianças, após adquirirem de forma súbita e simultânea uma sensibilidade aos indicadores monoculares de profundidade, demonstram a partir dos 7 meses de idade um nível satisfatório na superação do conflito perceptivo provocado pelas representações gráficas. Estes resultados são ainda coerentes com as tendências recentes, verificadas nas investigações sobre o desenvolvimento perceptivo, que apontam para uma aquisição relativamente precoce de competências perceptivas. Porém, ao contrário do que se verificou nos estudos de Yonas, os nossos resultados sugerem a existência de uma aprendizagem ocorrendo de forma diferenciada, num tempo variável, em função dos indicadores pictóricos. Esta diferença é ilustrativa da distinção teórica que propusemos no início do nosso artigo, entre percepção directa e percepção graficamente mediatizada. As estruturas perceptivas, adequadas à apreensão de uma realidade tridimensional, têm de ser adaptadas ou complementadas, por outras competências perceptivas ou cognitivas, para se poderem utilizar no confronto com representações gráficas.

Os resultados obtidos neste estudo apontam ainda para a necessidade de controlar a utilização de desenhos e fotografias em contextos de aprendizagem e de avaliação psicológica, pelo menos em crianças em idade pré-escolar, já que a capacidade de superação dos conflitos perceptivos exige uma aprendizagem específica e diferenciada para os vários indicadores de profundidade. O insuficiente controle destes factores poderá conduzir a dificuldades de aprendizagem e a baixos resultados em avaliações psicológicas, erradamente atribuídos a factores estritamente cognitivos ou motivacionais.

A realização de estudos empíricos com uma variação controlada do ponto de vista, distância de observação e movimento dos sujeitos, bem como a constituição de amostras mais

diferenciadas segundo níveis etários e de compreensão verbal, permitirá a obtenção de resultados mais precisos sobre a superação de conflitos perceptivos em representações gráficas.

## REFERÊNCIAS

- Aslin, R. & Smith, L. (1988). Perceptual development. *Annual Review of Psychology*, 39, 435-473.
- Deregowski, J. (1989a). Real space and represented space: Cross-cultural perspectives. *Behavioral and Brain Sciences*, 12, 51-74.
- Deregowski, J. (1989b). (Largely) Unicultural psychologists in multicultural space. *Behavioral and Brain Sciences*, 12, 98-119.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Granrud, C., Haake, R. & Yonas, A. (1985). Infants' sensitivity to familiar size: The effect of memory on spatial perception (cit. por Aslin & Smith, 1988). *Perception and Psychophysics*, 37, 459-466.
- Granrud, C., & Yonas, A. (1984). Infant's perception of pictorially specified interposition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 37, 500-511.
- Granrud, C., Yonas, A. & Opland, E. (1985). Infant's sensitivity to the depth cue of shading. *Perception and Psychophysics*, 37, 415-419.
- Granrud, C., Yonas, A. & Pettersen, L. (1984). A comparison of monocular and binocular depth perception in 5 and 7 month-old infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 19-32.
- Hagen, M. (1976). Influence of picture surface and station point on the ability to compensate for oblique view in pictorial perception. *Developmental Psychology*, 12, 57-63.
- Hagen, M. & Johnson, M. (1977). Hudson pictorial depth perception test: Cultural content and question with a western sample. *Journal of Social Psychology*, 101, 3-11.
- Hagen, M., Jones, R. & Reed, E. (1978). On a neglected variable in theories of pictorial perception: Truncation of the visual field. *Perception and Psychophysics*, 23, 326-330.
- Ireson, J. & McGurk, (1985). Utilization of static and kinetic information for depth by young malawians. *Journal of Experimental Child Psychology*, 40, 233-243.
- Jones, R. & Hagen, M. (1980). A perspective on cross-cultural picture perception. In M. Hagen (ed.), *The perception of pictures*, 2. New York: Academic Press.
- Kaufmann, R., Maland, J. & Yonas, A. (1981). Sensitivity of 5 and 7-month-old infants to pictorial depth information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 32, 162-168.
- Leach, M. (1977a). Pictorial depth interpretation: A pre requisite to pictorial space comprehension. *International Journal of Psychology*, 12, 253-260.
- Leach, M. (1977b). Pictorial depth perception: Tasks levels imposed by testing instruments. *International Journal of Psychology*, 12, 51-56.
- Serpell, R. & Deregowski, J. (1980). The skill of pictorial perception: An interpretation of cross-cultural evidence. *International Journal of Psychology*, 15, 145-180.
- Sinha, D. & Shukla, P. (1974). Deprivation and development of skill for pictorial depth perception (cit. por Serpell & Deregowski, 1980). *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 5, 434-451.
- Yonas, A. (ed.). (1987). *Perceptual development in infancy: The Minnesota Symposium on Child Psychology*. 20. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Yonas, A., Cleaves, W. & Pettersen, L. (1978). Development of sensitivity to pictorial depth. *Science*, 200, 77-79.

- Yonas, A., Granrud, C. & Pettersen, L. (1985). Infants' sensitivity to relative size information for distance. *Developmental Psychology*, 21, 161-167.
- Yonas, A., Granrud, C., Arterberry & Hanson (1986). Infant's distance perception from linear perspective and texture Gradients. *Infant Behavioral Development*, 9, 247-256.
- Yonas, A., Pettersen, L. & Granrud, C. (1982). Infants' sensitivity to familiar size as information for distance. *Child Development*, 53, 1285-1290.

with findings from other studies on infant's sensitivity to pictorial depth information.

#### RÉSUMÉ

#### DEVELOPPEMENT INFANTILE DANS LA PERCEPTION DE LA PROFUNDEUR EN REPRESENTATIONS GRAPHIQUES

La capacité de résolution de conflits dans la perception de représentations graphiques en deux conditions expérimentales binoculaires a été étudiée dans un échantillon de 12 sujets dont l'âge se situait entre 7 et 44 mois. Les résultats supposent confirmer que les enfants réussissent le conflit perceptif, se montrant sensibles aux indicateurs de profondeur- convergence et occlusion. Les conclusions obtenues auprès de ces enfants indiquent, en ce qui concerne la convergence mais non pour l'occlusion, une évolution avec l'âge vers l'apprentissage de la résolution du conflit perceptif. L'étude est d'accord avec les recherches récentes sur le développement, lesquelles prouvent une acquisition précoce des compétences perceptives.

#### ABSTRACT

#### INFANT'S DEVELOPMENT ON PICTORIAL' DEPTH PERCEPTION

Twelve children from 7 to 44 months-old were tested for sensitivity to static pictorial depth information in two binocular experimental conditions: interposition and convergence. We have found evidence of sensitivity to pictorial interposition and convergence. The results indicated a gradual learning in convergence sensitivity, but not in interposition. These findings are consistent

#### PUBLICAÇÕES RECEBIDAS

- Acta Psiquiatrica y Psicologica de America Latina - Julho/ Dezembro de 1990, vol. XXXVI, nºs 3/4; Março de 1991, vol XXXVII, nºs 1 e 2.
- American Psychologist, vol. 46, nºs 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12, 1991.
- Apuntes de educación, nºs 41 e 42 1991.
- Cadernos de Consulta Psicológica, nº 6, 1990.
- Bártolo P. Campos (Ed.) - Psychological intervention and human development. Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento. Porto, 1991.
- Boletim do Instituto de Apoio à Criança, nºs 14, 15 e 16, 1991.
- Collegi Oficial de Psicòlegs del País Valencià — Programa D'activitats Formatives 1991-1992.
- Educational and Psychological Interactions, nºs 108, 109 e 110, 1991.
- Fontes Unesco, nºs 23 a 31, 1991.
- Formar - Revista dos Formadores, nº 3, Abril/Maio/Junho de 1991.
- Guia del Psicologo, nºs 96, 97, 98, 99 e 100, 1991.
- Hospitalidade, Ano 55, nºs 215, 216-217, 1991.
- Hubert Jauni - Créatifs au quotidien. Hommes et Perspectives/Le Journal des Psychologues. Marseille, 1991.
- Informació Psicològica, nºs 46 e 47, 1991.
- International Journal of Behavioral Development, vol. 14, nº 3, 1991.
- International Psychologist, vol. XXXIII, nºs 2, 3 e 4, 1991.
- La educación - Revista Interamericana de Desarrollo educativo, nº 105, 1989 - III, ano XXXIII; nº 106 - I - II, ano XXXIV.
- Le Journal des Psychologues, nº 89, 90, 91 e 92, 1991.
- Noesis, nºs 14 a 20, 1991.
- O Ardina, nºs 350 e 351, ano XLV, 1991.
- O Médico, nº 2036 a 2053, vol 125, ano 42, 1991.
- Orientação Escolar e Profissional, nº 6/7, 1991.
- Papeles del Psicologo, nº 49, 1991.
- Psicologia: Teoria e Pesquisa, nºs 1 e 2, 1991.
- Psychology International, vol. 2, nº 3, 1991.
- Recull Informatiu, nºs 6 a 10, 1991 - Collegi Oficial de Psicòlegs - País Valencia.
- Revista de Psicologia (Universitat Tarraconensis), vol. XIII, nº 1, 1991.
- Revista de Psicologia Militar, nº 1, 1991.
- Revista Intercontinental de Psicologia y Educacion, vol. 4, nº 2, 1991.
- Revista Latino Americana de Psicologia, vol. 23, nºs 2 e 3, 1991.
- Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXV, nº 2.
- Robert Hogan & Warren H. Jones (Eds.) - Perspectives in personality (vol. 3 - Part A and Part B). Jessica Kingsley Publishers. London, 1991.
- Ronald J. Puig (Ed.) - Advances in behavioral assessment of children and families (vol. 5). Jessica Kingsley Publishers. London, 1991.
- Salud Mental, Ano 14, nºs 1, 2, 3 e 4, 1991.
- The Psychologist, vol 4, nºs 7, 8, 9, 10, 11, 12, 1991.

## AUTO PERCEÇÃO DE CRIATIVIDADE NOS PROFESSORES E OUTRAS VARIÁVEIS DE PERSONALIDADE

JOSÉ BARROS, FÉLIX NETO (\*)

UNIVERSIDADE DO PORTO

ANTÓNIO BARROS (\*\*)

UNIVERSIDADE DO MINHO

A criatividade, embora difícil de definir e de avaliar, continua a ser um factor importante na dinâmica ensino/aprendizagem.

Através de um questionário controlámos a percepção dos professores sobre a sua própria criatividade e confrontámos estes resultados com algumas variáveis cognitivas de personalidade: Locus de Controlo (Rotter, 1966; Anderson & Maes, 1986), percepção de responsabilidade pelos resultados positivos e negativos (Guskey, 1981) e sentido de eficácia pessoal (Gibson & Dembo, 1984).

Não há diferenças significativas entre o grupo dos mais criativos e o grupo dos menos criativos quanto ao Locus de Controlo, mas verificou-se que os mais criativos se sentem significativamente mais responsáveis pelos resultados positivos (não pelos negativos) e têm um maior sentido de eficácia pessoal de ensino.

#### INTRODUÇÃO

Embora o constructo — criatividade — não esteja tanto na moda como nas décadas passadas, tem ainda o seu peso na investigação nos diversos domínios. Fala-se de criatividade no campo da criação artística, na ciência e na técnica, na indústria, nos negócios, no marketing, etc. Neste momento interessa-nos unicamente o campo educativo.

Neste artigo analisaremos o conceito que os professores têm de criatividade e a sua auto percepção ou auto-atribuição de criatividade, posta em relação com o Locus de Controlo, a auto-responsabilidade e a auto-eficácia, que são variáveis cognitivas da personalidade. Para isso, analisaremos os resultados de um questionário passado a 308 professores, juntamente com as Escalas de Personalidade.

Antes, porém, definiremos brevemente criatividade e a sua interpretação, conforme as diversas correntes de Psicologia, e ainda a sua relação com a personalidade e com a inteligência.

#### DEFINIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE CRIATIVIDADE

Já em 1959, E. Taylor identificava mais de 100 de-

finições de criatividade (cf., Rouquette, 1981, p. 8). Segundo Rouquette (1981, p. 5), o conceito de criatividade

“é um dos mais mal definidos e ao mesmo tempo dos mais fascinantes”.

Numa linha comportamentista, este autor define criatividade como

“conjunto de comportamentos desenvolvidos como resposta a certo tipo de situação” (p. 112).

Mas esta dimensão pode vir a desaparecer como categoria autónoma, dado abranger muitas vezes conceitos pouco definidos. Talvez isto explique, segundo Rouquette, um “certo afrouxamento” na investigação neste domínio, sinal de uma

“tomada de consciência progressiva da fragilidade científica deste conceito” (p. 121).

A fragilidade deste constructo é ainda mais notória tendo em conta as interpretações decorrentes das diversas escolas de psicologia. Assim, o *gestaltismo* fala de “restruturação intuitiva” e o seu conceito de “insight” é essencial para a compreensão da criação e criatividade. O *Insight* é uma rápida emergência da solução que supõe uma reestruturação do campo perceptivo. Mas também esta noção não é de fácil definição.

O *Behaviorismo* define mais rigorosamente a criatividade. A sua abordagem experimental consiste em registar as respostas de cada sujeito numa dada situação objectiva. Por sua vez, o *associacionismo* diz que, quanto maior for a capacidade de associação, maior a criatividade.

Guilford (1967) introduziu o conceito de “pensamento divergente” em contraposição ao “pensamento convergente”,

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

(\*\*) Assistente do Instituto de Educação da Universidade do Minho. A correspondência para este artigo deve ser enviada para: José Barros de Oliveira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua das Taipas, 76 - 4000 PORTO

sendo essencialmente o primeiro de ordem criativa. Segundo a interpretação *factorial* ou *cognitivista* deste autor, a criatividade resulta da combinação integrada de 6 factores: sensibilidade geral aos problemas, fluidez de pensamento, flexibilidade ou capacidade para mudar de ponto de vista, originalidade ou tendência a respostas idiossincráticas, capacidade de redefinição do material, elaboração semântica (in Rouquette, 1981, p. 120).

Para as *correntes humanistas*, a criatividade relaciona-se essencialmente com a auto-realização (Cf. Rogers, 1974, pp. 299-310).

A *psicanálise*, referindo-se essencialmente à criação artística, tem também a sua interpretação conforme as diversas correntes. Para Freud, trata-se fundamentalmente da "sublimação" da pulsão sexual em formas ou expressões socialmente aceitáveis. A sublimação tem a função de extinguir ou ao menos atenuar o recalçamento. O artista é dominado também por um "poder misterioso" ou por sentimentos de onnipotência primitiva. M. Klein e Winnicott vêem a criatividade na perspectiva das suas teorias psicanalíticas. Allen (1974) relaciona-a com a scopofilia e o exibicionismo (cf. Barros, 1989).

Naguera (1967), na linha da "Psicologia do Ego", dá uma interpretação *estruturalista* da criatividade. O "aparelho psicológico do ego" permite melhor compreensão da criatividade. O "processo criativo" ou a "capacidade criativa" tem a ver essencialmente com a flexibilidade que combina e recombina as funções das estruturas psicológicas em ordem à solução do problema.

Autores há que tentam outrossim uma interpretação *neurológica* da criatividade tendendo a responsabilizar essencialmente o hemisfério cerebral direito. Na linha de Galton há quem pense também a criatividade como um traço *hereditário* e por isso incontrolável (Taylor, 1976). Podem ainda ter lugar interpretações *sociológicas* e/ou *culturais* que consideram o contexto global das actividades heurísticas ou o contexto particular que determina diferentes formas de criatividade. Outros autores tentam ainda abordagens *sistémicas* compatíveis com a informática (Albrecht, 1981).

Nenhuma das explicações anteriores tem o exclusivo da interpretação do processo criativo, embora possa dar o seu contributo mais específico, conforme se trate de criação artística, de criatividade pedagógica, etc. Porém, em geral, deve tender-se para uma interpretação *holística*.

## RELAÇÃO ENTRE CRIATIVIDADE, PERSONALIDADE E INTELIGÊNCIA

Em vez de tentar definir criatividade, é preferível observar a sua relação com outros constructos, em particular com a inteligência. Barron e Harrington (1981) analisam a trílogia — criatividade, inteligência e personalidade — desde diversas perspectivas e citando muitos autores.

Pode falar-se de criatividade como um estilo pessoal ou um estilo cognitivo-afectivo da personalidade. É possível identificar alguns traços característicos da personalidade criativa presentes, embora em diversas graduações, na criação artística, na criatividade na sala de aula, na indústria, no marketing, etc.

Em geral pode falar-se de "poder enigmático" (Freud), de inspiração, originalidade, intuição, imaginação, iniciativa,

invenção, inconformismo, flexibilidade, aventura, tendência a novas soluções (dimensão heurística) (cf., Barros, 1989). Hilgard e Atkinson (1975) referem-se a independência no pensamento e na acção, relativismo, pulsões irracionais, preferência pela complexidade e novidade, sentido de humor, predomínio dos valores estéticos sobre os racionais.

Quanto à relação entre criatividade e inteligência nem todos os estudos estão concordes, mas em geral parece tratar-se de variáveis pouco diferentes. Por exemplo, os sujeitos classificados por Guilford como de inteligência "convergente", em geral têm um Q.I. mais elevado que os de inteligência "divergente"; porém, ambos são factores similares à inteligência geral. Pode considerar-se a criatividade como um factor de inteligência.

Segundo Hilgard e Atkinson (1975) há uma baixa correlação entre os testes de inteligência e a habilidade criativa, principalmente nos artistas; mas nos cientistas a correlação parece maior. Oléron (1982) nota que os indivíduos criativos, em geral são inteligentes, mas que há muitas pessoas inteligentes que não são criativas, ou porque há diferentes espécies de inteligência ou porque a criatividade não se pode reduzir à inteligência, constituindo ambas variáveis independentes (cf., Rouquette, 1981, pp. 15-19).

É clássica a investigação de Wallach e Kogan (1965) distribuindo as crianças em quatro grupos (alta criatividade - alta inteligência; alta criatividade - baixa inteligência; baixa criatividade - alta inteligência; baixa criatividade - baixa inteligência). As crianças com alta inteligência e baixa criatividade eram as mais predispostas para o sucesso escolar. Os autores concluíram tratar-se de diferentes processos das funções cognitivas. Mais recentemente, Doutriaux (1980) relacionou criatividade, inteligência, sucesso escolar e meio sociocultural, concluindo que a criatividade aparece como uma "dimensão original".

Talvez a discordância dos autores quanto à relação entre criatividade e inteligência se deva essencialmente a uma má definição de cada um dos constructos. Rieben (1978) aplica os conceitos piagetianos à criatividade, procurando situá-la no pensamento simbólico ou figurado. Embora não chegando a resultados precisos, tem o mérito de insistir numa interpretação genética e diferencial da criatividade e ainda da inteligência.

Segundo Hattie e Rogers (1986), outra dificuldade em avaliar a diferença entre estas duas dimensões provém dos métodos usados na análise da estrutura factorial dos testes de criatividade e de inteligência. Por isso, os autores propõem um novo modelo de análise estatística segundo o qual mais facilmente se pode verificar que a criatividade e a inteligência são dimensões diferentes.

## CRIATIVIDADE, LOCUS DE CONTROLE, AUTO-RESPONSABILIDADE E AUTO-EFICÁCIA DO PROFESSOR

Após considerações teóricas sobre a natureza da criatividade e a sua relação com a inteligência, apresentamos um trabalho de campo, considerando a percepção ou avaliação do próprio professor sobre a sua criatividade na sala de aula e outras variáveis de personalidade.

Quanto à relação entre criatividade e Locus de Controle (LOC) desconhecemos trabalhos específicos sobre o assunto.

Podemos, contudo, inferir tal relação indirectamente, através da relação entre Inteligência e LOC e ainda através de algumas características de personalidade (entre as quais a intuição) e o LOC.

Embora muitos estudos tendam a encontrar uma correlação entre a Internalidade (I) e um QI mais elevado, todavia outras investigações não provaram uma relação substancial (cf. Rotter, 1966; Hersch & Scheibe, 1967). Também Crandall et al. (1965), usando o seu questionário para crianças (IAR), encontraram baixas correlações entre I e QI. O mesmo se verificou noutro estudo (Barros, Barros & Neto, 1990).

Dado que a criatividade, segundo alguns autores citados atrás, não difere fundamentalmente da Inteligência geral, poderíamos também concluir a priori pela não relação significativa entre criatividade e LOC. Por outro lado, há estudos relacionando alguns traços de personalidade (entre os quais se conta de algum modo a criatividade) e o LOC. Joe (1971) conclui que os Externos são mais ansiosos, agressivos, dogmáticos, desconfiados e menos intuitivos. Isto levaria a pensar numa propensão dos mais criativos para a I.

Quanto à relação entre criatividade, auto-responsabilidade e auto-eficácia dos professores, a nosso conhecimento não há estudos nesse sentido. Conhecemos apenas um trabalho de Earl (1987) relacionando a auto-confiança (que distingue da auto-estima) com a criatividade; segundo o autor, o comportamento criativo seria mais bem compreendido à luz daquele constructo.

O problema dos critérios para medir a criatividade é agudo, pois trata-se de um conceito com contornos pouco definidos, o que torna ainda mais difícil a sua avaliação. No nosso estudo, foram os próprios professores a auto-avaliar-se a respeito das suas capacidades criativas, o que pode constituir um critério discutível, faltando confirmação mais objectiva, como a observação na sala de aula. Todavia, permite-nos ao menos verificar a relação entre a auto-percepção de criatividade e as outras variáveis cognitivas de personalidade.

## METODOLOGIA

A amostra é constituída por 308 professores, 151 do 1º ciclo do ensino básico (primário) e 157 do 2º e 3º ciclo do básico

Quadro 1 - Qualidades do professor ("Ordene de 1 a 8 as qualidades que julga mais importantes no bom professor").

| Opções  | (1ª) Bom método | (2ª) Competência científica | (3ª) Interesse e simpatia | (4ª) Preparação da aula | (5ª) Criatividade | (6ª) Disciplina | (7ª) Liberdade | (8ª) Autoridade |
|---------|-----------------|-----------------------------|---------------------------|-------------------------|-------------------|-----------------|----------------|-----------------|
| 1       | 28.9%           | 31.8%                       | 21.1%                     | 6.8%                    | 7.5%              | 2.3%            | 3.2%           | 2.6%            |
| 2       | 26.3            | 14.6                        | 16.2                      | 15.3                    | 18.2              | 6.2             | 1.9            | 1.9             |
| 3       | 15.9            | 14.9                        | 19.8                      | 20.8                    | 14.3              | 6.5             | 3.6            | 4.5             |
| 4       | 11.4            | 8.8                         | 20.8                      | 20.5                    | 14.6              | 15.3            | 4.9            | 2.9             |
| 5       | 8.4             | 11.4                        | 9.4                       | 14.6                    | 22.7              | 20.1            | 11.0           | 5.2             |
| 6       | 4.2             | 7.8                         | 7.8                       | 12.7                    | 16.2              | 25.6            | 19.5           | 6.2             |
| 7       | 3.9             | 6.8                         | 4.5                       | 4.9                     | 4.9               | 17.5            | 30.8           | 27.6            |
| 8       | 1.0             | 3.9                         | 0.3                       | 4.5                     | 1.6               | 6.5             | 25.0           | 49.0            |
|         | 100             | 100                         | 100                       | 100                     | 100               | 100             | 100            | 100             |
| Moda    | 1.              | 1.                          | 1.                        | 3.                      | 5.                | 6.              | 7.             | 8.              |
| Mediana | 2.3             | 2.7                         | 3.1                       | 3.8                     | 4.2               | 5.4             | 6.9            | 7.4             |
| Média   | 2.8             | 3.2                         | 3.2                       | 4.0                     | 4.0               | 5.2             | 6.2            | 6.8             |

(preparatório e unificado) e do secundário. 62 são do sexo masculino e 246 do sexo feminino, com uma média de 38,8 anos de idade e 16 anos de serviço.

Como *instrumentos* foram utilizados:

1) um questionário "fechado" para avaliar:

a) as qualidades julgadas mais importantes no bom professor entre 8 possibilidades (competência científica - bom método - autoridade - liberdade - interesse e simpatia pelos alunos - esforço posto na preparação das aulas - capacidade de manter a disciplina - criatividade);

b) os termos considerados mais sinónimos de criatividade (originalidade - intuição - imaginação - soluções novas - autonomia - inspiração - descoberta - iniciativa - genialidade);

c) a autopercepção de criatividade (Em geral considera-se uma pessoa criativa na sala de aula? Muito - Bastante - Pouco - Nada);

2) duas Escalas de Locus de Controlo, uma de percepção generalizada de controlo do reforço (Rotter, 1966), já adaptada para a população portuguesa (Barros, Barros & Neto, 1989) e que avalia a Externalidade através de alternativas forçadas entre I-E. A outra é de Anderson e Maes (1986), igualmente adaptada para a população portuguesa (Barros, Neto e Barros, 1988). Trata-se de uma escala de LOC específica para professores nos seus diversos papéis; conta-se também a Externalidade através de alternativas forçadas entre I-E.

3) uma Escala de Auto-Responsabilidade dos professores pelo sucesso e pelo insucesso (Guskey, 1981); controla a responsabilidade (I) pelos resultados positivos e negativos, através de alternativas a que se atribui um valor percentual. Já foi também estudada para a população portuguesa (Barros, Neto & Barros, 1990);

4) uma Escala de Auto-Eficácia dos professores (Gibson & Dembo, 1984), para responder em formato Likert, tentando avaliar dois factores, na linha de Bandura (sentido de auto-eficácia e expectativa geral do resultado). Esta escala foi outrossim trabalhada para a população portuguesa (Neto, Barros & Barros, 1991).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No quadro 1 encontramos as respostas, em termos de

percentagens, por cada opção (da 1ª à 8ª) ordenando as qualidades mais votadas segundo a moda, mediana e média. As primeiras preferências vão para as qualidades tradicionais do professor — bom método e competência científica — seguindo-se, praticamente em igualdade de importância, uma qualidade mais de índole afectiva — interesse e simpatia pelos alunos. A criatividade foi escolhida em 5º lugar, sinal de que os professores a consideram medianamente importante na profissão, transmitindo talvez inconscientemente a própria actuação na aula.

Estes resultados são globais, sem considerar as diferenças conforme o sexo, o tempo de serviço e o nível de ensino. Na realidade tivemos também sob controlo estas variáveis na análise estatística, mas evitou-se multiplicar os quadros, mesmo porque em geral as diferenças não são significativas, em particular quanto à "criatividade".

No quadro 2 encontramos as respostas (ordenadas) dos sinónimos de criatividade, sendo os mais votados "imaginação" e "originalidade", numa linha mais ou menos clássica

Quadro 2 - Sinónimos de criatividade ("Ordene de 1 a 9 os termos que julga mais sinónimos de criatividade").

| Opções  | (1ª) Imaginação | (2ª) Originalidade | (3ª) Novas soluções | (4ª) Descoberta | (5ª) Iniciativa | (6ª) Inspiração | (7ª) Intuição | (8ª) Autonomia | (9ª) Genialidade |
|---------|-----------------|--------------------|---------------------|-----------------|-----------------|-----------------|---------------|----------------|------------------|
| 1       | 27.9%           | 24.0%              | 15.9%               | 5.8%            | 8.9%            | 3.2%            | 7.5%          | 2.9%           | 4.9%             |
| 2       | 23.7            | 20.8               | 7.8                 | 14.0            | 9.1             | 11.0            | 8.1           | 4.2            | 2.9              |
| 3       | 16.6            | 13.3               | 16.2                | 13.0            | 15.6            | 14.0            | 6.8           | 1.9            | 3.9              |
| 4       | 12.3            | 14.9               | 12.3                | 15.6            | 13.6            | 14.3            | 10.4          | 2.9            | 4.5              |
| 5       | 5.8             | 9.1                | 11.7                | 16.6            | 16.9            | 11.7            | 9.7           | 8.4            | 10.4             |
| 6       | 5.2             | 7.5                | 12.0                | 13.3            | 14.3            | 15.3            | 12.3          | 8.4            | 9.4              |
| 7       | 3.2             | 3.6                | 13.3                | 13.0            | 10.1            | 15.9            | 18.2          | 16.6           | 6.5              |
| 8       | 4.2             | 3.9                | 7.5                 | 5.5             | 7.8             | 11.0            | 18.5          | 27.6           | 14.0             |
| 9       | 1.0             | 2.9                | 3.2                 | 3.2             | 4.5             | 3.6             | 8.4           | 26.9           | 43.5             |
|         | 100             | 100                | 100                 | 100             | 100             | 100             | 100           | 100            | 100              |
| Moda    | 1.              | 1.                 | 3.                  | 5.              | 5.              | 7.              | 8.            | 8.             | 9.               |
| Mediana | 2.4             | 2.9                | 4.3                 | 4.6             | 4.7             | 5.1             | 6.1           | 7.7            | 8.0              |
| Média   | 3.0             | 3.4                | 4.4                 | 4.6             | 4.7             | 5.1             | 5.6           | 7.0            | 7.0              |

de representação deste constructo. A "genialidade" é relegada para o último lugar.

O que mais nos importa analisar é a relação entre auto percepção de criatividade por parte dos professores e variáveis cognitivas da personalidade. As frequências de resposta encontram-se no quadro 3, notando-se um número muito

Quadro 3 - Auto percepção de criatividade ("Em geral considera-se uma pessoa criativa na sala de aula?")

|          | N   | %    |
|----------|-----|------|
| Muito    | 26  | 8.4  |
| Bastante | 195 | 63.3 |
| Pouco    | 87  | 28.3 |
| Nada     | 0   | 0.   |
|          | 308 | 100  |

mais elevado dos que responderam "bastante", uma resposta talvez de compromisso entre "muito" e "pouco". Nenhum professor se considera "nada" criativo.

Importava saber se os "muito" e "bastante" criativos eram mais ou menos Internos (ou Externos), responsáveis e eficazes que os "pouco" criativos. Os resultados encontram-se no quadro 4.

Pode verificar-se, quanto ao LOC, que não há diferenças significativas entre os dois grupos nas duas escalas, embora os professores que se consideram menos criativos tendam a ser mais Externos (ou os mais criativos mais Internos). Pode considerar-se que as duas variáveis se comportam independentemente uma da outra.

Quanto à relação entre criatividade e auto-responsabilidade pelo sucesso, as diferenças entre os dois grupos são significativas ( $p=.002$ ) e estão próximas da significância, mas em sentido negativo, quanto à auto-responsabilidade pelo insucesso ( $p=.057$ ). Não encontramos explicação na bibliografia para esta situação, mas parece a priori que os professores

mais criativos se responsabilizam mais pelos resultados positivos. Mais difícil é explicar porque é que os menos criativos tendem a responsabilizar-se mais pelos resultados negativos.

Olhando, finalmente, aos resultados da escala de Gibson e Dembo sobre a eficácia, encontra-se uma diferença significativa entre os dois grupos ( $p=.018$ ) quanto ao primeiro factor (auto-eficácia), mas não quanto ao segundo (eficácia geral de ensino), sinal de que os professores mais criativos tendem a possuir um maior sentido de eficácia pessoal que os não criativos, mas não de eficácia generalizada pelos resultados.

## CONCLUSÃO

Em conclusão podemos afirmar que este estudo é de qualquer forma pioneiro, tentando relacionar a criatividade com algumas variáveis importantes da personalidade. São

Quadro 4 - Médias, Desvios-padrões e t teste das variáveis de personalidade (medidas pelas 4 Escalas) confrontando os 2 grupos: G.1 - os que responderam Muito e Bastante; G.2 - os que responderam Pouco e Nada)

| Variável  | N        | Média | D.P.  | valor t | prob.        |
|-----------|----------|-------|-------|---------|--------------|
| ROTTER    | G.1. 221 | 9.90  | 3.71  | -1.20   | n.s          |
|           | G.2. 87  | 10.48 | 4.04  |         |              |
| ANDERSON  | G.1. 221 | 8.18  | 4.81  | -.85    | n.s          |
|           | G.2. 87  | 8.68  | 4.35  |         |              |
| GUSKEY RP | G.1. 221 | 61.40 | 8.46  | 3.02    | .002++ p<.01 |
|           | G.2. 87  | 58.23 | 7.57  |         |              |
| GUSKEY RN | G.1. 221 | 45.19 | 14.36 | -1.91   | n.s          |
|           | G.2. 87  | 41.59 | 12.52 |         |              |
| GIBSON F1 | G.1. 221 | 43.17 | 5.28  | 2.38    | .018+ p<.05  |
|           | G.2. 87  | 41.59 | 5.08  |         |              |
| GIBSON F2 | G.1. 221 | 28.48 | 4.73  | -.07    | n.s          |
|           | G.2. 87  | 28.52 | 4.52  |         |              |

necessários outros estudos para confirmar ou desmentir os nossos resultados, tentando, por um lado, avaliar mais objectivamente a criatividade (nós guiamo-nos apenas por uma auto-avaliação, que pode ser subjectiva e tendenciosa, na linha da deseabilidade social) e, por outro, usar outras escalas e ainda trabalhar com outras amostras.

Sendo a criatividade um factor importante de inteligência e/ou de personalidade, quer por parte dos professores quer dos alunos, ela pode e deve ser mais confrontada com outras variáveis cognitivas da personalidade, em particular com as expectativas.

A criatividade pode ser considerada como variável independente ou como variável dependente. Mas certamente é variável interdependente ou integrante.

Finalmente, para análises mais minuciosas, poderíamos ter considerado variáveis diferenciais, nomeadamente o sexo, o tempo de serviço e o nível de ensino. Neste estudo, limitámo-nos a analisar a amostra na sua globalidade.

## REFERÊNCIAS

- Albrecht, K. (1981). *Brain power*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Allen, D. (1974). *The fear of looking - or scopophilic-exhibitionist conflicts*. Charlottesville. Univ. Press of Virginia.
- Anderson, D. & Maes, W. (1986). *Teacher role survey (revised)* (Manuscrito não publicado).
- Barron, F. & Harrington, D. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.
- Barros, J. (1989). Interpretação psicanalítica da criatividade. *Psicologia Clínica*, 1, 61-78.
- Barros, A., Barros, J. & Neto, F. (1989). Adaptação da Escala de Locus de Controlo de Rotter. In *Psicologia da Educação* (org. J. Cruz, R. Gonçalves e P. Machado), pp. 337-350. A.P.P., Porto.
- Barros, J., Barros, A. & Neto, F. (1990). Locus of control and academic achievement among secondary students; a refutation of a theoretical expectation. In *European Perspectives in Psychology*. (vol. I), Chichester: Wiley, pp. 309-316.
- Barros, J., Neto, F. & Barros, A. (1988). Avaliação do Locus de Controlo dos professores: Adaptação da Escala de Maes-Anderson à população portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 103-112.
- Barros, J., Neto, F. & Barros, A. (1990). Auto-responsabilidade dos professores pelo sucesso dos alunos. In *A componente de Psicologia na formação de professores* (Actas do I Seminário), pp. 345-366.
- Crandall, V., Kathovsky, W & Crandall, V. J. (1965). Children's beliefs in their own control of reinforcement in intellectual-academic achievement situations. *Child Development*, 36, 91-109.
- Doutriaux, F. (1980). Relations entre créativité, intelligence, réussite scolaire et milieu socio-culturel chez les enfants. *Revue de Psychologie Appliquée*, 30(3), 177-183.
- Earl, W. (1987). Creativity and self-trust: a field study. *Adolescence*, 22 (86), 419-432.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Guildford, J. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guskey, T. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32 (3), 44-51.
- Hattie, J. & Rogers, H. (1986). Factor models for assessing the relation between creativity and intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 78 (6), 482-485.
- Hersch, P. & Scheibe, K. (1967). On the reliability and validity of internal-external control as a personality dimension. *Journal of Consulting Psychology*, 31, 609-613.
- Joe, V. (1971). Review of the internal-external control construct as a personality variable. *Psychological Reports*, 28, 619-640.

- Naguera, H. (1967). The concepts of structure and structuralization - psychoanalytic usage and implications for a theory of learning and creativity. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 22, 77-102.
- Neto, F., Barros, J. & Barros, A. (1991). Sentido de Eficácia do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, 2, 69-85.
- Oléron, P. (1982). *L'intelligence*. Paris: PUF.
- Rieben, L. (1978). *Intelligence et pensée créative*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Rogers, C. (1974). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1).
- Rouquette, M. L. (1981). *La créativité*. 3ª ed.. Paris: PUF.
- Wallach, M. & Kogan, N. (1965). A new look at the creativity-intelligence distinction. *Journal of Personality*, 33, 348-359.

## ABSTRACT

## TEACHER'S SELF-PERCEPTIONS OF CREATIVITY

The creativity, although it is difficult to define and to evaluate, it is an important variable in the dynamic teaching and learning. Through a questionnaire we have evaluated the teachers' belief about their own creativity and we have compared these results with some cognitive variables of personality: Locus de Control (Rotter, 1966; Anderson & Maes, 1986) responsibility for positive and negative results (Guskey, 1981) and personal teaching efficacy (Gibson & Dembo, 1984). There are no significant differences between the most creative group and the less creative group regarding LOC, but the first group is significantly more responsible for successes (not for failures) and has a greater sense of personal teaching efficacy.

## RÉSUMÉ

## LA PERCEPTION DE LA CREATIVITÉ CHEZ LES ENSEIGNANTS

La créativité, bien que difficile à définir et à évaluer, est un facteur important dans la dynamique enseignement/apprentissage. Au moyen d'un questionnaire nous avons évalué la perception des enseignants sur leur propre créativité et nous avons confronté ces résultats avec quelques variables cognitives de personnalité: Lieu de Contrôle (Rotter, 1966; Anderson & Maes, 1986), perception de responsabilité par les résultats positifs et négatifs (Guskey, 1981) et sens d'efficacité personnelle (Gibson & Dembo, 1984). Il n'y a pas de différences significatives entre le groupe des plus créatifs et celui des moins créatifs quant au Lieu de Contrôle. Mais, on a vérifié que les plus créatifs se sentent significativement plus responsables des résultats positifs (non des résultats négatifs) et ils ont aussi un sens plus grand d'efficacité personnelle d'enseignement.

## INSTRUÇÕES AOS AUTORES

1. Devem ser enviadas três cópias (incluindo o original) do manuscrito, para o Director, *Jornal de Psicologia*, Rua das Taipas, 76-4000 PORTO.
2. Os manuscritos não devem ordinariamente, ultrapassar as 12-15 páginas, dactilografadas a 2 espaços. Todas as páginas devem ser numeradas sequencialmente. Deve incluir-se um resumo em português, o título do artigo em inglês e em francês, um resumo em inglês (abstract) e em francês (résumé); os resumos devem ter aproximadamente 150 palavras. Quadros, figuras, resumo, abstract, résumé e referências bibliográficas devem ser dactilografadas em páginas separadas.
3. Da primeira página do manuscrito, devem constar as seguintes informações: a) Título do artigo; b) nome(s) e afiliação(ões) institucional(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 I entra aproximadamente depois da seguinte linha...").  
b) Gráficos e outras figuras, também transcritos em folhas à parte, devem ser numeradas sequencialmente (ex.: fig. 1, fig. 2, etc.), e a sua localização deve ser indicada de forma idêntica à dos quadros. As figuras devem ser desenhadas nitidamente 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.  
d) As notas de rodapé, dactilografadas em separado, devem ser reduzidas ao mínimo, e numeradas sequencialmente, sendo publicadas no final do texto.
6. As referências devem ser citadas ao longo do texto (e não em rodapé), constando do nome do autor(es) seguido do ano da publicação entre parêntesis. Por exemplo: "como Piaget (1964) fez notar..." ou "Krohne e Laux (1981) concluíram que...".  
A lista de referências bibliográficas deve ser organizada alfabeticamente, tendo o cuidado de sublinhar ou escrever em itálico, respectivamente o: a) Título da revista onde foi publicado o artigo; b) Título do livro; c) Título do livro onde foi publicado o artigo; d) Título da comunicação. Exemplos:  
a) Artigos de revista  
Abrami, P., Leventhall, L., & Peny, R. (1982). *Educational Seduction Review of Education Research*, 52, 446-464.  
b) Livros  
Garber, J., & 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. Wituock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: MacMillan.  
d) Comunicações  
Margh, H., & 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 saíu 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.

## DETERMINANTES PSICOLÓGICOS DOS CONFLITOS BÉLICOS

A. EGIDO PORTELA (\*)  
J. REGUEIRO MUÑIZ (\*\*)

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

J. MARQUEZ AGUIRRE (\*\*\*)  
UNIVERSIDADE SAN MARTIN PORRES

O presente artigo constitui uma série de reflexões sobre o uso de Técnicas Psicológicas com fins bélicos. A manipulação e o controle do sistema de forças que pressionam um ou mais indivíduos enquadra-se na metodologia denominada de baixa intensidade, e estão psicologicamente dirigidas para a diminuição da segurança em si mesma, com a finalidade de instigar actos programados *a priori* e sem que se dê conta de tal controle.

## INTRODUÇÃO

Na antiguidade tem origem o conceito que dá à guerra o significado dum nobre arte e que impunha aos Homens a difícil tarefa de saber se mereciam ou não viver. O motivo de continuar a viver ganhar-se-ia na luta contra a morte, e o seu significado como arte que daria crédito à obtenção desse mérito encontra-se já como Filosofia no séc. IV a.c. com Sun Tzu. Estas ideias desenvolver-se-ão mais tarde através dos descobrimentos de Darwin sobre a luta e a selecção das espécies e que desde uma perspectiva dinâmica supõem o encobrimento de um primitivo desejo de regresso às guerras instintivas fazendo prevalecer o poder sobre a morte.

A evolução das ciências incorpora novos sentidos e posições e actualmente continuam vigentes essas referências (Chesnais, 1981). Assim, não se deve estranhar ao ler os escritos datados dos períodos das grandes guerras que

"... para os combatentes a guerra não é um simples confronto material mas também uma prova espiritual ..." ou "a guerra é santa porque a justiça não se pode exercer sobre ela" (Quinton, 1989, p. 17).

(\*) Investigador do Departamento de Psicología Clínica y Psicobiología da Universidade de Santiago de Compostela.

(\*\*) Prof. de Psicología Dinámica y Psicopatología da Universidade de Santiago de Compostela.

(\*\*\*) Investigador da Universidade de San Martin Porres, Perú. A correspondência para este artigo deve ser enviada para: A. Egido Portela e J. Regueiro Muñiz, Departamento de Psicología Clínica y Psicobiología, Universidade de Santiago de Compostela, Campus Universitario, 15702. Santiago de Compostela, Espanha ou J. Marquez Aguirre, Universidade San Martin Porres, J. R. Portuez 165-13. Lima 25, Perú.

Tradução: Alexandre Martins.

Manifestações deste tipo têm uma grande importância porque a militarização inicia-se, na maior parte das vezes na linguagem. Militariza-se a sociedade civil até a situar num estado de guerra permanente, fazendo sentir à colectividade que o inimigo nunca descansa.

A linguagem de exortação militar mudou muito pouco. Os princípios que se utilizam para persuadir o soldado actualmente, diferem muito pouco dos que se utilizavam há alguns séculos. A linguagem bíblica continua a ser a mesma na sua essência. "... Tinham-nos dito ao abandonar a Terra-Mãe que partíamos para defender os direitos sagrados de tantos cidadãos que vivem lá longe, povos que necessitam da nossa ajuda e civilização ...". Este fragmento, ainda que datado da época do império romano, de uma carta de Marcus Flavinus a um familiar podia encaixar perfeitamente, com ligeiras alterações, dentro do conjunto de causas a que aludem actualmente algumas nações para levar a cabo a invasão de outras. Nele se faz alusão aos valores patrióticos e direitos humanos, sendo uma pequena amostra da presença dos mesmos na guerra.

Na actualidade, a evolução moral da sociedade conseguiu que as ideias relacionadas com a guerra ou o combate se tivessem alterado notavelmente. A ideia de pacifismo deixou de ter conotações pejorativas, podendo-se comprovar que a guerra ou a luta não são o único meio de "Katharsis".

No entanto, os avanços dos movimentos pela paz não conseguiram erradicar as guerras; pelo contrário, actualmente há uma percentagem elevada de nações que se encontram envolvidas em algum tipo de conflito bélico. Não se conseguiu diminuir o belicismo havendo sim uma reconversão do campo semântico do conceito de guerra. Os conflitos bélicos alteraram-se pela terminologia da paz. A maioria das guerras actualmente denominam-se de pacifistas (terminologia francesa na Argélia, Americana no Vietname ou Soviética no Afeganistão). Assistiu-se a uma viragem do termo guerra para o termo defesa, dando origem a uma enorme confusão, ao considerar-se o que é ou não uma guerra, extrapolando o termo

a outros conflitos que não recorrem à violência das armas.

### ESTRATÉGIA DA TERMINOLOGIA MILITAR

A mitologia da guerra é simbolizada como um confronto entre duas forças, as do bem e as do mal; a luz contra a escuridão, num campo de batalha simbolizado pelo domínio da realidade, no qual se situa a acção. Ao longo da história sucedem-se as guerras por diversos motivos mas em todas permanece algo dessa mitologia. Todas as guerras se dão por alguma "causa justa", umas por motivos religiosos, outras ideológicas, mas todas em suma por motivos justos, onde o homem não luta só contra inimigos externos mas também internos, sendo a imagem tanto mais fiel quanto mais justa é a guerra (Graham & Gurr, 1969; Wright, 1942). A guerra é assim concebida como único meio para obter a reintegração numa ordem original perdida, através do sacrifício de pessoas e bens, isto é, é a única razão para poder reduzir a multiplicidade à unidade, a desordem à ordem.

A razão fundamental é, sem dúvida, a imprecisão do conceito de guerra. Podemos recorrer à realidade e constatar esta evidência, opondo a guerra à paz como o branco ao preto.

Do ponto de vista histórico, fizeram-se diferentes classificações tomando como parâmetros para as mesmas: o tempo (Guerra dos 100 anos, Guerra dos 7 anos ...); o espaço (Guerra das Gálias, Guerra da Coreia ou Vietname ...); um símbolo (Guerra das duas rosas); os contendentes (Guerra Hispano-Francesa) ou os objectivos políticos (reconquista, guerras coloniais). Mas tais classificações não contribuem nada para os efeitos das mesmas ou para o conceito, só têm uma utilidade histórica que nos permite enquadrá-las num período determinado. Pode-se ampliar esta classificação atendendo ao tipo de armas, à existência ou não de uma declaração de guerra e aos meios de dissuasão utilizados, continuando por esclarecer os efeitos. A tomada de consciência do carácter económico de alguns conflitos armados leva a denominar guerras às lutas económicas que não têm carácter militar, mas que no entanto exercem uma pressão social negativa nas massas.

Entre outras surgem questões tais como: Qual é o denominador comum entre usos tão diferentes do termo guerra? Há vários aspectos que nos vão permitir identificá-lo: 1º, a extensão no tempo; 2º, a coordenação das massas e meios de combate; 3º, a utilização destes meios segundo tácticas e estratégias precisas; e 4º, o objectivo consciente de impor a sua vontade à do adversário.

A consideração destes aspectos dá lugar a outro tipo de classificação que obedece mais à magnitude e intensidade das suas operações, como sejam: a) conflitos de alta intensidade; b) conflitos de média intensidade; e c) conflitos de baixa intensidade. Conforme o tipo de conflito as representações psicológicas nas populações e indivíduos serão diferentes. Pelo seu carácter nitidamente psicológico referir-nos-emos posteriormente ao terceiro tipo de conflito, isto é, o conflito de baixa intensidade.

### A GUERRA E A CLASSIFICAÇÃO PSICOLÓGICA

O progresso científico parece estar associado à guerra e a necessidade de exercê-la está cada vez mais eficazmente em

conjunção com todos os fenómenos sociais e económicos a ela associados, o que impulsiona o desenvolvimento da ciência, convertendo a guerra, a partir do séc. XVII, numa tarefa humana, produtiva e rentável (Bouthoul, Carrere & Annequin, 1980).

A Psicologia, tal como as restantes ciências, não podia evitar pôr-se ao serviço da guerra. É a partir da I Guerra Mundial, com a utilização dos testes Alfa e Beta, que é oficialmente reconhecida como "útil" ao serviço das causas bélicas. Os efeitos psicológicos da "guerra suja", são conhecidos desde o começo dos grandes conflitos humanos. Por exemplo, na idade média era costume introduzir cadáveres supostamente infectados pela peste nas fileiras inimigas ou nas fortificações adversárias, com a finalidade de gerar pânico na população. O uso da antiga táctica da terra queimada é outro exemplo.

A guerra psicológica actual alcança o seu pleno desenvolvimento com o aparecimento da "guerra fria" e o estabelecimento da paz pelo terror. O precário equilíbrio medo/agressão alimenta-se pelo crescimento desenfreado e sem limites previsíveis, do armamento das grandes potências.

Como fenómeno socialmente importante para o desenvolvimento da humanidade, as causas da guerra tentaram ser explicadas pelas grandes escolas de psicologia. Na teoria psicanalítica Freudiana a agressão humana é concebida como um instinto da morte. A atracção do homem pelo risco, aventura e perigo teriam a sua explicação como resultados da luta instintiva entre o Eros (instinto de vida) e o Thanatos (instinto de morte). Freud estabelece uma relação dinâmica entre ambos os instintos que daria lugar às diferentes formas de comportamento. A guerra seria, neste contexto, a expressão vitoriosa do Thanatos. Esta tese é muito discutida mesmo à luz da nova Psicanálise. Na realidade não é capaz de suportar a menor das críticas com evidências empíricas. Esta postura é reformulada por Freud em 1905, ao considerar a agressividade como uma componente do instinto sexual, evidenciando que os seres humanos enfrentam certas tendências relativamente permanentes (e maleáveis) e que a sexualidade seria, neste contexto, um exemplo típico. No entanto, isto não resolve o problema do número e da espécie das pulsões.

A evolução do termo agressividade, fez com que ele se estendesse a diferentes campos do quotidiano, e actualmente se considere em determinadas situações como sinónimo de cometimento, como uma actividade para activar e regular o vigor para a acção dando lugar a uma confusão com a motivação. Por outro lado, considera-se a agressividade como positiva, enquanto aptidão para comportar-se no competitivo mercado de trabalho actual.

Não se pode considerar a agressividade como instinto e base psicológica dos conflitos bélicos, pois a hipotetização das pulsões como causa de determinados conflitos não possui realmente um valor explicativo e costuma implicar um círculo vicioso.

Partindo agora da perspectiva etológica, realiza-se uma extrapolação do mundo animal ao humano e mesmo que não existam guerras propriamente ditas no mundo animal, os etólogos consideram que a agressividade seria o suporte dos conflitos bélicos e que, como outro tipo de conduta, ela está sujeita às leis e princípios que regem o condicionamento e a aprendizagem. Sendo susceptível de exercitação, aumento ou

atrofia, em função das condições ambientais, a agressividade desempenharia a função de dispositivo de adaptação, que nos animais se vai adquirindo através do contacto com o ambiente e que no homem se hipertrofia por razões muito diferentes às instintivas (Eibl-Eibesfeldt, 1972; Lorenz, 1963). Estes autores tendem a ver nos conflitos humanos, a expressão da violência inata própria da espécie, com a agravante de que o homem não possui um mecanismo eficaz para inibir a agressão.

A superpopulação como fenómeno que altera as condições da vida humana, sobretudo no que se refere à saúde social, seria um dos desencadeantes mais importantes da conduta agressiva humana (Lorenz, 1973).

Os conceitos baseados na dinâmica das pulsões e na teoria do instinto, mesmo que complementados com valores de tipo biológico e fisiológico, e considerando os efeitos de uma derivação de energia diferencial, não explicam a totalidade das violências organizadas que uma colectividade pode exercer sobre outra, por serem diferentes as suas receptividades. Por isso estão justificadas as hipóteses inspiradas na teoria da aprendizagem.

A perspectiva que a aprendizagem social faz dos conflitos bélicos, tem em conta basicamente dois aspectos: como se adquirem e mantêm as respostas que normalmente se recebem como agressivas; e de que maneiras se aprende a formular os juízos sociais que permitem discriminar uma resposta agressiva de outra que não o é. A quantidade de agressão manifesta parece estar, como refere Bandura (1973), em função directa do grau de tolerância social a este tipo de actos.

No entanto, há que salientar que as razões políticas que a história atribui ao fenómeno da guerra não perdem validade, só porque existem alternativas no campo das ciências naturais e sociais (Beer, 1974). Antes pelo contrário, a guerra tem que se entender como um fenómeno complexo, de expressão e natureza multifactorial, só susceptível de uma compreensão cabal, sob uma investigação multidisciplinar (Newman, 1979), sendo os factores de tipo psicológico, aspectos que contribuem para esclarecer este fenómeno.

A guerra está presente no quotidiano de todos, através dos meios de comunicação social; nos jogos infantis e nas fantasias juvenis de afirmação e de heroísmo; nos hinos e nos símbolos da pátria, na desvirtuação da natureza do desporto; nos nossos costumes. Por isso se pode afirmar que a guerra é parcialmente aprendida. Mas ela também é um negócio com grandes benefícios e por isso, em determinadas ocasiões, interessa mantê-la em prejuízo dos direitos humanos dos povos que possam ser afectados.

Se nos comportamentos violentos se demonstra com especial transparência a eficácia dos princípios da aprendizagem, a violência com implicações motivacionais deve enquadrar-se mais nas estruturas dinâmicas e estuda-se inicialmente só nesta perspectiva. Porém isso não deverá ir em prejuízo de se poder considerar uma área de conduta, sob diversos pontos de vista, tendo em atenção os contributos procedentes de métodos de investigação diferentes.

### APROXIMAÇÃO AOS CONFLITOS DE BAIXA INTENSIDADE E APLICAÇÕES PSICOLÓGICAS

Desde o fim da II Guerra Mundial até à década de 80,

os países da Europa Comunitária desencadearam ou viram-se implicados em cento e quinze conflitos. Por outro lado, os fracassos das potências na sua política expansionista (França, na Argélia, Portugal em Angola e Moçambique, Estados Unidos, no Vietname, URSS, no Afeganistão, ...) deram lugar a um novo tipo de estratégia nos conflitos armados. Uma estratégia que segundo os investigadores pode desenvolver-se em diversas frentes ao mesmo tempo e com a característica de que é uma guerra não declarada. O termo "baixa intensidade", deriva da linguagem empregue para distingui-la das denominadas guerras convencionais, dos conflitos que implicam a repressão de movimentos contrários ao regime instaurado ou afins a uma das superpotências ou governos revolucionários.

O aspecto militar deste tipo de conflitos fica em segundo plano, em face da perspectiva mais integral dos meios a utilizar. Por isso, nos manuais onde se trata este tipo de conflitos, são quatro as perspectivas da sua abordagem: político-ideológica; socio-económica; psicológico-militar e diplomática. Com esta nova estratégia não se pretende a baixa física do inimigo por meios militares, mas sim, tirar-lhe legitimidade, isolá-lo e sufocá-lo, desgastando os seus recursos, a sua autoridade popular e mesmo a convicção das suas próprias forças.

Em consequência dos efeitos que se pretende, ultrapassam-se as altas percentagens do orçamento que as nações tenham de investir e os cálculos em vidas humanas, que até agora eram os parâmetros principais para fazer referência aos custos da guerra, começando a adquirir importância o desgaste psicológico em sentido amplo, segundo diferentes pontos de vista. Desde o congelamento de créditos bancários, campanhas internacionais de desprestígio, recolha de fundos para a contenda, operações de castigo e de técnica de desaparecidos... etc. A finalidade é sempre a mesma, manter o adversário em tensão ante a eventualidade da guerra, e contribuir desta forma para o desgaste.

Os aspectos psicológicos que abrange este tipo de estratégia geram-se em diferentes planos, mas acima de tudo são o de criar confusão, negociar com diferentes facções, captar o descontentamento, romper o todo organizativo do contrário e inclusivé negociar em abstracto. Evidentemente, as negociações podem interpretar-se como o salto qualitativo que viria a reforçar o que já era habitual neste tipo de guerra: a calúnia, a mentira, a intoxicação informativa, as cortinas de fumo à volta de determinados sucessos, ... etc.

Num plano mais individual, se o contributo psicológico da guerra de alta e média intensidade, deu lugar ao denominado transtorno conhecido por stress pós-traumático (a partir da guerra do Vietname), — na Primeira Guerra Mundial denominava-se neurose de guerra, na Segunda Guerra Mundial, fadiga bélica, com uma sintomatologia precisa — os efeitos da G.B.I. (Guerra de Baixa Intensidade) a nível individual ainda estão por determinar, mesmo que se possam considerar a partir dos próprios objectivos de tais conflitos. Pretende-se minar a resistência ou o equilíbrio somático do adversário, alterar as suas convicções, destruir os seus pontos de referência, manipular os seus laços afectivos de valores pessoais ou colectivos, fazê-lo duvidar da verdade, perturbar o seu sentido moral acabando por debilitar e neutralizar a resolução e firmeza da sua vontade (Marquez, 1989).

A psicologia utilizada como arma, perverte a ciência ao mesmo tempo que destrói a vontade do inimigo, quer dizer, ao querer inocular a corrupção ou o ódio no adversário, contam-

ina-se a si própria. Este novo tipo de armas deve ser mencionado, tanto aos olhos da moral, como no arsenal de procedimentos militares, sobretudo porque rompe com as orientações básicas da economia de forças que rege todo o conflito.

As acções psicológicas estão imersas no contexto ideológico que as sustentam sendo difícil abstrair-se de tal contexto, já que obedecem a uma concepção geral, na qual não são concebidas como tal, mas sim como um conjunto de acções de carácter político-militar, que formam parte por sua vez, da estratégia que um governo desenhou para alcançar os seus objectivos. Em tal sentido, neste esquema, não existem as operações psicológicas tal como se considerou, estando no entanto incluídas dentro do conjunto de procedimentos qualificados como necessários, que fazem parte e ao mesmo tempo são consequência natural, da situação da guerra que se leva a cabo.

#### REFERÊNCIAS

- AAVV. (1989). *Mememto Defesa-Desarmement*. GRIP (Groupe de Recherche et d'Information sur la Paix). C. I. P. Bruxelles: Biblioteque Royale Albert.
- Bandura, A. (1973). *Aggression, a social learning analysis*. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Beer, F. A. (1974). *How much war in history*. California, Beverly Hills: Sage Publ.
- Chesnais, J. C. (1981). *Histoire de la violence*. Paris: Laffont.
- Bouthoul, G., Carrere, R. & Annequin, J. (1980). *Guerres et civilisations: de la prehistoire à l'ère nucleo-spatiale*. Paris: Fondation pour les études de la defense nationale (les Sept Epées).
- Eibl-Eibesfeldt (1972). *Liebe und Hass*. Viena: Piper & Verlag.
- Freud, S. (1905/1972). *Tres ensayos sobre la teoria sexual*. Madrid: Alianza Editorial.
- Graham, H. D. & Gurr, T. R. (1969). *The history of violence in America*. New York: Bantam Books.
- Lorenz, K. (1963). *Das sogenannte Böse*. Viena: Borotha-Schoeler, Verlag.

## FREUD E PIAGET Afectividade e Inteligência

José H. Barros de Oliveira

*Piaget foi o primeiro a confrontar a sua teoria com a de Freud, abordando principalmente a relação entre a cognição e a emoção. Na sequência desta aproximação, outros autores procuraram fazer convergir o pensamento destes dois grandes expoentes da Psicologia. Esta obra dá conta das tentativas realizadas nesse sentido.*

116 pags, 21x15 cm, com um prefácio do Prof. Óscar Gonçalves  
Pedidos a: Jornal de Psicologia, Rua das Taipas, 76 - 4000 PORTO,  
juntando cheque ou vale no valor de 600\$00 (porte incluído)

- Lorenz, K. (1973). *Das Todsunden der Zivilisierten Menschheit*. München: R. Piper & Verlag.
- Marquez, J. (1989). *Algunos rasgos de personalidad a través del Rorschach en personas en guerra no convencional*. Comunicación presentada en el XXII Congreso Interamericano de Psicología. Buenos Aires.
- Newman, G. (1979). *Understanding violence*. N. Y.: J. B. Lippincott.
- Quinton, R. (1989). *Maxims sur la guerre*. Paris: Porte Galive.
- Rapoport, A. (1964). *Strategy and conscience*. N. Y.: Harper & Row.
- Sun Tzu (1978). *L'art de la guerre*. Paris: Flammarion.
- Wright, Q. (1942). *A study of war*. Chicago: Chicago Press.

#### ABSTRACT

#### PSYCHOLOGICAL DIMENSIONS OF WARFARE

This paper constitutes a collection of reflections on the application of psychological techniques to warfare. The control and manipulation of the force system which applies pressure on one or more individuals is encompassed within the methodology denominated as low intensity control. Psychologically, this control is directed against the socio-political structure of the adversary in order to reduce self-confidence and therefore instigate a priori programmed acts without such control being perceived.

#### RESUMÉ

#### DIMENSIONS PSYCHOLOGIQUES DES CONFLICTS BELLIQUEUX

Cet article constitue une série de réflexions sur l'emploi de techniques psychologiques à des fins belliqueuses. La manipulation et le contrôle du système de forces qui exercent une pression sur un ou plusieurs individus, s'inscrivent dans une méthodologie surnommée de faible intensité; ils sont psychologiquement destinés à diminuer la confiance en soi-même et, au sein de la structure sociopolitique de l'adversaire, à provoquer des actes programmés a priori, sans que ce contrôle puisse être perçu.

## O DESENHO DAS 3 ÁRVORES (\*)

FRANCISCO DE CASTRO CARNEIRO (\*\*)

UNIVERSIDADE DO PORTO

Utilizado, inicialmente, na consulta psiquiátrica onde fornecia preciosas informações sobre a estrutura psíquica e a problemática da criança, o Teste do desenho das 3 árvores de Corboz também se impôs, mercê da capacidade de evocação de representação simbólica, como um excelente meio de conhecimento da situação familiar infantil. Este trabalho, efectuado a partir de crianças portuguesas escolarizadas, tem por objectivo lembrar o interesse do Teste do desenho das 3 árvores noutros domínios, como sejam o diagnóstico do desenvolvimento psicológico e da avaliação das relações afectivas e sociais na criança. São dadas precisões pelo autor, relativamente, não apenas ao grupo estudado mas também à metodologia seguida e aos resultados obtidos.

#### INTRODUÇÃO

Este trabalho procura chamar a atenção para a utilidade do Teste do desenho das 3 árvores no diagnóstico do desenvolvimento psicológico e na avaliação das relações afectivas e sociais na criança.

O Teste do desenho das 3 árvores surgiu dos estudos sobre o desenho da árvore e a sua técnica consiste em pedir à criança para desenhar 3 árvores numa folha de papel após ter representado uma só árvore sobre uma primeira folha.

Se bem que inspirando-se de Koch, o Teste do desenho das 3 árvores evidencia, no fundo, uma versão diferente da utilização da árvore em que o apelo ao simbolismo aparece de forma muito evidente.

Corboz, Gygax & Helfenstein partem do princípio que a criança, após ter desenhado uma primeira árvore que é o reflexo de si-mesma, tem tendência a ver nas duas outras árvores que ela desenha as personagens da sua vizinhança, e muito frequentemente o pai e a mãe.

Estes autores apoiam-se em duas razões que servem de suporte às suas ideias e pois, consideram que

"para o pensamento mágico da criança as árvores podem facilmente transformar-se em pessoas e vice-versa. Além disso, o esquema da árvore presta-se muito bem à representação simbólica de estruturas e de relações afectivas" (Corboz, Gygax & Helfenstein, 1962-1963, p. 350).

(\*) Uma primeira versão deste artigo foi já apresentada em francês Poster présenté au XIII<sup>e</sup> Congrès International du Rorschach et des Méthodes Projectives, PARIS, 22-27 Juillet 1990).

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

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

Estes autores procediam, após a obtenção do desenho das 3 árvores, a um pequeno inquérito do género "se estas árvores fossem transformadas em pessoas por uma fada, de quem poderia tratar-se?", "Conhecem-se essas pessoas umas às outras?", "Onde habitam elas?", etc., para precisar a relação árvore-pessoa que o conjunto representa. No artigo referido, os autores indicam dois estudos por eles realizados — um experimental efectuado a partir de 54 crianças normais (23 rapazes e 31 meninas), com idades que vão dos 8 aos 10 anos, de duas escolas primárias suíças e outro clínico contemplando crianças examinadas num serviço de pedo-psiquiatria do cantão de Zurique — e afirmam que a maioria das crianças de 8 aos 10 anos (ou seja 64%) representa os seus próprios pais e inclui-se também no desenho das 3 árvores, o que leva esses autores a realçar a utilidade desse teste como complemento do teste da árvore visto ele permitir à criança a expressão não só da sua própria estrutura de personalidade como também da das pessoas com quem ela tem relações afectivas profundas (Corboz, Gygax & Helfenstein, 1962-1963).

Num estudo publicado uns anos depois (Büchle-Karrer, 1974) refere-se a aplicação a crianças e a adolescentes do Teste do desenho das 3 árvores juntamente com outros testes de personalidade, e conclui-se que o valor do diagnóstico assim efectuado se torna mais proveitoso. Também aí se encontra confirmada a ideia de que com este teste se apreende bem não só a personalidade da criança como também a dinâmica das relações entre a criança e o seu meio.

O trabalho de Gnos (1978) foi realizado num quadro clínico e com o objectivo de verificar a validade e a utilidade do Teste do desenho das 3 árvores. Para tal, a autora serviu-se de um efectivo composto por 154 alunos de Zurique dos dois sexos, de 8, 11 e 14 anos de idade, frequentando, respectivamente, a 2<sup>a</sup>, a 5<sup>a</sup> e a 8<sup>a</sup> classes. Para além da confirmação dos resultados dos estudos já mencionados, este trabalho evidenciou igualmente o apego das crianças às pessoas das suas relações na medida em que muitas dessas crianças identificaram as suas árvores com amigos e/ou com colegas da sua escola. Tanto o tipo de árvores desenhadas, como a sua forma, o seu tamanho e a sua colocação na página são índices do

relacionamento das crianças com os seus pais (Gnos, 1978).

O valor diagnóstico do Teste do desenho das 3 árvores tanto na prática clínica como no domínio das relações sociais ficou também demonstrado por Corboz e Gnos ao afirmarem que as crianças, mesmo na escola, associam inconscientemente as 3 árvores à situação familiar (Corboz & Gnos, 1980).

De salientar é, também, o estudo de Waser (1986) realizado com um grupo de 85 desenhos das 3 árvores de crianças e de adolescentes, vindos, na sua grande maioria, à consulta num Centro de psiquiatria de Zurique. Estes sujeitos de que a maioria ou seja cerca de 75% pertencia ao sexo masculino estavam distribuídos em 3 grupos etários (18 desenhos de crianças de 5,1 aos 8,0 anos; 33 desenhos de crianças de 8,1 aos 11,0 anos; e 34 desenhos de adolescentes de 11,1 aos 15,0 anos), de acordo com as teorias das fases do desenvolvimento de Freud e de Piaget.

A realização dos desenhos era completada por um inquérito tendente a possibilitar a identificação de cada uma das 3 árvores, as relações entre elas, etc. O autor constatou, entre outras coisas, que a árvore que representa a criança é a que ocupa em princípio o menor espaço da folha, ao contrário do que acontece com a árvore que representa o pai que é sempre a que ocupa o maior espaço. Daqui se conclui que, quando a árvore que representa a criança ocupa o maior espaço da folha ou quando ela se assemelha muito à que representa o pai, há que proceder a uma observação psicológica muito cuidada (Waser, 1986).

## MÉTODO

Para este trabalho recolhemos desenhos das 3 árvores e respectivos inquéritos de 184 crianças dos 2 sexos, com idades que vão dos 8 aos 10 anos (62 crianças de 8 anos; 52 crianças de 9 anos; e 64 crianças de 10 anos), do ensino secundário de um colégio religioso da cidade do Porto.

Todos estes desenhos foram recolhidos em Outubro passado, por um mesmo professor, na aula de Educação Visual.

A aplicação do teste decorreu em 3 tempos. Assim num primeiro tempo era dada uma folha de papel às crianças que elas deveriam utilizar no seu sentido vertical e pedido para aí desenharem uma árvore. Era, em seguida, dada a cada criança uma outra folha de papel — colocada desta vez em posição horizontal — e pedido para aí desenharem 3 árvores. Terminado o desenho, e antes mesmo da sua recolha, procedia-se a um pequeno inquérito complementar perguntando-se: "se estas 3 árvores que tu desenhaste fossem transformadas por uma fada em 3 pessoas, de quem poderia tratar-se?" Escreva os nomes da árvore da esquerda, da do centro e da da direita.

## RESULTADOS

O conjunto das respostas dadas ao inquérito que se seguia à realização dos desenhos das 3 árvores foi, para o estudo dos resultados, ordenado segundo 3 variáveis, a saber:

- Família típica (inclui-se aqui todos os casos de família real triádica como: pai, mãe e eu; paizinho, mãezinha e menino; papá, mamã e eu; etc.).<sup>(1)</sup>

- Família atípica (apesar da referência à ideia de família e parentesco manifestada pela presença de um elemento chave

como, "a minha tia...", "a minha avó...", etc., nunca apareciam os dois progenitores).

- Não família (pertenciam a esta categoria todos os casos em que se constatava ausência de parentesco).

Quadro 1 - Distribuição dos desenhos das 3 árvores.

| Idade   | Família típica |      | Família atípica |      | Não família |      | Total |
|---------|----------------|------|-----------------|------|-------------|------|-------|
|         | N              | %    | N               | %    | N           | %    |       |
| 8 Anos  | 41             | 66,1 | 12              | 19,3 | 9           | 14,5 | 62    |
| 9 Anos  | 28             | 48,2 | 20              | 34,4 | 10          | 17,3 | 58    |
| 10 Anos | 16             | 25,0 | 36              | 56,2 | 12          | 18,7 | 64    |
| Total   | 85             |      | 68              |      | 31          |      | 184   |

Reportando-nos ao Quadro 1, uma primeira observação consistiria em afirmar que 153 das 184 crianças por nós testadas (ou seja 83,1%) pensam na família — 36,9% evocam mesmo a sua própria família — quando se lhes pede para desenharem 3 árvores sobre uma mesma folha e para as identificarem se elas fossem transformadas em pessoas pela acção de uma fada.

O desfasamento entre a nossa percentagem e a percentagem indicada por Corboz e seus colaboradores pode, talvez, atribuir-se ao facto de se tratar, no nosso caso, de crianças provenientes de um colégio de orientação católica e de, em Portugal, a observância de certos valores morais ser ainda hoje uma constante.

O Quadro 1 indica também que se os valores, em frequências traduzidas em percentagem, da variável "Família típica" descem com a idade, os valores das variáveis "Família atípica" e "Não família" apresentam a tendência estatística inversa ( $X^2(4) = 36,69, p < 0,001$ ), o que poderia traduzir que à medida que a criança cresce ela se afasta da família que até aí lhe servia de ponto de referência, orientando-se, naturalmente, para outros centros de interesse. Isto vai, aliás, ao encontro das posições de Freud (Freud, 1967) e dos psicanalistas ortodoxos para quem

"com a resolução do complexo de Édipo, as escolhas objectais são progressivamente substituídas por identifi-cações" (Blum, 1955, p. 83)

devendo então a criança renunciar progressivamente ao amor dos pais e procurar situações de independência devido à sua integração na sociedade.

O Teste do desenho das 3 árvores apresenta-se pois como um instrumento de inegável utilidade para o conhecimento da problemática psicológica da criança, e deveria, com efeito, ser mais estudado e mais divulgado<sup>(2)</sup>. Tanto mais que se trata da árvore (símbolo do homem) e de 3 árvores (símbolo do grupo e do grupo por excelência que é a família), o que, graças ao apelo feito ao imaginário da criança, torna mais fácil a projecção dos seus problemas.

Antes de terminar, gostaria de evocar aqui a posição de Mélanie Klein que escreve, relativamente a uma menina chamada Grete e que ela seguiu em psicanálise, que

"... as árvores pequenas e grandes que ela não cessava de desenhar, compulsivamente, eram a mãe, o pai e ela-própria, reconhecíveis pelas diferenças de tamanho, de forma e de cor bem como pela ordem de sucessão" (Klein, 1969, p. 86).

e a de Robert Volmat que diz que

"Lucette só conseguiu desenhar a sua própria família através do desenho de árvores" (Volmat, 1956, p. 181).

## NOTAS

(1) Encontramos alguns casos alusivos à Sagrada Família (José, Maria e Jesus).

(2) Neste sentido, procede-se actualmente ao alargamento do efectivo.

## REFERÊNCIAS

- Blum G. (1955). *Les théories psychanalytiques de la personnalité*. Paris: P.U.F.
- Büchle - Karrer B. (1974). Vergleichende untersuchungen zwischen dreibaum - und anderen projektiven tests. *Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 5, 166-181.
- Corboz R. J. & Gnos P. U. (1980). Der dreiBaumtest in der volksschule. *Acta Paedopsychiatria*, 46, 83-92.
- Corboz R., Gyax B. & Helfenstein S. (1962-1963). Le dessin des trois arbres. *A Criança Portuguesa*, 21, 349-364.
- Freud S. (1967). *Obras Completas (tomo I, II, III)*. Madrid: Biblioteca nueva, 3ª edición.
- Gnos P. U. (1978). Der dreiBaumtest, ausgeführt in schulklassen verschiedener altersstufen. *Inaugural Dissertation Med.*, Zürich.
- Klein M. (1969). *La psychanalyse des enfants*. Paris: P.U.F.
- Kock K. (1949). *Der Baum-test. Der Baumzeichen - versuch als*

*psychodiagnostisches hilfsmittel*. Berne: Hans Huber.

Volmat R. (1956). *L'art Psychopathologique*. Paris: P.U.F.

Waser Ch. M. (1986). *Der DreiBaumtest*. Zürich: Universität.

## ABSTRACT

### DRAWING TEST OF 3 TREES

The drawing test of three trees developed by Corboz was initially used by psychiatrists, who obtained valuable information about the structure of the mind, particularly in children. It has been shown that Corboz's drawing test is a good instrument to detect and analyse the symbolic representation related to children's family environment. This test was applied to a sample of Portuguese school children with the purpose to explore some aspects of their affective and social relationships. The study presents specific information about the methodology followed and the results obtained.

## RÉSUMÉ

### LE DESSIN DES 3 ARBRES

Utilisé, tout d'abord, en consultation psychiatrique où il a donné de précieuses informations sur la structure psychique et la problématique de l'enfant, le Test du dessin des 3 arbres de Corboz s'est aussi avéré, grâce à sa capacité d'évocation de représentation symbolique, un excellent moyen de connaissance de la situation familiale infantile. Le présent travail, effectué sur des écoliers portugais, cherche à attirer l'attention sur le Test du dessin des 3 arbres relativement à d'autres aspects, comme le diagnostic du développement psychologique et de la dimension des relations affectives et sociales chez l'enfant. Des précisions en ce qui concerne le groupe étudié ainsi que la méthodologie suivie et les résultats obtenus sont indiquées par l'auteur.

## METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO PSICOLÓGICA

Amâncio da Costa Pinto

*Este livro foi escrito para os alunos de Licenciatura e Mestrado que pretendem realizar uma investigação na área da Psicologia e/ou em certos domínios da Educação. Numa linguagem bastante acessível e recorrendo a casos e exemplos elucidativos, o livro expõe e analisa o âmbito e limites dos principais métodos científicos com referência especial ao método descritivo, correlacional, diferencial e experimental. Outros aspectos abordados no livro incluem o papel das teorias e modelos na investigação científica, a natureza científica da investigação psicológica, as relações entre metodologia e estatística e o relato*

Preço: 1280\$00 (portes e envio incluídos) em cheque/vale postal à ordem do Jornal de Psicologia.  
Pedidos para: Jornal de Psicologia, Rua das Taipas, 76 - 4000 PORTO

## ENTREVISTA COM...

POR MARIA DE FÁTIMA MORAIS

### BERNARD DOUET

Bernard Douet nasceu em França em 1944. Fez formação em Psicologia Escolar vindo a obter em 1979 o grau de mestre em Psicologia Genética e Clínica na Universidade René Descartes em Paris V. Apresentou aí ainda tese de doutoramento em 1983 sobre atitudes face à disciplina e punições na escola. Viria posteriormente a ser nomeado mestre de conferências em Psicologia da Criança e do Adolescente nessa Universidade. Simultaneamente às suas funções docentes e de investigação e a variadas publicações e comunicações nacionais e internacionais, o Prof. Douet dedica-se a actividades de formação de psicólogos escolares e nunca deixou de exercer prática clínica.

É de salientar no seu trabalho de investigação na Universidade René Descartes, o controle experimental e a reflexão sobre a aplicação de um programa de desenvolvimento cognitivo israelita - o Programa de Enriquecimento Instrumental de Feurstein (1986). Aproveitando um curto estágio no Instituto de Psicologia dessa mesma Universidade, em Setembro de 1989, recolhemos algumas informações sobre a caracterização do trabalho do Prof. Douet que constituem o material do presente texto.

J.P. — Como perspectiva a Psicologia Escolar em geral e o desenvolvimento cognitivo em particular, em França?

B.D. — São quase duas questões, porque a Psicologia Escolar e o Desenvolvimento Cognitivo são coisas muito diferentes. A Psicologia Escolar, actualmente em França, está muito mal. É uma profissão revestida de muitos problemas. Ela foi criada depois da segunda guerra mundial, em 1947 aproximadamente, mas imediatamente depois da sua criação, foi, em certo sentido, suprimida. Nunca houve para ela uma existência legal - há psicólogos a trabalhar nas escolas mas sempre considerados como *professores especializados* e nunca como psicólogos. Houve a formação de psicólogos escolares e depois, bruscamente, cessou-se esse tipo de formação. Depois, voltou-se à formação e assim sucessivamente. Nunca houve aqui uma política coerente para definir e estruturar a profissão de psicólogo escolar. Actualmente em França há cerca de 2500 a 3000 psicólogos escolares que são considerados professores especializados - portanto como professores! - que trabalham essencialmente nos GAPP - grupos de ajuda psicopedagógica. Há também psicólogos em departamentos de escolas infantis e primárias. No Secundário não há psicólogos escolares. Há sim conselheiros de informação e de orientação (CIO) que têm formação em Psicologia mas não estatuto de tal.

J.P. — E no caso de aparecerem no Ensino Secundário alunos com dificuldades de aprendizagem?

B.D. — Bom, os psicólogos não estão lá para isso. O psicólogo vai essencialmente aconselhar os alunos no sentido das suas possibilidades vocacionais. O trabalho do psicólogo

escolar propriamente dito faz-se nos GAPP - e aí trabalham com um número de aproximadamente 800 a 1000 alunos. É claro que não podem atender este número de alunos na sua totalidade: embora contactem com todos os alunos (fazem uma observação, uma triagem), trabalham depois apenas com os que demonstram maiores dificuldades. Com o psicólogo escolar, trabalham dois reeducadores (a nível da psicopedagogia e da psicomotricidade) que, também eles, são considerados como professores especializados. O trabalho dos outros psicólogos (nível pré-primário e primário) é ainda mais complicado: têm à sua conta 5000 a 7000 alunos e claro que aí só trabalham com os alunos que demonstram sérias dificuldades e muitas vezes coloca-se-lhes o problema da impossibilidade de fazerem um acompanhamento mais assíduo e longo como seria necessário.

J.P. — Como caracterizaria os trabalhos de investigação sobre o desenvolvimento cognitivo em França?

B.D. — Bom, acho que os psicólogos escolares em França foram talvez demasiado tempo utilizados como psicometristas e talvez aí o desenvolvimento cognitivo estivesse apenas um pouco subjacente. O psicólogo escolar era alguém que tinha o seu Binet-Simon ou a sua WISC e que dizia "bom, esta criança deve ir para uma classe especializada" ou então "não, não precisa de isso...". Felizmente já não é assim actualmente. Agora entende-se a dimensão cognitiva como algo que faz parte da personalidade do indivíduo, não havendo só essa dimensão a considerar, como estando *integrada* num conjunto que é o sujeito completo. As ideias sobre o desenvolvimento cognitivo têm sofrido uma grande evolução. Se considerarmos uma obra de René Zazzo - o fundador da Psicologia Escolar.. - "Debilidade Mental" (1969 - 1ª ed.), vemos que ele definia a debilidade mental como um estado *irreversível no estado actual do conhecimento*. Bom, ele tinha razão ao dizer no estado *actual* do conhecimento. Mas está a ver: apontava-a como estado irreversível...O que implicava que eram necessárias pessoas para a despistar e a orientar. Cada vez mais nos afastamos desta irreversibilidade e agora, falando cada vez menos em "debilidade" e mais na "deficiência mental", encarando-a como uma construção. Podemos, por exemplo, ver os trabalhos de Misés (1970) que mostram que há uma construção do aparelho cognitivo, havendo mesmo estados deficitários intelectuais que podem ser estruturas neuróticas ou psicóticas, com um movimento evolutivo.

Podem, nomeadamente, ser quadros que se dirigem para um quadro deficitário, sendo contudo um estado de *cicatriz*. Todos nós, psicólogos escolares temos na nossa experiência casos em que, pouco a pouco, as crianças se vão fechando em estados de déficit intelectual o qual não passa afinal de um meio de defesa - como qualquer outro - para existir no mundo relativamente aos problemas. Há assim cada vez mais a tendência de considerar estados deficitários como resultado de um longo processo de ...maturação - ou de não maturação - e mesmo como um estado defensivo. Podemos ver ainda autores que falam de *desarmonias cognitivas*, quer dizer: não estados deficitários massivos e homogêneos mas déficits que são *desarmónicos*. O aparelho cognitivo não funciona de

uma forma monolítica em todos os seus sectores - há alguns que poderão estar a funcionar normalmente e outros que funcionam de uma maneira carenciada. Por exemplo, em termos piagetianos, a nível da inteligência lógica, poderá haver sectores a funcionar muito bem (por exemplo, a reversibilidade) e outros com muitas dificuldades (por exemplo, a nível das relações espacio-temporais). Ainda nas provas de conservação, vêem-se sujeitos que demonstram dificuldades de realização a nível concreto embora a nível de reversibilidade estejam já num nível formal. Há assim uma diferenciação que acontece a nível da dimensão cognitiva a qual se afasta cada vez mais da "debilidade", isto considerando particularmente os trabalhos dos últimos 20 anos.

J.P. — Na abordagem da inteligência, há teorias mais tradicionais que a encaram como algo sobretudo interno e mais ou menos irreversível; outras, contudo, numa linha mais cognitivista, enfatizam a sua educabilidade. Pensa que poderá haver uma classificação global de programas de desenvolvimento cognitivo (mais cognitivistas, mais piagetianos,...). Em caso afirmativo, como vê essa classificação?

B.D. — Bom, creio que não se pode negar o facto de haver um terreno genético que variará com os indivíduos. O problema é que somos perfeitamente incapazes de avaliar esse terreno. Uns dizem: 20% de hereditariedade e 40% de influências ambientais, outros dizem absolutamente o inverso e então fica-se nesta indefinição. Ora eu sou incapaz de pensar na inteligência em termos de percentagens! Penso que não se pode negar uma base genética mas qual a sua importância? Não sei, mas também penso que não é assim tão importante. Atribuo muito mais importância aos factores do meio ambiente, ou seja, todas as relações a que se refere Feurstein (1980) e outros investigadores, todas as experiências que acabarão por construir a inteligência da criança durante a pequena infância. E não só me refiro a experiências cognitivas mas também afectivas - está-se a falar de um mesmo indivíduo.

A nível dos programas de desenvolvimento cognitivo, efectivamente haverá uma hierarquia. Existem diversos programas de desenvolvimento cognitivo embora em França isso não esteja actualmente muito desenvolvido. Acho que nos E.U.A. existem mais programas e talvez essa seja uma tendência a seguir aqui nos próximos anos. No momento, os que conheço melhor são três. Temos os ARL (Ateliers de Raisonnement Logique), há o método Tanagra e, claro, o PEI (Programa de Enriquecimento Instrumental). Os ARL, visando o desenvolvimento da inteligência lógica são métodos completamente piagetianos. Trata-se de trabalhar, por exemplo, a reversibilidade, o grupo INRC, a combinatoria. É uma técnica que então se dirige a pessoas já com um determinado nível intelectual. O método Tanagra é diferente: é uma técnica que visa facilitar o acesso aos computadores, a todo o sistema informático no âmbito da formação profissional; está em causa o treino do pensamento lógico mas aqui com um fim profissional bem determinado - compreender (através de sistemas binários, respostas de "sim" ou "não", ramificações consequentes) o funcionamento de uma máquina e construir programas informáticos.

A um nível mais cognitivista tem havido alguns programas, mas mais psicopedagógicos, embora não muito centrados na actividade cognitiva e muito delimitados nos seus objectivos - por exemplo, reeducar a orientação espacial (o

método RAMA, por exemplo) ou temporal. São métodos também bastante escolarizados. Parece-me, contudo, que *reeducar a inteligência* é totalmente novo para nós! Antes considerava-se de uma forma muito simplista que nos tornávamos *inteligentes* ou não. O PEI veio dizer que essa reconstrução era possível.

J.P. — Pode falar então um pouco das investigações que decorrem em Paris V, relacionadas com a aplicação desse programa de desenvolvimento cognitivo, o PEI?

B.D. — Sim, vejamos: uma outra forma de ver as coisas completamente diferente da perspectiva tradicional de encarar a inteligência, é o Programa de Enriquecimento Instrumental de Feurstein (1980). Ele é um psicólogo israelita que trabalhou muito com o que chama de *privados culturalmente*. Aqui, creio que é importante distinguir a noção de privado culturalmente da de nível sócio-cultural desfavorecido. O *privado culturalmente* é alguém a quem faltaram mediações precoces, acções pedagógicas precoces que são permitidas pelo meio ambiental, quer seja porque este não lhas permitiu, quer porque o sujeito não possui um aparelho sensorial e mental suficientemente íntegro para poder assimilar e integrar todas essas experiências. Ora o que conta para Feurstein é o jogo de todas estas mediações precoces que permitem à criança construir-se estabelecendo relações entre as coisas, procurando significações no que a rodeia. Feurstein diz que o *privado culturalmente* se comporta como um *receptor passivo* face à vida, sem tentar estabelecer laços entre informações diferentes, sem tentar procurar os seus significados. É então passivo - débil, como se diria antes! - ou seja, não age sobre as informações que recebe. Não se trata para Feurstein de considerar a deficiência intelectual como um mecanismo de defesa, não se trata ainda de a considerar como uma eventual desarmonia interior e, muito menos, tentar encontrar as causas desta desarmonia. O que lhe interessa é que a certos indivíduos falta um certo número de mediações. Ele é, em última análise, muito mais cognitivista que os outros autores que citei anteriormente. Quando ele veio a França à Sorbonne em 1973, expor a sua teoria, tinha um ponto de vista muito cognitivista e mesmo bastante piagetiano, embora ele se distancie de Piaget justamente nas possibilidades de reactivação exterior. Piaget diz-nos que há estádios que se encadeiam uns nos outros e se um deles não é atingido, o indivíduo fica bloqueado numa determinada fase do pensamento. Diz-nos também que há períodos optimais havendo a ideia de que *antes não é possível e depois é-o cada vez menos*. Ora Feurstein contraria tudo isto. Para ele essas questões não se põem. E então o seu objectivo é pôr em marcha um certo número de mecanismos para reintroduzir as mediações que faltaram para que, finalmente, o sujeito possa saber estruturar as informações. Em resumo: fazer com que ele aprenda a ser inteligente! A inteligência para ele aprende-se e isso é o PEI! É um método, diria eu, psicopedagógico, embora creia que também se poderá dizer terapêutico na medida em que se pode utilizá-lo tanto na escola como em instituições mais *pesadas* como por exemplo, hospitais. Poderá ser aplicado a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, têm dificuldades em usar o seu potencial intelectual.

J.P. — Que pensa sobre a eficácia desse programa em função do tipo de população alvo (por exemplo, sobredotados, com dificuldades de aprendizagem,...), a concepção teórica subjacente, as dimensões particulares trabalhadas (por exemplo, mais a nível do input, da elaboração ou emissão da

resposta) e os meios ambientais.

B.D. — Quanto ao tipo de população utilizada, o PEI destina-se aos já definidos como *privados culturalmente*. Nos casos limite que Feurstein refere há mesmo autistas ou outros casos graves a nível de saúde mental. O seu programa foi concebido sobretudo para pessoas com graves dificuldades. Aqui em Paris V foi testado com populações diferentes - jovens e adultos com e sem dificuldades cognitivas. Em todos os casos (incluindo sujeitos trissómicos) tem havido sucesso, tem sido um meio de tocar o aparelho cognitivo - há progressos significativos em termos experimentais. Não há contudo só evolução a nível cognitivo mas também da personalidade. Os sujeitos demonstram um funcionamento de estruturas menos patológicas e integram-se melhor no mundo social - põem em marcha competências para a procura de emprego, encontram-no mais facilmente, estabelecem relações afectivas mais estáveis,....Este método parece então funcionar bem com todas as populações. Parece contudo mais adaptado às crianças e adolescentes com dificuldades cognitivas.

Quanto ao problema dos sobredotados... nós nunca o abordámos. Sabe, os psicólogos aqui têm uma tendência muito defeituosa - interessam-se sobretudo por pessoas com *problemas* e não se interessam absolutamente nada por pessoas que têm justamente problemas por sobredotação. Em França há muitíssimo poucas pessoas que trabalham com essa população; penso que esses estudos realizam-se sobretudo na Universidade de Nice e alguns em Paris V, mas é realmente um domínio muito pouco explorado e... diria mesmo, quase mal visto. É um domínio que aqui evolui, mas muito lentamente.

A nível da concepção teórica, posso dizer que o PEI é um pouco piagetiano. Na sua conceptualização, faz referência a uma teoria operatória da inteligência. Nele apela-se muitas vezes à reversibilidade, ao grupo IRNC, por exemplo. Por outro lado, distancia-se de Piaget sobretudo quanto à irreversibilidade das dificuldades. Para Feurstein não há irreversibilidade. A característica essencial do ser humano é a *modificabilidade estrutural* - o indivíduo é modificável seja qual for a idade e nível intelectual. É assim uma concepção muito humanista e optimista. Para ele é possível por exemplo, o desenvolvimento cognitivo em pessoas da terceira idade ou em crianças trissómicas. E isto revela-se verdadeiro porque temos exemplos disso! Até posso contar algo anedótico nesse sentido: em Rouen, trabalhamos com uma turma de crianças trissómicas. O PEI foi aí aplicado durante 2 anos e um dia o professor que trabalhava com eles teve a ideia de convidar os pais para verem a turma a trabalhar no programa. Aí, propôs aos pais realizarem exercícios do PEI ao mesmo tempo que os seus filhos. Evidentemente que não podemos esquecer-nos de que as crianças já tinham feito alguns dos exercícios e os seus pais contactavam com eles pela primeira vez. Contudo, foi extremamente interessante ver os pais a terem bastantes dificuldades e os seus filhos a virem ter com eles e explicarem-lhes a resolução. Veja-se todo o impacto que isto pode ter no olhar dos pais relativamente àquelas crianças! A nível relacional muda tudo! Os pais não vão mais considerar os filhos como dantes:

as suas crianças *deficientes* a ensinarem os pais a pensar!! Vê-se aqui o efeito do nível puramente intelectual no afectivo, relacional...

Relativamente às diferentes dimensões do pensamento tidas em conta, diria que Feurstein faz muita referência no PEI à teoria do processamento da informação. Isso é verificado, por exemplo, na *carta cognitiva* - uma grelha de preparação e de avaliação que ele propõe face às várias actividades cognitivas do programa. Há aí um momento particularmente voltado para essa questão: *afase*. Temos assim o *input*, a entrada de dados, e temos então uma lista de todas as dificuldades que podem surgir a esse nível (por exemplo, será que a criança aborda bem o problema? As palavras utilizadas são para ela compreensíveis?...). O segundo nível será o da elaboração interna, no qual se faz referências directas a Piaget - por exemplo, a transitividade, a reversibilidade, a aditividade. Um terceiro nível é o *output*, a emissão da resposta (por exemplo, será que a criança domina os termos necessários para responder? Será que ela dá a resposta apenas para agradar aos outros?)

Agora em relação aos diferentes tipos de meio ambiente, penso ser uma questão que não coloca problemas ao PEI. Este programa parece ter bons efeitos em pessoas de diferentes meios culturais. São tarefas de papel e lápis mas não são escolares - e isto é muito importante porque assim os sujeitos que têm insucesso escolar não o irão reencontrar ali - definir o problema e depois reflectir em conjunto sobre ele e sobre o material que lhes é apresentado não tem criado, tanto a nível urbano como rural, dificuldades diferentes. Mesmo quando se apela ao nível verbal, não há problemas porque a maioria dos *privados culturalmente* são aí muito fracos e então o PEI ajuda-os imenso. O enriquecimento verbal é muito caro para este programa e, por detrás desse enriquecimento há o trabalho a nível dos conceitos, que penso ser mais importante ainda. Ora, nas nossas experiências temos utilizado bastantes emigrantes, os quais às vezes não estão bem integrados socialmente, e trazem consigo diferenças culturais grandes. Às vezes temos crianças recentemente emigradas, que falam muito mal o francês e verifica-se que não são essas que beneficiam menos do PEI.

Penso que o Programa de Enriquecimento Instrumental fornece métodos de remediação que ultrapassam as barreiras raciais e culturais. Aliás, o próprio Feurstein construiu o PEI a pensar em crianças e jovens que chegavam a Israel, estado que tinha sido recentemente criado, provindos de todas as partes do mundo.

#### REFERÊNCIAS

- Feurstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Misés, R. (1970). *L'enfant déficient mental*. Paris: P.U.F.
- Zazzo, R. (1969). *Les débilittés mentales*. Paris: Armand Colin Editeur.

## OPINIÃO

Por René Clément (\*)  
João Barroso (\*\*)

**Este texto procura dar a conhecer a tendência evolutiva da intervenção psicológica em França na actualidade, em crescente envolvimento social e institucional. Indica também algumas das questões que se colocam aos psicólogos nestes contextos e pretende transmitir, em síntese, a reflexão de fundo efectuada no decurso das III Jornadas Nacionais da ANREP. Pensamos que o seu conteúdo poderá ter algum interesse para a realidade portuguesa, em termos de intervenção psico-social no âmbito do Sistema de Administração e Justiça, nomeadamente para os Técnicos de Reinserção Social.**

Actualmente a intervenção psicológica situa-se cada vez mais na articulação do psíquico com o social. Por este facto, os psicólogos devem ter uma clara consciência de que o instituído está para além das fronteiras das instituições. Estas e os seus agentes estão vinculados a diferentes contextos sociais cujas complexas interacções condicionam, determinam e interferem com os equilíbrios da sociedade globalmente considerada.

Conscientes de que os seus instrumentos, técnicas e saber-fazer específicos podem ser postos ao serviço de diversas opções socio-políticas, os psicólogos estão cada vez mais preocupados com as consequências sociais da sua prática e com os condicionalismos ideológicos, políticos e administrativos dentro dos quais se desenvolve a intervenção psicológica.

(\*) Psicólogo, psicanalista, presidente da ANREP — "Association Nationale pour la Recherche et l'Étude en Psychologie".

(\*\*) Psicólogo, Chefe de Divisão no Departamento de Coordenação Técnica, Estudos e Planeamento do Instituto de Reinserção Social.

## DA INTERVENÇÃO CLÍNICA AO DESENVOLVIMENTO SOCIAL — RESPONSABILIDADES DOS PSICÓLOGOS NO PRESENTE E NO FUTURO

O seu saber próprio sobre os processos de humanização e a importância que dão ao tratamento da pessoa tendo em conta a sua dimensão de sujeito, conduzem os psicólogos ao dever de se implicarem individual e colectivamente na promoção e defesa de medidas de política que, de facto, pela sua qualidade estejam ao serviço humano.

Assim, impõe-se-lhes uma crescente vigilância quanto às intolerâncias sociais, aos perigos de segregação ou de exclusão que podem ameaçar a gestão dos handicaps ou do tratamento das marginalidades. Tanto mais quanto conhecem, especificamente, o precário equilíbrio em que assenta a cultura humana, enquanto entrosamento e confronto entre as forças da vida e da morte, e sabem que o mal-estar continua presente no cerne e no seio dos processos de socialização e de civilização.

Face às mutações em curso, como tentar dar conta das novas interacções entre a oferta clínica por um lado e as solicitações e expectativas sociais do presente por outro lado? A intervenção clínica não é mais redutível ao terreno balizado do psicopatológico; as representações profissionais dos psicólogos evoluem, elas abrangem novos campos e sectores. Está doravante na ordem do dia uma preocupação de multireferencialidade epistemológica e prática.

Se podemos apoiar-nos na nossa experiência clínica e institucional, podemos também agora autorizar-nos a pensar e a intervir: tendo progressivamente conseguido emancipar-nos da tutela universitária e do fascínio pela psicanálise, começamos a reconhecer alguma legitimidade e entrevemos que aquilo que nos ensina o nosso saber-fazer também pode ter alguma importância para a evolução da sociedade.

Sabemos que o sofrimento psicológico se aborda não só no contexto da "cura-tipo" ou da psicoterapia, mas também e sob outra forma no quadro institucional. Como tirar as conclusões que se impõem e pensarmos não mais "contra", nem mesmo "apesar", mas sim "com" a instituição? Damo-nos enfim

conta que o que está em jogo na clínica interfere com o social directa e indirectamente e que essas interferências dizem-nos respeito e implicam-nos, tanto quanto aos nossos parceiros institucionais.

Da referência à psicanálise e ao que ela revelou de radicalmente novo quanto à vida psíquica, decorre necessariamente a reestruturação das práticas institucionais e o questionamento das perspectivas redutoras, adaptativas e normalizadoras.

A gestão e o tratamento das diferenças humanas constitui um dos problemas chave de qualquer sociedade: que política adoptar para evitar a segregação e a exclusão social ou para promover a integração e em que condições? Devemos evidentemente tomar posição face às intolerâncias sociais, combatê-las ou pelo menos procurar reduzi-las. Mas também nos incumbe revelar e interpretar essas intolerâncias, dando-lhes sentido. Torna-se pois indispensável compreender e trabalhar as diferentes formas de violência, de medo e de insegurança que estão na origem dos fenómenos de exclusão.

Desde sempre psicologia e justiça estiveram ligadas por relações de interdependência, dado que existe complementaridade e diferença entre o domínio de uma e outra no tocante aos seus objectos. Uma e outra detêm uma parte do conhecimento sobre o ser humano; a história do seu relacionamento, por vezes apaixonada, está repleta de tensões que resultam do seu mútuo esforço para tentar apreender o facto humano.

O ser humano caracteriza-se pela existência de uma vida psíquica, de um inconsciente, de uma linguagem; ele pode pensar e criar uma organização, uma ordem, uma civilização, uma história. O direito constitui uma preciosa aquisição cultural e um bem inestimável na história humana, em termos de civilização.

Consideramos a justiça e o espaço do direito como garantias de uma ordem social e cultural benéficas, para além da sua dimensão penal, tendo em conta que a moral e a ética decorrem dos equilíbrios sociais próprios de cada época histórica.

# JORNAL DE PSICOLOGIA 1982 - 1992



### Editorial

"Even things that are true can be proved"  
O. W. Hill

Este é um número especial do Jornal de Psicologia, dedicado ao estudo das dificuldades mentais na Suécia. O artigo principal, de Hakan Brokstedt, discute a importância da educação especial e a clarificação de conceitos. Outros artigos abordam inibições, lesões e perturbações dos deficientes mentais, orientação precoce da criança com deficiência visual e os insucessos escolares.

**A educação das crianças deficientes mentais na Suécia**  
H. Brokstedt

**Inibições, Lesões e Perturbações dos Deficientes Mentais**  
Gunnar Kylén

**Orientação precoce da criança com deficiência visual**  
Vasco Fernandes

**Os insucessos escolares**  
Anna Bonboir

### 1982 — NÚMERO 1 (MARÇO/ABRIL)\*

- NOTA DE ABERTURA — J. Bairrão Ruivo
- A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DEFICIENTES MENTAIS NA SUÉCIA — Hakan Brokstedt
- EDUCAÇÃO ESPECIAL: CLARIFICAÇÃO DE CONCEITOS — Jorge M. Pinho
- INIBIÇÕES, LESÕES E PERTURBAÇÕES DOS DEFICIENTES MENTAIS — Gunnar Kylén
- ORIENTAÇÃO PRECOCE DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL — Vasco Fernandes
- OS INSUCESSOS ESCOLARES — Anna Bonboir

### 1983 — NÚMERO 2 (JANEIRO/FEVEREIRO)\*

- OS PSICÓLOGOS NA EDUCAÇÃO — Óscar Gonçalves
- A PSICOLOGIA EM PORTUGAL (I): UMA HIPÓTESE DE ABORDAGEM HISTÓRICA — Isolina Pinto Borges
- APONTAMENTOS SOBRE O CONFLITO SOCIAL. I — OS CONFLITOS INTRA-ORGANIZACIONAIS — Artur Parreira
- ENTREVISTA COM... NORMAN SPRINTHALL — José Fernando Cruz e Óscar Gonçalves
- O SISTEMA DE ACONSELHAMENTO E ORIENTAÇÃO NA CHECOSLOVÁQUIA: A CONCEPÇÃO DO DIAGNÓSTICO PSICOLÓGICO — Josef Kosco e Vladimír Hlavenka

### 1983 — NÚMERO 3 (MARÇO/ABRIL)\*

- CRITÉRIOS DE SUCESSO NO ENSINO — Leandro S. Almeida
- MODIFICAÇÃO DO COMPORTAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO DESPORTO — J. F. Cruz
- A PREVENÇÃO DO SUICÍDIO ATRAVÉS DO TELEFONE, ASPECTOS DE UMA EXPERIÊNCIA NA CIDADE DO PORTO — Pedro Lopes dos Santos e J. C. Couto Soares Pacheco
- ENTREVISTA COM... LOIS THIES-SPRINTHALL — José Manuel Castro e Maria José Neves
- MICROCONSULTA - UM MODELO ÚTIL — Óscar Gonçalves
- O STRESS NAS ORGANIZAÇÕES — Francisco Fontes
- INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA INDUSTRIAL E DAS ORGANIZAÇÕES NA HOLANDA — J. D. Drenth

### 1983 — NÚMERO 4 (MAIO/JUNHO)\*

- A REDESCOBERTA DE NÓS PRÓPRIOS: A PROBLEMATICA DAS

- RELAÇÕES PRECOSES — Constança Paul
- OS CONFLITOS SOCIAIS: II - O CONFLITO ENTRE GRUPOS MAIS OU MENOS ESTRUTURADOS — Artur Parreira
- A PSICOLOGIA EM PORTUGAL (II): CONTRIBUTO DO PENSAMENTO PORTUGUÊS ATÉ AO SÉC. XVI — Isolina Borges
- A FORMAÇÃO PSICOLÓGICA DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIA DOS RAMOS EDUCACIONAIS NA FACULDADE DE CIÊNCIAS DA U.P. — O. Gonçalves, I. Soares e Marina S. Lemos
- ENTREVISTA COM... ROBERT STERNBERG — L. Almeida
- PSICOLOGIA NA REPÚBLICA FEDERAL DA ALEMANHA: DAS ORIGENS DA PSICOLOGIA CIENTÍFICA À FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO ACTUAIS — Maria de São Luís Castro

### 1983 — NÚMERO 5 (SETEMBRO/OUTUBRO)\*

- NOVOS PAPÉIS PARA OS PSICÓLOGOS NA ESCOLA — Norman Sprintsall
- O BOM E O MAU SEIO: APOLOGIA DA UNIDADE DOS PSICÓLOGOS EM PORTUGAL — Óscar Gonçalves
- IMPORTÂNCIA DOS FACTORES COGNITIVOS NO RENDIMENTO DOS ATLETAS — José Fernando Cruz
- PROGRAMA DE FORMAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: RAMO EDUCACIONAL DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA — Nicolau V. Raposo e João J. Boavida
- ENTREVISTA COM... ALLEN E IVEY — Óscar Gonçalves
- O CONSUMO DE DROGA NA ADOLESCÊNCIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A SUA ETIOLOGIA E PREVENÇÃO — Jorge Negreiros
- O DESENVOLVIMENTO PSICO-SOCIAL DAS CRIANÇAS E DOS JOVENS — Fernando Pinto

### 1983 — NÚMERO 6 (NOVEMBRO/DEZEMBRO)\*

- TESTES DE INTELIGÊNCIA: DO APOGEU À DESGRAÇA — Leandro Almeida
- PROGRESSOS RECENTES NO TRATAMENTO PSICOLÓGICO DE DESORDENS PSICOFISIOLÓGICAS — Carlos M. L. Pires
- ESTILOS DE LIDERANÇA E SEUS EFEITOS SOBRE OS PROCESSOS QUE CONDICIONAM O CONFLITO INTERGRUPAL — A. Parreira
- ENTREVISTA COM... PETER MERENDA — L. Almeida e Lúcia F. Dias
- CONSULTA PSICOLÓGICA: A PROCURA DE UM MODELO ALTERNATIVO — Óscar Gonçalves
- O DESENHO DA FAMÍLIA NO CONTEXTO DA ABORDAGEM PSICOLÓGICA DA CRIANÇA — Rui Abrunhosa Gonçalves
- TREINO DE AUTONOMIA PARA DEFICIENTES MENTAIS — A. J. M. Carneira
- I ENCONTRO EUROPEU DE ANÁLISE EXPERIMENTAL DO COMPORTAMENTO — Natália Ramos

### 1984 — NÚMERO 1 (JANEIRO/FEVEREIRO)

- NOVAS PERSPECTIVAS PARA A ORIENTAÇÃO VOCACIONAL — Direcção Nacional da A.P.L.P.
- AS DIMENSÕES DA CONSULTA PSICOLÓGICA — Óscar Gonçalves
- ESTILOS DE LIDERANÇA E CONFLITO INTERGRUPAL (CONCLUSÃO) — A. Parreira
- ENTREVISTA COM... ALAN BADDELEY — M. São Luís Castro e Pedro Santos
- A PSICOLOGIA EM PORTUGAL (III): DOS FINS DO SÉC. XVI AOS PRINCÍPIOS DO SÉC. XVIII — Isolina Pinto Borges
- ENCORAJAMENTO COMO FACTOR DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: NOTAS SOBRE UM PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO — I. Alarcão e J. Tavares
- REFLEXÕES SOBRE UMA CADEIRA DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE DO MINHO — J. Formosinho e M. A. Ribeiro

### 1984 — NÚMERO 2 (MARÇO/ABRIL)

- ALCOOLISMO: UM TERMO EM QUESTÃO; A PONTAMENTO PARA UMA ESTRATÉGIA SISTEMÁTICA DE PREVENÇÃO DO BEBER

### NÚMERO 1 (MARÇO/ABRIL)

- NOVAS TENDÊNCIAS EM CONSULTA PSICOLÓGICA — Óscar Gonçalves
- PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DOS PAIS NA EDUCAÇÃO: ABORDAGEM EM DEZ ETAPAS — H. S. Hansen
- UTILIZAÇÃO DOS TESTES PSICOLÓGICOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A SUA EVOLUÇÃO — L. Almeida e O. Cruz
- HISTÓRIA DA PSICOLOGIA EM PORTUGAL (V): O SÉCULO XIX E OS PRIMÓRDIOS DO SÉCULO XX — Isolina P. Borges

### NÚMERO 2 (MAIO/JUNHO)

- A PROPÓSITO DA IDENTIFICAÇÃO — Carlos Amaral Dias
- O COMPORTAMENTO DO RECÉM-NASCIDO: CONSIDERAÇÕES GERAIS E DIMENSÕES SÓCIO-AFFECTIVAS — João Gomes Pedro
- A PEDAGOGIA NA TRADIÇÃO CIENTÍFICA — G. Meuris
- SEGUNDA GERAÇÃO PORTUGUESA EM FRANÇA: PROBLEMAS DE ADAPTAÇÃO ESCOLAR — Félix Neto e Rui Abrunhosa Gonçalves

### NÚMERO 3 (JULHO/AGOSTO)

- O COMPUTADOR: IMPACTO NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO — Duarte Costa Pereira
- O COMPORTAMENTO DO RECÉM-NASCIDO (2): OS PROCESSOS SENSORIAIS — João Gomes Pedro
- HISTÓRIA DA PSICOLOGIA EM PORTUGAL (VI) DA DÉCADA DE 20 À DÉCADA DE 50 — Isolina Pinto Borges
- DOIS MODELOS PARA A COMPREENSÃO DO PROCESSO DE CONFRONTO (COPING) — António José Branco Vasco

### NÚMERO 4 (SETEMBRO/OUTUBRO)

- PSICOPATOLOGIA EM IMIGRANTES E REFUGIADOS: UMA RECONSIDERAÇÃO DE FACTORES — Luís A. Guerreiro
- OLHAR SOBRE A ANÁLISE TRANSACCIONAL — B. Detry
- LOCUS DE CONTROLO: ANTECEDENTES E SUA RELAÇÃO COM A REALIZAÇÃO ESCOLAR — A. M. Barros de Oliveira
- O COMPORTAMENTO DO RECÉM-NASCIDO (3): OS ESTÁDIOS E A ACTIVIDADE MOTORA — João Gomes Pedro
- SOBRE O PSICÓLOGO E O HOSPITAL GERAL — Luísa Capela

### NÚMERO 5 (NOVEMBRO/DEZEMBRO)

- ESTUDO DAS REACÇÕES DO RECÉM-NASCIDO AO SOM DE UMA VOZ HUMANA NAS PRIMEIRAS 48 HORAS DE VIDA PÓS-PARTO — Pedro Lopes dos Santos, Manuela S. Ferreira, José F. Alves, Carla Carmona e Cristina P. Leite
- A UTILIZAÇÃO DOS TESTES PSICOLÓGICOS: RESULTADOS DE UM INQUÉRITO JUNTO DE PSICÓLOGOS PORTUGUESES — Leandro S. Almeida e Orlanda Cruz
- PREVENÇÃO PRIMÁRIA NA TEORIA E PRÁTICA PSICOLÓGICA: FACTORES HISTÓRICOS E SITUAÇÃO ACTUAL — Jorge Negreiros
- EBBINGHAUS: 100 ANOS DEPOIS — Amâncio Pinto
- ENTREVISTA COM FRANÇOIS RAVEAU — Félix Neto e Rui Abrunhosa Gonçalves

### NÚMERO 1 (JANEIRO/FEVREIRO)

- DEZ ANOS DE PSICOLOGIA NA UNIVERSIDADE DO PORTO — Bárto Paiva Campos
- HISTÓRIA DA PSICOLOGIA EM PORTUGAL (VII) ANTECEDENTES DAS FACULDADES DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO — Maria Isolina Pinto Borges
- A SIMBOLIZAÇÃO NO TESTE DO DESENHO DA FAMÍLIA — Francisco de Castro Carneiro
- REGRESSÃO, IMAGEM DO CORPO E IDENTIFICAÇÃO PROJECTIVA COMO ELEMENTOS DIFERENCIADORES ENTRE O PROCESSO ADOLESCENTE E PROCESSO PSICÓTICO — Rui Paixão e Carlos Amaral Dias
- CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PERSPECTIVA COGNITIVISTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES — Óscar Gonçalves

- NOCIVO — A. Gameiro
- TENDÊNCIAS NO USO DOS TESTES EM ORIENTAÇÃO VOCACIONAL — P. Pinho
- PERSPECTIVAS ACTUAIS DA INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA NO DESPORTO — José Fernando A. Cruz
- PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DOS PROFESSORES — L. Thies-Sprinthall
- PROGRESSOS RECENTES NO TRATAMENTO PSICOLÓGICO DE DESORDENS PSICOFISIOLÓGICAS: II — INSÓNIAS E ENURESE — Carlos L. Pires
- I ENCONTRO NACIONAL DE INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA NA EDUCAÇÃO — A. P. L. P.

### 1984 — NÚMERO 3 (MAIO/JUNHO)

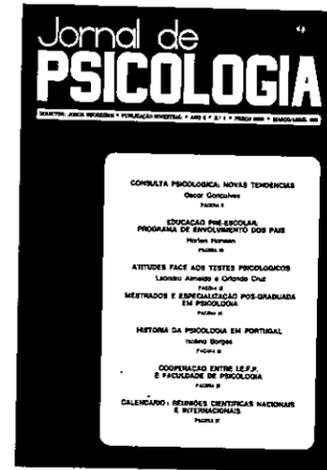
- A EMERGÊNCIA DA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA PARA A COMPREENSÃO DO ALCOOLISMO — Jorge Negreiros
- CLÍNICA DA ESTATÍSTICA E ESTATÍSTICA DA CLÍNICA — B. Cadet
- INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA NA EDUCAÇÃO — A.P.L.P.
- ENTREVISTA COM... B. INHELDER — I. M. Pinto e I. Soares
- A PROBLEMATICA DA ADOLESCÊNCIA NO FREI LUIS DE SOUSA — Constança Paul
- II WORKSHOP EUROPEU DE NEUROPSICOLOGIA COGNITIVA — Maria de São Luís Castro

### 1984 — NÚMERO 4 (SETEMBRO/OUTUBRO)

- MÉDICOS PSIQUIATRAS E PSICÓLOGOS — (Extracto do parecer da Ordem dos Médicos)
- É A ANSIEDADE UMA RESPOSTA EMOCIONAL OU CONDICIONADA? — Carlos Manuel Lopes Pires
- A PSICOLOGIA EM PORTUGAL (IV): EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO PORTUGUÊS DE LUIS ANTÓNIO VERNEY A SILVESTRE PINHEIRO FERREIRA — Isolina P. Borges
- AVALIAÇÃO DA IMAGEM PÚBLICA DOS LÍDERES INTERNACIONAIS — Peter Merenda
- JOGOS DE CRESCIMENTO PESSOAL NO MOVIMENTO DO POTENCIAL HUMANO: EXPERIÊNCIA CALIFORNIANA — Victória J. Santos
- JORNADAS DE CONSULTA PSICOLÓGICA: O PSICÓLOGO NA ORIENTAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL — J. F. Cruz
- CARREIRA DOS PSICÓLOGOS NO ÂMBITO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: PARÂMETROS DE ESTRUTURAÇÃO — J.P.

### 1984 — NÚMERO 5 (NOVEMBRO/DEZEMBRO)

- DELIMITAÇÃO DE ACTIVIDADES ENTRE MÉDICOS-PSIQUIATRAS E PSICÓLOGOS — Sindicato Nac. dos Psicólogos
- PROBABILIDADE E PSICOLOGIA — Gerd Gigerenzer
- DIVERGÊNCIAS ENTRE PERITOS ORIENTADORES E LICENCIADOS EM PSICOLOGIA — Redacção JP
- ENTREVISTA COM... GEORGES MEURIS — Leandro Almeida
- JORNAL DE PSICOLOGIA: QUE CONTEÚDOS? QUEM ESCREVE? QUEM LÊ? — Paulo Machado



|   |                      |
|---|----------------------|
| CONSULTA PSICOLÓGICA: NOVAS TENDÊNCIAS                    | Óscar Gonçalves      |
| EDUCAÇÃO PSICOLÓGICA                                      | Isolina Pinto Borges |
| PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DOS PAIS                      | João Gomes Pedro     |
| ACTIVIDADES FACE AOS TESTES PSICOLÓGICOS                  | Luísa Capela         |
| LABORES ANIMADOS E CRIANÇAS                               | Isolina Pinto Borges |
| MÉTODOS E ESPECIALIZAÇÃO POS-GRADUADA EM PSICOLOGIA       | Isolina Pinto Borges |
| HISTÓRIA DA PSICOLOGIA EM PORTUGAL                        | Isolina Pinto Borges |
| COOPERAÇÃO ENTRE LEPP E FACULDADE DE PSICOLOGIA           | Isolina Pinto Borges |
| CALENDRÁRIO: REUNIÕES CRÍTICAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS | Isolina Pinto Borges |

## NÚMERO 2 (MARÇO/ABRIL)

- ASPECTOS ESTRUTURAIS E FUNCIONAIS DUM GRUPO DE CRIANÇAS PSEUDO-DÉBEIS — Helena d'Orey Marchand.
- EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA FILHOS DE EMIGRANTES — Artur Mesquita
- CONSULTA PSICOLÓGICA EM GRUPO E ORIENTAÇÃO VOCACIONAL DE JOVENS DO 9º ANO — Maria do Céu Taveira.
- FUNDAMENTOS TEÓRICOS, FORMAÇÃO E IMPLANTAÇÃO INSTITUCIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE TERAPIAS COMPORTAMENTALES COGNITIVA (A.P.T.C.C.) — António B. Vasco, Aníbal P. Henriques e Margarida C. Santos.
- ENTREVISTA COM GEOFF LINDSAY — Maria do Céu Taveira e Isabel Macedo Pinto.
- NOVAS PERSPECTIVAS PARA AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO — Teresa Estrela e Albano Estrela.

## NÚMERO 3 (MAIO/JUNHO)

- PSICOTERAPIA E CURA — Rui Abrunhosa Gonçalves.
- INTELIGÊNCIA: EVOLUÇÃO NO SEU ESTUDO — L. Almeida.
- COGNICÃO? NÃO OBRIGADO! — Carlos Lopes Pires.
- REFLEXÕES SOBRE ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DAS TÉCNICAS PROJECTIVAS — Danilo Silva.
- ENTREVISTA COM MICHEL HUTEAU — A. Barros Oliveira.

## NÚMERO 4 (SETEMBRO/OUTUBRO)

- FARIA DE VASCONCELOS E A INTRODUÇÃO DA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL EM PORTUGAL — Pedro Braga Pinho.
- PROGRAMAS DE ATENDIMENTO AO SUPERDOTADO NO BRASIL E PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES CRIATIVAS — Eunice M. L. Soriano de Alencar.
- OPENSAMENTO E A LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO EPISTEMOLÓGICO DO ADOLESCENTE — Maria de Fátima N. Sequeira.
- I ENCONTRO NACIONAL DE PSICÓLOGOS CONSELHEIROS DE ORIENTAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL — QUESTÕES PARA UM II CONGRESSO — Luis Imaginário.

## NÚMERO 5 (NOVEMBRO/DEZEMBRO)

- AUTISMO INFANTIL: UM MODELO COMPORTAMENTAL DE INTERVENÇÃO — Luis Alberto Guerreiro.
- O TESTE DE RORSCHACH: ALGUNS ASPECTOS RELACIONADOS COM AS CRÍTICAS E AS NOVAS PERSPECTIVAS DE UTILIZAÇÃO — António Abel Pires.
- ESTÁDIOS DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: ALGUMAS DÚVIDAS SOBRE A SUA UTILIZAÇÃO NA PRÁTICA DE ENSINO — Manuel Joaquim Cuiça Sequeira.
- AS ATITUDES SOCIAIS: AS TEORIAS DE EYSENCK E KERLINGER — Bernardo José Gómez-Durán e Elisardo Becoña.

1987 — VOLUME 6

## NÚMERO 1 (JANEIRO/FEVEREIRO)

- A PSICOTERAPIA DE MILTON ERICKSON: UMA ABORDAGEM ÚNICA DA MUDANÇA — William J. Matthews.
- FREUD E PIAGET: DOIS SISTEMAS COMPLEMENTARES — José H. Barros de Oliveira.
- TESTES PSICOLÓGICOS: ANÁLISE DA SUA UTILIZAÇÃO EM PORTUGAL — Orlanda Cruz e Leandro S. Almeida.
- ENTREVISTA COM ... W. L. HEWARD — A. J. Miguel Cameira.

## NÚMERO 2 (MARÇO/ABRIL)

- O ROMANTISMO COMO PARADIGMA: A ESTRUTURA DAS REVOLUÇÕES AMOROSAS — António José Branco Vasco.
- PSICOLOGIA PEDIÁTRICA: INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA EM PEDIATRIA — Victor Viana e José Paulo Almeida.
- A TERAPIA COMO CO-CONSTRUÇÃO: DAS METÁFORAS DO CLIENTE ÀS METÁFORAS DO TERAPEUTA — Óscar F. Gonçalves e Paulo P.P. Machado.
- A EVOLUÇÃO DA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL: EXEMPLO DA INGLATERRA — Bill Law.
- OS COMPUTADORES NA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA — Peter F. Merenda.

## NÚMERO 3 (MAIO/JUNHO)

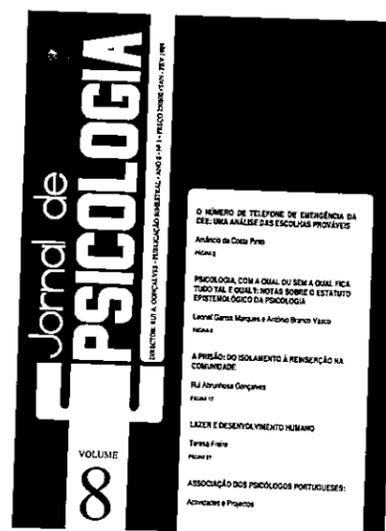
- A CONVERGÊNCIA ENTRE FREUD E PIAGET SEGUNDO DIVERSOS AUTORES — José Henrique Barros de Oliveira.
- PROCESSOS COGNITIVOS, TESTES DE CONHECIMENTO E DIFERENÇAS INDIVIDUAIS — E. Mullet.
- OPINIÃO PÚBLICA E MIGRAÇÃO — Félix Neto.
- TOXICODPENDÊNCIA NAS ESCOLAS: ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO — Jorge Negreiros de Carvalho.

## NÚMERO 4 (SETEMBRO/OUTUBRO)

- O TESTE DO DESENHO DA ÁRVORE - RELAÇÃO TRONCO/COROA — Francisco de C. Carneiro e Rui A. Gonçalves.
- AUTO-REGULAÇÃO VERBAL E DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL — Alfonso Luque Lozano.
- AS ESTRATÉGIAS DO SOBREDOTADO NA IMPLEMENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE DE SUJEITOS NORMAIS — Amâncio C. Pinto.
- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA UM MODELO INTEGRANTE DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM — Luis Alberto Guerreiro.
- REFLEXÕES SOBRE A DIMENSÃO TÁCTICA DO PAGAMENTO EM PSICOTERAPIA: O DINHEIRO COMO META-COMUNICANTE — Óscar F. Gonçalves.

## NÚMERO 5 (NOVEMBRO/DEZEMBRO)\*

- UM MODELO DE ESTRUTURA COGNITIVA — Duarte C. Pereira, César Alves, Leonor Lencastre.
- ÚLTIMOS AVANÇOS NO TRATAMENTO COMPORTAMENTAL DE OBESIDADE — Elisardo Becoña.
- SOBRE DIAGNÓSTICO PSICOLÓGICO — Danilo R. Silva.
- ENTREVISTA COM ... FRANCISCO FELGERAS — Maria do Céu Taveira.
- RECENTES ESTUDOS RELATIVOS AO ALCOOLISMO — E. Pereira.



1988 — VOLUME 7

## NÚMERO 1 (MARÇO/ABRIL)

- IDENTIDADE SEXUAL - Jaime Milheiro.
- AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O CONCEITO DE SOBREDOTAÇÃO — L. S. Almeida e Conceição Nogueira.
- UM MODELO DE INTERVENÇÃO NA LINGUAGEM CENTRADA NA CRIANÇA E NA CONVERSAÇÃO — Sylviane R. Neves.
- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA GERONTO-PSICOLOGIA — Graça Santos Seco e Ana Cardoso-Allen.

## NÚMERO 2 (MAIO/JUNHO)

- ORIENTAÇÃO VOCACIONAL: EVOLUÇÕES NA TEORIA E NA PRÁTICA — A. G. Watts.
- EMOÇÕES: UM DESAFIO A CUMPRIR — Ângela C. Maia e Paula C. Santos.
- DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA SOCIAL EM CRIANÇAS DE 10 ANOS — José-Maria R. Sanchez e Gonzalo Musitu Ochoa.
- ENTREVISTA COM ... PETER BRYANT — L. Almeida.

## NÚMERO 3 (JULHO/AGOSTO)

- UMA ABORDAGEM COGNITIVA E TRANSACCIONAL À ANSIEDADE NOS TESTES E EXAMES ESCOLARES — José F. Cruz.
- O ESTÍMULO AO TALENTO E À EXCELÊNCIA — Eunice M. L. Soriano de Alencar.
- A EFICÁCIA DOS PROGRAMAS DE PREVENÇÃO DO CONSUMO DE DROGAS NA ADOLESCÊNCIA: UMA REVISÃO AVALIATIVA DA LITERATURA — J. Negreiros de Carvalho.
- INTERPRETAÇÃO DIFERENCIAL DAS EXPECTATIVAS NA ESCOLA — José H. Barros de Oliveira.

## NÚMERO 4 (SETEMBRO/OUTUBRO)

- SOBRE CRIATIVIDADE — M. C. Guerreiro e Solange Wechsler.
- O DESENHO DA FAMÍLIA DE ADOLESCENTES PSICÓTICOS — Francisco de Castro Carneiro.
- FAMÍLIAS COM JOVENS DROGADOS: DESAFIO PARA PAIS, FILHOS E PARA A PSICOLOGIA SOCIAL APLICADA — A. Gameiro.
- DIFERENCIAR A PEDAGOGIA ESCOLAR — Georges Meuris.

## NÚMERO 5 (NOVEMBRO/DEZEMBRO)

- TRANSIÇÃO DA ESCOLA PARA O MUNDO DO TRABALHO NOS ESTADOS UNIDOS — Kenneth B. Hoyth.
- DOS ACTORES AOS OBSERVADORES PARTICIPANTES DO FENÓMENO MIGRATÓRIO - Félix Neto.
- EFEITOS PSICOLÓGICOS DA ACTIVIDADE FÍSICA — J. L. Pais Ribeiro.
- A CRIANÇA CARECIDA DE MEIO FAMILIAR NORMAL — Dina Henriques.

1989 — VOLUME 8

## NÚMERO 1 (JANEIRO/FEVEREIRO)

- O NÚMERO DO TELEFONE DE EMERGÊNCIA DA CEE: UMA ANÁLISE DAS ESCOLHAS PROVÁVEIS — Amâncio C. Pinto.
- PSICOLOGIA, COM A QUAL OU SEM A QUAL FICA TUDO TAL E QUAL?: NOTAS SOBRE O ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DA PSICOLOGIA — Leonel Garcia Marques e António Branco Vasco.
- A PRISÃO: DO ISOLAMENTO À REINSCRIÇÃO NA COMUNIDADE — Rui Abrunhosa Gonçalves.
- LAZER E DESENVOLVIMENTO HUMANO — Teresa Freire.

## NÚMERO 2 (MARÇO/ABRIL)

- ELABORAÇÃO DE MITOS NA TERRA DAS IMPERFEIÇÕES ESPECIAIS: LÊDES, CESTOS DE ROUPA E DÉFICITS COGNITIVOS — Janine Roberts.
- UM MODELO DA ESTRUTURA COGNITIVA - OPTIMIZAÇÃO DOS PARÂMETROS DA MEMÓRIA SEMÂNTICA — Duarte C. Pereira, Leonor Lencastre e César Alves.
- A INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE — José Luis Pais Ribeiro.
- A ORGANIZAÇÃO LIMÍTROFE DA PERSONALIDADE E SUAS MANIFESTAÇÕES NO RORSCHACH — Nina Diez Prazeres.

## NÚMERO 3 (MAIO/JUNHO)

- TEORIA DA DECISÃO E PROJECTOS ESCOLARES — Etienne Mullet, Félix Neto e Teresa Freire.
- O EFEITO PLACEBO — Elisardo Becoña.
- REFLEXÕES SOBRE PROBLEMAS PSICOLÓGICOS E COMPORTAMENTOS DESVIANTE NA SIDA — Marina P. Guerra.
- ASSISTÊNCIA PSICOLÓGICA E FORMAÇÃO DE ADULTOS — António Simões.

## NÚMERO 4 (SETEMBRO/OUTUBRO)

- STRESS, ANSIEDADE E RENDIMENTO NO DESPORTO DE ALTA COMPETIÇÃO — José F. S. A. Cruz.
- A COMUNIDADE TERAPÉUTICA NAS SOCIEDADES ABSTRACTAS — Mayté Miró.
- (DES)CONHECIMENTO DO SOFRIMENTO HUMANO — Edgar G. Pereira.
- CHILDES - UMA BASE DE DADOS DE LINGUAGEM INFANTIL.

## NÚMERO 5 (NOVEMBRO/DEZEMBRO)

- AUTO-CONHECIMENTO E PADRÕES DE ANSIEDADE EM ATLETAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO — Paulo P.P. Machado e Óscar F. Gonçalves.
- PRÁTICA PRIVADA: CONTRIBUTO PARA A CARACTERIZAÇÃO CLÍNICO-PROFISSIONAL DA PSICOTERAPIA — Aníbal Henriques.
- ESCALA DE ANSIEDADE DE CATTELL: PRIMEIROS RESULTADOS DA TRADUÇÃO PORTUGUESA — João M. Justo.
- A PSICOLOGIA E OS PSICÓLOGOS HOJE! — Leandro Almeida.

1990 — VOLUME 9

## NÚMERO 1 (JANEIRO/FEVEREIRO)

- OS PRIMEIROS LABORATÓRIOS DE PSICOLOGIA EM PORTUGAL: CONTEXTO E SENTIDO DA SUA CRIAÇÃO — Manuel Viegas Abreu.
- PSICOLOGIA CLÍNICA: ESTADO ACTUAL E PERSPECTIVAS DE FUTURO — Óscar F. Gonçalves.
- UM MODELO DA ESTRUTURA COGNITIVA-VALIDAÇÃO DOS PARÂMETROS DA MEMÓRIA OPERATÓRIA — Duarte Costa Pereira, Leonor Lencastre e César Alves.
- ENTREVISTA COM ... ALEX LEFEBVRE — Rui A. Gonçalves.

## NÚMERO 2 (MARÇO/ABRIL)

- O TESTE DA ESCOLHA DE ÁRVORES — Francisco C. Carneiro.
- CONSULTA PSICOLÓGICA: UMA PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO — António M. Fonseca.
- ESTUDO NORMATIVO DO TESTE DE RORSCHACH NA POPULAÇÃO PORTUGUESA: A REGIÃO DO GRANDE PORTO — António Abel Pires e Maria Isolina Pinto Borges.
- ILUSÃO OU PSICOTERAPIA — Óscar F. Gonçalves.
- ENTREVISTA COM ... MICHAEL J. MAHONEY — João Barbosa.

## NÚMERO 3 (OUTUBRO)

- ACTIVIDADE ELECTRODÉRMICA E PSICOLOGIA INTRODUÇÃO HISTÓRICA E METODOLOGIA — Henrique Sequeira-Martinho.
- PERSPECTIVA COMPORTAMENTAL-ANALÍTICA NA TERAPIA DO AUTISMO INFANTIL — Edgar de Gonçalves Pereira.
- A MOBILIDADE RESIDENCIAL E OS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS: SUA INFLUÊNCIA NO COMPORTAMENTO DELITUOSO — Miguel Maria Lopez-Coira.
- ESBOÇO PARA UMA COMPREENSÃO PSICODINÂMICA DA ADOLESCÊNCIA — Eduardo Sá.

## NÚMERO 4/5 (DEZEMBRO)

- CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIAL PARA A COMPREENSÃO DO FENÓMENO TURÍSTICO — F. Neto e T. Freire.
- PADRÕES DE VINCULAÇÃO AFECTIVA E NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO DO AUTO-CONHECIMENTO EM TOXICODPENDENTES E NÃO-TOXICODPENDENTES — Manuel Geada.
- RECORDAÇÕES DAS CARACTERÍSTICAS DAS MOEDAS PORTUGUESAS DE LONGA E CURTA CIRCULAÇÃO — Pedro Barbas de Albuquerque e Amâncio da Costa Pinto.
- EMBUSCA DAS VARIÁVEIS PERDIDAS: PERSPECTIVAS ACTUAIS EM TERAPIA COGNITIVA — António Branco Vasco e Telmo Mourinho Baptista.
- ENTREVISTA COM ... FRANCINE ORSINI-BOUCHOU — Aura Montenegro.

\* Número esgotado.

## NOTA

— O Jornal de Psicologia não se publicou em 1991.

— O envio de qualquer número atrasado do JP será feito contra o pagamento de 250\$00 por exemplar, exceptuando-se os números esgotados cujo envio só será possível em fotocópia (pagamentos em cheque ou vale postal à ordem do Jornal de Psicologia).

## Psicologia Experimental Temas e Experiências

*Amâncio da Costa Pinto*

O livro é constituído por 12 estudos básicos de psicologia cognitiva experimental nas áreas dos tempos de reacção, percepção, aprendizagem e memória humanas. Cada estudo inclui uma ou mais experiências, que na maior parte são replicações de investigações célebres nos domínios seleccionados. Uma característica importante do livro é a inclusão de apêndices a cada estudo, onde são descritos os materiais, instruções e todos os elementos relevantes para que as experiências possam ser reproduzidas novamente num contexto de aulas práticas de introdução à psicologia, psicologia experimental ou psicologia cognitiva.

(224 páginas, 1991, ISBN: 972-95353-0-2)

**Preço 1250\$00, incluindo portes e envio.**

Pedidos acompanhados de cheque ou vale postal à ordem de: "Amâncio Pinto, R. das Taipas 76, 4000 Porto".

Reembolso em caso de devolução no período de 10 dias

### ESTATUTO EDITORIAL\*

"JORNAL DE PSICOLOGIA" aparece como resposta à necessidade de existência de um órgão de comunicação e difusão da ciência psicológica.

O lançamento deste jornal deve-se ao empreendimento a que o Grupo de Estudos e Reflexão em Psicologia, criado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, se propôs, no sentido de desenvolver o máximo de intercâmbio possível entre as pessoas que fazem da ciência do comportamento o seu estudo ou a sua profissão.

"JORNAL DE PSICOLOGIA" será um veículo de circulação de ideias no domínio da Psicologia. O seu objectivo fundamental é dar aos estudantes, profissionais e público em geral, um conhecimento aprofundado do estado da Psicologia, em Portugal e no mundo, da sua história e da variedade de temas e assuntos que nela se integram. "Jornal de Psicologia" pretende ser um local de trabalho e de investigação honesta, que contribua para a dignificação e valorização da Psicologia.

São estes os propósitos e objectivos que determinam a publicação deste jornal.

O desafio está lançado.

"Jornal de Psicologia"

\* Publicado no nº 1 do Jornal de Psicologia (Abril de 1982). O desafio continua de pé.

## EDIÇÕES

### JORNAL DE PSICOLOGIA

#### 1982-1992: DEZ ANOS DE PUBLICAÇÕES

1. Teorias da Inteligência (1ª ed.)  
*Leandro S. Almeida*
2. Guia de Cursos e Profissões  
*José M. Castro, Maria do Céu Taveira e Pedro Braga Pinho*
3. Jovens Portugueses em França: Aspectos da sua Adaptação Psico-Social  
*Félix Neto*
4. Introdução à Psicologia do Desenvolvimento (Esgotado)  
*Maria Isolina Borges*
5. A Inteligência e as Deficiências Intelectuais (Esgotado)  
*Gunnar Kylén*
6. Teorias da Inteligência (2ª edição revista e ampliada)  
*Leandro S. Almeida*
7. Escalas Locus de Controle para Crianças  
*Orlando M. Lourenço*
8. Olá... Mhm... Mhm... Adeus... Para uma Estética da Asserção Social  
*Óscar F. Gonçalves*
9. Terapia Comportamental: Modelos Teóricos e Manuais Terapêuticos  
*Óscar F. Gonçalves*
10. Metodologia da Investigação Psicológica  
*Amâncio da Costa Pinto*
11. Freud e Piaget - Afectividade e Inteligência  
*J. H. Barros de Oliveira*



## CALENDÁRIO

### NACIONAL

- II CONGRESSO DA EDUCAÇÃO PLURIDIMENSIONAL DA ESCOLA CULTURAL. Évora, 22-24 de Abril de 1992. - Informações: Universidade de Évora, Apartado 98, 7000 ÉVORA.
- OS SERVIÇOS DE PSICOLOGIA E A REFORMA EDUCATIVA - 1º ENCONTRO REGIONAL DE PSICÓLOGOS E TÉCNICOS DE ORIENTAÇÃO ESCOLAR. Coimbra, Auditório da Universidade de Coimbra, 15 e 16 de Maio de 1992. - Informações: 1º Encontro de Psicólogos e Técnicos de Orientação Escolar, Apartado 1034, 3000 COIMBRA.
- CONGRESSO "REPENSAR A DELINQUÊNCIA". Braga (Universidade do Minho) 9-11 de Julho de 1992. - Informações: Associação dos Psicólogos Portugueses (APPORT)/Congresso "Repensar a Delinquência", Apartado 4353, 4006 PORTO Codex.
- 22ND CONGRESS OF THE EUROPEAN ASSOCIATION OF BEHAVIOR THERAPY. Coimbra, 9-12 de Setembro de 1992. - Informações: APTC, Apartado 9001, COIMBRA Codex.
- III SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA. Fundação Calouste Gulbenkian, 21-23 de Outubro de 1992. - Informações: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Av. das Forças Armadas, 1600 LISBOA
- 4º COLÓQUIO DE PSICOLOGIA CLÍNICA "REABILITAÇÃO - INTEGRAÇÃO". Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 26-27 de Outubro de 1992. - Informações: I.S.P.A., Rua Jardim do Tabaco, 44, 1100 LISBOA.
- II CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. Braga, 29 de Novembro - 1 de Dezembro de 1992. - Informações: Instituto de Educação (U. M.), Rua Abade da Loureira, 4700 BRAGA.

### INTERNACIONAL

- SYMPOSIUM IBEROAMERICANO SOBRE SUEÑO E HIPNOSIS. Granada 27-30 de Abril de 1992. - Informações: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC), Apartado Postal 3061, 18080 GRANADA, SPAIN.
- TRAUMA AND TRAGEDY. WORLD CONFERENCE OF THE ISTSS, INTERNATIONAL SOCIETY FOR TRAUMATIC STRESS STUDIES. Amsterdam, 21-26 de Junho de 1992. - Informações: Secretariat ISTSS Conference 1992, c/o ICODO, P.O. Box 13362, 3507LJ Utrecht, NETHERLANDS.
- EUROPEAN CONFERENCE ON EDUCATIONAL RESEARCH. University of Twente, Enschede, The Netherlands, 22-25 de Junho de 1992. - Informações: ECER-1992, Convention Bureau BASICS, University of Twente, P.O. Box 217, 7500 AE Enschede, NETHERLANDS.
- FOURTH WORLD CONGRESS OF BEHAVIOR THERAPY. The Gold Coast, Queensland, Australia, 4-8 de Julho de 1992. - Informações: Kim Halford, Dept. of Psychiatry, The University of Queensland, Clinical Sciences Building, Royal Brisbane Hospital, Herston, Queensland, QLD 4029, AUSTRALIA.
- LE FORUM EUROPÉEN DES PSYCHOLOGUES. Estraburgo, 9-12 de Julho de 1992. - Informações: Le Journal des Psychologues, 61, Rue Marx Dormov, 13004 Marseille, FRANÇA.
- THE IBERO-AMERICAN CONGRESS OF PSYCHOLOGY. Madrid, Spain, 5-10 de Julho de 1992. - Informações: Congreso Iberoamericano de Psicología, C/Núñez de Balboa, 58. 5ª Dcha, 28001 Madrid, ESPAÑA.
- WORLD CONGRESS OF COGNITIVE THERAPY. Toronto, Canada, 17-21 de Julho de 1992. - Informações: Zindel V. Segal, Clarke Institute of Psychiatry, 250 College St., Toronto, Ontario M5T 1R8, CANADA.
- 50TH ANNUAL CONVENTION OF THE INTERNATIONAL COUNCIL OF PSYCHOLOGISTS. Amsterdam, the Netherlands, 14-18 de Julho de 1992. - Informações: Dr. Henk van der Ploeg, Drontermeerlaan, 29, 2317 GH, Leiden, NETHERLANDS.
- 25TH INTERNATIONAL CONGRESS OF PSYCHOLOGY. Bruxelas, 19-24 de Julho de 1992. - Informações/EUA: Joan Buchanan, APA International Affairs Office, 1200 Seventeenth Street, N.W., Washington DC 20036, USA. Informações/EUROPA: Brussels International Conference Centre, Parc des Expositions, Place de Belgique, B-1020 Brussels, BELGICA.
- 11TH INTERNATIONAL CONGRESS OF GROUP PSYCHOTHERAPY. Palais des Congrès. Montréal, Québec, Canada, 22-28 de Agosto de 1992. - Informações: GEMS/IAGP CONGRESS 1992, 4260 Girouard, Suite 100, Montréal, Québec, Canada H4A 3C9, CANADA.
- THE FIFTH INTERNATIONAL CONGRESS ON ERICKSONIAN APPROACHES TO HYPNOSIS AND PSYCHOTHERAPY. Phoenix, Arizona, USA, 2-6 de Dezembro de 1992. - Informações: The Milton H. Erickson Foundation, 3606 N. 24th Street, Phoenix, U.S.A..
- II CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA Y DESARROLLO HUMANO: INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y COMUNITARIA. Valencia, España, 1-15 de Julho de 1992. - Informações: Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, Avd. Blasco Ibáñez, 21, 460101, Valencia, SPAIN.