

Da autoria da Prof. Doutora Isolina Pinto
Borges, mais um lançamento das

Edições **Jornal de
PSICOLOGIA**

"Neste livro abordam-se os modelos que têm
sido mais frequentemente utilizados em Psicologia de Desenvolvimento, considerando-se que
nesta fase da História da Psicologia estes modelos estão em mudança. [...]"

INTRODUÇÃO À
PSICOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO

MARIA ISOLINA PINTO BORGES



Jornal de
PSICOLOGIA

Com o apoio da
FUNDAÇÃO ENG.º ANTÓNIO DE ALMEIDA

ATENÇÃO:
Esta obra não se encontra à venda nas livrarias. Deverá ser solicitada directamente ao "Jornal de Psicologia — Rua das Taipas, 76 — 4000 PORTO — juntamente com cheque ou vale de 850\$00 (despesas de envio incluídas).

JORNAL DE PSICOLOGIA, 1987, VOL. 6, N.º 4

Jornal de PSICOLOGIA



PORTE
PAGO

DIRECTOR: RUI A. GONÇALVES • PUBLICAÇÃO BIMESTRAL • ANO 6 • N.º 4 • PREÇO 150\$00 • SET-OUT 1987

VOLUME

6

O TESTE DO DESENHO DA ÁRVORE
— A RELAÇÃO TRONCO/COROA
Francisco de C. Carneiro e Rui A. Gonçalves

PÁGINA 3

AUTO-REGULAÇÃO VERBAL
E DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL
Alfonso Luque Lozano

PÁGINA 9

AS ESTRATÉGIAS DO SOBREDOTADO NA IMPLEMENTAÇÃO
DA APRENDIZAGEM DE SUJEITOS NORMAIS

Amâncio da Costa Pinto

PÁGINA 12

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA UM MODELO
INTEGRANTE DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Luís Alberto G. Guerreiro

PÁGINA 16

REFLEXÕES SOBRE A DIMENSÃO TÁCITA
DO PAGAMENTO EM PSICOTERAPIA:
O DINHEIRO COMO META-COMUNICANTE

Óscar F. Gonçalves

PÁGINA 20

LEITURAS: A CRIANÇA E A MEMÓRIA. ELABORAÇÃO
DAS CONDUTAS DE MEMORIZAÇÃO INTENCIONAL

PÁGINA 23

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 a tinta da China e cuidadosamente legendadas.

c) Nos casos em que se justifique, o Jornal de Psicologia poderá solicitar ao(s) autor(es) uma participação nos custos de reprodução de gravuras.

5. As notas de roda-pé, dactilografadas em separado, devem ser reduzidas ao mínimo, e numeradas sequencialmente, sendo publicadas no final do texto.

6. As referências devem ser citadas ao longo do texto (e não em roda-pé), constando do nome do autor(es) seguido do ano da publicação entre parêntesis. Por exemplo: "como Piaget (1964) fez notar..." ou "Krohne e Laux (1981) concluíram que...".

A lista de referências bibliográficas deve ser organizada alfabeticamente, tendo o cuidado de sublinhar, respectivamente: a) Título da revista onde foi publicado o artigo; b) Título do livro; c) Título do livro onde foi publicado o artigo; d) Título da comunicação. Exemplos:

a) Artigos de revista

Abrami, P., Leventhall, L., e Perry, R. (1982). *Educational Seduction Review of Education Research*, 52, 446-464.

b) Livros

Garber, J., e Seligman, M. (1980). *Human Helplessness*. New York: Academic Press.

c) Artigos em livros

Dunklin, M. (1985). Research on teaching in higher education. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: MacMillan.

d) Comunicações

Margh, H., e Overall, J. (1979). *Validity of students evaluations of teaching*. Comunicação apresentada no Encontro Anual da American Educational Research Association, San Francisco.

Em caso de dúvida, os autores deverão consultar o APA Publishing Manual, 3rd edition (1983).

7. São gratuitamente fornecidas ao(s) autor(es) 10 cópias do número do jornal em que saiu o respectivo artigo. Outras reimpressões dos artigos são fornecidas ao preço de custo mais encargos postais, se forem requisitadas quando o manuscrito é publicado.

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

9. Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade dos autores.

10. Após a sua publicação no J.P. os artigos ficam a ser propriedade deste.

Jornal de PSICOLOGIA

ISSN: 0870-4783

DEPÓSITO LEGAL Nº 15559/87

DIRECTOR: Rui Abrunhosa Gonçalves

DIRECTORES ASSOCIADOS: Óscar Gonçalves e Miguel Carneira.

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

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

SUBSIDIADO POR: Fundação Eng.º António de Almeida
Fundação Calouste Gulbenkian
Governo Civil do Porto
Pelouro da Cultura da C. M. Porto

ASSINATURA ANUAL: Portugal — Pessoal: 600\$00; Instituições: 1000\$00; Países de expressão portuguesa (Brasil e África) — U.S. \$6; U.S. — \$9; Europa — U.S. \$8; U.S. — \$11; Outros Países — U.S. \$11; U.S. — \$15; Preço avulso: 150\$00; Números atrasados: 100\$00.

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

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

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

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

TIRAGEM: 3000 exemplares.

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

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

INDEXADO EM: Psychological Abstracts; Ulrich's Directory.

SUBSCRIPTIONS RATES:

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

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

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

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

O TESTE DO DESENHO DA ÁRVORE — A RELAÇÃO TRONCO/COROA

FRANCISCO DE CASTRO CARNEIRO (*)
RUI ABRUNHOSA GONÇALVES (**)

UNIVERSIDADE DO PORTO



No presente artigo são referidas, inicialmente, algumas considerações sobre a importância de que se reveste o desenho na abordagem de problemáticas psicológicas, sobretudo em crianças. O teste do desenho da árvore é aqui introduzido como uma prova projectiva da personalidade, sendo indicados os principais autores ligados à sua criação e divulgação.

São, em seguida, apresentadas as principais conclusões retidas da análise da relação de grandeza entre a altura do tronco e a altura da coroa de 144 protocolos do teste do desenho da árvore passados a 72 adolescentes normais e a igual número de outros jovens referenciados como sofrendo de perturbações de tipo esquizofreniforme ou psicótico.

Da análise deste índice, particularmente importante para a compreensão da maturidade psicológica do indivíduo, verificou-se que o grupo de sujeitos normais apresentava valores que estão de acordo com a tendência indicada por outros autores, isto é, que a coroa tende, à medida que se avança na idade, a sobrepor-se em altura ao tronco. Por seu lado, a análise dos desenhos de árvore dos adolescentes psicóticos revelara uma tendência inversa.

Embora encarados com prudência, devido ao efectivo reduzido de cada grupo etário considerado, estes resultados permitem sugerir que estruturas de personalidade diferentes quanto à relação eu/outro podem ser detectadas a partir da relação altura do tronco/altura da coroa no desenho da árvore.

INTRODUÇÃO

É bem conhecida a prioridade (e a importância) dada, inicialmente, à cabeça na representação gráfica infantil da figura humana. E só mais tarde, e de acordo com as fases do processo do desenvolvimento mental, é que às demais partes constitutivas do corpo humano é dispensada uma particular atenção, até serem, enfim, respeitadas as suas devidas proporções.

Foi nos fins do século XIX que o desenho começou a atrair a atenção dos eruditos. Todos conhecem os trabalhos de Luquet (1927) para quem o desenho infantil é tido como um meio de explorar o desenvolvimento da inteligência. Mas, o interesse pelo desenho veio muito rapidamente a ultrapassar o domínio do desenvolvimento intelectual para considerar o do simbolismo. E o desenho foi então tido como manifestação da vida psíquica profunda. Foram os psicanalistas de crianças que acentuaram o carácter privilegiado do desenho como modo de expressão do inconsciente, sendo de destacar a acção da Dr.ª Sophie Morgenstern (1927). Todavia, se os segredos escondidos num simples grafismo oferecem excelentes contributos a ciências como a pedagogia, a psiquiatria, a sociologia ou a estética, eles fascinam igualmente todo aquele que ouviu falar desses métodos de interpretação e que procura a sua parte de compreensão desse método de expressão. E tanto assim é que os pais curiosos da abordagem psicanalítica ou interessados pela problemática pedagógica, quando possuem desenhos dos seus filhos não os mostram facilmente, mas antes pedem que se lhes revele o sentido escondido de tais produções, pois pretendem conhecer o verdadeiro sentido que lhes escapa (Widlocher, 1970).

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

(**) Psicólogo (Estabelecimento Prisional de Paços de Ferreira).

A correspondência relativa a este artigo pode ser enviada para o primeiro autor, Rua das Taipas 76 — 4000 Porto.

Urge todavia acrescentar que nem todas as técnicas referentes à interpretação desta actividade simbólica merecem o nome de testes, pois tratam-se por vezes de provas não estandardizadas e onde é deixada ao psicólogo a sua quota parte de perspicácia na interpretação.

O TESTE DO DESENHO DA ÁRVORE

É a Emile Jucker, conselheiro de orientação profissional no cantão de Zurique (Suíça), que coube a honra de ter sido o primeiro autor a usar o desenho da árvore (a partir de 1928) para estudar a personalidade, pedindo às crianças vindas à sua consulta para desenharem árvores que ele próprio tentava estudar de maneira intuitiva, segundo relata Charles Koch (1969). Alguns aspectos da problemática do sujeito eram por este meio claramente evidenciados, visto que a árvore se presta a semelhanças antropomórficas muito evocadoras.

O desenho da árvore foi, por sua vez, utilizado por Hurlock & Thomson (1934) com o objectivo de permitir avaliar a evolução da percepção em crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 8 anos, e por Schliebe (1934), que tentou assim estabelecer um método de diagnóstico da personalidade ao realçar a relação existente entre ela e o desenho.

Digno de menção é também o contributo de Buck — aluno de Florence Goodenough — para quem o desenho da árvore aliado ao desenho da casa e da pessoa constituía um precioso meio de abordagem da personalidade (1948).

É, no entanto, o psicólogo e grafólogo suíço Charles Koch que deve ser considerado como tendo sido o criador e o divulgador do teste do desenho da árvore. O seu método e a sua técnica são indicados em duas obras publicadas em 1949 (Koch, 1949a; 1949b), a primeira aparecida em alemão⁽¹⁾ e a outra em francês.

Koch pedia, em geral, aos sujeitos um único desenho usando como instrução "Desenhe uma árvore fruteira, o melhor que

puder" (Koch, 1969, p. 177). Os desenhos assim recolhidos são estudados numa perspectiva não só quantitativa como também qualitativa. Saliente-se, todavia, que na técnica de interpretação por ele apresentada são bem claras as influências da análise grafológica, afirmando até que "o teste do desenho da árvore é uma grafologia em ponto maior" (Koch, 1969, p. 339).

Apoiando-se numa vasta amostra de protocolos de árvore (crianças do ensino pré-primário, primário e secundário, crianças débeis mentais, operários especializados, etc.) Koch isolou 58 índices ou características incluindo não só diversas possibilidades de colocação do desenho na folha de papel mas também a representação das diferentes partes constitutivas da árvore e respectiva proporção (Koch, 1969).

Com a constatação da variação da frequência dos índices com a idade surge a denominação de estádios de desenvolvimento. É, no entanto, a nível da ambiguidade — para não dizer da contradição — das significações psicológicas atribuídas a cada índice, que reside toda a fraqueza da técnica de interpretação proposta por Charles Koch.

René Stora, considerada como a maior especialista francófona do teste do desenho da árvore interessou-se muito rapidamente pelos trabalhos (ainda em curso) de Koch, a partir de uma conferência que ele efectuou sobre esse assunto na cidade suíça de Lausanne(?).

Foi com base nessa conferência que a autora francesa redigiu o seu primeiro artigo (Stora, 1948), vindo posteriormente a publicar vários outros trabalhos, quer só (Stora, 1952; 1953; 1954-1955; 1955; 1956; 1963; 1964; 1975) quer com outros autores (Stora et al., 1978).

Refira-se no entanto que a sua técnica de aplicação e de interpretação é bastante diferente da de Koch. Assim, se inicialmente René Stora solicitava dois desenhos de árvore a cada sujeito (Stora, 1948), ela passa a pedir 3 (Stora, 1954-1955), e acaba por necessitar de 4 (Stora, 1963). Esses desenhos, devidamente avaliados, serviam-lhe para estabelecer o perfil psicológico do sujeito, o primeiro dos quais enviando à atitude controlada, o segundo à atitude habitual, o terceiro ao eu ideal, e o quarto aos traumatismos ocorridos na infância e que condicionam o comportamento actual.

Evolução semelhante pode constatar-se no que diz respeito à interpretação. Assim, se em 1948 a orientação verificada é a da análise grafológica numa conciliação das teorias da escola francesa de Jean Crépieux-Jamin e da escola suíça de Max Pulver (Stora, 1948), aparece posteriormente uma espécie de grelha de apuramento de dados muito mais complexa e composta de 166 traços ou itens (Stora, 1964).

Esta grelha de traços de que resulta a escala de maturidade afectiva, é variável com a idade e o sexo dos sujeitos e contempla quer aspectos característicos de qualquer desenho (como a posição do desenho na folha de papel, a liberdade em relação à instrução, os traços dominantes, o sombreado, o tamanho do desenho, etc.) quer particularidades do desenho da árvore (como a linha do solo, as raízes, as formas da folhagem, o tronco, o tamanho e a largura da folhagem, etc.).

Numerosos autores vieram completar a obra de Koch e de Stora, debruçando-se sobre questões ou problemas específicos como ficou esclarecido num trabalho recentemente efectuado por um de nós (Castro Carneiro, 1986).

RELAÇÃO TRONCO/COROA

Um dos aspectos a considerar na interpretação do teste do desenho da árvore é o estudo da relação do tamanho do tronco e da coroa. E isto pelo facto de que se considera desde Koch (1949a) e Stora (1948) que o tronco — elemento estável, substancial e

durável da árvore — é a projecção das disposições naturais do eu do indivíduo, e que a coroa — suporte da folhagem, das flores e dos frutos que são as partes percíveis da árvore — simboliza a zona de contacto com os outros e com o meio ambiente. Nesta ordem de ideias, não é inteiramente descabido o recurso ao estudo da relação tronco/corona na abordagem psicológica do indivíduo. Urge, antes de mais, precisar que não partilhámos a opinião de que o psicólogo se deve limitar unicamente à análise desta relação aquando do estudo do teste do desenho da árvore. Em trabalho efectuado recentemente (Castro Carneiro, 1986), preconiza-se mesmo o recurso sistemático a uma grelha de 186 itens ou características — incluindo a relação tronco/corona. No entanto, e porque julgamos que uma abordagem deste tipo pode, pela economia de tempo que proporciona, ser bastante reveladora da problemática do sujeito, resolvemos efectuar o presente estudo.

Falar da relação tronco/corona no teste do desenho da árvore equivale, efectivamente, a admitir que 3 hipóteses são possíveis, a saber:

- o tronco pode ser maior que a coroa.
- o tronco pode ser sensivelmente igual à coroa.
- o tronco pode ser menor que a coroa.

É evidente que, no que diz respeito às 3 hipóteses indicadas, pode proceder-se a uma análise tanto qualitativa como quantitativa.

Quanto à relação tronco/corona em termos qualitativos de maior, igual ou menor, poderia dizer-se que se é verdade que já em 1949 Koch se refere a essa questão (Koch, 1949a) — ele virá posteriormente a denominar de "forma primeira" todo o desenho de árvore com o tronco demasiado grande e encimado por uma pequena coroa (Koch, 1969) — também é certo que essa ideia foi retomada por outros autores (Buscaino, 1956; Pasquazy, 1956; Stora, 1964; Lourenço van Kolck, 1967; Bolander, 1977; etc.), sendo efectivamente reduzido o número daqueles que exploram tal relação dum ponto de vista quantitativo como passaremos a referir.

A obra de Koch (1969)(3) acentua a importância das relações de grandeza entre o tronco e a coroa, associando-as, fundamentalmente, à maturidade do indivíduo. O autor estabelece as médias das alturas do tronco e da coroa para cada grupo etário e dentro de cada sexo e verifica que a idade parece ser uma variável importante na diferenciação que os sujeitos fazem do tamanho da coroa e do tronco dos seus desenhos. Assim, nota-se que são as crianças mais jovens que desenhavam árvores cujo tronco excede a altura da respectiva coroa, tendência que se inverte à medida que se avança para os grupos de sujeitos com mais idade. Koch determina ainda quocientes da altura do tronco pela da coroa, de acordo com a idade, em cada grupo de sujeitos estudado, fazendo notar o desfazamento existente, não só entre a amostra de sujeitos débeis e a de normais (infantil, ensino primário e ensino secundário), mas também entre os dois sexos. A este propósito afirma Koch: "...as raparigas, na idade da escola primária, quedam-se nitidamente atrás dos rapazes. Ao nível da escola secundária, a sua curva (gráfica) eleva-se acentuadamente, mas é sempre dominada pela dos rapazes" (Koch, 1969, p. 108). Ainda que Koch não se alongue em considerações sobre as razões de tal desfazamento, parece-nos importante frisar a sua preocupação em sistematizar e quantificar a informação obtida, abrindo assim caminho a um estudo mais fecundo desta característica dos desenhos de árvore. De notar ainda, que, nos desenhos de sujeitos débeis, o tronco tende, quase sempre, a sobrepor-se (em altura) à coroa, o que confirma a ideia de que o aparecimento de formas primeiras é típico de grupos de sujeitos caracterizados por um primitivismo ao nível das cognições e dos afectos(4).

No seguimento dos trabalhos de Koch, Arruda (1956) apresenta, segundo o método daquele, resultados obtidos em quatro grupos de doentes mentais adultos que identifica como esquizofrénicos, psicóticos maníaco-depressivos, neuróticos e doentes orgânicos. O autor limita-se a verificar que existem algumas diferenças ao nível das proporções do tronco e da coroa de acordo com a categoria nosológica, sem no entanto as explicar.

Posteriormente, Abad-Alegria (1975; 1976; 1977) e Abad-Alegria, González Matilla & Ruiz Ruiz (1983) estabelecem, para este item, valores do quociente altura do tronco/altura da coroa que, organizados em tabelas, permitem, à semelhança do que fizera F. Goodenough com o seu teste, determinar a idade mental do sujeito e consequentemente o seu Q.I.. Este autor terá, quanto a nós, o mérito de ter dado um maior rigor estatístico às proposições de Koch, sendo todavia de encarar com prudência as afirmações relativas à obtenção de uma estimativa da inteligência do sujeito, não só a partir do teste em si como ainda e principalmente através de um só item. Todavia, os trabalhos de Abad-Alegria, González Matilla & Ruiz Ruiz reafirmam a tendência de que a idade parece funcionar como variável mediatizante da evolução das proporções da altura do tronco e da coroa, no sentido do aumento desta em detrimento daquele, acrescentando ainda um dado novo que contempla os resultados de sujeitos com idades superiores ao período da latência (1983).

Em trabalho de doutoramento apresentado na Universidade de Saragoça (Espanha), González Matilla (1978) retoma a temática desenvolvida por Abad-Alegria relativamente à medição da idade mental a partir do índice obtido com o quociente tronco/corona.

METODOLOGIA E RESULTADOS

O presente estudo situa-se na linha dos trabalhos que acabámos de referir, e visa clarificar a problemática da relação altura do tronco/altura da coroa no teste do desenho da árvore. Assim, numa primeira fase analisam-se os desenhos de 72 adolescentes normais, e, posteriormente, estuda-se a produção gráfica de igual número de adolescentes referenciados como psicóticos. Tratam-se, efectivamente, de adolescentes franceses do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos inclusive, distribuídos igualmente por grupo etário. Os jovens normais que pertenciam a um meio socio-económico médio eram todos estudantes e não apresentavam dificuldades escolares ou do comportamento importantes.

Uma folha de papel branco formato A4 dobrada ao meio, no sentido da sua horizontalidade, era, juntamente com uma caneta de tinta azul, todo o material fornecido aos sujeitos.

A prova era executada individualmente num gabinete e sem limite de tempo. Todas as precauções haviam sido tomadas para que os sujeitos não fossem influenciados por cartazes, quadros ou quaisquer outras imagens susceptíveis de determinarem a escolha ou as dimensões do desenho da árvore.

De cada sujeito era obtido um só desenho mediante a instrução "Desenhe uma árvore".

Antes mesmo da apresentação dos resultados convém indicar os critérios seguidos na determinação (e quantificação) das 3 hipóteses ou medidas atrás referidas. Assim, por tamanho do tronco entendemos a distância, em milímetros, que vai da base do tronco — as raízes não são aqui consideradas — até ao início da folhagem. Ora, se isso é de fácil concretização quando se trata de desenhos de árvore com o tronco de um só traço — como se vê na figura 1 —, com o tronco a dois traços é preciso que os seus dois lados sejam atingidos, quer em cima quer em baixo, por uma linha horizontal imaginária (figura 2).

No que diz respeito à coroa, a medição deve contemplar o seu ponto mais baixo assim como o mais alto (figura 3).

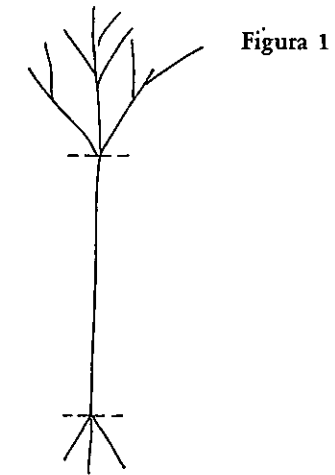


Figura 1

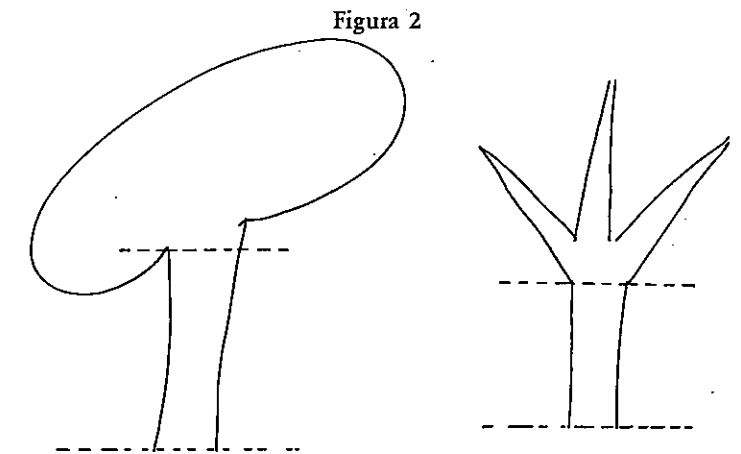


Figura 2

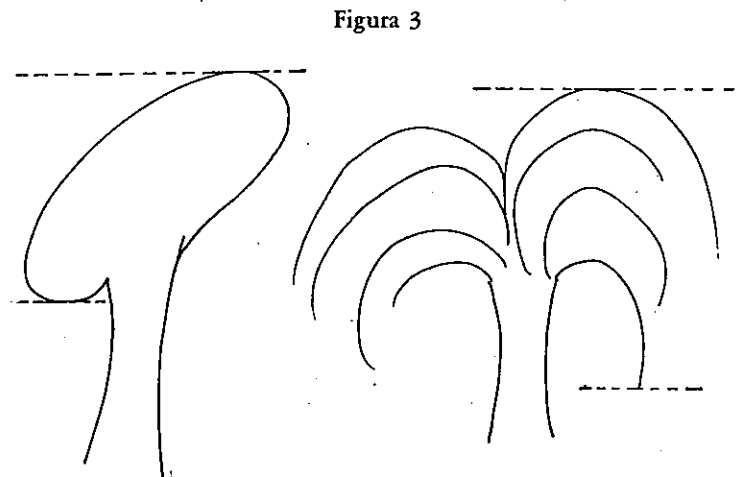


Figura 3

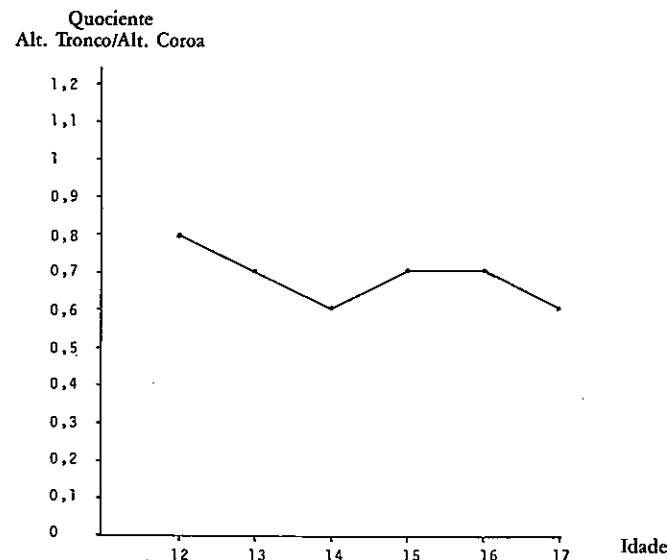
Os valores médios, por grupo etário, da altura do tronco e da coroa das árvores desenhadas pelo nosso grupo de sujeitos estão presentes no Quadro 1.

Quadro 1
RELAÇÃO TRONCO-COROA
(Valores médios em cm.)

Idade	Tronco	Coroa
12	6,0	7,3
13	4,9	7,5
14	5,6	9,2
15	6,3	8,9
16	6,4	9,2
17	5,1	8,0
TOTAL	34,3	50,1

Como se pode verificar, qualquer que seja o nível etário considerado, os valores da altura da coroa excedem sempre os do tronco sendo a diferença global altamente significativa ($t = 6,07$; $g.l. = 10$). Adoptando a metodologia de Abad-Alegria e col. (1983) encontramos que os valores do quociente altura do tronco/altura da coroa tendem a diminuir à medida que a idade progride, muito embora tal tendência não se acentue uniformemente de grupo etário para grupo etário (Cf. Gráfico 1).

Gráfico 1



Factores relacionados com o efectivo reduzido presente em cada idade e com o vivenciar da problemática específica a este fase do desenvolvimento humano poderão, como adiante referiremos, estar na origem de tais resultados.

Vejamos, agora, o que se passa com os desenhos de adolescentes classificados como psicóticos, ou seja, sujeitos afectados por distúrbios esquizofreniformes^(*). Porém e tendo em conta que se tratam de sujeitos internados numa instituição de tipo hospitalar, regida pelo paradigma tri-dimensional da psicopatologia que engloba neuroses, psicoses e psicopatias, optaremos, por razões práticas, por denominar este segundo grupo de "adolescentes psicóticos", enquanto que o primeiro será designado, doravante, como sendo constituído por "adolescentes normais". Quanto a interpretação clínica da entidade nosológica psicose, adoptaremos a grelha de leitura de Bergeret e colab. (1976) que se identifica com uma concepção psicanalítica da psicopatologia (Widlocher, 1976).

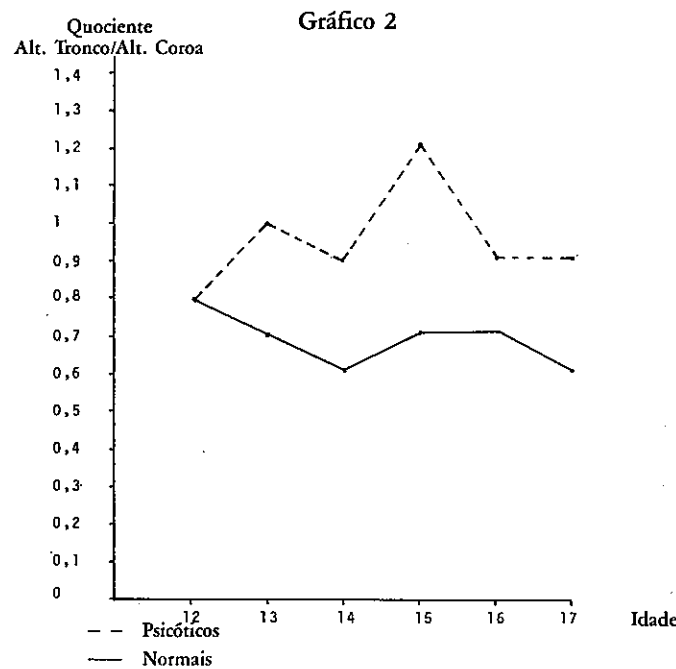
Aos adolescentes psicóticos foi pedido, segundo a mesma metodologia, para "desenharem uma árvore". As médias por idades das alturas do tronco e da coroa estão expressas no Quadro 2.

Quadro 2
RELAÇÃO TRONCO-COROA
(Valores médios em cm.)

Idade	Tronco	Coroa
12	5,8	7,2
13	6,2	6,5
14	6,6	7,4
15	7,0	5,7
16	5,3	6,2
17	7,3	7,7
TOTAL	38,3	40,7

A diferença observada entre a altura do tronco e a altura da coroa não é, globalmente, significativa ($t = 0,95$; $g.l. = 10$).

Se compararmos, todavia, estes valores com os dos adolescentes normais referidos no quadro I, não se constata diferenças significativas no que toca à altura do tronco ($t = 1,63$; $g.l. = 10$), enquanto que, para a altura da coroa, se regista uma diferença altamente significativa ($t = 3,32$; $g.l. = 10$). Assim, este grupo de adolescentes tende a desenhar árvores com coroas significativamente mais pequenas que as dos normais, enquanto que o tronco apresentará sensivelmente as mesmas proporções do desenhado pelos referidos adolescentes. Os resultados da razão altura do tronco / altura da coroa teriam a expressão indicada no Gráfico 2, onde, comparados com os resultados dos adolescentes normais, se encontra uma linha de força própria a cada um dos grupos. Desta forma, enquanto que nos normais a tendência é para que esses valores se aproximem de zero à medida que se avança na idade, nos adolescentes psicóticos os valores apresentam uma tendência inversa. Por outras palavras, os adolescentes normais tendem a apresentar desenhos de árvore em que, progressivamente, a coroa tende a ser maior que o tronco, enquanto que os adolescentes psicóticos parecem representar as suas árvores com troncos maiores que as coroas.



DISCUSSÃO

No que toca aos adolescentes normais os resultados aqui apresentados, e que evidenciam valores sensivelmente maiores para a altura da coroa do que para a altura do tronco, estão, efectivamente, de acordo com os dos estudos mais orientados para esta problemática (Bolander, 1977), os quais, a par da evolução etária, referem uma inversão no sentido das proporções entre a altura do tronco e a altura da coroa. Constata-se assim que, se a criança tende inicialmente a desenhar árvores cujo tronco é bastante mais alto que a coroa, depois, com o decorrer dos anos, é acentuado o tamanho da coroa em detrimento do do tronco. Deve, no entanto, fazer-se uma leitura prudente das diferenças inter-grupos etários, visto ser reduzido o efectivo de cada grupo.

Quanto ao grupo dos adolescentes identificados como psicóticos, nota-se aí uma inversão de valores, isto é, há uma tendência no sentido do tamanho da coroa dos seus desenhos de árvore ser inferior ao do tronco. Tais resultados parecem sugerir que a representação gráfica de um objecto — a árvore — encontra duas formas distintas de expressão, de acordo com a categorização nosológica do sujeito. Por outro lado, a introdução de uma simbo-

logia própria afecta a estas duas partes constitutivas da árvore faz surgir uma nova interpretação para esta diferenciação. Assim, os psicóticos tenderiam a centrarem-se mais na parte instintiva e primitiva do seu eu, enquanto que os normais evoluiriam progressivamente na esfera dos contactos sociais. Esta interpretação encontra eco na caracterização nosológica da estrutura psicótica de acordo com Dubor (1976) e Chartier (1976) segundo os quais toda a organização psíquica se necessita de uma existência, separada e bipolar, de um sujeito e de um mundo objectal que, no futuro, irá promover a aquisição de competências sociais de amizade e amor. Situando-se no registo pré-objectal, o psicótico envia a si o afecto que deveria proporcionar aos outros, reinventando o seu narcisismo. Desde Freud que o reforço do narcisismo e os problemas de identidade/identificação na adolescência têm sido abordados por vários autores (Deutsch, 1970; Grunberger, 1975; Erikson, 1982). Também a referência à psicose foi sempre identificada, no discurso psicanalítico, com um grau mais profundo de regressão — por oposição à neurose (Alexander, 1968). Chazaud (1978) assinala o evento das teorias da lógica da comunicação (Bateson, Watzlawick, ...) como formas de melhor compreender o "mundo" do psicótico. Os estudos levados a cabo por Silverman e pelos seus colaboradores — Cf., principalmente, Silverman & Weinberger (1985) — confirmam não só as perturbações a um nível muito primário da formação do eu em pacientes psicóticos como também a pertinência dos estímulos de carácter regressivo e simbiótico no atenuar da sua sintomatologia alucinatória.

O desenho da árvore "conta uma história" e é tributário dos meios (conscientes e inconscientes) de que o desenhador dispõe. Ele não é o reflexo da realidade sensível, mas sim a transposição simbólica do significante numa ordem de signos. O teste do desenho da árvore, concebido aqui como uma técnica projectiva de personalidade (Castro Carneiro, 1986), permitiu confirmar resultados já apresentados por outros autores a propósito das diferenças de valor entre a altura do tronco e a da coroa em função da idade. O recurso a uma amostra de adolescentes identificados como psicóticos introduz uma diferenciação, ainda que ténue, entre os resultados destes e os do grupo de normais em relação ao tópico em questão. Tal diferenciação, se bem que existente, deve ser encarada com prudência pois que é conhecido o paralelismo entre o vivenciar de um processo de adolescência "normal" e o aparecimento de surtos psicóticos neste período da vida (Paixão & Dias, 1986). Possa o teste do desenho da árvore, através deste e doutros itens, contribuir, nos limites de uma interpretação psicodinâmica, para uma formulação mais adequada de diagnósticos, tendo presentes as ambiguidades dos binómios normal/patológico e saúde mental/doença mental.

NOTAS

(1) A tradução francesa desta obra data de 1969.

(2) Isto explica que não tenhamos considerado Stora, mas sim Koch, como o criador do teste do desenho da árvore.

(3) Embora nos tenhamos aqui orientado pela tradução francesa de Koch efectuada em 1969 a partir da terceira edição da obra em alemão datando de 1957, sabemos que na segunda edição alemã (1954) esta temática já havia sido desenvolvida.

(4) Este tipo de primitivismo "gráfico", que parece estar igualmente presente nos desenhos de crianças autistas, testemunha, segundo Dubowski (1984), a incapacidade do eu situar os objectos e de se situar autonomamente em relação a eles, e, portanto, de os representar graficamente de forma "adequada", circunscrevendo este tipo de crianças a um estágio referido como pré-representacional.

(5) De facto, a utilização do termo psicose tem vindo, pela própria vastidão da sua definição, a cair em desuso (Leigh et al., 1981). A DSM III (1986), num esforço de sistematização, prefere os termos *distúrbios psicóticos* ou *distúrbios esquizofreniformes* para classificar quadros clínicos em que são manifestos, entre outros sintomas, estados confusionais com alucinações particularmente intensas aliados a alterações emocionais e angústia intensa.

REFERÊNCIAS

- Abad-Alegria, F. (1975). Test del árbol — I: el test del árbol y la medición del cociente intelectual. *Surgam*, 27, 431-435.
- Abad-Alegria, F. (1976). El test del árbol como prueba de nivel de maduración intelectual y emocional. *Revista de Psiquiatria y Psicología Médica*, 6, 375-383.
- Abad-Alegria, F. (1977). El test del árbol como auxiliar diagnóstico neurológico en los procesos involutivos cerebrales. *Anales Instituto Médico Navarra*, 1, 51-56.
- Abad-Alegria, F., González Matilla, P. & Ruiz Ruiz, M. R. (1983). *Nuevo método de aplicación del test del árbol*. Zaragoza: Aragonesa de reproducciones gráficas, S.A..
- Alexander, F. (1968). *Principes de psychanalyse*. Paris: Payot.
- American Psychiatric Association. (1986). *Manual de diagnóstico e estatística dos distúrbios mentais (DSM-III)*. Lisboa: Editora Portuguesa de Livros Técnicos e Científicos, Ld.^a
- Arruda, E. (1956). *O tema da árvore em psiquiatria*. Rio de Janeiro.
- Bergeret, J. et al. (1976). *Abrégé de psychologie pathologique* (2.ème éd.). Paris: Masson.
- Bolander, K. (1977). *Assessing personality through tree drawings*. New York: Basic Books.
- Buck, J. (1948). The H.T.P. technique: a qualitative and quantitative scoring manual. *Journal of Clinical Psychology*, 5, 1-118. (Monographic Suppl.).
- Buscaino, G. A. (1956). Il test dell'albero (Baumtest di Koch) nella scuola elementare e nella scuola popolare. *Differenze. Considerazioni critiche. Acta Neurologica*, 11, 254-289.
- Castro Carneiro, F. (1986). *Le test de l'arbre: contribution à l'élaboration des techniques projectives*. Thèse de doctorat d'état en psychologie. Université de Paris 7.
- Chartier, J. P. (1976). L'univers psychotique. In J. Bergeret et al. (Eds.) *Abrégé de psychologie pathologique* (2.ème éd.). Paris: Masson.
- Chazaud, J. (1978). *Tendances nouvelles de la psychanalyse*. Paris: Le Centurion.
- Deutsch, H. (1970). *Problèmes de l'adolescence*. Paris: Payot.
- Dubor, P. (1976). Structure psychotique. In J. Bergeret et al. (Eds.) *Abrégé de psychologie pathologique* (2.ème éd.). Paris: Masson.
- Dubowski, J. K. (1984). Alternative models for describing the development of children's graphic work: some implications for art therapy. In T. Dalley (Ed.) *Art as therapy, an introduction to the use of art as a therapeutic technique*. London: Tavistock.
- Erikson, E. K. (1982). *Adolescence et crise — la quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- González Matilla, P. (1978). *Aspectos cuantitativos del test del árbol. Utilidad en el diagnóstico de las oligofrenias y los trastornos de conducta de la infancia*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.
- Grunberger, B. (1975). *Le narcissisme*. Paris: Payot.
- Hurllock, E. & Thomson, J. (1934). Children's drawings: an experimental study of perception. *Child Development*, 2, 127-139.
- Koch, K. (1949a). *Der Baumtest: der baumzeichen-versuch als psychodiagnostisches hilfsmittel*. Berne: Hans Huber.
- Koch, K. (1949b). Le test du dessin d'arbre. In L. Klages et al. (Eds.), *Le diagnostic du caractère*. Paris: P.U.F.
- Koch, K. (1969). *Le test de l'arbre*. Traduit de l'allemand par Emile Marmy et Henry Niel. Lyon: Editeur Emmanuel Vitte.
- Leigh, D., Pare, C. M. B. & Marks, J. (1981). *Enciclopédia concisa de psiquiatria*. Lisboa: Roche Ld.^a
- Lourenço van Kolck, O. (1967). O teste da árvore em adolescentes de grandes centros urbanos brasileiros. *Psicologia Educacional*, 8, 1-132.
- Luquet, G. H. (1927). *Le dessin enfantin*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Morgenstern, S. (1927). Un cas de mutisme psychogène. *Revue Française de Psychanalyse*, 3, 492-504.
- Paixão, R. & Dias, C. A. (1986). Regressão, imagem do corpo e identificação projectiva como elementos diferenciadores entre o processo adolescente e o processo psicótico. *Journal de Psicologia*, 1, 18-20.
- Pasquazy, R. (1956). *Le baum-test ou arbre de Koch*. Liège: Presses Universitaires de Liège.
- Schliebe, G. (1934). Erlebnismotorik und zeichnerischen: physiognomischer ausdrück bei kindern und jugendlichen zur psychogenese der ausdrückgestaltung. *Zeitschrift der Kinderforschung*, 2, 49-75.
- Silverman, L. H. & Weinberger, J. (1985). Mommy and I are one: implications for psychotherapy. *American Psychologist*, 12, 1296-1308.
- Stora, R. (1948). L'arbre de Koch: test original et test modifié par Renée Stora. *Enfance*, 4, 327-344.

- Stora, R. (1952). Influence du milieu sur les individus décelée par le test d'arbres. *Enfance*, 4, 357-372.
- Stora, R. (1953). Evolution du dessin d'arbres en fonction de l'âge. *Annales du XI Congrès International de Psychotechnique*, 51-52.
- Stora, R. (1954-1955). Le test d'arbres. *Bulletin des Psychologues Scolaires*, 3, 33-45.
- Stora, R. (1955). Etude de personnalité et de psychologie différentielle à l'aide du test d'arbres. *Enfance*, 8, 485-508.
- Stora, R. (1955). Sourds-Muets et normaux confrontés à l'aide du test d'arbres. *Biotypologie*, 2, 94-106.
- Stora, R. (1963). Le test du dessin de l'arbre: principales méthodes. *Bulletin de Psychologie*, 20, 253-264.
- Stora, R. (1964). La personnalité à travers le test de l'arbre. *Bulletin de Psychologie (Número spécial)*, Tome I et II.
- Stora, R. (1975). *Le test du dessin d'arbres*. Paris: Editions Universitaires.
- Stora, R. et al. (1978). *Le test de l'arbre*. Paris: P.U.F.
- Widlocher, D. (1970). *L'interprétation des dessins d'enfants* (4.ème éd.). Bruxelles: Dessart.
- Widlocher, D. (1976). Préface. In J. Bergeret et al. (Eds.) *Abrégé de psychologie pathologique* (4.ème éd.). Paris: Masson.

ABSTRACT

THE TREE DRAWING TEST — THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TRUNK AND THE FOLIAGE

In this paper are first referred some comments about the importance that drawing has in the study of psychological problems, mainly in children. The tree drawing test is then introduced as a projective technique for the study of personality and reference is made to the authors which are considered to be the ones who created it and which contributed the most to its development and popularity.

Since the relationship between the sizes of the trunk and the foliage is considered to be an item of particular relevance to the analysis of the way a person is related to himself and others — from a psychodynamic point of view — the authors compare the results presented by two groups of adolescent males, from 12 to 17 years old, 72 being considered as "normal" and the other 72 referred as presenting schizophrenic symptoms, in short, "psychotic" individuals.

The results show that the "normal" group tends to behave in the way that is described in the literature, with the trunk becoming smaller and smaller as we progress from the youngest group to the oldest one, and the foliage assuming an inverse evolution. However, for the "psychotic" group, results point out an opposite tendency with the trunk getting taller and the foliage smaller as we pass from the 12 years old adolescent group to the 17 years old one. These results, although should be viewed with precaution on account of the size of each age group, nevertheless suggest that different kinds of personality structures can be identified from the analysis of the relationship between the two parts of the tree drawing, since a psychodynamic and symbolic interpretation of the test is used.

RÉSUMÉ

LE TEST DU DESSIN DE L'ARBRE — LE RAPPORT TRONC/COURONNE

Dans cet article, nous exposons, tout d'abord, certaines considérations sur l'importance du dessin dans la problématique psychologique surtout chez les enfants. Le test du dessin de l'arbre est ici introduit en tant qu'épreuve projective de la personnalité. Nous y indiquons également les principaux auteurs qui ont contribué à la création et à la divulgation du test.

Ensuite, nous présentons les principales conclusions obtenues à partir de l'analyse du rapport de grandeur entre la hauteur du tronc et la hauteur de la couronne de 144 protocoles du test du dessin de l'arbre. Le test a été appliqué à 72 adolescents normaux et à un nombre égal de jeunes présentant des perturbations de type schizophréniforme ou psychotique.

A partir de cette analyse, particulièrement importante pour la compréhension de la maturité psychologique de l'individu, nous avons constaté que le groupe de sujets normaux présentait des valeurs en accord avec la tendance indiquée par d'autres auteurs, c'est à dire, la couronne tend à augmenter en hauteur relativement au tronc au fur et à mesure qu'on avance en âge. Par contre, l'analyse des dessins d'arbre des adolescents psychotiques a révélé une tendance inverse.

Ces résultats, bien que devant être envisagés avec prudence à cause du nombre restreint des sujets testés par tranche d'âge, permettent, néanmoins, d'affirmer que des structures de personnalité différentes quant à la relation moi/autres peuvent être mises en évidence à partir du rapport de grandeur tronc/couronne dans le test du dessin de l'arbre.

AUTO-REGULAÇÃO VERBAL E DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

ALFONSO LUQUE LOZANO (*)

UNIVERSIDADE DE SEVILLA

A partir das teorias de Vygotsky e Bruner, explicamos o desenvolvimento psicológico individual como um processo impulsionado pela interação social, através da qual o contexto sociocultural expressa a sua influência normativa e onde a linguagem vai adquirindo cada vez maior importância como o mediador funcional do comportamento. Formulamos e descrevemos o processo "actuar-dizer-pensar" como uma abstracção da sociogénese das competências funcionais mediadas verbalmente e, em particular, do desenvolvimento da função auto-reguladora da fala privada. A definição do processo "actuar-dizer-pensar" torna-se-nos útil para propor e programar a intervenção educativa em diversas áreas de interesse.

Interacção, linguagem e desenvolvimento

O desenvolvimento do sujeito humano singulariza-se por ocorrer num contexto social pautado culturalmente. Desde o primeiro momento da sua vida (quicá desde antes do seu nascimento) a pessoa vive rodeada pelos outros; inclusivamente a própria actividade biológica é canalizada e parcialmente modificada por influxo do ambiente social. O desenvolvimento psicológico, em consequência, deve entender-se como o resultado da interacção dos indivíduos num determinado contexto cultural no qual adquirem gradualmente as destrezas características do seu meio social (idioma, hábitos, jogos, modos de expressão...).

Os adultos, particularmente aqueles adultos co-pratagonistas das frequentes e intensas interacções da primeira e segunda infância, são os transmissores da herança sociocultural na qual não é possível o desenvolvimento psíquico; daí a importância da interacção adulto-criança. Geralmente, o adulto que educa não actua espontaneamente, mas sim ajustando a sua relação com a criança às pautas educativas dominantes no meio cultural concreto onde ocorre esta relação. Isto é igualmente certo na situação de educação informal (família, sobretudo), como na situação de educação formal (escola, principalmente). Uma característica partilhada pelas pautas educativas das diversas sociedades é a *estruturação flexível*: o adulto que educa organiza o ambiente de experiências da criança dispondo a ordem (tanto de idade como de prioridade) das aprendizagens que aquele terá de levar a cabo; mas, ao mesmo tempo que estrutura as experiências infantis, também se adapta (nuns meios culturais com maior flexibilidade que noutros) às possibilidades e às necessidades do indivíduo em desenvolvimento. O adulto vai «*andaímando*» o desenvolvimento psicológico da criança com elementos (práticas de educação, práticas educativas, linguagem, sistemas conceptuais e de crenças, etc) tomados do contexto cultural, que se converte assim em mediador do processo evolutivo.

Nessa relação de «andaíme»⁽¹⁾ tem um papel privilegiado a linguagem. Aprender a falar é o primeiro grande ganho cultural do indivíduo; precisamente por isso, desde uma idade muito precoce os adultos que o rodeiam não regateiam os seus esforços para que tal aquisição se produza. O acesso à linguagem tem um triplo valor: a) significa dominar um excelente instrumento para a comunicação; b) marca a inserção da criança num meio cultu-

ral determinado, e c) implica o acesso à função simbólica (ao princípio da significação, segundo a denominação de Vygotsky). Graças a este último ganho, as palavras adquirem o valor de etiquetas verbais convencionais das quais se serve uma comunidade linguística para denominar elementos, aspectos ou acontecimentos da realidade e, através deles, a criança organiza a sua representação da dita realidade. Isto quer dizer que a linguagem oferece o molde cultural para o pensamento.

Linguagem e mediação reguladora

Uma vez que a linguagem se põe ao serviço do pensamento, começa a impor-lhe as suas regras. Investigações antigas e recentes têm coincidido em demonstrar que processos tais como a atenção, a percepção, a categorização ou a memória, essenciais para construir uma determinada representação do mundo, vêm-se notavelmente facilitados e poderosamente influenciados pela participação da linguagem. Mas talvez seja o processo de mediação e regulação das acções aquele sobre o qual o verbal exerce uma maior influência sobre o pensamento e sobre as suas consequências na conduta. No princípio é a fala do adulto a que exerce o papel mediador e director. Mais adiante a criança aprenderá a actuar sózinha, isto é, a ir ditando a si mesmo aquilo que antes lhe dizia o outro. Quando aparece a possibilidade de desenvolver «o diálogo consigo próprio» (que não necessariamente se manifesta em voz alta como *linguagem egocêntrica*, ainda que possa observar-se situacionalmente), a criança pode ir prescindindo cada vez mais da orientação oferecida pelo adulto, por que está acedendo, ou já acedeu, à auto-regulação verbal.

Antes que se imponha o controlo verbal das acções, a actividade infantil caracteriza-se por defender das características estimulantes dos objectivos sobre os quais se exerce tal actividade, ou das solicitações concretas dos adultos. Neste momento, a criança é ainda incapaz de executar acções cuja intencionalidade está fora do imediato, cuja meta vá para lá do *aqui e agora* da acção. Ainda que se possa observar uma certa auto-regulação verbal quase desde os 30 meses, quando as crianças começam a utilizar consistentemente o vocabulário para se referirem a rotinas relacionadas com o aseo, a alimentação ou o jogo não presentes na situação imediata, é aproximadamente por volta dos quatro anos quando se generaliza o comportamento verbalmente auto-dirigido. É então que as acções infantis deixam de depender do contexto estimulante e da solicitação do adulto. A linguagem permite a descontextualização das acções. Quando há descontextualização, há pensamento consciente.

A palavra organiza o comportamento em acções orientadas para metas e, ao mesmo tempo, empresta o seu significado e a sua

(*) Bolseiro do Plan Nacional de Formación de Personal Investigador.

Endereço do autor: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Apdo. De Correos nº 3, 128, 41080 Sevilla — Espanha.

Tradução de Pedro Pinho.



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

Jornal de
PSICOLOGIA

fazendo ou renovando hoje mesmo a sua assinatura anual.

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

JORNAL DE PSICOLOGIA
RUA DAS TAIPAS, 76
4000 PORTO

ASSINATURA ANUAL:

Portugal: Pessoal, 600\$00

Instituições, 1000\$00

Outros Países — ver página 2

Números atrasados: 100\$00

Actualidade
e
divulgação
em
Psicologia

estrutura lógico-sintáctica ao pensamento. Assim pois, pode falar-se de uma certa linha evolutiva que avança desde a acção prática à acção simbólica, desde *fazer a pensar*; é o que temos denominado como o processo «actuar-dizer-pensar», um processo caracterizado pela progressiva descontextualização e pela progressiva interiorização. No princípio, a acção é realizada fisicamente, posteriormente a palavra substitui o movimento, por último o pensamento verbal substitui habitualmente a fala manifesta. O meio cultural linguístico sinaliza a conduta motriz e portanto a fala, prévia interiorização, converte-se em instrumento privilegiado da mediação reguladora do pensamento.

Desenvolvimento psicológico e auto-regulação verbal

Esta continuidade evolutiva, de cujas possíveis aplicações educativas falaremos na última parte, é o fruto de uma sucessão de aprendizagens realizadas nas condições de interacção sociais a que já fizemos referência. Vigotsky denomina sociogénese o modo particular como se constroem subjectivamente as funções psicológicas resultantes da evolução cultural. No decurso da sociogénese a função psicológica é aprendida duas vezes: a primeira vez, como uma acção partilhada entre o adulto e a criança, na qual o primeiro verbaliza a solicitação que contém o componente cognitivo (planos e metas da acção) e a segunda cumpre o comportamento motor; a segunda aquisição, a segunda parte do processo de génese social do desenvolvimento individual, produz-se quando a criança é capaz de assumir completa e autonomamente a planificação e a execução da acção aprendida nas interacções prévias. O sujeito capaz de actuar autonomamente não necessita de ditar a si mesmo, em voz alta, o enunciado verbal do seu plano de acção, a linguagem auto-reguladora torna-se silenciosa ou, o que é o mesmo, podemos referir-nos à fala privada auto-reguladora.

Na actividade partilhada geram-se as capacidades funcionais que, ainda que no princípio não se dominem autonomamente, num momento posterior do desenvolvimento muito possivelmente passam a fazer parte das capacidades plenas do sujeito, uma vez que este deixe de precisar da assistência do adulto. Esta possibilidade de desenvolvimento autónomo a partir das destrezas partilhadas delimita um domínio potencial de desenvolvimento. Se considerarmos como *nível real de desenvolvimento* o conjunto das capacidades funcionais autónomas actuais do sujeito e se, como já sabemos, existe um nível de domínio potencial que compreende as capacidades funcionais cujo domínio é possível com a ajuda do adulto na actividade partilhada, que podem acabar por ser parte com a ajuda do domínio autónomo do sujeito, e que conhecemos como *nível potencial de desenvolvimento*, em cada momento evolutivo e para cada sujeito poderemos identificar uma *zona de desenvolvimento próximo* (ou potencial) compreendida entre os níveis de desenvolvimento real e potencial.

Ao estar definida pelos níveis de desenvolvimento de cada sujeito em cada momento da sua evolução, a zona de desenvolvimento próximo não tem conteúdos de aprendizagem concretos; pelo contrário, varia de sujeito para sujeito e cada um está em constante mudança em cada momento evolutivo, dependendo dos ganhos prévios e das experiências actuais de interacção comunicativa e produtiva com os adultos.

A palavra, pela sua natureza de símbolo de uso convencional numa comunidade par designar um determinado referente abstracto e generalizado, é o elemento de comunicação e de transmissão sociocultural que serve de ponte para ligar o pensamento adulto e a actividade da criança na zona de desenvolvimento próximo. Quando uma competência faz parte do nível real de desenvolvimento do sujeito, este é capaz de realizá-la duplamente: no plano virtual, verbal ou silencioso, e no plano da conduta motriz, sendo regulada a segunda pela primeira. Neste momento

o indivíduo está reproduzindo autohomamente o papel director anteriormente desempenhado pelo adulto. Visto assim, o estabelecimento da função auto-reguladora da linguagem infantil consiste na incorporação da função sócio-cultural representada inicialmente pelo adulto no próprio nível de desenvolvimento. A partir de aqui, a linguagem já não é só o instrumento primordial da interacção, mas sim também o mediador da actividade auto-regulada.

Evolução do processo «actuar-dizer-pensar»

O conceito de zona de desenvolvimento próximo torna-se muito útil para compreender melhor o processo da sociogénese no desenvolvimento da função auto-reguladora da fala. Quando, num primeiro momento da sociogénese, ocorre a acção como interactividade partilhada na zona de desenvolvimento potencial, a palavra exerce a sua função de mediação verbal («dizer») como ponto de encontro entre a actividade da criança («actuar») e a orientação formulada pelo adulto («pensar»). Dito de outro modo, a linguagem aparece como o elemento primordial da interacção, criando e aproveitando a zona de desenvolvimento potencial. Quando se completa a sociogénese, o acesso à auto-regulação vem caracterizado pela capacidade da criança para integrar sincronicamente, no seu nível real de competências funcionais, os três componentes do processo «actuar-dizer-pensar». (2).

Em termos gerais, o processo que denominamos «actuar-dizer-pensar» faz referência à transformação funcional das acções em actos da fala e destes em pensamento discursivo. No caso particular da auto-regulação verbal das acções, a acção motriz não é substituída por uma acção verbal, não se serve dos objectos, mas sim das palavras que são as suas representações simbólicas e exercem sobre as condutas uma evidente influência planificadora e directora.

Intervenção educativa através da regulação verbal

Vigotsky acertou ao compreender o interesse educativo da definição dos domínios potenciais do desenvolvimento, porque precisamente a tarefa educativa consiste em ajudar a criança a consolidar autonomamente o que ainda não sabe fazer sem a ajuda. A aquisição da competência funcional auto-reguladora é uma aprendizagem social básica que não faz parte do currículo escolar, mas sim da bagagem transmitida pela educação informal. Não obstante, uma observação muito repetida pelos educadores é de que muitas crianças são aparentemente incapazes de pensar as coisas antes de as dizer ou fazer. Conhecer o efeito da interacção de «andaimagem» na zona de desenvolvimento próximo e o carácter evolutivo do processo «actuar-dizer-pensar» permitem-nos esboçar a intervenção educativa em quatro áreas fundamentais:

- A redução da impulsividade e o controlo da atenção.
- A aquisição de habilidades instrumentais e cognitivas básicas: comparar, ordenar, classificar, contar...
- A aprendizagem de estratégias de resolução desejáveis, tanto na educação normal como na educação especial.
- A aprendizagem de estratégias de resolução de problemas e a generalização de tais estratégias no plano dos processos denominados *metacognitivos*: aprender a aprender.

Sem dúvida que qualquer intervenção que trate de recolher e aproveitar os processos aqui descritos deve iniciar-se com o objectivo de instaurar um eficaz controlo verbal do comportamento para mais adiante, aproveitar a capacidade de subordinar a acção à palavra para a consecução dos objectivos educativos que se proponham. De nada servirá tratar de aproveitar educativamente uma competência funcional que não está bem estabelecida.

Segundo uma estratégia inspirada nas investigações acerca da aquisição da competência da auto-regulação verbal e nos procedimentos de Meichembaum para a modificação da conduta cognitiva nas suas experiências sobre a auto-instrução, propomos o seguinte esquema básico de treino:

- 1 — Seleccionar a conduta-objectivo (verbal ou motriz) desejada.
- 2 — Elaborar uma instrução clara, precisa e detalhada relativa a essa conduta.
- 3 — Treinar a criança na realização da conduta-objectivo nos termos da instrução; quer dizer, pôr a conduta debaixo do controlo contingente da instrução verbal dada pelo adulto.
- 4 — Transferir gradualmente a produção da instrução para a própria criança. A primeira forma de auto-instrução consiste em repetir em voz alta a mesma instrução que previamente deu o adulto, subordinando-a a posterior execução da conduta-objectivo.
- 5 — Passando por uma etapa intermédia de simplificação do enunciado verbal da instrução, a criança chegará a planificar, dirigir e controlar a sua própria conduta, servindo-se de uma auto-instrução reguladora silenciosa.

Em muitos casos a primeira conduta-objectivo e a primeira auto-instrução a estabelecer será a de efectuar uma pausa antes de iniciar a acção ou antes de responder; pausa na qual o sujeito tenha oportunidade de «ditar a si próprio» a instrução específica apropriada para cada situação. Esta instrução de pausa é eficaz no tratamento e na educação das crianças impulsivas e dispersas.

Sempre que se cumpra o requisito de subordinar a acção a um enunciado verbal, pode empregar-se a estratégia de auto-instrução na abordagem de perturbações de comportamento e de aprendizagem, independentemente da idade (a partir, aproximadamente dos quatro anos para as crianças normais) e das situações. Provavelmente, uma das promessas mais interessantes dos procedimentos educativos e correctivos inspirados no treino da capacidade de auto-instrução e baseados no processo «actuar-dizer-pensar» é a facilidade com que as crianças generalizam as suas aprendizagens, o que as converte em valiosos instrumentos para a aquisição da autonomia intelectual.

NOTA

- (1) A noção de «andaimagem» foi retirada de Jerome Bruner (1981)
 (2) Quando nos referimos ao processo evolutivo «actuar-dizer-pensar», estamos a descrever a transferência observada na ontogénese entre os três níveis funcionais de ocorrência da actividade psicológica; na sequência do desenvolvimento individual (organização e desenvolvimento das capacidades funcionais), o processo «actuar-dizer-pensar» ocorre diacronicamente. Pelo contrário, quando nos referimos à organização e desenvolvimento de uma actividade (do pensamento à acção, passando pela palavra), descrevemos a participação sincrónica dos planos de ocorrência da dita actividade.

PUBLICAÇÕES RECEBIDAS

- American Psychologist*, 1987, Vol. 42, N.º 6 e 7, Junho e Julho.
- Apa Monitor*, 1987, Vol. 18, N.º 5, 6 e 7, Maio Junho e Julho.
- Apuntes de Educación*, 1987, N.º 26, Julho, Setembro.
- Apuntes de Psicología*, 1987, N.º 20 e 21, 1.º e 2.º Trimestre.

- Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 1986, Vol. 38, Outubro e Dezembro.
- O Ardina*, 1987, ano XLI, n.º 346, Abril-Setembro.
- The British Psychological Society Bulletin*, 1987, Vol. 40, Julho e Agosto.
- Futebol em Revista*, 1987, 1.ª série, N.º 23 e 24, Junho e Agosto.
- Hospitalidade*, 1987, ano 51, N.º 199, Abril e Junho.
- International Psychologist*, 1987, Vol. XXVIII, n.º 3, Agosto.

REFERÊNCIAS

- Bruner, J. S. (1981). Vygotski: una perspectiva histórica y conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 14, 3-17.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 119-138.
- Coll, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento em situaciones educativas. *Anuario de Psicología*, 33 (2), 59-70. (Una primera versión de este trabajo fue presentada en Lisboa: XX.èmes journées d'Études de l'APSLE, septiembree de 1985).
- Luque, A. (1985). *La regulación verbal en los años preescolares. Una investigación con la reproducción de series*. Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad de Sevilla.
- Luria, A. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Meichembaum, D. & Goodman, S. H. (1979). Clinical Use of Speech and Critical Questions about its study in natural Setting. En: Zivin, G. (Ed.) *The Development of Self-Regulation Through Private-Speech*. New York: Wiley.
- Rivière, A. (1985). *La psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge (Mass.): M.I.T. Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: a clarification of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22, 1-22.
- Wertsch, J. V., Mc Namee, G. D., Mc Lane, J. B. & Badwig, N. A. (1980). The Adult-Child Dyad as a Problem-Solving System. *Child Development*, 51 (4), 1215-1221.

ABSTRACT

VERBAL SELF-REGULATION AND INDIVIDUAL DEVELOPMENT

Based on Vygotsky's and Bruner theories, we explain here the individual psychological development as a process triggered by social interaction, through which the sociocultural context expresses its normative influence and in which language becomes progressively more important as a functional mediator of behavior. We establish and describe the «performing-speaking-thinking» process as an abstraction of the sociogenesis of the self-regulating function of private speech. The definition of the «performing-speaking-thinking» process is useful in proposing and programming educational and developmental intervention in diverse areas of interest.

RÉSUMÉ

AUTO-RÉGULATION VERBALE ET DÉVELOPPEMENT INDIVIDUEL

À partir des théories de Vygotsky et Bruner, nous décrivons le développement individuel comme un processus lancé par l'interaction sociale à travers laquelle s'exprime l'influence normative du contexte socioculturel et où le langage est en train d'acquies progressivement un rôle plus important comme médiateur fonctionnel de comportement. Ici, nous présentons le processus «actuer-dire-penser» comme une abstraction de la sociogénese des compétences fonctionnelles médiées verbalement et, plus particulièrement, du développement de la fonction autorégulatrice de la parole privée. La définition du processus «actuer-dire-penser» résulte très utile pour proposer et projeter l'intervention éducative dans les différentes lignes d'intérêt.

- O Médico*, 1987, Vol. 117, N.º 1845-1850 (Semanal).
- Prática da Aula — Domínio Relacional*. Pol Dupont (1987). Coimbra Editora. Coimbra.
- Revista de Psicologia y Pedagogia Aplicadas*, 1987, Vol. XIX, N.º 34 e 35.
- Revista de Psicología — Universitas Tarraconensis*, 1987, Vol. IX, N.º 1.
- Revista Portuguesa de Psicologia*, 1987, N.º 23.
- Solidariedade*, 1987, ano II, N.º 15, Maio e Junho.

AS ESTRATÉGIAS DO SOBREDOTADO NA IMPLEMENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE SUJEITOS NORMAIS*

AMÂNCIO DA COSTA PINTO (**)

UNIVERSIDADE DO PORTO

Em Portugal tem sido dada pouca atenção ao estudo dos sobredotados. Neste artigo o autor procura descrever algumas das razões que poderão explicar um certo desinteresse, nomeadamente a crença de que é nos meios socio-económicos mais favorecidos que os sobredotados se desenvolvem particularmente bem; a atribuição restrita do conceito de sobredotado apenas à infância; e finalmente as dificuldades crescentes por parte dos modelos factorialistas de inteligência em explicarem a sobredotação.

A partir de uma concepção do sistema cognitivo, baseada nos modelos de processamento de informação são referidos sumariamente três estudos no domínio da memória humana. O objectivo foi estudar as diferenças individuais em sujeitos universitários instruídos no conhecimento e aplicação de processos de aprendizagem eficazes. Os resultados continuam a revelar diferenças individuais nítidas e talvez sugiram que é preciso ter em conta não só a qualidade de processamento, mas também aspectos estruturais do sistema cognitivo, como a velocidade de processamento.

Falar sobre sobredotados parece-me ser um grande desafio para uma pessoa que se julga de inteligência normal e que nunca revelou qualquer sintoma manifesto de precocidade, tal como é reconhecido pela opinião pública em geral. O número de sobredotados numa dada população parece ser muito pequena. Para a sua determinação tem-se usado critérios estatísticos, sendo o critério mais aceite aquele que fixa em 1% o respectivo número, embora haja investigadores que estendem o critério até 5 por cento.

Se se aceitar o facto de que o número de sobredotados representa um por cento da população deveria haver em Portugal perto de 25 mil sobredotados na população académica desde a escola primária até à Universidade. No entanto, é para mim uma certa surpresa ter de reconhecer que durante o período em que tenho estado ligado ao sistema escolar, não tive a oportunidade de conhecer pessoalmente nenhuma criança, adolescente ou jovem adulto sobredotado, em termos dos padrões mais ou menos aceites pela sociedade a que todos nós pertencemos. Neste sentido tenho-me interrogado às vezes se o número de sobredotados estará distribuído aleatoriamente na população portuguesa, ou se não existirá algures no País algum viveiro ou estufa onde os sobredotados se desenvolvem? Creio que, se os sobredotados estivessem aleatoriamente distribuídos na população portuguesa, já era tempo de eu ter encontrado pessoalmente algum. Como julgo não o ter feito e como isso me parece um contrasenso é bem possível que a concepção que a opinião pública tem do sobredotado não seja a mais adequada.

No meu entender, há várias crenças sobre o que é ou não um sobredotado, crenças essas que eu gostaria de analisar mais de perto.

A primeira crença é de que os sobredotados não se distribuem aleatoriamente na população, mas estão concentrados em viveiros onde se desenvolvem particularmente bem. Provavelmente

a opinião pública tem dificuldades em situar uma criança sobredotada num bairro degradado ou numa zona rural do interior do País. É muito mais provável serem indicadas algumas zonas economicamente favorecidas dos grandes centros urbanos e dentro destas algumas escolas em particular. Parece ser num meio favorecido que uma criança se desenvolve em todas as suas potencialidades, mas como os meios favorecidos são um privilégio num País com tantas carências parece ser socialmente útil e politicamente sensato não contribuir para o seu aumento e propagação.

Nos últimos meses os organizadores desta Conferência têm encontrado resistências a vários níveis relativamente ao financiamento de programas de apoio aos sobredotados. Parece-me que estas resistências não são mais do que a expressão de arquétipos de igualdade, mas de uma igualdade pela medida baixa, arraigados na mente de muita gente e provenientes talvez da revolução francesa. Não será por acaso que é nos Países do sul da Europa que mais resistências tem havido à implantação de programas para sobredotados. Uma opinião muito frequentemente ouvida é de que o sobredotado é um privilegiado à partida, donde não haveria necessidade de apoio extra para a sua educação.

O facto é que uma pessoa sobredotada não é necessariamente uma pessoa favorecida economicamente. Os sobredotados povêm tanto de meios desfavorecidos e não há viveiros especiais. O que pode acontecer por vezes é a transferência de sobredotados das zonas onde nasceram para viveiros ou escolas especiais. A lógica desta transferência tem a ver com o facto de o ensino regular estar planeado para estudantes normais, estaticamente falando, e se não houver projectos de acompanhamento para crianças com necessidades de educação específicas, sejam estas deficientes ou sobredotadas, então haverá uma desvantagem manifesta na respectiva educação.

Uma outra crença é de que o sobredotado é uma criança talentosa e altamente precoce em termos de aprendizagem. Não está totalmente errado, mas desvirtua um pouco o conceito de sobredotado. Neste aspecto a imagem do sobredotado que ocorre mais frequentemente é a de uma criança de quatro ou cinco anos que acompanha uma orquestra ao piano. Nesta crença os sobredotados estariam ligados sobretudo há infância, talvez por

ser aquela fase de maturação do indivíduo em que é mais nítido e mais rápido constatar-se algum progresso intelectual. É menos frequente atribuir-se a um adolescente, adulto ou pessoa idosa o epíteto de sobredotado. A estes chamam-se invariavelmente inventores, artistas criativos, génios, sábios, homens e mulheres de sucesso ou até pessoas com sorte na vida.

Na minha opinião, a atenção a conceder aos sobredotados não deve ser exclusiva da infância ou da adolescência, como em geral é considerada, mas deve ser característica de qualquer estado ou idade. Julgo ser muito importante incluir na categoria de sobredotados os adultos e os idosos que a partir das suas actividades melhoram a nossa compreensão do mundo e da natureza formulando novas teorias ou modelos explicativos, inventando novas formas de arte e conduzindo a sociedade para formas de bem-estar e de paz cada vez maiores.

Neste sentido, julgo ser da máxima importância que os psicólogos e outros cientistas estudem e analisem os mecanismos que tornam possível o talento, independentemente da idade em que este se manifesta.

Uma terceira crença relaciona-se com a concepção comum a muitas pessoas de que só é sobredotado quem revela capacidades excepcionais ao nível da música, cálculo matemático, linguagem, aptidões artísticas e ultimamente a prática desportiva. Para a moldagem desta crença contribuiu bastante as concepções dos psicólogos sobre o que é ou não a inteligência humana.

O modelo de inteligência prevalecente na primeira metade do século XX e ainda presente em muitos investigadores contemporâneos valorizava sobretudo a existência de aptidões específicas. De acordo com este modelo e respectivas variantes, a inteligência seria formada por aptidões ou habilidades específicas que poderiam estar ou não relacionadas entre si através de um factor geral. Segundo esta concepção os seres humanos eram portadores em maior ou menor grau de aptidões no domínio da linguagem, cálculo e raciocínio lógico, organização espacial e visual, expressões artísticas, como a música e pintura, entre outras aptidões.

A partir dum modelo de inteligência deste género os psicólogos elaboraram testes de aptidões sobre o grau de habilidade que uma pessoa seria capaz num dado domínio. Os testes uma vez concebidos e standardizados, produziram resultados que podem ser vistos como um bom índice de habilidade de uma pessoa num determinado domínio. O pressuposto destes estudos baseia-se no facto de que uma pessoa com elevados resultados nos vários tipos de testes de aptidões seria provavelmente numa pessoa muito inteligente. Ora como a selecção dos sobredotados precisa de basear-se em processos considerados objectivos os testes de aptidões foram frequentemente usados no passado com esse fim.

No entanto, a realidade tem demonstrado que o uso dos testes de inteligência tradicionais para a selecção dos sobredotados, sendo úteis, podem não ser por vezes os mais adequados. Por um lado, tem-se observado uma área de desacordo nítida entre professores e psicólogos sobre quem seria ou não sobredotado, conforme os estudos realizados por Peter Span (1986) têm demonstrado. Por outro, há áreas de conhecimento e de acção em que não foi possível até ao momento por parte dos psicólogos elaborar provas de aptidão que possam avaliar e predizer quem seria ou não um sobredotado. Entre estas áreas estão a gestão empresarial e a política, a literatura, a educação, a filosofia e, porque não dizê-lo bem claro, a própria psicologia.

Parece-me portanto que há áreas em que a manifestação do talento pode ser perceptível nas primeiras fases da vida de uma pessoa, como o talento musical, artístico ou o raciocínio lógico, mas há também muitas outras áreas em que não é fácil discriminar objectivamente o talento da pessoa em causa até porque ou não há provas objectivas para o detectar, ou porque a aplicação desse talento só terá lugar em fases mais adiantadas da vida e em contacto com situações reais bem específicas.

Em contraste com a concepção factorialista de inteligência acabada de referir, foi proposto nestes últimos anos uma concepção alternativa baseada no modelo de processamento de informação. Neste modelo a inteligência seria concebida como uma propriedade funcional e estrutural do sistema cognitivo humano, e o sistema cognitivo seria concebido como um conjunto de processos de identificação, codificação, armazenamento, processamento e recuperação de dados de uma forma rápida e eficiente. Segundo este modelo o que caracterizaria a inteligência não seria tanto uma qualquer habilidade ou aptidão específica, mas antes a rapidez e a qualidade dos processos usados no processamento da informação. Por qualidade de processamento pretende-se afirmar o modo eficiente, profundo e elaborado com que a informação é codificada e processada. O que identificaria a inteligência ou o que lhe seria crucial seria o recurso a processos de análise e síntese cada vez mais rápidos e cada vez mais elaborados. Sternberg (1983), Rabinowitz (1985) e respectivos colaboradores são alguns dos vários investigadores que nestes últimos anos têm trabalhado mais de perto numa concepção de inteligência elaborada de acordo com o modelo de processamento de informação.

Quer por formação quer por convicção, eu gostaria de referir antes de mais que sou mais favorável a uma perspectiva de inteligência baseada num modelo de processamento de informação do que num modelo factorialista. Creio que no modelo de processamento de informação seria possível integrar de uma forma mais compreensível os vários processos e estruturas mentais que intervêm no fluxo de informação desde a percepção até à sua recuperação.

Em que medida portanto esta concepção de inteligência, ou mais propriamente esta concepção do sistema cognitivo, poderia ser útil ao estudo dos sobredotados? E em que medida o estudo dos sobredotados poderia ser útil às restantes pessoas, pergunta a que a maioria dos presentes estará interessada em obter uma resposta, já que parece estar subjacente ao título desta comunicação.

No meu entender esta concepção de inteligência torna possível quanto a mim compreender melhor as manifestações de talento, independentemente da área em que se manifestem, ao discriminar os vários processos mentais que estão envolvidos na resolução de tarefas. Para a resolução de tarefas cada indivíduo segue um plano, rotina ou estratégia de forma a obter o melhor resultado possível, quer o resultado seja executar uma peça musical, resolver um problema matemático, construir uma teoria científica, elaborar um plano para salvar uma empresa da falência otimizando os custos possíveis, ou apresentar um programa que resolva o atraso endémico da agricultura portuguesa.

Na elaboração de um tal plano é preciso seleccionar a informação relevante da informação irrelevante. Depois compará-la e combiná-la com outra informação armazenada na memória até se chegar a um plano final. A qualidade dos planos e a rapidez com que são elaborados e testados no confronto com a realidade são no meu entender um índice ou expressão de talento e podem ser observados e avaliados nas mais diversas tarefas.

A observação e a análise das estratégias seguidas pelos sobredotados na resolução das mais diversas tarefas pode ser de grande importância para as restantes pessoas. Esta é uma vantagem pouco referida habitualmente no estudo dos sobredotados, mas não é um aspecto que as pessoas ignorem. Há países em que os currículos de certos cursos, principalmente os cursos de Direito e de Gestão de Empresas são organizados na base da apresentação e resolução de casos reais, que se julgam ser paradigmáticos de situações futuras. É ainda este princípio que nos faz colar os olhos ao televisor para apreciar as habilidades de um bom jogador de ténis ou de futebol, talvez na esperança vã de que um dia nos tornemos num jogador parecido. Neste são princípio de

(*) Comunicação apresentada à 2.ª Conferência Nacional de Crianças Sobredotadas — Porto, 17 de Março de 1987.

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

A correspondência para este artigo deverá ser enviada para Amâncio da Costa Pinto, F.P.C.E. — U. P., Rua das Taipas, 76 — 4000 Porto.

imitar o melhor, todos temos a lucrar com a descoberta das rotinas ou estratégias seguidas pelas pessoas talentosas, se efectivamente formos capazes de as descobrir.

Perante uma concepção de inteligência deste tipo gostaria agora de reconhecer que de facto ao longo da minha vida académica encontrei colegas e alunos que revelaram grandes manifestações de talento. Alunos que também eram considerados espertos pelos colegas, mas só porque o talento deles não estava canalizado para a música, pintura ou matemática, nunca foram considerados como sobredotados ou pessoas excepcionais. Julgo que muitos destes talentos se perderam, ou porque os professores não lhes atribuíram tarefas cada vez mais exigentes que os estimulassem e desenvolvessem, ou porque certas características de arrogância e provocação que são às vezes típicas dos sobredotados não lhes facilitaram a concessão de um apoio extra que os professores estariam muitas vezes dispostos a conceder.

A minha investigação experimental no domínio dos sobredotados está no começo. O meu campo de interesses é a memória humana, sendo a memória uma das estruturas mentais onde é possível observar casos de pessoas excepcionais, e daí o meu interesse especial pelo estudo dos sobredotados.

A este respeito gostaria de apresentar brevemente três tipos de estudos experimentais no domínio da memória humana, que poderão esclarecer melhor a minha perspectiva sobre a importância de se detectarem e analisarem as estratégias seguidas na resolução de diferentes tarefas.

O primeiro é um pequeno estudo meu efectuado no Laboratório de Psicologia Experimental da Faculdade de Psicologia do Porto sobre diferenças individuais na prova de memória de números, Pinto (1986). Esta prova é muito simples, mas nem por isso deixa de fazer apelo a processos mentais com alguma complexidade. A prova consiste em reproduzir por ordem uma sequência de dígitos acabados de apresentar. Normalmente a média de dígitos correctamente reproduzidos é de cerca de 7.0 e foi de facto este o valor por mim obtido. O que me impressionou foi observar por um lado um pequeno grupo de sujeitos (a amostra era de estudantes universitários) que apenas conseguiram reproduzir cinco dígitos e, por outro, um outro grupo que conseguiu reproduzir nove e dez.

No final da primeira sessão tive uma pequena conversa com os grupos de sujeitos que apresentaram os valores mais extremos e constatei que o grupo com resultados mais baixos não tinha seguido nenhuma estratégia de retenção, o que não acontecera com o grupo de sujeitos com resultados mais elevados que usou uma ou mais estratégias de agrupamento e de categorização.

Sendo por mim conhecido que o uso de estratégias de agrupamento e categorização melhora significativamente os resultados na prova de memória de números, aconselhei todos os sujeitos no final da primeira sessão a praticarem as estratégias de agrupamento e categorização durante uma semana. Na segunda sessão uma prova similar de memória de números foi apresentada e observei que o grupo inferior da primeira sessão obteve uma melhoria de 35%, enquanto que o grupo superior da 1.ª sessão apenas melhorou 12%.

Para mim a interpretação deste pequeno estudo revela que por vezes a causa da obtenção de resultados pouco satisfatórios em provas de memória reside no desconhecimento das estratégias a seguir. Quando estas estratégias são conhecidas, e a melhor forma de as conhecer é analisar as respostas de sujeitos excepcionais, é possível divulgá-las junto das restantes pessoas e verificar se o respectivo uso melhora ou não significativamente os resultados.

O segundo estudo foi efectuado por Shaughnessy (1981). Este investigador apresentou aos sujeitos uma lista de pares de palavras, como *relógio — tecto, varanda — rádio*, etc. Numa condição este investigador sugeriu aos sujeitos para repetirem cada par

de palavras o maior número de vezes à medida que eram apresentadas, noutra condição deu-lhes instruções para criarem uma imagem mental relacionando as duas palavras. Antes da evocação propriamente dita da lista de pares de palavras, Shaughnessy perguntou aos sujeitos qual das duas listas seria melhor evocada, aquela em que houve repetição maciça ou aquela em que houve formação de imagens. A resposta dos sujeitos foi de que a probabilidade de reproduzirem as listas seria semelhante nas duas condições. No entanto, quando foram convidados a evocarem as listas de palavras verificou-se que a evocação na condição de formação de imagens foi 60% superior à condição em que tinha sido usada a simples repetição.

Este estudo de Shaughnessy parece sugerir que muitas vezes os sujeitos, mesmo que sejam universitários e com um longo período de aprendizagem, são incapazes de perceber o valor diferencial dos diversos métodos para a realização efectiva de determinada tarefa.

O último estudo que eu gostaria de referir tem a ver com um pequeno trabalho meu sobre o uso de mnemónicas na retenção de palavras e também foi efectuado no Laboratório de Psicologia Experimental, Pinto (1987). Numa primeira sessão apresentei a um grupo de estudantes universitários uma lista de 36 palavras, ao ritmo de uma palavra cada 4 segundos. No final pedi para evocarem as palavras por ordem. Os resultados foram muito baixos, não tendo os melhores sujeitos ultrapassado os 30 por cento. Em seguida descrevi a mnemónica dos lugares e illustrei-a com um percurso de 36 lugares, familiar a todos os sujeitos.

Numa segunda sessão apresentei uma nova lista de 36 palavras e pedi aos sujeitos para aplicarem a mnemónica à medida que as palavras eram apresentadas. A tarefa consistia em relacionar cada palavra com um local do percurso previamente estudado formando uma imagem bizarra e interactiva. Quando a evocação de palavras foi requerida revelou uma grande variedade de resultados. Usando talvez a melhor estratégia indicada para este tipo de tarefa houve um pequeno grupo de sujeitos que obteve 100%, enquanto que a maioria obteve entre 80 e 90%, sendo o mais interessante o facto de continuar a haver sujeitos que obtiveram resultados abaixo dos 50%.

Estes resultados sugerem-me que mesmo que os sujeitos tomem conhecimento pela primeira vez de uma estratégia poderosa como é o método dos lugares e tenham um período de treino apropriado, mesmo assim haverá lugar para a observação de diferenças individuais bem nítidas. Neste aspecto creio que a qualidade de processamento, referida há pouco como um dos aspectos cruciais da inteligência, não é suficiente se não se tiver em conta aspectos estruturais do indivíduo, o mais importante dos quais para mim é a velocidade de processamento. Quer no primeiro quer no terceiro estudo todos os sujeitos tiveram acesso àquilo que eu supunha ser a melhor estratégia para realizarem efectivamente a tarefa de memória em causa. No entanto houve sujeitos, e estes sujeitos eram estudantes universitários, que não foram capazes de aproveitar todas as potencialidades que as estratégias sugeridas lhes podiam conferir.

Finalmente cada vez mais se houve dizer em Portugal que apoiar as elites intelectuais é contribuir para o progresso do País. Os políticos têm-no referido ultimamente, quer pela voz do Sr. Primeiro Ministro quando inaugurou em Outubro passado o ano escolar na Universidade do Porto, quer por parte do Sr. Presidente da República quando visitou recentemente a Academia de Ciências. No que respeita aos académicos e investigadores, quer no domínio da investigação psicológica, quer no domínio das ciências da educação ou outras, julgo que seria conveniente aproveitar esta atmosfera de aparente boa vontade a fim de se aprofundar o estudo das formas e processos que tornam possível o génio e o talento. Pela minha parte estou disponível a dar a minha modesta contribuição, embora não seja infelizmente a contribuição de um sobredotado.

REFERÊNCIAS

- Pinto, A. C. (1986). Amplitude perceptiva e amplitude de memória: Estudos experimentais sobre os limites observados. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 1, 69-84.
- Pinto, A. C. (1987). *O papel da formação de imagens no grau de retenção: Uma revisão*. Artigo em preparação.
- Rabinowitz, M., e Glaser, R. (1985). Cognitive structure and process in highly competent performance. In F. D. Horowitz e M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives (75-98)*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Span, P. (1986). *Identifying cognitive abilities: A viewpoint*. Comunicação apresentada na 1.ª Conferência Nacional de Crianças Sobredotadas, Porto.
- Sternberg, R. J. e Davidson, J. E. (1983). Insight in the gifted. *Educational Psychologist*, 18, 51-57.
- Shaughnessy, J. J. (1981). Memory monitoring accuracy and modification of rehearsal strategies. *Journal of Experimental Psychology*, 100, 202-209.

ABSTRACT

THE GIFTED STRATEGIES FOR IMPLEMENTING NORMAL SUBJECTS LEARNING

Studies on the gifted are not frequent in Portugal and this paper tries to explain some of the reasons, namely the belief that gifted people come from highly favoured socio-economic backgrounds; the selective attribution of gifted

LIVROS DE PSICOLOGIA

O Jornal de Psicologia, no seu contínuo esforço de promover a disseminação de conhecimentos afectos à ciência psicológica, vem lançar mais uma iniciativa junto dos seus assinantes e leitores. São assim postas à venda um conjunto de obras englobando vários domínios do saber psicológico e não só que, na maior parte dos casos, não se encontram disponíveis no mercado livreiro nacional e que foram importadas directamente dos seus editores. Dado que apenas existe um exemplar de cada obra solicita-se aos interessados que efectuem primeiro o(s) seu(s) pedido(s) para que em caso de haver mais de um pedido para uma mesma obra, seja observado como critério de opção a data de entrada do mesmo. Só após tal facto é que o Jornal de Psicologia exigirá o pagamento e fará o posterior envio do livro. Todos os preços são acrescidos de 100\$00 para despesas de porte e envio.

Ficamos a aguardar que esta nova iniciativa mereça o agrado e apoio de todos aqueles que continuam a acreditar em nós.

- ARGYLE, M. — *The Social Psychology of Work*, 1972, reimpresso 1981, 291 p., 800\$00.
- BARLOW, D. & HERSEN, M. — *Single Case Experimental Designs*, 2.ª edição, 1984, 419 p., 3800\$00.
- BELLACK, A. & HERSEN, M. — *Research Methods in Clinical Psychology*, 1984, 417 p., 4200\$00.
- BOWERS, K. — *Hypnosis*, 1983, 176 p., 3400\$00.
- BROWN, J. — *Freud and the Post-Freudians*, 1964, reimpresso 1979, 225 p., 650\$00.
- BURTON, A. — *The Pathology and Psychology of Cognition*, 1982, 304 p., 1500\$00.
- CASEMENT, P. — *On Learning from the Patient*, 1985, 230 p., 1500\$00.
- CLARKE, D. — *Action Systems*, 1985, 200 p., 1300\$00.
- DOLLARD & MILLER — *Personalidad y Psicoterapia*, 1984 (tradução; edição original, 1951), 492 p., 1400\$00.
- FONTANA, D. (Ed.) — *Psychology for Teachers*, 1981, 350 p., 2250\$00.
- GARNHAM, A. — *Psycholinguistics*, 1985, 280 p., 1700\$00.
- GOLDSTEIN & KANFER — *Generalization y Transfer en Psicoterapia*, 1984 (tradução; original de 1979), 455 p., 2100\$00.
- GONDRA, J. M. — *La Psicoterapia de Carl Rogers*, 4.ª edição, 1984, 372 p., 1400\$00.
- HEARTHER, N. & ROBERTSON, I. — *Controlled Drinking*, 1983, 328 p., 1700\$00.
- HENRIQUES, J., HOLLWAY, URWIN, VENN, WALKERDINE — *Changing the Subject*, 1984, 352 p., 1800\$00.
- KAROYL, P. & KANFER, F. H. — *Self-Management and Behavior Change*, 1982, 640 p., 3900\$00.
- KRUMBOLTZ & THORESEN — *Métodos de Consejo Psicologico*, 1984 (Tradução edição original, 1976), 675 p., 2300\$00.

mainly to children; and also the difficulty of factorialist models of intelligence to give an adequate explanation of the processes involved in the gifted.

From an alternative view of the cognitive system and based on an information processing model three studies on human memory are summarised. The major purpose was to study individual differences in university students that were instructed to use efficient learning processes. Results still showed clear individual differences. The conclusion proposed was that the quality of processing should be taken into account, and also some other built-in cognitive aspects, such as processing speed.

RÉSUMÉ

L'EMPLOI DES STRATÉGIES DU SURDOUÉ DANS L'APPRENTISSAGE DES SUJETS NORMAUX

L'étude du surdoué est peu fréquent au Portugal et à ce sujet l'auteur cherche d'énumérer les raisons de cette manque de intérêt, notamment le mythe du surdoué plus fréquent aux milieux sociaux riches; la attribution selective de la surdotation à l'enfance et finalement la difficulté que les modèles factorialistes de l'intelligence trouvent dans l'explication de la surdotation.

Prennant comme point de départ une conception de système cognitif, basée sur les modèles du traitement de l'information, trois études dans le domaine de la mémoire, sont référées. L'objectif a été d'étudier des différences individuelles chez des universitaires initiés à la connaissance et application des processus de d'apprentissage efficace. Les résultats montrent toujours des différences individuelles nettes et ils suggèrent le besoin de tenir en compte la qualité du traitement et aussi des aspects structurales du système cognitif, comme la vitesse du traitement.

- MILLER, W. R. — *The Addictive Behaviors*, 1983, 353 p., 3000\$00.
- MORRIS, R. J. & KRATOCHWILL, T. R. — *Treating Children's Fears and Phobia*, 1983, 306 p., 2900\$00.
- MURGATROYD, S. — *Counselling and Helping*, 1985, 170 p., 1500\$00.
- NIETZEL, M. T. & DILLEHAY, R. C. — *Psychological Consultation in the Courtroom*, 1985, 195 p., 2300\$00.
- HERBERT, M. (Ed.) — *Psychology for Social Workers*, 1981, 2250\$00.
- PREMACK, D. & PREMACK, A. J. — *The Mind of an Ape*, 1984, 165 p., 1700\$00.
- ROSE, D. & REDFORD, J. (Eds.) — *Teaching Psychology: Information and Resources*, 258 p., 1984, 3500\$00.
- RYCROFT, C. — *A Critical Dictionary of Psychoanalysis*, 1968, reimpresso em 1985, 190 p., 1000\$00.
- SCHERER, K. & EKMAN, P. — *Handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research*, 1982, 608 p., 3700\$00.
- STERNBERG, R. — *Handbook of Human Intelligence*, 1983, 1046 p., 5000\$00.
- STRONG & CLAIBORN — *El Cambio a traves de la Interaccion*, 1985, tradução (original, 1982); 280 p., 2800\$00.
- THOMPSON, J. — *Psychological Aspects of Nuclear War*, 1985, 1700\$00.
- YOST, BEUTLER, CORBISHELY & ALLENDER — *Group Cognitive Therapy*, 1986, 2300\$00.
- WEISS, L. — *Dream Analysis in Psychotherapy*, 1986, 131 p., 2300\$00.
- WRIGHT, G. — *Behavioural Decision Theory. An Introduction*, 1984, 129 p., 1300\$00.
- GRISSET, J. — *Métodos da Psicologia Social*, 300\$00.
- WELL, B. — *Personalidade e Hereditariedade*, 300\$00.
- STACEY, B. — *Psicologia e Estrutura Social*, 300\$00.
- LEIBLUM, S. & PERVIN, L. (Eds.) — *Princípios e Prática de Terapia Sexual*, 500\$00.
- BENDER, M. — *Psicologia da Comunidade*, 300\$00.
- SHOTTER, J. — *Imagens do Homem em Pesquisa Psicológica*, 300\$00.
- BOWLBY, J. — *Loss: Sadness and Depression (Attachment and Loss, Vol. 3)*, 472 p., 1980, 1500\$00.
- BOWLBY, J. — *Attachment (Attachment and Loss, Vol. 1)*, 1969, reimpresso 1981, 478 p., 1500\$00.
- MASSON, J. M. — *The Assault on Truth*, 1200\$00.
- MÓNICA, M. F. — *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, 1978, 420 p., 320\$00.
- HOSTIE, R. — *Session de Sensibilization aux Relations Humaines*, 1974, 166 p., 1000\$00.

CLUSTER ANALYSIS (ANÁLISE DE GRUPO), FÓRMULA DE DISCREPÂNCIA E DISLEXIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA UM MODELO INTEGRANTE DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

LUÍS ALBERTO G. GUERREIRO (*)

RUTGERS UNIVERSITY

A título de ilustração dos métodos correntemente usados no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, o autor revê neste artigo os métodos de análise de grupo e fórmula de discrepância. Dois modelos multifactoriais explicativos de dificuldades na leitura (dislexia) são também revistos, como exemplos mais específicos dos efeitos restritivos impostos por modelos explicativos rígidos e as suas implicações nos esforços de intervenção correctiva. O autor sugere que um modelo explicativo mais lato, flexível e prático resultaria possivelmente de uma cuidadosa integração dos modelos correntes.

Crianças com os mais variados níveis de inteligência são afectadas por dificuldades de aprendizagem (Lerner, 1985). Embora a etiologia, o impacto e o prognóstico relativo a estas dificuldades ou desordens sejam normalmente pouco claros, há já doze anos que legislação federal e estatal foi aprovada nos E.U.A. com o fim de ajudar as crianças afectadas por tais desordens, entre outras (Public Law 94-142). Os modelos construídos a partir das contribuições de especialistas de várias disciplinas com o fim de explicar e abordar as dificuldades de aprendizagem têm sido numerosos mas, na verdade, limitados e restritivos quanto ao número de hipóteses alternativas a serem exploradas e consideradas.

O objectivo deste artigo é rever dois métodos de abordagem no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem e apontar para as suas limitações. Serão também discutidos aqui dois modelos teóricos de dislexia a título de ilustração de como modelos conceptuais determinam os métodos de intervenção a serem usados. Finalmente, sugere-se neste artigo que uma integração cuidadosa dos modelos teóricos correntes levará a uma abordagem mais lata e válida das dificuldades de aprendizagem e das medidas de intervenção a serem tomadas.

ANÁLISE DE GRUPO

Bannatyne (1974) e Rourke (e.g., Joschko & Rourke, 1985; Rourke, Young, & Flewelling, 1971) têm vindo a recomendar o uso dos resultados ajustados do WISC no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem. Segundo Bannatyne, os sub-testes do WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) podem ser reagrupados em quatro categorias ou *clusters* (grupos) denominadas de *Espacial*, *Conceptual*, *Sequencial* e *Conhecimento Adquirido*. Estas categorias compreendem os seguintes sub-testes:

Espacial: Completamento de Gravuras, Cubos e Composição de Objectos;

Conceptual: Compreensão, Semelhanças, e Vocabulário;

Sequencial: Aritmética, Memória de Dígitos e Código;

(*) Luís Alberto Guerreiro é candidato ao doutoramento em psicologia na Graduate School of Applied and Professional Psychology da Universidade de Rutgers, nos E.U.A.

O autor agradece a Maryann Sama-Gill pela leitura que efectuou a um esboço inicial deste artigo.

Correspondência: Luís Alberto Guerreiro; G.S.A.P.P. — Rutgers U.; P.O.Box 819; Piscataway, NJ 08854; U.S.A.

Conhecimento adquirido: Informação, Aritmética e Vocabulário.

A categoria *Espacial* considera "a capacidade de manipular objectos num espaço multidimensional directa ou simbolicamente" (Sattler, 1982, p. 402). A categoria *Conceptual* é tida como um indicador do desenvolvimento da linguagem. A categoria *Sequencial* é considerada como sendo reflexiva da capacidade de usar e reter sequências de dados informativos com origem em estímulo auditivo ou memória durante o processo de retenção de memória a curto prazo. Finalmente, o *Conhecimento Adquirido* é considerado como um indicador do que a criança aprendeu na escola e em casa. Segundo alguns estudos (e.g., Rugel, 1974) o sistema apresentado por Bannatyne corre o risco de não ser válido numa maioria de casos de dislexia em que não se verificam défices em qualquer das quatro aglomerações acima identificadas. Para mais, este modelo não tem sido capaz de diferenciar entre dificuldades de aprendizagem de carácter perceptivo-visual e perceptivo-auditivo. Sattler (1982) escreve que "os resultados recategorizados de Bannatyne são talvez de pequena importância na avaliação das dificuldades de aprendizagem" (p. 403). Bannatyne assume duas premissas que podem ou não estar correctas. Primeiro ele assume que os resultados obtidos nos sub-testes seleccionados do WISC contribuem para a *variance* nas quatro categorias mais gerais descritas acima; e segundo, ele parte do princípio de que valores baixos nestas ditas categorias mais gerais reflectem dificuldades de aprendizagem. Ainda segundo Sattler (1982), nenhuma destas duas premissas tem sido confirmada empiricamente.

Outros estudos (e.g., Rourke & Telegdy, 1971) sugerem que os perfis WISC com valores elevados nas escalas verbais e valores baixos nas escalas não-verbais são característicos de crianças cujas capacidades perceptivo-auditivas são superiores, enquanto que o oposto caracteriza crianças cujo melhor reside nas suas capacidades perceptivo-visuais. Mais recentemente, Joschko e Rourke (1985) manifestaram-se em favor do chamado padrão ACID (Aritmética, Compreensão, Informação e Memória de Dígitos). Estes autores sugerem que há pelo menos dois sub-grupos de crianças com dificuldades na leitura as quais apresentam perfis ACID reconhecíveis. Um sub-grupo tem problemas na sequenciação de informação devido a um défice na área da memória verbal-auditiva. As crianças no segundo sub-grupo apresentam défices nas suas faculdades visual-visualização. No entanto, estes mesmos autores citam estudos que dão validade contraditória aos padrões ACID. No sentido de abordar este problema de validade, eles fizeram uma análise multivariante dos perfis ACID de 181

crianças com dificuldades de aprendizagem. Os resultados desta análise levaram Joschko e Rourke (1985) à conclusão de que este grupo com perfis ACID era heterogéneo quanto à especificidade das dificuldades de aprendizagem de cada criança.

Limitações da Análise de Grupo. Tendo em consideração a falta de evidência empírica consistente que dê suporte a qualquer um dos dois tipos de análise de grupo discutidos aqui, o psicólogo deve ser cauteloso ao considerar este método no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, tanto mais que, tal como se deixa transparecer dos estudos acima citados, parece ser evidente que perfis similares podem ser o reflexo de diferentes dificuldades de aprendizagem específicas. Este último factor torna a análise de grupo num método praticamente não fidedigno ou inútil para o psicólogo a trabalhar em campo.

FÓRMULA DE DISCREPÂNCIA

Nos E.U.A., como fazendo parte da metodologia utilizada na determinação de elegibilidade de crianças para receberem serviços especiais de intervenção na área das dificuldades de aprendizagem, os sistemas escolares (normalmente autónomos ao nível de municipalidade) podem usar uma das chamadas fórmulas de discrepância, que comparam matematicamente o nível de sucesso já demonstradamente alcançado pela criança com o sucesso potencial que essa criança apresenta. Valores de discrepância podem representar:

1. Um desvio da classe (ano de escolaridade) em que a criança, de acordo com a sua idade, se deveria encontrar colocada;
2. Uma discrepância entre sucesso alcançado e sucesso potencial com base em valores indicativos de classe ou idade;
3. Uma discrepância entre sucesso alcançado e sucesso potencial com base numa comparação de valores estandardizados (por exemplo, das escalas psico-educacionais Woodcock-Johnson);
4. Uma discrepância entre sucesso alcançado e sucesso potencial com base numa análise de regressão.

Em cada uma destas abordagens a fórmula de discrepância tem as suas vantagens e desvantagens. Por exemplo, o método que segue o desvio baseado na classe como função dos resultados dos testes parte do princípio de que a criança tem uma dificuldade de aprendizagem se obtiver valores que sejam característicos de crianças em classes mais do que uma classe abaixo da classe em que a criança testada teoricamente (com base na idade) se encontra colocada. Embora seja fácil de compreender e de implementar, tal como Cone & Wilson (1981) indicam, este método tende a penalizar os melhores estudantes, aqueles que estão ao nível adequado para a classe a que teoricamente pertencem, mas que, na realidade, estariam a funcionar numa classe mais elevada se não fora o efeito das dificuldades de aprendizagem. Neste caso, serviços de intervenção seriam negados às crianças dotadas mas com sucesso escolar medianamente adequado para a sua idade e ano de escolaridade.

A discrepância entre sucesso alcançado e sucesso potencial baseado no resultado dos testes que determinam ano de escolaridade compara as crianças em termos de idade e classe em que estão actualmente colocadas. Este método continua a considerar o conceito de idade mental. Por exemplo, em medidas do nível de leitura, esta abordagem não toma em consideração o número de anos em que a criança tem sido exposta ao meio escolar, e consequentemente a discrepância pode significar coisas diferentes para crianças diferentes (Harris, 1961).

As seguintes fórmulas têm sido usadas para determinar discrepâncias:

$$\text{Nível de leitura esperado} = (\text{anos de escolaridade} \times \text{quociente de inteligência} / 100) + 1,0$$

Esta fórmula corrige o valor obtido tomando em consideração o número de anos de escolaridade;

Outra fórmula aborda o quociente de aprendizagem e consiste em,

$$\text{Idade esperada} = (\text{Idade mental} + \text{idade cronológica} + \text{classe}) / 3$$

"Visto que (estatisticamente) cada factor envolvido contém uma certa margem de erro, uma média dos três factores (Idade Mental, Idade Cronológica e Classe) — a chamada Idade Esperada — tende a minimizar esse erro" (Lerner, 1985, p. 89)(1). Sempre que um valor é obtido de forma indirecta, como neste caso, é importante ter em conta o grau de fidedignidade das medidas ou instrumentos que deram origem aos valores-factores utilizadas no cálculo secundário. O valor derivado final é pelo menos tão pouco fidedigno ou válido quanto os factores que o constituem.

Segundo Lerner (1985), um quociente de aprendizagem inferior a 0,89 é considerado como indicativo de dificuldades de aprendizagem. Mas de uma maneira geral este método é problemático porque não tem em conta o erro de medição standard dos instrumentos (testes) utilizados (Cone & Wilson, 1981). Para mais, segundo estes mesmos críticos, as normas em que os diferentes testes se baseiam não são comparáveis entre si, o mesmo acontecendo com as medidas derivadas desses mesmos testes.

A discrepância entre sucesso alcançado e sucesso potencial baseada em comparações de resultados standard têm sido usada para evitar alguns dos problemas apresentados pelos métodos discutidos acima. Porque o valor potencial (por exemplo, quociente de inteligência — QI) e o valor de sucesso alcançado são ambos valores standard, uma comparação pode ser feita directamente entre os dois valores. Segundo Cone e Wilson (1981), este método, embora estatisticamente mais válido do que os discutidos anteriormente, não deixa de ser afectado pela regressão em direcção à média, ou seja, se a criança fosse testada uma segunda vez com os mesmos instrumentos, os valores (potencial e de sucesso alcançado) obtidos desta segunda vez tenderiam a produzir uma discrepância mais pequena do que a obtida na primeira vez.

Finalmente, a discrepância entre sucesso potencial e sucesso alcançado baseada na análise de regressão é o método proposto por Cone e Wilson (1981). Thorndike (1965) também favoreceu este método e, segundo Lerner (1985), este é o método estatisticamente mais seguro no que respeita à determinação da discrepância devido ao facto de que inclui medidas correctivas que tomam em consideração a regressão em direcção à média (uma descrição detalhada desta metodologia pode ser encontrada em Cone & Wilson, 1981). Mas mesmo este método tem sido criticado. Por exemplo, Shepard (1980) considera que embora a análise de regressão seja sem dúvida um método estatisticamente válido, graves problemas podem surgir se os dados analisados foram produzidos por testes não fidedignos; tal como foi sugerido acima, a qualidade da análise depende sempre da qualidade dos dados analisados.

Limitações da Fórmula de Discrepância. De um modo geral, e independentemente da sua possível utilidade, a fórmula de discrepância apresenta os seus problemas, como tivemos oportunidade de verificar. No sentido estatístico, devemos manter em mente que, em última instância, a validade da fórmula depende da fidedignidade e validade dos testes usados no processo de avaliação. É também importante ter em conta que discrepâncias produzidas por diferentes crianças não podem ser comparadas entre si, a menos que a fórmula utilizada tenha sido exactamente a mesma, incluindo os mesmos testes com as mesmas normas de standardização (mesmo grupo etário, classe social, etc.), o que, na prática, nem sempre, se não raramente, acontece.

O próprio conceito de discrepância é questionável na medida em que nada nos garante que uma discrepância seja de facto indicativa de dificuldades de aprendizagem. E, finalmente, existem preocupações de carácter ético e prático. Por exemplo, quem é que decide o valor mínimo de uma discrepância para que esta possa ser considerada significativa? O que é que leva à selecção do método específico a ser utilizado? Até que ponto a identificação de uma discrepância ajuda o psicólogo no desenho e desenvolvimento de um plano de intervenção?

Nos E.U.A., devido à maneira como funciona a distribuição dos subsídios federais e estatais pelos sistemas escolares locais — em resultado de legislação passada na última metade da década de 1970 (e.g., U.S. Office of Education, 1977), — os diagnósticos de dificuldades de aprendizagem obtidos através dos métodos aqui descritos têm uma função mais económico-administrativa do que clínica. Na realidade existe todo o interesse em que seja identificado um número tão grande quanto possível de crianças com dificuldades de aprendizagem, uma vez que a ajuda oficial é dada em função do número de casos identificados. Alguns estados (e.g., New Jersey) estão a considerar legislação (e.g., N.J. Bureau of Program Development, 1987) que diminua a motivação dos sistemas escolares locais a identificar um número crescente de crianças com dificuldades de aprendizagem. Este assunto é foco de controvérsia nos E.U.A. na medida em que as crianças negras e migrantes (grupos minoritários em geral, incluindo os filhos dos imigrantes portugueses) estão sobre-representadas em classes de educação especial, o que levanta questões de discriminação e segregação.

Mas consideremos agora um aspecto ainda mais específico das dificuldades de aprendizagem: dislexia

DIFICULDADE ESPECÍFICA DE LEITURA, OU DISLEXIA

Segundo Vellutino (1981), a dislexia tem sido explicada à luz de dois tipos de teorias: teorias de factor único e teorias de factores múltiplos. Algumas destas teorias têm uma orientação neurológica (e.g., Bakker, 1970; Orton, 1925) enquanto outras focam mais o aspecto comportamental ou sensorial da dificuldade específica na leitura (Boder, 1970, 1971; Johnson & Myklebust, 1967; Myklebust & Johnson, 1962). As teorias de Boder e Myklebust são dois exemplos das chamadas teorias de factores múltiplos.

TEORIAS DE FACTORES MÚLTIPLOS

Segundo o modelo proposto por Myklebust, a dislexia pode ser auditiva ou visual. A dislexia visual é caracterizada por deficiências na percepção e memória visual. As crianças com este tipo de problema têm dificuldade em se orientar e em sequenciar estímulos verbais visuais (letras e palavras), presumindo-se que estas mesmas crianças são capazes de responder a estímulos auditivos equivalentes sem problemas de maior. Pensa-se que o oposto acontece no caso de crianças que sofrem de dislexia auditiva; estas crianças são descritas como tendo dificuldades na discriminação e mistura dos fonemas, na nomeação de objectos e na sequenciação auditiva da leitura. Segundo esta teoria, desde que haja uma intervenção adequada que inclua o ensino da leitura através da modalidade alternativa na qual a criança não apresenta um défice, estas crianças podem melhorar a sua capacidade de leitura.

O modelo de Boder descreve três tipos de dislexia: (1) dislexia disfonética, que é tida como uma deficiência na capacidade de integrar letras com os seus sons respectivos e na capacidade de aprender pelo método fonético; (2) dislexia disidética, que se caracteriza por uma deficiência na capacidade de perceber visual-

mente e instantaneamente palavras inteiras (*gestalt*) e consequente dificuldade na memorização cumulativa de palavras por estímulo visual, ao mesmo tempo que a criança mantém a sua capacidade de ler e soletrar palavras foneticamente bem assim como uma adequada capacidade de análise; e (3) dislexia disfonética-discidética, sem dúvida a de mais graves consequências, que se caracteriza por um conjunto de deficiências que afectam tanto a capacidade de "perceber" ou ler palavras no seu todo (por *gestalt*) como a capacidade de analisar palavras foneticamente.

Limitações das Teorias de Dificuldades de Leitura. O maior problema inerente às diversas teorias das dificuldades de leitura (mesmo aquelas que consideram múltiplos factores) é que cada uma delas tende a focar somente alguns aspectos específicos do mecanismo e processo da leitura. Por exemplo, nos dois modelos aqui sumariamente descritos, os papéis atribuídos à percepção visual e auditiva são considerados extremamente importantes, enquanto praticamente pouco ou nenhum ênfase é dado ao aspecto do desenvolvimento motor da criança ou a outros aspectos relacionados com a maturação e preparação necessárias ao processo da leitura. Estes modelos de dificuldades de leitura são mais virados para a intervenção do que para a etiologia, e a linguagem (incluindo a leitura) é percebida como o resultado de uma integração equilibrada das percepções visual e auditiva. Quando comparados, estes dois modelos são similares em muitos aspectos, embora a abordagem proposta por Boder seja mais completa e detalhada no plano da avaliação. Por exemplo, Boder (1982) criou um instrumento, o *Teste para o Diagnóstico da Dislexia do Desenvolvimento* que "...está desenhado para testar e classificar os tipos de erros em que os estudantes incorrem" (Lerner, 1985, p. 413)(1).

Embora os aspectos de avaliação e de intervenção sejam em si indiscutivelmente importantes, modelos que expliquem de forma efectiva as dificuldades de leitura nas crianças devem, no entanto, incluir na sua estrutura integrativa outros factores não menos importantes, tais como o meio social da criança, nível de maturação, e motivação, que devem ser considerados tanto durante o processo de avaliação como durante a intervenção. Os modelos ilustrativos descritos acima ajudam na quantificação e manipulação de um número limitado de variáveis, mas falta-lhes certamente a flexibilidade necessária para incluir factores circunstanciais únicos que caracterizam cada criança.

CONCLUSÃO

Do que se conhece acerca de pessoas célebres e comuns que têm sido afectadas por dificuldades de aprendizagem, estas desordens formam um conjunto bastante heterogéneo de experiências que nem sempre podem ser explicadas à luz de observações empíricas ou de inferências com base em modelos explicativos rígidos previamente definidos. Em termos de identificação e diagnóstico, tanto a abordagem através de análise de grupo como a que se baseia nas diferentes fórmulas de discrepância apresentam problemas. Por exemplo, grupos idênticos nos resultados do WISC podem na realidade representar deficiências diferentes, ou o uso de métodos diferentes quando adoptando a abordagem por fórmula de discrepância pode conduzir a diagnósticos diferentes para deficiências idênticas. Para além destas dificuldades metodológicas, modelos desenhados para a explicação de dificuldades de aprendizagem específicas, tais como as teorias de dificuldades de leitura descritas neste artigo a título ilustrativo, tendem a ser demasiado selectivas ou restritivas, excluindo assim potenciais factores que podem contribuir para a consumação da deficiência em questão. Tendo em consideração as limitações a nível de métodos diagnósticos e a importância de factores contextuais ou de meio (e.g., factores socio-culturais ou socio-económicos), parece razoável concluir que um modelo lato e complexo (derivado de uma combinação talhada especificamente

para cada caso a partir do leque de métodos formais actualmente disponíveis e de outros menos formais) é preferível aos modelos rígidos de avaliação e intervenção que têm vindo a ser utilizados. Um modelo plástico e dinâmico utilizado por profissionais competentes e conhecedores do meio social em que a criança se insere será sem dúvida útil e produtivo na abordagem das necessidades apresentadas pelas crianças que tem dificuldades de aprendizagem.

NOTA

(1) Tradução do autor.

REFERÊNCIAS

- Bakker, D. J. (1970). Temporal order preception and reading retardation. In D. J. Bakker and P. Satz (Eds.), *Specific reading disability: Advances in theory and method*. Rotterdam: Rotterdam University Press.
- Bannatyne, A. (1974). Diagnosis: A note on the recategorization of the WISC scaled score. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 272-273.
- Boder, E. (1970). Developmental dyslexia: A new diagnostic approach based on the identification of three subtypes. *Journal of School Health*, 40, 289-290.
- Boder, E. (1971). Developmental Dyslexia: A diagnostic screening procedure based on three characteristic patterns of reading and spelling. In B. Tatemian (Ed.), *Learning Disorders*. Seattle: Special Child Publications.
- Boder, E. (1982). *Screening test for developmental dyslexia*. New York: Grune & Straton.
- Cone, T. & Wilson, L. (1981). Quantifying a severe discrepancy: A critical analysis. *American Journal of Psychiatry*, 26, 884-888.
- Harris, A. (1961). *How to improve reading ability*. New York: David McKay.
- Johnson, D. J. & Myklebust, S. R. (1967). *Learning disabilities: Educational principles and practices*. New York: Grune and Straton.
- Joschko, M. & Rourke, B. P. (1985). Neuropsychological subtypes of learning disabled children who exhibit the ACID pattern on the WISC. In B. P. Rourke (Ed.), *Neuropsychology of learning disabilities*. New York: The Guilford Press.
- Lerner, J. (1985). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Myklebust, S. R. & Johnson, D. J. (1962). Dyslexia in children. *Exceptional Children*, 29, 14-25.
- N. J. Bureau of Program Development (1987, January). *Selected components of the handbook for pilot project implementation: A draft*. Trenton, N. J.: N.J. Division of Special Education.
- Orton, S. T. (1925). "Word-blindness" in school children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 14, 581-615.
- Rourke, B. P. & Telegdy, G. A. (1971). Lateralizing significance of WISC Verbal-Performance discrepancies for older children with learning disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 33, 875-883.

- Rourke, B. P., Young, G. C., & Flewelling, R. W. (1971). The relationships between WISC Verbal-Performance discrepancies and selected verbal, auditory-perceptual, visual-perceptual, and problem solving abilities in children with learning disabilities. *Journal of Clinical Psychology*, 27, 475-479.
- Rugel, R. P. (1974). WISC subtest scores of disabled readers: A review with respect to Bannatyne's recategorization. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 48-55.
- Sattler, J. M. (1982). *Assessment of children's intelligence and special abilities*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Shepard, L. (1980). An evaluation of the regression discrepancy method for identifying children with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 14, 79-80.
- Thorndike, R. (1965). *The concepts of over — and under — achievement*. New York: Bureau of Publications, Teachers's College, Columbia University.
- U. S. Office of Education (1977, December 19). Federal Register, Part III. *Education of Handicapped Children*. Assistance to the states: Procedures for evaluating specific learning disabilities. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Vellutino, F. R. (1981). *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

ABSTRACT

CLUSTER ANALYSIS, DISCREPANCY FORMULA AND READING DISABILITY: SOME CONSIDERATIONS CONCERNING A COMPREHENSIVE MODEL FOR LEARNING DISABILITIES

As an illustration of current approaches to the diagnosis of learning disabilities, the cluster-analysis and discrepancy-formula approaches are briefly reviewed in this article. Two multiple-factor models of reading disability are also reviewed as more specific examples of the restrictive effects of rigid models and their implications on intervention. It is suggested that a comprehensive, more useful model might result from a careful integration of the current models.

RÉSUMÉ

ANALYSE DE CLUSTER, FORMULE DE DIVERGENCE ET DYSLEXIE: QUELQUES CONSIDÉRATIONS POUR UN MODÈLE D'INTÉGRATION DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

Dans cet article l'auteur fait d'abord une révision sur les méthodes qui font l'usage courante dans le diagnostique des difficultés d'apprentissage, à savoir, l'analyse de groupe et la formule de divergence. Deux modèles multifactoriels explicatifs des difficultés de la lecture (dyslexie) sont aussi mentionnés, comme des exemples plus spécifiques des effets restrictifs imposés par des modèles explicatifs rigides et ses implications dans les efforts d'intervention corrective. L'auteur suggère qu'un modèle explicatif plus large, flexible et pratique pourrait être le résultat d'une intégration soignée des modèles courants.

OPINIÃO

Por ÓSCAR F. GONÇALVES

Numa agradável tarde de Junho de 1986, ao iniciar, na Universidade de Massachusetts, a defesa do meu Doutoramento, defini a psicoterapia através da imagem metafórica dos «aerportos». Tinha chegado há dias de Portugal, e nos sucessivos aerportos porque passei tinha revisito, uma vez mais a simbolização dos mecanismos estruturantes fundamentais do nosso processo de desenvolvimento - a separação e a vinculação (e.g., Bowlby, 1985). Defendi na altura, e estou ainda hoje disso convencido, que o processo terapêutico se resume também, meta-linguisticamente falando, nos movimentos de separação e vinculação. É aliás só assim que a terapia poderá ser intencionalizada para a alteração dos níveis tácitos do nosso auto-conhecimento, que se estruturam, como sublinham Guidano e Liotti (1985), a partir dos vários padrões de experiência vinculativa.

Estas ideias encontravam ainda mais sentido no contexto da minha tese, dado que eu tinha verificado que para além dos processos comportamentais e cognitivos da relação dialéctica entre terapeuta e cliente, existia uma dimensão emocional inconsciente, estruturante e determinante do processo terapêutico. A activação inconsciente de conceitos emocionais (i.e., processos de vinculação e separação) parecia determinar alterações significativas nas conceptualizações e respostas do terapeuta (Gonçalves, 1986; Gonçalves & Ivey, 1987).

Vem tudo isto a propósito do desafio lançado no nº 1 do boletim da A.P.T.C.C., para uma reflexão sobre «o pagamento em psicoterapia». Situemo-nos entre aqueles que defendem que, na chamada cura pela palavra, grande parte da comunicação é feita pela não-palavra (Gonçalves, 1984). Assim, a nossa linguagem gestual, a expressão facial, a disposição física do consultório, a maneira de vestir, os horários e o modo de pagamento, comunicam importantes mensagens estruturantes para a construção dialéctica do cliente.

Guidano e Liotti (1983, 1985) recorrem aos conceitos de vinculação e de separação para descrever a organização do auto-conhecimento tácito, sugerindo que as experiências iniciais de vinculação provocam, por um efeito de *looking-glass*, a estruturação e diferenciação do auto-conhecimento. Dadas as limitações impostas pelo nível de desenvolvimento sócio-cognitivo da criança, a imagem fornecida pelos pais é a única fonte à qual a criança pode recorrer para a constituição da sua própria imagem. As experiências iniciais de vinculação e separação vão dando origem a um primeiro sistema de regras por intermédio das quais a criança

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A DIMENSÃO TÁCITA DO PAGAMENTO EM PSICOTERAPIA: O DINHEIRO COMO META-COMUNICANTE

começa a identificar os invariantes de si própria e dos outros. Assim, a filtragem da informação e a coordenação dos processos cognitivos passa a ser assegurada por este sistema de regras de auto-conhecimento tácito, e dado que se assiste a uma tendência geral do sistema para procurar informação confirmatória, o auto-conhecimento estrutura-se de um modo cada vez mais consistente. É deste modo que a qualidade das primeiras trocas afectivas se torna determinante na estruturação cognitiva, podendo grande parte das perturbações emocionais ser explicada: (1) por uma ausência de figuras de vinculação; (2) por uma vinculação ansiosa; (3) por uma vinculação impeditiva dos comportamentos exploratórios; e (4) por figuras de vinculação contraditórias e inconsistentes.

Por exemplo, o agorafóbico é geralmente caracterizado por um padrão de vinculação ansiosa, inibitória dos comportamentos exploratórios e favorecendo deste modo a estruturação de um sistema de regras tácitas em que o indivíduo interioriza uma imagem de fraqueza e de dependência a par da imagem de indivíduo amado e protegido. Resulta daqui um intenso esforço de auto-controlo como forma de procura de conciliação entre estas duas imagens. Este auto-controlo constitui o equilíbrio precário vivido pelo agorafóbico. Como sustentam Guidano e Liotti, o dilema central do agorafóbico é o seguinte - «como encontrar um equilíbrio entre a necessidade de liberdade e de independência, que implica dependência dos outros (e portanto perigo) e a necessidade de protecção, que implica dependência dos outros (e portanto uma provável repetição das experiências de constrangimento)» (1983, p. 108).

É no contexto destas regras tácitas, que a meta-comunicação do terapeuta poderá assumir importantes significados implícitos. Ao longo da minha prática terapêutica experimentei já três modos de pagamento: (1) clientes que me pagam directamente; (2) clientes que não pagam; e (3) clientes que pagam por intermédio de interposta pessoa. Sempre me pareceu que cada uma destas atitudes adquiria importantes dimensões tácitas com implicações evidentes na estruturação do processo terapêutico. É sobre as dimensões implícitas de cada uma destas atitudes que me proponho de seguida especular, levantando algumas hipóteses clínicas para a relação com clientes agorafóbicos.

Algumas dimensões tácitas do pagamento directo

É provável que o pagamento directo assumia diferentes significados em diferen-

tes contextos culturais. Enquanto que em Portugal esta me parece ser mais a excepção que a regra entre as profissões de psicoterapia, nos Estados Unidos sempre me surpreendeu a frequência com que o pagamento era feito directamente.

Poder-se-á especular que, entre nós, a habitual relação *top-down* entre terapeuta e cliente correria riscos de ser invertida pelo protocolo do pagamento directo. No teatro da terapia, o terapeuta desempenha o papel do especialista, do detentor, do saber e é somente do cliente que se esperam os agradecimentos e a subserviência. Entre nós só agradece o que recebe dinheiro, seja na caixa de um supermercado ou seja num Banco. Ao receber directamente do cliente o terapeuta é subitamente colocado nesse estatuto de «receptor» em aparente contradição com o estatuto tradicional de «emissor». Isto acontece porque raramente é reconhecido ao cliente o estatuto de sujeito epistémico. A imagem do status-quo é a do terapeuta que oferece as suas construções e do cliente que as recebe, agradecendo e pagando a uma terceira pessoa, epistemologicamente neutra ao contexto da relação terapêutica.

Ao permitir que o pagamento se efectue por via directa, o terapeuta altera drasticamente as regras deste jogo, assumindo um papel de equivalência epistemológica, reconhecendo ao cliente o papel de construtor de conhecimento, e não esquecendo que também ele, terapeuta, é objecto do conhecimento do cliente (Joyce-Moniz, 1985, 1986). Ao fazer-se o pagamento por via directa a relação de dependência é alterada. Isto é, o discurso deixa de ser «eu forneço e tu recebes» para tacitamente passar a ser uma relação de troca dialéctica.

Por exemplo, esta dimensão do pagamento directo poderá ser intencionalizada terapêuticamente na abordagem do cliente agorafóbico. É habitual assistir-se nas primeiras fases do processo terapêutico, a uma grande dependência do agorafóbico em relação ao terapeuta. O terapeuta passa a ser mais uma figura securizante e protectora no mundo afectivo do cliente. É talvez este facto que faz crescer de entusiasmo os comportamentalistas ortodoxos ao constatarem o seu papel securizante quando acompanham os clientes nas primeiras aventuras de prática gradual *in vivo*. Se é certo que esta dependência desempenha um papel facilitador nas fases iniciais do tratamento, a manutenção desta relação poderá contribuir para a confirmação e reforço das estruturas e significações tácitas do agorafóbico como pessoa dependente e fraca, necessitando de protecção mas reagindo ao constrangimento. Ao permitir o paga-

mento por via directa, o terapeuta altera a dimensão implícita da relação, meta-comunicando uma mensagem de independência epistemológica criando simultaneamente uma oportunidade para libertar o cliente de medos de constrangimento.

Em resumo, o pagamento por via directa meta-comunica uma mensagem tácita de reconhecimento do estatuto epistemológico do cliente, favorecendo sentimentos de independência, movimentos exploratórios e de separação. Deste modo, o terapeuta poderá recorrer a esta estratégia como forma de promover a reorganização do sistema de regras tácitas do cliente usando o *aqui e agora* do pagamento em psicoterapia.

Algumas dimensões tácitas do não-pagamento

Do outro lado do extremo temos o cliente que beneficia de serviços terapêuticos gratuitos. Ao não pagar, o cliente é remetido ao mais baixo estatuto epistemológico. Ele é objecto da acção caritativa do terapeuta. Aqui o terapeuta assume-se como autoridade epistemológica absoluta, num papel a que os psicanalistas de inspiração Lacaniana não hesitam em referenciar como o de «Pai, o criador da regra e da palavra» (Relembremos no entanto que há contextos nos quais o não-pagamento pode assumir um significado diferente, tais como relações familiares, de amizade, etc). O cliente sente-se deste modo na dependência completa do terapeuta, confirmando-se e desenvolvendo-se os processos de vinculação e paralelamente no caso do cliente agorafóbico, os medos de constrangimento.

Esta é talvez a situação menos adequada na terapia com clientes agorafóbicos. Tive oportunidade de trabalhar com vários clientes e neste contexto e notava-lhes o constante desconforto expresso nas suas insistências para pagarem, mesmo quando sucessivamente alertados para a impossibilidade institucional de o fazerem.

Penso que esta situação de dependência e constrangimento pode ser impeditiva do prosseguimento normal do processo terapêutico e desencadear tratamentos excessivamente prolongados ou altas taxas de abandono terapêutico. Felizmente que, em determinadas circunstâncias, são os clientes que encontram as suas próprias estratégias de compensação oferecendo prendas e objectos de valor ao terapeuta. Em tais casos costume obviamente aceitar, agradecendo, e racionalizando este acto como uma compensação para as insuficiências terapêuticas de determinados contextos institucionais.

Ao oferecer-me um livro, uma cliente agorafóbica escreveu-me a seguinte dedicatória referindo-se explicitamente ao livro e implicitamente à nossa dinâmica relacional:

Cada prenda de um amigo é uma esperança na tua felicidade; assim é este anel. Obrigado por tudo Doutor, e por tudo o que tem feito por mim, desinteressadamente, e sinto que com verdade; Dentro de mim hoje há um anel, que há muito já lhe ofereci, mas hoje quis que soubesse que, "não o faria consigo, porque já aí estou!"

Nesta deliciosa dedicatória é aqui evidente a ambiguidade criada pela comunicação relacional, que a cliente procura compensar assumindo um estatuto epistemológico mais activo, explicitamente expresso na mensagem final "não faria consigo, porque já aí estou" e que neste contexto significava uma primeira comunicação de independência e autonomia, mas que era também tacitamente expressa no pagamento pela oferta da prenda, a qual, evidentemente, agradece.

Resumindo, o não-pagamento cria, em minha opinião, dificuldades à relação terapêutica pela atribuição de estatuto epistemológico diferente a cada um dos protagonistas, reforçando processos de vinculação e dependência que, no caso do agorafóbico, contribuem para acentuar o dilema entre necessidades de protecção e desejos de libertação.

Algumas dimensões tácitas do pagamento por interposta pessoa

Finalmente, entrámos na situação mais habitual e, talvez por isso, aquela sobre a qual me é mais difícil pronunciar. Aqui a função do pagamento aparece quase como inócua ao decorrer do processo. É o *sempre presente* que se encontra *ausente*.

O terapeuta procura aqui acentuar a neutralidade do pagamento, ao remeter para uma terceira personagem, epistemologicamente independente da relação terapêutica, a função do pagamento.

Embora seja implicitamente assumido que o terapeuta é pago pelo cliente, nem o primeiro é levado a assumir o papel de "receptor" nem o cliente terá que assumir a posição de dependência caritativa. Digamos que este é talvez o modo mais eficaz para retirar ao dinheiro grande parte da função meta-comunicante, reforçando o seu papel de regulador e estabilizador do processo.

A ambivalência que o agorafóbico mantém com as figuras significativas faz com que ele se torne um leitor extremamente sensível a todas as dimensões do relacionamento, e que portanto, o pagamento por interposta pessoa, possa ser tacitamente entendida no contexto do distanciamento do terapeuta. Daí que o terapeuta deva mostrar-se sensível ao significado metafórico que o pagamento possa assumir em diferentes momentos do processo para o cliente agorafóbico, alterando os seus métodos no sentido de sublinhar ora mensagens de vinculação ora de separação.

Conclusão

Especulamos aqui sobre a função meta-estruturante do pagamento no processo terapêutico. As nossas asserções foram feitas mais com base na experiência clínica e na reflexão teórica do que em dados de investigação sistemática.

A ideia básica que pretendi enfatizar foi a de que, o dinheiro, tal como todas as variáveis do contexto, constituem importantes determinantes da comunicação terapêutica e como tal deverão ser intencionalmente utilizados pelo terapeuta.

Como o prova o desenvolvimento das nossas sociedades, o dinheiro constitui um factor estruturante tácito e implícito da super-estrutura social, definindo um sistema determinante de regras. Nas sociedades capitalistas, instituições como o F.M.I e o Banco Mundial, poderão ser semelhantes às estruturas de significação profunda descritas pelos motóricos e construtivistas (Arnkoﬀ, 1980). Não parece assim ser despropositado que o mesmo se passe ao nível das estruturas cognitivas individuais.

O dinheiro é definido como um factor de troca e portanto como comunicação interindividual, devendo assumir esse estatuto epistemológico no contexto dessa troca relacional entre terapeuta e cliente, com ou sem intermediários, mesmo que estes sejam "parasitas" do processo.

REFERÊNCIAS

- Arnkoﬀ, D. B. (1980). Psychotherapy from the perspective of cognitive theory. In M. O. Mahoney (Ed.), *Psychotherapy process*. N. Y.: Plenum.
- Bowlby, J. (1985). The role of childhood experience in cognitive disturbance. In M. D. Mahoney & A. Freeman (Eds.), *Cognition and psychotherapy*. N. Y.: Plenum.
- Gonçalves, O. F. (1984). *As competências de atendimento não-verbal na consulta psicológica*. Relatório de uma aula prática apresentada às Provas de Aptidão Científica e Capacidade Pedagógica. Universidade do Porto.
- Gonçalves, O. F. (1986). *A multilevel conception of intentionality: The effects of unconscious information on counselor's conceptualizations, intentions, and responses*. Dissertação de Doutoramento, University of Massachusetts, Amherst.
- Gonçalves, O. F., Ivey, A. E. (1987). The effects of unconscious information on therapist conceptualizations, intentions, and responses. *Journal of Clinical Psychology*, 43, 237-245.
- Guidano, V. F., & Liotti, G. (1983). *Cognitive processes and emotional disorders*. N. Y.: Guilford.
- Guidano, V. F., & Liotti, G. (1985). A constructivist foundation for cognitive therapy. In M. J. Mahoney & A. Freeman (Eds.), *Cognition and psychotherapy*. N. Y.: Plenum.
- Joyce-Moniz, L. (1985). Epistemological therapy and constructivism. In M. J. Mahoney & A. Freeman (Eds.), *Cognition and psychotherapy*. N. Y.: Plenum.
- Joyce-Moniz, L. (1986). *Formação de professores: Desenvolvimento dialéctico e dialéctica de ensino*. Comunicação apresentada ao First International Meeting on Psychological Teacher Education. Braga, Portugal.

REUNIÕES CIENTÍFICAS

A PSICOLOGIA DIFERENCIAL: ALGUNS COMENTÁRIOS A PROPÓSITO DO THIRD MEETING OF ISSID(*)

Realizou-se de 18 a 22 de Junho passado em Toronto o 3.º Encontro da *International Society for the Study of Individual Differences*. Localmente organizado pela York University, a terceira maior universidade canadiana, este encontro reuniu cerca de centena e meia de participantes na sua maioria provenientes do próprio Canadá e dos Estados Unidos. Se esta maioria era esperada dada a localização do Encontro, certo é que não houve participantes de países tradicionalmente associados com a ciência e a prática psicológica como França, Itália, Bélgica (...). Uma referência a este pormenor terá a sua justificação no sentido das investigações apresentadas. Em primeiro lugar, os trabalhos foram muito na linha da Psicologia Experimental e não da Psicologia Diferencial tal como esta era perspectivada alguns anos atrás. Predominaram os estudos tendo em vista a compreensão e a tentativa de explicação de pequenos momentos ou unidades do comportamento humano. Se antes a Psicologia Diferencial se associava essencialmente ao estudo das diferenças humanas intergrupos (sexo, classe social, etnia,...) em características psicológicas gerais (inteligência, aptidões, personalidade,...), ela apareceu aqui predominantemente orientada para o estudo dos processos ou dos elementos neurológicos subjacentes à realização de determinado comportamento bem restrito. Se a Psicologia Diferencial, no seu estado actual, pudesse ser tomada como reflectida na temática e na orientação deste congresso, o que até ver não será verdade, estar-se-ia historicamente a voltar atrás retomando os trabalhos da Escola de Psicologia Experimental Alemã com Wundt no final do século passado. Dir-se-ia que o apelo lançado por Cronbach em meados do nosso século no sentido da unificação das duas disciplinas psicológicas (Experimental e Diferencial) acabou por "resvalar" para o predomínio da primeira.

Os testes tradicionais de personalidade e de inteligência, estes ainda de uma forma mais nítida, não aparecem tomados nestas "novas" investigações. No mito de se estudarem pequenas unidades do comportamento (sensações, percepções, memória) cada investigador elabora propositadamente uma tarefa específica, bem delimitada e pontual, com que fundamenta o seu estudo. Esta é uma alteração, que nos parece significativa, na investigação tradicionalmente efectuada em Psicologia Diferencial. É evidente que com tais situações laboratorialmente fixadas e analisadas poder-se-á aumentar a compreensão psicológica (dir-se-ia psicofisiológica dada a incidência da generalidade dos estudos apresentados) de determinados pormenores do comportamento. Contudo, não parece fácil a sua extrapolação para as dimensões mais gerais do mesmo comportamento ou para os problemas com que se debate a prática psicológica. Questões da validade e da fidelidade dos instrumentos não se colocam agora, aliás os estudos reportam-se apenas à realização pelos sujeitos de uma tarefa específica ou, em muitos casos, a um simples item.

Segundo o teor das comunicações (H. Eysenck, A. Jensen, Ph. Vernon) os testes de inteligência não servem a qualquer estudo que vise a compreensão da própria inteligência. Esses testes avaliam as "manifestações externas" ou a aplicação da inteligência, sendo necessário encontrar medidas mais directas desse comportamento. Ao contrário de toda a tradição de avaliação da inteligência iniciada por Binet, a investigação actual parte de um duplo "reduccionismo": identificação da inteligência com o processamento cognitivo da informação e passagem dos testes psicológicos a medidas psicofisiológicas (EEG, potenciais eléctricos, conductibilidade eléctrica). A psicometria poderá agora ser melhor chamada de cronometria pois que muito próxima dos trabalhos clássicos de reaciometria. A generalidade dos trabalhos situa-se na medição dos "tempos de reacção" a estímulos visuais ou auditivos, laboratorialmente concebidos e experimentados, e dos "tempos de inspecção" em tarefas de natureza perceptiva.

Próxima da corrente cognitivista da inteligência, a Psicologia Diferencial deixa de valorizar os estudos interindividuais ou o estudo das suas diferenças, sobrevalorizando as tarefas e o seu poder explicativo. Tem também isto a ver com o reduzido número de sujeitos nos estudos actuais. A ênfase comparativa e na generalização dos resultados que caracterizava a Psicologia Diferencial tradicional obrigava-a ao estudo de grandes amostras. Hoje mais que amostras tomam-se grupos de sujeitos. Evidentemente que estas considerações não são exclusivas dos trabalhos apresentados no domínio da inteligência. Estendem-se também aos estudos sobre a personalidade (embora por razões de objecto pessoal de pesquisa, tenha estado mais atento ao primeiro grupo de estudos). Também aqui surgiram as comunicações voltadas para a avaliação e o estudo de aspectos fisiológicos do comportamento (pressão sanguínea, ritmo cardíaco, actividade respiratória, actividade gástrica, actividade electrodermal,...). Em relação aos estudos da personalidade, poderá ter algum sentido anotar também o bom número de comunicações tomando como objecto ou referência a escala de Eysenck (E.P.I.) o que, dada a falta de referências a outros instrumentos de avaliação, poderia de algum modo ser interpretado como traduzindo um certo reconhecimento do autor e da importância que representa neste tipo de problemática e na ISSID em particular.

Algo nos pareceu ainda presente nos estudos apresentados: a questão da *nature versus nurture* do comportamento. Embora os estudos tomando como referência o substrato fisiológico do comportamento acentuem o papel da hereditariedade, volta-se ao problema do "ovo e da galinha". Se esse substrato tem sido valorizado como condição necessária, certo também que outros autores não o tomam como suficiente. A mútua contingência entre as dimensões orgânicas e psicológicas, a partir de determinada fase do desenvolvimento, dificultam situar o que é "antecedente", "concomitante" ou "sequente". Sendo verdade que a Psicologia Diferencial durante meio século de trabalhos não conseguiu uma explicação cabal para o problema das diferenças individuais, resta-nos aguardar pelo impacto desta nova abordagem. Como tal, é preciso dar-lhe uma oportunidade!

Leandro S. Almeida

LEITURAS

L'ENFANT ET LA MÉMOIRE. L'ÉLABORATION DES CONDUITES DE MÉMORISATION INTENTIONNELLE

Anne-Marie Mélot et Denis Corroyer,
Lille, Presses Universitaires de Lille,
1.ª Edição, 1986

Dois investigadores do Laboratoire de Psychologie Génétique da Universidade René Descartes (Paris V) acabam de publicar uma obra que nos parece particularmente interessante e actual: pelas questões que coloca, pela originalidade dos seus resultados e pela elaboração teórica que os investigadores propõem.

A problemática desta publicação é explicitada por Melot e Corroyer: "Propunhamo-nos, ao iniciar este trabalho... estudar a evolução genética das condutas de memorização utilizadas pelas crianças de 3 e 11 anos no quadro de uma instrução de memorização livre" (p. 219).

"Como é que a criança aprende?"

"Que actividades cognitivas é que ela utiliza para "memorizar" as informações e para as reproduzir?"

"Será que essas actividades são idênticas em diferentes momentos do desenvolvimento?"

"Será que aprendemos a recordar?" (contra capa).

Datando os primeiros trabalhos de Melot de 1975-76, esta obra descreve 10 anos de investigação durante os quais os autores se preocuparam em responder aos problemas levantados a dois níveis: recolher dados empíricos; elaborar uma problemática susceptível de os integrar e especialmente de nos levar a formular novas questões apoiando-nos, na medida do possível, sobre as investigações — muito numerosas aliás — que marcaram estes últimos anos o estudo das condutas de memorização na criança" (p. 219). Este duplo objectivo foi largamente conseguido, em nossa opinião.

Gostaríamos que esta breve referência abrisse nos leitores a curiosidade de a conhecer na íntegra, certos de que não será tempo perdido. Em nossa opinião a clareza da discussão proposta por Melot e Corroyer associada à riqueza dos seus resultados testemunham um avanço significativo da investigação neste domínio.

As primeiras investigações de Melot (1975-1976) integram-se na problemática desenvolvida pela equipa de J. Favell relativa à deficiência de produção e/ou

utilização de diferentes tipos de "mediadores" (imagéticos, verbais e categoriais). Contudo, a conjugação de alguns resultados encontrados por Melot (1975-1976), com outros fornecidos por especialistas americanos, desde os anos 60-70, orienta a atenção dos autores para as concepções do funcionamento da memória em termos de níveis de tratamento da informação (Craick, Lockhart, Tulving). Da integração destas duas perspectivas nasce a proposta original de Melot e Corroyer que se foi construindo e demonstrando segundo um modelo particularmente coerente, em nosso entender, ao longo das várias investigações descritas e discutidas nesta publicação.

Na primeira parte, os autores interessam-se pelos efeitos, sobre as respostas de evocação, de diferentes tipos de "actividades mediadoras" utilizadas "espontaneamente" por crianças de vários níveis para apreender o material a memorizar.

A investigação mediacionista teve certamente o mérito de considerar a actividade de apreensão do material como especialmente determinante das respostas de evocação. Contudo, a identificação postulada por aqueles especialistas entre "actividade de estudo" e utilização de certas actividades específicas que constituem os "mediadores" é rejeitada por Melot e Corroyer. Interessados particularmente na avaliação dos efeitos dos "mediadores categoriais", os autores discutem alguns trabalhos anteriores e provam, na primeira investigação descrita nesta obra, que "a produção de etiquetas verbais designando as categorias é apenas um dos componentes da actividade de tratamento que consiste em organizar o material a categorizar" (p. 68). Descrevem ainda várias modalidades de organização do material susceptíveis de influenciar diferencialmente, qualitativa e quantitativamente, o desempenho da memorização.

Assim, desde a primeira fase dos seus trabalhos, Melot e Corroyer, distanciam-se claramente da proposta mediacionista pois a este nível de análise, não fazem qualquer distinção entre memorização intencional e memorização involuntária: o que lhes aparece determinante para as respostas de evocação é fundamentalmente a "qualidade" das actividades de tratamento da informação exercida pelas crianças, ao longo do desenvolvimento, sobre o material apresentado.

A segunda e terceira partes desta obra abordam o problema específico da memorização intencional.

Os autores não hesitam em afirmar que "entre os problemas tratados pela psicologia, o estudo deste campo de investigação não apresenta certamente um carácter de franca novidade" (p. 8). Contudo, em sua opinião, o prosseguimento dos trabalhos nesta temática justifica-se pela "renovação considerável, senão pela transformação radical, dos modos de abordagem que foram propostos nos últimos anos" (idem).

Os múltiplos resultados experimentais parecem indicar que as situações de memorização intencional nem sempre, ao longo do desenvolvimento, constituem para a criança uma classe de situações-problema exigindo a utilização de estratégias de resolução específicas. Por outras palavras, parece que as crianças pré-escolares (em geral) não estabelecem qualquer diferenciação entre as situações de memorização involuntária e aquelas onde o pedido explícito de evocação deve ser reconhecido pelo sujeito como uma finalidade e/ou um problema cognitivo particular exigindo a elicitación "intencional" de certas actividades de tratamento adaptadas às características contingentes do material e deste tipo de tarefas.

Mélot e Corroyer colocam pois a questão de saber que condições e que actividades de tratamento da informação são necessárias para que a criança chegue a memorizar deliberadamente. Na análise dos autores, a elaboração ou a escolha de estratégias adaptadas às instruções de memorização intencional, impõe, aos jovens sujeitos, duas "condições articuladas":

a) O exercício de uma actividade meta-cognitiva susceptível de os levar a reconhecer e a incluir cada uma destas tarefas na classe geral das situações de memorização: "que o sujeito se represente que a natureza da tarefa de memorização fixada pelo experimentador: lembrar no momento $t+1$, os itens apresentados no momento t , necessita que ele exerça uma certa actividade no momento t (p. 73).

b) A escolha da/s estratégia/s cognitiva/s adaptada/s especificamente às características contingentes da tarefa proposta: "que o sujeito escolha, no repertório de instrumentos cognitivos de que dispõe, aquele ou aqueles que deve utilizar tendo em conta as características particulares da situação de memorização que lhe é pedida" (idem).

(*) O autor agradece à Fundação Calouste Gulbenkian o apoio concedido para a participação nesta Conferência.

Ora, tendo em conta, as duas condições que Mélot e Corroyer postulam ser necessárias à elaboração de uma estratégia de memorização intencional, os autores dedicam a segunda fase dos seus trabalhos à exploração das relações entre, por um lado, "a representação que o sujeito tem da situação-problema a que é confrontado" (em tarefas de memorização intencional e por outro a "organização da conduta de resolução que utiliza neste tipo de tarefa" (idem).

Outros investigadores haviam já procurado avaliar a "representação" que crianças de vários níveis etários têm de uma instrução ou de uma tarefa de memorização intencional! Contudo Melot e Corroyer demonstram-nos a insuficiência dos procedimentos experimentais utilizados para responder à questão específica aqui colocada. Estes estudos limitam-se a mostrar como as crianças novas, ao contrário das crianças de 7 a 11 anos, tendem a elicitar idênticas actividades de estudo para responderem a tarefas diferentes. Ora, esta crítica ganha ainda mais valor quando os autores chegam efectivamente a propor, nos capítulos 4 e 5 da presente obra, um modelo experimental original que parece superar, em parte, as limitações dos trabalhos anteriores.

A capacidade discriminativa do modelo proposto manifesta-se ainda pelos resultados encontrados! Com efeito, aqui se confirma que a emergência de uma estratégia de memorização intencional supõe, como condição prioritária, que a criança se represente correctamente a natureza específica deste tipo de tarefas (preconizadas pela primeira das condições postuladas pelos autores) assim como se confirma claramente que esta categoria de representações não é "espontânea" em qualquer momento do desenvolvimento (segundo os dados de Melot e Corroyer ela parece elaborar-se entre os 5 e os 7 anos de idade). Em nossa opinião, a riqueza deste procedimento experimental afirma-se ainda pela possibilidade que oferece de situar não apenas o momento do desenvolvimento em que as crianças "discriminam a classe geral dos problemas de memorização intencional" (p. 120) mas igualmente o momento do desenvolvimento em que as crianças, por uma análise progressivamente mais exaustiva e completa do objectivo imposto, chegam a "estabelecer diferenças dentro da própria classe das situações de memorização intencional" (p. 230).

A terceira parte da obra visa responder à questão logicamente decorrente dos resultados anteriores. O que é que, na experiência anterior das crianças, pode ser invocado como actividade necessária à

constituição, em certo momento do desenvolvimento, desta nova classe de situações-problema e, conseqüentemente, à elaboração de estratégias de memorização intencional" (p. 154). Por outras palavras, "sob que condições — além da estrita possibilidade que têm de exercer uma certa actividade fora do contexto típico às tarefas de memorização — os sujeitos podem elaborar e utilizar uma nova estratégia de memorização, específica ou não?" (p. 165).

Mélot e Corroyer afirmam-se bem conscientes da limitação da sua abordagem quando nos dizem que "é ilusório esperar conseguir uma resposta global para tal questão". Propõem-se apenas testar algumas "observações" susceptíveis de "precisar" esta problemática e de "delimitar" o campo de investigação.

Parece-nos especialmente interessante uma das "observações" invocadas pelos autores. Com efeito, atendem à coincidência sensível entre as idades em que os estudos experimentais tendem a situar a emergência de estratégias de memorização intencional e aquelas em que as crianças entram geralmente para a escola primária e a frequentam regularmente. Assim, Mélot e Corroyer são levados a explorar algumas analogias que lhes parecem flagrantes entre a situação escolar e situação de treino e chegam, por esta via original entre experimentalistas, à construção de um procedimento que se averiguou particularmente adequado para verificar "as condições pelas quais uma estratégia de memorização aprendida durante um treino sistemático pode ser reutilizada na resolução de um problema de memorização formalmente idêntico apresentado num pós-teste diferido" (p. 213).

A proposta de Mélot e Corroyer permanece cognitivista! As influências do meio nunca são, para estes autores, influências directas: "por muito indispensáveis que elas sejam, tanto para a elaboração de novas condutas como para a sua manutenção e para a sua generalização, estas solicitações e estas respostas do meio estão longe de constituírem os agentes exclusivos. Nós defendemos a este respeito que as questões postas pelo meio e as respostas que ele propõe só contribuem para a elaboração de condutas na medida em que o sujeito as reelabora graças aos seus próprios quadros de análise e/ou se apropria deles" (p. 224). Assim, ao contrário de outras investigações recentes, o modelo experimental aqui proposto não se limita a medir o efeito das condições objectivamente fornecidas pelo meio, mas procura igualmente índices da reelaboração pelo sujeito dessas experiências "objectivas" do ponto de vista do experimentador.

Deixamos ao leitor a descoberta dos resultados encontrados que confirmam estas hipóteses. Gostaríamos apenas de invocar aqui uma das suas conclusões, que nos parece particularmente heurística para a futura investigação neste domínio: "Ao longo do desenvolvimento (i.e., em função das experiências que encontra e das avaliações que realiza) a criança constitui classes de situações análogas (do ponto de vista da memorização) reconhecidas como tais e cuja resolução necessita — por isso mesmo — a utilização de estratégias igualmente análogas (estratégias de memorização intencional)" (p. 222).

Embora a exploração das condições externas e dos índices da reelaboração cognitiva dessas situações "análogas" esteja longe de ser exaustiva, esta via de investigação parece afirmar-se relevante e particularmente original. Parece-nos ainda que os resultados aqui obtidos ultrapassam a problemática específica posta pelos problemas de memorização! Colocam efectivamente o problema, bem mais lato, das condições de aprendizagem e dos índices de elaboração interna dessas experiências, que poderíamos igualmente denominar "meta-cognitivas".

Com efeito poderemos interrogar-nos se os procedimentos e os índices aqui utilizados não poderão julgar-se igualmente relevantes para assegurar a elaboração pela criança e a avaliação pelo experimentador (ou pelo educador) da informação sobre o processo cognitivo indispensável, aparentemente, à generalização a outras tarefas análogas de um qualquer procedimento aprendido numa dada tarefa de resolução de problema. A investigação futura poderá eventualmente responder a esta questão, que parece interessar igualmente Mélot e Corroyer!

Maria Stella Aguiar

REFERÊNCIAS

- Craik, I. M., Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: a frame work for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11, 671-684.
- Craik, I. M., Tulving, E. (1975). Depth of processing and retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 268-294.
- Flavell, J. (1970). Developmental studies of mediated memory, in H. W. Reese e L. P. Lipsitt (Eds), *Advances in Child Development and Behaviour*, New York, Academic Press, 5, 181-211.
- Mélot, A. M. (1975). Effet de la catégorisation du matériel sur le rappel d'une liste de mots en fonction de l'âge. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 1, 69-74.
- Melot, A. M. (1976). Effets de catégories hiérarchisées sur le rappel d'une liste de mots en fonction de l'âge. *Bulletin de Psychologie, La mémoire sémantique, Spécial annuel*, 268-273.

VÁRIA

1ª CONFERÊNCIA NACIONAL DOS PSICÓLOGOS PORTUGUESES

Realiza-se, de 6 a 8 de Janeiro próximo, na Fundação Calouste Gulbenkian em Lisboa, a 1.ª Conferência Nacional dos Psicólogos Portugueses. Esta Conferência tem como temática geral: a Unidade da Psicologia, o Estatuto do Psicólogo, e os Estatutos das Especialidades Profissionais. Trata-se de abordar os aspectos mais problemáticos que mais tem caracterizado a prática profissional da psicologia no nosso país, objectivo que melhor aparece definido se atendermos aos temas específicos dos vários grupos de trabalho: Estatuto oficial do psicólogo e Código deontológico, Estatutos das especialidades profissionais em Psicologia, Condições formais de acesso à execução da profissão e especialidades, Competências próprias, paralelas e conexas, Instrumentos de diagnóstico psicológico, Formação dos psicólogos (base, pós-graduada e de especialidade), Instituições formais de representação da classe, Contexto comunitário na profissão do psicólogo, Enquadramentos profissionais, Regimes convencionais e tabelas de honorários, habilitações próprias para o ensino (...). Tratam-se de problemas e tópicos a que o *Jornal de Psicologia* tem dado o maior relevo pelo impacto negativo que a sua não clarificação e definição têm causado aos psicólogos e ao próprio público.

ÓSCAR GONÇALVES "VISITING PROFESSOR" NA UNIVERSIDADE DE SANTA BÁRBARA

O Doutor Óscar Gonçalves, Director Associado do *Jornal de Psicologia*, vai deixar por algum tempo (um ano, mais precisamente) o nosso convívio para leccionar as cadeiras de "Theories of Counselling and Psychotherapy" e "Clinical Appraisal" na qualidade de "visiting professor" na Universidade de Santa Barbara (California — E.U.A.). Além dessas actividades, participará também em projectos de investigação sob a direcção do Prof. Michael Mahoney, que integra igualmente o corpo docente daquela importante universidade. Desta forma, a comunidade científica portuguesa e a própria instituição universitária a que pertence o Doutor Óscar não podem deixar de sentir-se prestigiadas por este facto. O *Jornal de Psicologia*, por seu lado, embora lamentando a sua falta nas habituais reuniões da redacção, alegra-se sobremaneira com mais este reconhecimento público das qualidades do novo "visiting professor". De qualquer forma, mesmo do outro lado do atlântico sabemos que os seus escritos continuarão a chegar-nos. Até para o ano, Óscar.

ORIENTAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL

Acaba de sair ao público o primeiro número da revista "Orientação Escolar e Profissional". Dirigida pela Dr.ª Maria José Maya, esta publicação terá uma periodicidade quadrimestral. Neste primeiro número são publicados alguns trabalhos sobre programas de orientação vocacional, algumas experiências ao nível da intervenção psicológica no contexto escolar e alguns estudos sobre problemática afim (instrumentos, emprego e desemprego, adolescência). Os interessados podem contactar com a Associação Portuguesa dos Orientadores Escolares e Profissionais (Entidade Proprietária), Av. Defensores de Chaves, 37-2.º Esq.º, 1000 Lisboa.

HAVEN EARLY LANGUAGE PARENT PROGRAM(*)

Este programa de desenvolvimento da linguagem teve em Ayala Manolson a sua fundação (Univ. de Mc Gill, Montreal, 1975), mantendo-se ainda como directora. Preocupada com as deficiências de comunicação da criança deficiente, e com a importância que esta falta de comunicação (cognitivo-socio-emocional) assume no dificultar da acção terapêutica nos vários domínios, considerou necessário o envolvimento dos pais e o seu treino para a ajuda às crianças.

A partir do trabalho de grupo com os pais, recorrendo por exemplo à sua filmagem com vídeos, durante interacções com os seus filhos, procurou treinar os pais na avaliação das dificuldades de comunicação dos filhos e na forma correcta de proceder tendo em vista uma mudança de atitude. Algumas ideias tiradas do modelo de J. Mc Donald estavam subjacentes a este programa e era necessário que os pais as conhecessem: o comportamento da criança, independentemente do seu desenvolvimento linguístico, é sempre comunicativo. Os pais podem ser treinados na forma como a criança explora o seu meio e a partir daí, reconhecer as suas necessidades e interesses. Ao mesmo tempo, a comunicação da criança, independentemente da sua forma e do seu nível de desenvolvimento, deve ser sempre encorajada pelos pais. Assim essa comunicação torna-se mais facilmente intencional (dirigida) e adequada.

A aplicação deste programa envolve diversos profissionais, uns mais ligados à formação dos pais e outros da própria criança e cobrindo as diferentes áreas do desenvolvimento da criança (social, afectivo, cognitivo, linguístico, motor, saúde). Ainda que o papel dos pais seja destacado, pediatras, neuropediatras, audiologistas, psicólogos, terapeutas da linguagem e ocupacionais, assistentes sociais e psiquiatras podem ser pon-

tualmente chamados a intervir. O papel do terapeuta da linguagem, numa primeira fase de dez semanas, centra-se na formação dos pais (treino numa melhor interacção com o filho). Este programa é objecto de avaliações contínuas, e além disso, passados três meses do seu final, as crianças podem ser objecto de uma intervenção mais específica em linguagem (terapia) se após avaliação isso for julgado necessário.

Valorizando a intervenção precoce, estimula-se a participação de pais cujos filhos se situam entre 1 e 4 anos e que apresentem qualquer tipo de atraso de linguagem (e/ou paralisia cerebral, deficiência mental, afasia, surdez, ..., associadas). Neste momento existe uma adaptação específica deste programa para as crianças autistas, assim como para jovens e adultos com deficiência mental. Estão ainda previstas adaptações a curto prazo para crianças utilizando um sistema de comunicação substitutivo (*bliss*, por exemplo) e para bebês.

Em termos de metodologia, recorre-se bastante ao vídeo e ao trabalho de grupo participativo (número máximo de oito famílias). Duas câmaras estão disponíveis: uma para o terapeuta e outra para um pai-assistente (pai/mãe que participou em cursos anteriores e que aceitou colaborar na formação de um novo grupo de pais). Os pais terão à sua disposição o livro-guia do programa (o seu título é por si sugestivo: "Falar, um jogo a dois"), que aliás está a ser por nós traduzido e será brevemente editado, no qual ideias várias sobre o programa e vários exercícios a realizar pelos pais estão apresentados.

Depois de vários anos de aplicação, o programa tem sido objecto de várias análises reflexivas. Um primeiro ponto decorre da situação tradicional de que os pais perante este tipo de dificuldades tendem a procurar um especialista ficando na sua dependência. Por vezes, procuram nestes grupos uma situação similar. A ajuda a reconhecerem neles próprios determinados conhecimentos e potencialidades, deve iniciar-se por uma clarificação de objectivos e pelo encorajamento da relação social do grupo. Aspectos mais formais das sessões (introduções, "crachats", intervalos para café, discussões em pequenos grupos) ajudam a clarificar esta nova perspectiva de ajuda. Determinados conflitos (opiniões e atitudes em relação aos filhos e à sua educação) surgem por vezes, sendo da responsabilidade do terapeuta e do grupo a sua resolução.

Em artigo posterior, daremos conta dos fundamentos e conteúdos científico-técnicos deste programa.

Sylviane Rigolet

(*) Descreve-se o programa que tivemos a oportunidade de fundamentar e desenvolver em Junho e Julho passado no Canadá (Toronto).

PROVAS ACADÉMICAS

PROVAS DE APTIDÃO PEDAGÓGICA E CAPACIDADE CIENTÍFICA

Teste de puzzles brancos para despiste de crianças com dificuldades escolares

Decorreram na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa as provas de aptidão pedagógica e capacidade científica da assistente estagiária do ramo clínico Maria Eugénia Duarte Silva.

Uma das provas constou da apresentação e discussão do relatório de uma aula teórica-prática que a candidata denominou "Observação psicológica de uma criança em idade escolar" e que além de considerações teóricas incluía vídeos com entrevistas e exames psicológicos feitos a uma criança. Esta prova foi arguida pela Prof.^a Doutora Maria Rita Mendes Leal.

A dissertação defendida pela candidata era constituída por um estudo piloto

com material de puzzles destinado ao diagnóstico diferencial de crianças com dificuldades escolares, e que pretendia replicar uma investigação de A. D. Thomas (Univ. de Montreal) utilizando o Teste L. Bender e um sub-teste da WISC.

As provas tiveram lugar em 12 e 13 de Fevereiro de 1987, tendo a candidata obtido no final a classificação de Muito Bom pelo Júri, presidido pelo Prof. Doutor Danilo Rodrigues Silva.

Influência e Categorização Social

Realizaram-se nos passados dias 1 e 2 de Junho na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa, as provas de aptidão pedagógica e capacidade científica do licenciado Leonel Garcia Marques, assistente estagiário do ramo de Psicologia Social desta faculdade.

A 1.^a prova constituída pelo relatório de um conjunto de aulas teórico-práticas versou sobre as teorias da Atribuição Causal e das suas relações com as abordagens

do senso comum, e intitulava-se "O cimento do universo de um ponto de vista leigo", e foi arguida pela Prof.^a Doutora Maria Rita Leal. O trabalho de síntese apresentado no segundo dia de provas, tinha por título "Da categorização da influência social para a influência da categorização" e nele se discute aprofundadamente os conceitos teóricos de influência social e categorização social desde os estudos de Sherif e Ash até aos seus desenvolvimentos mais recentes de Mugny e V. Allen. Do trabalho faz parte uma investigação de campo realizada pelo candidato na linha de Wilder (1977) e Turner (1982) que conduz a interessantes conclusões sobre o efeito das variáveis ambiguidade percebida e tipo de erro (face à identificação de determinados estímulos), na interação entre influência e categorização social.

A dissertação foi arguida pelo Prof. Doutor F. X. Pina Prata tendo no final o candidato sido aprovado por unanimidade com a classificação de Muito Bom.

REUNIÕES CIENTÍFICAS (cont.)

ETHNIC PSYCHOLOGY CONFERENCE

A Associação Internacional de Psicologia Intercultural (IACCP) tem programado diversos congressos regionais em diferentes partes do mundo. Neste verão a IACCP realizou o seu primeiro congresso regional norte-americano. A reunião teve lugar em Kingston, Ontario, Canada, entre 16 e 21 de Agosto.

Relembre-se tão somente, para situar o contexto social do Congresso, que no Canadá, uma política do pluralismo cultural tornou-se o modo vigente de acomodar os imigrantes. Os grupos migrantes podiam manter a sua identidade cultural não sendo obrigados a assimilar-se. Resultou um quadro que tem sido cognominado de mosaico étnico, em oposição com o "melting pot". Em 1971, o multiculturalismo tornou-se a política oficial do Governo do Canadá.

O tema geral do congresso foi a investigação e a prática psicológica com imigrantes, refugiados, povos indígenas e grupos étnicos.

O programa científico desenvolveu-se fundamentalmente através de três grupos de actividades: conferências especiais, simpósios e mesas-redondas. Assim foram proferidas duas conferências especiais: J. Mallea (Canadá) dissertou sobre "Dualismo e pluralismo: contradições, tensões e resoluções emergentes" e R. Jones (USA) abordou criticamente a "metodologia nos estudos comparativos de Negros e Brancos nos Estados Unidos".

Dez simpósios e outras tantas mesas-redondas contribuíram para oferecer aos participantes um panorama bastante denso da Psicologia Étnica.

Nos simpósios abordaram-se temas como a aculturação, a responsabilidade social no grupo migrante, história da psicologia étnica, estratégias de integração individual e colectiva entre os grupos minoritários, desenvolvimento e permanência da auto-identidade, avaliações psicológicas de crianças indianas, políticas das associações psicológicas em relação à investigação com as minorias étnicas, abordagens interdisciplinares na investigação.

Nas mesas-redondas foram abordados processos cognitivos, psicoterapias inter-

culturais, saúde mental e adaptação à mudança cultural, atitudes e valores, relações intergrupais e adaptações, bilinguismo e assimilação linguística, impacto da mudança cultural sobre o funcionamento psicológico. Muito embora se tenha tratado de um Congresso regional norte-americano, não esteve no espírito dos organizadores do congresso limitar as abordagens ao contexto norte-americano. Tal apelo foi correspondido pelos participantes que vieram de todos os continentes e pode assim ser mais ampla a perspectiva com que se ficou do trabalho dos psicólogos junto de populações migrantes.

Não poderia deixar de me referir à simpatia e ao dinamismo científico do Professor John Berry, promotor do Congresso, e dos seus colaboradores, que contribuíram decisivamente para que os trabalhos fossem profícuos para todos os participantes.

O próximo congresso regional da IACCP terá lugar na Europa, mais em particular em Amsterdam, em 1989.

Félix F. M. Neto

CALENDÁRIO

NACIONAL

CONGRESSO NACIONAL DO STRESS — Coimbra, 5 a 7 de Novembro de 1987 — Informações: António Luís Monteiro. Clínica Psiquiátrica dos Hospitais da Universidade. 3049 Coimbra Codex.

II CONGRESSO NACIONAL DE SEXOLOGIA — Coimbra, 25 a 28 de Novembro de 1987 — Informações: António Luís Monteiro. Clínica Psiquiátrica dos Hospitais da Universidade. 3049 Coimbra Codex

I CONFERÊNCIA NACIONAL DOS PSICÓLOGOS PORTUGUESES: UNIDADE DA PSICOLOGIA, ESTATUTO DO PSICÓLOGO E ESTATUTOS DAS ESPECIALIDADES PROFISSIONAIS — Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 6 a 8 de Janeiro, 1988 — Secretariado: Comissão Organizadora I CNPP, Sindicato Nacional dos Psicólogos, R. Ferreira Lapa, 2-B, 3.º Dt.º — 1100 Lisboa

I CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE CONSULTA PSICOLÓGICA (CONSULTA PSICOLÓGICA E DESENVOLVIMENTO HUMANO) — Porto, 11-15 de Julho de 1988 — Informações: Serviço de Consulta Psicológica e de Orientação Vocacional. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação U.P. — R. das Taipas, 76, 4000 Porto.

INTERNACIONAL

NATIONAL CONFERENCE ON SPORT PSYCHOLOGY — Arlington, EUA, 15-17 Outubro 1987 — Informações: Mary Margaret Newson, USOC Department of Education Services, 1750 East Boulder Street, Colorado Springs, CO, E.U.A.

WORLD CONGRESS, WORLD FEDERATION FOR MENTAL HEALTH — Egipto, 19 a 24 de Outubro de 1987 — Informações: 1987 Caïro Congress ou Mental Health. P. O. Box 8180, NASR City, Cairo, Egipto.

SIMPOSIO DE DIAGNÓSTICO PSIQUIÁTRICO — Bilbao, 20 a 23 de Outubro de 1987 — Informações: Juan Mezzich, Dep. of Psychiatry, Univ. of Pittsburgh, 3811 O'Hara, St. Pittsburgh PA 15213, E.U.A.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOPATOLOGIA DA EXPRESSÃO — Rio de Janeiro, Setembro de 1988 — Informações: Dr. A. Hoirisch, Av. Angélica. 916. C. J. 1005, 01228. São Paulo. Brasil.

9TH CONGRESS OF THE INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR CROSS CULTURAL PSYCHOLOGY — Newcastle, Austrália, 21-25 Agosto 1988 — Informações: Ruth H. Munroe, Pitzer College, Claremont, CA 91711, E.U.A.

XXIV INTERNATIONAL CONGRESS OF Psychology — Sydney, Austrália, 28 Agosto a 3 de Setembro 1988 — Informações: Conference Secretariat, GPO Box 2609, Sydney, NSW, Austrália 2001

XII INTERNATIONAL CONGRESS OF ONTOLOGY — Roma, Itália, 4 a 8 de Agosto de 1988 — Informações: Dr. Loretta Lorenzini, Piazzale Clodio, 12 — 00195 Roma. Itália.

FIRST INTERNATIONAL CONGRESS ON SOMATOTHERAPY — Paris, França, 11 a 13 de Novembro de 1988 — Informações: Dr. Richard Meyer 17, Rue de Lausanne — 67000 Strasbourg, França.

INTERNATIONAL COUNCIL OF PSYCHOLOGISTS — 46TH ANNUAL CONVENTION — Singapore, Ayatt Regency Hotel, 21 a 25 de Agosto de 1988 — Informações: S.C.P. Secretariat, 4805 Regent Street, Madison, W153705, U.S.A.

FIRST EUROPEAN CONGRESS OF PSYCHOLOGY — Amsterdam, Holland, 2 a 7 de Julho de 1989 — Informações: P. O. Box 71275, 1008 B6 Amsterdam.