

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
INSTITUTO DE CONSULTA PSICOLÓGICA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

ESTRATÉGIAS COGNITIVO-DESENVOLVIMENTAIS EM
CONSULTA PSICOLÓGICA INTERPESSOAL

Joaquim Luís Braga dos Santos Coimbra

Prova Complementar referida na alínea b) do artigo 8º do Decreto-Lei nº 388/70, apresentada para prestação de provas de doutoramento em Psicologia e realizada sob a orientação do Prof. Doutor Bártolo Paiva Campos

Porto
1991

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Índice

	Pág.
Introdução.	1
Consulta Psicológica Interpessoal: Definição do Âmbito de Actuação.	2
O Objectivo de Promoção do Desenvolvimento Interpessoal.	3
Estratégias de Intervenção para a Promoção do Desenvolvimento Interpessoal: Uma Proposta de Tipificação.	5
O Treino de Competências (<i>Skills</i>) Sociais: Crítica de uma Estratégia Instrutiva.	15
Análise de Estratégias Cognitivo-Desenvolvimentais.	24
<i>A Discussão de Dilemas.</i>	26
<i>A Educação Psicológica Deliberada.</i>	31
<i>A Psicoterapia de Par.</i>	34
Conclusão — O Processo de Intervenção: <i>Cosmos</i> ou <i>Taxis</i> ?	46
Bibliografia.	

"A experiência e a acção são as duas grandes escolas da humanidade; quanto mais alguém fez ou sofreu, mais perfeito se tornou no uso das suas forças e conhecimentos de si próprio, que são os mais importantes."

Georg Forster (revolucionário alemão do Século das Luzes)

Este trabalho tem por objecto a intervenção psicológica relativa à problemática do relacionamento do indivíduo com os outros, um domínio de questões que, para além do interesse que por si mesmo desperta, se desmultiplica em implicações de amplitude significativa em outras áreas do funcionamento e do desenvolvimento psicológico que recobrem a auto-organização, a inteligência, a identidade ou a resolução das variadas tarefas que a existência comporta (familiares, psicosexuais, vocacionais, cívicas...).

O seu principal objectivo é o de realizar uma reflexão crítica sobre o sentido e a possibilidade de desenvolvimento de programas de intervenção psicológica visando problemáticas interpessoais, com especial incidência nas estratégias que têm sido propostas e na sua fundamentação. Neste sentido, procuraremos apresentar uma proposta de interpretação dos principais tipos de estratégias implementadas em programas de consulta psicológica interpessoal, após o que analisaremos intervenções que as concretizam, com especial incidência para as cognitivo-desenvolvimentais: discussão de dilemas, educação psicológica deliberada e psicoterapia de par. Finalizaremos com uma reflexão sobre algumas dimensões do processo de intervenção utilizado nestas estratégias.

Começaremos pela explicitação, breve mas indispensável, dos pressupostos que ajudarão a definir os contornos do contexto teórico e a esboçar princípios justificativos das opções que tomaremos. Em primeiro lugar, situar-nos-emos no terreno da Consulta Psicológica (Campos, 1988), expressão cujo significado se prende com uma visão integradora do exercício profissional da Psicologia, articulando as suas diferentes modalidades (aconselhamento psicológico, psicoterapia, educação psicológica, consultorias psicológicas) em função dos alvos, objectivos e estratégias de intervenção. Em segundo lugar, adoptaremos o desenvolvimento como dimensão central da concepção do existir humano na sua historicidade e as teorias do desenvolvimento psicológico como instrumentos orientadores dos projectos de intervenção.

A especificação da nossa proposta quanto ao referencial teórico concretiza-se na escolha dos modelos de desenvolvimento de estruturas cognitivo-interpessoais, elaborados por Robert Selman e colaboradores (Selman, 1980; Selman *et. al.*, 1986), designadamente da tomada de perspectiva social (TPS) e das estratégias de negociação interpessoal (ENI), na

leitura que delas fizemos noutro lugar em termos de modelos de competência da compreensão e da acção interpessoais (*vd.* Coimbra, 1991).

A tomada de perspectiva social diz respeito à capacidade de construir e coordenar pontos de vista alternativos (do próprio e dos outros, empíricos e teóricos) sobre a realidade social. Por seu lado, as estratégias de negociação interpessoal dão conta da capacidade de resolução de situações interpessoais problemáticas, configurando um dos pólos da competência social de acção, a autonomia. O relacionamento com os outros impõe a sua conjugação com a capacidade de partilha, consubstanciada na noção de intimidade. Por outras palavras, a competência interpessoal da acção pode descrever-se a partir da ideia de tensão dialéctica entre capacidades socio-cognitivas que se orientam em função de duas forças opostas e, do ponto de vista do desenvolvimento, mutuamente indispensáveis: a diferenciação eu-outro (negociação) e a integração eu-outro (partilha).

Consulta Psicológica Interpessoal: Definição do Âmbito de Actuação

O presente trabalho desenvolve-se no domínio do que designámos por consulta psicológica interpessoal, expressão que requer um breve esclarecimento. Neste contexto, falamos de consulta psicológica interpessoal para nos referirmos às intervenções que, configurando diferentes modalidades da intervenção psicológica, tomam por principal objectivo a promoção do desenvolvimento interpessoal dos clientes. Os modelos teóricos, designadamente os modelos desenvolvimentais — como o de Robert Selman —, bem como as estratégias de intervenção, conferem uma especificidade própria a este domínio da consulta psicológica que justifica a utilização daquela expressão, ao lado de outras igualmente consagradas, como consulta psicológica vocacional, sexual, familiar, etc..

Vale a pena esclarecer que a expressão em apreço — consulta psicológica interpessoal — não se resume às intervenções directas, face-a-face, que, individualmente ou em grupo, visam a produção de transformações no sistema pessoal do cliente. Ela abrange, igualmente, as intervenções que procuram mudanças nos sistemas transpessoais, (*vd.*, por exemplo, Felner & Felner, 1989; Trickett & Birman, 1989), eles próprios realidades com conteúdo psicológico e susceptíveis de mudança intencional e sistemática¹. Com efeito, numa perspectiva ecológica, os microssistemas deixam descrever-se como conjuntos estruturados de relações interpessoais,

¹ Aliás, as duas abordagens — centrada no sistema pessoal do cliente ou nos sistemas transpessoais — devem ser vistas como complementares. Recentemente, tem-se vindo a defender que a mudança nos indivíduos e nos contextos de vida constitui um pré-requisito da durabilidade dos resultados das intervenções (cf. Elias, 1987; Weissberg, Caplan & Sivo, 1989).

actividades e papéis (Bronfenbrenner & Crouter, 1983) que indicam diferentes níveis de qualidade de vida psicológica que os caracteriza. É neste contexto que surgem estratégias de intervenção no âmbito da consultadoria psicológica como a consultadoria triádica, de processo, organizacional/institucional e comunitária. Justamente, a consultadoria psicológica comunitária tem vindo a desenvolver estratégias de intervenção que tomam por objecto as redes de relações sociais e que, por conseguinte, se inserem no domínio de preocupações da consulta psicológica interpessoal. Com efeito, as intervenções nas redes de relações sociais representam a dimensão comunitária das intervenções psicológicas no domínio interpessoal. De evolução relativamente recente, estas intervenções conseguiram desenvolver e consolidar alguns tipos de estratégias, com uma referência directa ao apoio social, de entre as quais se pode destacar a reestruturação de redes existentes, a construção de novas redes e a transformação das condições infra-estruturais das redes de relações sociais (Vaux, 1988; Gottlieb, 1983)¹.

A referência às estratégias ecológicas justifica-se para delinear o horizonte das intervenções possíveis neste domínio, embora, no presente trabalho, nos limitemos à análise das estratégias de intervenção que têm por objectivo transformações nos sistemas pessoais dos clientes, em situações de interacção directa com o psicólogo e que configuram modalidades mais clássicas da consulta psicológica: aconselhamento psicológico, psicoterapia e educação psicológica.

O Objectivo de Promoção do Desenvolvimento Interpessoal

A questão central que este trabalho pretende equacionar pode ser formulada do seguinte modo: quais as *estratégias* adequadas ao objectivo de promoção do desenvolvimento interpessoal?

Ao falarmos de desenvolvimento interpessoal, convém ter presente que o que está em jogo é uma visão integradora da transformação psicológica que não se confina aos aspectos cognitivos mas também à acção e aos afectos. Na verdade, mesmo que os modelos teóricos que nos inspiram possam privilegiar alguma destas dimensões do funcionamento psicológico — como acontece com os modelos estruturais relativamente aos aspectos cognitivos — as

¹ Não se pense, no entanto, que a perspectiva da rede de relações constitui a única possibilidade da consultadoria psicológica para a produção de mudanças interpessoais. De um ponto de vista ecológico-sistémico, a transformação de outras dimensões dos contextos sociais (por exemplo, papéis, actividades) apresenta-se como uma via alternativa para provocar mudanças nas relações interpessoais. Além disso, as estratégias indirectas não têm que se centrar exclusivamente em mudanças nos sistemas transpessoais. Elas podem, igualmente, preocupar-se com transformações dos sistemas pessoais, convertendo-se assim em eventuais estratégias cognitivo-desenvolvimentais em sentido lato.

estratégias de intervenção deverão lidar com as diferentes dimensões, sem o que as mudanças se tornarão menos acessíveis ou duráveis. Alguns autores têm criticado a excessiva ênfase de certos programas nos processos cognitivos ou então nos comportamentos, deixando de lado as componentes afectivo-emocionais da acção humana e fracassando na integração destas dimensões (*vd.* Weissberg, Caplan & Sivo, 1989). A este respeito, constata-se a dificuldade que tem caracterizado a Psicologia — incluindo o desenvolvimento psicológico — e a intervenção psicológica de providenciar um quadro unificador do funcionamento psicológico humano, apesar do relativo optimismo que certas propostas recentes sugere (Guidano, 1987; Guidano & Liotti, 1983; Liotti, 1986; Mahoney & Lyddon, 1988; Silbereisen, 1985; Silbereisen & Eyferth, 1986).

Desejável será, assim, que os programas de intervenção relativos às questões interpessoais/sociais atendam à pluralidade de processos psicológicos envolvidos no relacionamento com os outros, não se encerrando numa leitura unidimensional da transformação dos clientes.

O que é que justifica a utilidade do objectivo do desenvolvimento interpessoal para a consulta psicológica? Para uma perspectiva que adopta o desenvolvimento psicológico como objecto e a sua promoção como objectivo da intervenção, a constatação de que a qualidade do relacionamento interpessoal na infância e na adolescência é uma das raras variáveis predictivas de problemas futuros (Kohlberg, Lacrosse & Ricks, 1972, citados por Coie, Rabiner & Lochman, 1989) assume particular interesse quer no quadro de intervenções predominantemente educativas quer em intervenções em situações de crise quer nas que são comumente definidas a partir da noção de prevenção. A consistência da relação entre dificuldades interpessoais na infância e na adolescência e perturbações na vida adulta (por exemplo, situações psicopatológicas, delinquência...) está extensamente documentada na revisão de estudos realizada pelos últimos autores (*vd.* Parker & Asher, 1987; Rubin, 1990; Sprinthall, 1980). Outros autores (Campos, 1989; Selman, 1976 a; Selman, 1980; Selman & Schultz, 1990; Sprinthall & Collins, 1988) têm chamado a atenção para a importância do desenvolvimento interpessoal no desenvolvimento pessoal das crianças, jovens e adultos. É, aliás, nesta última perspectiva que se tem consolidado a ideia, assente na investigação empírica (*vd.* Sprinthall, 1980), de que o desenvolvimento psicológico (incluindo o interpessoal) de crianças e de jovens constitui a variável mais associada a diferentes tipos de medida do sucesso na vida adulta, o que justifica que aquele seja tomado como o principal

objectivo da intervenção educativa e psicológica (Campos, 1991; Mosher & Sprinthall, 1970; Sprinthall, 1980 a, 1991 b)¹.

Discutiremos, de seguida, a questão das metodologias de intervenção susceptíveis de se adequarem ao objectivo de promoção do desenvolvimento interpessoal, sobretudo de crianças e jovens.

Estratégias de Intervenção para a Promoção do Desenvolvimento Interpessoal: Uma Proposta de Tipificação

A discussão sobre as estratégias de intervenção psicológica susceptíveis de promoverem o desenvolvimento de estruturas cognitivo-interpessoais impõe que se tome o universo de experiências conhecidas e que, a partir da sua diversidade, se analisem os requisitos que satisfazem o critério que acabámos de propor.

Em primeiro lugar, consideramos útil que se proceda a uma tipificação das estratégias correntes, a qual embora implicando o assumir de riscos, possibilite a identificação de elementos diferenciadores das várias abordagens que se têm desenvolvido neste terreno. A reflexão que temos vindo a fazer a partir do contacto com os discursos e práticas da consulta psicológica tem-nos conduzido a uma diferenciação de estratégias, a partir da sua racionalidade e das suas propostas — em termos de processos e de objectivos. Apresentamo-la com toda a provisoriedade que uma formulação desta natureza implica, mas na expectativa de que ela possa contribuir para a discussão que nos interessa.

Assim, uma das perspectivas possíveis de classificação das principais estratégias de intervenção utilizadas no âmbito do aconselhamento psicológico, da psicoterapia e da educação psicológica organiza-as em torno de três categorias: (a) programação; (b) instrução; (c) acção-reflexão.

A noção de *programação*² adequa-se às características das estratégias desenvolvidas no quadro do behaviorismo clássico e operante (Watson, 1913; Karoly & Harris, 1986). Ao

¹ O nível de desenvolvimento psicológico detém maior valor predictivo do sucesso na vida adulta do que, por exemplo, os critérios académicos convencionais (notas escolares) (cf. Sprinthall, 1991 b)

² A referência a este conjunto de estratégias — de programação — justifica-se para um panorama completo das tipologias de métodos que temos vindo a procurar identificar ao longo da evolução dos modelos de intervenção psicológica. No entanto, como é conhecido, a abordagem da programação não tem tido repercussão significativa na consulta psicológica interpessoal, excepção feita aos programas que lançam mão da dessensibilização sistemática. Julgamos, no entanto, que a assimilação desta técnica à noção de programação é problemática por duas ordens de razões interligadas: (a) duvidamos que o principal processo de mudança que a dessensibilização sistemática põe em marcha seja o recondicionamento (ou inibição recíproca); de facto partilhámos da posição de Goldfried (1980) segundo o qual o que sucede é, antes de mais, uma oportunidade de aprendizagem de competências de relaxamento por parte do cliente; (b) além disso, a exposição ao estímulo ansiogénico faz-se

proporem associações e dissociações entre estímulos, entre estímulos e respostas e entre respostas e consequências, estas metodologias limitam-se a manipular variáveis susceptíveis de determinarem a ocorrência de determinados comportamentos, isto é, de respostas que se pretende fortalecer ou inibir. O que está em causa é a alteração do "programa" comportamental do cliente. De tal forma a autonomia, autodirecção e envolvimento (por exemplo, em termos de complexidade cognitiva) deste são dispensáveis que grande parte destes processos explicam e produzem aprendizagens tanto em sujeitos humanos como em animais. Caricaturalmente, diríamos que, ao cliente, basta aceitar submeter-se aos condicionamentos do programa para que o seu comportamento mude, em consequência de uma série de automatismos activados pelo programa de intervenção. O resto é feito através de um dispositivo composto de processos simples de emparelhamento — condicionamento, contra-condicionamento ou extinção — e de repetição (assumindo que a avaliação e o plano foram realizados de forma adequada). Não negando a utilidade destas estratégias para situações e clientes específicos, há que notar o simplismo dos processos utilizados — bem como das suas teorias explicativas, — incapazes de dar saída a situações psicologicamente mais complexas onde estejam envolvidos clientes cujo nível de desenvolvimento ultrapasse os níveis ou estádios iniciais¹.

As estratégias de *instrução* distinguem-se das anteriores por pretenderem ensinar/instruir o cliente sobre formas específicas de pensar e de agir. É nesta categoria que situamos as perspectivas vulgarmente agrupadas sob a designação de treino de habilidades específicas (*skills*) quer estas sejam formuladas em termos predominantemente comportamentais quer cognitivos. As estratégias instrutivas recobrem um vasto conjunto de modelos que se estende da aprendizagem social ao autocontrolo e à reestruturação cognitiva (Bandura, 1969, 1977, 1986; Beck, Rush, Shaw & Emery, 1979; Ellis & Bernard, 1985; Meichenbaum, 1977; 1986; Thoresen & Mahoney, 1974). Habitualmente fazem uso de uma variedade de técnicas desde a modelagem (por observação directa ou por instrução) à prática assistida, ao reforço e auto-reforço (ensaio comportamental), até à planificação racional, à persuasão ou à testagem empírica. Embora o *rationale* de cada uma destas metodologias possa variar, ressalta de todas elas, como característica comum, uma forte componente didáctica. Relativamente às estratégias do grupo anterior, as técnicas instrutivas distinguem-se pela consideração dos processos cognitivos do cliente e por proporem um tipo de mudança

de forma mediatizada através da representação imaginada da situação pelo cliente, o que contamina, a nosso ver, decisivamente a possibilidade de um processo "puro" de contra-condicionamento, como Wolpe (1958) pretendeu.

¹ Para Piaget (1977 [1975]) os esquemas explicativos do behaviorismo explicavam mudanças do nível sensório-motor.

psicológica que, mesmo que não seja tematizada nestes termos, pode ser, em certa medida, conceptualizado como aprendizagem de regras (de pensamento ou de produção de comportamentos). No entanto, essa mudança baseia-se no pressuposto da natureza não-desenvolvimental¹ das aquisições: cada uma delas é independente das outras, insusceptíveis de comparação entre si, em termos de processos subjacentes (Flavell, 1982). A decorrente negligência do nível de desenvolvimento dos clientes leva a que a formulação dos objectivos não conheça variações significativas em clientes de diferentes idades. Estas estratégias operam segundo princípios prescritivos, nem sempre totalmente explicitados, que sugerem modos concretos de comportar, de resolver problemas, de autocontrolar, de lidar com as emoções ou com o *stress* ou de raciocinar². Por isso, caem, geralmente, num racionalismo radical que tende a sobrepor-se e a ignorar a lógica dos processos psicológicos³. Mahoney & Lyddon (1988) oferecem uma análise detalhada do racionalismo destas abordagens, em função de um conjunto de critérios (por exemplo, o enfoque da intervenção, a conceptualização dos problemas, o papel do afecto, a importância da relação, etc.).

Finalmente, um traço distintivo das estratégias instrutivas, e que se traduz numa das suas principais limitações, consiste na sugestão ou imposição de um quadro de significações para as experiências de vida do cliente. Com efeito, o peso ideológico do racionalismo nos processos de intervenção não estimula a procura autónoma, por parte do cliente, de sentidos para as suas experiências pessoais, antes constitui uma fonte de pressão no sentido do estabelecimento e consolidação das interpretações e valorizações subjacentes às prescrições do psicólogo.

O terceiro tipo de estratégias a que a nossa análise se refere pode ser designado de *acção-reflexão*. A nosso ver, o seu aparecimento traduz um fenómeno de convergência teórica de variadas correntes da intervenção psicológica (construtivismo genético, orientações recentes ou clássicas da psicanálise, cognitivismo construtivista, abordagens sistémicas), desenvolvidas ao longo de vários contextos históricos e no âmbito de diferentes modalidades da intervenção (aconselhamento psicológico, psicoterapia, educação psicológica, consultadoria

¹ Pelo menos, de acordo com um conceito estrito de desenvolvimento psicológico. De outro ponto de vista, poderíamos considerar que aquisições desta natureza, uma vez tornadas consistentes e duradouras, representam desenvolvimento do cliente.

² Martín (1991), por exemplo, chama a atenção para os inconvenientes de práticas de intervenção prescritivas por não considerarem as teorias implícitas dos clientes (*vd.* também Campos, 1991).

³ A insuficiente explicitação teórica da lógica de organização, funcionamento e transformação dos processos psicológicos do cliente impede a articulação entre o ponto de partida do cliente (diagnóstico inicial) e o seu ponto de chegada (objectivo da intervenção psicológica). Na impossibilidade de tal coordenação, as estratégias instrutivas perseguem uma mudança cujo processo de produção, não sendo isomorfo da mudança não provocada (*i.e.*, do desenvolvimento espontâneo), pode ser visto como a imposição de uma racionalidade estrita que desconhece a natureza autopoietica do cliente.

e formação psicológica). Se tentarmos isolar um elemento teórico comum a esta pluralidade de abordagens, verificaremos que todos estes modelos partilham uma concepção estrutural do sujeito psicológico (Piaget, 1968; Freud, 1905; Erickson, 1976 [1950]; Guidano & Liotti, 1983; Bertalanffy, 1973 [1968]). Deste ponto de vista, a emergência (ou re-emergência) das perspectivas estruturais representaria uma resposta e uma tentativa de superação dos impasses do paradigma comportamental-cognitivo e das limitações do seu simplismo teórico. Historicamente, esta transição não é independente das formas de evolução teórica e prática que a intervenção psicológica conheceu nos últimos anos na Europa e na América do Norte. Ela configura, em primeiro lugar, um fenómeno tipicamente americano cuja correspondência na Europa só se verifica na justa medida em que uma parte dos psicólogos europeus se manteve, durante algum tempo, na esfera de influência directa dos discursos dominantes nos E. U. A.. Até certo ponto, o "renascimento" estruturalista é concomitante da adopção de uma visão desenvolvimental — aqui introduzimos um segundo elemento teórico na compreensão desta linha de emergência da metodologia de acção-reflexão — ou seja, da transição de um ponto de vista sincrónico para a articulação entre eixos sincrónicos e diacrónicos na análise do funcionamento psicológico humano. Em termos da mudança psicológica, a principal consequência reside na passagem de uma perspectiva de benefícios de curto prazo — coerente com as estratégias behavioristas e cognitivistas clássicas — para uma orientação de longo prazo¹. Provavelmente, é aqui que se encontra um elemento determinante da mudança histórica a que nos temos vindo a referir. Como afirma Sprinthall (1991 a), a consideração da dimensão temporal e, portanto, da condição de continuidade dos programas que visam mudanças de longo prazo é uma "questão americana". Com efeito, a Europa nunca se desligou totalmente de uma concepção estrutural do sujeito psicológico, o que provavelmente poderá ajudar a compreender, por um lado, o aparecimento de resistências e a tardia recepção dos modelos behavioristas e cognitivistas da primeira geração e, por outro, o "sabor" de novidade e de descoberta que o contacto com a tradição estruturalista europeia reveste para uma parte dos autores norte-americanos.

Desenvolvimental aparece, assim, como a segunda qualificação teórica das estratégias de acção-reflexão. Esta característica ajuda, aliás, a compreender a natureza essencialmente psicológica das suas propostas. O nosso argumento para esta asserção encontra fundamento na introdução da dimensão temporal na teorização do funcionamento humano e, sobretudo, na

¹ Esta oposição não negligencia que a transformação desenvolvimental opera a partir da acção imediata do sujeito, onde se pode localizar uma série de mudanças no plano microgenético cujo efeito cumulativo conduz a transformações mais profundas.

preocupação da descrição e compreensão dos processos psicológicos subjacentes à mudança/transição desenvolvimental. A perspectiva de acção-reflexão interessa-se pela recriação desses mecanismos e condições no âmbito da intervenção psicológica em ordem a provocar o mesmo tipo de mudança no cliente, como veremos adiante. A racionalidade que a enforma não resulta, portanto, de uma construção que não atende suficientemente ao estudo dos processos psicológicos que efectivamente ocorrem no sujeito, à sua génese e à sua organização — insuficientemente teorizados nas abordagens instrutivas —, mas à procura sistemática dos elementos que possibilitam a reconstrução racional da lógica do desenvolvimento e do funcionamento psicológicos como base para a produção de estratégias isomorfas.

A continuação deste raciocínio conduz-nos, ainda, à afirmação de uma leitura dialéctica e dinâmica dos processos de mudança inerentes à estratégia de acção-reflexão. Dialéctica, uma vez que a resolução da situação actual do cliente se realiza através da sua superação concretizada numa síntese entre as estruturas individuais e as estruturas do ambiente, obrigando a reorganização de umas e de outras. Dinâmica, no sentido em que a estratégia se preocupa em produzir uma série de condições que, no conjunto, estabelecem um "campo de forças" onde o desenvolvimento acontece como um resultado obrigatório da sua tendência para a auto-organização e para o equilíbrio. A este respeito, as estratégias de acção-reflexão rompem com atitudes voluntaristas da intervenção — crítica de que as estratégias instrutivas não se isentam totalmente —, através de uma noção de intencionalidade dirigida para os processos e menos para os conteúdos da mudança. Para algumas perspectivas que se situam na linha de acção-reflexão, esta noção de intencionalidade processual encontra paralelo na formulação de critérios de necessidade lógica no processo de transformação das estruturas individuais (*vd.* Piaget, 1968).

Em resultado da caracterização geral que fizemos, pode extrair-se, como primeira conclusão, que as estratégias de acção-reflexão propõem uma orientação não prescritiva¹ das intervenções, abstendo-se de indicar ou propor a solução ideal ou o melhor modo de pensar, sentir ou comportar do cliente, como acontece com as estratégias instrutivas (*e.g.*, treino de capacidades de resolução de problemas sociais ou a disputa racional). A perspectiva da acção-reflexão na consulta psicológica não é, pois, compatível com a sugestão ou imposição de quadros de referência para a organização e produção de significados para as experiências do cliente. A

¹ Uma tal orientação supõe a adesão a uma atitude optimista sobre as possibilidades do desenvolvimento humano cuja inspiração pode ser encontrada no pensamento de Dewey (1966 [1916]) ou na visão progressivista de Kohlberg (Kohlberg & Mayer, 1972).

ênfase na exploração (de si próprio e do mundo) é uma outra forma de traduzir essa visão não prescritiva desta estratégia. Acresce que o processo exploratório é inevitavelmente um processo construtivo e constitutivo simultaneamente das realidades pessoais do cliente e das suas estruturas de processamento da experiência e de organização da acção (autopoiese) (ver Coimbra & Campos, 1991; Guidano, 1987; Marcia, 1991), o qual se converte num objectivo intencionalizado dessas intervenções, tomando obrigatoriamente como ponto de partida a relação actual entre o sujeito e o mundo (*vd.* Coimbra & Campos, 1991).

A conceptualização do processo de mudança define uma outra característica distintiva das estratégias de acção-reflexão que as opõe às estratégias instrutivas. Neste contexto, a mudança pode ser vista como um processo de reorganização do cliente na decorrência de um desequilíbrio precedente. As situações de desequilíbrio apresentam-se, assim, como oportunidades favoráveis à exploração de alternativas e à posterior reestruturação e desenvolvimento do cliente. Obviamente, as intervenções realizadas junto de clientes em crise tipificam situações onde o desequilíbrio já está instalado, enquanto que as intervenções realizadas em situações de ausência de crise (por exemplo, de educação psicológica) têm que conter, na organização do processo de intervenção, elementos de produção de desequilíbrio que, em certas condições, facilitem a mudança desenvolvimental.

O aprofundamento e clarificação destas questões requer uma explicitação do processo de intervenção que estas estratégias seguem. Tentaremos resolver esta tarefa, identificando os ingredientes principais da metodologia de acção-reflexão (Campos, 1991; Sprinthall, 1991 b). Tratando-se de um modelo global, susceptível de analisar uma variedade de abordagens teóricas da consulta psicológica onde impera uma abundante diversidade de processos, a sua tematização será feita de forma esquemática e geral — configurando o esboço de uma teoria geral da mudança psicológica —, deixando para secção posterior deste trabalho a descrição e análise das formas específicas que tomam esses ingredientes em propostas concretas de intervenção psicológica.

Assim, é possível definir um conjunto de elementos presentes nos programas de acção-reflexão, ainda que a importância que é atribuída a cada um possa variar de modelo para modelo, bem como o grau e a natureza da sua explicitação.

(a) A primeira de tais componentes é a *acção*. O envolvimento do cliente em situações de acção (interacção) origina, virtualmente, um património de experiências, algumas das quais significativas do seu ponto de vista pessoal. Trata-se de experiências que lhe colocam desafios,

provocam envolvimento emocional e exigem esforço da sua parte no sentido da sua resolução, ou seja, da obtenção de um objectivo¹. Saliente-se que, como veremos adiante, a extensão do desafio tem um nível que se pode considerar óptimo, acima e abaixo do qual a "qualidade desenvolvimental" da experiência diminui.

Esta formulação global permite evocar uma extensa variedade de situações e experiências de vida, facilmente identificáveis em clientes de todos os tipos, idades ou níveis de desenvolvimento. Falamos, portanto, de experiências comuns, embora não de qualquer tipo de experiência: apenas daquelas que satisfazem os requisitos, já enunciados de significado pessoal, desafio, envolvimento emocional e esforço.

A descrição feita contém implícita a condição de que se trata de acções *reais* em contextos naturais. A especificação, embora possa parecê-lo, não é trivial. Com efeito, podemos mesmo considerá-la como a enunciação de uma condição básica destes programas, opondo-os a uma grande parte das estratégias instrutivas que propõem ao cliente actividades em contextos de simulação. Como temos vindo a observar, uma parte significativa das diferenças que separam as metodologias de instrução e de acção-reflexão é consequência da divergência de orientações que existe entre o *role playing* (desempenho de acção simulada) e o *role taking*² (desempenho de acção real³) (cf. Campos, 1990; Sprinthall, 1991 b).

Uma questão que se pode colocar prende-se com a forma de integração desta primeira componente — a acção — nos programas de intervenção psicológica. Verifica-se, efectivamente, a este respeito, que existem diferenças quanto ao modo como a acção é introduzida no processo de intervenção. Na psicoterapia, por exemplo, onde se lida com situações de crise, este elemento corresponde às experiências de vida, presentes e passadas, determinantes do processo de desenvolvimento do cliente e da sua situação actual. Neste caso, a acção não é providenciada pelo programa de intervenção, embora constitua o seu principal objecto de trabalho. As modalidades de consulta psicológica que se realizam em situação de ausência de crise, como é o caso da educação psicológica, emergente da constatação do interesse

¹ É a articulação da acção com objectivos, isto é, a sua intencionalidade do ponto de vista do agente, que a converte num projecto pessoal e, por isso, nos faz preferir o termo acção ao termo comportamento.

² Como se sabe, *role-taking* pode ser utilizado em duas acepções diferentes: tomada do ponto de vista do outro (que o associa aos processos de coordenação de perspectivas) e desempenho de um papel real em situações reais. Aqui, referimo-nos ao último significado do termo, embora o tipo de experiências (desempenho de papel) a que esta metodologia se reporta privilegie situações de interacção onde, obviamente, processos cognitivo-interpessoais de tomada de perspectiva social são postos em jogo.

³ A distinção entre experiências simuladas e reais não pretende, no entanto, uma oposição dicotómica entre *role-playing* e *role-taking* nem a consideração da inutilidade da simulação na intervenção psicológica. Trata-se, antes de mais, de uma diferença de ênfase que não deixa de afirmar a superioridade das experiências reais na promoção do desenvolvimento psicológico e de avisar contra os riscos da superficialidade e do tarefismo em que certas intervenções instrutivas por vezes incorrem.

e da utilidade de erigir o desenvolvimento psicológico — geralmente de crianças e de adolescentes — em objectivo educativo, preocupam-se com a oferta de experiências de acção cuja qualidade desenvolvimental, aferida pelos critérios atrás expostos, constitui o critério de selecção. Deixaremos, a exemplificação desta componente para momento posterior.

(b) O segundo ingrediente é a *reflexão*. O seu objectivo principal pode ser definido como a integração das experiências de acção a que aludimos anteriormente. Por isso, o processo de intervenção respeitante a este elemento faz apelo à análise e diferenciação de aspectos e pontos de vista das experiências, exploração de crenças, percepções, expectativas, sentimentos, alternativas de confrontação com a situação, etc.. O produto deste trabalho é a integração segundo as várias dimensões do funcionamento psicológico: cognitiva, afectivo-emocional e comportamental. As formas concretas de proceder à reflexão são variadas, indo da discussão em grupo de pares, orientada pelo psicólogo, até ao diálogo "socrático" entre psicólogo e cliente e à elaboração de relatórios ou de diários sobre as experiências. Como se pode constatar pela natureza das actividades propostas, a discussão, o diálogo ou a escrita constituem ocasiões privilegiadas de reflexão, de exploração de si próprio e de produção de significações pessoais. A segunda componente apresenta-se, pois, como um momento estruturante da estratégia de intervenção onde se podem criar condições especialmente propícias a re-equilibrações e re-estruturações do cliente. Por um lado, o cliente confronta-se com o desafio da sua experiência de vida (espontânea ou provocada) a que se junta o desafio da análise e reflexão dos pares ou das questões, reflexões ou interpretações do psicólogo¹. Aqui, o produto desejável é, portanto, a "formação de estrutura" no cliente (Marcia, 1991).

A investigação empírica tem-se encarregado de demonstrar a imprescindibilidade da componente de reflexão (cf. Sprinthall, 1980). Na verdade, a acumulação de experiências de acção pode, só por si, ser tão improdutivo em termos de desenvolvimento do cliente, como a sua escassez, se essas experiências não forem objecto de um trabalho psicológico tendente a construções mais ricas dos seus conteúdos e a reorganizações do sujeito no sentido de maior flexibilidade, abrangência e complexidade. Por outro lado, uma estratégia exclusivamente reflexiva não é capaz de produzir esses movimento desenvolvimental na ausência de experiências de vida significativas. Torna-se, portanto, necessário um *equilíbrio* entre a acção e a reflexão.

¹ J. Marcia (1991) refere-se à qualidade das questões que o psicólogo coloca ao cliente. Para este autor, uma "boa questão" é aquela que parte da situação actual do cliente para a desafiar, de tal maneira que possa ocorrer uma acomodação no cliente.

A combinação equilibrada de experiências de acção com experiências de reflexão apresenta-se como a condição indispensável ao processo de interiorização do funcionamento¹ (Marcia, 1991), conducente ao fortalecimento das estruturas cognitivas do cliente e à formação da sua identidade; numa palavra, ao seu desenvolvimento pessoal. Não se pense, no entanto, que acção e reflexão configuram etapas sequenciais que se sucedem na cronologia do processo de promoção do desenvolvimento do cliente. Também aqui a experiência tem mostrado que, desejavelmente, os dois elementos devem coexistir numa base de alternância cuja periodicidade, sem ser rígida, pode ser organizada num ritmo semanal. A acção e a reflexão constituem, assim, momentos de estruturação do processo de intervenção, em vez de se encararem como fases temporais da implementação dos programas.

É, desde já, possível, a partir da formulação destes dois primeiros componentes da metodologia geral que estamos a caracterizar, verificar a possibilidade da sua utilização como instrumentos de análise de uma diversidade de abordagens teóricas da intervenção psicológica.

A nosso ver, poderemos encontrar ambos os ingredientes na maioria das grandes orientações da consulta psicológica, como é o caso da psicanálise, dos modelos humanistas, das perspectivas cognitivo-construtivistas ou cognitivo-desenvolvimentais. Abstraindo-nos da diversidade de referenciais teóricos e de especificidade de tácticas de actuação do psicólogo, é nossa convicção que em todas essas perspectivas se procura a identificação de experiências de *acção* significativas do cliente em ordem a proceder ao trabalho de *reflexão* conducente à sua análise e integração pessoais, de modo a promover o nível de funcionamento psicológico do cliente. Apesar de uma fundamentação exaustiva desta posição não caber nos objectivos do presente trabalho, parece-nos estarmos diante de um dos factores comuns do processo de intervenção psicológica que, ao lado de outros já identificados pela investigação (*vd.* Frank, 1982; Nawas *et. al.*, 1985), pode permitir a compreensão de grande parte de variância dos resultados das intervenções psicológicas.

(c) A última componente das estratégias de acção-reflexão é de ordem *relacional*. Se as duas primeiras constituíram, como vimos, eixos de diferenciação entre uma concepção instrutiva e uma concepção de acção-reflexão da consulta psicológica, a verdade é que também

¹ Refira-se que a evolução no sentido da acção para o pensamento constitui uma dimensão geral do processo de desenvolvimento psicológico. A este propósito, convém lembrar que — no contexto da psicoterapia — as perturbações ligadas à acção reflectem estatutos desenvolvimentais mais baixos do que aqueles que relevam de dificuldades ligadas ao pensamento, conclusão que já dispõe de considerável suporte empírico (Glick & Zigler, 1985).

o papel da relação entre o psicólogo e o cliente no processo de intervenção serve como critério de análise dos dois tipos de estratégia. Assim, é característica das orientações comportamentais-cognitivas a definição do papel do psicólogo como um *expert*, um consultor técnico, a quem compete o saber e o poder de organização do processo, desde o diagnóstico do cliente até à selecção e avaliação das estratégias a utilizar. Como consequência, estes modelos tendem a desvalorizar o papel da relação na consulta psicológica, reduzindo-a ao estatuto de um contexto onde se desenvolve o aparato tecnológico, esse sim, determinante para a eficácia da intervenção. Explicitando, para estas perspectivas, a relação entre o psicólogo e o cliente, é destituída de eficácia terapêutica, ficando limitada a um mínimo de conhecimento mútuo, confiança e acordo que possibilite a comunicação entre ambos e o desenrolar do processo de intervenção, geralmente sob o controle do psicólogo.

Ao contrário, as metodologias de acção-reflexão consideram a qualidade da relação entre psicólogo e cliente como um elemento determinante do processo de mudança e de desenvolvimento deste. Nesta visão alternativa, a relação funciona, não apenas como contexto, mas principalmente como estratégia de intervenção. Afirma-se nesta perspectiva a natureza essencialmente interactiva da construção psicológica, incluindo a do *self* desde as fases mais precoces do seu desenvolvimento.

Em concordância com esta posição de base, considera-se que o processo de transformação do cliente carece de uma relação interpessoal significativa, emocionalmente carregada, onde é percebida e sentida segurança, confiança e apoio da parte do psicólogo. É no quadro de uma relação de vinculação assim definida que o cliente encontra condições propícias à expressão, exploração e integração das suas experiências e suporte para os riscos envolvidos no ensaio de novas alternativas de pensar, sentir e agir.

Como é sabido, a mudança envolve riscos, sofrimento e perdas, um *pathos* que, para ser confrontado, necessita de permanente apoio da parte do psicólogo. No entanto, o fornecimento exclusivo de apoio afectivo pode facilitar a acomodação passiva do cliente à situação actual e, em consequência, desmotivá-lo da mudança. Para que tal não aconteça, é necessário que o psicólogo introduza outros matizes nesta relação, doseando o apoio com o indispensável desafio do cliente para a exploração, questionamento e escolha de novos padrões de funcionamento. Nesta componente, a noção de equilíbrio consubstancia-se na justa proporção entre o apoio e o desafio que o psicólogo é capaz de fornecer ao cliente, em função dos diferentes objectivos e tarefas do processo de intervenção psicológica.

Definida nestes termos, a metodologia de acção-reflexão aponta indiscutivelmente para mudanças profundas no sistema pessoal do cliente, combinando a experiência e a sua integração no quadro de uma relação. Pode, por isso, deduzir-se que os objectivos dos programas que seguem esta estratégia geral não se conformam com intervenções pontuais e descontínuas no tempo. Uma última condição poderá, então, ser definida como a continuidade da intervenção. Sendo já clássica a extensão dos programas psicanalíticos, verifica-se, actualmente, uma tendência para o alargamento da duração das intervenções psicoterapêuticas (Guidano & Liotti, 1983; Mahoney & Lyddon, 1988; Selman & Schultz, 1990), contrariando a brevidade tradicional das intervenções behavioristas e cognitivistas clássicas. Na educação psicológica, as avaliações da eficácia dos programas sugerem que uma duração inferior a seis meses não reúne as condições necessárias à transformação das estruturas do cliente (Higgins, 1980; Sprinthall, 1991).

O Treino de Competências (*Skills*) Sociais: Crítica de uma Estratégia Instrutiva

A taxinomia discutida na secção anterior será agora utilizada na análise de programas de intervenção psicológica dirigidos para objectivos interpessoais. Por motivos óbvios, centraremos esta reflexão na oposição entre estratégias instrutivas e de acção-reflexão. Convém chamar a atenção para o facto de aquela pretender apenas tematizar uma das dimensões daqueles programas — as estratégias — pelo que deixaremos de fora todas as outras questões que se colocam acerca da elaboração, implementação e avaliação de programas de intervenção psicológica. Finalmente, refira-se que o nosso objectivo não é o de proceder a uma revisão da investigação sobre intervenções realizadas neste domínio, mas antes o de identificar e discutir algumas das questões, que consideramos mais significativas, tendo em vista a contrastação entre as duas perspectivas — instrutiva e de acção-reflexão — e a justificação das nossas posições face a este debate.

Um vasto conjunto de investigações foi realizado nos últimos anos com o objectivo de testar a eficácia de intervenções instrutivas de treino de competências sociais (SST)¹ junto de crianças e adolescentes (por exemplo, Bierman & Furman, 1984; Gresham & Nagle, 1980; Ladd, 1981; LaGreca & Santogrossi, 1980; Oden & Asher, 1977). Estes programas caracterizavam-se por uma estratégia de substituição de comportamentos sociais considerados inadequados por comportamentos tidos como positivos. O processo de intervenção variava entre uma ênfase

¹ Utilizaremos a sigla SST (*Social skills training*) para mais fácil identificação desta abordagem da intervenção.

na aquisição de comportamentos-alvo ou na modelagem a partir de registos *video* protagonizados por pares, tomando ambas por principal referência o modelo da aprendizagem social (Bandura, 1969). Em geral, a avaliação destes estudos deixa entender baixos níveis de eficácia, sobretudo no que respeita à generalização a situações do quotidiano, avaliada por diferenças de aceitação social (excepto a investigação de Ladd¹ (1981)), como o mostra a revisão levada a cabo por Coie, Rabiner & Lochman (1989).

Gostaríamos de chamar a atenção para o facto de estes programas visarem fundamentalmente a substituição — equacionada em termos lineares e "mecânicos" — de comportamentos através do exercício, instrução, prática, reforço e observação de modelos. Não há aqui grande preocupação com o impacto das aprendizagens no "equipamento psicológico" — para fugirmos a uma concretização demasiado comprometida teoricamente, como seria o caso se nos referíssemos a estruturas cognitivas — do cliente nem com os processos internos da mudança psicológica. Em suma, estamos perante uma abordagem essencialmente instrutiva na extensão em que esta qualificação a afasta de uma perspectiva psicológica de colocar o problema da intervenção.

A insatisfação, resultante da natureza inconclusiva das avaliações da eficácia destas estratégias, tem levado à necessidade de encontrar alternativas, como sugerem Coie, Rabiner, & Lochman (1989). É neste contexto que alguns autores, acompanhando as evoluções das metodologias comportamentais-cognitivas, se têm voltado para os processos cognitivos susceptíveis de influenciarem o comportamento de relacionamento interpessoal, acentuando a importância das expectativas (de sucesso ou insucesso) (Asher & Renshaw, 1981). Por exemplo, Putallaz & Wasserman (1990, citados por Coie, Rabiner, & Lochman, 1989) assinalam que algumas crianças socialmente rejeitadas tendem a abordar o grupo dos colegas como se esperassem encontrar dificuldades; Rabiner (1987) demonstrou que a eficácia social de rapazes rejeitados pode ser melhorada, ajudando-os a desenvolver expectativas positivas relativamente aos encontros com pares. Para além do enfoque nas expectativas, outras tentativas têm sido realizadas, elegendo as capacidades cognitivas de autocontrolo de sentimentos negativos (Lochman, 1985, citado por Coie, Rabiner, & Lochman, 1989; Bierman, Miller, & Stabb, 1987) ou de resolução de problemas interpessoais (Shure & Spivack, 1982)².

¹ No entanto, o método de selecção das crianças utilizado por este autor não está isento de reparos porque, ao definir como critério a baixa frequência de comportamentos pró-sociais ensinados no programa, deve ter eliminado sujeitos socialmente activos e rejeitados (por exemplo, agressivos) da intervenção e da avaliação.

² Nesta linha, saliente-se o interesse de perspectivas recentes que destacam o papel desempenhado por certos processos cognitivos na acção. As dimensões causais — *locus* de causalidade interno *vs.* externo, estabilidade *vs.* instabilidade, controlabilidade *vs.* incontrolabilidade, globalidade *vs.* especificidade e intencionalidade *vs.* não intencionalidade (Fontaine, 1990; Fontaine & Faria, 1989) — podem constituir importantes variáveis moderadoras não apenas no sucesso da acção mas,

Retenha-se a evolução — que, do nosso ponto de vista representa um progresso — das estratégias anteriores para estas últimas, centradas em aspectos cognitivos da *performance* social. Contudo, estas propostas continuam eivadas de uma orientação instrutiva e prescritiva, como as primeiras, e persistem nas mesmas limitações ao nível da eficácia¹.

Assim, uma parte dos programas de treino de competências sociais (SST) realizados nos últimos anos² caracteriza-se por uma orientação cognitivista clássica, combinando influências das estratégias de aprendizagem social (Bandura, 1969) com a do treino de competências gerais de resolução de problemas (D'Zurilla & Goldfried, 1971). O modelo da resolução de problemas sociais (SPS - *social problem solving*) de Shure, Spivack & Platt situa-se justamente nesta linha de evolução, propondo uma estratégia de treino de competências funcionais de resolução de problemas interpessoais, organizadas numa sequência de etapas de processamento da informação (definição do problema, produção de alternativas, selecção da alternativa, justificação e antecipação de consequências, implementação, avaliação, etc. (*vd.* Platt, Prout & Metzger, 1986; Platt, Spivack, Altman, Altman & Peizer, 1974; Shure, 1982; Shure & Spivack, 1972, 1982; Shure, Spivack & Jaeger, 1971). A proposta destes autores tem conhecido ampla divulgação, chegando mesmo a comportar-se como uma base de organização de programas de intervenção em cujo universo é possível, no entanto, detectar variações que, habitualmente, especificam domínios de aplicação dessas competências gerais. Oden & Asher (1977) e Ladd (1981) centraram-se em competências de interacção com um parceiro em contextos lúdicos; Puttalaz (1983) e Puttalaz & Gottman (1981) interessaram-se pelas competências de entrada e integração no grupo de pares; Lochman, Curry, & Lampron (1984), Lochman, Lampron, Burch, & Curry (1985) e Lochman, Nelson, & Sims (1981, citados por Lochman, Burch, Curry, & Lampron, 1984) trabalharam competências para lidar com sentimentos negativos³.

provavelmente, na mobilização da capacidade cognitiva ou socio-cognitiva para a acção, isto é, estas variáveis podem revelar-se como importantes mediadores da relação entre competência e *performance* interpessoais.

¹ Para não falar das dificuldades resultantes da frequente desmotivação dos clientes.

² Recorde-se que os programas de treino de competências sociais representam a corrente maioritária das intervenções realizadas e investigadas neste domínio, apesar da advertência de Rubin (1990): "... a investigação sobre as relações das crianças com os pares e sobre as competências sociais que as audiências norte-americanas lêem nas publicações norte-americanas subestimam a representação do *state of the art* tal como ele existe internacionalmente". Pensamos, por isso, que a crítica destas perspectivas vê o seu interesse reforçado pelas virtualidades de desenvolvimento de alternativas a um conjunto de práticas que não pode deixar de ser considerado como dominante.

³ Nos programas de treino de competências, identificadas como etapas de processamento da informação, encontramos uma variedade de abordagens relativamente a outros aspectos, incluindo a natureza e o número de habilidades a treinar. Weissberg, Caplan, & Sivo (1989) inventariaram um conjunto de propostas em que o número daquelas varia entre quatro (Bash & Camp, 1980), seis (Dodge, 1986, Rubin & Krasnor, 1986), oito (Elias, Gara, Ubriaco, Rothbaum, Clabby, & Schuyler, 1986) e onze (Greenberg, 1987), o que indica, até certo ponto, a artificialidade, *i.e.*, a natureza não fundamentada psicologicamente desta perspectiva.

Após um período de um certo optimismo, as revisões mais recentes (Denham & Almeida, 1987; Durlak, 1983; Weissberg, Caplan & Sivo, 1989) têm-se mostrado bastante reservadas quanto à possibilidade de eficácia destes programas em termos de promoção da competência social.

Levine & Perkins (1980, citados por Weissberg, Caplan & Sivo, 1989) avançam uma sugestão que, adaptada ao objectivo desenvolvimental, se pode traduzir na formulação de uma condição indispensável à produção de efeitos duradouros: a organização dos programas em função da variedade de problemas, susceptíveis de emergirem ao longo do desenvolvimento dos indivíduos na diversidade de contextos de vida. Obviamente, este requisito não constitui uma característica dos programas de treino de competências de resolução de problemas interpessoais.

Como se sabe, as actividades constantes deste tipo de intervenções — e, mais geralmente, das que visam o treino de competências sociais — baseiam-se, em grande parte, em exercícios de simulação, de "faz-de-conta" (*role playing*) (vd. por exemplo, Barrow & Hayashi, 1980), o que, para além de afectar a motivação dos clientes, introduz uma dimensão de artificialidade e de "acrescento" (Soares & Campos, 1985) a estas intervenções, acabando por as distanciar das situações, problemas e desafios com que crianças e jovens se confrontam quotidianamente¹. Aliás, esta dimensão pode servir-nos, como vimos, ao objectivo de análise comparativa entre estratégias instrutivas e estratégias de acção-reflexão. As primeiras oferecem predominantemente experiências de *role playing* artificiais e descontextualizadas, enquanto que as segundas se preocupam com o *role taking*, isto é, com a criação e integração de experiências de desempenho de papéis sociais reais em contextos naturais (vd. Sprinthall, 1991 b), no desenrolar das quais ocorre o processo de progressiva capacitação dos sujeitos envolvidos.

As experiências de acção funcionam, pois, como um fornecedor de conteúdos do programa, à volta dos quais ocorre o processo de mudança e de desenvolvimento do cliente. Note-se, no entanto, que esses conteúdos não se referem directamente a competências, mas às características dos papéis a desempenhar.

Especulando, talvez faça sentido a hipótese de que a aquisição de competências interpessoais requer, entre outras condições, um elemento mediador, (por exemplo, uma

¹ Risco semelhante correm os recentemente apresentados programas da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social para o ensino básico, (Ministério da Educação, 1991) insistindo mais na simulação do que nas experiências de vida dos alunos.

actividade, tarefa ou projecto a realizar) que funcione como conteúdo, colocando a dimensão de relacionamento no plano dos processos. Desta forma, a estratégia aproximar-se-ia mais de uma experiência de vida corrente do que de uma actividade didáctica que se acrescenta às experiências actuais do cliente. Com efeito, quando o enfoque da estratégia reside na qualidade das experiências oferecidas, os processos de aquisição (leia-se, de desenvolvimento) são mais próximos dos mecanismos que ocorrem espontaneamente e mais longínquos do treino de conceitos, de comportamento e de habilidades específicas. Esta última opção parece-nos, portanto, mais forçada e artificial, condições que, aliadas ao carácter prescritivo e à orientação racionalista destas intervenções, pode explicar o seu relativo insucesso na produção de mudanças transferíveis, generalizáveis e duradouras. Por exemplo, Coie & Krehbiel (1984) e Coie, Rabiner & Lochman (1989) verificaram uma eficácia superior de estratégias tutoriais, centradas em dificuldades escolares, na competência social das crianças sobre uma abordagem específica de treino de competências sociais (no último estudo a comparação foi feita entre estratégias tutoriais mais treino de competências sociais e um programa exclusivamente de treino de competências sociais). Nesta linha de pensamento, Weissberg, Caplan, & Sivo (1989) sugerem, entre as condições para um novo referencial para conceptualizar, implementar, avaliar e disseminar programas de promoção da competência social em escolas, a *estruturação de oportunidades da vida real* onde as competências possam ser praticadas e reforçadas.

Além disso, ao desconhecerem o processo desenvolvimental das capacidades socio-cognitivas como produto de diferentes padrões de interacção entre as estruturas do sujeito e os outros significativos, o treino de capacidades sociais (SST) resvala para um excessivo individualismo que estabelece que o equipamento psicológico do sujeito pode ser promovido fora de relações interpessoais significativas, desligado das tarefas que cada período do desenvolvimento coloca (*e.g.*, autonomia, intimidade) e dos contextos em que essas relações evoluem. A consequência desta negligência traduz-se na redução da competência à instrumentalidade das estratégias propostas (articulação de meios com fins)¹ da qual se encontra ausente a regulação interindividual das relações, por exemplo, através da validação consensual, processo cujo desenvolvimento carece, entre outras dimensões, do significado e intensidade emocional das relações e da possibilidade de utilização de competências comunicativas (que servem de canal à estrutura socio-cognitiva dos actores). Para não falar da expressão de níveis elevados da competência interpessoal, os quais requerem um contexto histórico de desenvolvimento de uma relação interpessoal significativa (por exemplo, nível 3

¹ A articulação meios-fins é considerada, como se sabe, a competência mais importante do treino de resolução de problemas interpessoais (Shure & Spivack, 1972).

da experiência partilhada do modelo de Selman), obviamente impraticável em programas estruturados e pontuais.

Retomaremos de seguida algumas das críticas frequentemente formuladas à perspectiva do treino de habilidades sociais (SST). Assim, Weissberg, Caplan, & Sivo (1989) apontam a escassez de investigações que encontram uma relação de mediação entre a aquisição de habilidades específicas e o ajustamento social das crianças que beneficiam da intervenção (ver também, Durlak, 1983). Além disso, as tentativas de avaliação dos efeitos a longo prazo destes programas têm chegado a resultados ambíguos que estão longe de demonstrar a durabilidade das aquisições. Com efeito, uma segunda questão relativa à eficácia dos programas de promoção de capacidades cognitivo-interpessoais de resolução de problemas prende-se com a extensão temporal da durabilidade dos efeitos. A este respeito, Weissberg, Caplan, & Sivo (1989) assumem uma atitude céptica, considerando que é irrealista acreditar que intervenções como estas — breves e pontuais — possam produzir benefícios a longo prazo. O mesmo se diga relativamente à ausência de suporte empírico para as pretensões de transferência e de generalização do treino de *skills* (Galassi & Galassi, 1984; Martin, 1990; *vd.* também Larson, 1984, citado por Martin, 1990), apesar de apelos retóricos (Aspy, 1989) em sentido contrário (cf. Martin, 1990).

Para alguns, o problema da mediação entre habilidades e ajustamento social deveria ser estudado com base na identificação de capacidades desenvolvimental e culturalmente articuladas, o que nos reenvia para as preocupações, já enunciadas, da referência desenvolvimental das intervenções e da contextualização, *i.e.* da validação ecológica das aquisições. A compreensão dessa capacidades à luz do desenvolvimento permitiria ainda a ultrapassagem do impasse em que caem as abordagens que se centram em habilidades discretas e independentes entre si e a abertura à possibilidade de uma ênfase nos processos (cf. Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown, 1986), condição para uma visão articulada da complexidade de dimensões intervenientes na competência social.

Assim, de acordo com Weissberg, Caplan, & Sivo (1989), uma vez que na integração social se encontra uma multiplicidade de processos, será preferível que a intervenção se oriente para um *rationale* processual — com maior probabilidade de eficácia dos resultados — do que para um enfoque numa ou várias habilidades discretas. Mais ainda: segundo os mesmos autores, é discutível o interesse de ensinar uma abordagem de resolução de problemas explícita e dirigida. Esta formulação vem ao encontro da preocupação que

assinalámos atrás acerca da desejabilidade de intervenções prescritivas e directivas que agrupámos em torno da noção de instrução.

Uma conclusão genérica sobre a eficácia das intervenções que se preocupam com o desenvolvimento de capacidades interpessoais específicas é a de que mesmo nos casos em que se verifica a aquisição dessas habilidades — o que nem sempre acontece — a competência social do cliente não regista progressos (Durlak, 1983; Weissberg, Caplan, & Sivo, 1989), o que para alguns autores é interpretado como fracasso da estratégia de intervenção em que estes programas se baseiam. A este respeito, Waters & Stroufe (1983) acentuam a ideia de que unidades discretas de cognição, afecto ou comportamento dão conta de uma pequena proporção de variância na explicação da competência social e Rutter (1982, citado por Weissberg, Caplan, & Sivo, 1989) aponta a impossibilidade de uma correspondência entre habilidades e competência social sob pena de se subestimar a complexidade do processo de desenvolvimento desta. Além disso, estas perspectivas caracterizam-se por uma orientação que tende a centrar-se nos *deficits* dos clientes em vez de aproveitar e promover os seus recursos¹ (Rotheram, 1982, citado por Weissberg, Caplan, & Sivo, 1989).

A análise que acabámos de fazer sobre as perspectivas instrutivas na consulta psicológica interpessoal — concretizadas no treino de habilidades sociais (SST) onde também incluímos o treino de capacidades cognitivas de resolução de problemas interpessoais — pode induzir uma visão negativa destas propostas para as quais não é possível entrever viabilidade. Na verdade, isso não corresponde ao nosso pensamento sobre a intervenção. A acentuação das limitações dessa abordagem dirige-se mais ao *rationale* instrutivo que orienta os programas do que às propostas metodológicas (sem prejuízo de se constatar a necessidade de as fazer evoluir para níveis de adequação e eficácia mais consentâneos com uma concepção abrangente da competência interpessoal).

Apesar de considerarmos que as propostas que avançaremos não se esgotam na análise teórica, requerendo, portanto, o contributo da investigação empírica, é possível, do nosso ponto de vista, identificar algumas situações em que o recurso às estratégias instrutivas se pode mostrar útil:

(a) Com sujeitos em níveis baixos de desenvolvimento. Clientes deste tipo caracterizam-se por uma relativa indiferenciação do seu sistema cognitivo, podendo, em

¹Weissberg, Caplan, & Sivo (1989) preferem a designação *recursos pessoais* em vez de *habilidades (skills)* discretas para exprimir a multiplicidade e complexidade de processos psicológicos envolvidos na competência social.

consequência, beneficiar de uma orientação prescritiva — providenciando-lhes aprendizagens elementares — e do nível elevado de estruturação do programa, adequado às suas possibilidades de funcionamento psicológico. Entre os grupos de clientes que se podem encontrar nestas condições estão, obviamente, as crianças e os adolescentes e adultos severamente limitados na sua competência quer em resultado de insuficiente desenvolvimento intelectual quer de situações psicopatológicas.

(b) As estratégias instrutivas podem estar indicadas em situações de dificuldade ou de crise cujas causas determinantes não se identificam com insuficiências do equipamento psicológico do cliente (por exemplo, a persistência de padrões desadaptativos de funcionamento e de interacção), mas com factores externos, escapando geralmente ao seu controle pessoal (por exemplo, acontecimentos de vida, transições, transformações contextuais), originando perdas relevantes e implicando consequências emocionais significativas. Tais conjunturas tipificam situações de descontinuidades abruptas no desenvolvimento do indivíduo para cuja confrontação ele não teve oportunidade de se preparar em consequência da natureza súbita do acontecimento (e.g. morte inesperada de uma pessoa querida) ou do bloqueamento originado por emoções negativas intensas (e.g. separação conjugal conflituosa). Em casos como estes, uma estratégia instrutiva (por exemplo, de reestruturação cognitiva) pode apresentar-se como opção adequada e eficaz, através de uma intervenção de duração relativamente curta. Se, ao contrário, por hipótese, a consequência emocional (por exemplo, depressão) da separação conjugal se liga fundamentalmente à história desenvolvimental do cliente e se a situação de crise aparece como o resultado da sua incapacidade para o estabelecimento de uma relação de vinculação madura, então a orientação da intervenção deverá dirigir-se para a transformação das estruturas do sistema pessoal do cliente, o que, como se vê, ultrapassa as possibilidades de actuação do modelo instrutivo, requerendo estratégias do tipo acção-reflexão.

(c) As estratégias instrutivas podem ainda mostrar-se de interesse sempre que o seu modo de utilização se oriente no sentido de possibilitar e/ou de potenciar processos e actividades de exploração, pelo cliente, em situações de desequilíbrio psicológico, favorecendo, assim a reorganização das suas estruturas. Neste caso, de novo se transcende o *rationale* instrutivo, a partir do qual não saberíamos formular uma conceptualização "estrutural" da mudança psicológica. A distinção que se joga nesta terceira possibilidade de "recuperação" das estratégias comportamentais-cognitivas liga-se à distinção entre as noções de meio e actividades de intervenção. As técnicas seriam, assim, consideradas como um meio, que,

utilizado de forma adequada, poderia servir objectivos de criação de actividades capazes de proporcionar ou de rendibilizar experiências significativas e de promover o desenvolvimento das estruturas do cliente.

É nesta perspectiva que devem ser entendidas algumas tentativas recentes de utilização de técnicas instrutivas, identificáveis em domínios de intervenção tão diversos como a consulta psicológica vocacional (Krumboltz & Baker, 1973; Lewis & Gilhousen, 1981; Mitchell & Krumboltz, 1987; Nevo, 1987; Skovholt, Morgan & Negrón-Cunningham, 1989; Stead & Watson, 1991; Thorensen & Ewart, 1976) ou a psicoterapia (Guidano & Liotti, 1983). O estabelecimento da orientação que esta opção consagra — reconvertendo as técnicas em meios de intervenção psicológica a partir dos quais se pode alcançar objectivos desenvolvimentais, o que implica uma reconceptualização das possibilidades do seu uso no quadro de uma teoria alternativa da mudança psicológica — põe em destaque a linearidade do *rationale* da instrução e a sua omissão de articulação com uma teoria dos processos de funcionamento e de desenvolvimento do sujeito.

Concluindo, a análise feita do treino de capacidades (*skills*) sociais — como caso típico de concretização da estratégia construtiva na consulta psicológica interpessoal — permitiu, a nosso ver, a clarificação de algumas inadequações gerais desta orientação relativamente ao objectivo de promoção do desenvolvimento interpessoal dos clientes. Grande parte das limitações identificadas poderão, como procuraremos demonstrar, ser superadas através da estratégia de acção-reflexão. Por ora, retenhamos, de forma sintética, o que foi possível determinar, a este respeito, nas estratégias instrutivas:

(a) Não atendem suficientemente à estrutura e funcionamento do cliente. Com efeito, mesmo nas versões mais recentes e menos radicais do modelo comportamental-cognitivo, constata-se a ausência de uma teoria da organização e do desenvolvimento do sujeito.

(b) Por isso, estas abordagens desconhecem os processos psicológicos através dos quais ocorre a mudança individual.

(c) Em alternativa, centram-se nos conteúdos e nos métodos e na sua sistematicidade e não no cliente, na sua ordem auto-organizadora ou nos mecanismos que comandam a sua transformação.

(d) Definem objectivos em termos de habilidades discretas, sem ligação umas com as outras, cujo efeito cumulativo constitui o *reportório* de capacidades e de comportamentos, noção através da qual se representa a competência pessoal.

(e) Utilizam métodos sistemáticos e artificiais — onde a repetição aparece como um mecanismo básico de aprendizagem — cuja lógica de produção não encontra correspondência no funcionamento do cliente, acabando por submeter a ordem psicológica à ordem "tecnológica".

(f) Pressupõem que as habilidades são identificáveis em si, como unidades discretas, sem atenção aos contextos sociais e psicológicos da sua utilização.

(g) O que traz como consequência o "empolamento" do problema da transferência e generalização das aquisições, uma re-edição da questão da dicotomia competência/*performance*¹ — de que as perspectivas estruturais usualmente são acusadas —, mas onde sobressaem as desvantagens adicionais de uma dicotomia que emerge na ausência de um *rationale* teórico que a justifique.

Análise de Estratégias Cognitivo-Desenvolvimentais

Podemos opor a este primeiro tipo de estratégias uma segunda categoria que se caracterize por: (a) não tentar ensinar nem impor um quadro de significação ao cliente², (b) procurar desenhar as suas tecnologias a partir do próprio processo de funcionamento e desenvolvimento psicológico. É neste contexto que incluímos as estratégias cognitivo-desenvolvimentais³ para a promoção do desenvolvimento interpessoal, como modo de ilustrar a abordagem de acção-reflexão.

Veremos de seguida como aquele tipo de estratégias concretiza o conjunto de princípios e de ingredientes antes enunciados como componentes da perspectiva de acção-reflexão. Como é sabido, a orientação cognitivo-desenvolvimental traduz, no domínio da intervenção psicológica, a concepção de que o desenvolvimento do cliente ocorre a partir de um processo de transformação do seu sistema pessoal — aqui conceptualizado a partir da noção de estrutura cognitiva —, integrando níveis anteriores (mais simples) em níveis mais

¹ Mais pobre do que a que é habitualmente atribuída às perspectivas cognitivo-desenvolvimentais porque nem sequer entra em conta com a natureza generativa das estruturas do sujeito.

² Sublinhe-se que a orientação instrutiva partia do pressuposto da irracionalidade ou disfuncionalidade do pensamento do cliente, o que abria caminho para a superioridade da racionalidade do psicólogo relativamente à daquele. Na posição das perspectivas desenvolvimentais sobre esta questão, convém destacar dois aspectos: (a) a pretensa irracionalidade das crenças do sujeito constitui a expressão da racionalidade típica do seu nível/estádio de desenvolvimento actual; sugere-se, em consequência, que a intervenção psicológica se organize de forma a promover o desenvolvimento do cliente para níveis mais complexos e adequados de funcionamento psicológico; (b) esta alternativa de pôr o problema não se isenta de opções axiológicas quanto à determinação da qualidade das racionalidades possíveis; note-se, no entanto, que a escolha aqui não se faz entre a do cliente e a do psicólogo — impondo esta como modelo —, mas entre as diferentes possibilidades do cliente, por referência a uma sequência desenvolvimental cujos níveis posteriores são considerados mais adaptativos, complexos e flexíveis.

³ Na verdade, deveria dizer-se estratégias desenvolvimentais-cognitivas para uma tradução fiel do termo *cognitive-developmental*. Verificamos, no entanto, que a expressão cognitivo-desenvolvimental é a única que está vulgarizada.

complexos de compreensão da realidade. O objectivo geral desta intervenções enuncia-se como a facilitação do processo de transição de uma estrutura para outra, ou seja, como promoção do desenvolvimento da competência (no nosso caso, interpessoal) do cliente¹. Compreende-se que a formulação daquele objectivo (ponto de chegada) obrigue à consideração do ponto de partida — nível ou estágio actual de desenvolvimento do cliente —, em ordem à adaptação/adequação dos processos e estratégias de intervenção a utilizar. Verifica-se, assim, que o modelo teórico estrutural-cognitivo constitui um instrumento indispensável na definição dos objectivos do programa e na adaptação do processo de intervenção. Vejamos o que acontece quanto à questão da elaboração da estratégia. A este respeito, a perspectiva cognitivo-desenvolvimental faz igualmente apelo aos modelos do desenvolvimento psicológico, procurando extrair deles os processos e mecanismos ligados à mudança desenvolvimental com o objectivo de os recriar no contexto da intervenção psicológica. A melhor forma de definir as estratégias cognitivo-desenvolvimentais consiste em encará-las como um conjunto de decisões e acções intencionais destinadas a activar os processos (por exemplo, conflito cognitivo) associados à mudança desenvolvimental.

Neste sentido, compreende-se que aquelas estratégias apresentem duas características distintivas, relativamente ao *rationale* instrutivo: (a) orientação para uma mudança global do sistema do cliente (em vez de aquisições específicas); (b) priorização dos processos² (de desenvolvimento, de mudança, de intervenção) em vez dos conteúdos.

Com efeito, o modelo da instrução assumiu opções bem diversas. Uma versão funcionalista radical ou forte — identificável no discurso de muitas práticas de tipo instrutivo — da intervenção psicológica tende a acentuar a especificidade e concretude dos objectivos/efeitos da intervenção. Uma tal atitude desconhece, geralmente, que a aprendizagem e a mudança não são o resultado de processos de causalidade linear e, por isso,

¹ Parte-se do pressuposto de que a intervenção psicológica toma, como seu principal objectivo, o desenvolvimento humano, independentemente da situação do cliente e da modalidade de consulta psicológica a utilizar (Campos, 1988). Em situações de crise, este objectivo justifica-se do ponto de vista em que a sua ultrapassagem não se confina à restituição ao cliente da sua forma de equilíbrio anterior, mas à reorganização das suas estruturas, *i.e.*, ao seu desenvolvimento. As intervenções realizadas em situações de ausência de crise encontram a sua legitimação no reconhecimento social do valor do desenvolvimento humano e da utilidade (pessoal e social) dos projectos da sua promoção, e sobretudo, na ultrapassagem das visões naturalistas do desenvolvimento psicológico, e na verificação empírica do seu carácter não automático (*vd.* Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1983). Compreende-se, por isso, a tendência dos psicólogos interessados na intervenção para leituras histórico-sociais — em vez de maturacionistas — do desenvolvimento humano.

² Note-se, a este respeito, que as estratégias instrutivas propõem esquemas explicativos do processo de mudança do cliente em que, frequentemente, o *explanandum* (aquilo que se procura explicar) se confunde com o *explanans* (aquilo que serve para explicar). Há que admitir que isto nem sempre aconteceu no modelo comportamental-cognitivo (o behaviorismo — clássico e operante — explicitava processos de mudança, por condicionamento, que não se confundiam com os mecanismos que os provocavam — emparelhamento e repetição). Mas dizer que uma aprendizagem ocorre por observação não ajuda a distinguir as condições, que a originaram, do processo de mudança que ocorreu no aprendiz. Como veremos ao longo deste trabalho, as estratégias cognitivo-desenvolvimentais atribuem uma grande importância à compreensão e activação dos processos de mudança do sujeito.

dispensa o esforço de adaptação da estratégia às estruturas do sujeito. Se considerarmos — o que nos parece evidente — que essa estrutura sofre um processo de transformação contínua segundo certas regras — a lógica do desenvolvimento —, fácil será admitir a importância da adaptação do processo de intervenção ao nível desenvolvimental de organização das estruturas do cliente e, mais ainda, procurar penetrar na sua lógica de funcionamento, em ordem a facilitar a sua mudança.

O pressuposto de que o sujeito se desenvolve segundo uma certa lógica constitui-se, assim, como um pressuposto básico da orientação cognitivo-desenvolvimental. É ele que nos permite compreender que o cliente seja capaz de realizações e produções nunca aprendidas ou observadas ou, como evidenciou Chomsky (Habermas, 1970; Jacob, 1991), que o sujeito seja capaz de utilizar e compreender frases nunca ouvidas¹. A conclusão deste raciocínio pode ser enunciada em dois planos: (a) o da incapacidade de esquemas lineares darem conta da aprendizagem e da mudança psicológica, de que decorre o carácter limitativo da organização e avaliação das intervenções, em função unicamente de objectivos enunciados de forma específica (comportamentos, habilidades); (b) a centralidade da noção de organização de estruturas² do cliente no processo de intervenção psicológica e a necessidade de fazer intervir (e potenciar) mecanismos do desenvolvimento nos programas de consulta psicológica.

A Discussão de Dilemas

Uma das técnicas de promoção do desenvolvimento de estruturas cognitivas mais conhecidas é, sem dúvida, a discussão de dilemas. Inicialmente utilizada na promoção do desenvolvimento do raciocínio moral (Berkowitz, 1985; Berkowitz & Gibbs, 1983; Higgins, 1980; Rest, 1979; Rest & Thoma, 1986; Rosenkoetter, Alderman, Nelson, & Ottaviano, 1982; Selman & Lieberman, 1975; Whiteley & Bertin, 1982), a partir do trabalho pioneiro de Blatt (1969, citado por Berkowitz, 1985), acabou por ser utilizada com o objectivo de desenvolver o

¹ A estrutura cognitiva é uma entidade generativa — no sentido da noção de gramática generativa de Chomsky — isto é, um conjunto de regras capaz de engendrar uma variedade de raciocínios com as características "semânticas" e "sintácticas" próprias do nível de competência do sujeito.

² A principal razão por que, hoje em dia, é impossível negar a utilidade instrumental da estrutura cognitiva para a compreensão e intervenção no desenvolvimento humano prende-se com a observação, rotineira para o investigador e para o psicólogo, da variedade e complexidade de padrões de comportamento da criança, do adolescente e do adulto, impossíveis de compreender de outro modo (cf. Flavell, 1982). Isto não significa que os investigadores estejam de acordo quanto à natureza da noção de estrutura cognitiva — grau de abstracção, de generalidade ou de independência do contexto — nem quanto ao seu papel e relevância na compreensão do processo de desenvolvimento psicológico. Há, no entanto, um consenso generalizado de que os processos cognitivos se organizam de forma complexa.

raciocínio interpessoal¹ (Adalbjarnardóttir & Edelstein, 1989; Bearison, 1982; Coimbra, 1990; Cooney, 1977; Paolitto, 1976; Rundle, 1977 citados por Stuhr, 1978; Selman, 1976 a, 1976 b).

Basicamente, o método consiste na apresentação de situações interpessoais problemáticas onde existe um conflito de interesses entre os intervenientes cuja resolução requer a consideração e coordenação de vários pontos de vista (tomada de perspectiva social) seguida de discussão. Os problemas — ou dilemas — são susceptíveis de introdução segundo estratégias variadas: podem ser lidos, dramatizados ou apresentados através de suportes audiovisuais (filmes, videogramas). A sua origem pode, igualmente, ser diversificada: dilemas hipotéticos, retirados ou construídos a partir do currículo académico — quando a intervenção se realiza em contextos escolares —, inventados pelos clientes e reais. A tendência inicial foi para utilizar dilemas hipotéticos, mas a avaliação destes programas demonstrou a maior eficácia — ligada certamente à maior pertinência, significado pessoal, motivação, investimento e envolvimento — do uso de dilemas reais (Azrak, 1978; Rundle, 1977, citados por Stuhr, 1978; Higgins, 1980). Neste caso, a discussão parte de situações do dia-a-dia dos clientes ou de problemas com que se confrontam actualmente, propostos por eles. A utilização de dilemas interpessoais sugeridos pelos programas das disciplinas escolares tem interesse, sobretudo na medida em que potencia o impacto educativo do currículo, associa as aprendizagens escolares estritas ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, implica os professores e possibilita a disseminação curricular de objectivos expressos de desenvolvimento psicológico interpessoal. Desejavelmente, os dilemas deverão abordar temáticas diversificadas que coloquem diferentes tipos de problemas em variadas situações de intervenção².

A essência da técnica reside na discussão dos dilemas que pode ser realizada em grupos — mais frequentemente — ou em díades (Berkowitz, 1985). Os participantes podem ser crianças, adolescentes ou adultos, salvaguardada a relativa homogeneidade do conjunto (em termos de idade e de nível de desenvolvimento). A discussão de dilemas interpessoais em grupo é passível de ser implementada em variados contextos, institucionais (escola, centros de reabilitação) ou não (família). A técnica tem-se mostrado mais eficaz sempre que o grupo de

¹ Para sermos mais precisos, deveríamos dizer que o objectivo destes programas consiste na promoção do raciocínio e da acção interpessoal dos clientes. Apesar da insistência desta estratégia de intervenção no pensamento reflexivo e sem querer entrar na questão da relação entre estrutura e acção — que tratámos noutra lugar (*vd.* Coimbra, 1991) —, a verdade é que a avaliação destes programas tem evidenciado alguns dos seus efeitos na acção dos clientes. Por exemplo, Rundle (1977, citado por Stuhr, 1978) encontrou ganhos significativos no comportamento de cooperação dos participantes de um grupo de discussão.

² Persegue-se, assim, o objectivo de desenvolvimento horizontal pela via da consolidação da estrutura emergente, aplicando-a a uma variedade de conteúdos, domínios e tarefas interpessoais.

discussão é um grupo natural (por exemplo, turma, família, grupo de vizinhança, equipa desportiva) em vez de um grupo constituído expressamente para o efeito (cf. Higgins, 1980).

Os participantes são estimulados a emitir as suas opiniões pessoais sobre o problema proposto e a escutar e considerar as opiniões dos outros. Todo o processo de intervenção se baseia no princípio de exposição da estrutura cognitiva do sujeito à estrutura de um sujeito de nível imediatamente superior, por forma a criar condições que propiciem o desequilíbrio originado pelo *conflito cognitivo* que resulta dessa confrontação dialéctica.

Embora a investigação não seja conclusiva quanto ao papel do agente de intervenção (psicólogo, professor) (*vd.* Berkowitz, 1985), sabe-se que a acção daquele não é eficaz no fornecimento do nível óptimo (+1) de funcionamento socio-cognitivo. Parece assim poder concluir-se que a confrontação entre diferentes níveis de raciocínio é mais eficaz quando ocorre no seio do grupo de pares. No entanto, é indiscutível que a qualidade da orientação desempenhada pelo agente é condição necessária para o sucesso. Rosenkoetter, Alderman, Nelson, & Ottaviano (1982) verificaram diferenças significativas nos resultados de intervenções conduzidas por agentes experientes e com formação adequada, relativamente a outros sem experiência nem formação, a favor dos primeiros. Efectivamente, ao psicólogo compete a estruturação da actividade e da situação da intervenção. Nesse sentido, ele deverá manter a discussão centrada no problema em questão, reformular e clarificar pontos de vista, definir princípios de funcionamento e estabelecer os limites dentro dos quais as interacções ocorrerão entre os participantes (por exemplo, garantir condições de reciprocidade, evitar exclusões no grupo ou o desenvolvimento de formas de dominação). A compreensão dos conceitos e das sequências de níveis de desenvolvimento das estruturas interpessoais (TPS e ENI) constitui um requisito para a possibilidade de identificação da variedade de níveis de raciocínio presentes no grupo e, portanto, para proporcionar a discussão entre sujeitos de níveis contíguos. Os participantes deverão ser encorajados não apenas a exprimir, mas a justificar as suas opiniões. Na verdade, são as razões e argumentos avançados — e não as propostas de solução — que dão conta da complexidade estrutural dos sujeitos e que possibilitam o desafio das estruturas por outras mais desenvolvidas.

O favorecimento do conflito cognitivo e a criação de oportunidades de descentração — que permitem que o sujeito examine pontos de vista alternativos — pode também conseguir-se através do procedimento de inversão de papéis (*role reversal*), pelo qual um

participante é convidado a discutir a questão do ponto de vista de um dos intervenientes no dilema ou a partir de uma opinião diferente ou contrária à sua.

Além disso, o psicólogo deverá estar preparado para situações particulares onde pode tornar-se necessário ajudar os participantes a ouvirem-se e a responderem-se mutuamente, sobretudo quando trabalha com crianças ou populações especiais. Por exemplo, se o grupo é constituído por adolescentes, uma atenção particular deve ser dada à expressão do pensamento pessoal, contrariando a tendência dos sujeitos neste período de desenvolvimento para a emissão de juízos baseados na conformidade social (e.g. ao grupo). Finalmente, deverá ser capaz de lidar com eventuais situações de desconforto, insegurança ou resistência da parte dos participantes, decorrentes do processo de mudança que estão a viver e providenciar o necessário apoio afectivo e o contexto seguro que possibilite a exploração de alternativas e a re-equilibração das estruturas pessoais.

A discussão de dilemas tem sido utilizada como técnica de promoção do desenvolvimento da estrutura de coordenação de perspectivas (TPS) (Cooney, 1977; Paolitto, 1976, citado por Stuhr, 1978; Selman, 1976 a). Uma variante desta técnica tem sido proposta mais recentemente por Adalbjarnardóttir & Edelstein (1989), privilegiando o modelo das estratégias de negociação interpessoal. Característica desta orientação é a eleição dos problemas escolares como temática principal, sendo os dilemas desenvolvidos com base em situações reais da vida da escola ou nos programas e manuais, com especial saliência para as relações professor/aluno e aluno/aluno. A discussão centra-se na qualidade do raciocínio sobre os processos de negociação, estruturando-se segundo o modelo funcional de etapas de processamento da informação para a resolução de problemas interpessoais (Selman *et. al.*, 1986): definição do problema, proposta de estratégia de acção, justificação da estratégia e antecipação das consequências e complexidade de sentimentos envolvidos. Portanto, o objectivo pretendido é o de promover o raciocínio dos alunos sobre a acção interpessoal para níveis de maior complexidade e funcionalidade. Considera-se que o clima da sala de aula constitui uma força activadora, uma vez que fornece oportunidades para explorar, sob diferentes prismas, problemas do relacionamento interpessoal entre professores e alunos, favorecendo o desenvolvimento das estratégias de negociação interpessoal e a reflexividade dos alunos, *i.e.*, pensar antes de agir.

A avaliação de intervenções utilizando a discussão de dilemas tem evidenciado uma eficácia satisfatória na promoção do desenvolvimento estrutural. Se a maior parte das

revisões se refere ao domínio do raciocínio moral (Blatt & Kohlberg, 1975; Berkowitz, 1985; Berkowitz & Gibbs, 1983; Higgins, 1980; Rest, 1979; Rest & Thoma, 1986; Stuhr, 1978; Whiteley & Bertin, 1982; Lockood, 1978, citado por Higgins, 1980), a verdade é que os resultados de programas dirigidos para as estruturas cognitivo-interpessoais apontam, em geral, no mesmo sentido (Adalbjarnardóttir & Edelstein, 1989; Cooney, 1977; Enright, 1978; Paolitto, 1976; Rundle, 1977; Selman, 1976a, 1976b; Sprinthall, 1991a, Stuhr, 1978).

Uma das limitações assinaláveis a esta técnica diz respeito à eventualmente excessiva acentuação do pensamento reflexivo, sem preocupação com a acção interpessoal dos clientes, sobretudo quando se faz uso de dilemas hipotéticos. Uma segunda crítica relaciona-se com a insuficiente consideração da relação entre o estatuto desenvolvimental dos participantes e a qualidade da discussão e da argumentação produzidas. De facto, o nível de desenvolvimento dos sujeitos constitui uma variável que influencia decisivamente a qualidade da discussão, pelo que uma perspectiva desenvolvimental das intervenções não poderá deixar de levar em conta os diferentes tipos de discussão entre grupos de sujeitos que se diferenciam pelos níveis de desenvolvimento e de idade dos seu intervenientes. A este respeito, Berkowitz & Gibbs (1979) encontraram uma relação entre a reflexão activa e a "operação" sobre o raciocínio do parceiro de discussão, traduzida na noção de transacção operacional, e a qualidade dos ganhos desenvolvimentais, avançando, em consequência, a proposta de se averiguar a possibilidade de intervir no sentido de influenciar a qualidade das discussões entre sujeitos.

Em conclusão, a estratégia de discussão de dilemas interpessoais constitui um método de intervenção que actua através do processo de *conflito cognitivo*. Não o podendo controlar directamente, como nota Berkowitz (1985), uma vez que se trata de um processo intra-individual, a técnica da discussão procura influenciá-lo, manipulando outros factores como a composição do grupo (heterogeneidade dentro da homogeneidade) e a interacção entre os elementos. Desta forma, a exposição continuada a um raciocínio ligeiramente superior ao do sujeito provoca desequilíbrio e conflito cuja resolução conduz ao fortalecimento/desenvolvimento da estrutura em apreço. O conflito cognitivo aparece, assim, como o processo de mudança psicológica que explica as transições de nível da tomada de perspectiva social e das estratégias de negociação interpessoal.

Note-se, para finalizar, a presença dos três ingredientes da perspectiva de acção-reflexão: (i) a acção, contida na situação ou problema que está a ser discutido (por isso, a

intervenção é mais eficaz com dilemas reais¹); (ii) a reflexão, presente em todo o processo da discussão (raciocínio, argumentação, análise e confrontação de pontos de vista que conduz à integração); (iii) a relação, visível na segurança do contexto de interacção com os pares (facilitando a experimentação e exploração de perspectivas alternativas) e no apoio afectivo providenciado pelo psicólogo em situações de desconforto, ansiedade e resistência.

A Educação Psicológica Deliberada

Tanto a estratégia de discussão de dilemas interpessoais abertos como a que nos ocupará nesta secção do trabalho — educação psicológica deliberada — emergiram e desenvolveram-se para dar resposta à crescente constatação da necessidade de implementar programas de intervenção em situações de ausência de crise. Assumem um cariz essencialmente educativo — embora não instrutivo —, procurando ambas a promoção do desenvolvimento psicológico dos clientes. Os seus objectivos, população-alvo e contextos de actuação tipificam, portanto, intervenções que se inserem na modalidade da educação psicológica.

Na proposta que temos vindo a apresentar e a discutir, estas duas perspectivas são integráveis no modelo estratégico geral da acção-reflexão onde representam a corrente cognitivo-desenvolvimental. No entanto, verificaremos que a participação e articulação das três componentes já enunciadas se realiza de forma diversa em cada uma delas.

A este respeito, pode considerar-se que o movimento da educação psicológica deliberada fornece o melhor exemplo de concretização do modelo de acção-reflexão. De resto, foi no contexto daquelas propostas de intervenção que identificámos, pela primeira vez, a expressão acção-reflexão (*vd.* Mosher & Sprinthall, 1970). Historicamente, o movimento da educação psicológica deliberada surge como forma de questionar os objectivos e resultados da escola em crianças e jovens a partir da noção de currículo oculto e como proposta de ensaio de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento psicológico e social dos alunos.

Os programas de educação psicológica deliberada ficam a dever-se, em grande parte, ao esforço pioneiro de Norman Sprinthall e colaboradores (Cognetta, 1977; Cognetta & Sprinthall, 1978; Collins, 1977; Enright, 1978; Mosher, 1978; Mosher & Sprinthall, 1970;

¹ Quando se faz uso de dilemas reais, os ganhos são superiores, o que é compreensível pois é a própria experiência dos sujeitos que está a ser objecto de discussão. Neste caso, é evidente o papel da acção na estratégia de intervenção. Para além da acção como referente da discussão no grupo, convém não esquecer que a própria discussão entre pares é uma experiência de acção a não negligenciar.

Mosher, Sprinthall, Atkins, Dowell, Greenspan, Griffin, Jr., & Mager, 1971; Oja & Sprinthall, 1978; Sprinthall, 1977, 1978, 1980a, 1980b, 1984, 1991a, 1991b; Sprinthall & Mosher, 1978; Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1983; Sprinthall & Scott, 1989; Sullivan & Dockstader, 1978; Thies-Sprinthall, 1988). O seu desenvolvimento acelerou-se, sobretudo a partir da década de setenta, tendo evoluído desde a aplicação a adolescentes em escolas secundárias até outros tipos de intervenção com diferentes grupos de clientes (por exemplo, crianças, ensino da psicologia, formação de professores).

O referencial teórico do movimento da educação psicológica deliberada é o desenvolvimento psicológico, privilegiando-se a perspectiva estrutural-cognitiva. Contrariamente à estratégia de discussão de dilemas que procura dirigir-se para objectivos sectoriais de desenvolvimento psicológico (por exemplo, raciocínio moral ou interpessoal), a educação psicológica deliberada consubstancia uma orientação holística da intervenção. Não se pretende apenas resultados desenvolvimentais específicos no cliente, mas sobretudo a transformação global do seu sistema pessoal, quer dizer, das suas estruturas cognitivas. Poderá, então, questionar-se a razão da inclusão desta estratégia no contexto de um estudo sobre a consulta psicológica interpessoal. Em primeiro lugar, ela justifica-se uma vez que a avaliação da eficácia destes programas se faz, frequentemente, *inter alia*, através da avaliação do desenvolvimento de estruturas cognitivo-interpessoais (tomada de perspectiva social). Uma segunda razão, porventura mais significativa, poderá ser apontada: é que a natureza das experiências de acção oferecidas aos clientes pelo programa prefere situações onde as relações interpessoais constituem o elemento preponderante, requerendo, em consequência o desenvolvimento da capacidade de assumir e coordenar pontos de vista alternativos (*vd.* Sprinthall, 1977; Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1983). Além disso, essas experiências configuram oportunidades de desempenho de papéis reais (*role taking*). Actividades de ensino realizadas por adolescentes junto de crianças, a animação de um grupo de pessoas de terceira idade, o trabalho com crianças deficientes, o desempenho de funções numa empresa no contexto de um estágio ou actividades de consulta psicológica protagonizadas por estudantes dos anos terminais da licenciatura em Psicologia constituem exemplos do tipo de experiências geralmente oferecidas. Os critérios da sua escolha submetem-se ao interesse e significado pessoal para os participantes, não esquecendo o seu nível de desenvolvimento. Este último constitui, aliás, um aspecto determinante do sucesso ou insucesso da intervenção concretizando uma das dimensões de adaptação do programa ao desenvolvimento psicológico

dos clientes, através da noção de currículo diferenciado¹ (Sprinthall, 1977). Por exemplo, estas intervenções têm verificado que certas experiências não se mostram adequadas a sujeitos que não atingiram ainda um determinado nível de desenvolvimento (é o caso de trabalho com crianças num jardim de infância realizado por adolescentes entre os dez e os quinze anos (Sprinthall, 1977); é também o caso, quanto a nós, de experiências de aproximação da vida activa que propõem actividades muito abaixo do nível de competência pessoal, académico e profissional dos alunos ou formandos).

O segundo elemento destes programas refere-se à reflexão — realizada em grupo e orientada pelo psicólogo — e à integração das experiências proporcionadas ao cliente. Completa-se, assim, o princípio dos três *r*'s consagrado pela educação psicológica deliberada: reais condições, — por oposição a condições de simulação e vicariantes — responsabilidade e rigoroso exame do significado da experiência (Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1983).

Finalmente, a assimilação gradual das perturbações provocadas pela natureza desafiante das experiências envolve "perda" psicológica (Sprinthall, 1991b). É nestes períodos de desequilíbrio que se activam emoções e sentimentos (de perturbação, insegurança, ansiedade) no cliente para os quais a relação com o psicólogo (e com os pares) fornece o necessário apoio e um contexto seguro para as enfrentar, ultrapassando atitudes defensivas ou hostis.

A avaliação dos programas de educação psicológica deliberada tem encontrado resultados bastante encorajadores em diferentes áreas do desenvolvimento psicológico (interpessoal, moral, do *ego*, etc.) (Lockwood, 1978, citado por Higgins, 1980; Rest & Thomas, 1986; Sprinthall, 1980 b, 1991b), verificando-se mesmo uma tendência para efeitos superiores — medidos em ganhos desenvolvimentais — relativamente à estratégia de discussão de dilemas em grupo (*vd.* por exemplo, Lockwood, 1978, citado por Higgins, 1980). A diferença é, aliás, compatível com a experiência resultante da análise comparativa das duas estratégias. De facto, a discussão de dilemas não providencia directamente experiências aos clientes. Como se viu atrás, a referência à acção no âmbito desta estratégia é sempre de natureza retrospectiva: trata-se de experiências espontâneas que ocorreram (ou ocorrem) independentemente do programa². Na educação psicológica deliberada existe uma preocupação explícita com a

¹ Critica-se deste ponto de vista o carácter breve, intenso, ainda que interessante, mas episódico das experiências propostas pelas abordagens humanistas que, além disso, não diferenciam o seu potencial de aprendizagem em função do nível de desenvolvimento dos sujeitos (*vd.* Sprinthall, 1977).

² Referimo-nos à discussão de dilemas reais porque nas outras opções o peso da acção na estratégia é bastante menor.

qualidade desenvolvimental das experiências, que o próprio programa se encarrega de fornecer.

Deste ponto de vista, esta estratégia cognitivo-desenvolvimental rompe com a tradição dos programas que *acrescentam* algo de artificial (por exemplo, de natureza correctiva) à vida do cliente, como acontecia de forma evidente nas estratégias instrutivas. Na educação psicológica deliberada, o processo de intervenção organiza-se no sentido de melhorar a própria "qualidade de vida" psicológica do cliente, proporcionando-lhe a oportunidade de viver e integrar experiências reais de vida em contextos genuínos. Neste sentido, pode afirmar-se que esta estratégia, na sua dupla vertente de promoção dos recursos do sujeito e potenciação dos recursos microssistémicos do contexto, se encontra num ponto intermédio do *continuum* que vai de intervenções exclusivamente dirigidas para o indivíduo às intervenções orientadas para a transformação ecológica dos seus contextos de vida¹.

A Psicoterapia de Par

Depois de uma análise sobre a discussão de dilemas e sobre a educação psicológica deliberada — breve, em resultado dos constrangimentos deste trabalho —, dedicaremos um pouco mais de atenção a uma terceira estratégia cognitivo-desenvolvimental que ilustra o modelo geral da acção-reflexão: a psicoterapia de par. A razão de lhe concedermos maior atenção resulta de uma opção justificável a vários níveis. Trata-se de uma estratégia que visa especificamente problemas e mudanças interpessoais, para os quais foi expressamente desenvolvida. Efectivamente, a discussão de dilemas interpessoais é uma abordagem subsidiária da educação moral, da qual importou o processo de intervenção, e a educação psicológica deliberada — apesar da importância atribuída aos processos interpessoais — caracteriza-se por uma orientação global do desenvolvimento do indivíduo. Além disso, a psicoterapia de par representa a aplicação, no terreno da intervenção psicológica, dos princípios, concepções e propostas dos modelos de desenvolvimento de estruturas socio-cognitivas da compreensão e da acção interpessoais, elaboradas por Selman e colaboradores (Selman, 1980; Selman *et. a.*, 1986; Selman, 1991). Em terceiro lugar, cremos tratar-se de uma abordagem altamente promissora e inovadora, para além de recente, das propostas de intervenção relativas às problemáticas interpessoais. Finalmente, a psicoterapia de par exemplifica uma modalidade da consulta psicológica diferente das que analisámos atrás; ela

¹ Atente-se que, na educação psicológica deliberada, em vez da modificação dos contextos habituais de vida do cliente, a metodologia opera pela variação dos contextos deste, fazendo-o participar de experiências improváveis ou impossíveis nos seus ecossistemas naturais. Em qualquer caso, vislumbra-se nesta estratégia uma preocupação indubitavelmente ecológica.

constitui uma estratégia de intervenção para situações de dificuldade ou de crise (daí a referência à modalidade da psicoterapia).

A psicoterapia de par apresenta-se como um método de intervenção desenvolvido por Selman e colaboradores (Selman, 1985, 1988, 1991; Selman & Demorest, 1984, 1985; Selman & Schultz, 1988, 1989, 1990; Selman & Yeates, 1987). Segundo os autores, o processo da sua elaboração concilia interesses de investigação com os óbvios objectivos "clínicos". De facto, os modelos de desenvolvimento das estruturas de negociação e de partilha interpessoais são o produto da experiência de intervenção realizada durante a última década junto de crianças e adolescentes com dificuldades de relacionamento interpessoal.

Como a designação indica, esta estratégia de actuação implica dois clientes cuja interacção vai mediar uma significativa parte das mudanças que se pretende imprimir. Contudo, para sermos mais rigorosos, deveríamos referir a existência de uma tríade (par de clientes e psicólogo) em vez de uma díade, para exprimir a compreensão global do sistema envolvido neste processo psicoterapêutico.

O objectivo destas intervenções pode ser enunciado como a promoção do desenvolvimento da competência de negociação e de partilha interpessoal — numa palavra, da acção interpessoal — em situações de crise ou de *deficit* desenvolvimental dos clientes. Geralmente, estes são crianças ou adolescentes cujas idades variam entre os 5/6 anos e os 14/15 anos. É nestes períodos que se tornam evidentes as consequências psicológicas e desenvolvimentais da pobreza de relações interpessoais, da escassez de amigos, da não-assertividade ou da incapacidade no estabelecimento de relações duradouras de intimidade.

De acordo com Selman (Selman & Schultz, 1990), os clientes típicos da psicoterapia de par podem encontrar-se em duas situações distintas: (a) de *décalage* entre a estrutura cognitiva e a acção, i.e., sujeitos que, tendo adquirido um certo nível de competência, sentem dificuldade em actualizar em situações de interacção quotidianas; (b) de fixação ou estagnação do desenvolvimento num nível baixo da competência interpessoal. No que diz respeito à primeira situação, cremos, em conformidade com a proposta de reconceptualização que fizemos (*vd.* Coimbra, 1991), que haveria interesse em especificar uma noutra situação de *décalage* entre estruturas da compreensão (TPS) e estruturas da acção (negociação e partilha) como fonte de dificuldades no relacionamento interpessoal de crianças e jovens.

No entanto, a grande maioria dos clientes que têm sido enviados para este tipo de tratamento não foi identificada a partir de situações de dificuldade referidas ao seu processo de desenvolvimento, mas de um largo espectro de categorias psicopatológicas ou quasi-patológicas como perturbações de personalidade, desordens afectivas, atrasos de desenvolvimento, doenças psicossomáticas, alterações comportamentais, dificuldades de aprendizagem ou estados-limite, que demonstram a extensão do âmbito de aplicabilidade destas estratégias.

Em termos de processo de intervenção, a psicoterapia de par utiliza a interacção entre ambos os clientes como contexto onde eles "fazem" coisas e reflectem sobre elas. Em outras palavras, o objectivo é o de fornecer um contexto psicoterapêutico em que duas crianças ou adolescentes, cujas relações interpessoais são problemáticas e ineficazes, possam trabalhar em conjunto, nos planos de acção e da reflexão, em ordem ao seu desenvolvimento psicológico-interpessoal.

Considera-se, nesta perspectiva que as capacidades de coordenação de perspectivas, de negociação e de partilha não podem ser ensinadas directamente, no sentido convencional do termo, ou simplesmente transmitidas (como informação) ou ditas aos elementos do par. A psicoterapia de par não visa o ensino de competências de comunicação, de tomada de perspectiva social, concepções de amizade ou estratégias de negociação interpessoal, como partes de um *curriculum*, antes procura criar oportunidades e condições que facilitem o desenvolvimento destes processos psicológicos.

A primeira de tais condições consiste na ocorrência de experiências *reais* de interacção, com significado pessoal para os intervenientes e emocionalmente investidos (capazes de eliciar gratificações mas também a ansiedade ou a frustração). Como sublinha Selman (Selman & Schultz, 1990), os conceitos de estratégia de negociação e de experiência partilhada poderão ser mal interpretados se forem concebidos como meras habilidades sociais (*social skills*). Por isso, nesta perspectiva, as aquisições interpessoais não se confundem com o seu aspecto mais superficial e visível (por exemplo, iniciar as frases que exprimem pedidos com "por favor") nem com a aprendizagem de táticas para se conseguir o que se quer em cada situação. Não se trata, evidentemente, de ensinar boas maneiras ou os processos da acção instrumental. A mudança que a psicoterapia de par persegue implica reorganização estrutural para níveis de maior diferenciação e integração. Cada nível da acção concreta contém subjacente uma determinada organização do sistema cognitivo, traduzível em níveis

estruturais de negociação e de partilha, em cada um dos quais é possível identificar (a) a construção perspectivista da situação (TPS), (b) o objectivo principal do agente e (c) a percepção e controle dos sentimentos. Pode concluir-se que o tipo de mudança assim caracterizado — de transformação estrutural — não é compatível com o *rationale* instrutivo. Ele requer, ao contrário de experiências de ensaio simulado, a vivência de experiências reais de relacionamento interpessoal.

A segunda condição refere-se à reflexão sobre a experiência. A oportunidade que a interacção inevitavelmente fornece de situações potenciais de negociação é eliciadora de conflitos inter e intrapessoais que provocam desequilíbrios cognitivos e emocionais sobre os quais há que trabalhar. A psicoterapia de par procura, assim, estimular a atitude de reflexão, própria e partilhada, no sentido de construção de sentido para a experiência ou, na expressão de Selman (Selman & Schultz, 1990), de "compreensão sentida" isto é, de integração em níveis de maior complexidade e flexibilidade, através da tendência para a sincronia entre pensamento e acção, competência e *performance*, emoção e cognição, autonomia e intimidade. Deixaremos a concretização do terceiro elemento, a relação, para a análise sobre a estratégia de intervenção e sobre o papel do psicólogo na psicoterapia de par.

Como já deixámos entender, o ponto de partida para a intervenção no quadro desta abordagem são os conflitos, que necessariamente acabam por acontecer, entre os dois membros do par de clientes. O enfoque inicial do programa dirige-se, portanto, prioritariamente para o desenvolvimento de estratégias de negociação interpessoal, *i.e.*, para a capacitação de cada sujeito para a autonomia pessoal. Na verdade, não se trata de uma opção de estratégia, mas tão só da constatação evidente de que este tipo de clientes não dispõe (ou raramente) dispõe de interacções íntimas com os pares. Por isso, não seria aconselhável iniciar a intervenção por um tipo de experiências que lhes é muito pouco familiar. A sua experiência mais comum e invariável neste campo é o conflito. De resto, a pobreza das suas capacidades de negociação interfere — e por vezes impede — a vivência de experiências interpessoalmente partilhadas, isto é, o desenvolvimento da intimidade. Neste sentido, a promoção da competência de negociação (autonomia, auto-afirmação) pode ser considerada como um requisito para a vivência de situações de partilha pessoalmente significativas. Por outro lado, a possibilidade de partilha de experiências bem sucedidas, que a psicoterapia de par for progressivamente proporcionando, encorajará os clientes à utilização de níveis mais elevados de negociação. Na verdade, as relações entre os dois aspectos são complexas: se a partilha, como expressão de afecto, é modulada pela riqueza da estrutura cognitiva do sujeito, designadamente do seu

nível de desenvolvimento de coordenação de perspectivas e de estratégias de negociação interpessoal, não se pode deixar de afirmar a existência de uma relação dialéctica entre as várias componentes envolvidas nestes processos de regulação social do comportamento: negociação/partilha, autonomia/intimidade, cognição/afecto. Em qualquer caso, a psicoterapia de par evolui de um enfoque em processos de regulação associados à autonomia e à negociação (diferenciação eu-outro) para processos de regulação ligados à intimidade e à partilha (integração eu-outro), sem que se tenha que considerar que se trata de fases sequenciais do programa de intervenção.

Tanto as situações de negociação como as de experiência partilhada que acontecem na psicoterapia de par são facilitadas pela estruturação do processo de intervenção, em particular pelo estabelecimento de um "terreno comum" aos clientes, aquilo que se designa por actividade familiar de base (*home base activity*), em torno da qual ocorre e se organiza a interacção entre eles. Esta actividade familiar de base deve, para cumprir a sua função, respeitar certos requisitos, entre os quais, que permita o envolvimento de ambos os elementos, que seja conhecida deles, que corresponda aos seus interesses e onde se sintam confortáveis e competentes.

A existência deste dispositivo estruturador e mediador da interacção dos clientes chama a atenção para a necessidade da existência de alguma actividade que os liberte de uma centração excessiva — e, em termos de intervenção, improdutiva — na interacção verbal, onde, aliás habitualmente estes clientes têm dificuldade em se manter de forma construtiva e emocionalmente controlada. Lembra-se aqui a crítica, já formulada atrás, às intervenções cujo enfoque se dirige para o conteúdo das competências interpessoais sem uma actividade ou tarefa de base e, por vezes, fora de contextos de relacionamento interpessoal significativo.

Geralmente, a actividade familiar de base — que pode ser um jogo ou qualquer acção lúdica (por exemplo, desenho ou trabalhos manuais) — envolve o par durante longos períodos de tempo, no decorrer dos quais se vai consolidando uma base segura e familiar que medeia a interacção. Para além de gerar, por si só, variadas situações de negociação e de partilha, a actividade familiar de base serve, em períodos de maior dificuldade ou descontrolo como um recurso no qual um re-enfoque estratégico permite o desvio das atenções, a recuperação da tranquilidade e a criação de condições para a análise e reflexão conjunta sobre o incidente, funcionando como um "refúgio" em momentos de particular turbulência (que não são infrequentes em crianças e adolescentes com estas características). De tal forma este

elemento estruturante do processo de intervenção é considerado fundamental — assumindo, para os clientes, a função de um projecto comum no seio do qual actua o processo de intervenção —, que, embora normalmente sejam os sujeitos a escolhê-la, por vezes acontece que o psicólogo toma a iniciativa de propor uma actividade, não para desempenhar uma postura directiva, mas porque alguma actividade é indispensável para mediar e facilitar a interacção. A psicoterapia de par não é, como vemos, instrução.

É a progressiva "institucionalização" da actividade familiar de base que possibilita o conhecimento mútuo entre os participantes e a construção e estabelecimento de uma relação interpessoal. De facto, o contexto em que se desenvolve o processo da psicoterapia de par é a relação e não a interacção — como elemento episódico e incidental —, embora esta última funcione como unidade de análise — onde se pode identificar acções de negociação ou de partilha — da primeira. Nesta perspectiva, entram em jogo, portanto, vários níveis de análise — micro e macro — na compreensão e elaboração do processo psicoterapêutico.

O tratamento orienta-se para o aqui e agora da interacção entre os clientes, embora o objectivo de transição para níveis de desenvolvimento socio-cognitivo mais complexos só seja detectável em avaliações de longo prazo. O objectivo global da psicoterapia de par é promover o desenvolvimento das estruturas cognitivo-interpessoais dos clientes para níveis progressivamente mais elevados até onde isso se tornar possível. Idealmente, esta finalidade corresponde à capacidade de colaboração (nível 3) quer em contextos de negociação quer de partilha. Em termos específicos, é possível enunciar objectivos a três níveis: objectivos cognitivos, comportamentais e afectivos.

Os objectivos cognitivos concretizam-se (1) na melhoria da capacidade de *reflexão* sobre so próprio e sobre as experiências. Para o psicólogo, isto significa ajudar o cliente a pensar antes de agir e, em certos casos, pode mesmo justificar a interrupção de interacções para examinar pensamentos, sentimentos e motivações envolvidos. Em segundo lugar (2) atende-se à melhoria da qualidade da interacção através da promoção da *capacidade de comunicação* dos clientes, de forma a exprimirem, em termos socialmente adequados, os seus pensamentos, sentimentos e interacções. Finalmente, (3) os objectivos cognitivos complementam-se com o desenvolvimento de *capacidades de escolha e planificação* das actividades a realizar — designadamente da actividade familiar de base —, como condição de ocorrência de interacções espontâneas entre os elementos do par.

Na área comportamental o enfoque dirige-se para a aquisição e consolidação de capacidades e comportamentos interpessoais (por exemplo, a rotatividade na utilização dos materiais e na realização das actividades, pedidos de informação, escuta, expressão de sentimentos, compromissos, etc.). Em grande parte, estas competências de acção representam a aplicação de aquisições já enunciadas a propósito dos objectivos cognitivos. Na verdade, a divisão é puramente analítica, permitindo a condução e correcção do processo psicoterapêutico e facilitando a sua avaliação. Por isso, a aprendizagem dessas capacidades tem que ser ligada à discussão e reflexão das situações onde estas podem ser utilizadas.

Por último, o programa persegue objectivos afectivos que se podem exprimir em termos de confiança em si próprio (o que possibilita que o cliente arrisque o ensaio de novas formas de interacção), no parceiro (no sentido em que orientações diferentes ou estratégias de interacção mais elevadas não conduzirão a reacções negativas por parte deste) e no psicólogo (no seu apoio, imparcialidade e capacidade para assegurar um contexto de seguro de interacção). Um outro aspecto importante relaciona-se com a percepção e controle das emoções, o que, de novo, nos reenvia para a importância da reflexão e integração dos sentimentos envolvidos na interacção.

O papel do psicólogo constitui também uma dimensão determinante do processo de intervenção, merecendo, por isso, uma atenção particular.

Antes de mais, o psicólogo deve desempenhar um papel de facilitação de um sentido de poder, eficácia e controle nos clientes. Com efeito, o protagonismo do processo é deles, competindo-lhes a escolha e planificação de todas as actividades a realizar ao longo do programa. Além disso, a intervenção encaminha-se para uma autossuficiência do par na resolução dos seus problemas, sem necessidade de apelo ao psicólogo (ou até à sua presença física). Para isso, é necessário que os sujeitos cheguem a um equilíbrio no seu modo de se relacionarem, estabelecendo e negociando progressivamente princípios e regras estruturadoras da interacção. Por outras palavras, embora fornecendo aos clientes o necessário apoio e empatia, o psicólogo deverá, dentro do possível, distanciar-se da interacção, minimizando a sua importância como interveniente, de forma a facilitar a interacção espontânea entre os sujeitos.

O seu papel é, embora em termos não absolutos, de natureza não directiva, procurando não interferir no que se passa entre os membros do par. No entanto, há que

considerar que essa dose de interferência varia em função da evolução do processo de intervenção e do estatuto desenvolvimental dos clientes. Assim, em fases iniciais, o peso da sua participação é maior, estabelecendo os limites da relação entre os sujeitos¹ e estruturando formalmente o processo, a partir da definição de regras básicas de funcionamento e encorajando a iniciativa e a acção dos clientes.

A segunda dimensão do papel do psicólogo é a de *ligação* entre os membros do par. Se na função anterior se garantia a interacção, este segundo aspecto visa assegurar a sua continuidade. Neste sentido, o psicólogo comporta-se como um mediador da comunicação e da resolução de problemas entre os clientes. No entanto, ele não aponta soluções nem sugere os melhores métodos, antes se limitando a estimular a reflexão dos elementos do par. A função de ligação exprime-se no objectivo de manter os sujeitos juntos e de estimular o seu trabalho sobre as suas diferenças e conflitos, considerando os desejos e interesses do outro. A intervenção pode ser verbal, facilitando a conversação e a interacção, promovendo o enfoque em aspectos afectivos, mas em certos casos, a ligação fica assegurada pela simples presença física na sala de terapia. Isto torna-se especialmente importante em situações em que o par, por si só, não consegue garantir a continuidade da relação. Neste caso, a interferência do psicólogo vai no sentido de impedir a deterioração da relação e de manter a possibilidade de comunicação entre os elementos.

Finalmente, o psicólogo preocupa-se em encorajar a reflexão das experiências mutuamente partilhada. Neste sentido, os sujeitos são estimulados a avaliar e analisar as interacções, com especial destaque para as situações negativas, aquelas que podem requerer o ensaio de formas de actuação alternativas (quer em termos de orientação interpessoal quer do nível de negociação). Por vezes, há uma especial ênfase nas capacidades de auto-observação que constituem condição da qualidade da análise que os sujeitos realizam (sobretudo dos que se encontram em níveis de desenvolvimento mais egocêntricos). A dramatização de episódios de interacção, tal como ocorreram ou como poderiam ter ocorrido (a partir das sugestões dos participantes), é uma das tácticas a que se pode recorrer, em ordem a rentabilizar o processo de integração das experiências.

Para além de propor momentos de reflexão — que em certos casos podem tomar a forma de sugestões de interrupção da actividade e da interacção —, o psicólogo participa

¹ Enumeram-se, geralmente, três tipos de limitações: (a) proibição de agressões violentas ou abuso; (b) respeito pela propriedade na sala de terapia; (c) compromisso de os sujeitos permanecerem juntos (embora não tenham, obrigatoriamente, de fazer coisas em conjunto).

directamente dela, orientando a discussão e providenciando um tipo especial de objectividade e imparcialidade (perspectiva da 3ª pessoa) que os sujeitos não conseguem assumir, embora sejam progressivamente encorajados a colocarem-se num ponto de vista de observadores da situação para a analisarem.

Em conclusão, verifica-se que o psicólogo desempenha um papel que, sem ser demasiado directivo e orientador do processo, também não deixa os clientes entregues a si mesmos e à sua total espontaneidade. Sobretudo, o psicólogo comporta-se como garantia de que certas condições de intervenção ocorram, traduzíveis nos requisitos de interacção, continuidade da relação e reflexão. Por isso, a sua postura também não é não-directiva. Na verdade, como sublinha Selman (Selman & Schultz, 1990), a "*pair therapy*" não é "*peer therapy*". Mesmo que seja esperado — e desejado — que os elementos do par sejam capazes de interagir durante uma sessão sem a intervenção sistemática do psicólogo, cada sujeito não é, de modo nenhum, o psicoterapeuta do outro. Bem ao contrário, o objectivo da intervenção é a construção de uma relação de amizade entre os clientes. O seu papel, portanto, é o de amigo. O papel do psicólogo implica uma atitude de neutralidade que lhe permita intervir directamente na interacção em certas condições, promover a integração das experiências dos clientes e fornecer-lhes uma base segura para a exploração de formas de pensar e de agir mais elaboradas, doseando a sua participação de forma flexível, em função do nível de desenvolvimento dos clientes e da fase do processo de intervenção.

Definida que está a função do psicólogo, passaremos de seguida para a caracterização do processo de intervenção da psicoterapia de par. Antes de passarmos à apresentação dos grandes momentos estruturadores do processo, gostaríamos, pelas implicações que tem na elaboração do programa de intervenção, de fazer uma referência breve à questão da constituição do par de clientes, ou seja do emparelhamento. A experiência acumulada nesta estratégia de intervenção aconselha que os sujeitos sejam associados num par segundo critérios de homogeneidade e de complementaridade. A homogeneidade diz respeito ao sexo¹, ao *background* cultural, à idade e sobretudo ao nível de desenvolvimento cognitivo-interpessoal. Para que se estabeleça o processo dialéctico de desafio e de transformação das estruturas sócio-cognitivas dos sujeitos é necessário, na verdade, que eles não se encontrem demasiado distantes. A complementaridade refere-se à orientação interpessoal. Como será de esperar, o emparelhamento de dois sujeitos predominantemente heterotransformadores pode conduzir

¹ Pensa-se que para clientes com dificuldades interpessoais, o sexo oposto pode constituir uma fonte de interferências negativas, sobretudo em pré-adolescentes e adolescentes.

a uma relação demasiado conflituosa e até destrutiva para eles. Por outro lado, a associação de dois clientes de orientação autotransformadora pode funcionar como um obstáculo á construção de uma relação entre dois sujeitos cuja interacção e iniciativa é geralmente pobre. Por isso, recomenda-se que se constituam pares entre sujeitos de orientações interpessoais opostas. Aliás, a complementaridade das orientações, para além de garantir um certo equilíbrio na interacção desde as fases iniciais do processo, funciona como um factor de desenvolvimento, expondo cada um dos membros do par a formas de actuação inabituais e que gradualmente serão estimulados a ensaiar. Julgamos, no entanto, que o processo de mudança desenvolvimental, que é susceptível de ocorrer a partir destas condições, não é explicável a partir da noção de modelagem, embora ela possa ter aqui alguma influência. De outro modo, os elementos do par tenderiam a aprender apenas a realizar negociações da orientação do parceiro num nível baixo de complexidade — característico destes sujeitos. Ora, a estimulação da alternância de orientações pode constituir uma tática para facilitar a passagem dos sujeitos para o nível de desenvolvimento seguinte, contrariando a rigidez habitual da orientação interpessoal dos clientes e promovendo a flexibilidade, ou seja, abrindo caminho para a transformação da sua estrutura cognitivo-interpessoal.

Quanto ao processo de intervenção propriamente dito, Selman & Schultz (1990) propõem a sua conceptualização em cinco fases, com objectivos e tarefas específicos.

Na primeira fase, de *conhecimento mútuo*; estabelecem-se os papéis, regras e limites da interacção entre os clientes, negocia-se um contrato que estrutura formalmente o programa e dão-se os primeiros passos tendentes à construção de uma melhor relação interpessoal (dentro do par e com o psicólogo). Um dos resultados deste primeiro momento pode traduzir-se na expressão aliança tripartida que diz respeito ao mínimo de acordo e de entendimento mútuo para que os intervenientes comecem a trabalhar, tendo em vista um objectivo comum. É nesta fase que se procede à exploração e escolha de uma actividade familiar de base (geralmente a partir de uma lista de opções fornecidas pelo psicólogo). No início, as negociações entre os sujeitos são raras e, quando ocorrem, geralmente acontecem de forma incompleta e tentativa. Compreende-se, assim, que grande parte da interacção neste momento seja guiada pelo psicólogo.

A fase seguinte caracteriza-se pela *emergência de um padrão de dominância* na relação entre os clientes. Torna-se agora evidente que a complementaridade de orientações interpessoais constitui um factor facilitador desse padrão de dominância. Na verdade, a

propósito da divisão de materiais, de poder ou da atenção do psicólogo, os clientes tendem, após disputas e hesitações, pela sua diferença de orientação, a assumir padrões diversos de comportamento. Um dos sujeitos tende a tomar iniciativas, a exercer maior poder e a controlar decisões (heterotransformador); o outro a aceitar as sugestões do parceiro e a acompanhá-lo (autotransformador). Fica claro, sobretudo a partir desta segunda fase do processo, que a conceptualização proposta por Selman & Schultz (1990), representa mais uma forma de sistematizar a sua experiência neste tipo de intervenções — isto é, as regularidades que se têm verificado na implementação destes programas — do que uma proposta de apresentação da estratégia da psicoterapia de par. Com efeito, o estabelecimento de um padrão de dominância entre os clientes não representa, de modo nenhum, um objectivo do programa, mas um resultado de certas condições que a estratégia implementa e que possibilitará a evolução para os passos seguintes do processo de intervenção. Mais do que fases de planificação do programa, trata-se de momentos desenvolvimentais de evolução da interacção do par.

Se as duas primeiras fases se caracterizam pela constituição do sistema triádico, onde ficaram decididas, entre outras tarefas, as questões de poder, a quarta fase caracteriza-se pelo encerramento desse ciclo e pelo estabelecimento de uma certa forma de equilíbrio na interacção. Na verdade, paradoxalmente, trata-se de um *desequilíbrio* de poder e influência, mas *estável*. Habitualmente, com crianças e adolescentes normais, este *desequilíbrio* teria tendência a evoluir para certas formas mais equilibradas de participação, isto é, para uma maior reciprocidade. Com clientes com dificuldades interpessoais marcadas, como é o caso, terá que ser a estratégia de intervenção a accionar as condições de passagem para a fase seguinte, de *reestruturação*. De novo, o psicólogo é chamado a intervir propondo a análise e integração das experiências e encorajando e apoiando as tentativas de ensaio de novas formas de agir (de orientação interpessoal diferente e/ou de nível de desenvolvimento mais elaborado).

A quinta fase é de *consolidação do novo nível de funcionamento interpessoal*, que emergiu em resultado do momento anterior. Agora, a ênfase da intervenção volta-se para o desenvolvimento horizontal, *i.e.*, para a aplicação e prática da estrutura adquirida a uma variedade de contextos, situações e problemas, de modo a fortalecê-la.

No decurso deste longo processo, que pode durar anos, ocorrem mudanças estruturais — habitualmente a transição para o nível imediatamente superior de negociação e partilha, de

acordo com as avaliações de Selman e Schultz (1990) em cerca de cinquenta casos — que resultam de um misto de espontaneidade da evolução da interacção, onde assumem particular importância certos mecanismos e processos reguladores e estruturadores da interacção e do desenvolvimento — a validação consensual da interacção, a dialéctica entre as necessidades de autonomia e de intimidade — e de intencionalidade do programa, promovendo a qualidade das experiências de relacionamento, introduzindo momentos de reflexão e facilitando a reorganização das estruturas dos clientes.

Estes são levados a envolverem-se numa interacção sobre "coisas" que são significativas e reais para eles e que, naturalmente lhes proporcionam ocasiões de negociação e de partilha, onde estão em causa as suas capacidades de organizar a acção interpessoal. As estratégias utilizadas e os sentimentos envolvidos são depois objecto de uma reflexão que facilita modos mais elaborados de conceptualizar a acção e formas adequadas de lidar (*coping*) com as emoções desencadeadas. Nesta fase, atribui-se uma particular atenção à análise de sequências de negociação entre os membros do par, no sentido de promover a complementaridade de orientação e a sofisticação de estratégias a utilizar (por exemplo, exploração das possibilidades de resposta a uma ordem do parceiro (nível 1 — heterotransformadora): uma reacção do mesmo nível e da mesma orientação conduz a um impasse, mas a variação da orientação e, sobretudo, a utilização de uma estratégia mais elaborada (e.g. de convencimento ou persuasão - nível 2) pode produzir uma solução equilibrada e satisfatória para o diferendo).

Além disso, a conjugação da reflexão com o suporte emocional facilita uma mudança do cliente que não é unidimensional mas integradora, *i.e.*, não só cognitiva mas também afectiva. Não se trata apenas de considerar e de coordenar racionalmente os interesses próprios e os do outro, mas de se sentir seguro quando o sujeito prescinde (para partilhar) de algum do seu controle sobre a situação ou quando arrisca uma maior iniciativa e afirmação na interacção.

No entanto, a acção real é um ingrediente imprescindível. Como em outras áreas do funcionamento psicológico, a competência interpessoal não se pode desenvolver unicamente através da reflexão ou do ensaio simulado. As situações de conflito não podem ser simuladas ou perdem a característica que lhes confere a essência. É nelas que se aprende, no entanto, a negociação. A psicoterapia de par fornece um contexto onde o conflito é inevitável, mas

também providencia a sua exploração e integração numa base emocional de apoio e de segurança.

Em conclusão, a metodologia seguida na psicoterapia de par é claramente de acção-reflexão. De facto, a segurança da relação com o psicoterapeuta — bem como a estruturação da situação que ele propõe — constitui o contexto onde o par de clientes é encorajado a "fazer" coisas em conjunto e a reflectir sobre elas (Campos, 1991; Selman, 1991). A acção e a reflexão conjuntas são vistas como fornecedoras de múltiplas oportunidades quer de negociação quer de partilha de experiência, condições que estão na base de dimensões características de relações interpessoais satisfatórias, duradouras e equilibradas: a autonomia e a intimidade. Este movimento pode ser conceptualizado como uma espiral, onde ocorrem sucessivas reorganizações em cada sujeito e no par, em níveis de integração sucessivamente superiores da sua competência de relacionamento com os outros.

Conclusão — O processo de intervenção: *Cosmos* ou *taxis*?

A análise comparativa das estratégias instrutivas e de acção-reflexão pôs em destaque a natureza radicalmente diversa dos modos de colocar e de resolver o problema da consulta psicológica entre estas duas orientações gerais. Posteriormente, a ilustração da primeira através dos programas de habilidades sociais (incluindo os de treino de capacidades de resolução de problemas interpessoais) permitiu inferir algumas limitações da perspectiva instrutiva nas intervenções no domínio interpessoal, especialmente no que respeita à manutenção, transferibilidade e generalização das aquisições. Para responder a algumas destas carências, propusemos a análise de algumas estratégias cognitivo-desenvolvimentais — discussão de dilemas, educação psicológica deliberada e psicoterapia de par — como forma de demonstrar o interesse e a utilidade do modelo de acção-reflexão na consulta psicológica interpessoal.

Outas questões ficaram, por razões óbvias, por tratar mas que têm, no entanto, o maior interesse para o alargamento do debate sobre as estratégias cognitivo-desenvolvimentais e que constituem sugestões para futuros trabalhos. Gostaríamos, a este respeito, de proceder à identificação de algumas das possíveis. Em primeiro lugar, o aprofundamento da reflexão sobre os processos psicológicos da mudança aqui envolvidos: o conflito cognitivo (por vezes reconvertido em desequilíbrio e até mesmo em crise do cliente) e a descentração (assimilável ao conceito de exploração, utilizado em outras áreas do desenvolvimento psicológico, como a

identidade). Em segundo lugar, a questão dos custos do desenvolvimento psicológico, nomeadamente das estruturas cognitivas, que possibilitaria o estabelecimento de relações entre problemáticas de intervenção e o estatuto desenvolvimental de clientes e a eventual relativização do valor do desenvolvimento estrutural. Por último, a consideração da necessidades de articulação das estruturas universais — que este trabalho toma como referência — com as estruturas idiossincráticas, igualmente indispensáveis na compreensão e na transformação da acção humana e operando segundo mecanismos que se distanciam das regras de necessidade lógica e que se aproximam de processos analógicos de pertinência pessoal, onde as questões de significado sobressaem.

Acreditamos que o esclarecimento das diferenças entre as duas abordagens em questão — instrutivas e cognitivo-desenvolvimentais — tem interesse do ponto de vista das opções do psicólogo neste domínio de intervenção. É o que procuraremos fazer, para terminar, recorrendo a contributos recentes da reflexão sobre o processo da consulta psicológica. Para este efeito, seleccionámos três das dimensões que nos parecem ajudar a contrastar, de forma clara, a abordagem instrutiva e a de acção-reflexão. A primeira diz respeito à natureza dos objectivos da intervenção, opondo a competência geral a competências específicas. A segunda dimensão refere-se ao tipo de mudança que pode ocorrer no cliente, superficial ou profunda. O último aspecto propõe uma conceptualização geral do modo de actuação de cada estratégia: como *cosmos* ou como *taxis*.

Para Martin (1990), o fracasso inequívoco das perspectivas de treino de habilidades (*skills*) resulta do pressuposto de que elas podem ser adquiridas e treinadas fora dos contextos da sua utilização quotidiana. Neste sentido, este autor afirma a impossibilidade de desenvolvimento de capacidades interpessoais através da abordagem clássica do treino de habilidades. Na verdade, o tipo de mudança psicológica que a confrontação com as tarefas da vida impõe, não se pode contentar nem reduzir a uma mera colecção de habilidades específicas, adquiridas através do treino.

Por outras palavras, a opção elementarista (ou atomista) de capacidades específicas constitui uma das razões determinantes do insucesso das intervenções instrutivas na generalização das aprendizagens. Tais aprendizagens são, na opinião de Martin (1990), mediadas por estruturas de conhecimento, que os sujeitos utilizam para compreender e agir sobre o mundo, o que chama a atenção para a necessidade de objectivos de intervenção de outra ordem, mais geral, que dê conta da totalidade do sistema pessoal do cliente e que

possibilite a generalização das aquisições. Esses objectivos terão que visar, a nosso ver, entidades de ordem abstracta — regras, estruturas — o que põe em causa a escolha de objectivos de intervenção demasiado particulares. O problema da transferibilidade e generalização das aquisições tem, de resto, conhecido porpostas de solução semelhantes em outros domínios da intervenção — por exemplo, na formação profissional — onde se tem assistido a uma tendência para privilegiar a competência geral em detrimento de capacidades específicas (*vd.* Demart, 1990; Rodrigues, 1991).

Em conclusão, as habilidades específicas levantam problemas de generalização das aprendizagens para a variedade de domínios, contextos e tarefas da vida do cliente e sugerem a reformulação dos objectivos das intervenções em termos de competência geral do cliente, *i.e.*, da reestruturação do seu sistema pessoal. Estão, portanto, em causa mudanças de outra natureza. É neste ponto que julgamos ser útil a distinção a que Lyddon (1990) faz referência quando propõe a conceptualização de diferentes níveis de produção da mudança.

Lyddon (1990) opõe dois tipos (ou níveis) de mudança psicológica: a mudança de primeira ordem cuja característica essencial reside no facto de não implicar mudança na estrutura do sistema do cliente e a mudança de segunda ordem que induz uma alteração dessa estrutura. É possível encontrar paralelos desta oposição em outras propostas: a mudança de teoria *versus* mudança de paradigma na filosofia da ciência (Kuhn, 1970) ou a mudança periférica *versus* profunda na psicoterapia (Guidano & Liotti, 1983).

É para a mudança de segunda ordem que apontam as limitações das estratégias instrutivas. Este tipo de mudança, que é perseguida pelas metodologias cognitivo-desenvolvimentais analisadas, é, em parte, função da tendência auto-poiética do cliente e não é susceptível de especificação e de planeamento na sua totalidade. Como pudemos constatar, aquelas metodologias fazem uso do esquema acção-reflexão como meio de estimular o potencial auto-construtor dos indivíduos, intervindo ao nível da lógica do seu processo de desenvolvimento, mas sem o pretenderem dirigir. Este será precisamente o último tema desta breve reflexão: que tipo de articulação existe entre a lógica de implementação das estratégias de intervenção e a lógica de auto-organização e de desenvolvimento do cliente.

Para Burrell (1987), um autor que se propõe reflectir sobre o processo psicoterapêutico, a partir de concepções epistemológicas motóricas e evolutivas, uma possibilidade de conceber a intervenção psicológica consiste em pressupor que as competências são redutíveis a um conjunto de prescrições e procedimentos adquiridos de forma cumulativa — formulação

assimilável às características dos métodos instrutivos. Outra maneira de as encarar consiste em pensá-las como um conjunto de regras abstractas de acção cuja natureza é essencialmente de ordem tácita, *i.e.*, as pessoas seguem-nas sem terem necessariamente consciência disso e sem capacidade para as enunciarem. Nesta última opção, pode assumir-se que, em certos casos, esse conjunto de regras do cliente é desadaptativo. A intervenção deverá então proporcionar um contexto para a aprendizagem espontânea do cliente por ensaio e erro, uma outra forma de nos referirmos a experiências de acção. Neste ponto intervém um processo de variação, isto é, de experimentação/exploração de acções novas para o sujeito. A selecção competitiva (eliminação e retenção selectivas) corresponde à permanente dialéctica entre acção e integração da acção (reflexão) que o cliente realiza. Por fim, ocorre um processo de re-duplicação das aquisições que, no discurso da intervenção psicológica, diz respeito à manutenção e generalização das mudanças. Verifica-se nesta conceptualização uma proximidade entre as posições de Burrell (1987) e a caracterização que fizemos do modelo de acção-reflexão.

Na verdade, a questão que se deve colocar é a da medida em que as estratégias de intervenção psicológica consideram e respeitam a lógica de aprendizagem e de desenvolvimento do cliente. As noções gregas de *cosmos*, como ordem espontânea e de *taxis*, como ordem planeada (feita), podem ser de utilidade na oposição entre os dois métodos que temos vindo a analisar. Inspirado em Hayek (1973), Burrell (1987) concebe o cosmos como uma ordem "natural" que ocorre em resultado da acção humana, isto é, da interacção entre um indivíduo — operando de acordo com um conjunto de regras abstractas — e o mundo (incluindo os outros indivíduos). Por outro lado, *taxis* designa uma organização artificial em consequência do planeamento humano. Será que a intervenção psicológica deverá ser um cosmos ou uma *taxis*? Se ela for uma *taxis*, como acontece nos métodos instrutivos, o controlo do processo de intervenção estará nas mãos do psicólogo mais do que no cliente. As acções que aquele propõe seguem prescrições e planos explícitos e objectivos específicos. Neste sentido, pode acordar-se em que o erro das estratégias instrutivas reside na assumpção do pressuposto de que um método positivo de aquisição de conhecimento e de capacidade é viável quando, na verdade, o único caminho possível é o do erro, do desequilíbrio, do *conflito*. Ao promover a crença nesse método positivo, a prescrição instrutiva acaba por limitar as possibilidades de variação (exploração) do cliente, podendo, segundo Burrell (1987), originar modos de conduta que se podem mostrar desadaptativos em muitos contextos de vida do cliente. Em resumo, a orientação instrutiva na intervenção psicológica reproduz uma *taxis*, isto é, a imposição de

uma ordem externa, fruto do planeamento racional do psicólogo à ordem interna (auto-organizada do cliente).

Se, por outro lado, a intervenção for concebida como um *cosmos*, o controlo do processo encontra-se descentralizado, o programa de intervenção não segue um percurso racional e planeado, nem os objectivos particulares têm que ser especificados. Nesta opção, a intervenção, como já vimos a propósito das estratégias cognitivo-desenvolvimentais, atende à lógica de organização e funcionamento do sujeito e é numa perspectiva interior a essa ordem que procura interferir. Por isso, prescinde de prescrever modos de pensar, sentir ou agir, possibilitando que a sua emergência se realize em resultado da combinação equilibrada de experiências de acção e de reflexão no contexto de uma relação de apoio emocional. Os mecanismos — *conflito cognitivo, descentração* — que conduzem ao desenvolvimento do cliente, isto é, à formação de uma nova estrutura do seu sistema pessoal, são pois também internos a essa lógica auto-organizativa. Como se vê, nesta perspectiva cognitivo-desenvolvimental, a intervenção interessa-se apenas pela criação de condições que — sem contrariar a lógica própria do desenvolvimento — são capazes de influenciar a transição do cliente para níveis de funcionamento mais complexos e integrados. Neste sentido, estas estratégias e o modelo geral que elas concretizam (acção-reflexão) reflectem uma concepção da intervenção psicológica que traduz o significado etimológico da palavra *cosmos*¹.

Em conclusão, a superioridade das metodologias de acção-reflexão relativamente às instrutivas é demonstrável a vários níveis e em função de várias dimensões do processo de intervenção psicológica, como a discussão em torno das ideias de *taxis* e de *cosmos* procura salientar, considerando a natureza dos objectivos e os tipos de mudança que se pretende alcançar no cliente.

¹ No desenvolvimento psicológico a oposição entre *cosmos* e *taxis* encontra paralelo, por exemplo, na construção da identidade, na distinção entre o estatuto de identidade realizada (*achiever*) e o de identidade outorgada (*foreclosure*).

Bibliografia

- Adalbjarnadóttir, S. & Edelstein, W. (1989). Listening to children's voices: Psychological theory and educational implications. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 33, 1, 79-97.
- Asher, S. R., & Renshaw, P. D. (1981). Children without friends: Social knowledge and social-skills training. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press.
- Aspy, D. N. (1989). Can counselors apply their skills to actual real-life purposes? *Journal of Counseling and Development*, 67, 283-286.
- *Azrak, R. (1978). *Training fathers and mothers in psychological discipline strategies: A curriculum to effect attitudes toward childbearing and the moral development of early adolescents*. Unpublished doctoral dissertation. Boston University.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc..
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc..
- Barrow, J., & Hayashi, J. (1980). Shyness clinic: A social development program for adolescents and young adults. *The Personnel and Guidance Journal*, 9, 58-61.
- *Bash, M. S., & Camp, B. W. (1980). Teacher training in the Think Alone classroom program. In G. Cartledge & J. F. Milburn (Eds.), *Teaching social skills to children: Innovative approaches*. New York: Pergamon Press.
- Bearison, D. J. (1982). New directions in studies of social interaction and cognitive growth. In F. Serafica (Ed.), *Social-cognitive development in context*. New York: Guilford Press.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Berkowitz, M. W. (1985). The role of discussion in moral education. In M. W. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and application*. (p. 197-218). Hillsdale, N. J..
- *Berkowitz, M. W., & Gibbs, J. C. (1979). *A preliminary manual for coding transactive features of dyadic discussion*. Unpublished manuscript. Marquette University: Milwaukee.
- Berkowitz, M. W. & Gibbs, J. C. (1983). Measuring the developmental features of moral discussion. *Merril-Palmer Quarterly*, 29, 4, 399-410.
- Bertalanffy, L. (1973 [1968]). *Théorie Générale des Systèmes*. Paris: Dunod.
- Bierman, K. L. & Furman, W. (1984). The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of pre-adolescents. *Child Development*, 55, 151-162.
- Bierman, K. L., Miller, C. L. & Stabb, S. D. (1987). Improving the social behavior and peer acceptance of rejected boys: Effects of social skills training with instructions and prohibitions. *J. of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 194-200.
- *Blatt, M. (1969). *Studies on the effects of classroom discussion upon children's moral development*. Unpublished doctoral dissertation. Harvard University.
- Blatt, M., & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's moral judgement. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- *Bower, E. M., Shellhamer, T. A. & Dailey, J. M. (1960). School characteristics of male adolescents who later became schizophrenic. *American Journal of Orthopsychiatry*, 30, 712-729.

- Bronfenbrenner, U. & Crouter, A. C. (1983). the evolution of environmental models in developmental research. In P. M. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. I.* New York: John Wiley.
- Burrell, M. J. (1987). Cognitive psychology, epistemology and psychotherapy: a motor-evolutionary perspective. *Psychotherapy, 24, 2*, 225-232.
- Campos, B. P. (1988). Consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica, 4*, 5-12.
- Campos, B. P. (1989). Formação pessoal e social e desenvolvimento psicológico dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica, 5*, 123-134.
- Campos, B. P. (1990). O psicólogo e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica, 6*, 83-95.
- Campos, B. P. (1991). Psychological intervention and human development. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development*. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da F. P. C. E. U. P. e Louvain-La-Neuve: Academia.
- Cognetta, P. (1977). Deliberate psychological education: A high school cross-age teaching model. *The Counseling Psychologist, 6, 4*, 22-25.
- Cognetta, P. V., & Sprinthall, N. A. (1978). Students as teachers: Role taking as a means of promoting psychological and ethical development during adolescence. In N. A. Sprinthall & R. L. Mosher (Eds.), *Value Development... as the aim of education*. New York: Character Research Press.
- Coie, J. D., Krehbiel, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. *Child Development, 55*, 1465-1478.
- Coie, J. D., Rabiner, D. L. & Lochman, J. E. (1989). Promoting peer relations in a school setting. In L. A. Bond & B. E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools*. Newbury Park, CA.: Sage Publications, Inc..
- Coimbra, J. L. (1990). Desenvolvimento interpessoal e moral. In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coimbra, J. L. (1991). *Desenvolvimento de estruturas cognitivas da compreensão e ação interpessoal*. Tese de Doutoramento em Psicologia não publicada. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da F.P.C.E.-U.P.
- Coimbra, J. L., & Campos, B. P. (1991). *Estratégias cognitivo-desenvolvimentais de exploração do investimento vocacional*. Comunicação apresentada na Conferência Internacional da AIOSP/IAEVG "Serviços de Orientação para os Anos 90", Lisboa, 9-13 de Setembro.
- Collins, W. A. (1977). Counseling interventions and developmental psychology: reactions to programs for social-cognitive growth. *The Counseling Psychologist, 6, 4*, 15-17.
- Cooney, E. W. (1977). Social cognitive development: Applications to intervention and evaluation in the elementary grades. *The Counseling Psychologist, 6, 4*, 6-9.
- Cowen, E. L., Pederson, A., Babigian, H., Izzo, L. P., & Trost, M. A. (1973). Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 41*, 438-446.
- Demart, M. (1989). La formation continue des personnels peu qualifiés: Un enjeu important pour l'avenir de la société. *Savoir, 1, 4*, 671-685.
- Denham, S. A. & Almeida, M. C. (1987). Children's social problem-solving skills, behavioral adjustment and interventions: A meta-analysis evaluating theory and practice. *J. of Applied Developmental Psychology, 8*, 391-409.
- Dewey, J. (1966 [1916]). *Democracy and education*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc..
- *Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*. Hillsdale N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51, 2, 213.
- Durlak, J. A. (1983). Social problem solving as a primary prevention strategy. In R. D. Felner, L. A. Jason, J. N. Moritsugu, & S. S. Farber (Eds.), *Preventive Psychology: Theory, research, and practice*. New York: Pergamon Press.
- *Elias, M. J. (1987). Establishing enduring prevention programs: Advancing the legacy of Swampscott. *American Journal of Community Psychology*, 15, 539-554.
- *Elias, M. J., Gara, M., Ubriaco, M., Rothbaum, P. A., Clabby, J. F., & Schuyler, T. (1986). Impact of a preventive social problem-solving intervention on children's coping with middle-schools stressors. *American Journal of Community Psychology*, 14, 259-275.
- Ellis, A. & Bernard, M. E. (1985). What is rational-emotive therapy (RET)? In A. Ellis & M. E. Bernard (Eds.), *Clinical applications of rational-emotive therapy*. New York: Plenum Press.
- Enright, R. D. (1978). Promoting interpersonal and moral growth in elementary schools. In N. A. Sprinthall & R. L. Mosher (Eds.), *Value development... as the aim of education*. New York: Character Research Press.
- Erickson, E. M. (1976[1950]). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Felner, R. D., & Felner, T. Y. (1989). Primary prevention programs in the educational context: A transactional-ecological framework and analysis. In L. A. Bond & B. E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools*. Newbury Park, CA.: Sage Publications, Inc..
- Flavell, J. H. (1982). Structures, stages, and sequences in cognitive development. In W. A. Collins (Ed.), *The concept of development: The Minnesota Symposia on Child Psychology, Volume 15*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Fontaine, A. M. (1990). Motivação e realização escolar. In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fontaine, A. M. & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.
- Frank, J. D. (1982). Therapeutic components shared by all psychotherapies. In J. H. Harvey & M. M. Parks (Eds.), *Psychotherapy research and behavior change*. Washington, D. C.: American Psychological Association, Inc..
- Freud, S. (1905). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Galassi, J. P., & Galassi, M. D. (1984). Promoting transfer and maintenance of counseling outcomes: How do we do it and how do we study it? In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology*. New York: Wiley-Interscience.
- Glick, M. & Zigler, E. (1985). Self-image: A cognitive developmental approach. In R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self*. Orlando, FL.: Academic Press, Inc..
- Goldfried, M. (1980). Psychotherapy as coping skills training. In M. J. Mahoney (Ed.), *Psychotherapy process: Current issues and future directions*. New York: Plenum Press.
- Gottlieb, B. H. (1983). *Social support strategies: Guidelines for mental health practice*. Beverly Hills, C. A.: Sage Publications.
- *Greenberg, M. T. (1987). *The PATHS Project: Preventive intervention for children*. Unpublished manuscript. University of Washington, Seattle.
- Gresham, F. M., & Nagle, R. J. (1980). Social skills training with children: responsiveness to modeling and coaching as a function of peer orientation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 718-729.
- Guidano, V. F. (1987). *Complexity of the self. A developmental approach to psychopathology and therapy*. New York: The Guilford Press.

- Guidano, V. F. & Liotti, G. (1983). *Cognitive Processes and Emotional Disorders*. New York: Guildford.
- Habermas, J. (1970). Towards a theory of communicative competence. *Inquiry*, 13, 360-375.
- *Hayek, F. A. (1973). *Law, legislation, and Liberty (vol. I): Rules and Order*. Chicago: University of Chicago Press.
- Higgins, A. (1980). Research and measurement issues in moral education interventions. In R. L. Mosher (Ed.), *Moral education: A first generation of research and development*. New York: Praeger.
- Jacob, P. (1991). Inatismo e behaviorismo. In M. M. Carrilho & J. Sàágua (Eds.), *Dicionário do pensamento contemporâneo*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Karoly, P. & Harris, A. (1986). Operant methods. In F. H. Kanfer & A. P. Goldstein (Eds.), *Helping people change: A textbook of methods*. 3rd ed. New York: Pergamon Press.
- *Kohlberg, L., LaCrosse, J., & Ricks, D. (1972). The predictability of adult mental health from childhood behavior. In B. Wolman (Ed.), *Manual of child psychopathology* (pp. 1217-1284). New York: McGraw-Hill.
- Kohlberg, L. & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 41, 4, 449-496.
- Krumboltz, J. D. & Baker, R. D. (1973). Behavioral counseling for vocational decisions. In H. Borow (Ed.), *Career guidance for a new age*. Atlanta: Houghton Mifflin Company.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago IL.: The Chicago University Press.
- Ladd, G. W. (1981). Effectiveness of a social learning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance. *Child Development*, 52, 171-178.
- LaGreca, A., & Santogrossi, D. (1980). Social skills training with elementary school students: A behavioral group approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 220-227.
- *Larson, D. (Ed.) (1984). *Teaching psychological skills: Models for giving psychology away*. Monterey, CA.: Brooks/Cole.
- *Levine, M. & Perkins, D. V. (1980). Social setting interventions and primary prevention: Comments of the Report of the Task Panel on Prevention to the President's Commission on Mental Health. *American Journal of Community Psychology*, 8, 147-157.
- Lewis, R. A. & Gilhousen, M. R. (1981). Myths of career development: A cognitive approach to vocational counseling. *The Personnel and Guidance J.*, 1, 296-299.
- Liotti, G. (1986). Structural cognitive therapy. In W. Dryden & W. Golden. *Cognitive-behavioral approaches to psychotherapy*. London: Harper & Row.
- *Lochman, J. E. (1985). Effects of different treatment lengths in cognitive behavioral interventions with aggressive boys. *Child Psychiatry and Human Development*, 16, 45-56.
- Lochman, J. E., Burch, P. R., Curry, J. F., & Lampron, L. B. (1984). Treatment and generalization effects of cognitive behavioral and goal setting intervention with aggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 915-916.
- *Lochman, J. E., Lampron, L. B., Burch, P. R., & Curry, J. F. (1985). Client characteristics associated with behavior change for treated and untreated aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 527-538.
- *Lochman, J. E., Nelson, W. M., & Sims, J. P. (1981). A cognitive behavioral program for use with aggressive children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 10, 146-148.
- *Lockwood, A. L. (1978). The effects of values clarification and moral development curricula with school-age subjects: A critical review of recent research. *Review of Educational Research*, 18, 325-364.

- Lyddon, W. J. (1990) First- and second-order change: Implications for rationalist and constructivist cognitive therapies. *Journal of Counseling and Development*, 69, 122-127.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum Press.
- Meichenbaum, D. (1986). Cognitive-behavior modification. In F. H. Kanfer & A. P. Goldstein (Eds.), *Helping people change: A textbook of methods*. 3rd ed. New York: Pergamon Press.
- Mahoney, M. J. & Lyddon, W. J. (1988). Recent developments in cognitive approaches to counseling and psychotherapy. *The Counseling Psychologist*, 16, 2, 190-234.
- Marcia, J. (1991). Counseling and psychotherapy from a developmental perspective. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development*. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da F. P. C. E. U. P. e Louvain-La-Neuve: Academia.
- Martin, J. (1990). Confusions in psychological skills training. *Journal of Counseling and Development*, 3, 402-407.
- Martin, J. (1991). A theory of social-cognitive construction of therapy. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development*. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da F. P. C. E. U. P. e Louvain-La-Neuve: Academia.
- Ministério da Educação (1991). *Programas de Desenvolvimento Pessoal e Social. Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Mitchell, L. K. & Krumboltz, J. D. (1987). The effects of cognitive-restructuring and decision-making training on career indecision. *J. of Counseling and Development*, 66, 171-174.
- Mosher, R. L. (1978). A democratic high school: Damn it, your feet are always in the water. In N. A. Sprinthall & R. L. Mosher (Eds.), *Value development... as the aim of education*. New York: Character Research Press.
- Mosher, R. L., & Sprinthall, N. A. (1970). Psychological education in secondary schools: A program to promote individual and human development. *American Psychologist*, 25, 10, 911-924.
- Mosher, R. L., Sprinthall, N. A., Atkins, V. S., Dowell, R. C., Greenspan, B. M., & Griffin, Jr., A. H. (1971). Psychological education: A means to promote personal development during adolescence. *The Counseling Psychologist*, 2, 4, 3-82.
- Nawas, M. M., Pluck, P. W. M. & Wojciechowski, F. L. (1985). In search of the non specific factors in psychotherapy: A speculative essay. In M. A. Kalmthout, C. Schaap & F. L. Wojciechowski (Eds.), *Common factors in psychotherapy: Essays in honor of Emeritus Professor Dr. M. M. Nawas*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Nevo, O. (1987). Irrational expectations in career counseling and their confronting arguments. *The Career Development Quarterly*, 3, 239-250.
- Oden, S., & Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship-making. *Child Development*, 48, 495-506.
- Oja, S. N., & Sprinthall, N. A. (1978). Psychological and moral development for teachers: Can you teach old dogs? In N. A. Sprinthall & R. L. Mosher (Eds.), *Value development... as the aim of education*. New York: Character Research Press.
- *Paolitto, D. (1976). *Role-taking opportunities for early adolescents: A program in moral education*. Unpublished doctoral dissertation. Boston University.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Piaget, J. (1968). *Le structuralisme*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1977 [1975]). *O desenvolvimento do pensamento: Equilíbrio das estruturas cognitivas*. [L'équilibration des structures cognitives: Problème central du développement]. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Platt, J. J., Prout, M. F., & Metzger, D. S. (1986). Interpersonal cognitive problem-solving therapy (ICPS). In W. Deyden & W. L. Golden (Eds.), *Cognitive behavior approaches to psychotherapy*. London: Harper & Row, Publishers.
- Platt, J. J., Spivack, G., Altman, N., Altman, D. & Pazer, S. (1974). Adolescent problem-solving thinking. *J. of Consulting and Clinical Psychology, 42, 6, 787-793.*
- Puttallaz, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behavior. *Child Development, 54, 1417-1426.*
- Puttallaz, M., & Gottman, J. M. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development, 52, 986-994.*
- *Puttallaz, M., & Wasserman, A. (1990). Children's entry behavior. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- *Rabiner, D. L. (1987). *The role of expectations in the social problems of rejected children*. Paper presented at the biennial meetings of the Society for Research in Child Development, Baltimore, April.
- Rest, J. (1979). Developmental psychology as a guide to value education: A review of "Kohlbergian" programs. *Review of Educational Research, 44, 2, 241-259.*
- Rest, J., & Thoma, S. J. (1986). Educational programs and interventions. *Moral development*. New York: Praeger.
- Rodrigues, A. (1991). *Competência geral ou competências específicas: O dilema entre aprender a aprender e um certo saber fazer*. Comunicação apresentada na Conferência Nacional "Novos Rumos Para o Ensino Tecnológico", Porto, 20-23 Fevereiro.
- Rosenkoetter, L. I., Alderman, M. K., Nelson, R., Ottaviano, M. (1982). Moral education: An evaluation of the effect of moral dilemma discussions for sixth graders. *Journal of Early Adolescence, 2, 1, 75-82.*
- *Rotheram, M. J. (1982). Social skills training with underachievers, disruptive, and exceptional children. *Psychology in the Schools, 19, 532-539.*
- Rubin, K. H. (1990). Introduction to special topic: Peer relationships and social skills in childhood, an international perspective. *Human Development, 33, 221-224.*
- Rubin, K. H., & Krasnor, L. R. (1986). Social cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral-development*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- *Rundle, L. (1977). *The stimulation of moral development in the elementary school and the cognitive examination of social experience: A fifth grade study*. Unpublished doctoral dissertation. Boston University.
- *Rutter, M. (1982). Prevention of children's psychosocial disorders: Myth and substance. *Pediatrics, 70, 883-894.*
- Selman, R. L. (1976 a). Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Selman, R. L. (1976 b). A developmental approach to interpersonal and moral awareness in young children: Some educational implications of levels of social perspective-taking. In T. C. Hennessy (Ed.), *Values and moral development*. New York: Paulist Press.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Selman, R. L. (1985). The use of interpersonal negotiation strategies and communicative competencies: A clinical-developmental exploration in a pair of troubled early adolescents. In R. A. Hinde, A. E. Perret-Clermont, & J. Stephenson (Eds.), *Relationships and cognitive development*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Selman, R. L. (1988) Utilisation de stratégies de négociation interpersonnelle et capacités de communication: Une exploration clinique longitudinale de deux adolescents perturbés. In R. A. Hinde, A.-N. Perret-Clermont, & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Relations*

interpersonnelles et développement des savoirs. Fribourg: Fondation Fyssen & Editions Delal.

- Selman, R. L. (1991). Fostering intimacy and autonomy. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development*. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da FPCEUP & Louvain-La-Neuve: Academia.
- Selman, R. L., Beardslee, W., Schultz, L. H., Krupa, M., & Podorefsky, D. (1986). Assessing interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, 22, 4, 450-
- Selman, R. L., & Demorest, A. P. (1984). Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: Implications of and for a developmental model. *Child Development*, 55, 288-304.
- Selman, R. L., & Demorest, A. P. (1985). Putting thoughts and feelings into perspective: A developmental view on how children deal with interpersonal disequilibrium. In D. Bearison & H. Zamilis (Eds.), *Thinking and emotions: Developmental Perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Selman, R. L., & Lieberman, M. (1975). Moral education in the primary grades: An evaluation of a developmental curriculum. *Journal of Educational Psychology*, 67, 712-716.
- Selman, R. L., & Schultz, L. H. (1988). Interpersonal thought and action in the case of a troubled early adolescent: Toward a developmental model of gap. In S. R. Shirk (Ed.), *Cognitive development and child psychotherapy*. New York: Plenum Press.
- Selman, R. L., & Schultz, L. H. (1989). Children's strategies for interpersonal negotiation with peers: An interpretive/empirical approach to the study of social development. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*. New York: John Wiley.
- Selman, R. L., & Schultz, L. H. (1990). *Making a friend in youth: Developmental theory and pain therapy*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Selman, R. L., & Yeates, K. O. (1987). Childhood social regulation of intimacy and autonomy: A developmental-constructionist perspective. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral development through social interaction*. New York: John Wiley & Sons.
- Shure, M. B. (1982). Interpersonal problem solving: A cog in the wheel of social cognition. In F. C. Serafica (Ed.), *Social-cognitive development in context*. New York: The Guilford Press.
- Shure, M. B. & Spivack, G. (1972). Means-ends thinking, adjustment, and social class among elementary-school-aged children. *J. of Consulting and Clinical Psychology*, 38, 3, 348-353.
- Shure, M. B. & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, 3, 341-356.
- Shure, M. B., Spivack, G., & Jaeger, M. A. (1971). Problem-solving thinking and adjustment among disadvantage preschool children. *Child Development*, 42, 1791-1803.
- Silbereisen, R. K. (1985). Action-theory perspective in research on social cognition. In M. Frese & J. Sabini (Eds.), *Goal directed behaviour: The concept of action in Psychology*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Silbereisen, R. K. & Eyferth, K. (1986). Development as action in context. In R. K. Silbereisen, K. Eyferth, & G. Rudinger (Eds.), *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development*. Berlin: Springer-Verlag.
- Skovholt, T. M., Morgan, J. I. & Negron-Cunningham, H. (1989). Mental imagery in career counseling and life planning: A review of reserach and intervention methods. *J. of Counseling and Development*, 67, 287-292.
- Soares, I., & Campos, B. (1985). Dificuldades de relacionamento entre jovens e programas de desenvolvimento interpessoal. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 151-162.

- Sprinthall, N. A. (1977). A reply to Jim Rest: Doonesbury football team and deliberate psychological education. *The Counseling Psychologist*, 7, 2, 96-98.
- Sprinthall, N. A. (1978). A primer on development. In N. A. Sprinthall & R. L. Mosher (Eds.), *Value development... as the aim of educations*. New York: Character Research Press.
- Sprinthall, N. A. (1980 a). Guidance and new education for schools. *The Personnel and Guidance Journal*, 3, 485-489.
- Sprinthall, N. A. (1980 b). Psychology for secondary schools: The saber-tooth curriculum revisited? *American Psychologist*, 35, 4, 336-347.
- Sprinthall, N. A. (1984). Primary prevention: A road paved with a plethora of promises and procrastinations. *The Personnel and Guidance Journal*, 4, 491-495.
- Sprinthall, N. A. (1991 a). Toward a generic definition of counseling psychology: Development versus therapy. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development*. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da F. P. C. E. U. P. e Louvain-La-Neuve: Academia.
- Sprinthall, N. (1991 b). Role taking programs for high school students: New methods to promote psychological development. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development*. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da F. P. C. E. U. P. e Louvain-La-Neuve: Academia.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (1988). *Adolescent psychology: A developmental view*. New York: Random House.
- Sprinthall, N. A., & Mosher, R. L. (1978). John Dewey revisited: A framework for developmental education. In N. A. Sprinthall & R. L. Mosher (eds.), *Value development... as the aim of education*. New York: Character Research Press.
- Sprinthall, N. A., & Scott, J. R. (1989). Promoting psychological development, math achievement, and success attribution of female students through deliberate psychological education. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 4, 440-446.
- Sprinthall, N. A., & Thies-Sprinthall, L. (1983). *The teacher as an adult learner: A cognitive-developmental view*. Chicago, Ill.: The National Society for the Study of Education.
- Stead, G. B. & Watson, M. B. (1991). *The development and validation of the career myths scale amongst south african university students*. Paper presented at the International Conference of Counselling of the International Round Table for the Advancement of Counselling, Porto, University of Porto, 2-6 April.
- Stuhr, D. E. (1978). Moral education with children: An examination of related studies. In N. A. Sprinthall & R. L. Mosher (Eds.), *Value development... as the aim of education*. New York: Character Research Press.
- Sullivan, P. J., & Dockstader, M. F. (1978). Values education and american schools: Words in collision? In N. A. Sprinthall & R. L. Mosher (Eds.), *Value development... as the aim of education*. New York: Character Research Press.
- Thies-Sprinthall, L. T. (1988). *Supervising beginning teachers: A program for primary prevention*. Paper presented at the First International Conference on Counseling Psychology, Porto, July 11-15.
- Thorensen, C. E. & Ewart, C. K. (1976). Behavioral self-control and career development. *The Counseling Psychologist*, 6, 3, 29-43.
- Thoresen, C. E. & Mahoney, M. J. (1974). *Behavioral self-control*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc..
- Trickett, E. J. & Birman, D. (1989). Taking ecology seriously: A community development approach to individually based preventive interventions in schools. In L. A. Bond & B. E. Compas (Eds.), *Primary preventions and promotion in the schools*. Newbury Park, C. A.: Sage Publications, Inc..
- Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, research and intervention*. New York: Praeger.
- Waters, E. & Stroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Watson. J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.

- Weissberg, R. P., Caplan, M. Z. & Sivo, P. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs. In L. A. Bond & B. E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools*. Newbury Park, CA.: Sage Publications, Inc..
- Whiteley, J. M., & Bertin, B. D. (1982). Research on measuring and changing the level of moral reasoning in college students. In J. M. Whiteley, B. D. Bertin, J. S. Jennings, L. Lec, H. A. Magaña, A. Resnikoff, & K. Kao (Eds.), *Character development in college students. Vol. I*. New York: Character Research Press in association with American College Personnel Association.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*, Stanford, C. A.: Stanford University Press.