

Joaquim Luís Coimbra

---

**6. Desenvolvimento interpessoal e moral**

---

## TÁBUA DE MATÉRIAS

---

- 6. **Desenvolvimento interpessoal e moral**
  - A. **Apresentação**
  - B. **Objectivos de aprendizagem**
    - 6.1 **Pensamento e transição da infância para a adolescência**
    - 6.2 **Factores que afectam a qualidade das relações interpessoais**
    - 6.3 **Desenvolvimento socio-cognitivo**
      - 6.3.1 **Desenvolvimento da compreensão interpessoal**
      - 6.3.2 **Níveis de desenvolvimento da Tomada de Perspectiva Social**
      - 6.3.3 **O desenvolvimento da organização para a acção interpessoal**
      - 6.3.4 **O desenvolvimento das Estratégias de Negociação Interpessoal**
      - 6.3.5 **Investigação sobre o desenvolvimento interpessoal**
    - 6.4 **O desenvolvimento moral**
      - 6.4.1 **Desenvolvimento do raciocínio moral: Piaget**
      - 6.4.2 **Níveis e estádios de desenvolvimento do raciocínio moral: Kohlberg**
    - 6.5 **Estratégias educativas para a promoção do desenvolvimento interpessoal e moral**
      - 6.5.1 **A discussão de dilemas sócio-morais em grupo**
      - 6.5.2 **A acção-reflexão**
      - 6.5.3 **A perspectiva ecológica da intervenção educativa**
  - C. **Sumário**
  - D. **Conceitos-chave**
  - E. **Questões**
  - F. **Actividades a realizar**
  - G. **Bibliografia**

### A. Apresentação

O presente capítulo ocupa-se do desenvolvimento interpessoal e moral de jovens. A adolescência é, como é sabido, um período crítico para a resolução de tarefas desenvolvimentais, de que destacáramos aqui a autonomia e a intimidade. O desenvolvimento interpessoal e moral está profundamente associado à resolução adequada destas e doutras tarefas do desenvolvimento pessoal, influenciando ainda o sucesso (ou insucesso) escolar e a vida em geral. Daí, se legitimar a proposta, que é a deste capítulo, de os professores, como principais agentes educativos, compreenderem o desenvolvimento interpessoal e moral dos jovens e adquirirem atitudes e competências para uma intervenção positiva e sistemática neste processo.

O capítulo situa o desenvolvimento interpessoal e moral como dimensões sociais do desenvolvimento psicológico. No que diz respeito ao desenvolvimento interpessoal, abordam-se as principais componentes de uma relação e analisa-se um modelo conceptual do desenvolvimento de estruturas cognitivas de compreensão da realidade interpessoal (Tomada de Perspectiva Social) e de organização para a acção interpessoal (Estratégias de Negociação Interpessoal) desenvolvidos por Robert Selman. Refere-se o desenvolvimento do raciocínio moral como um dos aspectos a ter em conta na abordagem educativa da moralidade e analisam-se os modelos desenvolvimentais de Piaget e de Kohlberg. Finalmente, apresentam-se estratégias de intervenção educativa para a promoção do desenvolvimento interpessoal e moral de adolescentes, a partir dos modelos já referidos.

### B. Objectivos de aprendizagem:

No final deste capítulo, deverá ser capaz de:

- caracterizar uma concepção do processo educativo que integre as dimensões de desenvolvimento pessoal e social, para além da componente intelectual;
- identificar e caracterizar o desenvolvimento interpessoal e moral como aspectos do desenvolvimento psicológico, especialmente no período da adolescência;
- identificar e caracterizar os principais factores que afectam a qualidade desenvolvimental das relações interpessoais;
- definir estrutura cognitiva e nível/estádio do desenvolvimento interpessoal e moral;
- definir Tomada de Perspectiva Social e Estratégias de Negociação Interpessoal;

## 6.1. Pensamento e transição da infância para a adolescência

A maneira como as pessoas compreendem a realidade social, designadamente interpessoal, depende de capacidades cognitivas que determinam diferentes modos de organizar e integrar a sua experiência de relacionamento com os outros e de construir sentido e conhecimento a partir dessa experiência. O conteúdo deste capítulo situa-se predominantemente no domínio do desenvolvimento cognitivo, tal como o que é dedicado ao desenvolvimento intelectual. Trata-se, igualmente, de analisar o(s) modo(s) de pensar, raciocinar, interpretar, ajuizar a realidade. A diferença reside, sobretudo, no enfoque deste capítulo na **realidade social, interpessoal e moral**. Estamos no domínio da **cognição social**, enquanto o capítulo sobre a inteligência se situa no domínio do que pode ser designado por cognição impessoal, por referência à realidade física e logico-matemática. Pensar em pessoas, em relações entre pessoas, em sistemas e contextos sociais em que essas relações se integram, significa compreender o que é a **subjectividade** (o que faz de cada um de nós um ser singular), a **intencionalidade** (orientação da acção para objectivos), a **responsabilidade** (assunção pessoal das consequências sociais e morais das acções, o que implica, nomeadamente, a capacidade para emitir juízos sobre a adequação do comportamento a normas e valores sociais) etc..

Cognição social.

No capítulo sobre o desenvolvimento intelectual analisaram-se as principais mudanças que ocorrem no desenvolvimento do pensamento e do raciocínio na infância e na adolescência. Muitas dessas aquisições e capacidades foram estudadas em relação a conteúdos físicos e logico-matemáticos mas são igualmente extensivos ao pensamento sobre o mundo interpessoal e social. Por exemplo, a progressiva complexidade e abstracção do pensamento do **adolescente** que lhe permite pensar a realidade como uma, entre muitas das possibilidades, leva-o a considerar mais aspectos e dimensões quando analisando e compreendendo situações sociais e relações com os outros. A **criança**, por sua vez, tende a centrar o seu raciocínio na realidade tal como ela se apresenta. O seu pensamento é incapaz de operar sobre hipóteses limitando-a à concreticidade da sua experiência.

Capacidades cognitivas na infância e na adolescência.

Além de compreender a multiplicidade de possibilidades das situações sociais, o adolescente caracteriza-se também por ter concepções mais complexas e abstractas sobre si próprio e sobre as outras pessoas. Na **infância** as pessoas são descritas pela sua aparência física ou pelas suas actividades. Se pedirmos a uma criança para descrever a pessoa *x*, provavelmente obteremos respostas como “ela tem o cabelo castanho” ou “ele gosta de jogar futebol”. As concepções que ela tem das outras pessoas reduzem-se a características concretas e observáveis. Em contraste, as capacidades cognitivas do **adolescente** permitem-lhe descrições das pessoas em termos de “retrato psicológico”. O adolescente infere características psicológicas subjacentes ao comportamento observável e dispõe de quadros de referência que lhe permitem qualificar e tipificar os outros com quem se relaciona. As suas descrições são também mais objectivas. Efectivamente, o adolescente é capaz de se distanciar das coisas e acções concretas, de extrair o essencial do accidental e dispõe de teorias pessoais explicativas sobre o comportamento das pessoas. Torna-se uma espécie de psicólogo e filósofo “ingénuo”.

O mesmo acontece quando o adolescente se descreve a si próprio. Perante uma questão deste tipo, ele (ou ela) responderá em termos de características, disposições e traços psicológicos gerais, referindo poucos pormenores concretos, como a aparência ou as actividades que realiza. Além disso, o adolescente é também capaz de auto-avaliações, o que demonstra maior reflexividade e complexidade na análise de si próprio e das suas experiências.

## 6.2. Factores que afectam a qualidade das relações interpessoais

Compreender-se a si próprio e aos outros é, sem dúvida, um requisito fundamental para o estabelecimento de relações mais ricas, positivas e maduras com os outros. A qualidade das relações que estabelecemos com outras pessoas é susceptível de ter um impacto mais ou menos positivo no nosso processo de desenvolvimento pessoal. Importa, por isso, considerar alguns dos factores que podem afectar essa qualidade:

- **A estrutura dos contextos de vida.** Os meios naturais onde as pessoas vivem os seus quotidianos, a família, a escola, o grupo de pares (amigos, colegas), o local de trabalho, a vizinhança ou a comunidade em geral têm uma importância particular no tipo de relações interpessoais que aí ocorrem. Não é necessário um grande esforço para admitir que se trata, desde já, de relações entre pessoas de natureza diferente. É bastante provável que, por exemplo, as relações na escola ou no local de trabalho tenham tendência a centrar-se em conteúdos ligados às tarefas específicas desses contextos e que na família ou no grupo de amigos predominem conteúdos mais marcadamente pessoais. As situações de interacção entre as pessoas são radicalmente diferentes, como são diversas também as actividades que se realizam em cada contexto. Dir-se-ia, até, que a forma com cada um destes ambientes se encontra organizado, as suas normas e regras de funcionamento determinam os tipos de situações em que as pessoas se encontram, permitindo-lhes fazer certas "coisas" e impedindo outras.

Por outro lado, o **papel** que as pessoas desempenham difere de cenário para cenário. Na família, as pessoas são pais e filhos, na escola são educadores e alunos, em outros ambientes desempenham outros papéis: colega, amigo, namorado, trabalhador, consumidor, cidadão. O papel, e o estatuto que lhe é inerente, dependem dos contextos em que as pessoas actuam e determinam também as formas e características concretas das relações interpessoais que aí se estabelecem. Por exemplo, a relação entre um professor e um aluno decorre irremediavelmente da especificidade dos papéis que ambos os interlocutores desempenham e é radicalmente diferente de qualquer relação adulto/adolescente noutro qualquer contexto social. Por outras palavras, as relações diferem de contexto para contexto e não podem ser entendidas dissociadamente das actividades, dos papéis e das experiências que cada contexto de vida proporciona.

O conteúdo da relação. Outro factor que influencia a maneira como as pessoas interagem é o próprio conteúdo da relação. O conteúdo liga-se com os **objectivos pessoais** de cada elemento da relação. Assim, por exemplo, uma relação baseada num conteúdo de estudo ou de trabalho assume formas e características diversas de uma outra que assenta em conteúdos pessoais. No primeiro caso, tudo o que ocorre entre os intervenientes decorre das características da tarefa em que ambos se envolvem: a realização, o sucesso. A relação entre o professor e o aluno é um exemplo paradigmático a este respeito. Em relações cujo enfoque é mais pessoal — convém desde já esclarecer que as relações interpessoais podem incluir, e geralmente incluem, combinações, em proporções variáveis, das duas componentes — o tipo de interacção, as trocas efectuadas entre os elementos da relação, ligam-se primordialmente a objectivos expressivos de carácter menos instrumental. As relações de amizade ou de maior intimidade interpessoal (por exemplo, namoro) estão neste caso.

- **O interlocutor.** O interlocutor, com quem a pessoa estabelece a relação, é outro factor a ter em consideração. O seu nível de desenvolvimento psicológico pessoal e as suas características idiossincráticas (crenças, valores, motivações, expectativas) afectam o tipo e a qualidade da **relação interpessoal**. Por vezes, existe a tendência para cair na tentação fácil de compreender as relações humanas tomando como unidade de análise o protagonista da relação. Uma das contribuições dos modelos do desenvolvimento psicológico interpessoal para o estudo do desenvolvimento humano reside, justamente, na sua chamada de atenção para o facto de as realidades psicológicas não se esgotarem no âmbito intra-psíquico e nem sequer individual. As realidades psicológicas são também transpessoais, isto é, interpessoais e, a outros níveis, organizacionais, institucionais e comunitárias. Deste ponto de vista, o estudo dos fenómenos interpessoais embora operando a partir de realidades individuais não deixa de ter em conta uma realidade psicológica nova que emerge da interacção entre duas pessoas, irreduzível à mera justaposição dos seus termos constituintes: a intersubjectividade.

Especificamente, quando nos debruçamos sobre a questão do impacto das **características do interlocutor** na relação interpessoal e nos seus efeitos no desenvolvimento pessoal do protagonista, não podemos deixar de considerar o **nível de desenvolvimento do interlocutor**. Se nos reportarmos à nossa experiência pessoal, facilmente constatamos que as interacções de uma criança ou de um adolescente diferem substancialmente quando ele (ou ela) se relaciona com adultos ou com pares (pessoas do mesmo nível de desenvolvimento). Sem negligenciar outros aspectos do interlocutor — o seu estatuto, o poder ou a autoridade que ele exerce —, de um ponto de vista desenvolvimental, interessa-nos agora sublinhar o efeito do nível de desenvolvimento do interlocutor no processo de crescimento pessoal da criança ou do adolescente.

Relação de trabalho e relação pessoal.

Factores do interlocutor.

Tipos de realidades psicológicas.

Nível de desenvolvimento psicológico do interlocutor.

Meios de vida e relações interpessoais.

A influência do papel.

É uma tese antiga de Piaget e das abordagens estruturais-cognitivas que o **desenvolvimento ocorre na acção que o sujeito exerce sobre os objectos**. No caso presente trata-se de "objectos" da realidade interpessoal, isto é, pessoas e relações, o que complexifica sobremaneira o problema. A perspectiva contida neste enunciado pode ser definida como essencialmente interaccionista e dialéctica em que o desenvolvimento psicológico ocorre segundo processos de assimilação e de acomodação (cf. capítulo sobre o desenvolvimento intelectual). De acordo com este esquema conceptual, o indivíduo vai progredindo ao longo de uma **sequência invariante** de desenvolvimento que se caracteriza por sucessivas transições para **padrões qualitativamente diferentes** e em **níveis crescentes de complexidade cognitiva das formas de raciocinar, compreender e agir sobre a realidade (estruturas cognitivas)**. No domínio interpessoal/social, mais do que em qualquer outra área do desenvolvimento psicológico, o processo de desenvolvimento depende da **riqueza das relações** que o meio proporciona à criança ou ao adolescente. A natureza dessas relações depende, em larga medida, da "qualidade" dos "objectos" com quem ele interage. Tratando-se de interacções sociais, os "objectos" são, eles próprios, outras pessoas com as suas crenças, concepções, motivações, expectativas, valores, etc., e um certo nível de desenvolvimento psicológico. A **interacção social** pode, assim, ser encarada do ponto de vista da relação dialéctica entre dois sistemas pessoais, cada um com o seu respectivo nível de desenvolvimento psicológico. Poderemos, então, considerar pelo menos três possibilidades:

- a) a criança ou o adolescente está a interagir com outras crianças ou adolescentes de nível de desenvolvimento inferior (ou igual) em termos de estruturas cognitivas,
- b) a criança ou o adolescente está a interagir com pessoas de um nível de desenvolvimento muito superior ao seu,
- c) a criança ou o adolescente está a interagir com pessoas de um nível de desenvolvimento superior, mas próximo do seu.

No **primeiro caso**, confirmando as propostas piagetianas, a investigação tem evidenciado a tendência para os sujeitos rejeitarem raciocínios de menor complexidade que o seu, não se deixando afectar por eles.

Na **segunda hipótese**, a distância entre o raciocínio da criança ou do adolescente é tão grande relativamente ao do seu interlocutor, isto é, demasiadamente desafiante, que este é também rejeitado. O sujeito não dispõe do equipamento cognitivo suficiente para o compreender e, por isso, é igualmente nulo o seu impacto na promoção do seu desenvolvimento. Este dado leva-nos a reflectir sobre o tipo de interacções que os professores — adultos, e portanto, presumivelmente mais desenvolvidos do ponto de vista de complexidade cognitiva — proporcionam aos seus alunos, crianças ou adolescentes. A eficácia da acção do professor pode comprometer-se quando ele não é capaz de

funcionar num nível próximo do deles. De novo, uma distanciação exagerada torna inacessível o discurso do professor aos seus alunos.

Resta-nos o **terceiro caso**: o processo de desenvolvimento do sujeito é estimulado sempre que ele é exposto a níveis de raciocínio mais elevados, mas próximos do seu. Quando estas experiências adquirem um carácter sistemático, o sujeito é sucessivamente confrontado com **lacunas e contradições** do seu modo de operar cognitivamente. O **conflito** instala-se porque o seu padrão habitual de raciocínio não é capaz de resolver estes novos problemas. O **desequilíbrio** que este conflito desencadeia favorece a **reorganização do sistema de pensamento** pela emergência de uma estrutura cognitiva mais complexa, embora integrando a anterior. Esta é uma das razões invocadas por Piaget para o facto de o desenvolvimento social das crianças se realizar fundamentalmente em situações de interacção com os pares (níveis de desenvolvimento próximos) do que com adultos (níveis de desenvolvimento distantes). Na verdade, reportando-nos à escola, importa considerar que o desenvolvimento interpessoal da criança e do adolescente é mais o resultado das suas **interacções com os pares** do que com os professores ou outros adultos. Que **papel cabe aos professores** neste quadro? O impacto dos professores no processo de desenvolvimento dos alunos depende, em grande parte, da sua capacidade para criar as condições em ordem a que determinadas **oportunidades de experiência** se concretizem e para as orientar, rentabilizando-as, em termos de crescimento pessoal, por forma a que essas experiências sejam analisadas e integradas pelos alunos.

O **protagonista da relação**. Referir-nos-emos, daqui em diante, às características do protagonista da relação, ao seu papel na qualidade das suas experiências de interacção e no seu próprio desenvolvimento psicológico. A forma como a criança ou o adolescente organizam a compreensão e a acção sobre a sua experiência interpessoal é susceptível de análise a dois níveis:

- a) o que é comum a todos os indivíduos do mesmo nível de desenvolvimento:
- b) o que é específico de cada um, diferenciando-o dos outros como sujeito singular.

A Psicologia é, aliás, o domínio do saber que se movimenta entre estes dois pólos: o da universalidade e o da individualidade do funcionamento e desenvolvimento humanos.

O **primeiro nível** de análise proposto situa-nos no âmbito do que é partilhado por todos os membros da espécie humana. No que se refere ao desenvolvimento psicológico interpessoal e na perspectiva aqui apresentada, este âmbito diz respeito ao conceito de estrutura cognitiva como sequência universal de modos de processar a experiência e organizar a acção.

Condições de optimização do desenvolvimento interpessoal.

O papel do professor.

Universalidade e individualidade no desenvolvimento psicológico.

Estrutura cognitiva universal

O segundo nível remete-nos para a análise de um sujeito único e singular. Aqui, também, faria sentido a utilização do conceito de estrutura cognitiva, caracterizando a organização formal do pensamento de um determinado sujeito como resultado de um percurso histórico pessoal e único. Por razões de clareza, preferimos, no entanto, a utilização do termo **estilo** para nos referirmos a esta ideia de estrutura cognitiva pessoal.

### 6.3 Desenvolvimento socio-cognitivo

O desenvolvimento interpessoal é uma dimensão do desenvolvimento pessoal cujo objecto inclui os **processos psicológicos subjacentes à relação entre o sujeito e os outros**. Entre várias perspectivas possíveis, este capítulo privilegia a abordagem estrutural-cognitiva a qual tem procurado estudar, de um ponto de vista desenvolvimental, os processos e estruturas cognitivos que estão na base do comportamento de relação do sujeito com outros significativos (pais, professores, colegas, amigos, namorados, etc.).

#### 6.3.1 Desenvolvimento da compreensão interpessoal

Os estudos neste domínio<sup>1</sup> identificaram uma capacidade básica na maneira como as pessoas pensam e compreendem as relações interpessoais:

- a Tomada de Perspectiva Social.

As concepções que desenvolvemos sobre as pessoas — do seu funcionamento, do que explica as suas acções — sobre as relações entre pessoas (amizade, intimidade) ou sobre situações (conflito) dependem, em grande parte, da nossa capacidade para diferenciar, coordenar e integrar a nossa perspectiva e a dos outros com quem interagimos. Quando uma criança de 4/5 anos oferece à sua mãe um chocolate como prenda de aniversário, a sua escolha não assenta no critério de gosto pessoal da mãe. Como a criança gosta de chocolates, imediatamente admite que toda a gente gosta, isto é, não distingue a sua perspectiva da sua mãe. O seu ponto de vista é o único possível sobre a realidade. A confusão em que a criança incorre entre o seu ponto de vista e os dos outros prende-se com a sua incapacidade de se descentrar de si própria que Piaget designou por **egocentrismo**. O desenvolvimento psicológico do **adolescente** caracteriza-se por uma capacidade cognitivamente mais complexa para avaliar e compreender a realidade interpessoal. Vejamos o que escreveu Anne Frank, aos quinze anos de idade, ao tomar consciência de uma maneira nova de encarar as relações conflituais entre pessoas (os Frank e os Van Daan) na sua vida no “anexo”:

*Não vejo as suas discussões e os seus atritos só do nosso ponto de vista parcial. Porque será que estou tão modificada?  
(...) Reflecti sobre tudo isto e cheguei à conclusão de que o nosso convívio podia ser diferente se (...). Até agora, julgava firmemente que os Van Daan eram os culpados de tudo, mas não nos cabe a nós alguma culpa também? Reconheço isto e espero ter ocasião de poder aplicar as minhas ideias na prática.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Selman, 1980.

<sup>2</sup> Diário de Anne Frank, pp. 192 e 193.

Este extracto é bem elucidativo de algumas mudanças psicológicas típicas da adolescência. Sublinhe-se a capacidade progressiva para um pensamento lógico, abstracto e reflexivo. Anne Frank é capaz de analisar, interpretar as suas experiências de relação com os outros em termos complexos. A complexidade do seu raciocínio decorre da sua capacidade para distinguir o seu ponto de vista (pessoal e familiar) do ponto de vista das outras pessoas e do da outra família (os Van Daan). Além disso, ela é capaz de assumir esse ponto de vista e de analisar a realidade a partir dele. Mais, através de um salto qualitativo para um nível de abstracção superior, ela é capaz de se colocar numa perspectiva teórica de uma terceira parte como se fosse um observador neutro e imparcial e proceder a uma leitura objectiva da sua problemática relacional. Finalmente, este movimento analítico é seguido de uma síntese integradora cujo corolário são **transformações pessoais a nível cognitivo, afectivo-emocional e da acção interpessoal** “... espero ter ocasião de aplicar as minhas ideias na prática”.

Estamos bem longe do pensamento da criança de 4/5 anos, atrás referido. A distância entre os dois exemplos significa uma série de transformações desenvolvimentais, dramáticas, no pensamento sobre o social, a que correspondem mudanças qualitativas de estruturas cognitivas. Para as distinguir das estruturas cognitivas impessoais, passaremos a designar estas de **estruturas socio-cognitivas**, uma vez que os seus conteúdos são de natureza interpessoal e social, em sentido mais amplo.

A capacidade para diferenciar, coordenar e integrar diferentes pontos de vista sobre uma dada situação interpessoal é, pois, a **Tomada de Perspectiva Social (TPS)**, estrutura socio-cognitiva básica subjacente ao pensamento interpessoal e social.<sup>1</sup> A adopção deste enunciado implica uma opção epistemológica que importa esclarecer. No processo de produção de conhecimento acerca da realidade, a mente humana não se comporta como um espelho que reflecte a realidade exterior tal como ela “é”. Bem pelo contrário, o funcionamento da mente humana ultrapassa meras operações perceptivas, como se traduzisse passiva e linearmente, termo a termo, dados sensoriais em conteúdos cognitivos (ideias, pensamentos, representações, concepções): o conhecimento da realidade é, antes de mais, um processo activo em que a mente humana, interpreta, modifica, envia, transforma, numa palavra: **o conhecimento é um processo de construção**. A estrutura cognitiva é um dos instrumentos de construção de conhecimento. A perspectiva em que esta formulação assenta, geralmente designada de construtivismo social<sup>2</sup>, sublinha ainda o facto de que o processo pessoal de construção de conhecimento sobre a realidade se inscreve num processo social mais amplo, *i.e.*, a realidade é construída, embora não seja o mero produto de uma construção exclusivamente individual mas de uma **co-construção** em que estruturas pessoais e da sociedade interagem dialecticamente.

Situemo-nos, agora, no plano individual e psicológico. A estrutura cognitiva é um dos instrumentos de construção de conhecimento sobre a realidade. A **Tomada de Perspectiva Social é, neste sentido, a grelha de análise a partir da qual construímos conhecimento e significado sobre o mundo interpessoal e social**. Para uma compreensão do desenvolvimento interpessoal na infância e

<sup>1</sup> Keller & Reuss, 1984.

<sup>2</sup> Berger & Luckmann, 1967; Campos, 1977.

na adolescência interessa, portanto, conhecer as **transições desenvolvimentais** que se operam nesta estrutura socio-cognitiva.

Robert Selman e os seus colaboradores aplicaram as ideias de Piaget ao domínio das relações entre pessoas, laborando a partir da Tomada de Perspectiva Social como estrutura cognitiva. O objectivo foi, igualmente, o de identificar uma sequência ontogénica, invariante, hierárquica e universal de níveis/estádios do pensamento e do raciocínio. A metodologia é também inspirada em Piaget consistindo na apresentação aos sujeitos de problemas de difícil resolução, isto é, de dilemas como o seguinte:

A Isabel e a Paula têm sido boas amigas desde os cinco anos de idade. Agora andam na escola secundária e a Paula anda a ensaiar uma peça de teatro na escola. Como de costume, a Paula ficava nervosa pela maneira como representava, mas a Isabel lá estava para lhe dizer que tinha corrido tudo muito bem e dar-lhe apoio moral. Mesmo assim, a Paula receava que uma aluna, nova na escola, ficasse com o papel. Uma nova rapariga na escola, a Teresa, veio dar os parabéns à Paula pela representação e depois perguntou se podia ir, com elas ao bar, comer qualquer coisa. Imediatamente a Isabel e a Teresa pareceram dar-se muito bem. Falaram sobre a cidade donde a Teresa tinha vindo e sobre as coisas que poderia fazer na nova escola. Por seu lado, a Paula parecia não gostar muito da Teresa. Achava que a Teresa tinha a mania que era esperta e talvez tivesse um pouco de ciúmes em relação à atenção que a Isabel estava a dar à Teresa.

Quando a Teresa deixou as outras duas sozinhas, a Paula e a Isabel combinaram um encontro para o sábado seguinte. A Paula tinha um problema sobre o qual gostaria de conversar com a Isabel. Mas, mais tarde, naquele mesmo dia, a Teresa telefonou à Isabel convidando-a para, no sábado seguinte, ir com ela a Lisboa ver uma peça de teatro.

A Isabel estava perante um dilema. Noutras circunstâncias teria saltado de contente com a hipótese de ir com a Teresa, mas já se tinha comprometido com a Paula. A Paula poderia compreender e ficar feliz por a Isabel ter a hipótese de ir a Lisboa ou poderia sentir que estava a perder a sua melhor amiga quando mais precisava dela.

<sup>1</sup> Selman, et al., 1979.

Dilema dos Amigos<sup>1</sup>,  
traduzido e adaptado por Coimbra, 1988.

Metodologia de avaliação da  
compreensão interpessoal.

A partir da apresentação de **dilemas** como este, Robert Selman colocou questões que se destinavam a **avaliar as concepções interpessoais do sujeito** (neste caso relativas à amizade: o que é um amigo; porque é que os amigos são importantes; como se faz uma amizade; a confiança e a intimidade; a resolução de conflitos entre amigos; a ruptura etc.) e sobretudo a **estrutura cognitiva** que lhes está subjacente em termos de diferenciação e integração de perspectivas. Como sabemos, esta abordagem distingue entre estrutura e conteúdo, valorizando a análise da primeira. Por isso, as questões relevantes em termos da avaliação do sujeito são as que exploram as razões do seu pensamento: questões de *como e porquê*.

### 6.3.2 Níveis de desenvolvimento da Tomada de Perspectiva Social

Os estudos realizados puseram em evidência o facto de crianças e adolescentes de várias idades se diferenciarem por um conjunto de **padrões típicos de pensamento interpessoal, relacionados com diferentes níveis da capacidade de identificar e coordenar pontos de vista sociais**. Verificaram também que esse conjunto de padrões era susceptível de ser ordenado, de acordo com os requisitos piagetianos, numa sequência desenvolvimental hierárquica e invariante.

Apresenta-se de seguida a **sequência de níveis de desenvolvimento da Tomada de Perspectiva Social<sup>1</sup>**, organizada segundo duas dimensões:

<sup>1</sup> Selman, 1980.

- **concepção de pessoas;**
- **concepção de relações.**

Chama-se a atenção para o facto de a referência às idades em cada nível se fazer a título exclusivamente indicativo. Com efeito, no quadro de uma concepção histórico-social do desenvolvimento humano, a idade não constitui uma variável desenvolvimental mas um simples marco de referência.

Os exemplos são referidos como meras ilustrações de cada nível. Não se pode deixar de ter em conta que a estrutura cognitiva se infere de grandes amostras do fluxo de pensamento do sujeito em avaliação, e nunca a partir de amostras tão reduzidas.

Por razões de ordem prática, os conteúdos dos exemplos são todos sobre a amizade mas, evidentemente, outros conteúdos interpessoais são relevantes: concepções sobre as pessoas, sobre o grupo de pares, sobre as relações pais-filho, sobre as relações professor-aluno, conflito, intimidade, etc..

- **Nível 0: TPS indiferenciada e egocêntrica (3 a 6 anos)**  
(Ausência de distinção entre perspectivas).

- **Concepções de pessoas:** A criança não distingue entre características físicas e psicológicas das pessoas. Embora possa reconhecer pensamentos e sentimentos, a confusão entre o físico e o psicológico leva-a a confundir acções e sentimentos ou comportamento intencional e não intencional.
- **Concepções de relações:** A criança diferencia-se a si própria e aos outros como entidades físicas mas não psicológicas. Por isso, as perspectivas subjectivas são indiferenciadas e não reconhece que uma outra pessoa possa interpretar uma dada situação de modo diferente do seu. As concepções de relações estão limitadas pela sua incapacidade de diferenciar perspectivas e pela redução das diferenças de pontos de vista a diferenças perceptivas.

*Exemplo:* Quem é o teu melhor amigo? "O Rui." / Confias nele? "Sim." O que é que isso quer dizer? "Se eu lhe der um brinquedo, ele não o estraga." / Como é que sabes? "Ele é pequeno, não tem força".

- **Nível 1: TPS diferenciada e subjectiva (5 a 9 anos)**  
(Tomada da perspectiva própria — 1.ª pessoa).
  - **Concepções de pessoas:** Existe a *capacidade de diferenciação de características físicas e psicológicas das pessoas*. Consequentemente, distingue-se entre comportamento intencional e não intencional. A criança compreende que cada pessoa tem uma vida subjectiva e psicológica (não observável). No entanto, o pensamento, opinião ou estados emocionais são vistos de forma isolada, *i.e.*, não interrelacionáveis.
  - **Concepções de relações:** *As perspectivas subjectivas, própria e dos outros, são claramente diferenciadas e vistas como potencialmente diferentes*. No entanto, o estado subjectivo do outro é visto como sendo legível a partir da observação meramente física. A relação entre perspectivas é feita apenas em sentido único, de forma unilateral, isto é, a criança só toma em consideração o efeito da sua perspectiva pessoal nos outros e em termos meramente físicos. A reversibilidade não está presente.
 

*Exemplo:* “O melhor amigo é aquele que sabe os jogos e brincadeiras de que eu gosto mais”.
- **Nível 2: TPS auto reflexiva e recíproca (7 a 12 anos)**  
(Tomada da perspectiva do outro — 2.ª pessoa)
  - **Concepções de pessoas:** O que caracteriza este nível é a *capacidade para assumir a perspectiva do outro com quem o sujeito interage e de analisar o impacto desse ponto de vista nos pensamentos, emoções e acções próprias*. O sujeito compreende, além disso, que o outro também é capaz da mesma operação. É capaz de compreender que ele e os outros sejam capazes de fazer certas coisas mas não tencionem (ou tenham vontade de) fazê-las. As pessoas são vistas como tendo duas dimensões: a aparência visível e uma realidade escondida.
  - **Concepções de relações:** As diferenças entre as *perspectivas de várias pessoas são vistas de forma relativista porque o sujeito reconhece a singularidade do conjunto de valores e objectivos de cada pessoa*. É típica deste nível a emergência de um novo tipo de reciprocidade: de pensamentos e sentimentos e não apenas de acções, como acontecia anteriormente. O sujeito é capaz de ver a realidade pelo ponto de vista do outro e compreende que o outro pode fazer o mesmo: “eu sei que ele sabe que eu sei que ele sabe...”. O sujeito compreende também que uma pessoa pode enganar outra através da aparência exterior e esconder o que realmente pensa ou sente. Em **resumo:** existe reciprocidade nos dois sentidos mas o sujeito neste nível não articula as duas perspectivas em causa (sua e do outro). Elas são vistas separadamente e não em relação.

*Exemplo:* Quando é que duas pessoas são realmente grandes amigos? “Quando ele me deixa saber aquilo em que está a pensar, não a fingir”.

- **Nível 3: TPS da 3.ª pessoa e mútua (10 a 15 anos)**  
(Coordenação da perspectiva própria, da do outro e das características da situação; tomada da perspectiva do “outro generalizado” — 3.ª pessoa).
  - **Concepções de pessoas:** *As pessoas são vistas como sistemas de atitudes e valores relativamente consistentes* e não como uma série de estados, alteráveis ao acaso. O avanço desenvolvimental mais importante liga-se com a possibilidade de o adolescente se descen- trar, não apenas da sua perspectiva, mas também de si próprio como um sistema pessoal e assumir a perspectiva de uma terceira pessoa, um observador distanciado. O adolescente percebe-se como actor e objecto, ao mesmo tempo que age, reflectindo sobre os efeitos da sua própria acção interpessoal.
  - **Concepções de relações:** A perspectiva da terceira pessoa é mais do que tomar a perspectiva do outro: inclui a *coordenação da perspectiva própria e do outro com o sistema ou situação em que a interacção ocorre*, sendo todas as partes, postas do ponto de vista de um “outro generalizado”. Os adolescentes que se situam neste nível vêem a necessidade de coordenar perspectivas recíprocas e acreditam que a satisfação pessoal, a compreensão ou a resolução de problemas têm de ser mútuas e coordenadas para serem verdadeiras e eficazes. As relações são vistas, elas próprias, como sistemas onde se partilha pensamentos e experiências mútuos.
 

*Exemplo:* “Não há verdadeira amizade quando um dos amigos só presta ajuda e outro só a recebe”.
- **Nível 4: TPS profunda e sócio-simbólica (depois dos 12 anos)**  
(Integração profunda das várias perspectivas possíveis: próprias, do outro e do “outro generalizado”)
  - **Concepções de pessoas:** *As acções, pensamentos, emoções, motivações são compreendidos como determinados psicologicamente mas não necessariamente de forma consciente*. Dentro de cada pessoa há interacções mais complexas do que o sujeito observador do nível 3 poderia supor. Mesmo que nomeada de outra forma, existe neste nível a noção de inconsciente e do seu papel na vida interna e interpessoal das pessoas. O sujeito no nível 4 percebe que as pessoas por vezes fazem coisas que elas próprias não compreendem. É característica deste nível a noção de personalidade como um sistema de crenças, valores e atitudes com uma história desenvolvimental única.

**Concepções de relações:** A *mutualidade das perspectivas* existe, não apenas a nível das expectativas e percepções explícitas, mas a níveis progressivamente mais profundos, por exemplo, da comunicação não verbal de sentimentos, ou seja, existe capacidade para a empatia com o outro: O adolescente ou adulto é capaz de assumir não uma mas várias perspectivas possíveis do “outro generalizado” numa dada situação social.

*Exemplo:* “No princípio, duas pessoas conhecem-se e “sentem-se” uma à outra. É então que se acumula uma certa dose de confiança. Mais tarde, a relação pode tornar-se num verdadeiro compromisso entre os dois.”

A Tomada de Perspectiva Social é, essencialmente, a estrutura cognitiva de compreensão da realidade interpessoal/social. Isto significa que, saber o que é um amigo (ou o que é um conflito), por exemplo, depende da capacidade do sujeito de identificar e articular diferentes pontos de vista num nível de maior ou menor complexidade cognitiva. A T.P.S. é, assim, o *óculo de leitura da realidade interpessoal*: é através dela que conhecemos as “coisas” (pessoas, relações entre pessoas) que existem. A compreensão deste conceito e da respectiva sequência desenvolvimental é de extrema *utilidade*, designadamente para *professores e educadores em geral*. Permite-lhes o acesso à lógica interna de pensamento e raciocínio interpessoais dos seus alunos, situá-los num ponto do contínuo desenvolvimental mais próximo deste ou daquele nível de T.P.S. e actuar com vista à promoção do seu desenvolvimento.

### 6.3.3 O desenvolvimento da organização para a acção interpessoal

Em contrapartida, a Tomada de Perspectiva Social não nos diz muito sobre a forma como a criança ou o adolescente age efectivamente em situações concretas do seu quotidiano. Foi esta preocupação que levou Robert Selman e colaboradores (1986) a um novo campo de indagação e investigação: depois do modelo de desenvolvimento da Tomada de Perspectiva Social dar conta da maneira como as pessoas compreendem a realidade, que processos ou estruturas psicológicas permitirão conhecer como é que as pessoas se organizam cognitivamente para a acção interpessoal?

O modelo das Estratégias de Negociação Interpessoal é o contributo destes autores para o esclarecimento desta questão. **Estratégias de Negociação Interpessoal (E.N.I.) são métodos que as pessoas utilizam para resolver situações de desequilíbrio, diferença ou conflito de interesses, necessidades ou objectivos entre duas pessoas.** As E.N.I. podem ser conceptualizadas de modo analógico à T.P.S., isto é, como **estrutura cognitiva** e, portanto, inferida a partir do discurso de um sujeito sobre um **dilema** interpessoal. A principal **diferença** entre estes dois tipos de estrutura cognitiva — T.P.S. e E.N.I. — reside no facto de a primeira (T.P.S.) se centrar em processos cognitivos de interpretação, análise, compreensão e conhecimento da realidade (**estrutura do ser**) enquanto que a segunda (E.N.I.) tem o seu enfoque nos processos

cognitivos de planificação e organização da acção interpessoal (**estrutura do agir**).<sup>1</sup> Se a Tomada de Perspectiva Social permite ao sujeito saber sobre as “coisas” que existem, as Estratégias de Negociação Interpessoal permitem-lhe saber as “coisas” que se pode fazer.

A metodologia de estudo relativa às Estratégias de Negociação Interpessoal continuou a ser a realização de entrevistas a partir da apresentação de dilemas interpessoais hipotéticos como o seguinte:

O João trabalha num supermercado depois das aulas. O seu horário semanal é de apenas dez horas mas o patrão tem o hábito de lhe pedir, à última hora, para ficar até tarde, às sextas-feiras à noite. Apesar do patrão lhe pagar as horas extraordinárias, o João nem sempre gosta que lhe peçam à última hora para trabalhar e não sabe o que há-de fazer.<sup>2</sup>

A partir de uma série de estudos realizados com crianças e adolescentes, foi possível construir uma **sequência desenvolvimental por níveis de Estratégias de Negociação Interpessoal**. Embora seja específica das E.N.I., não se pode dizer que ela exclua a Tomada de Perspectiva Social, o que de resto é compreensível. O facto de a T.P.S., por si só, não explicar porque é que as pessoas agem de determinada maneira, não implica que não tenha uma influência importante na capacidade do sujeito de se organizar para a acção. Na verdade, fácil será admitir que a forma como uma pessoa compreende os outros e as relações com os outros condiciona inequivocamente a qualidade da sua organização cognitiva para a acção interpessoal.

As especificidades do modelo das Estratégias de Negociação Interpessoal têm, no entanto, que ser identificadas em outras dimensões. Em primeiro lugar, a própria natureza do constructo, já referida — métodos para resolver situações conflituais — o que nos remete para o domínio da organização da acção interpessoal. Em segundo lugar, a ênfase no estudo da acção implica identificar não apenas as teorias de conhecimento da realidade que as pessoas utilizam em cada nível de desenvolvimento — os níveis de T.P.S. descrevem efectivamente os principais contornos de uma série de teorias de conhecimento interpessoal de acordo com um critério de complexidade crescente — mas também processos ou, melhor dito, **procedimentos cognitivos** que as pessoas utilizam na sua acção concreta. Daí, a integração de uma componente funcional no modelo das E.N.I., consubstanciada num conjunto de etapas/competências de processamento da informação para a **resolução de problemas** interpessoais que a investigação tinha anteriormente identificado. Trata-se de uma série de “passos” que as pessoas seguem no percurso cognitivo para solucionar situações concretas do seu quotidiano de interacção com os outros:

1. definição do problema;
2. selecção da estratégia de acção;
3. justificação da estratégia;
4. antecipação das consequências.

<sup>1</sup> Coimbra & Campos, 1988, 1989; Campos & Coimbra, 1989.

<sup>2</sup> Selman et al., 1986, traduzido e adaptado por Coimbra, 1987.

Relação entre T.P.S. e E.N.I..

Integração de uma componente funcional.

Utilidade da aquisição do conceito de T.P.S..

Estratégias de Negociação Interpessoal.

Estruturas do ser e estruturas do agir.

Num esforço de integração do **domínio emocional**, Selman acrescenta um novo elemento a esta série:

- a complexidade de sentimentos envolvidos.

#### 6.3.4 Níveis de desenvolvimento das Estratégias de Negociação Interpessoal

O resultado é um modelo que congrega e articula no seu interior duas componentes:

- estrutural, 4 níveis de complexidade cognitiva;
- funcional, 4 competências de resolução de problemas interpessoais.

É possível, deste modo, a descrição dos **quatro níveis estruturais para cada uma das competências** (por exemplo, definição do problema). Por força de constrangimentos de espaço e de facilitação da sua leitura, os níveis de E.N.I. serão, no entanto, aqui apresentados em termos de formulação global (e não individualmente para cada competência funcional):

##### E.N.I. de nível 0:

O raciocínio do sujeito reflecte *estratégias essencialmente impulsivas e físicas de confronto ou de fuga da situação conflituosa* que denotam ausência de coordenação das perspectivas, própria e do outro significativo.

*Exemplo:* Qual será uma boa maneira de o João resolver este problema com o patrão? "Eu ia-me embora, não ligava".

##### E.N.I. de nível 1:

Indicam *reconhecimento do conflito entre a perspectiva pessoal e a do outro significativo numa situação particular*. No entanto, um sujeito neste nível não coordena as duas perspectivas, *i.e.*, não as considera em separado. São estratégias do tipo: ordens e asserções de sentido único, ou simples acomodação passiva às necessidades e pedidos do outro.

*Exemplo:* Qual será uma boa maneira de o João resolver este problema com o patrão? "Se o patrão precisa, ele devia ficar a trabalhar, mesmo que lhe custasse".

##### E.N.I. de nível 2:

As estratégias de nível 2 traduzem um *pensamento baseado em transacções recíprocas de base psicológica ao serviço dos interesses próprios*. O sujeito compreende que ele e o outro são capazes de formular planos, de reflectir, de ter opiniões, sentimentos e comportamentos susceptíveis de influenciar outra pessoa. Estas estratégias indicam uma capacidade para reflectir sobre as necessidades próprias a partir

da perspectiva de uma segunda pessoa. As estratégias de persuasão (tentar convencer o outro) são características deste nível.

*Exemplo:* Qual será uma boa maneira de o João resolver este problema com o patrão? "Pedir-lhe para não trabalhar algumas sextas-feiras à noite".

##### E.N.I. de nível 3:

O raciocínio dá conta de *estratégias colaborativas e cooperativas de resolução de problemas*. Invocam o reconhecimento da necessidade de integração dos interesses próprios e do outro significativo, vistos do ponto de vista de uma terceira pessoa. Envolve compromisso, diálogo, análise do processo de negociação e o desenvolvimento de objectivos comuns. Estas estratégias indicam a compreensão de que a resolução do problema imediato se liga com a continuidade no tempo da relação interpessoal.

*Exemplo:* Qual será uma boa maneira de o João resolver este problema com o patrão? "Falar com ele, mostrar-lhe que não gosta de ser avisado à última hora. Tentar chegar a um acordo".

#### 6.3.5 Investigação sobre o desenvolvimento interpessoal

A abordagem estrutural-cognitiva do desenvolvimento interpessoal, proposta por Selman, no seguimento do trabalho de Piaget, tem sido objecto de **validação empírica**, apesar de ser relativamente recente. Alguns estudos têm vindo a confirmar a invariância das sequências e a sua relação com a idade, tanto no que diz respeito à **compreensão interpessoal (T.P.S.)**<sup>1</sup> como à **organização para a acção (E.N.I.)**<sup>2</sup>

Investigações realizadas com populações portuguesas têm encontrado os mesmos resultados.<sup>3</sup> Por exemplo, uma investigação em que se avaliou o nível de desenvolvimento da Tomada de Perspectiva Social e das Estratégias de Negociação Interpessoal em duas amostras de adolescentes — 12 anos, frequentando o 6.º ano de escolaridade, e de 18 anos, frequentando o 12.º ano de escolaridade — verificou o seguinte (quadros 1 e 2):<sup>4</sup>

Quadro 1. Níveis de desenvolvimento da T.P.S. e das E.N.I. no grupo de 12 anos de idade.

		E. N. I.			TOTAL
		0	1	2	
T. P. S.	0	0	0	0	0
	1	0	1	0	1
	2	1	19	8	28
TOTAL		1	20	8	29

<sup>1</sup> Selman, 1980; Cooney & Selman, 1978.

<sup>2</sup> Selman *et al.*, 1986; Adalbjarnardóttir & Selman, 1989; Beardslee, Schultz & Selman, 1987.

<sup>3</sup> Soares & Campos, 1985; Coimbra & Campos, 1988, 1989; Campos & Coimbra, 1989.

<sup>4</sup> Coimbra & Campos, 1989.

**Quadro 2. Níveis de desenvolvimento da T.P.S. e das E.N.I. no grupo de 18 anos de idade.**

		E. N. I.			TOTAL
		1	2	3	
T. P. S.	1	0	0	0	0
	2	2	2	0	4
	3	2	21	0	23
	4	0	1	0	1
TOTAL		4	24	0	28

- a) As diferenças de níveis de T.P.S. entre os dois grupos de idades (*a maioria no nível 2 aos 12 anos e no nível 3 aos 18 anos*) vão ao encontro da sequência desenvolvimental que o modelo teórico propõe e confirmam os resultados de estudos anteriores.<sup>1</sup>
- b) As diferenças entre grupos de idades no que respeita aos níveis de E.N.I. (*a maioria no nível 1 aos 12 anos e no nível 2 aos 18 anos*) não são comparáveis por inexistência de estudos. Pode-se afirmar, no entanto, que estas diferenças são compatíveis com as propostas teóricas do modelo de desenvolvimento das Estratégias de Negociação Interpessoal.
- c) A inexistência de diferenças entre sexos, quanto ao desenvolvimento da T.P.S., está de acordo com a investigação realizada.<sup>2</sup>
- d) Quanto às diferenças entre sexos nos níveis de E.N.I., a investigação não tem sido conclusiva, havendo estudos que encontram diferenças e outros que não. Os resultados desta investigação situam-se no segundo caso.
- e) Verifica-se uma *décalage* entre o nível de T.P.S. e o de E.N.I. em ambos os grupos, especialmente agravada na amostra de 18 anos. Este resultado não é comparável, dada a inexistência de estudos com este objectivo. O interesse deste dado refere-se à constatação de que os adolescentes e jovens portugueses estão mais desenvolvidos quanto à capacidade de compreensão da realidade interpessoal (T.P.S.) do que quanto à sua capacidade da organização da sua acção com os outros (E.N.I.). Além disso, esta *diferença de ritmos de desenvolvimento* da T.P.S. e das E.N.I. aumenta com a idade, o que nos permite questionar a capacidade dos contextos de vida dos adolescentes, designadamente da escola, para promover esse desenvolvimento.

Uma outra investigação portuguesa<sup>3</sup>, realizada junto de 240 adolescentes entre os 13 e os 18 anos — alunos do 7.º ao 12.º ano de escolaridade —, centrada nas relações interpessoais horizontais (colegas, amigos, namorados) mostrou que as maiores dificuldades de relacionamento percebidas pelos jovens tinham que ver com competências para lidar com situações de conflito, o que está de acordo com os resultados já referidos. Além disso, este estudo

parece apontar para níveis de funcionamento diferentes em termos de compreensão interpessoal segundo o tipo de interlocutor da relação. Os adolescentes parecem relacionar-se em níveis mais baixos — “unilateral, do benefício do próprio sujeito”<sup>1</sup>, o que corresponde ao funcionamento de nível 2 da Tomada de Perspectiva Social — com os amigos do que com os namorados(as) — cuja relação se caracteriza por “entre-ajuda, isto é, reciprocidade”, ou seja, nível 3 de T.P.S. A discrepância entre níveis de funcionamento interpessoal segundo tipos de interlocutor (colegas, amigos, namorados) não depende apenas, obviamente, da sua competência cognitiva/interpessoal mas corresponde também a factores de outra ordem: níveis diferentes de profundidade, de investimento e envolvimento relacional.<sup>2</sup>

Por outro lado, as dificuldades de relacionamento interpessoal dos adolescentes são maiores com o sexo oposto do que com o mesmo sexo. Os comportamentos avaliados pelos adolescentes como de maior dificuldade são os seguintes:<sup>3</sup>

- aceitar o gozo dos outros; aceitar ficar de fora; aceitar a irritação dos outros; abrir-me; responder às provocações; criticar os outros; estabelecer primeiros contactos; falar do que sinto; perceber o que os outros sentem; controlar-me;

levantamento que, só por si, é útil no sentido em que permite aos professores e educadores adaptar o seu estilo de interacção aos alunos e desenhar estratégias de intervenção adequadas às suas necessidades, sendo certo que duas problemáticas emergem como prioritárias deste estudo: o **início da relação** e a **resolução de situações de conflito**, estas últimas apontando inequivocamente para a necessidade de **promoção do desenvolvimento da estrutura Estratégias de Negociação Interpessoal nos adolescentes**.

#### 6.4 O desenvolvimento moral

Uma dimensão crucial do desenvolvimento interpessoal e social é a do desenvolvimento moral. A vida em sociedade — na família, na escola, no grupo de amigos — implica que as pessoas regulem os seus pensamentos, sentimentos e acções em função de regras, normas e valores. Na sua essência, o **desenvolvimento psicológico moral** diz respeito ao processo de progressiva complexificação do raciocínio subjacente ao juízo sobre o bem/mal, justo/injusto. O desenvolvimento moral não é, no entanto, como a própria moralidade, um processo unidimensional. Combinam-se aí, de forma complexa, uma multiplicidade de aspectos, alguns dos quais ultrapassam o âmbito deste capítulo. Desde logo, dimensões importantes do estudo da moralidade são da ordem do social: sociológica, antropológica, filosófica, etc.. No caso presente, situar-nos-emos numa perspectiva essencialmente psicológica. Mesmo aí, uma análise do desenvolvimento moral não pode deixar de considerar a **complexidade e pluridimensionalidade de aspectos** que envolvem o raciocínio, o julgamento, a valorização, a preferência ou rejeição, a orientação para a acção etc.. Numa tentativa de dar conta desta complexidade, James Rest (1983) e Rest, Bebeau

<sup>1</sup> Selman, 1980; Cooney & Selman, 1980.

<sup>2</sup> Ibidem.

A constatação de diferentes ritmos de desenvolvimento entre T.P.S. e E.N.I.

<sup>3</sup> Soares, 1984.

<sup>1</sup> Soares, 1984.

<sup>2</sup> Ibidem.

Dificuldades de relacionamento interpessoal.

<sup>3</sup> Soares & Campos, 1985.

Componentes do desenvolvimento moral.

& Volker, (1986) conceptualizam o desenvolvimento moral segundo um modelo de **quatro componentes** que correspondem a quatro processos psicológicos básicos:

- a) a interpretação da situação;
- b) a capacidade para definir a acção moralmente correcta;
- c) a priorização dos valores morais sobre os pessoais;
- d) a capacidade para passar da intenção à acção.

Raciocínio moral.

Justamente, um dos aspectos que perpassa as quatro dimensões deste modelo é o **raciocínio moral**; convém ter presente que o que está em análise não são os conteúdos morais, isto é, os valores morais mas, tal como aconteceu com o desenvolvimento interpessoal, o que nos interessa é a **análise formal de estruturas e processos cognitivos**. Esta escolha, embora não as exclua, não enfatiza outras dimensões como, por exemplo, os aspectos afectivo-emocionais e a própria acção. Na verdade, quando falamos em raciocínio moral, situamo-nos no domínio das possibilidades, ou seja, **do que um sujeito é capaz de fazer e não daquilo que ele efectivamente faz**, isto é, da sua acção moral.

Qual dos dois termos, o indivíduo ou a sociedade, tem mais peso quando se pretende estudar a génese dos processos psicológicos indicadores da natureza e direcção do desenvolvimento moral?

Várias tentativas de resposta se têm sucedido com o objectivo de clarificar este problema, de entre as quais, pelo seu impacto na investigação teórica e empírica, destacaríamos duas:<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Kohlberg, 1972.

- a) A primeira enfatiza o papel da sociedade no desenvolvimento moral. Acentua processos sociais de transmissão cultural e explica o desenvolvimento por processos de aprendizagem ambiental a partir da observação de modelos disponíveis nos contextos de socialização;
- b) a esta visão, opõe-se uma concepção interaccionista e dialéctica do desenvolvimento que assenta em grande parte nas propostas do filósofo e psicólogo John Dewey, conhecidas pela designação de progressivismo educativo e no trabalho de Piaget e de Kohlberg.

O desenvolvimento é, pois, conceptualizado como uma progressão segundo uma sequência invariante de estádios (cf. desenvolvimento intelectual e desenvolvimento interpessoal) em que é enfatizado o **papel activo do indivíduo no processo de produção de si próprio como sujeito moral e do seu próprio desenvolvimento**.

O desenvolvimento do raciocínio moral depende do desenvolvimento interpessoal e do desenvolvimento cognitivo, isto é, não é possível atingir um determinado estádio de desenvolvimento moral sem ter ocorrido a aquisição dos estádios correspondentes do desenvolvimento interpessoal e cognitivo, os quais são condição necessária, embora não suficiente, para que se verifique

Relação entre desenvolvimento moral, cognitivo e interpessoal.

um determinado nível de complexidade de funcionamento moral. No entanto, como Kohlberg (1984a) acentua, o **desenvolvimento moral influencia também o desenvolvimento cognitivo** no sentido em que o pensamento lógico se torna mais crítico adquirindo um novo conteúdo e um significado mais lato perante a capacidade progressiva de juízo moral.

#### 6.4.1 *Desenvolvimento do raciocínio moral: Piaget*

O estudo sistemático do desenvolvimento do pensamento moral inicia-se com Piaget. Para este autor, a dimensão moral do desenvolvimento psicológico refere-se ao respeito, por parte do indivíduo, pelas regras sociais e ao desenvolvimento do sentido de justiça no sentido da reciprocidade e da igualdade. Piaget (1932) conceptualizou o desenvolvimento moral segundo dois tipos (dois grandes estádios) de pensamento:

Piaget.

- a moral heterónoma
- a moral autónoma.

É característica da **moral heterónoma** a submissão da criança a regras "sagradas" e intangíveis. Para um sujeito neste nível, a moralidade de um acto é determinada pelas suas consequências materiais, independentemente das intenções do agente. O comportamento "bom" do ponto de vista moral é o que está conforme as regras estabelecidas pela autoridade adulta e que não envolve punição. A moralidade baseia-se no respeito unilateral da criança pelo adulto. Piaget descreve o raciocínio da moral heterónoma em termos de "realismo moral" por analogia ao realismo conceptual. O realismo conceptual caracteriza-se por uma confusão entre o objectivo e o subjectivo; a criança acredita que os nomes estão materialmente ligados às coisas; os sonhos são vistos como quadros que se contemplam quando se está na cama; o pensamento é uma espécie de voz que se ouve na cabeça. O realismo moral reporta-se à concepção de que os deveres e os valores, que a eles se referem, emanam dos adultos e que se impõem de forma obrigatória independentemente das circunstâncias. O sujeito raciocina segundo um princípio de responsabilidade objectiva: os actos são avaliados em função da sua conformidade material, objectiva e realista às regras vigentes. Por exemplo, o acto de partir acidentalmente quinze copos é ajuizado como mais grave do que o de partir um copo intencionalmente. Na opinião da criança, o não respeito pelas regras deve levar a sanções expiatórias com o objectivo de levar o culpado à obediência, exercendo uma coerção. A principal característica das sanções expiatórias sugeridas por crianças, funcionando ao nível da moral heterónoma, é a arbitrariedade uma vez que não existe qualquer relação entre a sanção e a natureza do comportamento sancionado. Estudos realizados mostram que, até aos 6/7 anos de idade, as crianças acham que as sanções expiatórias são as mais justas e as

Moral heterónoma.

Realismo moral.

mais eficazes. Em resumo, o que se passa é que as regras são vistas pela criança como algo exterior a si. Por isso, a existência de regras não é suficiente: o respeito pela autoridade dos adultos é um factor fundamental na adesão a essas regras e normas. Refira-se, que, como já foi mencionado atrás, a relação entre a criança e o adulto é essencialmente desigual e funda o respeito unilateral. A esta relação dissimétrica acrescenta-se uma outra característica do pensamento da criança, o egocentrismo: indiferenciação entre o eu e o mundo social, incapacidade cognitiva de identificar outras perspectivas que não a sua. Ou seja, heteronomia e egocentrismo reforçam-se mutuamente.

Moral autónoma.

A moral autónoma, observada geralmente a partir dos 6/7 anos de idade, é a moral da cooperação entre diferentes intervenientes sociais e da reciprocidade daí decorrente. O indivíduo faz suas as regras morais que interioriza e cuja necessidade compreende. Admite que elas são mutáveis em função das necessidades humanas e do contexto. As considerações sobre a justiça ou injustiça de um acto não dependem das suas consequências materiais mas das intenções do agente. Por outro lado, a moral autónoma baseia-se no respeito mútuo e não no respeito unilateral. A justiça atinge um estatuto de autonomia baseado na reciprocidade e na equidade (não se trata da igualdade absoluta mas da consideração da situação real de cada indivíduo). O indivíduo compreende que a natureza de um acto moralmente reprovável pode provocar ruptura de laços sociais de confiança, de solidariedade e de cooperação. As sanções por reciprocidade — em que existe relação entre a natureza da falta e a natureza do castigo, avaliando as consequências da falta assumindo a perspectiva do outro — são vistas como as mais justas, rejeitando-se as sanções de tipo expiatório. A gravidade da falta e a natureza do castigo são proporcionais.

#### 6.4.2 Níveis e estádios de desenvolvimento do raciocínio moral: Kohlberg

No seguimento dos estudos de Piaget (1932), Kohlberg (1984a) é indubitavelmente considerado o autor cujo trabalho sobre o desenvolvimento moral é mais significativo. Após uma longa série de estudos, junto de crianças e adolescentes, Kohlberg concluiu que o desenvolvimento moral ocorre segundo uma sequência específica de estádios, independentemente da cultura. O desenvolvimento, tal como em Piaget e em Selman, é conceptualizado como um movimento do menos para o mais complexo, do egocentrismo para a descentração, sendo a sequência invariante.

A metodologia é também característica da abordagem estrutural-cognitiva, consistindo na realização de entrevistas a partir da apresentação de dilemas morais como o seguinte:

#### Dilema de Heinz

Uma mulher estava prestes a morrer de cancro. Um único medicamento podia salvá-la: uma espécie de rádio que um farmacêutico da cidade tinha descoberto recentemente. O farmacêutico pedia 500.000\$00 pelo medicamento, dez vezes mais o seu preço de custo. Heinz, o marido da mulher doente, pediu dinheiro emprestado a todos os seus amigos e conhecidos mas apenas conseguiu recolher metade da soma pedida. Disse ao farmacêutico que a sua esposa estava prestes a morrer e pediu-lhe que lhe vendesse o medicamento mais barato ou que lhe permitisse pagar o resto mais tarde, mas o farmacêutico recusou o seu pedido. Heinz ganhou coragem, assaltou a farmácia e roubou o medicamento. Heinz podia ter agido assim? Porquê?

Por diferentes métodos de análise, Kohlberg identificou três grandes níveis do pensamento moral, cada um composto por dois estádios. Cada um destes três níveis representa três formas diferentes de relação do sujeito com as regras e normas sociais o que se reflecte em modos diferentes de definir o que é justo e injusto. Os níveis de desenvolvimento moral estão em relação directa com os níveis da Tomada de Perspectiva Social, embora sejam mais específicos uma vez que se referem apenas às relações de lealdade e de escolha entre o bem e o mal.

#### 1. Nível pré-convencional

Engloba a maior parte das crianças até aos nove anos de idade, alguns adolescentes e grande número de delinquentes (adolescentes e adultos). Este nível caracteriza-se pelo facto de as regras e normas sociais serem vistas como exteriores ao sujeito. Para categorizar as suas acções ou os outros em justas/injustas, boas/más, o sujeito refere-se às consequências físicas e hedonistas da sua acção (punições, recompensas) ou ao poder dos que enunciam essas regras de conduta. Relembre-se que a descrição de cada estádio diz respeito ao raciocínio moral do sujeito e não à sua acção moral.

##### a) Estádio 1: Orientação punitiva e obediência à autoridade.

O sujeito obedece às pessoas investidas de autoridade (por exemplo, pais e professores) com vista a evitar punições. Neste estádio, o sujeito não considera as intenções na avaliação moral das acções: acredita na responsabilidade objectiva.

*Exemplo:* resposta de um rapaz de dez anos sobre uma situação de queixa ao pai de um acto de um irmão: "Por um lado era justo fazer queixa, se não, o pai podia bater-lhe; mas por outro lado, não está bem porque assim o irmão vai bater-lhe."

b) *Estádio 2: Orientação ingenuamente hedónica e instrumental.*

O pensamento do estágio 2 pode ser definido como ingenuamente egoísta. As acções são definidas como justas quando satisfazem o próprio sujeito e, acessoriamente, os outros. Quando se constata a existência de elementos de reciprocidade, trata-se de uma reciprocidade egoísta, "mercantilista". Em termos de desenvolvimento interpessoal, diríamos que a reciprocidade está adquirida (nível 2) mas não a mutualidade (nível 3 de T.P.S.).

*Exemplo:* Porque é que não se deve roubar numa loja? "Não está bem roubar numa loja. É contra a lei. Podia ser descoberto e alguém chamava a polícia".

Convém referir que no estágio 1 o sujeito só vê a sua própria perspectiva (nível 0 ou 1 de T.P.S.) enquanto que no estágio 2 ele já toma em consideração a perspectiva do outro, embora ao serviço dos interesses próprios, antecipando as consequências positivas e negativas (nível 2 de T.P.S.). De uma maneira geral, a moral e a perspectiva de uma pessoa do nível pré-convencional é a de um sujeito individual e isolado.

2. **Nível convencional**

*cerca de 50*

É o nível da maior parte dos adolescentes e adultos. O *sujeito interiorizou e adoptou como suas as regras morais*. A moralidade é agora definida por actos que são bons porque mantêm a ordem social convencional. A definição de bem/mal ultrapassa a simples obediência às regras e às autoridades. O sujeito concebe as exigências da família, da escola, do grupo social ou da nação como constituindo valores em si mesmos, independentemente das consequências. Experimenta um sentimento de lealdade relativamente às leis e normas e identifica-se com as pessoas ou grupos que são o seu garante.

a) *Estádio 3: Orientação em função das relações interpessoais ou a moralidade do tipo "bom rapaz".*

O raciocínio moral torna-se mais abstracto. O sujeito tem em conta a maneira como os outros vêem o problema. O comportamento moral é dirigido fundamentalmente para os outros significativos. Na infância eram os pais e professores; na adolescência acrescenta-se o grupo de pares. Esta nova referência a outros significativos (pares) parece, aliás, explicar alguma instabilidade e vulnerabilidade, típicas da adolescência. O etnocentrismo, o racismo ou outras posições morais radicais resultam, em grande medida, de pressões do grupo e, em consequência, o adolescente vê-se por vezes forçado a "militar" na discriminação com medo do ostracismo. De qualquer forma, em geral, o bem/mal dependem das reacções dos outros, embora em termos de aprovação/desaprovação e não do seu poder físico. Frequentemente, o adolescente ou adulto acha que age bem se é simpático, se ajuda os outros e se os outros o aprovam. É o estágio da boa

reputação. É no estágio 3 que o sujeito começa a ter em conta as intenções nos julgamentos que faz das acções dos outros.

b) *Estádio 4: Moralidade da autoridade e da manutenção da ordem social.*

Caracteriza-se por comportamento moral dirigido pelo próprio, de maneira racional, tomando por referência as leis da sociedade. O sujeito aceita as convenções e as regras para evitar a censura dos outros. No entanto, não se conforma aos padrões morais dos outros. Submete-se à ordem social como tal. É a moralidade da lei e da ordem. Os comportamentos são julgados como bons se estão de acordo com um conjunto *rígido* de regras, se o sujeito cumpre o seu dever e se é respeitador da autoridade. Neste estágio, constata-se uma subordinação das necessidades individuais ao ponto de vista do grupo. À questão "porque é que não se deve roubar numa loja?" um adolescente de dezassete anos, funcionando neste estágio, deu uma resposta fazendo apelo às leis para proteger pessoas e bens: "Se não houvesse leis, não havia equilíbrio social, as pessoas não trabalhavam, roubavam". É nítido neste exemplo o assumir de um novo ponto de vista sobre as questões morais: "nós, membros da sociedade".

3. **Nível pós-convencional, da autonomia e dos princípios morais pessoais.**

Este é o nível de uma escassa minoria de adultos, geralmente atingido depois dos vinte anos de idade. O *sujeito distancia-se das regras e define os valores em termos de princípios universais, livremente escolhidos*. Procura definir os valores morais e os princípios, independentemente da autoridade e da sua identificação às pessoas que a representam, *i.e.*, os princípios e valores podem ser explicados universalmente.

a) *Estádio 5: Moralidade do contrato social, dos direitos individuais e da lei democraticamente aceite.*

O raciocínio moral passa a ter uma orientação contratual e legalista. Caracteriza-se, portanto, por uma maior *flexibilidade* das crenças morais. A flexibilidade, que contrasta com a rigidez do estágio anterior, provém do facto de as leis e as normas não se tomarem como um "facto consumado" mas como algo que emerge do consenso e da negociação sociais. A moralidade assenta num acordo entre as pessoas, prontas a conformarem-se a normas que lhes parecem necessárias para a manutenção da ordem social e dos direitos de cada um. A consequência é que as normas podem ser alteradas sempre que se veja vantagem para um número significativo de pessoas. A acção justa é definida em termos de direitos individuais e em termos de critérios, examinados de forma crítica, e, à volta dos quais, a sociedade está de acordo. Existe, portanto, a consciência da relatividade dos valores e opiniões pessoais. No entanto, quando há conflito entre necessidades individuais e a lei, apesar de haver compreensão pela situação pessoal, o sujeito pensa que a lei deve prevalecer pela

sua racionalidade funcional para a sociedade. Em situações de diferença ou conflito com os valores de outro, o sujeito tem tendência a atribuir grande importância ao processo de negociação para chegar a um acordo. A conformidade à lei não está ligada ao evitamento de uma sanção legal mas principalmente ao evitamento da perda de respeito de um observador imparcial. A racionalidade do estágio cinco representa, pelas suas características, a moralidade oficial dos estados democráticos.

b) *Estádio 6: Orientação dos princípios éticos universais.*

Este estágio tem sido fonte de alguma polémica, havendo, por vezes, a tendência para o excluir, dada a raridade de sujeitos encontrados pela investigação. A principal característica liga-se com a orientação para princípios de universalidade e consistência lógica. O comportamento moral é controlado por um ideal interiorizado, independente das reacções dos outros. Trata-se de princípios universais de justiça, de reciprocidade, de igualdade, de respeito pela dignidade do ser humano, considerado como pessoa individual. Cada pessoa é vista como um fim e nunca como um meio, a ponto de a lei poder ser preterida em situações de conflito entre necessidades individuais e a lei. É a "consciência" própria que dirige o comportamento moral.

### 6.5 Estratégias educativas para a promoção do desenvolvimento interpessoal e moral

Apresentámos o desenvolvimento interpessoal e moral como dimensões fundamentais do desenvolvimento pessoal e social de crianças e adolescentes. Numa perspectiva histórico-social e, portanto, também contextual (ecológica) — por contraponto a uma visão naturalista — do desenvolvimento humano, a forma como se organizam os ambientes psicossociais e a qualidade desenvolvimental das experiências de vida que eles proporcionam aos indivíduos são aspectos importantes a ter em conta. **A escola, como ambiente educativo tem, pois, um papel decisivo no processo de desenvolvimento, ora estimulando-o ora retardando-o ou estagnando-o.** Se, no passado, ela teve um impacto reduzido no desenvolvimento interpessoal e moral dos alunos<sup>1</sup> — havendo mesmo algumas evidências de influências negativas<sup>2</sup> — o que, aliás, corresponde a uma concepção de escola, preocupada sobretudo com a instrução, isto é, com a aquisição de conhecimentos, ou, quando muito, com a socialização, geralmente concebida na sua versão mais conformista, o facto é que a nova realidade educativa, apoiada pela **Lei de Bases do Sistema Educativo impõe inquestionavelmente objectivos de desenvolvimento pessoal e social.** Torna-se necessário explicitar o **currículo oculto** da escola, as aprendizagens e experiências que o adolescente realiza — ou não —, apesar da inexistência de acções educativas sistemáticas e intencionais nesse sentido. Não formular objectivos educativos a este nível, não implica que certas experiências, desenvolvimentalmente relevantes, não ocorram. Significa, isso sim, que elas são deixadas ao acaso. Não intencionalizadas pela acção da escola, desperdiçam-se oportunidades de contribuir para o crescimento do jovem de uma forma global e integrada como pessoa e como cidadão.

Educação e desenvolvimento interpessoal e moral.

<sup>1</sup> Campos, 1989b.

<sup>2</sup> Sprinthall & Collins, 1988.

Ficou claro que a promoção do desenvolvimento interpessoal e moral é um problema de aquisição de processos, estruturas e competências psicológicas que permitam a emergência de condições pessoais para a livre escolha e para a abertura às várias possibilidades, independentemente do seu conteúdo específico, esse sim, do domínio da decisão individual. Estão neste caso as estruturas cognitivas interpessoais (Tomada de Perspectiva Social e Estratégias de Negociação Interpessoal) e morais (complexidade do raciocínio na decisão entre justo/injusto). Elegendo as estruturas cognitivas como um dos processos psicológicos a desenvolver, de imediato se coloca a questão da relação entre estruturas cognitivas e a acção. Tem sido e continua sendo um tema de estudo de grande complexidade sobre cujo debate é possível, no entanto, definir algumas conclusões:

- a) existe uma relação moderada e consistente entre o nível de desenvolvimento de estruturas cognitivas e o nível de acção dos sujeitos;<sup>1</sup>
- b) esta relação é mediada por uma plétora de outros factores, designadamente, cognitivos (crenças, concepções, expectativas), afectivo-motivacionais, situacionais e contextuais.

Importa reter, em **conclusão**, que a estrutura cognitiva é, no mínimo, uma condição necessária para a emergência de uma acção interpessoal e moral mais rica, flexível, adequada e eficaz como resposta à multiplicidade de desafios e exigências da sociedade, eles também, cada vez mais complexos. Apresentam-se, em seguida, algumas das principais **estratégias educativas** visando a promoção do desenvolvimento interpessoal e moral de jovens.

#### 6.5.1 A discussão de dilemas sócio-morais em grupo

A técnica mais comum para promover o desenvolvimento de estruturas cognitivas interpessoais e morais é a **discussão e análise em grupo, de dilemas interpessoais e/ou morais.** Os dilemas podem ser hipotéticos, do tipo dos que já foram apresentados atrás — e, neste caso, a introdução do dilema pode ser feita de várias formas: lido, dramatizado ou apresentado através de um filme — mas a eficácia da intervenção beneficia significativamente da utilização de dilemas reais. O quotidiano da escola ou da turma fornecem uma multiplicidade de oportunidades que o professor pode aproveitar: situações problemáticas, ou mesmo conflituais, entre alunos ou entre aluno e professor, decisões a tomar quando se oferecem várias alternativas aparentemente de igual interesse, a legitimidade das regras e normas da escola ou da turma, etc.. As situações são igualmente diversas. A planificação e organização em grupo de uma visita de estudo, para referir apenas um exemplo comum, propicia oportunidades para discutir, do ponto de vista interpessoal e/ou moral, episódios, incidentes, impasses, problemas, conflitos que podem ser rentabilizados pela discussão em grupo.

Os dilemas reais, por emergirem de situações do dia a dia dos alunos, da turma ou da escola permitem uma maior identificação e envolvimento pessoal

Processos, estruturas e competências psicológicas e promoção do desenvolvimento interpessoal e moral.

Relação entre estruturas e acção.

<sup>1</sup> Rest, 1986.

Dilemas reais.

com ganhos evidentes em termos da motivação e do significado pessoal. No entanto, os dilemas podem ainda ser construídos a partir dos conteúdos programáticos das várias disciplinas. Convém esclarecer que a utilização do termo *dilema* está conforme à tradição da literatura sobre este domínio. Para sermos mais precisos, nem sempre estas discussões em grupo se fazem à volta de verdadeiros *dilemas* no sentido estrito da palavra. Na maioria dos casos trata-se, tão simplesmente, de situações problemáticas ou conflituais comuns e não de aporias, impossibilidades lógicas ou de dilemas, na sua acepção mais filosófica.

A técnica da discussão de dilemas assenta no pressuposto, já referido, de que o desenvolvimento ocorre na interacção. Num grupo de alunos, a par de uma relativa homogeneidade em termos de desenvolvimento interpessoal e moral, existem pequenas diferenças de ritmos de crescimento pessoal o que se traduz por uma certa variedade de níveis/estádios próximos. E é esta variedade de ritmos e níveis de desenvolvimento que proporciona a possibilidade de exposição do raciocínio de um aluno a um raciocínio próximo, mas mais desenvolvido do que o seu. Como já sabemos, a dialéctica entre dois níveis de raciocínio contíguos propicia o **conflito cognitivo** e a **descentração** no aluno com nível de desenvolvimento mais baixo e favorece a sua **transição** para o nível/estádio seguinte.

Para que estas condições se concretizem, é determinante a **acção do professor**, dependendo do seu papel a qualidade dos resultados da actividade de discussão. Neste sentido, ele deverá:

- a) proporcionar as condições para que a discussão em grupo se processe com funcionalidade e num clima de respeito mútuo pelas diferentes posições face ao problema;
- b) clarificar o problema, prevenindo desvios que afastem a discussão do tema proposto e dos seus objectivos;
- c) encorajar os alunos a verbalizarem as suas razões, especialmente os de estádios mais avançados. Mais do que as opiniões, é importante pôr em relevo o raciocínio utilizando questões de como? e porquê?
- d) identificar a variedade de níveis de raciocínio presentes no grupo por forma a proporcionar a "confrontação" entre níveis próximos;
- e) ajudar os alunos e a ouvirem-se e a responderem-se;
- f) utilizar a inversão de papéis. É um procedimento que consiste em propor a um aluno que defenda com argumentos uma posição contrária à sua, o que é outra forma de provocar dissonância cognitiva;
- g) proporcionar a discussão entre alunos de níveis/estádios próximos;
- h) estar preparado para lidar com situações de algum desconforto ou de resistência da parte dos alunos em estádios inferiores, providenciando o necessário apoio;

- i) estimular o pensamento pessoal e racional, sabendo-se que os adolescentes em grupo estão particularmente sujeitos a juízos de valor baseados na conformidade social (ao grupo);
- j) ter em consideração que esta técnica não se reduz à mera discussão racional dos dilemas, mas é, antes de mais, um processo de interacção social em grupo com toda a complexidade que ele envolve, gerando situações de tensão emocional que o professor não pode descurar. Em determinadas situações, a gestão do processo pode aconselhar o recurso ao psicólogo.

**A utilização desta estratégia só faz sentido se for sistemática e contínua ao longo do tempo.** O desenvolvimento de estruturas cognitivas é um processo gradual e lento pelo que a realização esporádica de discussões de dilemas pode ter um impacto apenas desprezível no desenvolvimento dos alunos. Não se trata de aquisições superficiais mas de transformações profundas no paradigma de pensamento do aluno pelo que é requerida uma atitude de **paciência e de acção sistemática por parte do professor** para que a mudança desenvolvimental ocorra. A investigação sobre a avaliação de intervenções deste tipo tem, no entanto, verificado que há progressão no desenvolvimento dos alunos, cumpridas estas condições.

Uma **variante** desta técnica de discussão em grupo de dilemas abertos tem sido proposta por Adalbjarnardóttir & Edelstein (1989), utilizando como **guia** o modelo das Estratégias de Negociação Interpessoal. Para além de um enfoque especial em problemas escolares, sugerindo que as situações dilemáticas possam ser construídas a partir da vida escolar, dos programas ou dos manuais, estes autores privilegiam as questões da relação professor/aluno e aluno/aluno. Além disso, a discussão é estruturada segundo a série horizontal de competências funcionais de resolução de problemas interpessoais:

- definição do problema;
- selecção da estratégia de acção para a sua resolução;
- justificação da escolha;
- antecipação das consequências;
- complexidade de sentimentos envolvidos.

Neste caso, a sucessão de competências que o professor utiliza para compreender o raciocínio dos alunos sobre a acção em situações de conflito interpessoal é também o guião que orienta cada etapa da discussão em grupo com os alunos. A expectativa é a de **promover simultaneamente o raciocínio para níveis de maior complexidade e de maior funcionalidade**. Uma importância particular é também, atribuída ao clima de **confiança e tolerância** que facilite a expressão de diferentes pontos de vista e a partilha do respeito mútuo. A este propósito, o ambiente da sala de aula é visto como uma força activadora uma vez que fornece oportunidades para explorar, sob diferentes prismas,

problemas da relação interpessoal entre professores e alunos. Por outro lado, os professores que valorizam este tipo de atmosfera na sala de aula, acham-se mais motivados e curiosos sobre os processos de pensamento dos alunos e mais preocupados em permitir a expressão de uma pluralidade de opiniões do que em julgá-las imediatamente como boas ou más. O objectivo principal desta intervenção é promover o **desenvolvimento de Estratégias de Negociação Interpessoal** e a reflexividade dos alunos, isto é, encorajá-los a **pensar antes de agir**. Outro resultado positivo é a **modificação da crença comum de que o conflito constitui uma forma negativa de comunicação**. Com efeito, intervenções realizadas em contextos escolares têm mostrado que os alunos apreciam este tipo de actividade em que se pode debater um assunto sob várias perspectivas. Finalmente, a utilização do modelo funcional de etapas de resolução de problemas interpessoais permite a **identificação de dificuldades específicas de alunos no seu relacionamento com os outros** (por exemplo, inibição, submissão aos outros, agressividade) exigindo uma atenção especial da parte do professor, desejavelmente actuando, nestes casos, em colaboração com o psicólogo da escola.

#### 6.5.2 A acção — reflexão

Em alternativa à discussão de dilemas, outras estratégias de intervenção têm sido propostas para a promoção do desenvolvimento psicológico dos adolescentes. Entre estas, merece a pena referir uma que tem sido designada por **acção-reflexão**. Enquanto que as anteriores se centravam predominantemente nas dimensões interpessoal e moral — e por isso, são por vezes categorizadas como sectoriais —, a metodologia de acção-reflexão (frequentemente conhecida também por educação psicológica deliberada) preocupa-se com o desenvolvimento global do adolescente. **Consiste, em termos gerais, em combinar, de forma equilibrada, ocasiões de acção e ocasiões de reflexão dos alunos**. A acção diz respeito ao desempenho de papéis reais em situações reais. Pela sua natureza, constata-se facilmente que a implementação desta estratégia obriga a sair para fora das paredes da escola. A participação e trabalho na comunidade é o domínio de eleição para estas oportunidades de acção. Cuidar de pessoas num lar de idosos, colaborar em projectos de animação socio-cultural, trabalhar na educação de crianças num jardim de infância, apoiar as actividades lectivas de uma classe de ensino básico, realizar um estágio ou uma experiência de trabalho numa empresa são alguns dos muitos exemplos possíveis de desempenho de papéis reais em situações concretas, susceptíveis de proporcionarem experiências de acção do tipo das que se adequam a esta proposta. É essencial que a acção não se reduza à simples realização de actividades, o que pode degenerar num trefismo inconsequente e sem sentido. As experiências de acção, a que nos estamos a referir, devem sobretudo, ser encaradas como **projectos**, isto é, como uma série de **acções articuladas com objectivos do aluno** onde as dimensões de intencionalidade, investimento, envolvimento e significado pessoal aparecem como determinantes. A primeira condição é, pois, que estes papéis sejam significativos, motivantes e desafiantes — exigentes mas não em demasia — para os alunos que os vão desempe-

Acção.

Experiências de acção como projectos.

nar. O professor deverá, pois, dispor de um conhecimento aprofundado dos seus alunos para que possa oferecer a experiência adequada a cada um, tendo em conta os seus interesses e o seu nível de desenvolvimento particular.

Os requisitos já enunciados não bastam ainda para a eficácia desenvolvimental da intervenção. Sabe-se, aliás, que muitas experiências de acção podem ser tão improdutivas, em termos de crescimento psicológico, como nenhuma, se outra condição não for observada. **A acção deve ser articulada, de forma equilibrada, com a reflexão em grupo, orientada pelo professor**. A reflexão, realizada através de discussões em grupo, tem por objectivo a análise e integração da acção de desempenho do papel na situação social escolhida. O procedimento é próximo do que já foi descrito para a discussão em grupo de dilemas. De novo, o papel do professor é de fundamental importância para facilitar a análise das experiências que o aluno está a ter — o que fez, pensou e sentiu —, a tomada de consciência de problemas e dificuldades, a procura de soluções e a identificação dos aspectos mais positivos ou negativos, proporcionando o apoio ou desafio mais adequados a cada aluno em cada momento do processo. Em **resumo**, a reflexão deve ajudar os alunos a aprenderem a aprender com situações novas e a construir sentido/significado para as suas experiências.

Tal como já foi referido atrás, a eficácia deste tipo de intervenções depende também da sua duração. A investigação tem encontrado ganhos sensíveis em termos do desenvolvimento de estruturas cognitivas, nomeadamente interpessoais e morais, quando a intervenção de acção-reflexão tem uma duração mínima de seis meses a um ano. Esta estratégia parece ser adequada ao tipo de trabalho com o aluno que a recém-criada **Área Escola** propõe, pelo que, o interesse das suas implicações e aplicações sugere a sua utilização, eventualmente com o apoio do psicólogo da escola.

#### 6.5.3 A perspectiva ecológica da intervenção educativa

Até aqui, analisámos estratégias de promoção do desenvolvimento interpessoal e moral que faziam depender os seus resultados sobretudo de acções intencionais da parte do professor. A verdade é que, num outro nível de análise, não podemos deixar de considerar o peso que a escola tem também neste processo de desenvolvimento pessoal. A última questão será a de discutir as possibilidades de transformação da instituição escolar tendo em vista a promoção do desenvolvimento dos alunos. Considera-se, pois, que a escola, dependendo da maneira como se encontra organizada, pode proporcionar experiências educativas mais ricas ou mais pobres aos seus alunos e, desta forma, afectar positiva ou negativamente o seu desenvolvimento.

Foi já referido atrás que cada contexto social interfere de forma diferente na vida das pessoas. A escola interfere a muitos níveis, alguns dos quais ultrapassam os programas e *curricula* explícitos ou a interacção professor-alunos. As infra-estruturas de organização da escola, isto é, o que é necessário para que a escola funcione, a gestão, os regulamentos, os mecanismos de poder e

Equilíbrio da acção com a reflexão.

Inserção da estratégia acção-reflexão nos objectivos da Área Escola.

Transformação da escola como ecossistema de desenvolvimento humano.

Escola



Garbarino, 1985; Campos, 1989a e 1989b.

A proposta de L. Kohlberg.

autoridade, os aspectos administrativos, são geralmente considerados como exclusivamente instrumentais, pela comunidade escolar e até pela política educativa. Se, como já foi afirmado, a escola, como contexto de vida, influencia os tipos de actividades, papéis sociais e relações interpersonais que acolhe, facilitando uns e impedindo outros, determinando, assim, a qualidade de vida psicossocial das pessoas que lá vivem, é imperioso considerar que essas condições infra-estruturais são na sua essência educativas e retirar daí as devidas ilacções.<sup>1</sup>

Muitos autores se têm preocupado com esta **visão ecológica da intervenção educativa, propondo transformações na estrutura organizacional da escola com vista à promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos.** Lawrence Kohlberg (1984b) desenvolveu um programa de intervenção deste tipo, centrado na promoção do desenvolvimento moral de todos os membros da comunidade escolar. Especificamente, ele procurou organizar a escola secundária tendo em conta o seu modelo teórico de desenvolvimento do raciocínio moral. Um princípio básico é o de que a acção moral responsável não pode ser "ensinada" em contextos sociais autoritários. O desenvolvimento do raciocínio e da acção morais requerem certas condições, a principal das quais é a possibilidade de experiências de conflito entre vários pontos de vista. Quando há respostas pré-determinadas para as questões ou quando o professor é visto como a única fonte de saber e autoridade, essas experiências de conflito são mais raras.

Por isso, Kohlberg vai adoptar um **modelo democrático de escola** cujo desenvolvimento depende, sobretudo, da experiência colectiva da comunidade educativa no sentido de criar e manter uma escola justa. No início, não havia regulamentos. À medida que os problemas iam surgindo (por exemplo, problemas disciplinares ou de perturbação das aulas), foram sendo estabelecidas regras, consequências para a sua transgressão e procedimentos de tomada de decisão. O resultado a longo prazo foi um **contrato social** entre os professores, alunos e restantes profissionais da escola. A escola funcionava como uma **democracia participativa** onde a reunião da comunidade era o órgão máximo de decisão. Outras estruturas de participação democrática eram:

- a) os pequenos grupos de professores e alunos que discutiam previamente as questões a levar à reunião da comunidade. Estas discussões estimulam o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento da Tomada de Perspectiva Social e a exposição a níveis de raciocínio moral mais avançados. Os pequenos grupos são essenciais para a criação de uma estrutura viável de governo e para um maior sentido de comunidade.
- b) os grupos de "apoio". Cada aluno tem um professor, trabalhando em colaboração com o psicólogo da escola. O professor reúne com o seu grupo de alunos uma vez por semana. Neste contexto, o enfoque da sua acção é mais em problemas pessoais do que da comunidade.
- c) o comité de disciplina, integrando alunos e professores, tem como função aplicar as regras da escola.

No princípio, a implementação desta experiência de transformação ecológica deparou com alguns problemas. Como seria de esperar, cada indivíduo e cada grupo tinham tendência a defender os interesses próprios. O desenvolvimento da intervenção mostrou que foi possível chegar a um equilíbrio e a um consenso à volta de determinados princípios. Verificou-se, então, uma maior capacidade para compreender pontos de vista opostos (T.P.S.) para resolver situações conflituosas ou problemáticas de forma colaborativa (E.N.I.) e uma preocupação com o bem estar da comunidade. A avaliação formal da experiência mostrou avanços nos alunos em termos do desenvolvimento do raciocínio moral. Esta intervenção foi útil a dois níveis:

- a) pôs em evidência o papel que a organização da escola tem no desenvolvimento dos adolescentes, nomeadamente nas dimensões inter pessoal e moral;
- b) mostrou que a mudança positiva no processo de desenvolvimento humano é possível a partir da transformação de aspectos infra-estruturais da escola como ecossistema psicológico e social.

### C. Sumário

O desenvolvimento interpessoal e moral são duas dimensões fundamentais do desenvolvimento psicológico dos adolescentes. Especificamente, a maneira como eles compreendem a realidade interpessoal depende da capacidade de diferenciar e integrar perspectivas sociais diferentes numa dada situação. Esta capacidade, designada por Tomada de Perspectiva Social pode ser conceptualizada como uma estrutura cognitiva e o seu desenvolvimento obedece a uma sequência invariante e universal de estádios que vão do mais simples (indiferenciação da perspectiva própria e do outro) para o mais complexo (coordenação do ponto de vista próprio e do outro com os vários pontos de vista possíveis sobre uma situação específica). As Estratégias de Negociação Interpessoal referem-se à capacidade para organizar cognitivamente a resolução de situações de diferença ou conflito de necessidades ou interesses entre o próprio e um outro significativo. Neste caso, a sequência de desenvolvimento varia entre métodos físicos e impulsivos (nível 0) e métodos colaborativos e cooperativos (nível 3).

A estrutura cognitiva do raciocínio moral desenvolve-se também segundo uma sequência hierárquica e invariante. Kohlberg conceptualizou-a em seis estádios, agrupáveis em três níveis: pré-convencional (as regras e normas são vistas como exteriores ao sujeito), convencional (o sujeito interiorizou e adoptou como suas as regras e normas morais) e pós-convencional (o juízo moral do sujeito rege-se por princípios que estão para lá das regras e normas).

Embora a relação entre o nível de desenvolvimento de estruturas cognitivas e a acção não seja linear, pode afirmar-se que um nível de desenvolvimento mais elevado permite uma acção interpessoal e moral mais rica, flexível e adequada. A organização da intervenção educativa em função do objectivo de promover o desenvolvimento interpessoal e moral, parece, pois, uma meta desejável. Algumas das estratégias que o professor pode utilizar neste sentido são: (a) a discussão em grupo de situações interpessoais e morais problemáticas, de preferência reais, onde a exposição dos alunos a níveis de raciocínio ligeiramente superiores ao seu favorece a transição ao nível seguinte; (b) a metodologia de acção-reflexão, apresentada como uma combinação equilibrada entre experiências de acção significativas e desafiantes com a respectiva integração, a partir da discussão e análise em grupo, orientada pelo professor; (c) finalmente, a transformação da escola como ecossistema de desenvolvimento humano, chamando a atenção para a influência dos aspectos estruturais e organizativos da escola nas actividades, papéis sociais e relações interpessoais considerando-os, portanto, como oportunidades educativas a não negligenciar.

### D. Conceitos-chave

- Desenvolvimento interpessoal;
- Desenvolvimento moral;
- Estrutura cognitiva;
- Nível/estádio;
- Sequência invariante e universal;
- Tomada de perspectiva social;
- Estratégias de negociação interpessoal;
- Raciocínio e julgamento morais;
- Níveis pré-convencional, convencional e pós-convencional;
- Discussão de dilemas;
- Acção-reflexão;
- Transformação ecológica.

### E. Questões

- Enumere e caracterize os principais factores que podem afectar a qualidade desenvolvimental das relações interpessoais.
- O que significa dizer que a Tomada de Perspectiva Social e as Estratégias de Negociação Interpessoal podem ser conceptualizadas como estruturas cognitivas?
- Discuta e articule as funções da T.P.S. e das E.N.I no desenvolvimento interpessoal.
- Quais as principais diferenças entre o nível pré-convencional, convencional e pós-convencional do raciocínio moral?
- Que razões podem legitimar a intervenção educativa no desenvolvimento interpessoal e moral dos alunos?
- Caracterize o papel do professor neste tipo de intervenção, articulando-o com as principais estratégias educativas para a promoção do desenvolvimento interpessoal aos adolescentes.

## F. Atividades a realizar

- Inquirir um grupo de crianças e adolescentes acerca das suas concepções de amizade, identificando níveis diferentes de complexidade na diferenciação e coordenação de perspectivas.
- Propor a um conjunto de alunos de diferentes idades e/ou anos de escolaridade a realização de uma composição/redacção em que o estímulo seja um dilema interpessoal ou moral, analisando-as do ponto de vista da sua complexidade socio-cognitiva.
- Discutir com um grupo de professores o interesse da intervenção educativa no desenvolvimento interpessoal e moral dos alunos.
- Orientar uma discussão de um dilema interpessoal ou moral com um conjunto de alunos.
- No sentido de proceder a uma análise e reflexão sobre o tema, ler livros (romances, novelas, contos...) em que a problemática do relacionamento interpessoal na adolescência esteja presente. Algumas sugestões:
  - “Manhã Submersa” (Vergílio Ferreira);
  - “O Adolescente Agrilhado” (José Marmelo e Silva);
  - “Retrato do Artista quando Jovem” (James Joyce);
  - “Um Adolescente” (Fedor Dostoïewsky);
  - “Diário de Anne Frank” (Anne Frank);
  - “As Aventuras de Huckleberry Finn” (Mark Twain);
  - “O Diário Secreto de Adrian Mole aos 13 anos e 3/4” ou “Adrian Mole na Crise da Adolescência” de Sue Townsend.

## G. Bibliografia

- ADALBJARNARDÓTTIR, S. & EDELSTEIN, W. (1989). Listening to childrens voices: Psychological theory and educational implications. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 33, 1, 79-97.
- ADALBJARNARDÓTTIR, S., & SELMAN, R. L. (1989). How children propose to deal with the criticism of their teachers and classmates: Developmental and stylistic variations. *Child Development*, 60, 539-550.
- BEARDSLEE, W. R., SCHULTZ, L. H., & SELMAN, R. L. (1987). Level of social-cognitive development, adaptive functioning, and DSM-III Diagnoses in adolescent offspring, of parents with affective disorders: Implications of the development of the capacity for mutuality. *Developmental Psychology*, 23, 6, 807-815.
- BERGER, P. L., & LUCKMANN, T. (1967). *The Social Construction of Reality: A treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books.
- CAMPOS, B. P. (1977). *Análise Social da Prática Científica: Introdução às Ciências, Sociais e outras*. Coimbra: policopiado.
- \*CAMPOS, B. P. (1989a). Formação pessoal e social e desenvolvimento psicológico dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 123-134.
- \*CAMPOS, B. P. (1989b). Desenvolvimento psicológico e formação pessoal e social na escola. *Inovação* (no prelo).
- CAMPOS, B. P., & COIMBRA, J. L. (1989). *Interpersonal Understanding and Interpersonal Negotiation Strategies in Youth Social Development*. Comunicação apresentada no *First European Congress of Psychology*, Amesterdão, 2-7 de Julho.
- COIMBRA, J. L. (1988). *Reformulação do Manual de Cotação da Entrevista de Avaliação Desenvolvimental das Estratégias de Negociação Interpessoal*. Porto: Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional da F. P. C. E. U. P. (policopiado).
- COIMBRA, J. L., & CAMPOS, B. P. (1989). *The Relationship between Interpersonal Understanding and Interpersonal Negotiation Strategies in Adolescents: A cross sectional study*. Comunicação apresentada no *Tenth Biennial Meetings of ISSBD*, Jyväskylä, Finlândia, 9-13 de Julho.
- COIMBRA, J. L., & CAMPOS, B. P. (1989). Structures of Organization of the experience v.s structures of organization of action: The case of adolescents interpersonal development. In C. Vandenplas-Holper & B. P. Campos (Eds.), *Interpersonal and Identity Development: New research directions*. Porto: Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional da F.P.C.E.U.P.
- \*COIMBRA, J., SERRA, M., MAGALHÃES, A., GUIMARÃES, B., & ALVES, G. (1986). Consulta psicológica e desenvolvimento interpessoal de jovens. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 59-70.
- FRANK, A. (1944). *Diário de Anne Frank: De 12 de Junho de 1942 a 1 de Agosto de 1944*. Lisboa: Edição “Livros do Brasil”.
- GARBARINO, J. (1985). *Adolescent Development: An ecological perspective*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

- KELLER, M., & REUSS, S. (1984). An action-theoretical reconstruction of the development of social-cognitive competence. *Human Development*, 27, 211-220.
- KOHLBERG, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc.
- KOHLBERG, L. (1984a). *The Psychology of Moral Development*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc..
- KOHLBERG, L. (1984b). The just community approach to moral education in theory, and in practice. In M. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral Education: International perspectives*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum Associates.
- \*KOHLBERG, L., & HIGGINS, A. (1987). School democracy and moral development. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral Development Through Social Interaction*. New York: John Wiley & Sons.
- KOHLBERG, L., & MAYER, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 41, 4, 449-496.
- LOURENÇO, O. M. (1988). *Altruísmo: Generosidade ou competência sócio-cognitiva?* Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- PIAGET, J. (1932). *Le Jugement Moral chez L'Enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- REST, J. (1986). *Moral Development: Advances in research and theory*. New York: Praeger Publishers.
- SCHULTZ, L. H., & SELMAN, R. L. (1989). Bridging the gap between interpersonal thought and action in early adolescence: The role of psychodynamic processes. *Development and Psychopathology*, 1, 133-155.
- SCHULTZ, L. H., & SELMAN, R. L. (1989). Relations among Interpersonal Thought, Self-Reported Social Action, and Emotional Maturity in Early Adolescence. In C. Vandenberg-Holper & B. P. Campos (Eds.), *Interpersonal and Identity Development: New research directions*. Porto: Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional da F.P.C.E.U.P.
- SELMAN, R. L. (1976a). A developmental approach to interpersonal and moral awareness in young children: Some educational implications of levels of social perspective taking. In T. Hennessy (Ed.), *Values and Moral Development*. New York: Paulist Press.
- SELMAN, R. L. (1976b). 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. (1977). A structural-developmental model of social cognition: Implications for intervention research. *The Counseling Psychologist*, 6, 4, 3-6.
- \*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. Peret-Clerment, & J. Stephenson (Eds.), *Relationships and Cognitive Development*. Oxford, England: Oxford University Press.
- SELMAN, R. L. (1989). Foresting intimacy and autonomy. In W. Damon (Ed.), *Child Development Today and Tomorrow*. San Francisco: Jossey-Bass.

- \*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, 450-459.
- 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., JAQUETTE, D., & BRUSS-SAUNDERS, E. (1979). *Avaliação da Compreensão Interpessoal: Entrevista e Manual de Cotação*. (Tradução e adaptação de J. L. Coimbra, Porto, S.C.P.O.V., 1988).
- SELMAN, R. L., SCHULTZ, L., KRUPA, M. P., BEARDSLEE, W., & PODOREFSKY, D. (1986). Entrevista de Estratégias de Negociação Interpessoal. (Tradução e adaptação de J. L. Coimbra, Porto, S.C.P.O.V., 1987).
- SILVA, A. L. (1988). Auto-afirmação e desenvolvimento: Conceptualizações, investigações e implicações educacionais. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 24, 75-130.
- \*SOARES, I. M. C. (1984). *O Desenvolvimento Interpessoal nos Jovens*. Porto: Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional da F. P. C. E. U. P.
- SOARES, I., & CAMPOS, B. (1985). Dificuldades de relacionamento entre jovens e programas de desenvolvimento interpessoal. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 151-162.
- SOARES, I., & CAMPOS, B. (1986). Concepção de amizade nos jovens. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 47-58.
- SPRINTHALL, M. A. (1988). *Role Taking Programs for High School Students: New methods to promote psychological development*. Comunicação apresentada na Primeira Conferência Internacional de Consulta Psicológica. Porto, Julho 11-15.
- SPRINTHALL, M. A., & COLLINS, W. A. (1988). *Adolescent Psychology: A developmental view*. New York: Random House.
- YEATES, K. O., & SELMAN, R. L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9, 64-100.

(\*) Leituras recomendadas para aprofundamento.