

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

**DESENVOLVIMENTO DE ESTRUTURAS COGNITIVAS  
DA COMPREENSÃO E ACÇÃO INTERPESSOAL**

Joaquim Luís Braga dos Santos Coimbra

Tese de doutoramento em Psicologia  
realizada sob a orientação do Prof.  
Doutor Bártnolo Paiva Campos

1991

Este estudo foi realizado no âmbito do Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento, enquanto bolseiro do Instituto Nacional de Investigação Científica, e no quadro do Projecto D da Linha de Acção nº. 1 (Desenvolvimento Psicológico de Jovens e Adultos) do Centro de Psicologia da Universidade do Porto (INIC).

## Agradecimentos

Este trabalho fica devedor do apoio e ajuda de um vasto conjunto de pessoas. Na impossibilidade de as nomear individualmente e na totalidade, gostaria de exprimir aqui o meu agradecimento a todos os que contribuiram para a sua realização e em especial

Ao Prof Doutor Bárto Paiva Campos, sem o qual, não tenho dúvidas, este trabalho não se teria efectuado. A sua postura perante o saber e a racionalidade inseparável do agir (comunicativo ou estratégico) constituíram fontes inesgotáveis de ensinamento que não poderia deixar de sublinhar. Ao longo destes anos, uma relação que teve como ponto de partida os imperativos pragmáticos de produção investigativa e de realização profissional converteu-se numa amizade de onde proveio toda a compreensão e apoio neste percurso de formação.

À Doutora Anne Marie Fontaine agradeço toda a disponibilidade, paciência e apoio nas decisões metodológicas e na discussão de resultados. Não esqueço também o estímulo permanente à continuação do trabalho.

À Doutora Maria Emilia Costa junto de quem encontrei encorajamento como amiga, professora e colega e a abertura para ajudar a todo o momento.

À Dr<sup>a</sup> Isabel Menezes. O paralelismo da condição de investigadores em "construção" aproximou-nos nas preocupações e na procura das soluções para os problemas que fomos encontrando.

Ao Dr. Luís Imaginário, "mestre" e amigo de quem recebi constante incentivo e apoio.

Às Dras. Paula Cleto e Alice Rodrigues, presentes nos momentos difíceis.

Aos juízes por cujo trabalho paciente e dedicado fico grato.

Aos meus colegas do Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

Aos meus pais e irmãos não posso agradecer. Todo o meu caminho se foi construindo com eles.

Para ti, Aline, não tenho palavras...

*"... a escrita é mergulhada no campo das frases onde avança à custa de tentativas, de ensaios, ao encontro do que "quer dizer" e não ignorando nunca, quando pára, que o que fez foi suspender por um instante (que pode ser toda uma vida) a sua exploração e que, para além desta escrita parada, estão uma infinidade de palavras, de frases e de sentidos latentes, sofredores talvez, e tantas coisas "para dizer" como no princípio" (Lyotard, 1990[1988]).*

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO PRIMEIRO: CONSULTA PSICOLÓGICA E DESENVOLVIMENTO INTERPESSOAL	6
· Níveis de análise no estudo do desenvolvimento interpessoal	8
· A opção por uma epistemologia construtivista	11
· Consulta psicológica e desenvolvimento humano: Definição	16
· Consulta psicológica e desenvolvimento humano: Articulação de duas noções	21
· Interesse do estudo do desenvolvimento interpessoal para a consulta psicológica	29
· O objectivo da consulta psicológica: Desenvolvimento horizontal e vertical	32
· Consulta psicológica interpessoal	36

CAPÍTULO SEGUNDO: A TOMADA DE PERSPECTIVA SOCIAL, ESTRUTURA COGNITIVA DA COMPREENSÃO INTERPESSOAL	39
· Diferenciação e integração de pontos de vista	42
· As origens do modelo de Selman: Confluência de duas tradições filosóficas	44
· A tradição filosófica moderna europeia	47
· A tradição pragmatista americana: A influência de Dewey	49
· Génese do constructo tomada de perspectiva social	58
· Os precursores: J. M. Baldwin e G. H. Mead	58
· A contribuição de Feffer a partir da noção de descentração	61
· A abordagem de Flavell	62
· Havighurst e a percepção de pessoas: acuidade e precisão	63
· Diferenciação de um constructo estrutural-cognitivo	64
· TPS e tomada de papel	65
· TPS e tomada de perspectiva impessoal:	

<i>A definição da especificidade das competências socio-cognitivas</i>	66
· <i>Diferenciação de domínios cognitivos: social versus impessoal</i>	70
· <i>TPS e percepção social</i>	72
· <b>Identificação e análise de componentes da TPS: A oposição forma-conteúdo</b>	74
· <i>Vantagens e limites da utilização de uma estratégia formalizadora</i>	78
· <i>O problema da formalização da TPS</i>	85
· <b>O insight pioneiro de Piaget: A formulação de uma competência de coordenação de perspectivas</b>	92
· <b>O papel do ambiente no desenvolvimento estrutural: Análise de modelos à prova de contexto</b>	94
· <b>A sequência desenvolvimental da tomada de perspectiva social</b>	97
· <i>Concepções interpessoais e dependência do contexto</i>	106
· <i>A dimensão dependência/independência do contexto no conhecimento físico e social</i>	108

· Análise crítica do modelo de desenvolvimento da tomada de perspectiva social	113
· <i>A direcção do desenvolvimento das estruturas interpessoais</i>	113
· <i>Continuidade versus descontinuidade no desenvolvimento estrutural</i>	117
· <i>O primado da operação sobre a percepção no desenvolvimento das estruturas interpessoais</i>	119
· <i>Pensamento figurativo e pensamento operativo</i>	123
· <i>Aquisições interpessoais ao nível da acção e ao nível do raciocínio reflexivo</i>	125
· O significado desenvolvimental da estrutura de compreensão interpessoal	130
· <i>A função ontológica e epistemológica da TPS</i>	130
· <i>A função ideológica da tomada de perspectiva social</i>	133
· <i>TPS e emergência da subjectividade</i>	135
· <i>Tomada de perspectiva social e intersubjectividade</i>	137
· A tomada de perspectiva social como instrumento de produção de significado	142

· A lógica piagetiana das significações ou a primazia da relevância sobre a necessidade lógica	144
· Subordinação de princípios da lógica a princípios de relevância em W. James	148
· O modelo de Piaget: O estudo da lógica da razão	154
· Compreensão interpessoal: A opção entre uma abordagem centrada nas estruturas ou nas concepções	154
· A procura das formas estruturais como modelo de inteligibilidade	156
Caracterização das propriedade das estruturas	159
· Os modelos de Piaget e de Selman: Duas perspectivas em diálogo	163
· Relação entre competências lógicas e competências interpessoais	163
· O estatuto do sujeito no estrutural-cognitivismo	172
· A utilização da abordagem de Piaget como instrumento teórico mais do que como teoria do desenvolvimento psicológico	175
· Inconsistência, heterogeneidade e diferenciação de domínios cognitivos	178

· <i>Redefinição do problema estrutural/acção a partir da tese especificidade de domínios cognitivos</i>	182
· <i>Consideração do problema estrutural/acção em Piaget</i>	184
· <i>A natureza restritiva das descrições estruturais do desenvolvimento</i>	186
· <i>Implicações para a conceptualização da relação entre estruturas e acção</i>	188
·	
· <b>Relação entre desenvolvimento de estruturas interpessoais e diferentes dimensões do desenvolvimento psicológico</b>	<b>195</b>
·	
· <i>A função desenvolvimental da tomada de perspectiva social</i>	195
· <i>Influência da TPS no processo de desenvolvimento psicológico</i>	197
·	
· <b>O carácter dialéctico do desenvolvimento das estruturas</b>	<b>199</b>
·	
· <b>Conclusões</b>	<b>209</b>
CAPÍTULO TERCEIRO: ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO INTERPESSOAL E ESTRUTURA COGNITIVA DA ACÇÃO	
212	
·	
· <b>Estratégias de negociação interpessoal: Definição do conceito e do estatuto teórico</b>	<b>217</b>
·	
· <b>Níveis de desenvolvimento das ENI</b>	<b>220</b>

· A chegada das competências funcionais e a bidimensionalidade do modelo de ENI	224
· Identificação e análise das componentes das ENI	229
· <i>A relevância da consideração das componentes na análise estrutural das ENI</i>	237
· <i>O papel das componentes nos níveis de desenvolvimento das ENI</i>	241
· <i>A formulação da quarta dimensão: A orientação interpessoal</i>	247
· Da negociação à partilha ou autonomia <i>versus</i> intimidade	253
· Análise crítica do modelo das estratégias de negociação interpessoal	259
· <i>Componentes estruturais e funcionais: Integração ou justificação?</i>	260
· As componentes das ENI como possibilidade de aprofundamento dos seus elementos estruturais	270
· As competências de comunicação envolvidas nas estratégias de negociação interpessoal	274

· Autonomia, intimidade e processos socio-cognitivos de auto-regulação	283
· <i>A autonomia e a intimidade como fontes de regulação interpessoal</i>	284
· <i>A regulação das relações socio-cognitivas com o interlocutor</i>	287
· <i>Relação entre subsistemas da estrutura socio-cognitiva</i>	290
· <i>Regulações entre diferenciação e integração</i>	291
· Orientação interpessoal: Estilo ou desenvolvimento	295
· Estratégias de negociação interpessoal e ação	303
· <i>A relação competência/performance</i>	303
· <i>Emparelhamento de estratégias dos intervenientes na interacção</i>	309
· Sobre a natureza estrutural das ENI	311
· <i>As estratégias de negociação interpessoal como competência</i>	311
· <i>Justificação das ENI como estrutura socio-cognitiva</i>	313
· <i>Totalidade, transformação e auto-regulação nas ENI</i>	315
· <i>Levantamento de algumas questões pendentes</i>	315
· <i>ENI, uma estrutura de transformação da realidade interpessoal</i>	320

· Enviesamento axiológico no modelo das ENI	323
· A necessidade de uma teoria geral da acção humana	335
· <i>A teoria crítica de Jürgen Habermas</i>	335
· <i>A acção instrumental</i>	338
· <i>A acção comunicativa</i>	340
· <i>Estratégias de negociação interpessoal e diferentes modos de agir</i>	344
· <i>O acordo mútuo, objectivo da acção comunicativa</i>	346
· <i>As pretensões de validade, elementos reguladores da acção comunicativa</i>	350
· Fundamentação teórica do cognitivismo estrutural	354
· <i>A dimensão transcendental do estruturalismo</i>	355
· <i>A dimensão dialéctica do estruturalismo</i>	358
· <i>A integração das posições de Kant e de Hegel</i>	360
· A justificação de uma dimensão filosófica do estudo das estruturas cognitivas	361
· Conclusões	367

CAPÍTULO QUARTO: RELAÇÕES ENTRE TOMADA DE PERSPECTIVA SOCIAL E ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO INTERPESSOAL	370
· A definição das relações entre tomada de perspectiva social e estratégias de negociação inter-pessoal	371
. Distinção entre TPS e ENI	371
. A oposição entre atitude objectivante e a atitude performativa	374
. A hipótese de uma relação de necessidade e insuficiência	378
· Síntese da investigação	389
. Revisão de estudos sobre a tomada de perspectiva social	391
. Revisão de estudos sobre as estratégias de negociação interpessoal	406
· Apresentação e discussão do primeiro estudo empírico	413
. Objectivos	413
. Hipóteses	415
. Metodologia	423

. <i>Resultados</i>	446
. <i>Discussão</i>	459
· Apresentação e discussão do segundo estudo empírico	470
. <i>Resultados</i>	472
. <i>Discussão e conclusão</i>	482
CONCLUSÃO	489
BIBLIOGRAFIA	500

## **INTRODUÇÃO**

O título deste trabalho explicita as principais posições que aí se apresentam, analisam e legitimam: a de que faz sentido uma conceptualização de estruturas cognitivas sobre o domínio interpessoal; a de que tem fundamento a sua diferenciação como entidades distintas mas não independentes; a de que essa diferenciação se pode realizar entre estruturas do ser e estruturas do agir; a de que a compreensão do seu processo de desenvolvimento constitui uma tarefa de importância, a vários níveis, para a intervenção psicológica.

O ponto de partida para esse empreendimento encontra-se no modelo de desenvolvimento interpessoal de Robert Selman e colaboradores, nomeadamente nos seus dois constructos nucleares: a tomada de perspectiva social, descrita como capacidade de coordenação de pontos de vista sociais e as estratégias de negociação interpessoal, definida como a capacidade de organizar cognitivamente a acção em contextos de resolução de problemas interpessoais.

O nosso objectivo concretiza-se na apresentação, análise e discussão crítica desse modelo, bem como da sua confrontação com a investigação empírica. A análise e a discussão que se seguem destinam-se, mais do que a encontrar respostas, a, dentro do que é possível, levantar novas questões cuja formulação se propõe para debate, na certeza da provisoriação do seu estatuto. Dois referenciais nos servem de guia nesta reflexão teórica: a epistemologia genética de Jean Piaget, da qual aproveitamos a vertente que edifica uma teoria geral das estruturas cognitivas; a teoria da acção comunicativa

de Jürgen Habermas. O primeiro, como indicador das questões epistemológicas e psicológicas que há-de colocar uma análise estrutural-cognitiva de um modelo de conhecimento interpessoal; o segundo porque permitirá avaliar a relevância deste modelo para a definição das condições formais de uma competência interpessoal baseada na construção de consensos no conhecimento e de acordos na acção, *i.e.*, de uma competência de acção comunicativa cuja promoção adquire tanto maior relevância quanto vivemos num tempo cada vez mais dominado pelo uso da razão instrumental, oriunda dos sistemas produtivos,nas relações entre as pessoas (*lebenswelt* ).

O trabalho organiza-se em torno de quatro capítulos. No primeiro, procura-se definir o seu objecto de estudo e situá-lo dentro das nossas preocupações relativas a objectivos e processos da consulta psicológica.

O segundo capítulo desenvolve-se em torno da estrutura da tomada de perspectiva social. Para além de se traçar o percurso da génesis deste constructo, analisar-se-á a sua relação com noções e conceitos adjacentes, apresentar-se-á a sua sequência desenvolvimental e, finalmente, proceder-se-á a uma análise crítica do processo e do produto do programa de investigação que a originou, à luz da teoria de Piaget.

O terceiro capítulo toma como tema as estratégias de negociação interpessoal. Depois da apresentação do conceito e do modelo desenvolvimental, a análise incidirá no

questionamento da sua qualidade estrutural, na identificação de possíveis componentes e na possibilidade de consideração de um enviesamento axiológico. É ainda neste capítulo que se tentará uma conceptualização integradora da competência para a acção interpessoal, articulando dimensões de negociação e de partilha das propostas mais recentes de Selman, e que se procurará reflectir sobre os espaços de diálogo e de conflitualidade entre este modelo e a teoria da acção comunicativa.

O quarto capítulo põe o problema das relações entre a tomada de perspectiva social e as estratégias de negociação interpessoal. De novo, a partir da reflexão teórica e do apoio da revisão da investigação, analisar-se-á a questão das ligações entre ambas as estruturas em função dos resultados de dois estudos empíricos que realizámos: trata-se de analisar em cada um o comportamento das duas estruturas socio-cognitivas em duas amostras — cada qual contendo sujeitos de 12 e 18 anos de idade — e de comparar os respectivos ritmos de desenvolvimento. O conjunto de hipóteses que procurámos testar integra-se numa leitura global do modelo teórico de Selman — resultante da reflexão levada a cabo nos capítulos anteriores — que pode ser sintetizada em dois enunciados: (a) a inconsistência no desenvolvimento entre as estruturas socio-cognitivas, considerada como fenómeno consistente do processo de desenvolvimento psicológico; (b) a reconceptualização da tomada de perspectiva social como estrutura de organização da experiência (de natureza ôntica) e

das estratégias de negociação interpessoal como estrutura cognitiva de organização da acção (de natureza prática).

O trabalho fica encerrado com o elenco das principais conclusões da discussão teórica e empírica e de uma proposta de sugestão para trabalho futuro.

## **CAPÍTULO PRIMEIRO**

### **CONSULTA PSICOLÓGICA E DESENVOLVIMENTO INTERPESSOAL**

O objecto deste trabalho é a competência interpessoal. Este termo será utilizado para designar processos e estruturas cognitivas subjacentes ao processamento da experiência do sujeito de relacionamento com os outros e à organização para a acção neste domínio. Adota-se uma abordagem cognitivista e, mais concretamente, estrutural-cognitiva, ao estudo das capacidades de compreensão e de acção interpessoal, não ignorando, no entanto, que, a este processo psicológico, inerem dimensões de natureza emocional e comportamental.

Aliás, convirá referir que o trabalho aqui apresentado se insere num projecto de investigação mais amplo sobre a relação entre pensamento e acção — incluindo as suas variantes competência *versus performance* e estrutura *versus* função — no contexto do desenvolvimento psicológico interpessoal/social de que este estudo constitui uma primeira etapa. Trata-se de tentar compreender os processos e estruturas que subjazem à organização do sujeito para a acção social e de analisar a sua evolução ao longo do desenvolvimento em termos de ciclo vital<sup>(1)</sup>.

Um dos interesses da investigação desenvolvimentista, que se apresenta, concerne, não apenas ao ponto de vista mais comum da aquisição de conhecimentos e compreensão mais profundas do funcionamento psicológico, designadamente interpessoal mas também à preocupação de eventualmente se poder constituir como uma contribuição para a consulta

---

(1) O que implica a consideração de outras abordagens teóricas, para além da estrutural-cognitiva.

psicológica, sobretudo no que se refere aos seus objectivos e processos, como procuraremos adiante justificar.

Esta vertente do trabalho, que aparece como o seu horizonte último, explicitar-se-á através da articulação do estudo do desenvolvimento com a intervenção psicológica o que passa, necessariamente, por uma reflexão sobre esta última, conceptualizada como consulta psicológica.

Mas, antes de mais, o arranque do estudo coloca duas questões prévias: a do(s) nível(is) de análise em que se posiciona e a dos pressupostos epistemológicos em que assenta, temas que trataremos de seguida.

### Níveis de análise no estudo do desenvolvimento interpessoal

No que concerne à resposta à primeira destas questões, reconhece-se a necessidade de fazer uso de múltiplos níveis de análise da realidade e de proceder à sua articulação, como condição de adequabilidade à natureza do objecto de estudo. Neste sentido, convém esclarecer que neste trabalho, nos situaremos, predominantemente, nos níveis de análise individual e microssociológico. O projecto prevê a articulação posterior destes níveis com uma análise que designaríamos por macrossociológica — contextual, ecológica, social — a realizar no futuro.

Clarifiquemos: em Psicologia o nível de análise clássico é o do estudo do indivíduo de que a abordagem de Piaget (Piaget & Inhelder, 1975[1966]) é um exemplo flagrante. As categorias utilizadas, acomodação, assimilação, esquemas e estruturas, referem-se ao indivíduo (Damon, 1981; Wertsch & Lee, 1984). O desenvolvimento cognitivo é conceptualizado como a representação e internalização de regularidades que emergem da interacção com os objectos. Diríamos que, no quadro desta abordagem, apesar de nomeado, o ambiente existe apenas por referência ao sujeito e reduzido à assimilação. Hurrelmann (1988), citando Herzog (1984), refere-se a esta "fraqueza" da análise individual de Piaget: "Piaget desenha um mapa teórico no qual o desenvolvimento precisa de qualquer coisa sobre que trabalhar; o que esta "qualquer coisa" é, especificamente, não interessa. Aquilo sobre que o indivíduo age não é importante. O objecto da acção é secundário; apenas a acção em si é importante. A única necessidade é que algum objecto esteja presente. O ambiente é significativo apenas na medida em que providencia oportunidades para a acção" (Herzog, 1984).

A evolução de uma abordagem centrada no sujeito para o estudo da intersubjectividade obriga à consideração de aspectos da acção, da situação e do contexto que são irredutivelmente sociais, incompatíveis com uma análise exclusivamente individual. Daí, como veremos adiante, as dificuldades que se colocam ao estudo do desenvolvimento

socio-cognitivo quando o comparamos com outros domínios (por exemplo, o dos objectos e relações físicos e lógico-matemáticos).

Como afirmam Wertsch & Lee (1984), "se a cognição se desenvolve através da representação dos sujeitos da sua interacção com o ambiente e se esse ambiente é, pelo menos parcialmente, construído intersubjectivamente, então o desenvolvimento cognitivo deve ter princípios organizadores que sejam compatíveis com o desenvolvimento da intersubjectividade e da intencionalidade. É forçoso, portanto, introduzir um novo nível de análise: o microssociológico".

A impossibilidade de, no entanto, equacionar o social com o intersubjetivo, o que implica ir além de princípios explicativos exclusivamente diádicos ou de interacção de pequeno grupo, levar-nos-ia à necessidade de considerar um novo nível de análise: o das redes de categorias sociais em que essas interacções se inserem. O nível macrossociológico procuraria, assim, a articulação das relações entre os indivíduos e os seus contextos de vida. As suas formas de organização, o seu desenvolvimento e os modelos de representação que vão construindo sobre a realidade serão, então, alguns dos temas dominantes. Neste nível de análise, o investigador deixa de centrar-se exclusivamente em estruturas intrapsíquicas para identificar níveis de interacção entre os indivíduos e os seus contextos (Coimbra & Campos, 1990a). Colocadas a nível macrossociológico, as questões do desenvolvimento psicológico não têm que excluir os restantes níveis de análise. A

tentação<sup>(1)</sup> poderia ser a de privilegiar este nível, esquecendo a análise individual e microssociológica e negligenciando a integração da multiplicidade de níveis de análise.

Por imperativos de ordem prática, o presente trabalho opera nos dois primeiros níveis, sem perder o horizonte da análise macrossociológica e da articulação com as primeiras.

### A opção por uma epistemologia construtivista

Quanto à segunda questão, a que diz respeito aos pressupostos epistemológicos e teóricos em que o trabalho assenta, a escolha recai no que se pode chamar uma epistemologia construtivista. Uma breve reflexão sobre esta opção preferencial, embora não definitiva a qualquer título, conduzir-nos-á à consideração prévia de que o modelo ou paradigma epistemológico subjacente a qualquer teoria do desenvolvimento precisa de ser explicitado na sua função de fornecedor dos sistemas de pressupostos metateóricos e metametodológicos da perspectiva em apreço.

Se é verdade que eles constituem um pré-requisito no estudo do desenvolvimento — categoria construída pela ciência e, logo, insusceptível de ser observada directamente —, não se

(1) Tendência a que parece assistir-se com alguma frequência, especialmente após a emergência teórica de perspectivas contextuais e ecológicas, valorizando a componente *histórica* do desenvolvimento do saber psicológico, por vezes à custa da negligência da análise ontogenética, de inspiração *nomotética*. (cf. para a discussão das vertentes histórica e nomotética na Psicologia, e nas ciências sociais em geral, Piaget, 1982 [1970]).

pode, no entanto, deixar de ter em conta o seu custo heurístico, patente no reducionismo e simplificação selectivos de alguns aspectos da realidade<sup>(1)</sup>. Na sua tentativa de enfatizar certos aspectos do objecto de estudo, cada metáfora do desenvolvimento psicológico tende, inevitavelmente, a reduzir a sua complexidade (Hurrelmann, 1988). A superação desta limitação impõe, por isso, a consideração e avaliação *críticas* da pluralidade de abordagens na procura, necessariamente assintótica, de compreensão da diversidade de domínios, dimensões e níveis de análise do desenvolvimento<sup>(2)</sup>.

A constatação recente da mudança, que se refere à exigência, praticamente unânime, de explicitação e clarificação dos pressupostos epistemológicos e ontológicos nas diferentes teorias, tem permitido uma melhor compreensão das suas

(1) Assim como nos seus inevitáveis enviesamentos ideológicos.

(2) A ênfase na natureza *crítica* da consideração e apreciação dos diferentes discursos sobre o desenvolvimento psicológico justifica-se do ponto de vista em que nos parece imperiosa a rejeição liminar de certas atitudes acríticas, propondo a solução fácil de um eclecticismo ingênuo e passivo, que aceita qualquer teoria, pela razão de que todas se equivalem na sua validade. Implicitamente, a crença de que nenhuma dispõe de critérios de validade superior às outras substitui a excelência pela hipótese (medíocre) minimalista. Além disso, esta posição eclecticista induz formas de coexistência "pacífica" entre as perspectivas teóricas, o que acentua representações estáticas do saber, inibindo o diálogo, a crítica, a dialéctica entre os modelos. Esta questão assume certa gravidade a nível teórico — na prática psicológica, o problema pode pôr-se de forma diferente e em referência a outros critérios de validade (por exemplo, a eficácia) —, tanto mais que, não raras vezes, a "cruzada" unitária de movimentos integracionistas encontra nesta atitude ecléctica a maneira de anular conflitos e contradições a um preço acessível. O culto da atitude ecléctica releva, aliás, de outros domínios da acção social em que parece exercer-se de forma mais premente. Como escreveu Lyotard (1987[1986]), "o eclecticismo é o grau zero da cultura geral contemporânea: ouve-se *reggae*, vê-se *western*, come-se McDonald ao meio dia e cozinha local à noite, usa-se perfume parisiense em Tóquio e roupa *rétro* em Hong-Kong, o conhecimento é matéria para concursos televisivos. É fácil encontrar público para obras eclécticas."

posições fundamentais e dos seus princípios de construção de conhecimento, abrindo a possibilidade de diálogo entre várias abordagens em terrenos de menor conflitualidade teórica e metodológica. Por outro lado, esta mudança tem contribuído para uma diminuição do "abismo" entre os diferentes grupos de investigação no desenvolvimento humano, através da ultrapassagem das concepções clássicas, radicais e estereotipadas e da sua transformação em modelos mais complexos e diferenciados de compreensão da realidade (Hurrelmann, 1988), deixando para trás velhas querelas entre hereditariedade/maturação/meio, entre comportamento observável e não observável, etc..

Desenvolvida por Piaget (1968), a epistemologia construtivista propõe que o sujeito de conhecimento participa na construção do conhecido. A realidade é socialmente e individualmente construída (Berger & Luckmann, 1966; Campos, 1977). Essenciais nesta epistemologia são os conceitos de actividade e de organização. A produção do conhecimento ocorre na accção, *i.e.*, nas interacções do sujeito com o meio. O processo de desenvolvimento é conceptualizado em termos de organização/formação de sistemas de transformação que, por sua vez, vão, progressivamente, gerando sistemas de níveis de complexidade crescente, as estruturas. É na base da organização passada que novas organizações podem emergir.

Piaget (1968) concebe a sua abordagem estrutural como um método, "mais do que uma doutrina ou uma filosofia".

Dir-se-ia que é um "caminho" para compreender a realidade ou um método, no sentido cartesiano do termo, um conjunto de categorias para organizar a procura/investigação e para atribuir significado aos dados observados. Do nosso ponto de vista, sugerimos um alargamento do conceito: não apenas a compreensão da realidade mas a sua compreensão para a podermos *transformar*: compreender o processo de desenvolvimento psicológico para intervir nele, promovendo-o (Campos, 1985) e intervir nele para o compreendermos melhor. "*If you want to understand something, try to change it*" (Cooney, 1977).

A este método subjaz uma visão do mundo cuja metáfora de raiz é o organismo (Sameroff, 1983). O paradigma organísmico opõe-se a uma epistemologia mecanicista que postula um realismo "ingénuo" em que o sujeito não tem papel activo no conhecimento, limitando-se a produzir cópias da realidade, na tradição empiricista de John Locke e de David Hume (Lalande, 1968). A sua metáfora de raiz é a máquina (Sameroff, 1983): todos os fenómenos complexos da realidade são redutíveis a elementos e às suas relações. Na opção mecanicista, o saber provém das "sensações". A persistência desta concepção na Psicologia ajuda, aliás, a explicar a crença vulgarizada de que uma epistemologia de inspiração psicológica desemboca, necessariamente, num qualquer empirismo <sup>(1)</sup>.

---

(1) É verdade que foram os filósofos empiristas, Locke e, sobretudo, Hume, que desviaram as questões da filosofia do conhecimento para domínios psicológicos, apesar de se poder considerar com fundamento a visão de que outros sistemas filosóficos (por exemplo, o

Ao contrário, o ponto de partida do conhecimento não se encontra nas sensações, mas na acção (Piaget, 1976[1948]). É a acção que permite a organização dos esquemas necessários ao conhecimento. Por outro lado, no paradigma organísmico, as partes só ganham sentido quando entendidas como elementos de estruturas de conjunto. A conceptualização do processo de desenvolvimento de estruturas cognitivas implica ainda um conceito qualitativo de mudanças desenvolvimentais e a ênfase no estudo dos processos em detrimento dos produtos. Em termos de investigação, o método estrutural procura "desenvolver" as estruturas em cada período identificável de desenvolvimento, as regras de passagem de uma estrutura a outra e as experiências que podem facilitar ou retardar essas transições (Sameroff, 1983).

A epistemologia construtivista ganha corpo, em termos de teorias do desenvolvimento psicológico, nos modelos estruturais-cognitivistas que descrevem o processo de desenvolvimento a partir de sequências hierárquicas, universais e invariantes de estádios/níveis. Exemplos destas abordagens, para além da de Piaget (1966), no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, são as de Selman sobre o domínio interpessoal, Kohlberg sobre o moral, Loevinger sobre o *ego*, Weinstein & Allschuller sobre o conhecimento de si próprio, ou Hunt sobre a dimensão conceptual.

Embora ultrapasse um pouco o âmbito deste trabalho, convém referir que algumas das condições atrás enumeradas

---

racionalismo crítico de Kant) contêm em si elementos característicos de epistemologias psicológicas.

têm sido postas em causa, nomeadamente a universalidade e a invariância dos modelos (Ford, 1987; Gelman & Baillargeon, 1983). A própria conceptualização hierárquica é questionada por vários autores (Ivey, 1986) e pelas perspectivas mais recentes do que se tem vindo a designar por teorias críticas do desenvolvimento (Bronfenbrenner, Kessel, Kessen & White, 1986; Broughton, 1987; Buck-Morss, 1987).

### **Consulta psicológica e desenvolvimento humano: Definição**

O objectivo que se tem em vista neste trabalho é o de proceder a uma análise crítica, inevitavelmente não exaustiva, mas desejavelmente significativa, das principais propostas de estudo neste domínio da competência cognitivo-interpessoal, tendo como horizonte a sua aplicabilidade na consulta psicológica. Este objectivo passa pela articulação da compreensão do processo de desenvolvimento humano, especificamente do desenvolvimento interpessoal, com a actividade da intervenção psicológica, pelo que virá a propósito explicitar, embora sucintamente, o que se entende, neste contexto, por consulta psicológica e por desenvolvimento humano bem como estabelecer relações entre os dois conceitos.

Em sentido amplo, pode definir-se consulta psicológica como o exercício profissional da Psicologia. Esta expressão tem

vindo a ser utilizada numa perspectiva integradora da diversidade de objectivos, alvos, problemas, estratégias e contextos de exercício (Campos, 1988). Especificando, é possível distinguir ainda dois grandes grupos no extenso domínio da consulta psicológica: o da intervenção que se realiza em função dos interesses das pessoas ou dos grupos junto de quem se opera a mudança e o daquela que se realiza em função de interesses estranhos às pessoas ou grupos junto de quem a mudança ocorre (Campos, 1988).

Note-se que a distinção proposta nesta formulação apresenta alguns problemas. Uma análise um pouco mais aprofundada mostra a dificuldade em definir as fronteiras entre os dois tipos de intervenção psicológica. Pensamos, apesar de tudo, que ela é de alguma utilidade — para além de apelar para questões éticas e deontológicas —, ao chamar a atenção para a concretização do objectivo (e do alvo) da Consulta Psicológica: *que* mudança *de quem*? Além disso, possibilita a explicitação do(s) projecto(s) de consulta psicológica, a que este trabalho se refere, de forma privilegiada: aqui, será sempre a primeira opção que teremos presente (intervenção ao serviço dos interesses dos clientes junto de quem ocorre a mudança psicológica).

O desenvolvimento humano diz respeito ao estudo dos processos subjacentes às variações e mudanças do funcionamento humano, designadamente psicológico, ao longo do ciclo de vida. Esse estudo, quer em termos de descrição quer

de compreensão<sup>(1)</sup>, tem evoluído no sentido de uma proliferação de abordagens que se distinguem entre si não só ao nível dos pressupostos filosóficos, epistemológicos e conceptuais mas também em termos dos objectos e níveis de análise em que se situam. Lerner & Kauffman (1985, 1986) caracterizam três grandes paradigmas que têm influenciado as abordagens do desenvolvimento psicológico: organísmico, mecanicista e contextual. No que diz respeito a objectos e níveis de análise, constata-se uma pluralidade de propostas teóricas e de intervenção centradas em diferentes dimensões sectoriais ou globais do desenvolvimento psicológico: cognitivo (Piaget, 1966), interpessoal (Selman, 1980), moral (Kohlberg, 1984), do *ego* (Loevinger, 1980; Loevinger & Wessler, 1970), da identidade (Erikson, 1976[1950]; Marcia, 1986), vocacional (Super, 1983), para citar algumas perspectivas de uma certa proximidade teórica. Este movimento de progressiva diversificação de concepções e de diferenciação de domínios do desenvolvimento tem sido acompanhado por uma tendência crescente no sentido da articulação e integração (Bronfenbrenner, Kessel, Kessen & White, 1981; Lerner & Kauffman, 1985; Mahoney & Lyddon, 1988) que parece, no entanto, ainda um pouco distante, se é que é possível ou até desejável.

---

(1) Parece-nos preferível a opção pelo termo compreensão em detrimento de explicação. Pensamos, igualmente, ser mais adequado quer ao nível do sujeito psicológico quer do sujeito de conhecimento (científico) situar a análise do desenvolvimento e da acção humanas e sociais como a procura de *razões* e não como a identificação de *causas*.

Curiosamente, estes movimentos não são exclusivos do estudo do desenvolvimento. Na consulta psicológica individual e na psicoterapia, que é uma das formas que aquela pode tomar, verifica-se, analogamente, a dupla tendência de movimentos inversos de diferenciação e integração que se consubstanciam na diversidade de modelos e estratégias de intervenção (psicanalíticas, comportamentais, humanistas, existencialistas, cognitivistas, construtivistas, sistémicas)<sup>(1)</sup> e de tentativas de articulação, formuladas através de propostas eclecticistas, integracionistas, de identificação de factores não específicos, etc. (Forsyth & Strong, 1986; Frank, 1982; Garfield, 1980; Omer & London, 1988; Styles, Shapiro & Elliot, 1986, Wilson, 1980). Em ambos os casos, este panorama parece traduzir duas preocupações fundamentais da investigação actual: a compreensão do funcionamento psicológico humano,

---

(1) O panorama pode sugerir um cenário caracterizado por tal profusão e dispersão paradigmática que, de certa maneira, se poderia considerar que o único denominador comum a todas as abordagens consiste na partilha do objecto de estudo e, talvez, do estatuto científico das metodologias adoptadas. A situação é comparável à discussão, levada a cabo no terreno sociológico, sobre a concepção de nacionalidade: "É possível que cada homem e cada mulher inglesa tenham uma ideia diferente do que isso significa, mas o que interessa não é a diferença entre as ideias, mas o facto de existir um grupo de pessoas capaz de produzir ideias de "ser inglês". Por outras palavras, o que é partilhado é o objecto de pensamento, aquilo que exige uma descrição e cuja descrição, mais ou menos precisa, ajudaria. O que é partilhado é a disponibilidade e a paciência para discutir o "ser inglês", a diversão e o choque que isto pode causar e a utilização de meios de expressão e de referência comuns. E isto não é pouco" (Cardoso, 1988). Não é estultície pensar que a Psicologia e a intervenção psicológica cumprem uma função social, ao ocuparem um espaço que, reconhecidamente, um certo conceito social de ciência e de técnica — respectivamente — não podiam deixar de fora. Neste caso, a partilha do objecto e dos meios de comunicação e de acção já não seria pouco. Mas não deixava de ser insensato sustentar que este fosse o único ponto de vista possível de legitimação do conhecimento e da acção psicológicos.

conceptualizado em termos de desenvolvimento, e a procura de formas de intervenção deliberadas, intencionais e eficazes de resolução dos problemas humanos.

Na evolução das diferentes abordagens, o estudo do desenvolvimento humano centrou-se, inicialmente, nos factores que o influenciam, *i.e.*, nos seus constrangimentos. Mais recente é a concepção de que os humanos criam e transformam os seus ambientes. Por trás desta visão interactiva, dialéctica (transaccional ou relacional) está a ideia de que os indivíduos são dinâmicos e orientados no seu desenvolvimento pessoal pela curiosidade, pelo crescimento, pela expansão e pelo "drive" de "controle" de si próprios e do mundo, o que corresponde a uma compreensão mais rica, complexa e adequada de funcionamento humano. Como refere Brim, Jr. (1981), "*the biological and psychological sciences have advanced from being studies of the constraints on human development to being the sources of enhancement and liberation of human development*". A evolução de uma preocupação de estudo do desenvolvimento centrada no indivíduo para um enfoque no estudo dos seus contextos de vida e dos processo de interacção dialéctica entre ambos, bem como a constatação do papel activo, criativo, dos indivíduos como produtores do seu desenvolvimento e como transformadores dos seus ambientes (Ford, 1987; Hurrelmann, 1988; Lerner & Busch-Rossnagel, 1981) permite a abertura de novas pistas no estudo e compreensão do processo de desenvolvimento humano e possibilita o equacionar da

problemática da intervenção psicológica em moldes diferentes pelas implicações quer ao nível da consideração das potencialidades dos indivíduos quer da reconceptualização dos conceitos de mudança e de plasticidade da natureza humana.

### **Consulta psicológica e desenvolvimento humano: Articulação de duas noções**

Como se relacionam estes dois conceitos: consulta psicológica e desenvolvimento? A resposta a esta questão liga-se directamente ao problema da escolha de referências teóricas da intervenção psicológica. Durante muito tempo, a consulta psicológica reproduziu o modelo médico tradicional e naturalista de actuação, estabelecendo, de forma mecanicista, correspondências entre problemas dos clientes e sistemas de categorias diagnósticas. Os problemas eram conceptualizados como doenças e o objectivo era o de encontrar o quadro psicopatológico onde se "encaixasse" o problema concreto de cada cliente. Esta abordagem evidencia uma série de graves insuficiências, a principal das quais diz respeito à sua incapacidade de tomar em consideração o que há de essencial no funcionamento psicológico humano, i.e., não dispõe de uma teoria compreensiva de como as pessoas pensam, sentem e agem. Além disso, como Sprinthall (1991) faz notar, a desmultiplicação de categorias do *Diagnostic Statistical Manual III* (DSM III), que passou dos originais sessenta para mais de

duzentos e oitenta tipos de doenças mentais, aliada à falta de validade de constructo e de validade predictiva, tornaram premente a procura de alternativas.

A proposta que aqui se defende é a de que a referência teórica mais adequada à Consulta Psicológica é aquela que der conta, de forma mais satisfatória, dos processos centrais do funcionamento psicológico humano, o que se poderá traduzir pelo isomorfismo entre a teoria psicológica e os problemas psicológicos que ela procura compreender e modificar. Daqui, segue-se que o que caracteriza o funcionamento humano na sua essência é a mudança, a qual pode ser concebida como desenvolvimento. Mais, se há alguma característica com que seguramente podemos contar na compreensão do funcionamento humano, ela é a inevitabilidade da mudança. Não é possível escolher entre a mudança e a imutabilidade. O mundo, as sociedades, estão em permanente mudança. Como é possível que as pessoas não mudem? A escolha será antes em termos do sentido da mudança, ou de se participar ou não, de se influenciar ou não esse processo (ou de se ajudar o cliente a influenciá-lo e dirigi-lo) (Blocher, 1981, 1987).

Neste sentido, o problema do desenvolvimento é o da inteligibilidade da mudança<sup>(1)</sup> (*v.d.* Morin, 1985), *i.e.*, do conjunto de variações no funcionamento psicológico que ocorrem do nascimento até à morte e que poderia ser definido como um processo histórico-social de construção das pessoas na

---

(1) O que não significa que toda a mudança seja de natureza desenvolvimental.

interacção dialéctica com os seus contextos de vida (Campos, 1985, 1989).

É neste quadro que surge a expressão Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano (Campos, 1985<sup>(2)</sup>, 1988, 1989), a qual é susceptível de ser tomada em três acepções principais:

a) *consulta psicológica para a promoção do desenvolvimento humano*, o mesmo será dizer intervenção que tem por objectivo a promoção do desenvolvimento. Na perspectiva que aqui se apresenta será sempre este o objectivo da intervenção psicológica, independentemente da modalidade (psicoterapia, aconselhamento psicológico, educação psicológica, consultadoria(s) psicológica(s), etc.), dos programas (com indivíduos, grupos, instituições, redes de relações) ou das situações em que o pedido surge: de crise (classicamente designadas remediativas) ou de ausência dela (incluindo as tradicionais intervenções preventivas). Note-se que mesmo em situações remediativas, o objectivo de resolução do problema do cliente deverá ser perspectivado em termos de promoção do seu desenvolvimento pessoal. No que diz respeito ao sentido e legitimidade da escolha do desenvolvimento, como objectivo da intervenção psicológica, refira-se, além das razões já aduzidas atrás, o papel que historicamente foi desempenhado pelas posições estruturais-cognitivas, pioneiras nesta opção, ao sublinharem o carácter não automático do desenvolvimento

---

(2) A expressão utilizada em 1985 era a de Consulta Psicológica e Projectos de Desenvolvimento Humano.

psicológico (Sprinthall, 1988; Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1983). Se é verdade que, em certa medida, o processo de desenvolvimento psicológico, na formulação piagetiana, é espontâneo (Hurrelmann, 1988) e inevitável (Lourenço, 1990), perante a presença de objectos e experiências, não se pode esquecer, em contrapartida, que, como enfatizam Sprinthall & Collins (1988), nem todos os objectos e experiências servem a promoção do desenvolvimento. A linha de intervenção e investigação responsável pelos *Role-taking Programs*, influenciada pelas concepções de Piaget (1968) e de Dewey (1966 [1916]) (Sprinthall, 1991), tem colocado a questão em termos dos requisitos das experiências promotoras do crescimento pessoal, isto é, em termos da sua qualidade desenvolvimental.

É verdade que Piaget não se dedicou ao problema de intervenção no desenvolvimento. No entanto, a adopção de uma postura histórico-social, por oposição a uma visão naturalista ou meramente maturacionista, conduz-nos à questão da qualidade desenvolvimental das experiências que se proporcionam ao sujeito. Com efeito, tem-se constatado que o processo de desenvolvimento das estruturas, apesar de se inserir na lógica da "actividade estruturante do sujeito" (Lourenço, 1990), não é automático, verificando-se, portanto, que nem todos os sujeitos atingem os estádios mais elevados e que a velocidade de desenvolvimento das estruturas é variável em função da capacidade de influência dos seus contextos de vida. A posição aqui expressa é essencialmente construtivista mas também

interaccionista (histórica e social), ou seja, o processo de desenvolvimento psicológico é resultado: (a) de um processo de construção — que o sujeito não realiza de forma isolada e livre porque a sua acção se inscreve irremediavelmente em estruturas sociais (por exemplo, a linguagem<sup>(1)</sup>) que lhe pré-existem e que determinam limites às suas possibilidades de acção e de conhecimento; (b) da sua história — mais do que da sua natureza — cujos pólos dinamizadores não se podem encontrar apenas no sujeito (e na sua actividade estruturante), nem apenas nos sistemas ecológicos, mas também na inevitável interacção que entre eles se estabelece. A legitimação de uma ocupação explícita com o desenvolvimento psicológico, que aqui se apresenta, não significa, todavia, que a tarefa da intervenção no desenvolvimento seja fácil ou isenta de problemas. Como afirma Lourenço (1990), o tempo do desenvolvimento "é uma dimensão dura de queimar". Por isso, se abandonou a aceleração do processo de desenvolvimento como objectivo desejável — para além de acessível — das intervenções; por isso, também, se tem passado de intervenções desenvolvimentais que se limitam a *acrescentar* algo às experiências que, de forma espontânea, já ocorrem na vida dos clientes para intervenções que procuram a transformação, por dentro, dos seus contextos de vida, por forma a capacitá-los para oferecerem, de maneira contínua, experiências de qualidade susceptíveis de influenciarem o desenvolvimento dos que neles vivem. Trata-se, em outras palavras, não de acelerar o desenvolvimento, mas

---

(1) "As regras da interpretação semântica de signos são necessariamente regras de coordenação" (Simon, 1990).

de evitar a sua estagnação, ou seja, de intervir para tornar o desenvolvimento acessível a muitos mais. A este respeito, a avaliação de programas que se inscrevem no movimento da Educação Psicológica Deliberada mostra que a influência no desenvolvimento dos indivíduos — incluindo o desenvolvimento estrutural — é possível desde que se garantam certas condições (vd . Sprinthall, 1991).

b) *adequação da consulta psicológica ao nível de desenvolvimento psicológico do(s) cliente(s)*. Esta pode ser considerada uma característica central de uma concepção desenvolvimental da consulta psicológica e condicionadora da sua eficácia, ao considerar, simultaneamente, as necessidades e as possibilidades do cliente. Representa, de certa forma, a reformulação desenvolvimental da concepção rogeriana de centração no cliente e implica que o ponto de partida de qualquer intervenção seja o cliente, tendo em conta o estádio de desenvolvimento em que ele se encontra. Na verdade, a consideração do nível de desenvolvimento do cliente, como preocupação da consulta psicológica, representa uma centração definitiva no cliente, em detrimento do enfoque exclusivo na actividade cognitiva e comportamental do psicólogo, como acontecia tradicionalmente (Blocher, 1980, 1981).

c) organização da consulta psicológica, ao nível das estratégias, a partir da compreensão do processo de desenvolvimento psicológico. A identificação das condições do sujeito, do meio e da sua interacção que optimizam o desenvolvimento humano em situações naturais, torna possível que algumas dessas condições possam ser provocadas ou reconstituídas no âmbito da intervenção psicológica, tanto no contexto espaço-temporal da consulta psicológica como em contextos naturais de vida do cliente, no sentido de promover o seu desenvolvimento. Exemplificando: a perspectiva estrutural-cognitiva do desenvolvimento postula que o desenvolvimento cognitivo ocorre na interacção dialéctica do sujeito com o meio através de processos de descentração e de dissonância (conflito) cognitiva. Sempre que há elementos da realidade que não são assimiláveis pelas estruturas existentes, a tendência é para estas estruturas progressivamente gerarem outras de maior complexidade que permitam a compreensão destes elementos — a função reguladora da equilibração é dupla: *compensa* as perturbações existentes e *forma* as estruturas seguintes. Este entendimento dos processos de desenvolvimento psicológico levou à formulação de estratégias de intervenção que procuram reconstituí-los, como é o caso da discussão em grupo, orientada, de dilemas abertos quer interpessoais (Selman, 1976a, 1976b) quer morais (Blatt & Kohlberg, 1975).

Por último, convirá reforçar que, quando nos referimos a consulta psicológica, não estamos apenas a ter em

conta intervenções com base remediativa, como é o caso, por exemplo, da psicoterapia. Apesar de estas não se encontrarem excluídas das nossas preocupações de estudo, o âmbito da intervenção psicológica é bastante mais vasto. Além disso, sublinhe-se, estarão aqui em causa, sobretudo, as intervenções directas no sistema pessoal do cliente quer individualmente quer em grupo, sem prejuízo de o modelo teórico que integra o objectivo deste trabalho se considerar um instrumento útil em outras modalidades de intervenção, como é o caso da consultadoria psicológica. De resto, o interesse da consultadoria nas suas diversas formas, triádica, de processo e organizacional/comunitária, corresponde a uma tendência crescente de ultrapassar as dificuldades e limitações dos programas de intervenção psicológica "acrescentados" à vida dos clientes e de valorização das intervenções que prosseguem objectivos de transformação dos contextos de vida dos clientes (escola, família, comunidade, etc.), no sentido de os capacitar para proporcionarem experiências de qualidade superior em termos da promoção do desenvolvimento psicológico daqueles.

Esta questão reveste-se de relevância particular, no caso do desenvolvimento interpessoal, pela dificuldade de, em termos de intervenção, se pensar o interpessoal em si mesmo, abstraindo da relação, da situação, da tarefa e do contexto a que se refere e pela impossibilidade de (re)criar todas as formas e tipos de interacção com os outros no contexto estrito da consulta psicológica face-a-face. Em concordância com esta posição, alguns estudos de avaliação crítica de programas de

promoção do desenvolvimento interpessoal têm proposto "a explicitação e redimensionamento dos programas ocultos dos contextos de vida dos clientes e a reapreciação dos programas de intervenção directa (Coimbra, Serra, Magalhães, Guimarães, & Alves, 1986; Magalhães, Alves, Serra, Guimarães, & Coimbra, 1985; Soares & Campos, 1985).

### **Interesse do estudo do desenvolvimento interpessoal para a consulta psicológica**

Depois destas considerações, tentemos especificar um pouco mais o objecto e objectivo do trabalho. Pretende-se apresentar, reflectir e discutir um instrumento conceptual do desenvolvimento psicológico humano na sua dimensão interpessoal, mensurável através de instrumentos de avaliação desenvolvimental do cliente neste domínio. O primeiro refere-se aos modelos de desenvolvimento da compreensão interpessoal de Robert Selman (1971, 1976a, 1976b, 1977, 1980, 1985) e das estratégias de negociação interpessoal (Adalbjarnadóttir & Selman, 1989; Beardslee, Schultz, & Selman, 1987; Gurucharri, Phelps & Selman, 1984; Selman, 1985, 1988a, 1991; Selman, Beardslee, Schultz, Krupa, & Podorefsky, 1986; Selman & Demonest, 1984, 1985; Selman & Schultz, 1988, 1989; Selman & Yeates, 1987; Selman, Schultz, Krupa, Beardslee, & Podorefsky, 1986; Schultz & Selman, 1989a, 1989b, 1989c, 1990; Yeates & Selman, 1989). Os segundos às entrevistas de

Avaliação da Compreensão Interpessoal (Selman, Jaquette, Bruss-Saunders, Lavin, Cooney, Jacobs, & Brion-Meisels, 1979)<sup>(1)</sup> e de Avaliação das Estratégias de Negociação Interpessoal (Selman, Schultz, Krupa, Beardslee, & Podorefsky, 1986)<sup>(2)</sup>. Um e outros participarão nos estudos empíricos (*vd.* capítulo quarto) que constituirão um segundo modo de estudar a competência cognitivo-interpessoal.

Considera-se que, ambos, isoladamente ou em conjunto, são instrumentos úteis no contexto da consulta psicológica a vários níveis:

a) permitem a compreensão do processo de desenvolvimento interpessoal e a orientação da consulta psicológica na tarefa de compreensão do cliente(s) e do seu problema (especialmente na consulta psicológica individual) (Egan, 1982; Ivey, 1986; Martin, 1987);.

b) possibilitam a acção do psicólogo em situações específicas da consulta psicológica: avaliação do(s) cliente(s) quer do nível de desenvolvimento em termos de competência (entrevista) quer do nível funcional utilizado na situação de interacção com o psicólogo ou outros (a partir da observação e da sua interpretação em função das categorias de desenvolvimento do modelo teórico), nomeadamente do nível de *performance* face ao problema (quando este existe);.

c) a avaliação atrás referida possibilita ainda a adaptação/adequação do processo de intervenção ao nível de

(1) Entrevista da compreensão interpessoal (Tradução e adaptação de J.L. Coimbra)(*vd.* Anexo I).

(2) Entrevista das estratégias de negociação interpessoal (Tradução e adaptação de J. L. Coimbra)(*vd.* Anexo III).

desenvolvimento ou de funcionamento — conforme se mostrar mais útil em cada caso — interpessoal do cliente. Inclui-se aqui não só as estratégias de intervenção a utilizar mas o próprio contexto de intervenção que o psicólogo providencia ao(s) cliente(s), sem esquecer o seu estilo pessoal de interacção. Além disso, a identificação do ponto de partida da intervenção possibilitará a escolha adequada do ponto de chegada. Efectivamente, a formulação dos objectivos de intervenção deverá assentar na avaliação do desenvolvimento do cliente para que se evitem situações de selecção de objectivos demasiados "altos" que só desencadearão frustração ou de objectivos aquém do potencial do cliente que poderão levar a efeitos negativos, nomeadamente ao nível da estima de si próprio (Bagarozzi, 1985);.

d) facilitam a identificação de áreas/conteúdos eventualmente problemáticos e/ou deficitários, designadamente através da utilização do mapa socio-cognitivo (Selman, 1980);

e) possibilitam a orientação do processo de intervenção, no sentido de fazer o(s) cliente(s) funcionar no seu nível de competência, generalizando a(s) estrutura(s) já adquirida(s) a outros domínios, situações e tarefas da sua existência (desenvolvimento horizontal);

f) ajudam na escolha das condições para promover a passagem do(s) cliente(s) para níveis mais complexos e integrados de funcionamento interpessoal (desenvolvimento vertical).

## O objectivo da consulta psicológica: Desenvolvimento horizontal e vertical

Os dois últimos aspectos mencionados — promoção do desenvolvimento horizontal e vertical — levantam algumas questões sobre as quais será útil uma referência. Em primeiro lugar, por razões que se prendem com a optimização da intervenção e com a acessibilidade desta a objectivos segundo critérios de eficácia, parece desejável priorizar a promoção do desenvolvimento horizontal. Antes de mais, é importante que o cliente se torne capaz de utilizar o nível de funcionamento psicológico já adquirido em todas as áreas e tarefas da sua vida. Em segundo lugar, existe um consenso generalizado quanto à inadequabilidade de tentar acelerar ou apressar o processo de desenvolvimento (Selman, 1976b). Por outro lado, o problema da decisão entre promoção do desenvolvimento horizontal *versus* vertical pode ser uma falsa questão.

Se, adoptando uma perspectiva estrutural-cognitiva, considerarmos que a equilibração é um factor de desenvolvimento (Piaget, 1966), isto é, que a construção de uma estrutura depende do equilíbrio da estrutura anterior como sistema de conjunto através de processos de compensações activas do sujeito em resposta às perturbações exteriores, então aceitaremos a impossibilidade — pelo menos em termos de consistência teórica do modelo — de uma estrutura se poder formar e predominar no funcionamento

cognitivo do sujeito sem que a anterior, que a engendra, esteja suficientemente consolidada.

Nesta hipótese e neste contexto teórico, a formulação do objectivo de promoção exclusiva do desenvolvimento vertical não só é indesejável como perde sentido, por se tornar impraticável. Em contrapartida, a promoção do desenvolvimento horizontal pode ser concebida como uma forma indirecta de promoção no sentido vertical: quando um determinado modo de processamento da experiência se torna predominante no funcionamento psicológico do cliente — através da promoção horizontal —, aumenta-se a probabilidade da sua passagem ao nível/estádio seguinte, isto é, a equilibração é formadora de estruturas superiores (Piaget, 1977[1972]).

Em referência a outros contextos teóricos e relativamente a outras dimensões do funcionamento psicológico, a possibilidade de acesso directo à promoção do desenvolvimento vertical não se põe de forma alguma mais fácil nem mais pacífica. Referimo-nos a perspectivas mais "integradoras" do desenvolvimento onde a dimensão cognitiva se combina com componentes de ordem emocional, dinâmica, energética. O desenvolvimento do conceito de si próprio, do *ego* ou da identidade poderão ser exemplos deste tipo.

Como sublinha Loevinger (1980), um "conformista" pode ser feliz ou infeliz, o mesmo acontecendo com um "integrado". Nestes domínios, a passagem ao estádio seguinte pode envolver custos apreciáveis, muitas vezes superiores aos

benefícios para o cliente. Neste ponto, as questões metodológicas cedem lugar às questões éticas. Se o cliente se sente bem no estádio em que se encontra, qual a legitimidade de empreender a promoção da mudança de estádio? A questão complica-se ainda mais se tivermos em conta as implicações, conhecidas — que não cabe aqui apreciar —, do desenvolvimento cognitivo, interpessoal, moral, etc., no processo de desenvolvimento do *self*, do *ego* e da identidade, por exemplo.

Por fim, sublinhe-se que a conceptualização da promoção do desenvolvimento vertical implica a referência a um determinado modelo teórico do desenvolvimento psicológico e ao paradigma científico que lhe subjaz. Quando esta questão é colocada, o habitual é a referência ao modelo estrutural-cognitivo, de acordo com o primeiro exemplo exposto. Mas se se optar por quadros de referência oriundos de paradigmas diferentes, por exemplo as perspectivas que se designam por desenvolvimento de competências sectorizadas (*skills*)<sup>(1)</sup>, ilustráveis nas abordagens de Nelson-Jones (1984) e de Hopson & Scally (1981), entre outros, este problema pode ser visto de forma diferente. Quando um cliente adquire, no contexto da consulta psicológica, um conjunto de competências de relacionamento interpessoal que lhe permitem compreender e agir de forma diferente — qualitativamente diferente — em situações de interacção social, ainda que, aparentemente, não alterando o seu nível de funcionamento em termos de

---

(1) Dispensamo-nos, por ora, de analisar as questões da validade e utilidade destes modelos e da noção de competência (*skill*) em que se baseiam.

estruturas socio-cognitivas, não será lícito falar também de desenvolvimento vertical?<sup>(1)</sup>

Uma última questão leva-nos de novo ao paradigma estrutural-cognitivo e prende-se com situações de consulta psicológica ou de psicoterapia onde o nível de funcionamento (*performance*) do cliente, relativamente ao seu problema, é inferior não só ao seu nível de competência como ao nível habitual de *performance*. O objectivo da intervenção psicológica será, nestes casos, no mínimo, criar as condições para que o cliente funcione em relação ao problema actual ao nível da sua *performance* habitual, quando não ao da sua competência (desenvolvimento horizontal). Para utilizar um exemplo comum, imaginemos um cliente cujo nível de competência, em termos de desenvolvimento cognitivo, seja o do pensamento operatório formal, mas que, num domínio específico da sua vida, em relação a um determinado objecto, tem comportamentos fóbicos, exibindo em relação a este problema um funcionamento predominantemente sensório-motor. Quando a intervenção o ajuda a progredir, no sentido de ir gradualmente operando em níveis de complexidade crescente, em relação a essas situações, até chegar a um funcionamento tipicamente operatório formal, que tipo de desenvolvimento ocorreu? Do nosso ponto de vista, esta mudança não corresponde ao conceito de desenvolvimento vertical como

---

(1) Mais problemático poderá ser falar em termos de desenvolvimento horizontal uma vez que estas perspectivas funcionalistas não pressupõem estruturas subjacentes ao comportamento, a não ser que aquela expressão sirva para referir objectivos de transferência e de generalização de competências a novos conteúdos, tarefas ou contextos do cliente.

Ivey (1986) o faz crer, confundindo conceptualmente o nível da competência com o nível "regressivo" do cliente face ao seu problema actual. No exemplo presente, tratar-se-ia de uma situação de inibição ou de bloqueamento, eventualmente relevando do funcionamento emocional. Tenha-se presente, no entanto, que a estrutura operatória formal estava adquirida e era utilizada em outros domínios da vida do cliente. O que está em causa neste processo de intervenção é, em nosso entender, o objectivo de retirar, neutralizar ou transformar o efeito bloqueador das emoções negativas do cliente que não permitem a actualização do seu nível de competência, em termos de funcionamento cognitivo, e não o objectivo de promover a transição de um estádio a outro, tal como Ivey defende.

### **Consulta psicológica interpessoal**

A escolha da dimensão interpessoal do desenvolvimento psicológico vai de encontro ao reconhecimento da relevância deste domínio na consulta psicológica. Evitando uma espécie de "pan-interpessoalismo" que marcou, aliás, uma fase do desenvolvimento do estudo e intervenção sobre estas questões, reduzindo grande parte das dificuldades e problemas humanos à relação do sujeito com os outros, e o seu tratamento a intervenções centradas no domínio interpessoal (cf. Bagarozzi, 1985; Masters, Burish, Hollon, & Rimm, 1987, no que diz respeito à utilização da dessensibilização sistemática e do treino

assertivo; Patterson, 1974, citado por Crites, 1981), impõe-se, contudo, a constatação da evidência do papel que os problemas interpessoais desempenham no bem estar humano e a forma como dificuldades nesta área se reflectem nos mais variados domínios da existência das pessoas, o que nos abstemos de exemplificar.

Vale a pena referir que os problemas interpessoais podem emergir no contexto da intervenção psicológica, embora em níveis variáveis de importância para o cliente, pelo que é lícito falar de uma consulta psicológica interpessoal — por analogia com consulta psicológica vocacional, sexual, etc.— nos casos em que o pedido e/ou o problema explorado na intervenção se prende primeiramente com dificuldades, *deficits* ou situações problemáticas da relação do cliente com os outros. Esta formulação é, de resto, compatível com taxonomias de problemas psicológicos, que alguns autores têm proposto, as quais identificam categorias de problemas/objectivos de intervenção dominantemente da área interpessoal (v.g., Gillmore, 1973; Nelson-Jones, 1984). Alguns estudos têm mesmo sublinhado a importância de dificuldades de relacionamento interpessoal sentidas pelos sujeitos e, muito especialmente por jovens no contexto da sua relação com pares e com adultos (Hopson & Hough, 1976; Mori, 1984, citados por Nelson-Jones, 1986; Soares & Campos, 1985; Zimbardo, 1977), sugerindo princípios e critérios que devem presidir à organização de programas (Coimbra, 1990; Soares & Campos,

1985) e estratégias de intervenção em consulta psicológica interpessoal (Nelson-Jones, 1986).

Em certas situações de intervenção, os problemas interpessoais podem, por outro lado, emergir como dimensões de outros problemas ou dificuldades do cliente e, será necessário, neste caso, que o psicólogo avalie o grau e a natureza da influência que as dificuldades de relacionamento têm no problema actual do cliente e na sua intervenção. Apesar de termos referido casos em que a consulta psicológica parte de situações problemáticas para os clientes, tudo o que ficou dito se aplica de idêntico modo a intervenções de natureza predominantemente educativa cujo único objectivo é a promoção do desenvolvimento do(s) cliente(s). Desnecessária será, igualmente, a demonstração de como a resolução de tarefas em outros domínios do desenvolvimento do cliente (por exemplo, vocacional, cf. Coimbra & Campos, 1990b) pode ser facilitada pela promoção do seu desenvolvimento na área interpessoal.

## **CAPÍTULO SEGUNDO**

**A TOMADA DE PERSPECTIVA SOCIAL, ESTRUTURA  
COGNITIVA DA COMPREENSÃO INTERPESSOAL**

Este capítulo tem por objecto a tomada de perspectiva social, como estrutura socio-cognitiva da compreensão interpessoal. Inicialmente, atender-se-á à sua definição como capacidade de coordenação de perspectivas, após o que se traçará o percurso das influências filosóficas que estão na base deste modelo teórico, a saber: o racionalismo europeu e o pragmatismo americano.

O tema seguinte será o processo histórico da emergência deste constructo, bem como da sua distinção de conceitos próximos: tomada de papel, tomada de perspectiva impessoal e percepção social. A oposição forma-conteúdo será o critério utilizado para identificar e analisar as componentes da tomada de perspectiva social, para o que se discutirá, à luz da teoria de Piaget, o grau de formalização daquela estrutura interpessoal. Apresenta-se de seguida a sequência desenvolvimental de níveis da TPS proposta por Selman.

A segunda parte do capítulo desenvolve-se em torno da análise crítica de algumas questões que o modelo da compreensão interpessoal coloca e para a qual a abordagem de Piaget se toma como instrumento teórico de referência: (a) a direcção do desenvolvimento das estruturas, (b) a continuidade *versus* descontinuidade do desenvolvimento, (c) a progressiva preponderância das operações sobre as percepções e (d) a precocidade de capacidades socio-cognitivas adquiridas ao nível da acção sobre as verificadas ao nível da representação mental.

No que se refere especificamente ao significado psicológico e desenvolvimental da estrutura da compreensão

interpessoal, destacar-se-ão as sua funções ontológica, epistemológica e ideológica, o seu papel na emergência da subjectividade e da intersubjectividade e na produção de significações para as experiências interpessoais do sujeito. A este propósito, o retorno a Piaget e à sua formulação recente de uma lógica do significado fornecerão o contexto teórico de análise cujas aproximações às posições de William James serão realçadas.

Finalmente, apresentar-se-á as implicações teóricas de uma apreciação das características intrínsecas da teoria de Piaget para o estudo das estruturas cognitivo-interpessoais, procurando identificar as possibilidades de articulação entre os domínios de conhecimento a que se refere cada uma destas abordagens. O capítulo termina com uma reflexão sobre duas questões: as ligações entre tomada de perspectiva social e desenvolvimento psicológico e a natureza dialéctica do processo de desenvolvimento das estruturas socio-cognitivas.

Este capítulo ocupa-se, portanto, dos processos psicológicos através dos quais as pessoas organizam cognitivamente a sua experiência interpessoal. Trata-se de tentar estabelecer como se constrói sentido para essa experiência e, a partir daí, se produz conhecimento sobre a realidade interpessoal e social. A construção de sentido/significado constitui uma actividade adaptativa básica do indivíduo sobre que assentam os funcionamentos cognitivo e

emocional (Kegan, 1980, 1983). Não se negligenciando a preocupação pelos aspectos afectivo-emocionais do desenvolvimento interpessoal, privilegiaremos a dimensão cognitiva. O sistema teórico em que esta reflexão se inscreve — estrutural-cognitivo — caracteriza-se primordialmente pela sua ênfase nos processos e estruturas de compreensão/conhecimento da realidade<sup>(1)</sup>. Permite-nos uma aproximação da forma como os indivíduos pensam a realidade, das operações cognitivas que utilizam e da sua lógica interna, em diferentes níveis de funcionamento. É, no entanto, forçoso reconhecer, desde já, a forma precária como lida com os aspectos emocionais (*vd.* Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown, 1986; Shantz, 1983), apesar de algumas declarações por parte de alguns dos seus principais representantes (cf. Piaget & Inhelder, 1975[1966]; Selman, 1976a, 1980; Selman & Byrne, 1974; Selman & Demorest, 1985).

### **Diferenciação e integração de pontos de vista**

Neste contexto, a tomada de perspectiva social (TPS) é apresentada como a estrutura básica da compreensão interpessoal (Keller & Reuss, 1984; Selman, 1980). Este constructo corresponde a um conjunto de operações cognitivas

(1) O sujeito epistémico aparece aqui como um produtor de regras de ordenação e estabilização do real, um "legislador" que, actuando poiético-esteticamente, vai progressivamente produzindo os seus instrumentos de estruturação à medida que vai estruturando o mundo.

que influenciam o modo como os indivíduos interpretam e conhecem o mundo interpessoal, através da capacidade de diferenciação, coordenação e integração de diferentes perspectivas em situações sociais. É, por outras palavras, a capacidade de compreender a subjectividade. Na verdade, em contraste com outros domínios de conhecimento (por exemplo, o físico), os objectos de conhecimento do domínio interpessoal são, eles próprios, simultaneamente sujeitos com as suas próprias expectativas, intenções, planos e conhecimento sobre a realidade, o que complica simultaneamente a tarefa de compreensão interpessoal e o estudo científico neste domínio.

A partir da progressiva diferenciação e integração de perspectivas ao longo do desenvolvimento, a criança — o adolescente ou o adulto — contrói as suas concepções sobre as pessoas, sobre as relações interpessoais e sobre os sistemas em que elas se integram. Desta forma, a maneira como as pessoas funcionam, como estabelecem relações (de trabalho, de amizade, de intimidade) torna-se objecto do seu pensamento reflexivo e monitoriza o seu comportamento de interacção. A melhor maneira de caracterizar a relação entre a acção e o pensamento interpessoais será, assim, em termos de reciprocidade "causal": se por um lado o pensamento se desenvolve pela acção, a um pensamento mais desenvolvido correspondem diferenças significativas na qualidade das acções realizadas.

Ao tornar-se um conhecedor do funcionamento psicológico e da relação humanos, o sujeito vai-se,

gradualmente, formando como um psicólogo ingênuo. A compreensão interpessoal assenta fundamentalmente em conhecimento psicológico: conhecimento sobre as pessoas (como elas funcionam, pensam, sentem e agem) e sobre as relações interpessoais (o que nos remete para uma concepção transpessoal da realidade psicológica).

### As origens do modelo de Selman: Confluência de duas tradições filosóficas

É a Robert Selman e colaboradores (Cooney & Selman, 1978; Gurucharri, Phelps, & Selman, 1984; Gurucharri & Selman, 1982; Selman, 1971, 1976a, 1976b, 1977, 1980, 1981, 1985, 1991; Selman & Byrne, 1974; Selman, Jaquette, Bruss-Saunders, Lavin, Cooney, Jacobs, & Brion-Meisels, 1979<sup>(1)</sup>; Selman, Lavin, & Brion-Meisels, 1982; Selman, Schorin, Stone, & Phelps, 1983; Yeates & Selman, 1989) que se deve extensa produção teórica e empírica cujo produto final pode ser definido como um modelo estrutural-cognitivo da compreensão interpessoal. Passaremos de seguida à sua apresentação para, posteriormente, discutirmos algumas questões inerentes a uma opção de análise crítica, nomeadamente as que decorrem da sua confrontação com outras propostas teóricas. Neste sentido, o estudo do trabalho de Selman sobre a compreensão interpessoal pode constituir um bom pretexto para uma

---

(1) Entrevista da Compreensão Interpessoal (Tradução e adapatação de J. L. Coimbra).

reflexão sobre o paradigma estrutural-cognitivo do desenvolvimento psicológico e sobre o modelo epistemológico que o enforma.

A tomada de perspectiva social (TPS) refere-se, pois, à capacidade de diferenciar e integrar pontos de vista — psicológicos e sociais, reais e possíveis, do *self* e de diferentes "outros" — sobre situações interpessoais determinadas. É definida como estrutura cognitiva no sentido piagetiano, isto é, diz respeito aos aspectos formais — e menos aos conteúdos — da organização do raciocínio interpessoal. A tomada de perspectiva social comporta-se como uma grelha implícita de leitura da realidade interpessoal cujos limites determinam, em cada nível de desenvolvimento, uma forma típica de organização do subsistema cognitivo-interpessoal, identificável a partir da complexidade das operações de raciocínio acessíveis ao sujeito.

Os estudos das fases iniciais de construção do modelo evidenciam, desde logo, correlações elevadas entre níveis de tomada de perspectiva social e a idade de crianças e adolescentes (Selman, 1976a; Selman & Byrne, 1974) o que foi confirmado pelos estudos posteriores de validação (Gurucharri & Selman, 1982; Selman, 1980). Estes resultados foram interpretados como indicadores de que a tomada de perspectiva social seria susceptível de uma análise desenvolvimental numa perspectiva de estruturas cognitivas.

A partir deste constructo é, portanto, possível situar um indivíduo ao longo de uma sequência de níveis e identificar alguns aspectos do seu modo de processamento da experiência.

A tomada de perspectiva social é, assim, considerada como a estrutura cognitiva da compreensão interpessoal:

"O desenvolvimento da compreensão interpessoal baseia-se, em parte, em estádios da compreensão crescente da coordenação de pontos de vista psicológicos do *self* e do outro (tomada de perspectiva social)" (Selman, 1980).

Em termos teóricos, a caracterização do modelo estrutural-cognitivo de Selman situa-o, como outras perspectivas teóricas análogas, na confluência de duas tradições filosóficas: o racionalismo europeu<sup>(1)</sup> (de Descartes, Leibniz, Kant a Hegel)<sup>(2)</sup> e o pragmatismo americano (Dewey). Sem nos atermos às condições extrínsecas (históricas, sociais) ou intrínsecas de articulação dos pressupostos filosóficos e teóricos dos dois sistemas, abordaremos, ainda que de forma breve e parcelar, alguns aspectos com influência directa nesta abordagem psicológica.

(1) Como afirma Marques (1989), no seu importante estudo sobre o conhecimento em Nietzsche: "A instituição de factos proeminentes correlata do sujeito como criador é a imagem que geralmente se associa ao verdadeiro começo da racionalidade moderna". É, com efeito, com Descartes e, acima de tudo, com Leibniz que se inicia o movimento que, assumidamente, coloca o sujeito no centro das questões sobre o conhecimento: "O sujeito que representa passa sem dúvida a ser pela sua faculdade de representar um outro deus *creator mundi*"(Marques, 1989).

(2) Sobretudo a *Aufklärung* cujos representantes podemos seguir até à actualidade (Escola de Frankfurt) e que encontram em Jürgen Habermas o seu expoente mais recente. Note-se que fazemos uso de uma acepção muito lata do termo racionalismo.

## A tradição da filosofia moderna europeia

A opção por uma abordagem estrutural-cognitiva e portanto, também, desenvolvimental, quer na compreensão do funcionamento psicológico quer na explicação dos processos de mudança, pressupõe a adesão a enunciados ontológicos e epistemológicos cujas origens podem ser encontradas em algumas das mais proeminentes tradições filosóficas modernas.

O racionalismo do pensamento de Leibniz<sup>(1)</sup>, criticado e aperfeiçoado por Kant<sup>(2)</sup>, constitui uma dessas referências obrigatórias. Ao considerar que o sujeito psicológico não é apenas uma "coleção" de comportamentos e nem sequer o *locus* desses comportamentos, remete a essência da sua definição para o lugar de fonte da acção. O comportamento não é consequência de estímulos. O comportamento tem objectivo. Decorre destes enunciados que a mente humana é auto-organizada e activa. John Locke afirmava: *nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu*, fórmula que Leibniz, provocatoriamente, desafiou ao acrescentar: "nada, a não ser o próprio intelecto". Na verdade, Leibniz e Kant, entre outros, inspiraram os pressupostos teóricos que, na tradução psicológica, configuram as abordagens racionalistas e estruturalistas.

Do mesmo modo, dir-se-ia que a influência empiricista, com o conceito psicológico que lhe subjaz, a *tabula rasa*

(1) O termo Psicologia é atribuído a Leibniz (séc. XVII).

(2) Transformado num racionalismo *crítico*.

*rasa*, determina o desenvolvimento, sobretudo nos países anglo-saxónicos, de modelos associacionistas, como é o caso do behaviorismo. Com efeito, para Locke e Hume, a mente humana representa algo de passivo e, inicialmente vazio, que virá a adquirir conteúdo pelo impacto da sensação. O organismo reage quando estimulado. Todas as ideias vêm da experiência e são uma representação das coisas (cf. Piaget (1983 [1970])).

Para esta escola, o problema consiste em identificar as ideias simples e encontrar as leis da sua composição. Pela primeira vez, Locke fala de associação simultânea ou sucessiva de ideias (Fraisse, 1976). Partindo do postulado de um paralelismo entre sensações e ideias, Hartley faz da repetição o princípio fundamental da associação. Estavam lançadas as bases do behaviorismo.

É verdade que a história dos sistemas psicológicos resiste à leitura a partir da dicotomia, simples, que aqui se desenhou. Não se pode esquecer, no entanto, que, apesar de serem discerníveis nas abordagens psicológicas contemporâneas elementos de tensão ao lado da coexistência, aparentemente pacífica, de traços provenientes dos dois termos da dicotomia (e de outras origens), importa clarificar as visões do homem e da realidade e os conceitos de conhecimento que constituem os esteios de cada perspectiva psicológica. A insuficiente explicitação destas concepções que, por vezes, o desejo de integração precipita, pode resultar em empobrecimento conceptual e degenerar em confusões, de

gravidade variável, que, em todo o caso, podem ter consequências funestas para o desenvolvimento ulterior da ciência. A este respeito, Turiel (1989) põe em destaque a existência de sérias dificuldades com que se defrontam os esforços para combinar diferentes abordagens teóricas, chegando mesmo a afirmar não ser necessariamente vantajosa a opção por tal objectivo por conduzir, muitas vezes, a uma menor coerência explicativa do modelo final.

A influência do pensamento racionalista europeu é visível nos modelos estruturais-cognitivos do desenvolvimento psicológico, nomeadamente interpessoal. A ênfase na actividade do sujeito como condição para o conhecimento pode ser lida, pelo menos, a dois níveis: o conhecimento exige acção do sujeito sobre a realidade e a mente humana é activa no processo de produção de conhecimento. Daqui decorre também a condição de auto-organização do sujeito que, na perspectiva em questão, é conceptualizada a partir do constructo estrutura cognitiva.

#### *A tradição pragmatista americana: A influência de Dewey*

Para a construção do seu modelo da compreensão interpessoal, Selman reclama-se também da influência da filosofia americana, especialmente do pensamento de John Dewey, um autor que, juntamente com Baldwin, Mead e Piaget, é geralmente integrado no que, nos E.U.A., se designa por tradição cognitivo-desenvolvimental (Broughton, 1981).

Para Dewey (1966 [1916]), um filósofo com uma concepção pragmática do conhecimento, também designada por pragmatismo experiencial (Edelstein, 1977), a função daquele é "tornar uma experiência livremente disponível para outras experiências". É possível, desde já, destacar algumas implicações deste enunciado com reflexo directo na elaboração teórica de Selman:

(a) a ideia de que o conhecimento é um processo *activo e transformador*, mais do que contemplativo, no sentido escolástico do termo. Esta concepção é identificável em Piaget (1968) na sua formulação: "conhecer um objecto é agir sobre ele". O conhecimento representa, para Dewey, o que, das experiências passadas, pode ser aplicado no inacabado e no incerto da experiência actual — por exemplo, num determinado curso de acontecimentos cujos resultados se ignora. Por isso, se rejeita como conhecimento, nesta perspectiva, o que é dado, pronto e acabado.

(b) Uma das condições para o desenvolvimento do conhecimento humano é o sentido de *continuidade* e de *consistência* entre o passado, o presente e o futuro das experiências pessoais, de que depende a qualidade da adaptação ao meio e que funda o sentido da identidade. Experiências isoladas e pontuais, não articuláveis com experiências anteriores do sujeito, são meros acidentes ocasionais que não resultam em conhecimento. Não há antes nem depois para tais experiências. Aliás, convém referi-lo,

poder-se-ia dizer que se trata, neste quadro, de uma concepção "utilitária" do conhecimento no sentido em que a sua função é resolver problemas, o principal dos quais é a adaptação. Dizemos utilitário, embora não utilitarista: o conhecimento rege-se por critérios de utilidade pessoal e/ou social na medida em que permite imaginar e testar transformações da realidade e resolver problemas, levando o sujeito a cumprir a tarefa de adaptação pela procura de novos equilíbrios ou, como parece preferível, a desenvolver-se.

A qualidade do conhecimento afere-se pela sua viabilidade e não pela sua verdade, numa concepção que é também cara às perspectivas da epistemologia evolutiva (Radnitzky & Bartley, III, 1988) e que se encontra presente nos desenvolvimentos mais recentes do cognitivismo (cf. Mahoney & Lyddon, 1988). Como afirmou também Piaget (Piaget & Garcia, 1987), "uma operação não é, em si mesma, nem verdadeira nem falsa e não se avalia a não ser em termos de eficácia ou de utilidade por referência a um fim".

(c) O *sentido* é um elemento fundamental da visão de Dewey<sup>(1)</sup>, compreendido a partir da sua teoria sobre a natureza da experiência. Esta, para ser significativa, deve conter dois elementos: (i) um activo, o *tentar/ensaiar*, em que o sujeito age sobre a realidade e (ii) um passivo, o *sofrer*, em que as consequências da acção provocam mudanças no sujeito do conhecimento. Veja-se a similaridade de processos com os

<sup>(1)</sup> Tal como de toda a escola filosófica pragmatista americana (cf. C. J. Peirce e William James).

invariantes funcionais (assimilação e acomodação) de Piaget, apesar de formulados de modo diverso.

O valor de uma experiência avalia-se pelos significados pessoais que o sujeito produz a partir dela, isto é, pela percepção das relações e continuidades a que ela conduz. Por outro lado, a experiência produtora de sentido é a que envolve acções intencionais da parte do sujeito. O objectivo é, assim, um elemento essencial do processo de construção de significado e de conhecimento. A mera actividade não constitui experiência e portanto, conhecimento ou sentido.

Outro elemento, que é, de resto, condição do anterior, é o pensamento ou reflexão sobre a experiência: "é o discernimento da relação entre o que tentamos fazer e o que acontece em consequência. Nenhuma experiência com sentido é possível sem algum elemento de pensamento" (Dewey, 1966 [1916]). Pensar é um acto que consiste em identificar ligações específicas entre algo que fazemos, o *tentar/ensaiar*, e as consequências daí resultantes, o *sofrer*, de forma a que os dois elementos se tornem contínuos. Só assim se pode compreender o que ocorre. O que acontece torna-se "razoável". Pensar é a dimensão da experiência que nos permite agir em função de objectivos. A opção deliberada pelo pensamento constitui mesmo uma experiência.

No quadro desta posição filosófica, típica da escola de Chicago, que situa a fonte do conhecimento na experiência, através de transformações no próprio sujeito de conhecimento,

processo que patenteia a proximidade destas concepções das do paradigma estrutural-cognitivo, será interessante aprofundar esse conceito de conhecimento, acompanhando o pensamento de Dewey em torno da distinção que ele faz, de forma interessante, entre conhecimento e hábito. Em ambos, a principal função pode ser enunciada em termos da aplicabilidade de experiências passadas a novas experiências. O hábito, no entanto, não deixa lugar a novas condições uma vez que assume essencialmente a semelhança da situação presente com a anterior. O hábito reproduz-se (repete-se)<sup>(1)</sup> de maneira uniforme independentemente das situações. No extremo, é o próprio contrário do conhecimento. Não assenta sobre as relações ou conexões dos objectos da realidade com outros objectos ou sistemas.

Como nota Dewey, o povo primitivo que reage à passagem de um cometa, brandindo tambores ou fazendo fogueiras, percebe-a como um acontecimento isolado e interpreta-a como ameaçadora. A sua resposta baseia-se no "hábito" adquirido para repelir ameaças de outros tipos (por

(1) Esta posição é próxima da que é expressa por Karl Popper e por Konrad Lorenz no célebre "Diálogo de Altenberg" (cf. Popper & Lorenz, 1990), ao criticarem a *repetição* como modelo de aprendizagem e de conhecimento humanos. Será interessante recordar que a maioria dos modelos comportamentais e cognitivos, de inspiração mecanicista-associação, recorrem à repetição como elemento fundamental do processo de mudança (condicionamento clássico, condicionamento operante, aprendizagem social, condicionamento coberto, auto-controle, treino de auto-instrução...). Sem negar o interesse do efeito da prática na aprendizagem, conduzindo à automatização e consolidação das aquisições, não se pode, no entanto, deixar de exprimir o simplismo da concepção de mudança subjacente à repetição, ignorando o duplo efeito "construtor" e regulador das interacções entre o sujeito e o seu meio (físico ou social).

exemplo, animais ferozes). A razão por que um sujeito hipotético de uma outra cultura poderia eventualmente não reagir da mesma forma prende-se com o facto de que ele responderia às conexões do objecto e não apenas à sua ocorrência imediata (por exemplo, tê-lo-ia situado por referência a outros objectos do universo através da definição dos seus traços distintivos). "Um conhecimento idealmente perfeito representaria uma tal rede de interconexões que qualquer experiência passada ofereceria uma base de apoio para abordar o problema apresentado por uma nova experiência" (Dewey, 1966 [1916]). Embora se deva ter em conta que esta definição de hábito se faz aqui de forma extrema — porque uma oposição a conhecimento, como a que foi proposta, não faz sentido em termos absolutos e porque, como o próprio Dewey (1966 [1916]) reconhece, o conhecimento pode ser encarado do ponto de vista de uma escolha criteriosa a partir de um amplo leque de hábitos —, a ideia poderá ser de alguma utilidade para analisar alguns conceitos utilizados no contexto teórico do desenvolvimento psicológico de estruturas cognitivas, designadamente interpessoais. (É curioso notar, no entanto, o facto de o *Traité de Psychologie Expérimentale* (Fraisse & Piaget, 1976) qualificar o pensamento de Dewey como funcionalista, o que é interessante, tanto mais quanto se sabe das posições críticas dos seus autores face às abordagens funcionalistas na Psicologia).

Em primeiro lugar, destacaríamos a ênfase nos aspectos formais do conhecimento — relações entre os objectos da realidade, rede de interconexões — que se traduz pela primazia da forma sobre o conteúdo e abre caminho, num outro plano, à preponderância do pensamento sobre a percepção no estudo do conhecimento humano. Em segundo lugar, a confluência das perspectivas de Dewey e dos psicólogos estruturais-cognitivos é visível na formulação do conhecimento como aplicação de experiências passadas a experiências actuais, o que traduz uma notável convergência com o conceito de assimilação de Piaget. Em terceiro lugar, merece referência a afirmação de uma "Psicologia das operações mentais" por oposição à Psicologia dos elementos mentais, esta última conforme aos padrões associacionistas (Fraisse, 1976). A ideia de coordenação é, a este propósito, um caso exemplar. A sua interpretação do reflexo constitui, com efeito, uma crítica ao atomismo então vigente. Para Dewey, o que conta não é os elementos da reacção nem a sua soma, mas a sua coordenação. Um reflexo, por mais simples que seja, consiste já numa coordenação: não se trata de um estímulo e uma resposta; um estímulo só o é porque origina a resposta e esta é-o por referência ao estímulo antecedente. O reflexo é, no pensamento de Dewey, um meio de estabelecer uma coordenação útil. Registe-se a proximidade desta ideia da interpretação que Piaget faz do estádio sensório-motor, onde o elemento essencial é definido em termos de coordenação geral das acções da criança. Implicitamente, as formulações de ambos os autores

indiciam a procura da auto-organização como fundamento do processo de desenvolvimento psicológico.

Por fim, note-se também a rejeição do hábito como critério para analisar o conceito de competência. A concepção de Dewey permite entrever processos de organização e reorganização do conhecimento que operam sucessivamente através do ensaiar/sofrer ou da assimilação/acomodação, como diria Piaget, fornecendo um contexto teórico favorável à emergência do conceito de estrutura cognitiva.

A definição de competência a partir deste conceito tem interesse para a sua distinção de uma outra acepção que, por vezes, por ser identificada — "operacionalizada" — com comportamentos específicos, pode ser assimilada à noção de hábito. Na verdade, certas perspectivas da intervenção psicológica que formulam objectivos como competências (*skills*) têm tendência a treinar comportamentos independentemente da especificidade da situação — da sua adequabilidade ou inadequabilidade — sem colocar o problema da escolha do sujeito ou da sua interpretação da situação (cf. Ivey, 1983). Neste caso, estar-se-ia mais próximo da aquisição de hábitos do que da aprendizagem de competência. O hábito é, na sua essência, de natureza sensório-motora. Limita-se à reprodução de esquemas, previamente adquiridos, a objectos ou situações que mantêm entre si uma qualquer relação de semelhança. A este propósito, Gresham (1983) e outros autores (Van Hasselt, Hersen, Whitehill, & Bellack, 1979), que se colocam na linha funcionalista de treino de competências sociais (*social skills*),

criticam a excessiva especificidade e a estreiteza restritiva da definição de tais competências e, sobretudo, a não consideração de critérios de validade no sentido de aferirem a sua generalização a um espectro lato de situações sociais. Àquela opção — independentemente da consideração da questão, pertinente para a compreensão do desenvolvimento e para a intervenção, da relação(ões) entre competência, como estrutura, e competências, como capacidades funcionais — preferimos a conceptualização de competência, em termos amplos, como estrutura cognitiva, ou, de forma mais específica, como capacidade (regra) para a produção de uma classe de comportamentos particulares em função dos objectivos do indivíduo e da sua leitura da realidade (Nelson-Jones, 1984)<sup>(1)</sup>.

Como vimos, é possível identificar uma série de pontos de contacto entre o pensamento de John Dewey e os principais pressupostos do paradigma estrutural-cognitivo, o que permite compreender a influência que aquele autor terá exercido no trabalho teórico de Robert Selman. De resto, Dewey chegou mesmo a defender a ideia de uma sequência predictível e universal de estádios do juízo moral (Dewey, 1909 [1954], citado por Selman, 1976a), o que acaba por integrar a perspectiva desenvolvimental/diacrónica na análise das questões que acabámos de fazer.

(1) Num artigo recente, Jack Martin (1990) vem ao encontro desta posição, exprimindo uma atitude céptica face às propostas mais simplistas do treino de competências (*skills*) — concebidas como comportamentos particulares —, traduzida nas confusões subjacentes às noções de *skill* e de generalização.

## Génese do constructo tomada de perspectiva social

*Os precursores: J. M. Baldwin e G. H. Mead*

Entre os pioneiros do estudo da compreensão interpessoal encontram-se J. M. Baldwin (1906) e G. H. Mead (1934), citados por Selman & Byrne, (1974). Não podemos deixar, sobretudo, de chamar a atenção para o trabalho de Piaget (1966, 1967a, 1967b, 1968, 1974, 1975[1963], 1976[1970], 1976, 1980, 1981[1946], 1987[1975], 1988[1970]; Piaget & Garcia, 1987[1983]; Piaget & Inhelder, 1951, 1975[1959]) cuja importância não só justifica a sua referência como um dos principais inspiradores do estudo da compreensão interpessoal como, atrevemo-nos a avançar, se deve reconhecer que as virtualidades do seu pensamento estão longe de estarem exauridas no que diz respeito a este domínio de investigação. Por ser merecedor de uma análise mais aprofundada, deixaremos as propostas de Piaget para outra secção deste trabalho, detendo-nos, por ora, nos dois primeiros autores referidos.

A J. M. Baldwin (1906) e a G. H. Mead (1934), citados por Selman & Byrne (1974), é atribuída a ideia de que o que distingue o funcionamento humano do(s) funcionamento(s) subumano(s)(?) é a capacidade de tomar o ponto de vista do outro, *role taking* — um dos antepassados conceptuais do constructo tomada de perspectiva social — definido como capacidade para compreender o *self* e os outros como sujeitos,



para reagir aos outros como *self* e para reagir ao comportamento do *self* a partir do ponto de vista dos outros. Para Mead trata-se, antes de mais, da aptidão para coordenar papéis, cujo significado desenvolvimental é o de simultaneamente fundar o sentido do *self* e de ser o núcleo básico da inteligência social. Sem interacção social não existem condições para a emergência do eu psicológico.

Mead define uma sequência de três estádios descriptivos do desenvolvimento do eu e da compreensão social, dois aspectos indissociáveis que mantêm entre si uma relação de interacção recíproca.

O primeiro estádio é designado por estádio da brincadeira (*play stage*) em que a criança desempenha um conjunto de papéis que lhe são familiares, formando uma série de justaposições: primeiro é pai, depois é filho; primeiro é médico, depois é doente, etc..

No estádio seguinte, o estádio do jogo (*game stage*), caracterizado por jogos de maior complexidade, a criança antecipa mentalmente as intenções de outros jogadores antes de agir. Verifica-se, pois, a capacidade para proceder a um certo nível de coordenação de pontos de vista. No primeiro estádio tudo se passava ao nível da acção ao passo que neste a criança já funciona ao nível da coordenação mental.

Quando o sujeito, eventualmente um adolescente, desenvolveu um conceito do sistema social organizado, encontra-se no *estádio da perspectiva do outro generalizado*,

isto é, está capaz de assumir um perspectiva social — duplamente social pelo conteúdo e pela fonte do ponto de vista — normativa e abstracta, o que requer que o indivíduo tenha concepções sobre normas e consensos sociais.

Mead afirma que cada transição de um estádio para o seguinte é acompanhada de mudanças sensíveis na compreensão reflexiva de si próprio por parte do sujeito. Quando, no segundo estádio, o indivíduo é capaz de se colocar no papel do outro, ele é também capaz de diferenciar o eu-actor (*I*) do eu-observador (*me*) e é esta aquisição que, no pensamento de Mead, engendra a inteligência social e a auto-reflexão.

A visão do *role-taking* como capacidade de tomar o ponto de vista do outro merece-nos, desde já, uma observação. Não nos demorando nesta discussão, que retomaremos mais adiante, parece-nos, em desacordo com outros autores (cf. Youniss & Smollar, 1985; Youniss & Volpe, 1978), que o elemento fundamental desta competência é, como salienta Mead, o pensamento reflexivo, o qual, por sua vez, subjaz também à tomada de perspectiva social. Além disso, se se considerasse, optando por uma alternativa mais estrita, a capacidade funcional, "prática" de apenas inferir perspectivas ou intenções dos outros, no sentido de regular e monitorizar a acção própria, teríamos que reconhecer que ela está presente em algumas espécies "subumanas", designadamente em mamíferos (Dunn, 1988).

### *A contribuição de Feffer a partir da noção de descentração*

Mais recentemente, outros autores se têm interessado pela tomada de perspectiva social, entre os quais Feffer (1959, 1971; Feffer & Gourevitch, 1960, citados por Selman & Byrne, 1974; Feffer & Suchotliff, 1966, citado por Argyle, 1969), a quem se atribui um modelo descritivo da TPS a partir da teoria de Piaget e, sobretudo, do constructo de descentração. O método utilizado consistiu numa tarefa projectiva em que se pedia à criança para construir uma história a partir de imagens de cenas sociais onde apareceriam três personagens. A história deveria ser contada pela criança do ponto de vista de cada um daqueles. As respostas eram cotadas segundo critérios de consistência das histórias baseados na relação estabelecida entre os personagens.

A partir desta metodologia, foi possível elaborar um modelo desenvolvimental de três níveis: no primeiro, o de *re-enoque simples*, a criança é capaz de mudar de perspectiva de um actor para outro, mas estas mudanças resultam em incoerências das histórias; no segundo nível, de *elaboração consistente*, a criança já é capaz de coordenação sequencial das perspectivas; o terceiro nível, designado por *mudança de perspectiva*, caracteriza-se pela coordenação simultânea de perspectivas internas e externas. Cada personagem é descrito de uma determinada maneira quando se assume o seu ponto de vista pessoal e de outra quando se adopta uma perspectiva externa.

Segundo Selman (1980), a principal limitação da abordagem de Feffer consiste no facto de, apesar de dar conta da estrutura da tomada de perspectiva, negligenciar o conteúdo social sobre o qual as operações se realizam, envolvendo concepções sobre os modos como as pessoas funcionam e interagem.

### *A abordagem de Flavell*

De certa forma, uma limitação de natureza semelhante pode ser formulada relativamente à proposta de Flavell, Fry, Wright, & Jarvis (1968), citados por Selman & Byrne (1974), os quais estudaram a capacidade da criança para inferir perspectivas perceptivas e conceptuais do outro, construindo um modelo desenvolvimental de quatro níveis. A tarefa utilizada para avaliação foi do tipo resolução de problemas sociais e de comunicação.

No *nível 0*, a criança não comprehende que a resolução do problema passa por coordenar a sua estratégia com as expectativas e pensamentos do outro. Geralmente, tem grande dificuldade em justificar a sua escolha. As respostas são categorizadas no *nível 1* quando a criança mostra comprehender que há motivos subjacentes à opção do outro, mas não é capaz de tomar consciência de que o outro também pode comprehender o mesmo. O *nível 2* é atribuído a respostas que indicam que a criança comprehende que o outro pensa e conhece o que ela pensa e conhece, e isto tem implicações nas decisões

que toma face à realização da tarefa. A atribuição ao outro de pensamentos e acções sobre si própria traduz a capacidade para a reciprocidade. O nível 3 é caracterizado pela possibilidade do sujeito ultrapassar, abstraindo, o contexto da relação diádica e de considerar que cada interveniente pode compreender simultaneamente os pontos de vista próprio e do outro sobre cada um deles. É isto que se chama de mutualidade em que o sujeito é capaz de coordenar duas relações: simultaneamente, uma operação socio-cognitiva recíproca (eu sei que ele pode tomar o meu ponto de vista) e a sua operação inversa (ele sabe que eu posso tomar o ponto de vista dele) (Selman, 1980).

Também aqui se constata que o modelo de Flavell e colaboradores capta aspectos desenvolvimentais importantes da coordenação de perspectivas, mas parece valorizar insuficientemente a concepção que cada sujeito tem das pessoas, das suas relações externas — com outras pessoas — e das suas relações internas — entre pensamentos, sentimentos e acções.

#### *Havighurst e a percepção de pessoas: acuidade e precisão*

Por seu lado, Havighurst (1976) identificou dimensões do desenvolvimento social de jovens relacionadas com a "percepção de outras pessoas": (a) observação (precisão da percepção de como as pessoas agem); (b) compreensão/*insight* (precisão do reconhecimento do que as outras pessoas querem e do que sentem); (c) empatia (grau de capacidade para ir ao

encontro das emoções, objectivos e comportamentos dos outros a partir do ponto de vista destes). Este autor sublinha a semelhança das variáveis encontradas com o constructo tomada de perspectiva social de Robert Selman, especialmente das duas últimas componentes: compreensão e empatia.

No entanto, sem deixar de conceder que há pontos de contacto entre estas variáveis e a tomada de perspectiva social, há que reconhecer que elas dizem respeito à precisão e acuidade da percepção de pessoas mais do que à capacidade de coordenar perspectivas que parece ser o elemento fundamental da T.P.S.. Como Selman (1980) faz questão de salientar, o seu interesse reside no estudo da complexidade do raciocínio interpessoal, distanciando-se, assim, das tendências que se preocupam predominantemente com a precisão da percepção (e. g. Argyle, 1969).

### **Diferenciação de um constructo estrutural-cognitivo**

Para além do interesse histórico e da óbvia contribuição para a compreensão do trabalho de Selman, estes estudos (Feffer, 1959; Flavell, Fry, Wright, & Jarvis, 1968; Havighurst, 1976) têm a vantagem de permitir uma progressiva diferenciação do conceito de tomada de perspectiva social face a constructos adjacentes — por exemplo, tomada de papel, tomada de perspectiva ou percepção de pessoas<sup>(1)</sup> — e de o situar nas suas dimensões teóricas fundamentais.

---

<sup>(1)</sup> *role-taking, perspective taking, person perception.*

Dado que, por opção epistemológica, este trabalho se situa e compromete com o paradigma estrutural-cognitivo, o problema da definição do constructo tomada de perspectiva social é sempre colocado em referência aos fundamentos daquele. Daí que a conclusão a que chegámos na avaliação conceptual dos diferentes significados psicológicos atribuídos à TPS não é a de que a tomada de perspectiva social não constitui um conceito unificado e estabelecido, como sugerem alguns autores (cf. Edelstein, 1977; Oppenheimer & Van Der Lee, 1983; Urberg & Docherty, 1976), incluindo o próprio Selman, ao afirmar que o raciocínio interpessoal não é um constructo unitário (Cooney & Selman, 1978). Preferimos colocar esta questão em termos de progressiva diferenciação do conceito até ao ponto em que preenche requisitos estruturais. O objectivo era o de chegar a um constructo com tais características e não o de dar o estado da situação relativamente ao problema. Se a conclusão final for a de controvérsia do constructo, situamo-nos dentro e não fora dela.

### *TPS e tomada de papel*

Assim, poderemos afirmar que tomada de perspectiva social não é equivalente a tomada de papel, embora implique esta capacidade de inferir e assumir o ponto de vista do outro, tendo em vista a predição do seu comportamento. Não se centra nos conteúdos do ponto de vista a assumir e, portanto, o alvo da sua análise não se dirige preferencialmente para

factores, classicamente estudados no domínio da Psicologia Social (e.g. Argyle, 1969) como, por exemplo, o *conhecimento* desse papel ou situação do interlocutor — idade, etnia, cultura, profissão — ou a *experiência anterior*. A tomada de perspectiva social opera como uma infra-estrutura cuja identificação, em termos de nível de complexidade, permite determinar certas capacidades de raciocínio sobre o social.

*TPS e tomada de perspectiva impessoal: A definição da especificidade das competências socio-cognitivas*

A TPS ultrapassa o constructo tomada de perspectiva, na sua acepção mais estrita, na medida em que não se esgota na aplicação de competências do pensamento lógico aos domínios interpessoal ou social. Trata-se, antes de mais, de pensar o social, o que requer operações, competências e processos de pensamento específicos (socio-cognitivos). Embora a compreensão interpessoal pressuponha como condição necessária (e insuficiente) determinadas aquisições cognitivas do pensamento lógico-matemático e da realidade física, as operações do domínio não-social não são os seus elementos determinantes.

A este propósito, a prova das três montanhas de Piaget é um bom exemplo de tomada de perspectiva, envolvendo exclusivamente operações lógicas (Piaget, 1967c). Neste caso, testa-se a capacidade da criança para predizer a aparência do modelo das três montanhas se fosse visto por uma

outra criança ou um boneco colocada(o) sucessivamente em diferentes posições à sua volta. De facto, nesta tarefa a presença da outra criança é perfeitamente accidental. Poder-se-ia ter pedido ao sujeito que imaginasse a aparência das três montanhas se ele próprio se movesse no espaço. A avaliação centra-se, portanto, na concepção do espaço e em competências de relações espaciais, não em competências socio-cognitivas.

Podemos admitir que certas competências intelectuais podem ter interesse para o pensamento interpessoal e social (cf. Bearison, 1982) — é o que estes estudos acabam por demonstrar<sup>(1)</sup> —, mas elas não podem ser consideradas como uma componente fundamental das estruturas cognitivas da compreensão interpessoal. Este tipo de tarefas, envolvendo competências intelectuais como a perspectiva espacial, podem contribuir para a compreensão interpessoal, em determinadas condições, mas não constituem, de maneira alguma, a sua essência por não implicarem, por si só, capacidades sociais (Enright & Lapsley, 1980).

Também o estudo de Miller, Kessel, & Flavell (1970), apesar de se afirmar como uma investigação socio-cognitiva, avalia apenas a complexidade do pensamento lógico dos sujeitos. O conteúdo é social, mas isso é manifestamente insuficiente para, do ponto de vista teórico em que aqui nos colocamos, o considerarmos uma investigação socio-cognitiva.

O mesmo acontece em outras investigações, por exemplo, de Flavell *et al.* (1968) ou de Chandler & Greenspan

(1) E, consequentemente, que o desenvolvimento intelectual influencia o processo de desenvolvimento socio-cognitivo.

(1972), em que as tarefas propostas consistem em pedir ao sujeito que assuma o ponto de vista de uma pessoa, definida pelas condições da experiência, como dispondo de informação parcelar ou insuficiente relativamente à situação apresentada<sup>(1)</sup> (por exemplo, através uma série de cartões que ilustram uma história que deve ser contada do ponto de vista de um sujeito que teve acesso apenas a uma parte deles) (Flavell, Fry, Wright, & Jarvis, 1968, citado por Selman, 1980). A tarefa da sequência de cartões é, primordialmente, cognitiva. Tal como na prova das três montanhas, a criança pode responder sem atender à outra pessoa e sem fazer inferências sobre a sua perspectiva. O esquecimento deste requisito pode induzir os investigadores em confusões desnecessárias.

O caso do estudo de Hains (1984) é paradigmático a este respeito, pelo que se justifica que nos detenhamos um pouco na sua análise. Sinteticamente, esta investigação compara medidas de desenvolvimento cognitivo (a partir de provas piagetianas dos raciocínios operatórios concreto e formal), medidas de desenvolvimento do raciocínio moral (*Defining Issues Test* (Rest, 1974)) e uma medida de tomada de perspectiva social (o já referido *Chandler's Bystander Cartoon Role-Taking Task*). A maior parte dos resultados deste estudo acompanha ou confirma o *mainstream* da investigação no domínio: níveis de desenvolvimento de estruturas cognitivas e morais mais elevados em sujeitos mais velhos (quando comparados com os mais novos) e em sujeitos não delinquentes

---

(1) Trata-se do *Chandler's Bystander Cartoon Role-Taking Task* (1973).

(quando comparados com os delinquentes). O resultado mais dissonante diz respeito à variável tomada de perspectiva social onde não se encontraram diferenças entre aqueles grupos de sujeitos. Como o próprio autor acaba por admitir na secção de discussão dos dados obtidos, a tarefa utilizada "pode não ter sido suficientemente sensível para capturar diferenças existentes entre os participantes neste estudo" (Hains, 1984).

Implicitamente, Hains conclui que *deficits* estruturais no desenvolvimento cognitivo e no desenvolvimento moral são dificilmente compatíveis com a sua não verificação no domínio das estruturas interpessoais. Para além deste instrumento não diferenciar grupos de sujeitos de idades diferentes (10-11 anos e 14-15 anos) — o que compromete seriamente a sua sensibilidade enquanto utensílio de avaliação desenvolvimental — não diferencia também grupos de delinquentes e não-delinquentes — o que indica a sua inadequação para avaliar estruturas cognitivas interpessoais. Por isso, Hains (1984) sugere, como proposta para o futuro, a utilização de tarefas apropriadas à idade dos sujeitos e ao conteúdo sobre que incide a avaliação. No caso presente, esse conteúdo não pode deixar de ser social, na sua essência, sendo desprovidas de sentido as escolhas de instrumentos de avaliação de capacidades lógicas, como aconteceu neste estudo<sup>(1)</sup>. A compreensão interpessoal

(1) Não deixaremos de referir outra crítica a este estudo, ainda que o seu interesse para esta discussão seja mais longínquo. Com o objectivo de optimizar a expressão do nível de competência socio-cognitiva, Hains utilizou uma segunda condição de avaliação que consistia em fornecer uma instrução aos sujeitos, antes da realização da tarefa. Assim, era-lhes dito que, "ignorassem os acontecimentos que tinham precedido a chegada do segundo personagem" e que "o segundo personagem desconhecia o que tinha acontecido antes porque não

não se refere especificamente à aplicação de competências estritamente cognitivas a conteúdos sociais mas implica a coordenação de perspectivas de si próprio e do outro, o que significa a compreensão do *self* e do outro de forma articulada. Este processo respeita, na sua natureza, à dialéctica social, a nível microssociológico, de cujo processo emerge uma nova realidade — a intersubjectividade —, irredutível à mera adição ou justaposição dos seus termos constitutivos — as subjectividades própria e do outro.

#### *Diferenciação de domínios cognitivos: social versus impessoal*

A especificidade de processos psicológicos interpessoais e sociais põe também a questão da diferenciação de domínios do conhecimento humano — por exemplo, impessoal/social. Sem prejuízo de tratarmos, de forma mais

tinha estado presente" ou ainda que "uma maneira fácil de saber o que o segundo personagem sabe é não considerar ou ignorar os acontecimentos que tiveram lugar antes do seu aparecimento porque ele não sabe o que aconteceu antes da sua chegada" (Hains, 1984). É notável que se tenha optado por tais instruções! Se a tarefa (sem instruções suplementares) se limita a avaliar capacidades lógicas e não sociais uma vez que, como vimos, a sua resolução não depende da coordenação de perspectivas de sujeitos mas da competência de ordenar, organizar e dividir (em partes) sequências temporais de acontecimentos na ordem directa e inversa — pelo que se pode dizer que a chegada de um segundo personagem não passa de um dos acontecimentos da sequência que *marca* um momento de referência, a partir do qual se pode falar de um antes e de um depois —, a introdução das instruções não faz mais do que destruir a tarefa enquanto instrumento de avaliação. Mesmo que os sujeitos não fossem capazes de ordenar convenientemente a sequência de acontecimentos, eles dariam a resposta certa porque lhes tinha sido dito que ignorassem os acontecimentos anteriores à chegada do segundo personagem! Não é de admirar, pois, que tal dispositivo tivesse como consequência o "nívelamento" dos grupos de sujeitos (idade ou delinquência/não-delinquência) quanto ao desenvolvimento da tomada de perspectiva social.

aprofundada, algumas das suas implicações, o que faremos adiante, vale a pena fazer referência ao facto de que a posição assumida neste trabalho é concordante com a tese da especificidade de domínios do conhecimento (Damon, 1977; Flavell, 1982; Gelman & Spelke, 1981; Keil, 1986; Ross, 1981; Smetana, 1989; Turiel, 1978, 1989; Turiel & Davidson, 1986) que Piaget (1975[1963]) discutia no plano da diferenciação entre objectos de conhecimento animados e inanimados.

Considera-se, nesta perspectiva, que as modalidades de raciocínio não são dissociáveis dos conteúdos pensados. Esclarecendo: não são os conteúdos de *per se* que definem os domínios cognitivos, mas os processos, operações, regras e competências específicas que a *interacção* entre o sujeito e um certo tipo de objecto de conhecimento determina. E é esta possibilidade de identificação de operações de raciocínio que permite definir estruturas cognitivas e mecanismos de auto-regulação próprios de um domínio ou subdomínio de conhecimento. Antes de se estudar a aplicação de operações e competências lógico-matemáticas ao raciocínio interpessoal, é de toda a conveniência avaliar a sua relevância para este domínio de funcionamento cognitivo e, sobretudo, proceder à tarefa epistemológica de definição e caracterização do domínio de conhecimento em causa e à identificação das suas operações específicas fundamentais que possibilitem a re-construção teórica das estruturas correspondentes.

Tenha-se presente que, em qualquer caso, a hipótese de aplicação directa e exclusiva de estruturas lógicas ao pensamento social é destituída de fundamento. A questão que se pode levantar é a da relação entre diferentes tipos de estrutura cognitiva. Isto é, faz sentido falar em mais do que uma estrutura cognitiva? E, se assim for, qual a natureza das relações que elas estabelecem entre si? Uma possibilidade de resposta é avançada pelo próprio Piaget (1968) que, apesar de se inclinar para a hipótese unitária, relativamente às estruturas cognitivas, se refere explicitamente à possibilidade de coexistência de diferentes estruturas cognitivas, configurando uma organização do tipo confederação. A existência de domínios cognitivos específicos onde são identificáveis aspectos formais próprios explica, na opinião de Turiel & Davidson (1986), a questão, tantas vezes colocada, da inconsistência do processo de desenvolvimento, (cf. Flavell, 1982), remetendo-a para a sua reconceptualização como desenvolvimento da coordenação entre domínios do conhecimento humano.

### *TPS e percepção social*

A definição do constructo tomada de perspectiva social passa ainda pela sua distinção do conceito de percepção de pessoas ou percepção social (*vd.* Edelstein, Keller, & Wahlen, 1984). Reitera-se aqui o enfoque da tomada de perspectiva social na dimensão formal, nos aspectos operativos do pensamento interpessoal, em detrimento dos conteúdos ou da

acuidade da percepção do sujeito. A TPS concerne à complexidade do raciocínio,<sup>(1)</sup> critério que tem evidenciado a existência de uma sequência de níveis/estádios de diferenciação e integração socio-cognitivas, enquanto que os aspectos do conteúdo ou da precisão do pensamento parecem depender de outro tipo de factores. Eis porque, tanto na avaliação para a investigação como para a intervenção, o mesmo conteúdo pode reflectir níveis diferentes de organização do pensamento (cf. Higgins, 1981, para apoio desta posição), motivo pelo qual é indispensável o recurso à explicitação das razões que subjazem às respostas do sujeito a partir de questões de exploração e de clarificação.

---

(1) A propósito de complexidade cognitiva, Higgins (1981) apresenta duas dimensões integrantes da tomada de papel (*role taking*): (a) o número de elementos e relações mentais envolvidos simultaneamente num raciocínio — assimilado ao movimento da centração para a descentração — e (b) a capacidade para controlar as características e ponto de vista pessoal no sentido de impedir a sua interferência nas inferências que o sujeito faz dos outros — referida ao desenvolvimento do egocentrismo para o não-egocentrismo. Observe-se que a primeira componente, que funciona como índice de complexidade do pensamento, não é específica do domínio interpessoal, interessando, também, a outras áreas do desenvolvimento cognitivo, como o próprio autor é o primeiro a reconhecer. Já a segunda componente constitui, em nosso entender, uma formulação interessante que convém ao aprofundamento do debate teórico e à investigação empírica sobre o conteúdo deste constructo. Conjecturando, poder-se-ia questionar até que ponto a tomada de consciência e o controle da perspectiva e idiossincrasias pessoais não correspondem a dimensões desenvolvimentais concomitantes — eventualmente implicadas por — com o desenvolvimento da capacidade de diferenciar e integrar pontos de vista (próprios e do outro) ou, em alternativa, em que medida é que se referem a aspectos distintos daquela — embora relacionados — e, portanto, a integrar na teorização do processo de construção de estruturas cognitivo-interpessoais. No primeiro caso, estariamos perante uma dimensão equivalente à formulação da TPS, enquanto que o segundo sugere a identificação de novas operações socio-cognitivas. Seja como for, parece seguro o assentimento de que a primeira componente da proposta de Higgins (1981) não serve como critério de definição da complexidade própria do domínio socio-cognitivo.

## Identificação e análise de componentes da TPS: A oposição forma-conteúdo

Insistimos, sobretudo, naquilo que a tomada de perspectiva não é. Passaremos agora a definir, de modo afirmativo, a natureza deste conceito. De acordo com a formulação de Selman (1980), é possível identificar duas componentes deste constructo:

(a) uma *componente operativa* definida em termos da complexidade do raciocínio na identificação e coordenação de pontos de vista;

(b) uma *componente "social" ou "psicológica"* (Selman, 1980) que envolve o conhecimento/compreensão da natureza psicológica humana: características, traços, capacidades, atitudes, sentimentos, pensamentos, comportamentos, bem como as relações que estes elementos estabelecem entre si.

Para Selman, esta componente social e psicológica é tão essencial e necessária, para definir a tomada de perspectiva social, como a dimensão lógica ou operativa da diferenciação e integração de perspectivas. Verifica-se mesmo, da sua parte, uma insistência nesta posição, embora reconheça que está perante um aspecto eminentemente substantivo e não formal. De facto, Selman argumenta que a não consideração em conjunto de ambas as componentes significa o risco de perda da qualidade socio-cognitiva específica da tomada de perspectiva social e da sua redução a uma competência aplicada ao domínio social (Selman, 1980).

Em conclusão, a tomada de perspectiva social inclui, nesta formulação, ao mesmo tempo, uma dimensão estrutural profunda (operativa) e uma dimensão de superfície (conteúdo/concepções sobre o funcionamento psicológico humano).

A questão que se pode colocar é a de como intrepretar este pressuposto num quadro estruturalista. Ele é compatível com a opção estrutural-cognitiva de que Selman se reclama? A realidade social e o conhecimento social são de natureza diferente da da realidade e conhecimento físicos, requerendo, em consequência, — como já foi proposto atrás — processos cognitivos específicos. Não bastaria, então, a definição de tomada de perspectiva social a partir da complexidade do pensamento na identificação e na coordenação de pontos de vista? Qual a razão da referência ao conteúdo como categoria essencial para a definição da estrutura? Sem nos determos, por ora, na relatividade mútua das noções de estrutura e conteúdo — questão de que Piaget (1968) se ocupou — parece, no entanto, que as componentes teoria das pessoas (ou sobre as pessoas) e diferenciação/integração de perspectivas são mais justapostas do que integradas.

A questão é, de resto, complexa, do ponto de vista teórico. Se a primeira corresponde inquestionavelmente a conteúdos, a segunda traduz o conceito piagetiano de estrutura cognitiva, isto é, definida por operações cognitivas e apenas inferível a partir do discurso do indivíduo. A hipótese que poderemos avançar assenta no pressuposto de que a natureza

das operações cognitivas, a que a tomada de perspectiva social se refere, implica objectos e relações entre objectos do domínio social e não do domínio físico, o que conduz inevitavelmente a uma determinada lógica de pensamento. Embora Selman (1980) fale de integração, negligencia o facto de operar com duas ordens de realidade de natureza diferente com implicações teóricas e conceptuais diversas. Não se pode esquecer que, precisamente, é da essência da tradição estrutural-cognitiva o seu desenvolvimento na oposição entre estrutura e conteúdo, privilegiando o valor heurístico da primeira.

Esta distinção que, para além de Piaget, se encontra em todos os autores estruturais-cognitivos (por exemplo, Kohlberg) parece constituir a tradução, meramente "operativa", da distinção entre diferentes níveis de reconhecimento e de análise da realidade, típica do materialismo dialéctico, que a situa na diferenciação entre infra-estrutura (acção, trabalho) e super-estrutura. Em certo momento da sua evolução, este esquema invadiu as ciências sociais<sup>(1)</sup> (Berger & Luckmann, 1967). Na Psicologia encontramo-lo também em Freud (conteúdo manifesto/conteúdo latente), no cognitivismo clássico<sup>(2)</sup> (Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1979; Beck & Emery, 1985) na oposição entre esquema cognitivo (regra) e pensamento explícito e, mais recentemente, no cognitivismo

(1) Chomsky constitui um exemplo paradigmático do domínio da linguística — ao opor estruturas profundas a estruturas de superfície — cuja influência se reconhece em Piaget.

(2) Opta-se pelo termo *clássico* em substituição de racionalista, evitando, assim, desnecessários mal-entendidos com a tradição racionalista em Filosofia (e.g. Kant) ou na Psicologia (e.g. Piaget) relativamente à qual estas perspectivas cognitivistas têm poucas afinidades.

construtivista (conhecimento táctico/conhecimento explícito) (Guidano & Liotti, 1983).

É, portanto, próprio do estruturalismo procurar explicações a partir de estruturas subjacentes, as quais permitem interpretações dedutivas acerca do pensamento sobre a realidade (Piaget, 1968). É a estrutura que dá a imagem *arquitectural* do funcionamento cognitivo.

Do nosso ponto de vista, sem pretender reclamar a solução para este problema, em cuja origem parece estar uma contradição — o conteúdo como categoria de análise formal —, talvez se pudesse reformular a questão no sentido de sublinhar a existência de uma relação entre o tipo de operações socio-cognitivas e a natureza das concepções sobre as pessoas, isto é, do que é que significa, para o sujeito, em cada nível de complexidade de articulação de perspectivas, ser *eu* e ser *o outro*.

O desenvolvimento para concepções "psicológicas" mais sofisticadas abre, sem dúvida, caminho para operações mentais mais complexas. Por outro lado, o processo de progressiva coordenação de perspectivas determina mudanças nas concepções que o sujeito tem sobre as pessoas. Por outras palavras, cada nível de desenvolvimento na capacidade de diferenciar e integrar pontos de vista interpessoais e sociais reflecte-se, necessariamente, num nível correspondente de complexidade nas concepções psicológicas.

palavras, cada nível de desenvolvimento na capacidade de diferenciar e integrar pontos de vista interpessoais e sociais reflecte—se, necessariamente, num nível correspondente de complexidade nas concepções psicológicas.

Este raciocínio, embora deixando a questão em aberto, parece inclinar-se para a hipótese de que o elemento fundamental da tomada de perspectiva social é a operação de identificação e coordenação de pontos de vista, uma vez que cada nível de desenvolvimento estrutural implica — com carácter de necessidade lógica — a correspondente complexificação das concepções sobre a natureza humana, razão por que podemos prescindir deste último elemento para efeito de definição do constructo.

### *Vantagens e limites da utilização de uma estratégia formalizadora*

A proposta avançada no parágrafo anterior representa, além do mais, uma opção deliberada pelo pensamento de Piaget, valorizando os aspectos estruturais e formais da compreensão da realidade. Esta sua posição desencadeou algumas críticas que apontavam, especialmente, no sentido de excessiva formalização do seu modelo. Por exemplo, — Flavell (1963, citado por Brown & Desforges, 1979) avançou a ideia de que Piaget teria atribuído demasiada importância à estrutura e ao sistema no pensamento da

criança. De novo, aqui, a legitimação desta escolha passa pela distinção entre sujeito epistémico e sujeito psicológico, questão a que voltaremos. Piaget fala do sujeito epistémico; ele estuda os mecanismos comuns a todos os sujeitos individuais do mesmo nível de desenvolvimento, ou seja, o sujeito epistémico é uma abstracção: é um sujeito qualquer.

Na verdade, Piaget foi, antes de mais, um epistemólogo. Realizou o objectivo de estudar os processos do conhecimento através de um instrumento: a psicologia do desenvolvimento cognitivo. A sua interrogação inicial seria "como se organiza o conhecimento?" e a estratégia seguida foi a de investigar "como se desenvolve psicologicamente a criança (ou o adolescente)?". Daí, o seu grande interesse pelas estruturas *lógicas*.

"Mas é, sobretudo, numa perspectiva epistemológica que Piaget formula o problema da origem e do papel das estruturas lógicas" (Garcia, 1987). As estruturas cognitivas são, assim, a condição necessária de toda a forma de conhecimento, comportando-se como *instrumentos assimiladores* (Garcia, 1987) que permitem ao sujeito apreender e organizar os seus objectos de conhecimento. "O sujeito estrutura o mundo, estruturando os seus próprios instrumentos de estruturação, isto é, a sua lógica" (Garcia, 1987). A investigação pode privilegiar a "estruturação do mundo", em que pode ter consistido a notável empresa de Selman, não desenvolvendo, com o mesmo nível de preocupação, o processo de

"estruturação dos instrumentos de estruturação", questão para a qual, tão só, pretendemos, no momento, chamar a atenção.

Associada à crítica de sobreestimação dos aspectos formais, aparece, frequentemente, a questão da impossibilidade, no limite, de estudo do desenvolvimento cognitivo exclusivamente a partir de uma estratégia que tende para a formalização. Reformulando, um instrumento formal constitui critério suficiente para compreender o processo do desenvolvimento? Ou então, quais os limites da lógica como instrumento para analisar e compreender os processos de conhecimento humano? Se a primeira destas interrogações fosse susceptível de resposta afirmativa, diríamos que a psicologia do desenvolvimento intelectual é apenas uma questão de lógica formal.

Este problema foi, igualmente, alvo das atenções de Piaget (1968, 1987). É possível avançar duas ordens de razões no sentido de o esclarecer. A primeira concerne à indagação sobre a auto-suficiência da lógica o que levanta as questões do apriorismo *versus* construtivismo na origem das estruturas e da sua natureza dinâmica *versus* estática.

A lógica é, para Piaget, o terreno privilegiado das estruturas porque se refere directamente às formas de conhecimento e não aos seus conteúdos. Convém, desde já, relativizar, como o fez Piaget, as noções de forma e de conteúdo. O conteúdo é-o, necessariamente, por referência a uma forma a qual, por sua vez, pode ser tomada como conteúdo

de uma forma superior<sup>(1)</sup>. A relativização destes conceitos, forma e conteúdo, põe de seguida a questão das fronteiras/limites da formalização: quais os pontos de partida e quais os pontos de chegada deste processo?

Piaget (1968) rejeita, sobretudo no domínio da realidade psicológica, a existência ou pré-existência de formas iniciais "puras", sem história e sem génesis, sem funções e sem relações com o sujeito, como é o caso das estruturas da *Gestalt* (estruturas de equilíbrio e de um mínimo de acção). "O sujeito não é o simples teatro sobre cujas cenas se representam peças independentes de si mesmo e reguladas *a priori* pelas leis de uma equilibração física automática: ele é o actor e, muitas vezes mesmo, o autor dessas estruturações que ele ajusta à medida do desenrolar daquelas, através de uma equilibração activa feita de compensações opostas às perturbações anteriores, logo de uma contínua auto-regulação" (Piaget, 1968). Resumindo, é o sujeito a entidade "construtora" das suas próprias estruturas através de processos de abstracção reflexiva: não são elas que se lhe impõem. No entanto, não as constrói de qualquer maneira: o sujeito não é livre neste processo. O problema é, portanto, o de esclarecer como é que, na construção das estruturas cognitivas, o sujeito chega a resultados *necessários*.

A resposta encontramo-la em Piaget: é graças "ao duplo jogo de abstracções reflexivas, fornecendo os materiais

(1) Deste ponto de vista, o desenvolvimento cognitivo pode ser encarado como um processo progressivo de *trans-formação* de conteúdos do pensamento.

da construção à medida das necessidades e de uma equilibração no sentido da auto-regulação, fornecendo a organização reversível interna das estruturas, que estas atingem, *pela sua própria construção, a necessidade* que o apriorismo sempre teve como indis-pensável situar nos pontos de partida ou nas condições prévias, mas que não é atingida senão no termo" (Piaget, 1968). O ponto de partida é, obviamente, a coordenação geral das acções que ocorre no estádio sensório-motor.

Este argumento rejeita a tese de que as estruturas são inatas ou pré-formadas, o que implicaria um conceito apriorístico<sup>(1)</sup> de estrutura. Uma vez que a hipótese de emergência contingente constitui, como Piaget faz questão de sublinhar, uma noção incompatível com a ideia de estrutura, resta a explicação da sua génesis a partir de um processo de construção segundo princípios de necessidade lógica. Como as estruturas são sistemas de transformações que se produzem umas às outras ao longo de várias "gerações" e como as estruturas "autênticas" são de natureza operatória, o conceito de transformação sugere o de formação e a auto-regulação faz apelo à autoconstrução.

De resto, a ideia de reduzir o desenvolvimento cognitivo a uma formalização deduzida *a priori*, como alguns lógicos e matemáticos o pretendiam, conduziria a outros impasses, o menos grave dos quais não seria, certamente, a

(1) Esta é, sem dúvida, uma das diferenças marcantes entre as concepções piagetiana e kantiana relativamente ao problema do conhecimento. Em outros aspectos é, no entanto, possível encontrar uma convergência notável entre os dois sistemas teóricos.

impossibilidade, em termos estritamente lógicos e formais, de passar de uma estrutura a outra. Como refere Garcia (1987), a questão da transição requer uma abordagem diacrónica e empírica da forma como evolui a inteligência, o que ultrapassa as capacidades descritivas e explicativas da lógica. Esta posição é, essencialmente, epistemológica. O estudo sincrónico das relações formais existentes numa estrutura ou entre estruturas consiste, esse sim, numa abordagem lógica do problema.

Em conclusão, uma primeira ordem de razões, tendentes a clarificar as limitações do formalismo na abordagem das estruturas cognitivas, prende-se com a exclusão de concepções apriorísticas e estáticas relativamente às questões da génese e da natureza das estruturas e à adopção de uma perspectiva construtivista da compreensão da sua origem. Apesar de ser a hipótese explicativa mais satisfatória e conforme aos requisitos teóricos da noção de estrutura, parece, no entanto, não constituir, para o próprio autor, uma explicação definitiva. Dez anos mais tarde, Piaget voltaria à questão, em tom inconclusivo, constatando restarem dois grandes problemas relativos ao estudo do desenvolvimento do conhecimento humano: (a) como e porque é que o desenvolvimento do conhecimento consiste num processo de constante construção de estruturas novas, porque não contidas nas estruturas anteriores, mas que surgem como o seu produto necessário; (b) a razão de este processo de construção assentar no "devir", no que não está concluído, tanto ou mais do que no adquirido no passado (Piaget & Henriques, 1978).

Um segundo argumento é de ordem psicológica e empírica. De acordo com Selman (1980), a construção do modelo de desenvolvimento da compreensão interpessoal não pode fazer-se com base num sistema lógico definido *a priori*. Um passo que *logicamente* e teoricamente se supõe situar entre dois outros passos do desenvolvimento só pode ser integrado no modelo após a constatação empírica de que todos os sujeitos o manifestam num momento determinado do seu processo de desenvolvimento. As sequências lógicas nem sempre correspondem a sequências psicológicas e isto é especialmente verdade no domínio do conhecimento social.

Selman remete a solução do problema para a interacção investigação teórica/investigação empírica a que acrescentaríamos a interacção entre as abordagens lógica e psicológica do desenvolvimento de estruturas cognitivas (*vd.* Broughton, 1981). No que diz respeito à interacção do primeiro par referido (investigação teórica/investigação empírica), é de notar, como argumento adicional, que a eventual primazia do primeiro elemento no estudo do desenvolvimento corre o risco de poder degenerar num certo adultomorfismo nas concepções da Psicologia sobre a criança e o adolescente (Piaget & Inhelder, 1975). Concluindo, um segundo limite à formalização de estruturas cognitivas ou socio-cognitivas é imposto pela sua verificação empírica que funciona como critério de validade das etapas desenvolvimentais e das suas sequências.

### *O problema da formalização da TPS*

Se Piaget se preocupou com a formalização das estruturas cognitivas dos domínios físico e lógico-matemático, convém constatar que em Selman aconteceu algo de diferente. Apesar de formular a intenção de formalizar a organização socio-cognitiva através de modelos lógico-matemáticos (cf. Cooney & Selman, 1978; Selman, 1976)<sup>(1)</sup>, a verdade é que o seu trabalho foi predominantemente ocupado com a elaboração de um mapa socio-cognitivo da compreensão interpessoal, a saber, com domínios de concepções interpessoais e sociais (pessoas, amizade, grupo de pares, relações pais/filho), portanto, com conteúdos e com as suas sequências desenvolvimentais, mais do que com a identificação de operações socio-cognitivas e com a formalização das estruturas.

O facto de esta tarefa não ter sido suficientemente consumada pode não ser atribuível apenas a opções do investigador mas também à complexidade e dificuldade que lhe são inerentes. Na verdade, para estudar a inteligência física e lógico-matemática, Piaget dispunha da própria lógica como instrumento de formalização. Não se vê com facilidade qual possa ser o instrumento correspondente para as estruturas cognitivas do domínio social, dada a complexidade dos seus objectos e a contingência e convencionalidade do seu

---

(1) Cooney & Selman referem-se explicitamente à necessidade de se proceder a "uma análise lógica da estrutura da tomada de perspectiva" (Cooney & Selman, 1978).

conhecimento<sup>(1)</sup>. Não será esta dificuldade de apropriação cognitiva da realidade social que também explica a tardia emergência e o relativo subdesenvolvimento das ciências sociais face às ciências físicas?

Além disso, a conceptualização das estruturas interpessoais — tal como acontece com as estruturas morais (Kohlberg, 1984) — não se faz no mesmo nível de abstracção da realidade do das estruturas piagetianas<sup>(2)</sup>. Daí, a dificuldade adicional na distinção entre estrutura e conteúdo nas teorias do desenvolvimento interpessoal e moral. Tanto os problemas do nível de abstracção como os da distinção forma-contúdo são indissociáveis do domínio da realidade sobre o qual estes modelos operam. Quando o estudo se centra na realidade social, quando questões como a intersubjectividade ou a intencionalidade são abordadas, o investigador depara-se com obstáculos que, por ora, se afiguram intransponíveis. Não dispõe — e não sabemos se alguma vez disporá — de uma metateoria social que cumpra a função de fornecer a lógica

(1) Uma análise — que aqui não faremos — poderá, eventualmente, conduzir à consideração da possibilidade de "testagem" da lógica dialéctica como instrumento de formalização adequado ao domínio do conhecimento social.

(2) Por exemplo, Habermas refere que "em comparação com o universalismo moral, o universalismo cognitivo [refere-se à teoria de Piaget] é a posição mais fácil de compreender — muito embora também esta seja controversa; há, de qualquer modo, um grande número de evidências provando que as operações formais, no caso da explicação de estudos e ocorrências observáveis, são aplicadas de maneira uniforme nas diversas culturas. Kohlberg assume o ónus mais difícil de o provar na teoria moral" (Habermas, 1989 [1983]). Se admitirmos que a validade da pretensão universalista destas teorias é "directamente proporcional" à sua capacidade de formalização do processo de desenvolvimento e, portanto, da sua libertação do conteúdo, fácil é avaliar as dificuldades encontradas a este respeito no estudo do desenvolvimento de estruturas interpessoais e morais.

interna das operações do sujeito sobre objectos — e da construção de estruturas —, eles próprios, também sujeitos de conhecimento e de acção sociais.

De facto, para descrever os mecanismos de evolução do conhecimento físico ou do conhecimento lógico-matemático, é possível adoptar uma ficção de conveniência da criança como independente da realidade ou mesmo como investigador individual(ista) (Neimark, 1985). O estudo do desenvolvimento da cognição social não suporta o preço desta condição. A criança, o adolescente ou o adulto, como sujeitos de conhecimento interpessoal e social, exigem um nível de análise para-além-do-individual, isto é, microssociológico porque o seu comportamento ocorre no espaço interindividual<sup>(1)</sup>. A intersubjectividade não é resumível a qualquer dos seus elementos, embora se possa dizer que há um paralelismo entre processos interpessoais interindividuais e intraindividuais. Como sugere Neimark (1986), na medida em que se quer estudar fenómenos tais como a compreensão do *self*, dos outros ou da sociedade, pode ser mais útil, a longo prazo, construir teorias para esse fenómenos e, mais tarde, examinar eventuais correspondências entre teorias de diferentes domínios.

Finalmente, as dificuldades referidas parecem poder associar-se a um certo reducionismo, presente nas teorias

(1) Neste ponto não é pacífica a aceitação do modelo teórico de Selman como operando no nível microssociológico. Em muitos aspectos, Selman limita-se a uma análise exclusivamente individual, mais conforme a uma análise que se aproxima da acção estratégica mais do que da acção intersubjectiva.

actuais sobre o desenvolvimento de estruturas socio-cognitivas que, manifestamente, não conseguem dar conta da totalidade dos processos psicológicos subjacentes à cognição e acção sociais. No caso do modelo de Selman, o enfoque exclusivo em operações de diferenciação e integração de perspectivas (TPS) arrasta consequências limitativas pois, apesar de convirmos tratar-se de um aspecto fundamental da compreensão interpessoal, se está perante o risco de confundir a parte com o todo e de não se captar a lógica do raciocínio interpessoal na sua globalidade, mas apenas a lógica de uma das suas dimensões. Isto, para além de se poder considerar uma outra limitação que advém da própria opção pelo modelo piagetiano.

Efectivamente, Piaget estudou uma das dimensões ou aspectos do desenvolvimento cognitivo: aquela que se refere ao processo de progressiva construção de um edifício de operações lógicas de complexidade crescente, incluindo as suas formas de organização. A operatividade constitui, do nosso ponto de vista, desde logo, *uma* das várias possibilidades de estudo do desenvolvimento intelectual. Em última análise, a limitação advém ainda da aceitação de um paradigma, que poderíamos qualificar como observacional — por oposição a uma filosofia de conhecimento de inspiração hermenêutica — e que, sendo também o deste trabalho, não deixa de constituir *uma* das opções possíveis para abordar o desenvolvimento psicológico.

Sistematizado por Kant (1989 [1781]), esse paradigma observacional separa, de forma radical, sujeito e objecto, opondo, em consequência, uma consciência abstracta e

universal a um mundo de objectos que aquela se propõe conhecer de modo objectivo<sup>(1)</sup>. A procura de regras do conhecimento (estruturas) e das leis da sua génesis constituem os seus principais objectivos, preferindo a análise formal à da substância do conhecimento e do pensamento.

A título meramente exemplificativo, e na tentativa de identificação e investigação de outras dimensões/operações relacionadas com as estruturas cognitivas de organização da experiência interpessoal, referiremos a hipótese da consideração da temporalidade nas interacções e nas relações como terreno de estudo de operações socio-cognitivas.

O sentido da direcção irreversível do tempo é essencial na estruturação da experiência de interacção e relação com os outros. Esta aquisição diz respeito à quebra da simetria entre passado e futuro (Guidano, 1987). Com a irreversibilidade do tempo, o mundo, a experiência e o *self* tornam-se históricos, isto é, inscrevem-se numa ordem temporal: a direcção do tempo do passado para o futuro. Por outro lado, esta ordem é "objectivada", ou seja, tem um significado comum, para o *self* e para os outros (Berger & Luckmann, 1966) e é assim que é percebida como uma dimensão temporal objectiva: algo que pertence à realidade e não tanto ao nosso sentido subjectivo. A percepção da temporalidade funda também o sentido da causalidade e a sua

---

(1) A teoria é anfibológica: a objectividade é, em certa medida, trída pelo facto incontornável de o acesso ao conhecimento se fazer pela única via da imposição de formas do sujeito à realidade.

direccionalidade característica: a causa precede a consequência e não o contrário. Em última análise, as direccionalidades temporal e causal são um requisito indispensável ao comportamento dirigido para objectivos.

"De facto, a ontogenia de uma unidade auto-organizada começa com a capacidade do sistema para extrair informação significativa do fluxo temporal percebido e para integrar esta informação na sua ordem temporal individual [...]. Considerando o desenvolvimento do ciclo vital de um sistema de conhecimento humano, pode-se identificar mudanças na sua experiência subjectiva do tempo semelhantes aos processos de quebra de simetria de Prigogine, isto é, progressivas diferenciações irreversíveis entre o sentido pessoal do passado e do futuro" (Guidano, 1987).

É esta dimensão da temporalidade — que é diferente da noção de tempo físico como função da velocidade, que Piaget (1981[1946]) estudou — que permite ultrapassar a imediaticidade das experiências interpessoais correntes, integrá-las em referências passadas e projectá-las no futuro em forma de planos, projectos ou objectivos.

Eventualmente, o aprofundamento do seu estudo poderá conduzir à identificação de aspectos relevantes da actividade operatória do sujeito no domínio interpessoal — o que implica, de início, a sua caracterização como conceito socio-cognitivo, transcendendo o plano lógico-físico da sua definição, através da determinação das operações cognitivo-interpessoais que estão na base da sua compreensão — desde que não se

limite à análise das implicações da capacidade lógica de pensar o tempo e de construir a sua noção, mas, ao contrário, de ultrapassar a dimensão estritamente física do tempo e de o investigar como parâmetro de raciocínio social: temporalidade das relações interpessoais, mudança, ao longo do tempo, dos indivíduos, das relações e dos sistemas humanos e sociais, etc..

Embora se centre nas suas relações de condição necessária para o desenvolvimento da tomada de perspectiva social, a investigação de Oppenheimer & Van Der Lee (1983) sobre a capacidade de construir/re-construir sequências temporais (na ordem directa ou inversa) situa-se, ainda, na linha dos estudos do primeiro caso acima assinalado. A competência em apreço é formulada em termos lógicos e não segundo critérios sociais. De facto, a sequência de acontecimentos sociais que a tarefa propõe poderia, sem perdas, ser substituída por uma sequência de acontecimentos físicos ligados por relações de causa-efeito e o resultado seria o mesmo. Esta dificuldade reforça as reservas com que encarámos esta nossa proposta, mesmo que ela já tenha sido pronunciada de forma tentativa e com fins meramente ilustrativos. Subsiste, em qualquer caso, o objectivo de chamada de atenção para a identificação e estudo de aspectos "desconhecidos" do processo de desenvolvimento socio-cognitivo, para além da tomada de perspectiva social.

## O *insight* pioneiro de Piaget: A formulação de uma competência de coordenação de perspectivas

Embora não a tivesse eleito como objecto privilegiado do seu estudo, a dimensão interpessoal/social aparece em Piaget como uma componente do desenvolvimento psicológico paralela ao desenvolvimento intelectual e organizando-se segundo os mesmos princípios. "... A evolução afectiva e social obedece às leis deste mesmo processo geral, uma vez que os aspectos afectivos, sociais e cognitivos da conduta são, de facto, indissociáveis" (Piaget & Inhelder, 1975[1966]).

O estudo da tomada de perspectiva social tem as suas origens na noção de egocentrismo, proposta por Piaget (1973[1974], 1977[1965]) e definida em termos epistémicos como "a dificuldade em considerar diferenças de pontos de vista entre os interlocutores, logo em ser capaz de descentração" (Piaget & Inhelder, 1975[1966]). Por exemplo, o desenvolvimento interpessoal no estádio pré-operatório é caracterizado por Piaget como sendo pré-cooperativo, isto é, o comportamento da criança é social, do ponto de vista do sujeito, e centrado sobre a criança e sobre a sua própria acção — egocêntrico — do ponto de vista do observador. É apenas por volta dos sete ou oito anos de idade, concomitantemente com a entrada no pensamento operatório concreto, que a criança inicia o reconhecimento de que os outros também têm a sua própria perspectiva.

A própria ideia de coordenação de perspectivas, que constitui a essência do conceito de tomada de perspectiva social e lhe confere a sua natureza operatória, aparece bem explícita em Piaget ao caracterizar o processo de desenvolvimento social:

"Enfim, as trocas sociais [...] uma vez que são sempre, ao mesmo tempo, individuais e interindividuais, dão lugar a um processo de estruturação gradual ou socialização, passando de um estado de não-coordenação ou de indiferenciação relativa entre o ponto de vista próprio e o dos outros a um estado de coordenação dos pontos de vista e de cooperação nas acções e nas informações" (Piaget & Inhelder, 1975[1966]).

De facto, no que diz respeito ao desenvolvimento interpessoal/social, a influência de Piaget não se resumiu ao fornecimento de um modelo teórico — o estrutural-cognitivo — que, por um processo analógico, servisse para a identificação de estruturas interpessoais, nem tão pouco à perspectivação da dimensão social do desenvolvimento psicológico em paralelismo com o desenvolvimento intelectual e sujeitando-se aos mesmos princípios de organização e funcionamento. Piaget define, não o nomeando explicitamente, o conceito de tomada de perspectiva social e indica a natureza e a direcção do seu desenvolvimento. A Robert Selman devemos, sobretudo, a sistematização do modelo e a sua validação empírica.

## O papel do ambiente no desenvolvimento estrutural: Análise de modelos à prova de contexto

Resta acrescentar que, eventualmente pela natureza do objecto de estudo, mais do que por opção do autor<sup>(1)</sup>, a abordagem de Selman introduz um novo nível de análise: o microssociológico (Wertsch, & Lee, 1984). De facto, a integração de aspectos sociais na compreensão do desenvolvimento psicológico representa um avanço relativamente ao nível de análise de Piaget: o individuo, por vezes traduzido pela expressão individualismo epistemológico (Mugny, 1985). O seu modelo é, efectivamente, uma proposta à prova de contexto<sup>(2)</sup> e se Piaget afirma que o desenvolvimento ocorre na acção/interacção com a realidade, a verdade é que objecto e meio são interpretados através da assimilação e acomodação, termos que se referem ao indivíduo. Daí, a crítica de que o ambiente em Piaget é algo de indiferenciado e a-histórico (Chandler, 1982; Hurrelmann, 1988; Lutte, 1988).

Não se pode, no entanto, com base nesta limitação, cair no simplismo de se considerar que Piaget tinha uma concepção naturalista do desenvolvimento psicológico no sentido em que o seu objectivo de estudo era a "descoberta" de leis naturais. Os aspectos individuais e históricos do desenvolvimento não são abordados no quadro da sua teoria por incompatibilidade com

(1) Na verdade, não é claro que a perspectiva de Selman contenha todas as condições teóricas que possibilitem uma efectiva análise microssociológica.

(2) O modelo é à prova de contexto quanto à sequência do desenvolvimento, mas não com relação à sua velocidade.

a sua opção epistemológica de analisar e compreender os processos universais e invariantes do conhecimento. Provavelmente, esta pode ser outra das razões do tardio interesse pelo estudo das estruturas cognitivas do desenvolvimento social: interpessoais, morais, etc.. A indistinção entre o problema das condições sociais de emergência do conhecimento humano, por um lado, e o problema do conhecimento e da compreensão individuais sobre o domínio social, por outro, aliada à irreconciliação, aparentemente inexorável, do universal e do social num mesmo tipo de processos psicológicos, poderão ter tido como resultado o levantamento de obstáculos epistemológicos inultrapassáveis do ponto de vista da emergência deste campo de estudo.

Para Selman ou para Kohlberg, o problema põe-se de modo radicalmente diverso. A diferenciação entre o social como *contexto* do conhecimento e o social como *conteúdo* do conhecimento conduziu mesmo ao que poderíamos qualificar como negligência do primeiro aspecto. Na verdade, as suas teorias ignoraram, em grande parte, o papel das estruturas sociais na ontogenia de processos socio-cognitivos universais, precisamente porque estes se apresentam como universais e essas teorias tinham por principal objectivo, justamente, tentar demonstrá-lo (Edelstein, 1977).

Refira-se, para terminar, que, pelo menos a nível implícito, a concepção de ambiente no sistema estrutural-cognitivo de Piaget não se limita à sua adequabilidade

biológica, pressupondo-se a sua dimensão social, isto é, que o ambiente é, em grande medida, construído pelos homens e, portanto, indelevelmente marcado pela acção humana. É, todavia, às interacções entre os diferentes factores do desenvolvimento — o ambiente social incluído —, comandadas pela equilibração, que Piaget atribui o papel de protagonistas deste processo: "... não sendo o desenvolvimento das estruturas operatórias devido unicamente à maturação do sistema nervoso, mas originando-se também da experiência adquirida, das *interacções sociais*<sup>(1)</sup> e, sobretudo, de uma equilibração progressiva das coordenações de acções, pode-se sempre imaginar uma acção aceleradora de certos factores..." (Piaget & Inhelder, 1975 [1962]).

A passagem de Selman para o nível de análise microssociológico pressupõe a consideração de uma componente intersubjectiva que decorre da consideração de aspectos irredutivelmente sociais da acção e do ambiente e que, portanto, não podem ser lidos à luz de princípios explicativos referidos exclusivamente ao indivíduo. Quanto ao problema da independência do contexto, é aceitável que o modelo de desenvolvimento da tomada de perspectiva social se situe no mesmo plano do desenvolvimento cognitivo visto ser definido como estrutura universal, mas não se pode esquecer que os modelos de desenvolvimento das concepções interpessoais se subordinam às realidades sociais e culturais onde vivem os indivíduos em estudo. O contexto social

---

(1) sublinhado nosso.

possibilita ou impede que temas interpessoais ou sociais sejam pensados de determinada maneira. O conhecimento é construído embora não seja o produto de uma construção exclusivamente individual mas de uma co-construção em que estruturas pessoais e da sociedade interagem dialecticamente.

### A sequência desenvolvimental da tomada de perspectiva social

A partir da sua definição como estrutura cognitiva, isto é, como grelha da análise a partir da qual o sujeito constrói conhecimento e significado sobre o mundo interpessoal e social, Selman procurou verificar se a tomada de perspectiva social se desenvolvia de acordo com uma sequência universal, invariante e hierárquica de estádios. Para sermos mais precisos, o objectivo de Selman e seus colaboradores era, em primeiro lugar, o de descrever padrões universais e invariantes das concepções interpessoais de sujeitos (cf. Cooney & Selman, 1978).

Não se põe em causa nem a possibilidade nem o interesse de encontrar constâncias e regularidades de natureza desenvolvimental ao nível das "estruturas" superficiais, isto é, das concepções explícitas. Mas não se pode evitar a dedução de que, neste quadro, o estudo da estrutura socio-cognitiva "profunda" — a tomada de perspectiva social — é relegada para segundo plano por lhe ser atribuído um valor meramente

instrumental relativamente à prossecução do objectivo prioritário de estudo da compreensão interpessoal a partir da análise das concepções.

A metodologia foi, igualmente, inspirada em Piaget e no seu método clínico (Piaget, 1973). Consistia na apresentação aos sujeitos de dilemas interpessoais abertos de difícil resolução. A partir daí, eram colocadas questões que se destinavam a avaliar as concepções interpessoais do sujeito (por exemplo, relativamente à amizade) e, sobretudo, a permitir a inferência da estrutura cognitiva que lhes está subjacente, — e que não é acessível directamente — em termos de diferenciação e integração de perspectivas. Para além das questões directas (por exemplo, o que é um amigo?), utilizavam-se questões de clarificação e de exploração (como? porquê?) com o objectivo de proporcionar a emergência de indícios da complexidade do raciocínio do sujeito e de facilitar a expressão do seu nível mais elevado do funcionamento — a competência.

Neste caso, a tomada de perspectiva social é utilizada também como instrumento analítico<sup>(1)</sup> de forma a permitir, a

(1) No domínio da teoria da literatura (análise estrutural da narrativa), Todorov (1977[1973]) refere-se à visão, óptica ou ponto de vista, como categoria analítica que permite caracterizar a passagem entre discurso e ficção. Na narrativa literária, como no discurso psicológico, "nunca temos de nos haver com acontecimentos ou factos brutos, mas com acontecimentos apresentados de uma certa maneira. Duas visões diferentes do mesmo facto fazem dele dois factos distintos." É curioso verificar que a análise da narrativa literária conduziu à identificação de um conjunto de dimensões, algumas das quais poderiam ser de interesse para o estudo socio-cognitivo do jogo da perspectiva que, em vários aspectos, procede de forma semelhante em ambos os tipos de produção: psicológica e literária. A primeira daquelas refere-se ao *conhecimento subjectivo* ou *objectivo* que temos dos acontecimentos apresentados: "uma percepção informa-

partir de fragmentos de respostas do sujeito aos problemas propostos, a posterior reconstrução hermenêutica das suas teorias interpessoais implícitas de compreensão da realidade social cuja complexidade assenta num determinado nível de diferenciação e integração de perspectivas.

Apresenta-se, de seguida, a sequência de níveis de desenvolvimento da tomada de perspectiva social (Selman, 1980, 1981), organizada — conforme a formulação do autor, inspirada em Mead (1934), citado por Selman (1976a), — à volta de duas dimensões: concepções de pessoas e concepções 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-

-nos quer sobre aquilo que é percebido quer sobre aquele que percebe: ao primeiro tipo de informação, chamamos objectiva, ao segundo, subjectiva" (Todorov, 1977[1973]). A segunda dimensão inclui a *extensão* (ângulo de visão) que se refere a diferentes graus de presença de visões internas ou externas. No desenvolvimento psicológico, esta categoria tem aparecido como um dos indicadores da complexidade cognitiva do conhecimento de si próprio. Weinstein & Alscheier (1985) descrevem uma sequência de níveis de sucessivas integrações das visões que o sujeito desenvolve sobre si próprio cujo início se situa na "narrativa" elementar, caracterizada pela assumpção de uma visão meramente externa, limitada à descrição de acontecimentos observáveis sem os acompanhar de qualquer interpretação ou articulação. A *profundidade* ou grau de penetração da visão é a dimensão que permite distinguir as passagens da perspectiva narrativa baseada na percepção de acontecimentos externos para progressivos níveis de profundidade que vão das intenções às motivações inconscientes, tal como é sugerido no modelo desenvolvimental de Selman. As últimas categorias formuladas convêm mais à análise literária do que à psicologia. Assentam nas oposições entre unicidade e multiplicidade, a primeira, e constância e variabilidade, a segunda. Permitem a definição da estrutura da narrativa literária a partir do desenho das focalizações (internas ou externas) de cada personagem.

-social do desenvolvimento humano, a idade não constitui uma variável desenvolvimental de valor absoluto na descrição de modelos de sequências, mas um simples marco de referência.

*nível 0: TPS indiferenciada e egocêntrica (3 a 6 anos)*  
(Ausência de distinção de perspectivas)

*Concepções de pessoas:* A criança não distingue entre características físicas e psicológicas de pessoas. Embora possa reconhecer pensamentos e sentimentos, a indiferenciação 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.

*nível 1: TPS diferenciada e subjectiva (5 a 9 anos)*  
(Tomada de perspectiva própria — 1<sup>a</sup> 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 comprehende que cada

pessoa tem uma vida única, subjectiva e psicológica (não observável). No entanto, o pensamento, opinião ou estados emocionais são vistos de forma isolada, isto é, não inter-relacionáveis.

*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 mera observação 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 simplesmente físicos. A reversibilidade não está presente. Por exemplo, nesta concepção simples e unidireccional do relacionamento das perspectivas e da causalidade interpessoal, um presente é algo que torna sempre alguém feliz. Quando se verifica uma compreensão de reciprocidade (bidireccional), ela está sempre ligada à acção e a uma acção física: "se ele me bate, bato-lhe". Os indivíduos são vistos como respondendo à acção dos outros com uma acção similar.

#### *nível 2: TPS auto-reflexiva e recíproca (7 a 12 anos)*

(Tomada de perspectiva do outro — 2<sup>a</sup> pessoa)

*Concepções de pessoas:* O que caracteriza este nível é a capacidade para assumir a perspectiva do outro (descentrar-se mentalmente de si mesmo) com quem o sujeito interage e

de analisar o impacto desse ponto de vista nos pensamentos, emoções e acções próprias. O sujeito comprehende, além disso, que o outro é também capaz da mesma operação. Compreende que ele próprio e os outros sejam capazes de fazer certas coisas não tencionando (ou não tendo vontade) de fazê-las. As pessoas são vistas como tendo duas dimensões: a aparência visível — possivelmente encenada — e uma realidade escondida, mais verdadeira.

*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: a de pensamentos e sentimentos e não apenas a de acções, como acontecia anteriormente. O sujeito é capaz de ver a realidade pelo ponto de vista do outro e comprehende que o outro pode fazer o mesmo: "eu sei que ele sabe que eu sei que ele sabe que eu sei...". O sujeito vê a possibilidade e submete-se à lógica do regresso infinito na compreensão das perspectivas. O reconhecimento da distinção aparência-realidade permite-lhe comprehender que uma pessoa pode enganar outra através da aparência exterior e esconder o que realmente pensa ou sente, o que impõe limites de exactidão para a adopção do ponto de vista interno dos outros. Em resumo: existe reciprocidade nos dois sentidos, mas o sujeito neste nível não articula ainda as duas perspectivas em causa (própria e do outro). São vistas separadamente e não em relação. Habermas ([1989 [1983])

sublinha o facto de, neste nível, a reciprocidade ter o efeito prático da distensão: ambas as partes ficam satisfeitas mas em relativo isolamento, isto é, dois indivíduos particulares vendendo-se a si mesmo e ao outro mas não o seu sistema de relações.

*nível 3: TPS mútua (10 a 15 anos)*

(Coordenação das perspectivas própria e do outro e das características da situação; tomada de perspectiva do "outro generalizado" — 3<sup>a</sup> pessoa)

*Concepções de pessoas:* As pessoas são vistas como sistemas de atitudes e valores razoavelmente consistentes a longo prazo e não como uma série de estados, alteráveis e aleatórios. O avanço desenvolvimental mais importante deste nível liga-se com a possibilidade de o adolescente se descentrar, não apenas da sua perspectiva, mas também de si próprio como um sistema pessoal e assumir a perspectiva de uma terceira pessoa, um observador hipotético distanciado e imparcial<sup>(1)</sup>. O adolescente percebe-se como actor e como

(1) Tal como na obra literária, a passagem de um ponto de vista a outro representa um aspecto essencial da construção da perspectiva final e integrada da situação interpessoal, a qual requer a consideração, análise e coordenação dos pontos de vista em jogo (da primeira e da segunda pessoas). A sua consequência é a produção de um ponto de vista "objectivo", o da terceira pessoa, distanciado e neutro, cujo correspondente poético é o narrador *omnisciente*. A distância é a condição de imparcialidade (e, por isso, da colaboração) e marca a mudança de um ponto de vista interno à situação para um ponto de vista exterior. Esta passagem assume na interacção humana uma função semelhante à do caixilho na pintura. Como salienta Uspenski (1972, citado por Todorov, 1977[1973]), no quadro, o caixilho serve de transição entre a obra e o seu contexto (não-obra). A transição análoga entre o ponto de vista de um dos actores e o da terceira pessoa implica a passagem de uma perspectiva participativa para uma perspectiva exterior de observação e de avaliação.

objecto ao mesmo tempo que age, reflectindo sobre os efeitos da sua própria acção interpessoal<sup>(2)</sup>.

*Concepções de relações:* A perspectiva da terceira pessoa — noção introduzida por Mead (1934) (Turner (1956) citado por Argyle (1969) utiliza a expressão "terceira parte") — está para além da tomada de perspectiva do outro sobre si próprio: 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, configurando uma espécie de visão interpessoal estereoscópica. Neste nível, o sujeito relativiza o valor absoluto da lógica do regresso infinito — típica do nível anterior — para compreender as interacções interpessoais<sup>(3)</sup>. A perspectiva da terceira pessoa permite-lhe distanciar-se abstractamente da relação e, simultaneamente, considerar e coordenar as perspectivas e interacções próprias e do outro. Por isso, 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 que ser mútuas e coordenadas para serem verdadeiras e eficazes. As relações são, elas próprias, vistas como sistemas em funcionamento onde se partilha pensamentos e experiências mútuas.

(2) É aqui que são geradas noções com impacto desenvolvimental na adolescência como, por exemplo, a de "ego observador".

(3) Esta formulação, que o nível anterior já indicia, lembra descrições desenvolvimentais do ceticismo relativista e do investimento no relativismo (cf. Brabeck & Welfel, 1985; Cooper & Lewis, 1983; King, 1978; Knefelkamp & Slepitzka, 1976; Welfel, 1982; Widick, 1977), geralmente inspiradas no esquema desenvolvimental de Perry (1970, citado por King, 1978).

*nível 4: TPS profunda e socio-simbólica* (depois dos 12 anos)

(Integração profunda das várias perspectivas possíveis: próprias, do outro e do "outro generalizado")<sup>(1)</sup>

*Concepções de pessoas:* As acções, pensamentos, emoções e motivações são compreendidos como sendo determinados psicologicamente, mas não necessariamente de forma consciente. Dentro de cada pessoa há interacções mais complexas do que o 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 também 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. A complexidade do nível 4 da TPS

(1) A formulação do nível 4 tem originado uma polémica que se situa em torno da ausência de uma definição operativa, i.e., baseada no jogo das perspectivas, o que já levou à sugestão da retirada deste nível da sequência desenvolvimental (cf. Habermas, 1989[1983]).

caracteriza-se pela compreensão de que as práticas comunicativas têm efeitos e significados em si próprias, independentemente das intenções dos sujeitos. As interacções são susceptíveis, portanto, de sentido autónomo. O sujeito relativiza-o pela integração das relações interpessoais em estruturas sociais que determinam muitos dos seus aspectos.

### *Concepções interpessoais e dependência do contexto*

O aspecto mais notável do trabalho de Selman é, sem dúvida, a construção do modelo de níveis de desenvolvimento da tomada de perspectiva social como estrutura basilar da compreensão interpessoal. Para além disso, Selman elaborou modelos de desenvolvimento de domínios de concepções interpessoais que, no seu conjunto, configuram um mapa socio-cognitivo da compreensão interpessoal (cf. Cooney & Selman, 1978; Gurucharri, Phelps, & Selman, 1984; Selman, 1980; Selman, Jaquette, Bruss-Saunders, Lavin, Cooney, Jacobs, & Brion-Meisels, 1979). São quatro os domínios a que deu preferência: (a) concepções sobre as pessoas (subjectividade, tomada de consciência de si próprio, personalidade e mudança de personalidade); (b) concepções sobre a amizade diádica (formação, intimidade, confiança, ciúme, resolução de conflitos e ruptura); (c) concepções sobre o grupo de pares (formação, coesão, lealdade, conformidade, regras e normas, tomada de decisão, liderança e ruptura); (d) e concepções sobre as relações pais/filho (formação, amor e laços emocionais, obediência,

castigo e resolução de conflitos). Tanto os domínios como os subdomínios (ou subtemas)<sup>(1)</sup> (que se encontram entre parêntesis) cobrem uma parte razoável dos temas mais significativos do desenvolvimento interpessoal de crianças e adolescentes pelo que se revestem de grande interesse para a compreensão de problemáticas específicas do desenvolvimento e sobretudo para a intervenção, psicológica ou educativa, permitindo avaliar e situar áreas deficitárias ou problemáticas do desenvolvimento dos clientes e formular objectivos de intervenção, fornecendo o material (conteúdos) para a implementação de estratégias.

Finalmente, por se tratar de domínios de concepções sobre a realidade interpessoal e social, têm interesse do ponto de vista metodológico — para a investigação ou para a intervenção — o qual reside no facto de possibilitarem a inferência de níveis de coordenação de perspectivas (TPS) subjacentes ao discurso do sujeito sobre temas interpessoais (por exemplo, o que é um amigo ou os efeitos do conflito na amizade).

Selman tem tendência a afirmar que um determinado nível de TPS é uma condição necessária, mas não suficiente, para a manifestação do estádio correspondente de um domínio de concepções interpessoais. Sem querer negar a validade desta afirmação, do nosso ponto de vista, a questão deve ser colocada de forma inversa, por razões de lógica interna do modelo teórico e do interesse pela compreensão dos processos

---

(1) *issues*, em inglês (Selman, 1980).

de desenvolvimento: o ponto de partida é sempre o discurso explícito do sujeito — pelo menos na avaliação através da entrevista reflexiva — sobre um certo domínio de concepções interpessoais, a partir do qual — garantindo a quantidade e qualidade do fluxo de pensamento — é possível inferir a estrutura do seu raciocínio, isto é, o nível de tomada de perspectiva social que é, obviamente, necessário para que esse nível de complexidade de concepções possa ser produzido. O discurso, as concepções, são a matéria prima que é dada ao investigador e ao psicólogo: a única que lhes é directamente acessível. Mas o objectivo último de compreensão do desenvolvimento situa-se ao nível da inferência sobre a estrutura cognitiva interpessoal, núcleo fundamental deste modelo teórico. Como afirmou Piaget (1968), quando se consegue "reduzir" um certo campo do conhecimento a uma estrutura, tem-se a impressão de entrar na posse do motor íntimo do sistema.

*A dimensão dependência/independência do contexto no conhecimento físico e social*

De facto, enquanto que a natureza da estrutura cognitiva ou socio-cognitiva e dos seus princípios operativos é a necessidade lógica, o mesmo não acontece, pelo menos a todos os níveis, com as formas concretas que assumem as concepções interpessoais e sociais. A realidade interpessoal é, com efeito, mais dependente contextualmente do que a realidade física. A

natureza da concepção de amizade de um indivíduo, por exemplo, depende do seu nível de desenvolvimento socio-cognitivo mas também do seu contexto social, cultural ou histórico — e será fácil conceder que as práticas e as representações sociais sobre a amizade sejam diferentes de cultura para cultura, variação a que as concepções dos domínios físico ou lógico (por exemplo, as noções de número ou de espaço) conseguem resistir. Curiosamente, é o próprio Robert Selman que, numa introdução à investigação empírica sobre o seu modelo (Selman, 1980), onde procura ilustrar, pela negativa, como se poderia infirmar o critério de universalidade da sequência desenvolvimental da compreensão interpessoal, imagina um sugestivo exemplo que corrobora a posição que acabámos de expor: "por exemplo, como seriam avaliadas as concepções desenvolvimentais de amizade numa sociedade totalmente assente em relações comunitárias, numa sociedade que, de forma alguma, não valorizasse ou encorajasse relações diádicas?" (Selman, 1980).

Por outro lado, o conhecimento físico é, na sua essência, diferente do conhecimento social, o que provavelmente determina a divisão, a outro nível, entre ciências físicas e ciências sociais. Este argumento tem, de resto, sido avançado para legitimar a tese da diferenciação de domínios cognitivos no desenvolvimento psicológico e para possibilitar a autonomia da cognição social face à cognição impessoal (Chandler, 1982; Keil, 1986; Smetana, 1984; Turiel, 1978, 1989; Turiel & Davidson, 1986).

Na verdade, as leis e normas físicas são qualitativamente diferentes das leis e normas sociais cuja natureza é arbitrária e convencional (Kohlberg, 1958, Toulmin, 1974, Turiel, 1966, Wright, 1971, citados por Chandler, 1982; Habermas, 1976[1968]). A causalidade física é também diferente da causalidade psicológica ou social (Decharms & Shea, 1976, citados por Chandler, 1982). O conhecimento físico é mais objectivo e factual e menos contextual. É susceptível de confirmação ou infirmação através da prova e adquire-se, predominantemente, por ensaio e erro. Em contrapartida, o conhecimento social é mais complexo na sua compreensão e menos predictível (Hoffman, 1981). É adquirível reflexivamente (Youniss, 1975, citado por Chandler, 1982), por instrução directa, por observação de modelos ou pela experiência da aprovação ou desaprovação dos outros (Chandler, 1982).

Quando comparamos a interacção social com a interacção com o mundo físico, é visível que a complexidade do sistema de *feedback* social é bastante maior na primeira (Cooney, 1977). O mundo físico responde à criança de forma relativamente visível, uniforme e directa, o que não acontece no mundo social. Uma criança pode levar anos até compreender como as suas acções afectam os outros. Por sua vez, a reacção dos outros é variada e imprevisível: pode não haver *feedback* e, quando há, as pessoas podem sempre responder de maneiras diferentes às mesmas acções. Isto não invalida que se tenha como seguro que determinadas experiências interpessoais e

sociais tenham um carácter universal (Selman, 1976b) — por exemplo, a experiência de ver uma pessoa zangada —, o que constitui um argumento adicional para a tese da universalidade do desenvolvimento das estruturas socio-cognitivas. (Abstemos-nos de abordar a questão de decidir se, afinal, em última instância, todo o conhecimento pode ser considerado social — mesmo o físico — uma vez que é susceptível de ser adquirido ou facilitado pelos outros e, em qualquer caso, em contextos sociais (cf. Bearison, 1982; Doise, 1982; Doise, Deschamps, & Mugny, 1980; Doise & Mugny, 1981; Mugny, 1985; Mugny & Carugati, 1985; Mugny & Pérez, 1988; Perret-Clermont, 19878). A contrastação das características do conhecimento social com as do conhecimento físico permite-nos salientar a natureza contingente e contextual das concepções interpessoais por oposição à natureza necessária das concepções físicas e das noções lógico-matemáticas. Como os conceitos psicológicos de amizade, conflito ou intimidade não são da mesma categoria (e não apenas do mesmo domínio) dos conceitos de número, espaço, tempo ou causalidade, por exemplo, forçoso<sup>(1)</sup> é reconhecer o interesse de aprofundar o nosso conhecimento sobre as estruturas cognitivas interpessoais — únicas entidades deste domínio dotadas de critérios de necessidade lógica — e não apenas o conhecimento das concepções superficiais — influenciadas social e culturalmente.

---

(1) A validade desta asserção pressupõe, além disso, opções teóricas de outra ordem: por exemplo, a consideração da estrutura cognitiva — em todas as suas implicações — como instrumento epistemológico "*a priori*" do conhecimento, apesar da natureza do processo da sua gênese.

A indistinção entre estruturas superficiais e profundas da compreensão interpessoal pode conduzir a paralogismos quanto à natureza das diferenças constatadas no discurso dos sujeitos, para além de produzir contradições teóricas insuperáveis. No domínio das concepções das relações pais/filho, para referir um segundo exemplo, tem-se observado a existência de diferenças entre sexos quanto à noção de castigo a infligir pelos pais aos filhos em situações de transgressão ou de desobediência. Indivíduos do sexo masculino tendem a optar por castigos de natureza punitiva e, frequentemente, física, enquanto que os do sexo feminino preferem soluções do tipo pedagógico: "ensiná-lo a não desobedecer aos pais da próxima vez" (Selman, 1980). Se se não tiver em consideração a essência estrutural e operativa da tomada de perspectiva social, o risco é grande de se confundirem diferenças desenvolvimentais — relativas ao nível de complexidade na coordenação de pontos de vista — com diferenças atribuíveis à influência dos estereótipos sociais sexuais. No caso presente, identificaram-se diferenças sensíveis entre sexos quanto à natureza do castigo sugerido, mas não quanto à estrutura operativa subjacente (os sujeitos em questão encontravam-se no nível 2 da tomada de perspectiva social: capacidade para adoptar o ponto de vista de uma segunda pessoa). Este exemplo reforça a preocupação de um melhor conhecimento da estrutura socio-cognitiva da compreensão interpessoal como critério de interpretação de diferenças entre sujeitos em detrimento de um enfoque

prioritário nas concepções, susceptíveis de reflectir influências de outra ordem.

### Análise crítica do modelo de desenvolvimento da tomada de perspectiva social

#### *A direcção do desenvolvimento das estruturas interpessoais*

A perspectiva estrutural-cognitiva do desenvolvimento interpessoal de Selman constitui, em primeira análise, um exemplo singular do amplo domínio de aplicação e do elevado nível de consistência interna da proposta teórica de Piaget. Os estudos realizados (cf. Selman, 1980) confirmaram os requisitos teóricos de universalidade, invariância e hierarquicidade da sequência de níveis da tomada de perspectiva social — questão a que voltaremos na revisão da investigação sobre este constructo. Tal como acontece com as estruturas cognitivas lógico-matemáticas, também o desenvolvimento da estrutura da compreensão interpessoal ocorre segundo uma sequência de progressiva diferenciação, complexidade e organização. A direcção deste processo define-se, pois, como evoluindo do egocentrismo para progressivas descentrações, da indiferenciação para a diferenciação e integração, ou seja, de operações socio-cognitivas simples para operações gradualmente mais complexas. O desenvolvimento, nesta concepção, é apresentado como um processo sequencial

de egocentrismos progressivamente mais diferenciados, a caminho da descentração (Broughton, 1983).

Broughton refere-se, por exemplo, à diferenciação do sujeito na adolescência, o que revela a relatividade de múltiplas perspectivas da realidade. Nos níveis iniciais do desenvolvimento interpessoal, a criança é, predominantemente, egocêntrica. Tal como a criança no estádio do pensamento operatório concreto se centra apenas numa dimensão da realidade (por exemplo, a altura dos copos na prova de conservação da quantidade de líquidos), também nos dois primeiros níveis da tomada de perspectiva social ela se centra apenas num aspecto: o seu próprio ponto de vista sobre a situação. E mesmo aí, a sua perspectiva está limitada a certas dimensões do problema. Selman (1980) fornece um elucidativo exemplo baseando-se em respostas de crianças do nível 1 da tomada de perspectiva social a questões sobre a resolução de conflitos no contexto da amizade. Neste nível, a resolução do conflito passa, quase sempre, por uma acção reparadora da parte do indivíduo a quem é atribuída a responsabilidade pelo problema. É curioso verificar, em todas as respostas recolhidas, a omissão sistemática de qualquer preocupação, em relação a esse actor "reparador", de coordenar as suas intenções com as acções. Para Selman, não se trata tanto de a criança não achar que essa questão é importante. Parece mais que a criança faz um tal esforço para coordenar os sentimentos de um actor (o ofendido) com as acções do outro que não lhe sobra a energia "conceptual" para pensar, ao mesmo tempo, em coordenar os

sentimentos e acções de cada actor. De novo, o seu egocentrismo não lhe permite operar simultaneamente com os vários elementos do problema de forma coordenada.

Assim, em cada nível da tomada de perspectiva social, a estrutura cognitiva caracteriza-se pela emergência de um novo princípio operacional respeitante à diferenciação e coordenação de pontos de vista interpessoais e sociais. É, aliás, relativamente a este ponto que nos atrevemos a sugerir que não se foi tão longe como se poderia ter ido na identificação e caracterização das operações socio-cognitivas típicas de cada nível do desenvolvimento e susceptíveis de dar conta, de forma satisfatória, da complexidade do raciocínio interpessoal desse nível.

Por outro lado, cada princípio operacional emergente (por exemplo, a capacidade de tomar em consideração o ponto de vista do outro (nível 2) ou a capacidade para articular as perspectivas próprias, do outro e de um observador imparcial (nível 3)) traduz a forma como as novas diferenciações e coordenações se baseiam na organização socio-cognitiva anterior. Esta formulação está, também, em consonância com o pensamento de Piaget quanto à génese das estruturas. É a sua conservação e consolidação que leva, inevitavelmente, à construção da estrutura seguinte. O processo envolve uma grande dinâmica onde os níveis/estádios apenas reflectem equilíbrios momentâneos num percurso desenvolvimental nunca acabado (Piaget, 1983). "O sujeito de conhecimento não pode ser captado objectivamente nem no princípio nem no fim

nem num estádio qualquer da sua história ou da sua formação porque ele não constitui nunca um sistema acabado. A sua verdadeira natureza é a de um processo auto-organizador que é contínuo". (Garcia, 1987). É, aliás, a momentaneidade das equilibrações ao longo de um "interminável" processo de desenvolvimento que põe problemas metodológicos sérios ao nível da avaliação para a investigação ou para a intervenção.

Piaget (1968) considerava o problema da emergência de uma nova estrutura a partir da distinção entre estruturas fracas e estruturas fortes. As primeiras utilizam meios mais elementares enquanto as últimas fazem uso de meios — leia-se operações — mais sofisticados e desenvolvidos. A fraqueza das estruturas mais simples advém do facto de, para se consolidarem, produzirem *necessariamente* as condições de aparecimento da estrutura seguinte (mais forte). A oposição entre "fraqueza" e "fortaleza" das estruturas põe, portanto, a questão central do construtivismo: a condição da sua existência e funcionamento implica fatalmente a construção de uma estrutura mais complexa integrante das aquisições anteriores. Como Piaget (1968) faz notar, a representação geométrica deste processo será inadequadamente imaginada através de uma pirâmide. A consistência e fortaleza do desenvolvimento das estruturas vem do cume e não da base. Daí, a sua sugestão de representação deste processo através de uma espiral com voltas cada vez mais largas à medida que se vai subindo na sua trajectória. Desta forma, seremos levados a sublinhar o facto de

que, no caso que nos interessa, à medida que o sujeito se vai desenvolvendo, a sua compreensão interpessoal é não só mais complexa, do ponto de vista de organização cognitiva formal, como também mais consistente/"forte", no sentido em que se atinge equilibrações mais adequadas à natureza da realidade e da experiência que ela pretende processar.

*Continuidade versus descontinuidade no desenvolvimento estrutural*

A evocação da representação da espiral sugere ainda a questão da continuidade/descontinuidade do desenvolvimento. Com efeito, do ponto de vista teórico, o estruturalismo postula a natureza qualitativa<sup>(1)</sup> das diferenças entre dois níveis contíguos de desenvolvimento. Não se trata, portanto, de aumentar o conhecimento interpessoal ou social à medida que se desenvolve, mas, outrrossim, de aceder a paradigmas de pensamento e raciocínio que consignam teorias de conhecimento cujas diferenças estruturais são, essencialmente, qualitativas.

A transição de um nível para outro da compreensão interpessoal representa, portanto, a passagem de uma lógica interpessoal a outra, fundada em diferentes princípios estruturantes (por exemplo, passagem da perspectiva da primeira pessoa à perspectiva da segunda pessoa) ou, como diz Habermas, "o processo de desenvolvimento deve poder

---

(1) Convém relativizar a noção de qualidade, dada a impossibilidade de, filosoficamente, a diferenciar da de quantidade em termos absolutos.

compreender-se internamente como a passagem de uma interpretação  $X_1$  de um dado problema para uma interpretação  $X_2$  do mesmo problema, de tal modo que o sujeito que aprende possa *explicar*, à luz da segunda interpretação, porque é que a primeira é errada" (Habermas, 1989 [1983]).

Todavia, a observação do discurso ou da acção interpessoal de sujeitos não dá conta de transformações tão dramáticas como as que a teoria propõe. A resposta para esta aparente contradição pode ser encontrada no facto de as descontinuidades estruturais serem inferidas. Na verdade, aquilo a que o investigador tem acesso é aos aspectos funcionais do desenvolvimento, cognitivo ou socio-cognitivo. A explicação pode condensar-se no princípio de descontinuidade estrutural e continuidade funcional (Garcia, 1987; Smetana, 1989; Turiel & Davidson, 1986). De facto, as relações lógicas constróiem-se, lenta e progressivamente, como fragmentos de estruturas. Em cada instante do desenvolvimento, o sujeito exibe características de mais do que um nível/estádio. Gradualmente, esse fragmentos coordenam-se até à emergência de uma nova estrutura a qual comporta uma organização interna mais coerente.

Há quem considere, no entanto, que a questão é delicada (Pinard & Laurendeau, 1969) e menos simples do que pode parecer à primeira vista. Em termos filosóficos, impõe-se a diferenciação entre as noções de contínuo/descontínuo, quantitativo/qualitativo, digital/analógico e parece inevitável que essa distinção só se pode obter pela via da sua

relativização. Radical embora, a posição de Wohlwill (1966), citado por Pinard & Laurendeau (1969) constitui uma das saídas possíveis, ao defender que o problema da continuidade *versus* descontinuidade é uma falsa questão porque a descontinuidade é uma consequência necessária do sistema piagetiano. Ao deslocar o problema para os condicionalismos teóricos do modelo, Wohlwill evita a verdadeira, quanto complexa, questão dos critérios epistemológicos definidores dessas noções.

*O primado da operação sobre a percepção no desenvolvimento das estruturas interpessoais*

Debruçando-nos, de forma específica, sobre o modelo de desenvolvimento da tomada de perspectiva social, verificamos que a progressiva capacidade de identificar e coordenar pontos de vista interpessoais está associada a sucessivas distinções e discriminações sobre a natureza ontológica da realidade psicológica, interpessoal e social. Assim, no nível 0 (tomada de perspectiva social indiferenciada e egocêntrica), a criança não distingue entre características físicas e psicológicas das pessoas. A sua diferenciação face aos outros realiza-se apenas como entidades físicas. Como corolário, as diferenças de perspectivas resumem-se a simples diferenças perceptivas.

Tal como o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento interpessoal pode ser descrito como um

processo de progressiva emancipação da percepção. Neste primeiro nível, a percepção imediata é dominante na compreensão interpessoal da criança. No nível 1 (tomada de perspectiva social diferenciada e subjectiva) já se constata a capacidade de diferenciação de características físicas e psicológicas das pessoas. A criança apercebe-se da existência de uma realidade psicológica subjectiva que, no entanto, é, no seu raciocínio, directamente acessível a partir da percepção. A existência de uma realidade psicológica escondida e inacessível à mera observação física só aparece no nível 2 (tomada de perspectiva social auto-reflexiva e recíproca). Aqui, o sujeito comprehende que uma pessoa pode enganar outra através da aparência externa, dissimulando o que, internamente, pensa ou sente. Isto é, à medida que vai interagindo com o seu meio social, o sujeito vai formulando regras lógicas que lhe permitem a assimilação da realidade interpessoal.

São os sistemas operatórios de transformação e os invariantes ou conservações, como ilustraremos, que permitirão ao sujeito a representação cognitiva da realidade interpessoal, libertando-se da imediaticidade das aparências figurativas. Por exemplo, a transição do nível 1 para o nível 2 é marcada pela aquisição da reversibilidade de perspectivas. A criança (ou o pré-adolescente) dispõe da capacidade para avaliar os efeitos do seu ponto de vista na perspectiva dos outros e de se colocar na perspectiva do outro para daí avaliar o seu ponto de vista pessoal mas também é capaz da operação inversa: ele comprehende que o outro pode fazer o mesmo. De facto, as

perspectivas podem ser sujeitas a um cálculo de troca reversível, tal como podem as operações (Broughton, 1983). É este o principal argumento invocado por este autor para defender a ideia de que as estruturas interpessoais podem partilhar a mesma forma geral que é atribuída às estruturas piagetianas. No mundo social é a perspectiva do outro que funciona como critério, como "monitorizador" e como suporte do equilíbrio socio-cognitivo. A tomada de perspectiva é o motor desse processo de desenvolvimento: "*The propulsive mechanism was to be role-taking, the quintessentially other directed cognitive act that the social theorists like Riesman had described as the modern form of social control*" (Broughton, 1983).

A reversibilidade de perspectivas, cuja característica distintiva é a possibilidade de regresso infinito ("Eu sei que ele sabe que eu sei que ele sabe que eu sei...") marca, assim, o primado da racionalidade e da lógica sobre a percepção, abrindo caminho para operações socio-cognitivas mais complexas por um processo de sucessivas descentrações: tomada de perspectiva do "outro generalizado" (nível 3) e capacidade de assumir uma variedade de possibilidades de pontos de vista (nível 4).

A centração na imediaticidade perceptiva corresponde indubitavelmente a condutas mais acessíveis e com grande economia de esforço. São condutas de baixo custo mas também de baixos ganhos. Ao contrário, as operações socio-cognitivas implicam maiores custos, mas resultam também em maiores

ganhos (Lourenço, 1990): maior rigor e precisão, menor probabilidade de erro e maior adequação à realidade e experiência interpessoais.

Com efeito, as operações socio-cognitivas autorizam a representação das perturbações actuais (operações directas) ou a compensação das perturbações por antecipação (operações inversas). As operações permitem, portanto, que o sujeito antecipe as perturbações através de inferências, modificando o sistema representativo e que as compense, "graças à total reversibilidade que caracteriza, precisamente, os mecanismos operatórios" (Piaget, 1974). Para Piaget, equilíbrio e reversibilidade equivalem-se (cf. Piaget & Inhelder, 1975 [1962]). O equilíbrio da estrutura cognitiva é atingido, precisamente, quando as operações directa e inversa se compensam mutuamente, isto é, quando o sujeito é capaz de reversibilidade (Piaget, 1974). A transposição deste enunciado para as estruturas do domínio socio-cognitivo chama, de novo, a atenção para o esforço da investigação no sentido de identificar as operações cognitivas que estão na base de cada nível de desenvolvimento e sublinha o primado da operação em relação à percepção no processo de constituição das estruturas do pensamento. Piaget fornece, a este propósito, um belo e esclarecedor exemplo (cf. Piaget & Inhelder, 1975 [1962]), ao referir-se à conservação da quantidade de matéria (substância) que, na ordem de sucessão das aquisições de conservação, precede a do peso e a do volume físico:

"Psicologicamente, esta submissão (da conservação da substância) à lógica apresenta, no caso particular, um carácter notável, e mesmo surpreendente, porque o peso e o volume são noções directamente sugeridas pela percepção, enquanto que a conservação de uma matéria, da qual o peso e o volume não são ainda considerados como invariantes, não pode apelar para nenhum dado perceptivo e somente se refere àquele conceito, essencialmente vago e desprovido de conteúdo, por nós designado pelo nome de "substância" (Piaget & Inhelder, 1975 [1962]). É, portanto, a transição do primado da configuração para o da operação que viabiliza o aparecimento da reversibilidade, no domínio físico (conservação da substância, do peso e do volume, por exemplo) e no domínio social (coordenação de perspectivas).

### *Pensamento figurativo e pensamento operativo*

A oposição entre conhecimento dependente da percepção e conhecimento dependente do pensamento reflexivo vai a par de uma outra distinção piagetiana, (cf. Piaget (1983 [1970]); Piaget & Inhelder, 1975 [1962]; Turiel, 1989), ela também, esclarecedora da natureza do processo de desenvolvimento: é a que se refere ao conhecimento como conteúdo — pensamento *figurativo*, respeitante ao observado e recobrindo a percepção, a imitação e a imagem mental — e ao conhecimento como processo — pensamento *operativo*, relativo ao que é inferido, compreendendo as acções e as operações. No

desenvolvimento interpessoal, como no desenvolvimento cognitivo, é, no entanto, impossível definir *a priori* o que é observado e o que é inferido (Brown & Desforges, 1979). Aquilo que o sujeito pode observar é sempre função do que ele conhece previamente. Mais fácil é determinar que a compreensão é da ordem do conhecimento operativo. Como escreve Furth (1978), "a compreensão nunca é observada no mundo exterior; é sempre um *feedback* operativo da própria actividade da pessoa. Por isso, a origem do conhecimento figurativo é o mundo externo, enquanto que a origem do conhecimento operativo é a própria actividade da criança sobre o mundo externo".

O conhecimento figurativo e o conhecimento operativo estão na origem de uma variedade de processos cognitivos de entre os quais destacaríamos, pelo seu papel no processo de complexificação do pensamento, no sentido de níveis progressivamente mais elevados e equilibrados, a generalização. Em 1978, numa obra dedicada a estudos sobre esse processo, Piaget distinguiria dois tipos de generalização cognitiva: (a) a generalização indutiva (baseada no conhecimento figurativo) parte directamente da observação da realidade e depende desta para verificar a validade das relações encontradas e, assim, estabelecer o seu grau de generalidade, sendo, portanto, realizada em extensão — da parte para o todo ou do agora para o sempre; (b) a generalização construtiva (associada ao conhecimento operativo) que se realiza sobre as operações cognitivas do

sujeito ou sobre os seus produtos é de natureza, simultaneamente, compreensiva e extensiva, acabando por produzir novas formas ou novos conteúdos (Piaget & Henriques, 1978).

Concluindo, o desenvolvimento da compreensão interpessoal, por se definir, essencialmente, como raciocínio reflexivo sobre a realidade social depende, sobretudo, da operatividade do sujeito no processo de progressiva transcendência dos conteúdos figurativos que lhe são dados observar, no sentido da diferenciação e integração de novas dimensões da realidade social, através de processos de abstracção reflexiva conducentes à construção de formas mais complexas de organização socio-cognitiva.

#### *Aquisições interpessoais ao nível da acção e ao nível do raciocínio reflexivo*

Vem a propósito clarificar, em definitivo, que a compreensão interpessoal de que nos ocupamos neste trabalho é a compreensão interpessoal reflexiva, a qual aparece como resultante da actividade operativa do sujeito. De facto, é possível também falar de uma compreensão interpessoal "sensorio-motora", fragmentária, pré-lógica e dependente da imediaticidade das percepções e acções, em processo de incipiente coordenação. Selman não a considera no seu trabalho — o seu modelo apresenta a compreensão interpessoal como surgindo, nas suas formas primitivas, por volta dos três ou

quatro anos de idade —, o que tem sido fonte de algumas críticas. Regista as críticas que lhe são dirigidas e chega mesmo a consentir que "podem, por vezes, ter alguma validade" (Selman, 1981), o que, no entanto, "não nega o poder da análise desenvolvimental-estrutural dos estádios da cognição social ou a sua aplicação ao comportamento" (Selman, 1981). A sua posição apoia-se no argumento de que as crianças muito novas, mesmo quando já distinguem claramente o *self* do outro ou a perspectiva visual do *self* da dos outros, carecem de uma concepção das pessoas como tendo pontos de vista subjectivos ou como tendo razões por trás das suas acções, isto é, como detentores de uma existência psicológica (escondida). Por isso, na opinião de Selman, aos dois anos de idade as questões de "porquê" não têm sentido. Daí, o facto de a sua investigação se iniciar com crianças de 3/4 anos de idade (Selman, 1976).

A questão parece ter a ver com a metodologia de investigação mais do que com o objecto. Está fora de causa que a compreensão interpessoal não seja susceptível de se constituir em objecto de estudo em idades precoces ou que não provenha de uma história desenvolvimental anterior que se inicia no momento do nascimento com as primeiras interacções do bébé e recebendo um significativo impulso após a aquisição da permanência da pessoa, por cerca dos vinte e quatro meses, imediatamente após a permanência do objecto (cf. Hoffman, 1976)<sup>(1)</sup>. O problema reside na escolha da metodologia de

---

(1) A questão da precedência da permanência do objecto, relativamente à aquisição da permanência da pessoa, mantém-se, no entanto, como um tema controverso. Alguns estudos apontam para a conclusão contrária, explicada pelo maior significado pessoal e pelas

investigação. A entrevista reflexiva com apresentação de problemas interpessoais hipotéticos não é, com efeito, exequível com sujeitos nos primeiros anos de vida, por implicar tarefas de complexidade inacessíveis para crianças destas idades optando-se, neste caso, pela observação directa em contextos naturais.

As críticas ao modelo de Selman defendem que aquisições desenvolvimentais que ele situa em idades tardias são já visíveis em idades precoces. (Kessler, 1977, citado por Shure, 1982; Borke, 1971, 1972; Burns & Cavey, 1957; Gelman & Spelke, 1981; Hoffman, 1976; Marvin, Greenberg, & Mossler, 1976; Urberg & Docherty, 1976; cf. também Damon, 1981)<sup>(1)</sup>. Uns e outros falham, do nosso ponto de vista, em distinguir estas duas modalidades da compreensão interpessoal, como tentaremos mostrar.

Entre os estudos sobre o desenvolvimento interpessoal nos primeiros tempos de vida, destaca-se o trabalho de Judy Dunn (1988). Esta autora descreve situações de interacção entre crianças de dezoito meses e as suas mães, em contextos naturais, onde se observou, por exemplo, que as crianças são capazes de intencionalmente provocar e irritar a

implicações afectivo-emocionais da vinculação da criança ao adulto, favorecendo a aquisição cognitiva da permanência da pessoa (cf. Bell, 1970; Gelman & Spelke, 1981; Hoffman, 1981; Jackson, Campos, & Fischer, 1978).

(1) Esta objecção é relativamente comum, por parte de autores que defendem teses "anti-piagetianas" e cujos programas de investigação têm tido por principal objectivo tentar encontrar manifestações mais precoces das aquisições desenvolvimentais estudadas por Piaget (cf. Siegel, 1978; Trabasso, Isen, Dolecki, McLanahan, Riley, & Tucker, 1978, citados por Campbell & Bickhard, 1987; Gelman & Baillargeon, 1983; Keil, 1981).

mãe, parecendo apreciar as consequências das suas acções. É como se a criança antecipasse os sentimentos da mãe e pudesse tirar prazer de os influenciar num determinado sentido. Em outras situações, Dunn (1988) descreve o comportamento de bébés da mesma idade que evidenciam a antecipação da resposta da mãe a acções proibidas, encarando estas interacções como fonte de prazer o que demonstra a existência, nesta idade, de uma determinada forma de compreensão do que é e do que não é aceitável na família. Constatações como estas e outras (por exemplo, a capacidade de interpretação emocional a partir da expressão facial dos outros) têm sido interpretadas como prova de que a compreensão interpessoal da criança se encontra desenvolvida em idades precoces, contradizendo as investigações sobre o desenvolvimento da tomada de perspectiva social.

Em nossa opinião, trata-se de um conhecimento/compreensão prático, intuitivo e não reflexivo. Esta distinção é pertinente para que não se confunda a compreensão intuitiva com a compreensão social reflexiva. Críticas ao modelo estrutural-cognitivo como apresentando tardiamente capacidades, competências e níveis de maturidade interpessoal que são observáveis em idades anteriores, reflectem, frequentemente, esta confusão conceptual. Na verdade, a compreensão dos sentimentos e intenções dos outros, verificável a partir dos dez meses de idade, refere-se a um conhecimento parcial, pré-reflexivo e submetido a critérios de funcionalidade. A este respeito, parece haver acordo no

sentido em que ninguém defende que a criança, nesta idade, reflecte de forma elaborada sobre os sentimentos ou intenções de outras pessoas, sobre a compreensão da coordenação entre as suas acções e o estado emocional dos outros ou sobre a compreensão das regras sociais ou da natureza das relações de poder e autoridade dentro da família. De resto, a estrita antecipação de comportamentos em determinadas situações é uma capacidade atribuída a animais, designadamente a mamíferos domésticos (Dunn, 1988). A incapacidade de raciocínio interpessoal reflexivo em idades precoces pode ilustrar-se com resultados da investigação desta autora respeitantes à frequência de apresentação de justificações para as suas acções em incidentes de conflito com irmãos em crianças de várias idades. As justificações situam-se nos 25% aos dezoito meses, aumentando para os vinte e quatro meses ( $\approx$  18%) e para os trinta e seis meses ( $\approx$  38%). Note-se, no entanto, que algumas das justificações apresentadas se mostram inadequadas (imaturas) relativamente à resolução do conflito e que em outros casos a criança se limita a utilizar simples variações das justificações apresentadas pelo(a) irmão(â) (Dunn, 1988).

## O significado desenvolvimental da estrutura de compreensão interpessoal

### *A função ontológica e epistemológica da TPS*

Para terminar a caracterização do modelo desenvolvimental da compreensão interpessoal, abordaremos a questão do significado psicológico do constructo da tomada de perspectiva social. Robert Selman define-a em termos de identificação e coordenação de perspectivas e caracteriza-a como uma estrutura socio-cognitiva. Qual o significado desenvolvimental desta formulação? A reflexão que temos vindo a realizar sobre esta questão vai no sentido de conceptualizar a tomada de perspectiva social como sendo, na sua essência, a estrutura cognitiva de organização da experiência e da realidade interpessoais (Campos & Coimbra, 1989; Coimbra & Campos, 1989, 1990a). Por outras palavras, é uma estrutura ôntica na medida em que permite ao sujeito conhecer a natureza, o posicionamento e as conexões dos "entes" interpessoais; referimo-nos a pessoas, a relações, situações e sistemas interpessoais. Tendemos a pensá-la como uma estrutura de natureza contemplativa do ponto de vista em que fornece ao sujeito uma visão das "coisas" que existem. <sup>(1)</sup>

---

(1) Há mesmo quem tenha defendido que a diferenciação e coordenação de perspectivas constituem capacidades determinantes da própria evolução do conhecimento científico onde é possível identificar diferentes articulações entre os pontos de vista dos cientistas (e da humanidade) e a visão do universo. Por exemplo, as duas grandes revoluções da Física — a de Copérnico e a de Einstein — encontram-se ligadas à coordenação de perspectivas: o facto de a humanidade não ser o centro do universo e o de a organização da realidade física só

Esta interpretação tem sido usada para contrastar com a conceptualização que temos feito de um outro constructo do universo teórico de Selman que aprofundaremos em secção posterior deste trabalho. Trata-se das estratégias de negociação interpessoal, definidas como métodos para resolver situações de desequilíbrio, diferença ou conflito de interesses, necessidades ou objectivos entre duas pessoas. O seu desenvolvimento ocorre também segundo uma sequência universal, fixa, invariante e hierárquica de quatro níveis desde estratégias físicas e impulsivas (nível 0) até estratégias colaborativas (nível 3) (Adalbjarnardóttir & Selman, 1989; Beardslee, Schultz, & Selman, 1987; Gurucharri, Phelps, & Selman, 1984; Selman, 1985, 1988a, 1991; Selman, Beardslee, Schultz, Krupa, & Podorefsky, 1986; Selman & Demorest, 1984, 1985; Selman & Schultz, 1988, 1989; Selman & Yeates, 1987; Selman, Schultz, Krupa, Beardslee, & Podorefsky, 1986<sup>(1)</sup>; Schultz & Selman, 1989a, 1989b, 1989c, 1990; Yeates & Selman, 1989).

A nossa proposta vai no sentido de conceptualizar as estratégias de negociação interpessoal como estrutura cognitiva, embora de natureza diferente da da tomada de perspectiva social. Deste ponto de vista, é encarada como uma estrutura de organização para a acção interpessoal. É também uma estrutura de conhecimento, tal como a TPS, mas cujos conteúdos são os

poder ser conhecida em relação com a posição do observador no espaço e no tempo (Sameroff, 1982).

(1) Entrevista de Estratégias de Negociação Interpessoal (Tradução, adaptação da entrevista e reformulação do Manual de Cotação de J. L. Coimbra)

processos e métodos para agir com os outros. Enquanto que a TPS se referia à contemplação da realidade, as estratégias de negociação interpessoal visam a transformação da realidade, donde a qualificação de estrutura pática: permite conhecer o modo como o sujeito faz as "coisas". O seu conteúdo é, portanto, de natureza procedural (Campos & Coimbra, 1989; Coimbra & Campos, 1989, 1990a).

A distinção conceptual entre estruturas de compreensão e estruturas de transformação (ou de resolução de problemas) corresponde, genericamente, à oposição, vulgar no discurso filosófico, epistemológico e das ciências sociais, entre contemplação e acção (Santos, 1989). Encontramo-la também em Piaget, citado por Overton (1989). Referindo-se à passagem do pensamento operatório, Overton escreve: "no nível operatório concreto, na infância, *esquemas procedimentais* (estruturas dirigidas para a resolução de um problema) as quais estão directamente envolvidas precocemente na geração de possibilidades e *esquemas proposicionais* (estruturas dirigidas para a compreensão) vão-se integrando em esquemas operatórios". (Overton, 1989). É dentro deste contexto conceptual que se situa a leitura que fazemos da tomada de perspectiva social e das estratégias de negociação interpessoal como estruturas socio-cognitivas que subjazem a dimensões diferentes do funcionamento interpessoal: (a) a compreensão como processo de construção de sentido e de conhecimento sobre a realidade interpessoal; (b) a transformação dessa realidade e a resolução de problemas. Estas interpretações são

feitas no quadro de uma proposta de re-conceptualização do modelo do desenvolvimento interpessoal cujo principal enfoque é o estudo das relações entre estruturas da compreensão e estruturas da acção social e para cujos objectivos este trabalho pretende ser um primeiro contributo.

### *A função ideológica da tomada de perspectiva social*

Um segundo aspecto do significado da tomada de perspectiva social, que gostaríamos de destacar, diz respeito à sua função ideológica, isto é, ao seu papel como legitimadora de experiências e práticas interpessoais do sujeito. Esta é, geralmente, uma questão menos tratada e estudada, razão por que não deixaremos de a referir.

De facto, cada nível de desenvolvimento da tomada de perspectiva social pode ser encarado como fornecendo os limites de uma teoria implícita do sujeito que lhe permite não só compreender e integrar a experiência interpessoal mas também preservar a sua coerência, continuidade e integridade pessoal como sujeito de determinadas práticas interpessoais. Neste contexto, ideologia ou melhor, ideologia pessoal, define-se pela função de constituir indivíduos concretos como sujeitos (Adlam, Henriques, Rose, Salfeld, Venn, & Walkerdine, 1977), salvaguardando a consistência da sua visão de si próprios. Esta formulação aponta para um conceito psicológico de ideologia que designa certas características do processo pelo qual o sujeito conhece o seu mundo, construindo uma visão pessoal da

realidade que passa pela escolha ou pela rejeição de certos aspectos e pelo enviesamento de outros, determinando a eleição de objectivos pessoais para a acção. A ideologia é activa na estruturação da acção; não é um mero reflexo mental: é *vivida*, organizada em sentido e integrada. Como afirmou Althusser (1971), "não há prática senão através e dentro de uma ideologia; não há ideologia senão pelo sujeito e para o sujeito".

A função ideológica da compreensão interpessoal consiste em erigir o indivíduo no mundo interpessoal e social como um sujeito de conhecimento e de acção, sem esquecer que ele deve viver, necessariamente, a sua relação com as condições da existência "como se" fosse efectivamente um sujeito, apesar do facto de que a sua localização como sujeito na consciência poder não ser mais do que imaginária, isto é, ideológica. Citando Lacan, "é uma outra estrutura, a da subjectividade, que dá aos homens a ideia de que são comprehensíveis para si próprios" (Lacan, 1986). O papel ideológico da compreensão de si próprio, que se realiza em grande parte na compreensão dos outros e do mundo, situa-se, precisamente, nesta dialéctica entre dois pólos extremos: a inevitabilidade de um sujeito dividido ("fendido") e descentrado e a necessidade imperativa — que constitui uma questão de sobrevivência — de procura constante de corência e integridade de si.

Por exemplo, quando, a uma criança de oito anos, se coloca a questão de como resolver um conflito com um amigo e ela responde que "ele tem que pedir desculpa porque foi ele que começou", ela está a utilizar a unidireccionalidade de

perspectivas, situando a origem do problema na acção negativa do outro interveniente, para se "defender" da realidade e das suas próprias limitações cognitivas. Efectivamente, ela procede a um esforço de harmonização da sua visão do mundo e do seu conceito de si própria, preservando-se da perturbação e da desordem, relegando a causa e o *locus* do conflito para as transgressões do outro em vez de as situar na própria relação e interacção e, consequentemente, remetendo a sua resolução inteiramente para a outra parte. A função ideológica da compreensão interpessoal parece, pois, contribuir para a conservação mais do que para a criação, impedindo níveis de dissonância ou de conflito socio-cognitivo demasiado elevados e ameaçadores para a integridade do sujeito ou prevenindo que ele se envolva permanentemente em mudanças que obrigam a transformações radicais ou demasiadamente rápidas. A este propósito, seria interessante a reflexão e o estudo sobre a dialéctica da conservação e da transformação no processo de desenvolvimento psicológico, nomeadamente na dimensão interpessoal, o que parece corresponder a uma maneira menos habitual de abordar o tema do processo da mudança desenvolvimental.

#### *TPS e emergência da subjectividade*

Um terceiro aspecto no âmbito do significado da tomada de perspectiva social prende-se com o esclarecimento das relações que estabelece com as noções de subjectividade. De

facto, a tomada de perspectiva social refere-se ao desenvolvimento de uma característica unicamente humana: a subjectividade (Selman, 1976a). As pessoas como objectos de conhecimento são diferentes de todos os outros objectos experienciáveis porque a sua qualidade de objectos não exclui, inevitavelmente, a de sujeitos, isto é, têm capacidade para pensar e, efectivamente, pensam nos outros e nos seus pensamentos, sentimentos e emoções e têm capacidade para agir. Esta dimensão é credora de um lugar especial no pensamento de Selman a ponto de ele a incluir, como já foi referido, como uma das componentes imprescindíveis para a definição de tomada de perspectiva social. Na verdade, para além da sua base operatória — diferenciação e integração de perspectivas —, Selman insiste nas concepções sobre a subjectividade, sobre a natureza psicológica humana, como o segundo elemento a considerar para o estudo da compreensão interpessoal.

É de tal forma evidente que a tomada de perspectiva social funda as condições estruturais para o desenvolvimento da subjectividade (própria) e da *noção* de subjectividade (própria e dos outros) que se torna desnecessária a legitimação da posição filosófica e epistemológica, partilhada por largos sectores da investigação, e que corrobora esta tese, segundo a qual a existência subjectiva se constitui na relação interpessoal ou que não há indivíduos isolados, mas relações (cf. Kegan, 1983; Piaget, 1932; Youniss, 1980; Youniss & Smollar, 1985; Youniss & Volpe, 1978).

*Tomada de perspectiva social e intersubjectividade*

Centremo-nos, agora, na conexão entre tomada de perspectiva social e uma outra noção que lhe é solidária: a de intersubjectividade. Selman refere-se predominantemente ao papel do processo de diferenciação e integração de perspectivas e das concepções sobre as pessoas na compreensão interpessoal. Do nosso ponto de vista, parece útil destacar, como contributo para a compreensão do desenvolvimento, um outro aspecto da ordem dos conteúdos que é, simultaneamente, uma condição e um produto necessário do desenvolvimento das operações socio-cognitivas: a intersubjectividade. Trata-se de uma questão relevante, no sentido de esclarecer para que servem, ao indivíduo, essas capacidades. Identificar diferentes pontos de vista sobre uma situação ou problema, para depois os integrar, constitui um requisito indispensável para a emergência da intersubjectividade. Expliquemo-nos: ao tomar consciência dos pontos de vista, próprios e do outro, o sujeito reflexivo vê-se envolvido num processo de co-construção de espaços comuns de consenso cuja estrutura tácita permite processos de atribuição de significados partilhados, fora dos quais a interacção comunicativa não é possível. Lembremo-nos de que já Piaget (1974) falava de uma identidade fundamental entre operações intraindividuais e interpessoais.

A tomada de perspectiva social representa a instauração no plano individual e intrapsíquico de uma estrutura de funcionamento de natureza dialógica (dialéctica).

Ao tornar-se capaz de se descentrar, o sujeito acede à possibilidade de fazer comparecer no seu pensamento uma "infinidade" de pontos de vista que estabelecem entre si práticas comunicativas análogas às que ocorrem entre os indivíduos. Os princípios, regras e operações da argumentação "aparecem" interiorizados. A continuidade estrutural entre as realidades externa e interna confirmam a intuição piagetiana do paralelismo isomórfico essencial entre operações e processos interpessoais e intrapsíquicos.

A outro nível, a tomada de perspectiva social, podemos afirmá-lo, funda a nível psicológico, o intersubjectivo, o que emerge da confrontação dialéctica entre diferentes pontos de vista pessoais e estabelece os pressupostos para o que, em termos habermasianos, se designa por acção comunicativa. A intersubjectividade é uma co-produção.

Avançando neste raciocínio, diríamos que, ao "produzir" a inter-subjectividade, a tomada de perspectiva social deve ser considerada também como um processo psicológico fundamental para a aquisição de conhecimento em geral. Tal suposição assenta na ideia de que o conhecimento humano só é possível dentro de espaços de intersubjectividade, isto é, de consensos. Dada a relatividade do conhecimento — ele é o resultado de processos de construção pessoal e social (Berger & Luckmann, 1966; Campos, 1977) —, pode afirmar-se que só é conhecido o que é "objectivável" ou seja, comunicável, partilhável. No outro extremo, teríamos o conhecimento de referência exclusivamente individual e subjectiva, não

susceptível de ser partilhado, por não repousar em consensos intersubjectivos, o que pode corresponder ao conhecimento tácito (incomunicável por razões de forma) ou ao conhecimento delirante (incomunicável por razões de conteúdo). Deste ponto de vista, parece lícito inferir que o conhecimento emerge de práticas comunicativas de que decorrem "acordos" — embora precários — sobre a natureza ontológica da realidade<sup>(1)</sup>. Segue-se que a procura destes acordos ou consensos impõe a identificação e avaliação das várias possibilidades subjectivas e intersubjectivas de abordar a realidade. Trata-se, em última análise, de reconhecer e confrontar diferentes pressupostos, posicionamentos, concepções e visões do mundo, a começar pelos próprios. É, justamente, isto que define a essência do constructo tomada de perspectiva social: a diferenciação e integração de diferentes pontos de vista sobre a realidade.

O papel da TPS no desenvolvimento do conhecimento em geral remete-nos para a questão das influências mútuas entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento interpessoal, habitualmente delineadas em termos unívocos — do primeiro para o segundo — e raras vezes colocada no plano da influência dos processos cognitivos interpessoais no

(1) "Se a validade das concepções não pode ser medida, em última instância, por nenhuma outra coisa senão um acordo alcançado argumentativamente, então *tudo* aquilo sobre cuja validade podemos disputar em geral está assente sobre um fundamento vacilante. Mas a questão se o solo do acordo racionalmente motivado, sob os pés dos participantes da argumentação, treme um pouco menos no caso da disputa na física do que no caso da disputa de opiniões na moral e na estética é a tal ponto uma questão de grau, como o mostra a epistemologia pós-empirista, que a normalização dos Discursos deixa de ser o critério para uma distinção nítida entre a ciência e o diálogo de edificação filosófica " (Habermas, 1989 [1983]).

desenvolvimento intelectual, onde aqueles parecem desempenhar um papel, no mínimo, não negligenciável. Na investigação, esta questão tem sido colocada no plano geral da influência da interacção social no desenvolvimento cognitivo (Doise, 1982; Doise, Deschamps & Mugny, 1980; Doise & Mugny, 1981; Mugny, 1985; Mugny & Carugati, 1985; Mugny & Pérez, 1988; Perret-Clermont, 1978). Por exemplo, a conservação da quantidade da matéria foi adquirida por sujeitos que não a possuíam anteriormente após a oportunidade de terem realizado a tarefa em situação de interacção com outras crianças "conservantes" (Doise & Mugny, 1981). Parece, portanto, legítimo avançar a hipótese de que o desenvolvimento de estruturas da compreensão interpessoal pode influenciar o desenvolvimento cognitivo, o qual é função da qualidade da interacção social, esta última considerada como uma característica intrínseca do processo de desenvolvimento mais do que como um factor adicional externo (Damon, 1981).

Recorrendo, ainda, a Piaget e à sua epistemologia, recorde-se, a propósito, a tese segundo a qual a racionalidade no pensamento aparece como o produto do compromisso mútuo. "E o que é essa regra racional senão a regra motora primitiva libertada do capricho individual e submetida ao controle da reciprocidade?" (Piaget, 1932).

O tema da intersubjectividade, como condição fundadora de conhecimento, aparece também em Habermas (1989 [1983]) no quadro de uma concepção que une intimamente o conhecimento à acção — comunicativa,

intersubjectiva: "No lugar do sujeito solitário que se volta para os objectos e que, na reflexão, se toma a si mesmo por objecto, entra não somente a ideia de um conhecimento linguisticamente mediatizado e *relacionado com o agir* (1) mas também o nexo da prática e da comunicação quotidianas no qual estão inseridas as operações cognitivas que têm, desde a origem, um carácter intersubjectivo e, ao mesmo tempo, cooperativo" (Habermas, 1989 [1983]).

A dupla condição da intersubjectividade, como origem fundadora e fundamentadora e produto reflexivo das operações do conhecimento humano — em Piaget ou em Habermas —, ajuda a aclarar a velha questão da fundamentação do conhecimento e a relativizar a sua validade. Neste plano, a intersubjectividade surge como critério derradeiro de referência do pensamento e do conhecimento, falhadas que foram as tentativas de autofundamentação do pensamento filosófico(1).

Se o conhecimento está pendente de consensos comunicacionais, então não resta outra saída que não seja a de aceitar a sua relatividade. A eliminação de qualquer possibilidade de fundamentação última remete o pensamento e o conhecimento para uma irredutível ligação à acção (comunicativa) (Habermas, 1989 [1983]), premissa que constituiu, desde sempre, uma "invariante" epistemológica

(1) Sublinhado nosso.

(1) Habermas (1989 [1983]) chega a fazer uso de um termo pejorativo, "mestre-pensador", para qualificar Kant e Hegel como proponentes de categorias epistemológicas cujas pretensões de fundamentação ele analisa criticamente.

piagetiana (o conhecimento como acção sobre o real). "As dimensões do agir e do falar não devem ser simplesmente pré-ordenadas à cognição. Ao contrário, a prática finalizada e a comunicação linguística assumem um *outro* (2) papel conceptual-estratégico muito diferente do que tocava à auto-reflexão na filosofia da consciência. Elas só continuam a ter funções de fundamentação na medida em que é com a ajuda delas que se deve rejeitar, como injustificada, a necessidade do conhecimento de fundamentos" (Habermas, 1989 [1983]).

### A tomada de perspectiva social como instrumento de produção de significado

O último problema que abordaremos nesta secção prende-se com a função da tomada de perspectiva social no processo de produção de sentido e de significação para as experiências interpessoais do sujeito. Como estrutura de significado, a tomada de perspectiva social possibilita o estabelecimento de contrastes (diferenciação) e a ordenação/organização da realidade interpersonal (integração). Até certo ponto, corresponde ao conceito de estrutura de conhecimento tácito — para utilizar a linguagem construtivista (Mahoney, 1984) — que subjaz à construção pessoal da realidade, tarefa realizada pela actividade cognitiva do sujeito e da qual ele conhece os resultados, mas não os mecanismos.

---

(2) Sublinhado na origem.

(Piaget, 1968). É útil, a este respeito, notar que: (a) este processo pessoal de construção de sentido insere-se no processo geral e amplo de construção social da realidade (Berger & Luckmann, 1966; Campos, 1977), o qual pré-existe ao sujeito e à sua actividade; (b) as estruturas de organização da experiência/construção da realidade pessoal são, em larga medida, da ordem do individual e do idiossincrático e não apenas do universal. As perspectivas estruturais-cognitivas acentuam o facto de, em muitas áreas, o desenvolvimento ser invariante e universal mas não negam a existência de formas de organização cognitiva pessoais e únicas, isto é, radicadas na história individual. As estruturas de Piaget ou de Selman representam o elemento comum e invariante dessas organizações cognitivas. O sujeito epistémico refere-se, justamente, a esse núcleo cognitivo comum dos indivíduos no mesmo nível/estádio de desenvolvimento. Daí o interesse em conhecer as outras dimensões dessa organização, questão que terá que ser posta no contexto do processo de desenvolvimento pessoal e histórico e em termos individuais.

A articulação entre conhecimento e significado é assunto que, nos últimos anos, vem interessando alguns autores da linha estrutural-cognitiva: Garcia (1987), Inhelder (1987), Kegan (1983), Piaget (1987), etc..

Robert Kegan, um neo-piagetiano, propõe uma teoria do desenvolvimento psicológico onde a actividade adaptativa básica consiste no processo de produção de significado (Kegan, 1980, 1983). A essência do desenvolvimento ou do "movimento

da evolução" é a actividade de construção de sentido, apresentada como contexto unificador e gerador do pensamento e do sentimento, por um lado, e do sujeito e do objecto (ou do *self* e do outro), por outro. Com efeito, o processo de produção de sentido envolve as construções do objecto (diferenciação) e da relação deste com o *self* (integração). Esta abordagem não escolhe a primazia entre a cognição e o afecto que foi, na opinião de Kegan (1983), característica e limitação de teorias clássicas como a de Freud ou a de Piaget<sup>(1)</sup>, para citar as mais significativas. É a actividade de produção de sentido que precede e gera a cognição e o afecto.

*A lógica piagetiana das significações ou a primazia da relevância sobre a necessidade lógica*

Também Piaget, num texto recente (1987), parece vir ao encontro desta tese do primado do significado que, hoje em dia, é também partilhada por autores mais dedicados à intervenção psicológica (Guidano, 1987; Guidano & Liotti, 1983; Ivey, 1986; Mahoney & Lyddon, 1988; Reda, 1986). Como em relação a outros problemas do desenvolvimento, é em Piaget e nos seus colaboradores que encontramos o pensamento mais desenvolvido sobre a questão da produção de significado e sobre as estruturas de significação. Piaget procura lançar os elementos fundamentais para a compreensão da lógica interna deste processo. Essa é a principal razão para nos determos um pouco neste autor, considerando que muitas das suas propostas

---

(1) O reparo de Kegan a Piaget não tem, obviamente, em conta a evolução do seu pensamento, patente na obra de 1987 (Piaget & Garcia, 1987).

teóricas sobre o assunto podem ser de utilidade para a compreensão da problemática da produção de sentido no contexto do desenvolvimento interpessoal.

Segundo Piaget (1987), as origens do pensamento lógico devem ser procuradas numa lógica de significações ou, como escreveu Inhelder (1987), numa proto-lógica "onde as relações entre as formas e os conteúdos são menos diferenciadas do que nos sistemas operatórios". Registe-se a anuição de Piaget à tese da precedência do significado relativamente à cognição.

A que se refere essa lógica de significação? Acompanhando o pensamento de Piaget, haverá que considerar que ela não se limita aos enunciados ou proposições, mas que se estende às acções e às operações, uma vez que estas comportam, igualmente, significações. É ao nível das acções ou, com maior rigor, das implicações entre acções que Piaget situa os primórdios de todo este processo. Efectivamente, a formação das operações e das estruturas cognitivas a que dão origem, tem a sua génese em significações e nas implicações entre elas, umas e outras resultantes de implicações entre acções. Assim, a lógica das acções e das implicações entre acções funda as significações e as implicações significantes.

A implicação, primeiro entre acções e de seguida entre significações, é um elemento fundamental desta teoria sobre o significado. Este só é possível por referência a um contexto, pré-existente, formado pela rede de implicações entre significados anteriores. As significações não têm existência

isolada. "Cada uma é solidária de muitas outras" (Piaget, 1987). Daí que a lógica das significações seja de natureza inferencial. "Com efeito, se como referido atrás, o observável está sempre ligado a uma interpretação, esta comporta, necessariamente, de um lado, significações, mas do outro, leis inferenciais entre estas ou em função de precedentes. Ora estas inferências, tanto implícitas como explícitas, não poderiam deixar de ser senão implicações entre significações, logo, entre esquemas de acções" (Piaget, 1987). Piaget fala de implicação significante (centrada nos conteúdos) diferenciada da implicação extensional (centrada nas formas).

Há diferentes tipos de significações. Em primeiro lugar, temos as significações de predicados. São as mais simples e constituem o conjunto de semelhanças e de diferenças entre uma propriedade observada num objecto e os outros predicados simultaneamente registados ou já conhecidos anteriormente. Portanto, um objecto — físico ou social — consiste num conjunto de predicados e a sua significação refere-se àquilo que o sujeito pode fazer com eles, isto é, à sua assimilação a um esquema de acção. De resto, toda a significação resulta da assimilação de um objecto a um esquema do sujeito; por outras palavras, a assimilação é sempre fonte de significações (Piaget, 1987).

Em segundo lugar, há que considerar as significações das acções, propriamente ditas, as quais se definem por aquilo em que elas se tornam, em função das transformações que produzem nos objectos ou situações a que se referem, isto é,

pelas suas consequências. Quer se trate de predicados, de objectos ou de acções, as significações dependem sempre das actividades do sujeito, essencialmente actividades de inferência e de interpretação. Assim, por exemplo, os predicados nunca são puros observáveis, mas construções do sujeito (Garcia, 1987).

Para além de tipos de significações, é possível também distinguir diferentes graus de significações: (a) locais (relativas a dados limitados e a contextos particulares); (b) sistémicas (preparando a construção de estruturas); (c) estruturais (referindo-se às composições internas de estruturas já constituídas).

As propostas de Piaget e seus colaboradores permitem entrever os elementos essenciais de uma lógica da produção de sentido que será útil desenvolver e aprofundar, tanto no domínio físico como no social. Entre os seus pressupostos, destacaríamos a visão do significado como anterior e como condição para o pensamento, o facto de as significações consistirem, em todas as suas formas, em processos de atribuição de esquemas aos predicados, aos objectos ou às acções e o lugar central ocupado pela implicação (significante) cuja ligação ao significado se consubstancia na noção de relevância/pertinência. É evidente que não existem esquemas ou significações isolados. Portanto, o conhecimento, em qualquer nível, comporta sempre uma dimensão inferencial e interpretativa, mesmo que implícita e por mais elementar que seja.

O interesse desta nova teoria piagetiana reside nas ilações que poderemos arriscar extrair para a compreensão do desenvolvimento socio-cognitivo. O primado do significado subordina a implicação material — que anteriormente ocupava um lugar central na teoria de Piaget — à implicação significante, onde tem a sua origem. Como corolário, a lógica extensional (centrada nas formas) submete-se, no desenrolar do desenvolvimento psicológico, à lógica intensional (centrada nos conteúdos) e os critérios de verdade/validade/necessidade lógica aos de relevância/pertinência. Ou seja, o pensamento lógico tem as suas raízes primordiais em significações e em implicações significantes, sendo umas e outras o produto de acções e de implicações entre acções.

Esta nova visão pode interessar particularmente ao pensamento social. De forma mais marcante do que no raciocínio sobre a realidade física, o pensamento social parece depender mais da relevância/pertinência, isto é, de significados do que da necessidade lógica. Assim sendo, esta proposta de uma lógica de significações pode conter virtualidades a explorar, tendo em vista o estudo da ontogenia dos processos e estruturas socio-cognitivos, dentro de novos parâmetros.

*Subordinação de princípios da lógica a princípios de relevância em W. James*

Por exemplo, o reconhecimento da subordinação da necessidade lógica à pertinência faz lembrar as posições da

filosofia pragmatista americana sobre este assunto. A questão do significado foi largamente abordada por Peirce, Dewey — como já vimos atrás — e até por William James. Este último que, como se sabe, considera sempre as questões do ponto de vista do sujeito como agente, ao abordar o problema da escolha racional, introduz a ideia de "vontade" de acreditar que, poderíamos traduzir também por desejo, tendência, investimento, preferência na opção por crenças ou por teorias.

Esta ideia contradiz outras posições que insistem em que um agente racional deveria manter o seu grau de crença de acordo com a evidência: quanto menor a evidência, mais reduzido o grau de crença; quanto maior a evidência, mais elevado o grau de crença. Teríamos, assim, um sujeito que, no processo de escolha das suas crenças, funcionaria segundo critérios de racionalidade lógica. Quem, eventualmente, defendesse este princípio poderia ser chamado, como o faz um analista do pensamento de James, Morgenbesser, um "cognitivista simples" (Magee & Morgenbesser, 1989 [1987]).

William James opõe-se a esse "cognitivista simples", desafiando o conceito de racionalidade que este utiliza e considerando que ele não é claro quanto ao que é ou não é racional. Por outras palavras: não se pode discutir a racionalidade do agente sem considerar os seus objectivos, desejos e preferências. Um sujeito particular pode, portanto, ser considerado racional ainda que ele não actue da maneira sugerida pelo cognitivista simples. Esta racionalidade integra, por exemplo, critérios pragmáticos de utilidade quanto ao que

convém aos objectivos ou desejos do sujeito. Em função disto, diríamos que cada indivíduo tem tendência a acreditar em certas coisas e não noutras, ou que tem a sua própria racionalidade. Muitos pragmatistas levariam mesmo esta ideia ao ponto de considerar que o próprio cientista não tem em conta apenas a evidência. Se ele tiver de decidir se uma determinada teoria merece ser testada, considera se essa teoria irá satisfazer determinados objectivos, por exemplo, se é credora de um valor explanatório superior à sua rival; e também considera esses objectivos quando decide se aceita ou não a teoria. A caricatura desta ideia consiste na proposição radical de que "estamos justificados ao acreditar no que quer que nos traga benefício acreditar" (Magee & Morgenbesser, 1989 [1987]).

Contudo, ela não reflecte fielmente o pensamento de W. James. Para ele, antes de mais, as nossas crenças devem estar de acordo com a evidência. Sempre que a evidência a favor de uma teoria for maior do que aquela a favor da sua rival, não temos outra alternativa que não seja optar pela primeira. Só onde a evidência tende de igual maneira para duas teorias, é que são admitidos à consideração outros critérios para além da evidência. E, nesses casos, argumenta James, o procedimento racional é aceitar a teoria com as consequências mais ricas. Entre as limitações do pensamento de W. James sobre esta questão, destacaríamos duas: (a) a primeira, refere-se ao facto de ele considerar que as crenças assentam em evidências. Com efeito, James parece sugerir que todas as

crenças humanas decorrem de evidências. Se a sua teoria pode ter interesse para compreender as escolhas de crenças deste tipo — isto é, das que se ligam a evidências —, o problema maior surge quando se trata de crenças sem referência à realidade empírica, insusceptíveis de serem testadas. É sobretudo com estas que a Psicologia se tem preocupado. A resposta parece, cada vez mais, encontrar-se na compreensão do processo de produção de sentido/significado para a experiência; (b) a segunda limitação, distinta mas relacionada com a anterior, diz respeito à insistência de James no que poderíamos denominar uma abordagem verificacionista da verdade. Mesmo que se admita deslocar (ou confundir) a questão do sentido para a verdade — o que parece altamente problemático: o principal critério de adopção de crenças pessoais está longe de ser a verdade —, o sujeito não tem condições de verificar exaustivamente as suas hipóteses. Não se pode, portanto, neste plano, equacionar verdade com verificação.

Apesar destas limitações, parece-nos não ter sido ociosa a digressão pelo pensamento de W. James. Nos primeiros anos do nosso século, W. James apresentava já uma teoria que explicava o funcionamento humano segundo critérios de pertinência (ou de pragmatismo) e não apenas de necessidade lógica. Embora a chave do problema da explicação da racionalidade psicológica não estivesse na verdade ou na sua verificação, o pensamento de James tem a virtude de mostrar como é que a racionalidade de um sujeito não pode ser aferida

apenas por critérios formais, mas pela consideração dos objectivos pessoais daquele.

Em última análise, somos, portanto, levados a considerar o processo de construção de significações para compreender a racionalidade individual, como sugere Piaget. Sobretudo, a teoria de William James põe em causa os pressupostos de um certo "cognitivismo simples" que haveria de emergir muitas décadas depois da sua morte, como resultado da evolução da abordagem comportamental-mecanicista. Os critérios de classificação das crenças, propostos pela terapia racional-emotiva de Albert Ellis (Ellis & Bernard, 1985) e os fundamentos da sua noção de crença irracional estão neste caso. O pensamento humano não se submete a princípios de lógica abstracta. As crenças são qualificadas como irrationais quando o psicólogo se recusa a descentrar-se da sua própria racionalidade científico-técnica e a tentar encontrar os princípios de estruturação da racionalidade própria do cliente. As irracionalidades psicológicas são sempre racionais, quer optemos por enfatizar o processo de desenvolvimento psicológico como uma sequência de diferentes rationalidades — por exemplo, os estádios de Piaget ou de Selman mostram que o pensamento de um estádio menos avançado não é irracional mas que emerge de uma racionalidade com a sua própria lógica interna — ou por destacar os aspectos que estão na base da irreductível originalidade de cada indivíduo, isto é da sua estrutura cognitiva pessoal, idiosincrática — da racionalidade que emerge como produto de uma história. Como diria Hegel, há

que procurar o que é racional no real. Se algo ou alguém se desenvolveu de uma determinada maneira, tem de haver razões, logo tem de haver um elemento racional. O que é preciso é tentar seguir até ao fim essas razões de uma maneira que cumpra a base lógica subjacente a esses processo de desenvolvimento. Hegel recusava, igualmente, uma "noção de razão loucamente abstracta".

Dito sucintamente, as posições de William James (ou de Hegel) neste ponto vão em apoio da teoria de Piaget sobre a lógica das significações, ao submeter a lógica abstracta à lógica dos conteúdos e, consequentemente, ao subordinar a necessidade lógica a critérios de pertinência e de relevância. O desenvolvimento desta lógica de significações pode ser de particular importância na compreensão dos processos do pensamento humano. Embora estejamos no domínio da especulação pura, arriscaríamos que a pertinência e a relevância constituem critérios de validade mais adequados ao estudo da lógica do pensamento social do que o recurso exclusivo à verdade ou à necessidade lógica.

O raciocínio interpessoal/social não pode ser analisado apenas à luz de princípios de lógica abstracta porque aquilo que ele implica — coordenações de pensamentos e acções com o interlocutor — constitui um sistema de constrangimentos que influencia o seu desenvolvimento. Não estamos também — e não apenas nas ciências jurídicas e éticas<sup>(1)</sup> — perante aquilo que Piaget (1982 [1970]) chamou de "factos normativos",

---

(1) Por exemplo, a psicologia do desenvolvimento do raciocínio moral de Kohlberg.

precisamente para designar o que é normativo para o sujeito e simultaneamente objecto de análise para o investigador? E, se assim for, quais as consequências de não lidarmos apenas com factos necessários — como acontece no conhecimento físico — mas com factos normativos? E, por último, quais as diferenças, em termos de lógica interna da abordagem do desenvolvimento socio-cognitivo relativamente ao desenvolvimento intelectual (em sentido estrito), em função dessas consequências?

### O modelo de Piaget: O estudo da lógica da razão

*Compreensão interpessoal: A opção entre uma abordagem centrada nas estruturas ou nas concepções*

Se é possível apontar insuficiências ao importante trabalho de Selman sobre a compreensão interpessoal, elas residem sobretudo em aspectos teóricos do seu modelo. Foi já referido o problema da dificuldade de compatibilizar elementos de conteúdo de ordem superficial — concepções sobre as pessoas — e operativos — identificação e coordenação de perspectivas — num constructo, a tomada de perspectiva social, que é suposto apresentar propriedades das estruturas cognitivas. Selman parece ignorar o princípio de que são as operações que dão origem às estruturas: não o critica ou rejeita mas também não o integra na construção da sua teoria. Esta situação não é, sem dúvida, independente de opções deste autor

que se dirigem preferencialmente para a elaboração de sequências desenvolvimentais de concepções interpessoais em diferentes domínios.

Uma das posições que assumimos a este respeito consiste em afirmar a natureza da tomada de perspectiva social como estrutura socio-cognitiva da compreensão interpessoal, o que conduz a um ponto de chegada diferente do das formulações de Selman que prefere a "aplicação dos níveis da tomada de perspectiva social à compreensão interpessoal" (Selman, 1980), sendo esta última definida a partir de concepções dos vários domínios interpessoais.

Em face da escolha entre a investigação sobre a estrutura ou sobre as concepções, Selman (1980) discute o problema "da relevância e utilidade do investimento de energias na procura de uma medida deste fenómeno — TPS — pura ou livre de contexto" e opta pelo estudo sobre os domínios de concepções. O acento que pomos nesta decisão não é trivial. A cada alternativa inerem diferentes opções teóricas e epistemológicas. A questão ultrapassa o nível de uma escolha meramente temática e releva de *a priori*'s teóricos que convém clarificar.

Não é a procura de estruturas "puras e livres de contexto" a primeira condição de possibilidade da investigação no quadro estrutural-cognitivo? Para Selman, o estudo da compreensão interpessoal far-se-á investigando o desenvolvimento de concepções interpessoais específicas de diferentes domínios (pessoas, amizade, grupo de pares, relações

pais/filho) cuja justaposição constitui o mapa socio-cognitivo da compreensão interpessoal.

Do nosso ponto de vista, o estudo da compreensão interpessoal implica o esclarecimento de questões ao nível das estruturas cognitivas que lhe subjazem. Interessa-nos, portanto, a dimensão estrutural da tomada de perspectiva social, sendo esta utilizada como instrumento analítico da compreensão interpessoal, mais do que os conteúdos específicos das concepções superficiais. Consideramos ainda que, no que diz respeito ao estudo desenvolvimental da tomada de perspectiva social, se encontram largamente por explorar as virtualidades do pensamento de Piaget. Com o propósito de chamar a atenção para outras dimensões do problema, as implicações do conceito de estrutura, as suas propriedades ou o seu processo de formação, propomos uma breve digressão sobre alguns aspectos da teoria deste autor que se prendem directamente com a exploração do "lado escondido" do desenvolvimento da tomada de perspectiva social.

#### *A procura das formas estruturais como modelo de inteligibilidade*

Para começar, a teoria de Piaget pode ser vista como a tradução, a nível psicológico, da ideia hegeliana de realização da razão. O desenvolvimento cognitivo serve, antes de mais, objectivos de sobrevivência e de adaptação. A razão, o conhecimento são, neste contexto, a própria dimensão

estruturante da humanidade. O homem realiza a racionalidade realizando-se através dela. O seu viver concreto depende da actividade da razão que, simultaneamente, é condição da sua constituição como sujeito humano.

Piaget elege a actividade da razão como objecto privilegiado de estudo e de reflexão. Por isso, a sua investigação consiste na procura de processos e de formas, na sua génesis e no seu desenvolvimento. A Piaget interessam os processos psicológicos e não os estados da inteligência. Está em causa o estudo da *lógica* do psíquico e essa lógica é isomórfica da que preside à génesis e organização desses processos psicológicos. O processo da inteligência é, ele próprio, inteligente (Agra, 1990).

Este ponto de partida diferencia-o claramente de outras perspectivas teóricas sobre o problema. Ao comentar os modelos explicativos enformadores das várias abordagens psicológicas da inteligência, Agra (1990) encontra variações "entre a explicação heterogénea (causalidades externas de tipo oposto: hereditariedade-meio social), a descrição (classificatória e métrica: corrente psicométrica do princípio do século) e a explicação batigénea (as teorias factoriais poderão ser incluídas neste tipo de explicação por se tratar de teorias de factor geral, plurifactorial ou ambas)".

Sobretudo, parece poder afirmar-se que a perspectiva de Piaget se demarca claramente de abordagens descritivas de tipo classificatório. Piaget procura, através de uma teoria integrada, aceder ao conhecimento das estruturas e processos subjacentes ao funcionamento cognitivo, enquanto que a

psicometria, tal como a nosografia psicopatológica, dentro do quadro de uma racionalidade técnico-científica, servem objectivos de dar existência "legal" (Agra, 1990) à inteligência e aos quadros psicopatológicos, respectivamente.

Ao referir-se ao modelo estrutural (construtivista), Agra (1990) interpreta a sua emergência como um corte que desloca a psicologia da inteligência de "um pensamento causalista-determinista ou meramente descritivo-positivista para um pensamento que se ocupa mais dos processo e suas lógicas do que das leis dos objectos e suas determinações causais" (Agra, 1990).

A abordagem estrutural do desenvolvimento psicológico, significa, portanto, em primeiro lugar uma opção epistemológica a que subjaz um ideal de inteligibilidade dos fenómenos humanos onde se procura captar sistemas de totalidade, combatendo as tendências puramente classificatórias ou atomistas, que procuram reduzi-los a associações entre elementos previamente definidos. Em vez de se debruçar sobre o estudo de fenómenos isolados, Piaget procura a sua compreensão dentro de uma racionalidade onde as relações que eles estabelecem no interior de sistemas de totalidade é o elemento fundamental. Estes sistemas são as estruturas. Importa esclarecer em que consistem e que características apresentam.



### *Caracterização das propriedades das estruturas*

Basicamente, as estruturas são sistemas que integram os elementos fundamentais da organização do raciocínio e do pensamento num determinado momento do processo de desenvolvimento. É próprio de uma estrutura bastar-se a si própria, não implicando o seu estudo o recurso a elementos estranhos à sua natureza (Piaget, 1968). As estruturas são susceptíveis de formalização, a diferentes níveis, até à sua tradução em equações lógico-matemáticas. Segundo Piaget (1968), as estruturas caracterizam-se por três propriedades fundamentais:

(a) *A totalidade.* Esta característica liga-se com a distinção entre estrutura e agregado. O agregado é composto por um conjunto de elementos independentes do todo. A estrutura, por seu lado, é formada de elementos que se subordinam às leis que caracterizam o sistema, enquanto tal, e que são de natureza diferente da das propriedades dos seus elementos. A estrutura faz prever a *consistência* do raciocínio e do pensamento dentro das fronteiras da sua "jurisdição".

Aqui faz sentido levantar o problema da sua origem: as estruturas comportam um processo de formação ou são pré-formadas, isto é, sempre existiram? As respostas podem variar desde a opção da génesis sem estrutura — o que pressupõe a associação atomística, típica das abordagens funcionalistas — ou a opção das formas sem génesis que encontrou tradução nas

abordagens apriorísticas e transcendentais, designadamente na Filosofia (Kant). A proposta de Piaget resume-se no princípio de que — como já foi referido atrás — é a génesis que origina a estrutura e de que não há estrutura sem génesis. No início, a coordenação geral das acções da criança dá origem a esquemas elementares que, progressivamente, se vão organizando em estruturas. Depois, é a própria conservação e funcionamento da estrutura que, necessariamente, acaba por gerar estruturas mais diferenciadas e complexas.

(b) *As transformações.* As estruturas são sistemas de transformações. Se a essência das estruturas se prende com as suas leis de composição, há que reconhecer que elas são, por natureza, estruturantes, facto que se resume na formulação de Piaget: estruturadas e estruturantes (Piaget, 1968). A estrutura assegura a sua inteligibilidade pelo seu exercício, ou seja, pela sua natureza operatória. Ora uma actividade estruturante não pode deixar de consistir num sistema de transformações. Neste contexto, o elemento essencial refere-se, portanto, às operações que se definem como sendo transformações interiorizadas, sujeitas a determinadas regras de necessidade lógica e que se constituem em princípio organizador da estrutura<sup>(1)</sup>.

---

(1) As transformações das fases iniciais do desenvolvimento — no estádio sensório-motor — constituem, efectivamente, modificações *materiais* da realidade (da posição, da forma, do estado de repouso ou de movimento do objecto, etc.), ao passo que as transformações atribuíveis às estruturas operatórias, ou seja, nas que acontecem "à maneira de uma forma conceptual que se ajusta a um conteúdo [...] o objecto só é modificado se se enriquecer com uma forma" (Piaget, 1977 [1975]).

(c) *A auto-regulação.* A auto-regulação das estruturas é a propriedade que assegura a sua conservação, envolvendo um determinado grau de autonomia e, em consequência, um certo "fechamento". A auto-regulação está, por isso, intimamente associada ao seu funcionamento. As transformações produzem sempre elementos internos às estruturas os quais, inevitavelmente, conservam as suas leis. O relativo — porque se trata de um sistema aberto — fechamento da estrutura não implica que ela não possa fazer parte, como subestrutura, de uma estrutura mais ampla. O conceito de estrutura comporta, pois, a possibilidade de diferentes níveis de organização dos sistemas cognitivos, como tem sido recentemente sublinhado pelas abordagens construtivistas (cf. Reda, 1986).

Mas esta modificação das fronteiras gerais não significa a pura abolição das primeiras. Para Piaget (1968), a questão da integração de estruturas em outras mais amplas é traduzida pela ideia de confederação, rejeitando a hipótese de anexação. Esta solução teórica constitui um argumento que convém à tese da especificidade de domínios de conhecimento, como já referido.

A nossa posição, a este respeito, apoia-se nela para legitimar a posição de que as estruturas socio-cognitivas, como a tomada de perspectiva social, configuram estruturas dotadas de um relativo grau de autonomia, relativamente a outras, de âmbito mais lato e de natureza mais vincadamente "estrutural", como é o caso das estruturas "impessoais" — físicas e lógico-

matemáticas — piagetianas. As estruturas socio-cognitivas definir-se-iam, então, não pelo conteúdo ou domínio de conhecimento a que respeitam mas por serem sistemas de totalidade e de transformações assentes em princípios operativos e auto-reguladores específicos, cujas fronteiras, relativamente a estruturas mais latas, são susceptíveis de delimitação.

É, de resto, a coexistência de dois fenómenos, a conservação e estabilidade de fronteiras, por um lado, e a construção indefinida de novos elementos, por outro, que supõe e requer a existência de mecanismos de auto-regulação. Neste sentido, a auto-regulação introduz a consideração de ordens de complexidade crescentes e remete-nos, também por isso, para as questões de construção das estruturas, já tratadas atrás, como problema crucial do desenvolvimento. Efectivamente, o processo de construção das estruturas adquire maior significado e pertinência no que diz respeito a estruturas não estritamente lógicas ou matemáticas, como é o caso das estruturas psicológicas, cujas transformações decorrem ao longo do tempo.

Reformulando, a auto-regulação das estruturas, que depende do seu funcionamento, dá conta, não só da sua conservação mas também da emergência de novas estruturas. As leis da auto-regulação são, por isso, as leis de totalidade da estrutura. Eis porque "uma operação é, do ponto de vista cibernetico, uma regulação perfeita" (Piaget, 1968), isto é, não

se limita a corrigir os erros da acção — operação directa — mas a pré-corrigi-los, isto é, a antecipá-los e a compensá-los — operação inversa. Os mecanismos auto-reguladores, por excelência, são as operações. Piaget fala também dos ritmos como processos auto-reguladores que funcionam por meios mais elementares de simetria e de repetição. Enfim, ritmos, regulações e, principalmente, operações são os mecanismos essenciais de auto-regulação ou conservação das estruturas.

Em conclusão, a posição de Piaget é a de declarar a imprescindibilidade do funcionamento como corolário da definição de estrutura. Uma estrutura, para existir, terá que auto-regular-se, logo, terá que funcionar, se se rejeita o conceito de estrutura estática.

### **Os modelos de Piaget e de Selman: Duas perspectivas em diálogo**

*Relação entre competências lógicas e competências  
interpessoais*

O diálogo entre as perspectivas cognitiva de Piaget e socio-cognitiva de Selman pode, em nosso entender, ser ainda tematizado a partir de duas questões: (a) a da delimitação das fronteiras entre as estruturas do conhecimento físico e lógico-matemático e as estruturas do conhecimento interindividual/social; (b) a da análise das relações entre ambas.

A complexidade da primeira questão é, sem dúvida, a principal razão de alguma confusão reinante na investigação (*vide* secção anterior deste trabalho) quanto à identificação de competências e operações especificamente socio-cognitivas. A resposta mais satisfatória que conhecemos refere-se à tese de Turiel & Davidson (1986) da diferenciação de domínios cognitivos — que trataremos adiante —, combinada com a proposta de articulação de estruturas cognitivas de diferentes naturezas através da noção de confederação (Piaget, 1968).

De momento, propomo-nos debruçar sobre o segundo problema que desdobraremos em duas interrogações, ainda que intimamente interligadas: (a) a da contribuição do desenvolvimento cognitivo para o desenvolvimento interpessoal<sup>(1)</sup> que permitirá dizer se os indivíduos mais desenvolvidos nas estruturas interpessoais manifestam a correspondente maturidade nas estruturas lógicas e qual a extensão e a natureza da influência das últimas nas primeiras; (b) como se traduzem as operações lógico-matemáticas em processos específicos do raciocínio interpessoal.

A primeira destas duas últimas questões tem sido objecto de preocupação tanto na indagação teórica como na investigação empírica. O problema tem sido posto a partir da separação *a priori* dos dois elementos — dimensão cognitiva e interpessoal — procurando-se, num segundo momento, verificar correspondências e relações entre ambos. Para além da constatação geral de que existe efectivamente influência das

---

(1) na acepção estrita, que tem sido a deste trabalho, de estruturas do conhecimento interpessoal.

estruturas cognitivas nas interpessoais, a especificação dessa relação traduz-se na posição, praticamente unânime, de que as primeiras se constituem como condição necessária, embora insuficiente, para o desenvolvimento das segundas (cf. Coimbra, 1990; Krebs & Sturup, 1976; Muuss, 1982; Oppenheimer & Van Der Lee, 1983; Selman, 1971, 1980; Selman & Byrne, 1974).

O conhecimento nesta matéria não tem avançado significativamente quanto à compreensão das formas e processos segundo os quais esta influência se concretiza. A nosso ver, a estagnação na resolução deste problema não é dissociável da maneira como ele tem sido colocado, implicando a clivagem entre as dimensões lógico-matemática e social do desenvolvimento do raciocínio.

Atrevemo-nos, por isso, a propor, para discussão, uma conceptualização alternativa com o objectivo de identificar processos específicos que permitam o estabelecimento de relações entre ambos os elementos, ultrapassando o "corte" epistemológico e metodológico que a oposição impessoal/social evidencia<sup>(1)</sup>. Tal opção imporá, em consequência, que o problema das relações entre operações lógico-matemáticas e interpessoais seja pensado no interior de um mesmo contexto teórico que, precariamente, procuraremos definir, apelando para a segunda questão, atrás enunciada: de que forma é

---

(1) Esclarece-se que não se trata de negar a especificidade dos dois domínios cognitivos, mas de ensaiar uma redefinição do problema que, além de reconhecer as suas diferenças, estude a possibilidade da sua integração

possível identificar e compreender as implicações das aquisições cognitivas no raciocínio interpessoal?

A questão é deslocada para a intersecção dos dois domínios de funcionamento cognitivo, transcendendo o impasse da dualidade, de alguma forma "cartesiana", entre o conhecimento físico-formal e o interpessoal-social. A ideia convém-nos. De outro ponto de vista, patenteia eloquentemente a pertinência da nossa intenção de nos debruçarmos sobre a obra de Piaget para daí retirarmos as ilacções do seu pensamento para domínios de conhecimento que ele não aprofundou e acentua a extensão da distância que nos separa desse objectivo. Mas a aplicação das suas propostas a outras dimensões do desenvolvimento psicológico não se fará pela transposição linear dos seus conceitos, negligenciando impunemente a análise das implicações teóricas de tal empreendimento.

Não nos satisfaz a segregação de operações, conceitos, competências e regras lógicas dos correspondentes processos interpessoais. Interessa-nos, antes, explorar indícios do substrato estrutural do conhecimento físico-formal no pensamento interpessoal. Renovamos a chamada de atenção para o facto de não deixarmos de aquiescer no facto de o raciocínio interpessoal se não definir, na sua essência, pela natureza dos conteúdos pensados mas pela especificidade de processos cognitivos que ele implica, o que não exclui a possibilidade de encontrar correspondências entre operações intelectuais e operações interpessoais. É o que ensaiaremos

através de um exemplo, que reclamamos de paradigmático, relativamente aos fins próprios da solução que temos vindo a propor, tentativamente, à prova da análise e da discussão.

A transição para o estádio das operações concretas caracteriza-se pela aquisição, pela criança, de um conhecimento da realidade, cuja representação e organização formal se traduz num raciocínio quase-lógico. Tradicionalmente, um dos sinais de entrada no estádio das operações concretas mais referidos pela investigação consiste na aquisição da conservação das quantidades físicas da matéria (substância, peso e volume físico), como acabamento do processo de construção do objecto (cf. Piaget & Inhelder, 1975 [1962]).

A avaliação da conservação da substância — que, aliás, precede as outras duas na ordem desenvolvimental — pode fazer-se através de uma prova em que se coloca um problema que o sujeito é convidado a resolver. Por exemplo, utilizam-se duas bolas de plasticina, que a criança admite serem iguais, isto é, terem a mesma quantidade da mesma substância. Em seguida, procede-se a uma *transformação* numa das bolas, dando-lhe a forma de uma salsicha e inquirindo-se a criança sobre qual dos dois objectos tem mais plasticina (a bola ou a salsicha).

O elemento essencial desta prova piagetiana é a *transformação*. Para resolver o problema, a criança "conservante" terá que raciocinar através de um de dois tipos de operações (*transformações* interiorizadas): (a) da operação directa, isto é, da transformação mental da bola em salsicha,

mantendo a identidade da substância e/ou compensando o aumento de comprimento com a diminuição de espessura; (b) ou da operação inversa, isto é, da transformação mental antecipatória da salsicha novamente em bola (argumento de reversibilidade). Eis, assim, os três argumentos encontrados em todas as formas de conservação: identidade, compensação e reversibilidade (Piaget & Inhelder, 1975 [1962]). Em ambos os casos, a resposta indica a existência das estruturas (agrupamentos) próprias do estádio operatório concreto. Registe-se que, para os fins da utilização deste exemplo, nos abstraímos da questão da transição desenvolvimental — que Flavell & Wohlwill (1969) trataram, conceptualizando-a através de um modelo de quatro fases — assumindo, neste contexto, que, de forma simplista, o sujeito evidencia ou não evidencia a aquisição em causa.

Passemos para o desenvolvimento interpessoal. O nível de desenvolvimento da tomada de perspectiva social que supõe, como requisito prévio, a aquisição do pensamento operatório concreto é o nível 2 (tomada de perspectiva social auto-reflexiva e recíproca — 2<sup>a</sup> pessoa). Por exemplo, num estudo destinado a validar o seu modelo desenvolvimental, Selman (1980) verificou que, de uma amostra de 121 sujeitos, todos os que se situaram no nível 2 da tomada de perspectiva social ( $n = 13$ ) ou em níveis superiores ( $n = 33$ ) evidenciaram, no mínimo, a competência do estádio das operações concretas. Em nenhum caso se constatou a existência do nível 2 de TPS em sujeitos com um desenvolvimento cognitivo inferior ao

pensamento operatório concreto. Estes dados vêm em apoio da hipótese, já referida, de relação de condição necessária, mas não suficiente, das estruturas lógicas face às interpessoais e constituem uma primeira base empírica para a investigação de correspondências das primeiras nas últimas.

O nível de desenvolvimento das estruturas interpessoais (por exemplo, da TPS) é avaliado através de tarefas que implicam o raciocínio sobre conteúdos próprios deste domínio. Especificamente, utilizam-se dilemas, isto é, problemas cuja resolução não é imediata, envolvendo um protagonista e um outro significativo. Os temas recobrem áreas diversificadas — usualmente a partir de domínios do mapa socio-cognitivo de Selman (cf. Cooney & Selman, 1978; Gurucharri, Phelps, & Selman, 1984; Selman, 1980; Selman, Jaquette, Bruss-Saunders, Lavin, Cooney, Jacobs, & Brion-Meisels, 1979) — por exemplo, a amizade, o grupo de pares, as relações pais/filho ou as concepções sobre as pessoas.

Tal como na prova piagetiana da conservação da substância, a dimensão fundamental comum a estes dilemas consiste na introdução de um elemento que *transforma* a situação/relação/interacção interpessoal no sentido de perturbar o seu equilíbrio. O desequilíbrio pode, por exemplo, ser provocado pela intrusão de uma terceira pessoa numa relação de amizade (cf. Selman, 1980, 1981; Selman, Jaquette, Bruss-Saunders, Lavin, Cooney, Jacobs, & Brion-Meisels, 1979). Se estabelecêssemos um paralelismo com a anterior prova de conservação da substância, diríamos que o dilema cumpre as

duas primeiras fases dessa tarefa: (a) apresentação da situação inicial (de equilíbrio na identidade da substância das duas bolas de plasticina/de equilíbrio na relação interpessoal); (b) transformação da situação inicial (introduzindo um elemento de desequilíbrio na forma da bola de plasticina/na relação interpessoal).

Ao sujeito no pensamento operatório concreto e no nível 2 da tomada de perspectiva social compete a resolução do problema interpessoal através de transformações duplamente operatórias — intra e interpessoais — que possibilitem de novo o equilíbrio (a "*conservação*" da relação de amizade, por exemplo).

A noção de conservação é, neste caso, mais metafórica do que real. Trata-se de "*conservação*" de invariantes da relação interpessoal. Para sermos mais precisos, não deveríamos sequer falar em conservação, o que nos reenviaria para uma concepção de causalidade física, directa e para a noção de homeostase. A especificidade do interpessoal/social impõe que a resolução da situação se faça pela sua superação dialéctica — negação, no sentido de Hegel — mas não através do restabelecimento do equilíbrio anterior: antes por um processo segundo o qual emerge um novo equilíbrio, simultaneamente compensador e formador (Piaget, 1977 [1975]).

Assim sendo, a continuidade da relação interpessoal seria a sua dimensão invariante (conservada), isto é, a ocorrência de conflitos não significa — no nível 2 da TPS — a suspensão da relação de amizade. No estádio seguinte, as

concepções de amizade dos sujeitos vão mesmo ao ponto de integrarem os conflitos entre amigos como componente inevitável da relação, reformulando a dimensão de continuidade dentro de novos parâmetros, o que se traduz, ao nível das concepções explícitas de amizade, na noção de que os conflitos podem fortalecer a qualidade da relação entre os amigos e garantir as condições da sua perenidade.

De regresso ao exemplo, o processo de resolução do problema interpessoal pode ser realizado pelo recurso a operações socio-cognitivas directas, centradas na *reconstrução* mental da interacção, ou por operações socio-cognitivas inversas, de natureza antecipatória, visíveis no discurso do sujeito em argumentos de compensação e/ou de reversibilidade (de perspectivas e de interacções interpessoais). Ou seja: a reciprocidade das perspectivas (nível 2 da TPS), de que a tomada de perspectiva do outro (2<sup>a</sup> pessoa) é um requisito e cujo traço distintivo é a reversibilidade de pontos de vista — o sujeito pode assumir o ponto de vista do outro e comprehende que o outro também dispõe dessa capacidade —, revela a existência de competências e operações socio-cognitivas, isto é, referidas à coordenação de perspectivas sociais que parecem ser a tradução no subsistema interpessoal/social de operações correspondentes do domínio lógico-físico.

Utilizámos o termo *tradução*, (em conformidade com a perspectiva que adoptámos e fundamentámos) da dependência da especificidade dos processos cognitivos relativamente aos domínios de conteúdos do pensamento. Não se trata, portanto,

de aplicação de competências lógicas a "objectos" interpessoais. Fica por responder a questão do significado psicológico inerente ao processo que, de forma talvez inadequada, nos atrevemos a denominar por *tradução* de operações de um sistema cognitivo para outro.

Obviamente, o caso das operações concretas/tomada de perspectiva social auto-reflexiva e recíproca constitui apenas um exemplo com fins meramente ilustrativos. Correspondências da mesma natureza poderiam, analogamente, ser identificadas, analisando os restantes estádios/níveis do desenvolvimento cognitivo e interpessoal e em relação a dimensões operativas diferentes. Por exemplo, pode considerar-se que, no cerne do processo de desenvolvimento das capacidades de tomada de perspectiva social, está também um problema de *conservação* de pontos de vista. No nível 1 (tomada de perspectiva diferenciada e subjectiva), a limitação do pensamento da criança reside na incapacidade de avaliar as acções do outro, assumindo uma nova perspectiva (a da segunda pessoa), conservando, simultaneamente, o ponto de vista próprio. Por isso, de igual modo, ela não é capaz de analisar as suas próprias acções do ponto de vista do outro. O mesmo pode ser afirmado em referência ao nível 3 da TPS (tomada de perspectiva social auto-reflexiva e recíproca), o qual implica a consideração de um terceiro ponto de vista (imparcial e objectivo), conservando as perspectivas da primeira e da segunda pessoas.

A investigação teórica e empírica sobre a incipiente especulação em que essas correspondências assentam poderá, no futuro, confirmar ou infirmar a sua viabilidade e pertinência. No primeiro caso, o objectivo seguinte seria, em nosso entender, a identificação e articulação dos processos socio-cognitivos paralelos de operações, regras e competências lógicas, contribuindo para o aprofundamento da compreensão das relações entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento interpessoal, através de uma visão teórica alternativa que não pretende apenas apurar a "reciprocidade" das duas dimensões do desenvolvimento cognitivo mas que consigna a "mutualidade" de processos entre ambas.

Tal empreendimento envolve o esclarecimento prévio de algumas questões cuja reflexão e discussão nos parecem prementes: (a) quais são as invariâncias específicas do desenvolvimento cognitivo-interpessoal? (b) neste contexto epistémico, o que é que significa a cedência das relações intuitivas às relações operatórias? (c) que processos lógico-matemáticos são relevantes na génesis dos processos operatórios socio-cognitivos? (d) quais são e qual a natureza de tais processos socio-cognitivos?

#### *O estatuto do sujeito no estrutural-cognitivismo*

Uma última questão merece a pena ser colocada com óbvio interesse, também, para a perspectiva do desenvolvimento das estruturas da compreensão interpessoal.

Dentro do quadro que aqui desenhámos, de forma resumida, onde, através do conceito de estrutura, o sistema cognitivo é dotado de organização própria e de leis de funcionamento, que se admitem segundo princípios de necessidade lógica, qual o lugar do sujeito? A resposta a esta questão concerne um outro campo de indagação, remetendo-nos para a noção piagetiana do sujeito e para a definição dos limites do seu espaço de manobra.

Em Piaget (1968), o problema do sujeito é resolvido reenviando-o para um estatuto de centro de funcionamento. Para o esclarecimento desta posição, é necessário, em primeiro lugar, lembrar que o sujeito de que Piaget fala é o sujeito epistémico, portanto, não existe senão no plano teórico. O problema do estatuto do sujeito é discutido a partir da crítica da concepção de Lewin — o sujeito como um cenário onde ele não intervém — rejeitando-se a sua conceptualização como entidade passiva submetendo-se às leis da estrutura (por exemplo, da melhor forma).

Na perspectiva estrutural-cognitiva, o sujeito define-se como centro de funcionamento, o que significa afirmar que é a sua actividade que é a primeira condição da existência, conservação e desenvolvimento de estruturas. É pela acção do sujeito que as estruturas se vão progressivamente gerando umas às outras em níveis crescentes de diferenciação formal: o sujeito não dispõe de estruturas antes de as construir e é pela sua acção que realiza o seu papel de estabelecer ligações entre as estruturas na dimensão vertical, ou seja, de proceder à sua génesis.

Esta posição permite, do nosso ponto de vista, no mínimo, entrever a passagem para o sujeito individual, isto é, para o sujeito psicológico como actor e autor dos seus próprios actos; aquele que a Psicologia procura captar e junto do qual a Consulta Psicológica actua. Não se trata já do sujeito teórico — que interessa à estrutura porque age e porque a sua acção é condição da sua existência e desenvolvimento — mas de um sujeito concreto que nem sempre funciona segundo o mesmo modo.

Não é um computador cujo "programa" seria a estrutura cognitiva, mas uma instância de direcção onde factores de outras ordens — cognitivas, afectivo-emocionais, comportamentais, situacionais e contextuais — interferem (o que possibilita a compreensão das discrepâncias entre estrutura e acção).

No que respeita à questão da liberdade, deve-se reconhecer que ela não tem sido tematizada no panorama teórico do desenvolvimento de estruturas cognitivas. A liberdade ou o determinismo constituem um problema a discutir relativamente ao sujeito psicológico — e em referência a outros domínios da sua actividade, para além do cognitivo — carecendo de sentido a sua tematização a partir do sujeito epistémico.

## A utilização da abordagem de Piaget como instrumento teórico mais do que como teoria do desenvolvimento psicológico

Foi nossa preocupação procurar identificar algumas áreas de estudo e de reflexão no quadro da problemática do desenvolvimento da tomada de perspectiva social como estrutura cognitiva da compreensão interpessoal. Esta escolha significa que a consideração da tomada de perspectiva social se faz no aprofundamento teórico dos seus aspectos estruturais, ultrapassando uma visão restrita que tende a reduzi-la a uma mera capacidade ou aptidão, através da sua reconversão funcionalista como acontece, por exemplo, na abordagem de Shure (1982) (cf. também Platt, Prout, & Metzger, 1986; Shure & Spivack, 1982; Shure, Spivack, & Jaeger, 1971).

A opção estrutural implica o assentimento sobre a sua natureza sistémica como estrutura de totalidade e de transformações, auto-regulada, cujo princípio organizador é a operação socio-cognitiva.

Para além disso, importa reconhecer que, apesar de não se pôr em causa o seu interesse para o estudo do desenvolvimento da compreensão interpessoal, as concepções interpessoais, como conteúdos cognitivos que reflectem um determinado nível de organização estrutural, não foram o objectivo privilegiado da nossa reflexão. O levantamento de questões inerentes à formulação da TPS no plano teórico, entre as quais avulta a articulação, proposta por Selman, de

componentes operativas e de conteúdo, como possibilidade(?) de combinação de elementos de natureza diferente na definição de um constructo de ordem estrutural ou o insuficiente desenvolvimento da conceptualização deste modelo na sua dimensão teórica e, especificamente, no que diz respeito à sua conceptualização como estrutura cognitiva, constitui o que se poderá considerar o objectivo deste capítulo em termos de contributo.

É nossa convicção que, nesta área de questões, o legado teórico de Piaget está largamente por explorar, como tentámos demonstrar ao longo da exposição. Esta situação que decorre, em primeiro lugar, das próprias opções de trabalho de Selman e dos seus colaboradores que, em contrapartida, investiram nos desenvolvimentos teóricos e empíricos de outros aspectos da compreensão interpessoal (por exemplo, a metodologia de avaliação do desenvolvimento ou os micromodelos desenvolvimentais da compreensão interpessoal em domínios específicos de concepções), salienta o interesse e utilidade de fortalecimento teórico e conceptual desta abordagem utilizando, como instrumento de orientação, a obra de Piaget, tendo em vista o esclarecimento da natureza estrutural da tomada de perspectiva social, da sua lógica interna, das operações socio-cognitivas que a enformam e dos seus mecanismos de auto-regulação.

A este respeito, o modelo de Piaget institui-se não apenas como uma teoria do desenvolvimento cognitivo mas principalmente como um instrumento de investigação do

desenvolvimento psicológico em diferentes domínios, entre os quais o interpessoal.

E se é verdade que é nossa intenção afirmar a necessidade e utilidade de examinar o modelo de Selman à luz da teoria que o inspirou, como condição prévia do seu desenvolvimento e aprofundamento, não é de excluir a possibilidade de que o trabalho a fazer nesse sentido, no domínio das estruturas interpessoais, possa desafiar e enriquecer o que poderemos designar por teoria geral das estruturas cognitivas.

No momento actual, sabemos mais da forma de cada estádio do que do processo de desenvolvimento interpessoal propriamente dito. O modelo da tomada de perspectiva social permite-nos definir os principais contornos dos padrões gerais de raciocínio em diferentes níveis de desenvolvimento, mas diz-nos relativamente pouco acerca das relações — em termos lógicos e psicológicos — entre um nível de desenvolvimento e o seguinte ou acerca dos processos inerentes à transição desenvolvimental (*vd.* Flavell & Wohlwill, 1969). As respostas a estas questões são de particular interesse do ponto de vista quer da investigação quer da intervenção.

Outras questões de interesse podem ser levantadas e que são susceptíveis de fornecer sugestões para reflexões ou trabalhos futuros. Procederemos, de seguida, à sua inventariação, privilegiando aspectos da sua formulação mais

do que da sua eventual resolução. Não obstante, sempre que possível, serão apresentadas pistas que, em nosso entender, podem constituir abordagens dos problemas, tendo em vista a sua posterior exploração.

### *Inconsistência, heterogeneidade e diferenciação de domínios cognitivos*

Um primeiro problema diz respeito à hipótese da especificidade de domínios do conhecimento humano. Do esclarecimento desta questão depende a compreensão, numa primeira fase, das relações entre estruturas lógico-matemáticas e interpessoais e o estabelecimento do grau de autonomia das últimas. A sua aceitação implica a consideração de que o processo de desenvolvimento não é unitário, mas multidimensional. Na verdade, algumas evidências da investigação tendem a demonstrar a inadequação da conceptualização de uma estrutura geral do pensamento e do raciocínio, formando um sistema unitário e homogéneo, e a constituir-se como base de apoio para a formulação de críticas aos modelos estruturais-cognitivos (cf. Brown & Desforges, 1979; Smetana, 1989).

A tese de uma estrutura geral e homogénea tem as suas raízes, também, na crença implícita no papel passivo dos objectos no processo de conhecimento. Como Chandler faz notar, as teorias do desenvolvimento cognitivo — nomeadamente a de Piaget — parecem ter cometido o excesso de "ter sacrificado o

ambiente aos apetites construtivistas do sujeito, deixando-o suspenso num mundo de pura assimilação, sem objectos" (Chandler, 1982). A aceitação das diferenças entre domínios cognitivos e a sua diferenciação epistemológica pode, a nosso ver, resultar na devolução do ambiente à importância de que tinha sido despojado, re-equilibrando a relação epistemológica entre sujeito e objecto. Para além das estruturas psicológicas, impõe-se, por isso, um olhar atento do investigador na compreensão das estruturas dos diferentes objectos da realidade. Se a forma do conhecimento não é independente da natureza do seu conteúdo, a evolução das teorias do desenvolvimento cognitivo — ou socio-cognitivo — não poderá deixar de passar pelo abandono de um centração quase exclusiva no sujeito e de procurar as relações que as suas estruturas mantêm com objectos de natureza e organização diversos, o que implica também o estudo do domínio de conhecimento em causa.

Desde logo, a questão da especificidade de domínios exige uma análise que transcende um ponto de vista exclusivamente interior à dimensão interpessoal do desenvolvimento das estruturas. Por outro lado, a constatação da inexistência de uma orientação unitária do sujeito para o mundo físico e para o mundo social e a identificação de inconsistências no raciocínio e juízo quer no domínio da cognição social quer do da cognição não social (Damon, 1977; Feldman, 1986; Flavell, 1982; Gelman & Spelke, 1981; Keil, 1986; Ross, 1981; Smetana, 1989; Turiel, 1978, 1989; Turiel &

Davidson, 1986) dão apoio à tese da diferenciação de domínios cognitivos. Por outras palavras, as constatações de heterogeneidade e de inconsistência exigem uma outra visão do problema, em termos da sua compreensão teórica.

Esta visão alternativa consubstancia-se, justamente, no pressuposto de que o conhecimento se encontra organizado em função de domínios específicos. Logo, os aspectos formais da sua organização, isto é, as estruturas, são um elemento *próprio* de cada domínio do conhecimento, constituindo sistemas desenvolvimentais separados e auto-regulados. É possível, neste quadro, assumir que a heterogeneidade no raciocínio reflecte formas sistemáticas e organizadas do pensamento, rejeitando-se, em consequência, a ideia de falta de coerência ou de organização no conhecimento humano.

A heterogeneidade no pensamento de um indivíduo constituiria, assim, apenas, a aparência de uma realidade mais profunda e complexa onde sistemas específicos de pensamento se encontram organizados dentro de domínios delimitados e, portanto, traduziriam coerência no desenvolvimento das estruturas cognitivas. Além disso, as tarefas que se colocam aos indivíduos podem conter, e muitas vezes contêm, componentes de mais de um domínio, o que coloca a questão, premente, numa perspectiva de compreensão do desenvolvimento psicológico, da coordenação entre domínios e das suas implicações para a avaliação do desenvolvimento. Em termos de interpretação de tarefas, nomeadamente de resolução de problemas, a coordenação entre domínios dificulta e

complexifica, ainda mais, a acção do investigador porque constitui uma fonte adicional de inconsistência, pondo em relevo a complexidade da organização dos sistemas cognitivos no seu todo (cf. Reda, 1986).

Impõe-se, por isso, o empreendimento teórico de identificar domínios de conhecimento, definir os seus limites e os critérios que os diferenciam e compreender em que condições e segundo que processos se opera a sua coordenação (Turiel & Davidson, 1986), questões que estão largamente por esclarecer. De acordo com os dois autores citados, esta tarefa realizar-se-ia segundo duas dimensões: sincrónica (organização horizontal) e diacrónica (organização vertical). As questões de heterogeneidade/homogeneidade, descontinuidade/continuidade e inconsistência/consistência seriam reformuladas de acordo com as seguintes teses (Turiel & Davidson, 1986):

(a) diferenças qualitativas entre domínios de conhecimento implicam heterogeneidade;

(b) a organização dentro de cada domínio reflecte homogeneidade;

(c) mudanças qualitativas no desenvolvimento dentro de um domínio traduzem descontinuidade;

(d) os processos graduais de mudança dentro de um domínio implicam continuidades temporais (funcionais, como já foi referido atrás);

(e) as coordenações entre domínios têm o efeito multiplicador de relações de consistência e de inconsistência.

Enunciados como estes traduzem um novo elemento discriminativo na investigação do desenvolvimento, patente na gramática do "dentro" e do "entre" domínios cognitivos. A ideia é de interesse para a compreensão do desenvolvimento interpessoal, especificamente das suas componentes estruturais, situando-as e diferenciando-as de outras estruturas cognitivas e, paralelamente, fazendo apelo a um esforço da investigação no sentido de uma compreensão mais ampla do domínio interpessoal, passando pela identificação dos seus elementos fundamentais e pela análise das qualidades intrínsecas destes, responsáveis pela sua autonomização face a outros domínios cognitivos.

A cognição social não poderá deixar de ser, na sua essência, uma transacção sujeito-objecto, sendo este último também um sujeito. A outro nível, a proposta da diferenciação dos domínios tem implicações para a questão da relação entre estrutura e acção, outro dos problemas que procuraremos levantar nos seus aspectos mais relevantes.

#### *Redefinição do problema estrutura/acção a partir da tese de especificidade de domínios cognitivos*

Com efeito, a estrutura cognitiva aplica-se (refere-se) ao sistema de conhecimento do indivíduo dentro de um domínio e não ao seu pensamento (Turiel & Davidson, 1986), muito menos à sua acção concreta em contextos e situações específicas, face a tarefas ou domínios particulares. Resulta

daqui que o problema da inconsistência — por vezes colocado em termos de *décalage* — entre estrutura e acção — deve ser reformulado. As discrepâncias entre estrutura cognitiva (nível ou estádio) e pensamento ou entre estrutura cognitiva e comportamento ou ainda entre pensamento e comportamento representam três possibilidades de estudo desta questão.

Ao nível do pensamento, uma consequência da asserção anterior consiste em considerar que ele está organizado em função de domínios, o que pode facilitar a compreensão do conhecido fenómeno do *décalage* horizontal. Finalmente, o comportamento não pode, nesta perspectiva, ser determinado exclusivamente pela estrutura cognitiva, por um lado, nem por variáveis situacionais e contextuais, por outro. A relação entre estrutura e acção passa por um processo mediacional múltiplo e complexo onde componentes individuais (cognitivas, afectivo-emocionais, motivacionais), situacionais e contextuais (incluindo as que resultam da especificidade da tarefa ou do domínio) interagem na produção do resultado final: o comportamento (Coimbra, 1990).

O domínio da compreensão interpessoal é paradigmático a este respeito: a situação envolve um interlocutor, ele próprio, sujeito do conhecimento e acção.

Torna-se comprehensível, dentro deste quadro de multideterminação e reciprocidade dos diferentes factores em presença, a constância e inevitabilidade da inconsistência e heterogeneidade do desenvolvimento psicológico na sua globalidade. Dito de outra forma, citando Turiel & Davidson

(1986), a heterogeneidade em julgamentos e acções reflecte formas de raciocínio sistemáticas e organizadas no interior de cada domínio.

De facto, a constatação de diferenças e de inconsistências em diferentes julgamentos ou acções não legitima a conclusão de falta de coerência ou de organização no raciocínio. Segundo os mesmos autores, a heterogeneidade do pensamento humano pode resultar de diferentes sistemas de pensamento que estão organizados em função de domínios limitados de conhecimento e, portanto, reflecte coerência nas estruturas subjacentes. Esta especulação sugere uma interpretação dos sistemas cognitivos, como entidades de integração formal em diferentes níveis, relacionáveis e coordenáveis entre si, o que, aliás, está em acordo com outras propostas de conceptualização, acentuando a multiplicidade de níveis de organização (Reda, 1986).

Isto é, a observação de consistências e de inconsistências no julgamento e na acção dos sujeitos requer formas adequadas de compreensão e não é, em qualquer caso, um teste destinado a averiguar a natureza organizada do pensamento humano.

#### *Consideração do problema estrutura/acção em Piaget*

Em Piaget, o problema da relação estrutura/acção restringe-se ao binómio estrutura/função e desemboca numa questão de ordem epistémica: se a estrutura existe, então é um

sistema autónomo, logo, dispõe de processos auto-reguladores, logo, funciona. Este raciocínio permite compreender como o funcionamento da estrutura é condição da sua existência, da sua conservação e da construção de novas estruturas, mais complexas. De um ponto de vista essencialmente psicológico, o problema tem sido colocado a partir da relação entre estrutura (competência) e função (*performance*) de um sujeito, esta última avaliada a partir de critérios prescritivos da qualidade das acções ou produções do sujeito.

Trata-se de uma questão relacionada, mas distinta da anterior, tendo sido colocada com insistência, mas que parece não ter interessado Piaget para quem o desenvolvimento cognitivo tem sobretudo um valor instrumental para o estudo dos processos de conhecimento (a Psicologia é um produto secundário do seu trabalho epistemológico). O pensamento de Piaget parece ir no sentido de demonstrar, inapelavelmente, a imprescindibilidade do funcionamento como condição de emergência e de existência das estruturas, demarcando-se de outras perspectivas estruturais que se ficam pela sua formulação em termos estáticos. O funcionamento a que Piaget se refere é, pois, o funcionamento da estrutura, do sistema, e não o funcionamento do sujeito, questão que não cabe no plano do sujeito epistémico, objecto de estudo da epistemologia e psicologia genéticas.

*A natureza restritiva das descrições estruturais do desenvolvimento*

Esta posição tem sido, aliás, fonte de críticas susceptíveis de atribuição às propostas de Piaget e extensivas, com as devidas adaptações, ao modelo de Robert Selman, situando-as no âmbito da qualidade descritiva/explicativa — outra questão controversa — destas abordagens. Ainda que considerando as contribuições de Piaget para o desenvolvimento social e moral, a sua teoria do desenvolvimento cognitivo tem sido apresentada como tendo um âmbito demasiado estreito — confinado a tarefas de raciocínio "científico" — insuficiente para a compreensão do desenvolvimento da personalidade e da construção da identidade pessoal, como ele pretendia (Campbell & Brickhard, 1986). Uma das razões por que as estruturas cognitivas piagetianas não podem dar conta da totalidade do funcionamento psicológico prende-se com o facto de grande parte das perspectivas correntes não conceptualizarem o sistema cognitivo humano na sua complexidade o que implicaria, como já afirmámos, a consideração de níveis diversos de organização cognitiva com os respectivos sistemas de relações. De novo, a perspectiva dos domínios de conhecimento de Turiel e Davidson (1986) pode fornecer algumas respostas que, não esgotando o problema, esclarecem, pelo menos, alguns dos seus aspectos. Na verdade, as estruturas piagetianas não podem permitir a explicação de todos os

processos de conhecimento humano, como tem sido salientado por vários autores (Campbell & Brickhard, 1986; Flavell, 1982a, 1982b). Antes de mais, os processos que Piaget estudou — estruturas, operações ou competências — referem-se, inevitavelmente, aos domínios considerados: físico e lógico-matemático. A especificidade de domínios de conhecimento será, certamente, uma das razões justificativas da "incapacidade" das estruturas piagetianas para abranger todas as áreas de funcionamento psicológico e, em sequência, da legitimidade da emergência de modelos de desenvolvimento de estruturas cognitivas interpessoais (Selman, 1980) e morais (Kohlberg, 1981), entre outras.

A mesma limitação poderá ser apontada, no entanto, ao modelo de desenvolvimento da compreensão interpessoal de Selman, agora situada no interior do domínio interpessoal. Com efeito, se não é difícil concordar com a condição da tomada de perspectiva social como estrutura básica da compreensão interpessoal, mais difícil será sustentar que esta capacidade de diferenciar e articular perspectivas dê conta da totalidade dos processos envolvidos na competência interpessoal. A TPS é, indubitavelmente, uma dimensão fundamental da compreensão que o sujeito em desenvolvimento vai adquirindo da realidade interpessoal, mas o seu âmbito é relativamente restrito na descrição e explicação da globalidade deste processo, como já foi referido atrás.

Porventura, se se concordar com esta limitação — de tomar um aspecto da competência interpessoal pela sua

totalidade — talvez se expliquem algumas das dificuldades desta abordagem em resolver a discrepancia entre competência e *performance* ou estrutura e acção, (e. g. Selman, 1976a) o que sugere o esclarecimento de outras dimensões estruturais e operativas para além da diferenciação e integração de pontos de vista interpessoais e sociais. É conveniente, no entanto, relembrar que a resposta à questão da discrepancia transcende, obviamente, a limitação mencionada.

#### *Implicações para a conceptualização da relação entre estruturas e acção*

Na verdade, como o sublinham Campbell & Brickhard (1986), a própria formulação deste problema está, inevitavelmente, dependente do quadro conceptual em que ele é pensado e decorre dos seus próprios constructos, nomeadamente, estrutura e estádio. Nesta perspectiva, competência designa a(s) possibilidade(s) cognitiva(s) ou socio-cognitiva(s) do sujeito num determinado momento do seu desenvolvimento.

Flavell (1977) conceptualiza o tema da possibilidade, a partir da diferenciação entre três componentes: existência, necessidade e inferência. Um sujeito pode dispor de um capacidade estrutural-cognitiva ou socio-cognitiva (existência) e, todavia, não escolher utilizá-la numa determinada situação (necessidade). Finalmente, a inferência diz respeito à selecção da estratégia concreta de resolução do problema. Trata-se,

portanto, de um modelo cognitivo de processamento da informação (Hains, 1984). Qualquer dos três componentes pode ter interferência sempre que se observa uma "deficiência" desenvolvimental. A proposta pode constituir um instrumento útil para a formulação de hipóteses de compreensão de resultados da investigação que denotam "atrasos" desenvolvimentais, como se verá em secção posterior deste trabalho.

Cooney & Selman (1978) referem-se à responsabilidade decorrente da situação como um dos factores facilitadores da utilização da competência no contexto do raciocínio sobre a acção. Ou seja, possibilidade não implica que o sujeito actualize a competência na acção. É, sobretudo aqui, a nível teórico, que se instala a discrepância. A teoria piagetiana e os modelos nela inseridos, como é o caso do de Selman, fornecem descrições das teorias implícitas que o sujeito utiliza para resolver problemas, mas dizem-nos menos da maneira como ele funciona. "Agarrados" às estruturas, estes autores têm tido dificuldades em estudar os processos de funcionamento psicológico, isto é, os processos sobre a maneira como os sujeitos efectivamente pensam. Este salto implica a passagem do sujeito epistémico para o sujeito psicológico (Broughton, 1983). Reconheça-se, todavia, a consciência da necessidade de suprir esta lacuna, patente na inflexão de Piaget na última parte da sua obra (*e. g.* Piaget, 1977 [1975]), o que o levou a interessar-se por afirmar a componente funcional do seu modelo, importando conceitos da cibernetica e da inteligência

artificial (Campbell & Brickhard, 1986). Também Selman e os seus colaboradores (Selman, Beardslee, Schultz, Krupa, & Podorefsky, 1986), recentemente, procuraram a articulação dos diferentes níveis de uma estrutura socio-cognitiva, as estratégias de negociação interpessoal, com etapas de processamento da informação para a resolução de problemas interpessoais (Platt, Prout, & Metzger, 1986; Shure, 1982; Shure & Spivack, 1982; Shure, Spivack, & Jaeger, 1971)<sup>(1)</sup>, combinando dentro do mesmo modelo teórico componentes estruturais e funcionais. Tentativas análogas são atribuíveis a Rest (1983, 1986), no que diz respeito ao desenvolvimento do raciocínio moral, ou a Overton (1989) que propõe um modelo de competência/procedimento para o desenvolvimento cognitivo.

Estes desenvolvimentos não esgotam, contudo, a questão. Certos autores defendem que o problema essencial reside na própria formulação e defesa do conceito de competência (Campbell & Brickhard, 1986, 1987). O seu principal argumento é o de que o modelo estrutural-cognitivo, ao assentar na distinção competência/desempenho, confunde descrições de realizações de tarefas com as explicações de *como*

---

(1) Não se negligencie, contudo, a associação que tem sido encontrada pela investigação entre tomada de perspectiva social e competências de resolução de problemas (cf. Marsh, 1981; Pellegrini, 1980; Platt & Spivack, 1973; Schiller, 1978; Shure, 1980, citados por Shure, 1982). Em todos estes estudos, se tem verificado uma correlação significativa entre TPS e a resolução de problemas, variando entre 0.30 e 0.50. Os resultados sugerem que a tomada de perspectiva social pode ser uma condição necessária, mas não suficiente para a resolução de problemas interpessoais (cf. Enright, 1980; Shure, 1982). De facto, a investigação tem verificado que não se encontram sujeitos bons resolvedores de problemas interpessoais com níveis baixos de desenvolvimento da tomada de perspectiva social.

essas tarefas são realizadas. Segundo eles, o que se passa é a segregação dos processos e representações psicológicas em duas classes, a competência e a *performance*, atribuindo-se à primeira prioridade lógica e qualidade desenvolvimental. Esta clivagem impossibilita, de acordo com esta tese, a análise desenvolvimental da *performance*, pelo que a oposição competência/*performance* deveria ser rejeitada.

A complexidade do problema não facilita a tomada de posição quanto a este ponto. Se é verdade que esta oposição se tem constituído como um obstáculo à compreensão integrada do desenvolvimento psicológico humano nos domínios cognitivo, interpessoal, etc., importa reconhecer que os desenvolvimentos mais recentes do modelo estrutural-cognitivo de Selman (Selman, Beardslee, Schultz, Krupa, & Podorefsky, 1986) apontam para um êxito moderado na articulação de elementos estruturais e funcionais no domínio das estratégias de negociação interpessoal.

Esboçam-se, assim, algumas condições teóricas e empíricas para a coordenação, no quadro destes modelos, entre a descrição daquilo que o sujeito conhece e uma teoria do conhecer, confusão pretensamente herdada da tradição estruturalista e de um certo conceito de competência, atribuído a Chomsky, além de a Piaget (Campbell & Brickhard, 1986).

A complementação de uma teoria da competência por uma teoria dos processos de funcionamento, como no caso referido do modelo das estratégias de negociação interpessoal, pode constituir uma contribuição significativa para o abandono

de uma concepção "todo-poderosa" da competência por esta reenviar para a "causalidade do possível", argumento assimilável ao princípio escolástico potência-acto e, como este, igualmente inadequado.

Continuando no plano teórico, outra fonte de dificuldades no estudo das relações entre a estrutura e a acção resulta, no que se refere às estruturas cognitivas ou socio-cognitivas, da sua condição de estruturas de totalidade, de conjunto, cujo carácter de generalidade e abrangência dentro de um determinado domínio, torna, em consequência, longínqua a relação que se possa estabelecer entre elas e acções concretas do sujeito, o que poderia ser utilizado como argumento de que a estrutura cognitiva talvez não seja uma boa escolha como constructo de compreensão da acção humana<sup>(1)</sup>.

As estruturas cognitivas significam um conjunto de possibilidades — actualizáveis ou não, em função de uma série de factores — que são apenas susceptíveis de se traduzirem em termos da qualidade da acção (da sua complexidade, flexibilidade, riqueza...). Além disso, qualquer acção singular realizada por um certo sujeito num certo contexto particular é, essencialmente, ambígua e impenetrável à interpretação/categorização, por referência a um instrumento teórico que permita a sua comparação com uma estrutura cognitiva (Fisher & Canfield, 1986).

---

(1) Por exemplo, Selman (1976a) discute a questão da inadequação da perspectiva estrutural-cognitiva para lidar com as questões que envolvem a acção social.

De qualquer modo, a estrutura cognitiva determina os limites dentro dos quais um indivíduo é capaz de pensar e ajuizar em situações concretas. Para além da qualidade do conhecimento de que ele dispõe sobre a realidade influenciar o seu pensamento e a sua acção, parece, do nosso ponto de vista, poder avançar-se que a estrutura cognitiva que lhe subjaz poder ser de utilidade para a compreensão da acção a dois níveis: (a) na identificação do "tecto" da competência cognitiva de um sujeito, possibilitando ou inviabilizando determinadas acções; (b) na compreensão de macro-análises da acção ao longo do tempo onde é possível discriminar regularidades e não tanto na explicação de comportamentos ou acções específicos (micro-análise). Esta última hipótese deixa em aberto a questão da identificação dos elementos essenciais para uma teoria macro-analítica da acção humana. No mínimo, é possível, desde já, concluir a existência de uma relação moderada e consistente entre o nível de desenvolvimento das estruturas cognitivas e o nível de acção dos sujeitos (cf. Rest, 1986). Embora a utilização da correlação como meio de relacionar a competência e a acção tenha sido criticada (Silbereisen, 1986), por se limitar a fazer uso de uma artificialidade estatística que nada diz sobre as implicações entre os dois elementos, importa considerar que o desenvolvimento desta abordagem pode sugerir novas formas de colocar a questão.

O problema do estabelecimento de relações entre estruturas cognitivas e a acção é — há ainda que o notar — o

problema, mais geral, de todo o investigador quando, após a operação analítica que o levou a separar um objecto de estudo das totalidades a que ele pertence, se confronta com a necessidade de o restituir ao seu contexto original. A relação entre competência e *performance* faz intervir uma multiplicidade de outros factores, psicológicos e não psicológicos, de que a estrutura cognitiva é apenas, obviamente, uma das dimensões a considerar. Uma das dificuldades na resolução deste *puzzle* resulta, portanto, também, da complexidade da tarefa científica que a *integração* consigna. De resto, o comportamento humano é, sem dúvida, um produto de tal natureza, para onde confluem influências de proveniências múltiplas e diversas, cujos processos consentem uma pluralidade de caminhos e de relações possíveis.

Em nosso entender, e no que diz respeito especificamente a esta questão no domínio do desenvolvimento interpessoal, resta referir a hipótese, que já atrás formulámos, de conceptualizar: (a) a tomada de perspectiva social como estrutura socio-cognitiva de natureza *ônica*, responsável pela organização da experiência e pelo processo de construção de conhecimento da realidade interpessoal, tendo, essencialmente, um papel *regulador* da acção; (b) as estratégias de negociação interpessoal como estrutura *pática*, dizendo respeito à planificação da acção, caracterizada por um conhecimento de natureza procedural e desempenhando um papel *organizador* da acção.

Nesta hipótese, ainda em fase de exploração, a relação entre estrutura e acção pode ser resolvida pela identificação de estruturas socio-cognitivas de natureza e função diferentes, onde a conexão entre a compreensão interpessoal e o comportamento é mediada por uma estrutura cognitiva centrada expressamente no processo de produção da acção, as estratégias de negociação interpessoal.

**Relação entre desenvolvimento de estruturas  
interpessoais e diferentes dimensões do  
desenvolvimento psicológico**

*A função desenvolvimental da tomada de perspectiva social*

Continuando na identificação de questões de interesse do ponto de vista da abordagem psicológica da compreensão interpessoal, faz sentido colocar o problema da função desenvolvimental da tomada de perspectiva social. Geralmente, destacam-se duas funções complementares (Damon, 1983): a de socialização, função integradora que inclui dimensões que se prendem com padrões de relacionamento com os outros, aceitação e pertença a grupos e à comunidade, regulação do comportamento, etc.; é neste sentido que o indivíduo se enquadra em contextos sociais e culturais amplos; a segunda função, de individualização, diz respeito à diferenciação. Relaciona-se com a construção de um sentido de *self* e de um

papel e lugar próprios na ordem social, contribuindo para a formação da identidade. Implica a distinção face ao outro e a compreensão das idiossincrasias pessoais.

Selman, por seu lado, conceptualiza o papel desenvolvimental das estruturas socio-cognitivas em termos mais marcadamente psicológico-interpessoais. Na sua perspectiva, o processo de desenvolvimento concorre para a realização de duas tarefas: a autonomia e a intimidade (Selman, 1989). A autonomia é operacionalizada como capacidade para definir necessidades e objectivos próprios e coordenar estratégias de negociação a partir da articulação de perspectivas. Selman tende a associá-la à noção de assertividade (Selman & Yeates, 1987). A intimidade é definida como capacidade de partilhar experiências pessoais. Nesta formulação, autonomia e intimidade são vistas como processos e não como produtos, isto é, não representam algo que se alcance e fique realizado, mas tarefas que se vão resolvendo ao longo de todo o ciclo vital. A criança, por exemplo, procura, desde cedo, no seu relacionamento com os outros, simultaneamente a autonomia e a intimidade. Dir-se-ia, por isso, que estas duas dimensões se vão equilibrando dialecticamente ao longo da vida. Postas em termos de diferenciação e integração, a autonomia corresponde à diferenciação eu-outro e a intimidade à integração eu-outro, formulação que está próxima da visão de Kegan (1983).

## Influência da TPS no processo de desenvolvimento psicológico

O problema do papel da tomada de perspectiva social no desenvolvimento sugere também o estudo das relações entre o desenvolvimento interpessoal e outras dimensões do desenvolvimento psicológico. Limitar-nos-emos a assinalar: (a) o desenvolvimento cognitivo, já atrás referido, como condição necessária mas não suficiente para o desenvolvimento de estruturas interpessoais (Krebs & Sturup, 1976; Muuss, 1982; Oppenheimer & Van Der Lee, 1983; Selman, 1971, 1980; Selman & Byrne, 1974); (b) o desenvolvimento do raciocínio moral para o qual as aquisições dos domínios cognitivo e interpessoal são igualmente condição necessária. No que se refere ao último, pode mesmo falar-se de uma relação íntima entre estruturas interpessoais e estruturas morais (Biggs & Blocher, 1987; Coimbra, 1990; Damon, 1980; Edelstein, 1977; Kohlberg, 1976; Muuss, 1982; Selman, 1976a, 1976b), mesmo quando se procede ao controle estatístico da variável inteligência (Selman, 1971); (c) o desenvolvimento psicossexual por depender, obviamente, de aquisições desenvolvimentais no que diz respeito ao relacionamento com os outros, nomeadamente à intimidade; (d) o desenvolvimento vocacional pelo facto da resolução de tarefas deste domínio se realizar necessariamente num contexto de relacionamento interpessoal; (e) o desenvolvimento do *ego*, de que a dimensão interpessoal é um elemento integrante (Loevinger, 1980); (f) ou do desenvolvimento da identidade onde a exploração das

diferentes possibilidades de investimento pressupõe a capacidade de as avaliar e integrar segundo diferentes perspectivas (Enright & Deist, 1979).

Pela sua natureza de integração dos vários aspectos do desenvolvimento psicológico, a construção da identidade, nomeadamente naquilo em que depende do desenvolvimento de estruturas interpessoais, é merecedora de uma atenção particular. Com efeito, como assinalam Enright & Deist (1979), apesar da referência mais comum na literatura às competências lógico-formais, a consideração de diferentes possibilidades da realidade, pré-requisito para a construção da identidade pessoal, é da ordem do social mais do que da do não-social. A capacidade para examinar diferentes pontos de vista permite ao adolescente a compreensão dos outros indivíduos, grupos e da sociedade em geral. O seu posicionamento perante estas diferentes entidades, a aceitação mútua, a solidariedade ou a rejeição dependem, portanto, do desenvolvimento da tomada de perspectiva social.

Um outro elemento essencial para a identidade é a consciência do *self* como diferente de todos os outros *elves*. Também aqui, a tomada de perspectiva social exerce uma influência determinante. É através da coordenação das perspectivas interpessoais e sociais que o indivíduo se dá conta das suas semelhanças e diferenças psicológicas relativamente aos outros, o que constitui condição indispensável para o sentido de identidade.

Em resumo, nas relações entre a tomada de perspectiva social e o desenvolvimento da identidade do *ego*, é possível distinguir, pelo menos, dois níveis: a crescente complexidade cognitiva que decorre da progressiva capacidade de diferenciação e integração de perspectivas está certamente ligada ao desenvolvimento da identidade; por outro lado, como tem sido afirmado por autores proeminentes neste domínio de investigação (Erikson, 1976 [1950]; Marcia, 1986), a qualidade do processo de construção da identidade pessoal depende de momentos estruturantes de exploração e de investimento. Uns e outros encontram-se associados ao desenvolvimento de competências cognitivas como pré-requisitos para a procura, análise, experimentação e escolha de alternativas. É também a este nível que a tomada de perspectiva social se pode considerar um processo psicológico de cujo desenvolvimento está pendente a capacidade para identificar e examinar diferentes possibilidades de investimento pessoal.

### O carácter dialéctico do desenvolvimento das estruturas

Outra questão que gostaríamos de tratar prende-se com a natureza do processo de desenvolvimento da compreensão interpessoal e, especificamente, da tomada de perspectiva social. Novamente, por se tratar de uma estrutura socio-cognitiva, o problema não pode ser dissociado da

problemática geral do desenvolvimento de estruturas cognitivas, embora a nossa preocupação se situe no caso particular das estruturas interpessoais.

O desenvolvimento psicológico da tomada de perspectiva social procede por sucessivos momentos estruturadores de diferenciação e integração de perspectivas existentes e/ou possíveis sobre uma dada situação ou problema num sentido de crescente complexidade. A diferenciação aproxima-se do que se poderia designar por movimento analítico: decompõe a realidade nos seus elementos constituintes, qualidades psicológicas, pessoas, relações, situações. À integração inere o processo psicológico de síntese pessoal que o indivíduo está capaz de realizar.

Parece, pois, adequado qualificar o processo de desenvolvimento a partir da ideia de dialéctica (Garcia, 1987; Kohlberg & Mayer, 1972; Leva, 1984; Piaget, 1980). Com efeito, parece-nos ser esta a noção que melhor exprime o pensamento de Piaget sobre a natureza do processo de desenvolvimento psicológico. De facto, o modelo estrutural-cognitivo propõe soluções dialécticas para a interacção indivíduo/meio, visíveis a outros níveis nas oposições diferenciação/integração assimilação/acomodação ou entre as estruturas cognitivas de dois estádios contíguos. A nossa hipótese consiste em esboçar o que poderia constituir uma exploração da noção de dialéctica recorrendo a alguns dos seus teorizadores no campo da Filosofia.

A transição de um nível de organização cognitiva — aqui caracterizado por determinadas possibilidades de diferenciação e de integração — para outro é conceptualizável segundo a sequência hegeliana tese-antítese-síntese. Cada nível seria definível como um momento de síntese que, por referência ao seguinte, funcionaria como sendo a tese. Nesta concepção, são discerníveis os elementos essenciais de qualquer processo dialéctico: (a) "a bipartição do uno e o conhecimento das suas partes contraditórias" e (b) "a identidade dos opositos"<sup>(1)</sup> (Lenine, 1989 [1914/15]) ou a negação de uma situação (Hegel).

Justifica-se, neste ponto, a clarificação de tal conceito de dialéctica bem como das suas implicações para a ideia de desenvolvimento psicológico (em qualquer das suas dimensões, incluindo a que está em questão neste trabalho). Em primeiro lugar, as condições atrás enunciadas fazem parte do património conceptual partilhado pelas correntes quer do idealismo quer do materialismo dialécticos. Situamo-nos, pois, na confluência das duas perspectivas e não no que as diferencia. Em segundo lugar, desenvolvimento significa a "luta dos opositos" (Lenine, 1989 [1914/15]) ou a negação de uma situação (Hegel).

Esta concepção rejeita, antes de mais, a visão exclusivamente quantitativa do desenvolvimento — identificável em certos paradigmas psicológicos de raiz associacionista — tendente a resolver a questão em termos de

---

(1) Convém esclarecer que, para Piaget (1980), a identidade dos opositos não é uma identidade estática, mas uma implicação recíproca: "cada operação implica a sua inversa mas não é a sua inversa" (Piaget, 1980).

aumentos, diminuições e repetições e a conceptualizar os seus processos como acção/reacção (Garcia, 1987). Privilegia, em vez disso, a dimensão qualitativa das diferenças no desenvolvimento (histórico ou "humano"<sup>(1)</sup>, evidenciando os "saltos" e a "interrupção da gradualidade" (cf. Lenine, 1989 [1914/15]) (são visíveis as semelhanças desta formulação com o pensamento de Piaget relativamente às descontinuidades estruturais do desenvolvimento).

O contraste entre as duas ideias acima referidas levam-nos, finalmente, à consideração de uma outra diferença fundamental: a da fonte ou motor do desenvolvimento. A visão que, embora de forma imprecisa, qualificámos de quantitativa tende a omitir esta questão ou a "transportá-la para fora", localizando-a no ambiente, no sujeito (na sua vontade) ou até numa entidade divina. O conceito alternativo de desenvolvimento dirige, por outro lado, a sua atenção para o conhecimento da sua fonte: a dialéctica. A primeira opção é susceptível de ser representada por uma linha recta. À segunda corresponde, como já vimos, a representação geométrica de uma linha curva em espiral, que Piaget (1980) considera a expressão mais geral da dialéctica.

Fazendo a discussão regressar ao domínio específico deste trabalho, interessa considerar a hipótese de aplicabilidade da dialéctica como instrumento conceptual no estudo do desenvolvimento da compreensão interpessoal/social. Nesta perspectiva, aceita-se que o processo

---

(1) em sentido individual.

dialéctico é identificável em qualquer proposição, mesmo a mais simples, em cujo conteúdo esteja em jogo o conhecimento/compreensão da realidade. Exemplificando, o que há de dialéctico quando um sujeito afirma "O João é simpático"? Sem a preocupação de sermos exaustivos nesta análise, podemos, desde logo, identificar o processo de oposição do singular ao universal. Como afirmaria o mesmo filósofo, corroborando o pensamento de Hegel: "já aqui existe dialéctica [...] portanto os opostos [*João /simpático*] são idênticos: o singular não existe senão na conexão que conduz ao universal. O universal existe apenas no singular, através do singular. Todo o singular é (de uma maneira ou de outra) universal. Todo o universal é uma partícula ou aspecto ou a essência do singular. Todo o universal, só aproximadamente, abarca todos os objectos singulares [...] todo o conhecimento do homem em geral é a própria dialéctica" (Lenine, 1989 [1914/15]).

Esta citação evidencia a convergência de concepções entre Piaget e Lenine. Se não, vejamos: o discurso de Lenine refere-se à relação dialéctica entre o singular e o universal. A separar estas duas noções encontra-se, na ordem desenvolvimental, um extenso trabalho de superação dialéctica da parte do sujeito que, através da abstracção reflexiva vai criando formas, instrumentos cognitivos que possibilitam a apreensão do real a partir de categorias gerais e universais — seguindo um processo que, para fins de adequação ao objecto de conhecimento, gera novas formas e estruturas. Não é esta síntese de opostos que está em jogo na construção que a criança

faz dos seus instrumentos de conhecimento, passando do particular para o universal, quando percorre o itinerário que a leva dos predicados aos objectos conceptuais, destes aos conceitos, aos juízos e às inferências.

Estamos, indubitavelmente, perante um círculo dialético — o mais geral dos círculos dialécticos do pensamento conceptual segundo Piaget (1980) — que consubstancia a identidade dos opostos, aqui representados pelas categorias a que Lenine aludia: o singular e o universal.

Na verdade, Piaget (1980) postula uma relação dialéctica entre predicados e objectos conceptuais, entre objectos conceptuais e conceitos, entre conceitos e juízos, entre juízos e inferências. Na lógica das composições os conceitos são formados a partir dos predicados (e dos objectos conceptuais), os juízos nascem das relações entre conceitos e as inferências são compostas de juízos. Mas se passarmos das composições para as justificações, torna-se evidente que um juízo assenta sobre inferências, que o uso de um conceito requer juízos e que os predicados são o produto de comparação entre conceitos. Os dois sentidos, ascendente e descendente, deste círculo dialéctico são inseparáveis. Trata-se de uma relação de circularidade dialéctica cuja especificação requer, no entanto, a distinção analítica entre composições (ou construções) e justificações (das conexões estabelecidas).

Não se ficam por aqui as concordâncias entre o pensamento de Piaget e de Lenine. Como Garcia (1980) faz notar, é surpreendente a identidade de pontos de vista entre

estes autores. Numa lista de traços característicos do processo dialéctico, elaborada por Lenine (nos seu comentários à ciência da Lógica de Hegel), Garcia encontra um conjunto extenso de notáveis coincidências entre o programa epistemológico do filósofo marxista e a epistemologia genética onde não faltam, por exemplo, "a história do desenvolvimento intelectual da criança" como domínio do saber de que se devem equipar a teoria do conhecimento e a dialéctica, a ênfase nos processos em detrimento dos produtos, o infinito processo de aprofundamento do conhecimento pelo homem dos objectos — passando dos fenómenos à essência e de uma essência menos aprofundada a uma essência mais profunda (concepção que encontra paralelo na noção de recuo do objecto da análise epistemológica piagetiana) —, a "repetição num estádio superior de certos traços e propriedades do estádio inferior", a "luta do conteúdo com a forma" e vice-versa — que exprime a complexidade das relações entre forma e conteúdo —, etc..

Curiosamente, a epistemologia genética raramente foi considerada uma teoria dialéctica do conhecimento (Garcia, 1980), mas é consistente a localização do pensamento de Piaget na continuação de uma linha que passa de Hegel, através de Marx, até Lenine. O facto é que há que reconhecer que coube a Piaget — quer ele queira ou não (Garcia, 1980) — a realização do programa psicogenético que Lenine anteriormente anunciara.

Em "As Formas Elementares da Dialéctica", Piaget (1980) reconhece a necessidade de uma conceptualização dialéctica da actividade cognitiva do sujeito: "...on observe des

*processus, dialectiques à tous les niveaux de pensée, et même d'action, dans tous les cas où il devient nécessaire de construire de nouvelles formes..."* (Piaget, 1980).

Na verdade, o desenvolvimento intelectual pode ser visto como uma sucessão de construções de interdependências, às quais não se pode recusar um carácter essencialmente dialéctico. No entanto, para Piaget, a dialéctica não se restringe à fórmula clássica tese-antítese-síntese, embora não se identifique com qualquer tipo de actividade cognitiva. Tomemos a última parte desta asserção:

No desenvolvimento, há, na opinião de Piaget, uma alternância de fases dialécticas — que correspondem a momentos de construção das estruturas — e fases discursivas (essencialmente disponíveis para a dedução) que ocorrem nos momentos de equilíbrio. Seria abusivo considerar que estas últimas situações se revestem de um carácter dialéctico. Portanto, na visão piagetiana, a dialéctica está reservada para os períodos em que o desequilíbrio entre assimilações e acomodações é superado pela via única da formação de estruturas novas.

A primeira parte da afirmação do penúltimo parágrafo conduz-nos à procura de elementos do desenvolvimento das estrutura cognitivas que ilustrem a natureza dialéctica das mudanças que aí ocorrem, para além do esquema hegeliano que vai da tese à síntese.

Neste sentido, o enunciado de Piaget que melhor expressa a sua concepção deste problema é o de que "a

dialéctica constitui o aspecto inferencial de qualquer processo de equilibração" (Piaget, 1980).

Tomemos alguns exemplos que explicitem esta posição e que evidenciem algumas das propriedades dos processos dialécticos no desenvolvimento cognitivo (a ilustração serve de algoritmo para a caracterização das estruturas socio-cognitivas):

(a) a construção de interdependências entre dois sistemas — as quais não se verificavam anteriormente — cuja fusão numa nova totalidade adquire propriedades que ultrapassam aquelas que cada um dos sistemas possuía antes daquela integração. Garcia (1980) refere-se ao caso da formulação dos números naturais como resultado da integração das inclusões e das seriações. A síntese dos contrários advém da superação dialéctica da oposição entre a classificação — centrada nas semelhanças — e a ordenação — focalizada nas diferenças.<sup>(1)</sup>

(b) o carácter dialéctico de qualquer relação de conhecimento entre um sujeito e um objecto que o primeiro procura conhecer: "... por um lado, as suas [dos objectos] manifestações materiais ou mentais aproximam-no naturalmente desses objectos, de forma sucessiva e progressiva, mas, por outro lado, há um recuo parcial do objecto no sentido em que cada nova tomada de consciência (de conhecimento) levanta novos problemas" (Piaget, 1980). O fenómeno do recuo do objecto de conhecimento traduz-se, por

---

(1) O exemplo é curioso porque o próprio Piaget (1980) não via oposição, mas apenas distinção e separação entre os dois sistemas, por não terminar o raciocínio pela ligação das inclusões às semelhanças e das seriações às diferenças.

exemplo, no facto de os sujeitos de níveis de desenvolvimento mais avançados se sentirem geralmente menos seguros das soluções que apresentam para os problemas propostos do que os que se encontram em níveis mais baixos da escala desenvimental.

(c) a dialéctica conduz a relativizações na medida em que uma característica, até aí isolada e absoluta, "é posta em relação com outras pelo jogo das interdependências" (Piaget, 1980). Com efeito, a dialéctica — está aqui um segundo aspecto fundamental das posições de Piaget — faz uso de uma modalidade especial das implicações, as implicações entre acções ou entre operações. As acções e as operações não têm existência em estado isolado. O modo particular (e dialéctico) de estabelecerem ligações entre si é o de uma rede de interdependências cujo elemento essencial é a implicação. Se uma acção ou operação já é transformadora (dialéctica), a implicação entre acções ou entre operações é duplamente transformadora (Piaget, 1980).

Concluindo, a ideia de que a dialéctica constitui o aspecto inferencial de toda a equilibração emerge como a principal tese de Piaget sobre a caracterização da natureza dialéctica do processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas. Tal natureza, consubstanciada na representação da espiral — não repetindo voltas no mesmo nível, mas elevando-se e alargando-se —, torna-se um dado essencial para a compreensão da transformação desenvimental e dos tipos e níveis de equilibração a que ela chega: entre assimilações e

acomodações; entre subsistemas, no sentido da sua coordenação; entre diferenciações e integrações; entre afirmações e negações.<sup>(1)</sup>

## Conclusões

Ao longo deste capítulo, procura-se identificar e analisar algumas das questões que se prendem com a génesis, a definição e o papel da tomada de perspectiva social no desenvolvimento cognitivo-interpessoal, bem como as implicações teóricas da emergência deste constructo.

Na identificação das principais inspirações filosóficas, localizou-se o modelo de Selman na linha do racionalismo europeu, nomeadamente de Kant, como precursor das epistemologias construtivistas, e na esteira de um certo pragmatismo americano, protagonizado por Dewey, cujas principais fontes de influência são, a nosso ver, as características do seu pensamento que mais o aproximam da análise epistemológica piagetiana.

Quanto à definição da tomada de perspectiva social, a nossa posição foi a de insistir no seu estatuto estrutural-cognitivo, acentuando a sua componente operativa — coordenação de pontos de vista — e tentando abrir algumas

---

(1) Para Piaget (1980), há dialéctica na correspondência entre afirmações, factores positivos ou operações directas e negações, factores negativos e operações inversas. A negação, sendo o resultado do processo dialéctico de construção pelo sujeito, assume-se simultaneamente como produto e instrumento do processo dialéctico.

pistas que possilitassem a sua formalização que se considerou insuficiente. Evidenciou-se a contradição de Selman ao utilizar uma categoria de conteúdo, as concepções sobre as pessoas, como componente de um conceito teórico de natureza estrutural.

O desenvolvimento do modelo da tomada de perspectiva social foi apreciado a partir da abordagem construtivista genética de Piaget que se considerou ser a mais significativa referência teórica para esse objecto de estudo. Neste sentido, justificou-se o ponto de vista segundo o qual o legado de Piaget se encontra longe de estar adequadamente explorado em ordem à consolidação do modelo da competência de compreensão interpessoal. Sublinhou-se o *insight* pioneiro daquele autor ao interpretar o desenvolvimento social da criança e do adolescente como a passagem da indiferenciação à coordenação de pontos de vista.

A TPS foi apresentada como uma estrutura socio-cognitiva de organização da experiência e da realidade interpessoais, uma estrutura teórica desempenhando uma função ontológica e epistemológica no desenvolvimento psicológico interpessoal. Tal formulação emerge como um resultado da reflexão sobre a natureza da tomada de perspectiva social e insere-se numa lógica de reconceptualização do modelo proposto por Selman.

No que diz respeito à relação entre competências intelectuais e competências interpessoais, justificou-se o princípio de autonomia e especificidade — mas não

independência — das segundas relativamente às primeiras, para cuja posição se procedeu à análise da natureza das diferenças entre conhecimento físico e conhecimento social e da exigência de processos cognitivos específicos deste.

A argumentação da autonomização da competência cognitivo-interpessoal completou-se com a avaliação das teses de especificidade de domínios de conhecimento, formulada por Turiel e Davidson, e de heterogeneidade e inconsistência do desenvolvimento psicológico de John Flavell. Na sequência da adopção destas posições, sugeriu-se a reformulação do modo de pôr o problema da relação entre pensamento e acção no desenvolvimento interpessoal.

Situou-se a competência da tomada de perspectiva social no contexto do desenvolvimento psicológico e foi analisado o seu peso em diferentes dimensões daquele processo, designadamente na construção da identidade, onde a TPS aparece como uma competência socio-cognitiva fundamental por constituir um importante instrumento de exploração, permitindo a assumpção de diferentes perspectivas sobre as experiências de vida com que o adolescente se confronta.

Finalmente, reflectiu-se sobre a natureza dialéctica do processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas, onde a análise piagetiana fez emergir a implicação entre acções e entre operações como elemento de produção de interdependências no movimento de construção de estruturas e a dialéctica como elemento inferencial da equilíbrio.

## CAPÍTULO TERCEIRO

ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO INTERPESSOAL,  
ESTRUTURA COGNITIVA DA ACÇÃO

No que diz respeito à investigação sobre o desenvolvimento psicológico, observou-se que, durante algum tempo, "o principal problema foi do papel da acção no desenvolvimento cognitivo em geral" (Bullinger & Chatillon, 1983). Pode afirmar-se que, em certa medida, a preocupação actual se formula através da questão inversa, igualmente fulcral: a do papel do desenvolvimento cognitivo na acção individual, isto é, o papel do conhecimento, da representação e da compreensão da realidade e da experiência na qualidade da acção do sujeito.

Esta tendência reflecte a evolução mais geral da Psicologia que, tradicionalmente, tem estudado o indivíduo como *sujeito a* características psicológicas (elementos, traços, processos, estruturas) pelas quais se deixa descrever e, menos habitualmente, o tem procurado encarar do ponto de vista de *sujeito de* acção e transformação de si próprio e do mundo. Em parte, é o *I* de William James que se tem deixado num certo esquecimento (*vd.*, por exemplo, Costa, 1990; Hart & Damon, 1985; Harter, 1983).

É em torno destas preocupações que se pode justificar uma abordagem psicológica sobre os processos e estruturas que subjazem à organização da acção. Tal como na primeira parte deste trabalho, situamo-nos no domínio do desenvolvimento interpessoal e no quadro de uma perspectiva teórica cognitivista ou, mais especificamente, estrutural-cognitiva. Reclamamo-nos, portanto, da possibilidade de identificar e

analisar, a nível cognitivo, elementos formais universais constituintes da acção interpessoal, cujo desenvolvimento ontogénico se sujeita a uma sequência invariante das aquisições. A enunciação de tais pré-condições teóricas — que apenas se tornem possíveis numa análise realizada *a posteriori* — reenvia-nos, de novo, ao constructo de estrutura cognitiva.

— — — — —

A escolha do objecto de estudo recai, desta vez, nas estratégias de negociação interpessoal (ENI), conceito desenvolvido por Robert Selman e colaboradores (Adalbjarnardóttir & Selman, 1989; Beardslee, Schultz & Selman, 1987, Schultz & Selman, 1989a, 1989b, 1989c, 1990; Selman, 1985, 1991; Selman, Beardslee, Schultz, Krupa & Podorefsky, 1986; Selman & Demorest, 1984, 1985; Selman & Schultz, 1988, 1989; Selman, Schultz, Krupa, Beardslee & Podorefsky, 1986; Selman & Yeates, 1987; Yeates & Selman, 1989), no contexto do seu programa de investigação sobre o desenvolvimento psicológico interpessoal de que a tomada de perspectiva social — tratada na primeira parte deste trabalho — constitui um primeiro momento de evolução teórica.

Motivações de ordem teórica e de ordem clínica podem ser identificadas entre as razões que permitem a compreensão desta evolução. Por um lado, Selman interessou-se por verificar na prática, através da observação, qual a relevância da competência de coordenação de perspectivas em situações interpessoais específicas: de conflito ou de diferença entre objectivos ou necessidades entre dois interlocutores. Por

outro, procurou desenvolver estratégias de intervenção psicológica para crianças e adolescentes com dificuldades de relacionamento interpessoal. Ambos os factores conduziram à elaboração do modelo das estratégias de negociação interpessoal.

Este capítulo inicia-se, portanto, pela definição de estratégias de negociação interpessoal como métodos de organização cognitiva para a resolução de situações de diferença ou de conflito entre duas partes e anuncia o seu estatuto teórico.

A apresentação do modelo teórico das ENI inclui sucessivamente a descrição da sequência de níveis de desenvolvimento; a tematização da sua bidimensionalidade em resultado da combinação de aspectos estruturais e funcionais — estes últimos representados pela série de competências funcionais de processamento da informação para a resolução de problemas interpessoais —; a análise das componentes, incluindo a orientação interpessoal; e a articulação de dimensões desenvolvimentais assentes na negociação e na partilha.

Num segundo momento, procede-se a uma análise crítica do modelo, onde se identifica e discute um conjunto de questões, de entre as quais se pode destacar: a insuficiente integração de aspectos estruturais e funcionais; as limitações da

opção funcionalista de processamento da informação e as virtualidades de exploração teórica metodológica das componentes em substituição daquela; a análise do papel regulador das dimensões de autonomia e de intimidade na acção interpessoal; a discussão da natureza estilística ou desenvolvimental da orientação interpessoal; a relação entre ENI e acção; a justificação do seu estatuto estrutural; e a contaminação axiológica do modelo.

Propõe-se uma reconceptualização das estratégias de negociação interpessoal como estrutura socio-cognitiva de natureza pática e transformacional e avalia-se a possibilidade de uma integração das capacidades de negociação e de partilha num mesmo modelo geral de competência da acção interpessoal.

Finalmente, analisa-se a necessidade de articular um modelo psicológico e desenvolvimental da competência cognitiva da acção interpessoal com uma teoria geral da acção. Esta reflexão emerge a partir da teoria da acção comunicativa de Jürgen Habermas.

O capítulo termina com uma tentativa de fundamentação filosófica de alguns implícitos da abordagem estrutural cognitiva e da relevância da reflexão filosófica para o estudo do desenvolvimento nesta perspectiva teórica com um destaque particular para o desenvolvimento de estruturas socio-cognitivas.

## Estratégias de negociação interpessoal: Definição do conceito e do estatuto teórico

Por imperativos da sequência da exposição, importa, desde já, delimitar este conceito, antes mesmo de discutir os seus atributos teóricos. Para Selman, estratégias de negociação interpessoal são métodos de resolução de situações caracterizadas por conflito ou divergência de interesses, necessidades, desejos ou objectivos entre um sujeito e um outro significativo, (cf. Selman, Schultz, Krupa, Beardslee, & Podorefsky, 1986).

Trata-se de situações interpessoais diádicas em cuja base existe um desequilíbrio — simultaneamente inter e intraindividual — cuja resolução exige alguma acção da parte dos dois intervenientes. Tal acção — quer o sujeito tenha consciência disso ou não — tem efeitos no interlocutor e na transformação da situação interpessoal e supõe uma teleonomia própria que, na concepção que aqui apresentaremos, visa a produção de um novo equilíbrio — intrapessoal e interpessoal —, no sentido que esta noção toma no quadro piagetiano (cf. Piaget, 1977 [1975]).

Ao propormos que as estratégias de negociação interpessoal constituem uma entidade teórica de natureza estrutural-cognitiva — pressuposto que requer fundamentação — estamos a supor que as possibilidades de lhe atribuir conteúdo cognitivo e de a formalizar são legítimas. Em nosso

entender, esta advertência justifica-se de ponto de vista em que interessa diferenciar este conceito (ENI) das formas concretas que a acção interpessoal pode assumir ou, por outras palavras, as estratégias de negociação interpessoal referem-se à conceptualização da acção e não à acção, propriamente dita. A pertinência desta distinção prende-se com o facto de que o ponto de partida de Selman para a construção deste modelo se situa na acção (cf. Selman & Demorest, 1984).

Nessa altura, estratégia era um termo que designava as acções de resolução de conflito observadas em sujeitos e, até onde somos capazes de interpretar os escritos deste autor, a ambiguidade não nos parece desfeita nem em termos da definição nem da utilização do termo. Em 1984, Selman & Demorest escrevem: "a nossa preocupação neste artigo volta-se para o papel da competência socio-cognitiva no comportamento". Confirma-se no mesmo texto que a competência socio-cognitiva se refere à tomada de perspectiva social e o comportamento corresponde às estratégias de negociação observadas. Era assim que a questão era colocada.

O nosso ponto de vista não é totalmente coincidente com este discurso e pode contribuir para clarificar eventuais confusões: as estratégias de negociação interpessoal não se definem pelos comportamentos específicos de negociação que se pode observar, mas pelo raciocínio do sujeito sobre a negociação. É a partir deste pressuposto que se entrevê a possibilidade de inferir uma estrutura cognitiva e de definir os

elementos constitutivos de uma competência de organização da acção.

Não se nega a importância da acção nem o interesse de averiguar as correspondências entre ela e o raciocínio, mas de precisar que, apesar de o conteúdo desse raciocínio ter, por definição, a acção como referente, a acção de que falamos neste trabalho é apenas o conteúdo do pensamento e são os processos de organização deste, ao longo do desenvolvimento, que nos interessam. A questão fica definitivamente encerrada se nos reportarmos ao método proposto por Selman para avaliar este constructo. Trata-se de uma entrevista semi-estruturada (Selman, Schultz, Krupa, Beardslee, & Podorefsky, 1986) que parte da apresentação de dilemas interpessoais abertos que o entrevistado é convidado a resolver e cujas respostas são cotadas em função do nível de complexidade expresso.

Mas, como já foi afirmado, esta proposta corresponde a um momento ulterior de desenvolvimento do modelo teórico. Efectivamente, as origens desse trabalho encontram-se na observação da acção e talvez desta diferença resultem algumas formulações vagas ou até mesmo contraditórias. Por exemplo, em 1984, Selman & Demorest identificaram tomada de perspectiva social com competência e estratégias de negociação interpessoal com *performance* e, simultaneamente, afirmavam: "... estratégias que à superfície parecem semelhantes reflectem contudo diferentes estruturas subjacentes (níveis desenvolvimentais)" (Selman & Demorest, 1984). Esta confusão origina-se, certamente, nas vicissitudes do processo de emergência teórica

das estratégias de negociação interpessoal e nas vacilações conceptuais que lhe são inerentes. Inicialmente, eram inferidas a partir do comportamento (por exemplo, na terapia entre pares); mais tarde, a sofisticação do modelo reflectiu-se na elaboração de um instrumento apropriado — a entrevista — onde o que está indubitavelmente em jogo é a avaliação da competência.

É na passagem de um estudo que se centra sobre comportamentos específicos para um que procura o enfoque no raciocínio sobre a acção que a abordagem de Selman transporta o constructo estratégias de negociação interpessoal para a análise estrutural-cognitiva. Esta opção elabora-se menos a partir da consideração das estratégias que efectivamente os sujeitos utilizam em situações de interacção, ou seja, dos conteúdos, do que da avaliação das condições cognitivas formais de produção/construção dessas estratégias, isto é, da natureza das formas que o sujeito é capaz de elaborar para se confrontar com um objecto de conhecimento específico: a acção interpessoal.

#### Níveis de desenvolvimento das ENI

De acordo com Selman, as estratégias de negociação interpessoal desenvolvem-se ao longo de uma sequência hierárquica, invariante e universal de níveis de complexidade crescente que reflectem, pelo menos parcialmente, a capacidade

de diferenciar e integrar pontos de vista (TPS). A discussão teórica daquele constructo requer a sua descrição, para o que nos basearemos numa das sistematizações mais recentes (Yeates & Selman, 1989) dos quatro níveis de desenvolvimento propostos:

— — — nível 0: *impulsivo* — — —

As estratégias de negociação interpessoal deste nível envolvem, principalmente, comportamentos impulsivos e físicos — orientados para a prossecução de objectivos imediatos e materiais — no sentido de se conseguir o que se pretende ou de evitar consequências negativas. Baseiam-se nas capacidades paralelas do nível 0 da tomada de perspectiva social que não permitem a diferenciação de pontos de vista nem a distinção entre acções e sentimentos. As estratégias deste nível identificam-se, em grande parte, com a actividade motora da criança, fazendo uso da força para atingir um objectivo (bater) ou da obediência irreflectida (submissão) ou da desistência/fuga para protecção de si próprio (ignorar ou esconder-se). Indicam a impossibilidade de distinguir a perspectiva própria da do outro significativo na consideração de um problema particular.

nível 1: *unilateral*

As estratégias do nível 1 consistem, sobretudo, em tentativas unilaterais para controlar ou apaziguar/acalmar outra pessoa. Dependem de competências do nível 1 de coordenação de perspectivas que possibilitam a diferenciação de pontos de vista subjectivos, mas não ainda a sua consideração simultânea e articulada. Por isso, as estratégias deste nível baseiam-se na acção e são de sentido único: ordens, asserções ou direcções para afirmar poder ou controle sobre a outra pessoa e satisfazer o *self* ou, por outro lado, submissão ao poder, controle e desejos da outra pessoa. Na primeira hipótese é notório o abandono da força física como estratégia de resolução de conflitos cujo correspondente neste nível é a utilização de ameaças, enquanto que a fuga dá lugar a uma "acomodação" passiva aos interesses ou necessidades percebidos no outro.

nível 2: *recíproco*

No nível 2 as estratégias de negociação interpessoal envolvem tentativas para satisfazer as necessidades de ambos os participantes da interacção, de forma recíproca, através de trocas, promessas, manipulações, sugestão de comportamentos, negócios e acordos de base psicológica. Assentam no nível 2 da tomada de perspectiva social cuja característica distintiva é não só a capacidade de diferenciação dos pontos de vista

subjectivos mas também a da sua consideração simultânea. As estratégias do nível recíproco revelam o uso consciente da influência psicológica para modificar o pensamento ou a acção do outro — por exemplo, através da persuasão — ou a condescendência em secundarizar os interesses próprios relativamente aos da outra pessoa como forma de os proteger. Ambas as situações pressupõem uma compreensão de si próprio e do outro como sujeitos orientados para objectivos, capazes de reflectir e de ter opiniões, sentimentos e comportamentos susceptíveis de influenciar a outra pessoa, ou seja, está presente a capacidade para reflectir sobre as necessidades próprias do ponto de vista da segunda pessoa.

### nível 3: *colaborativo*

As estratégias deste nível correspondem a tentativas para mudar, de forma colaborativa, os desejos próprios e os do interlocutor no sentido do desenvolvimento de objectivos mútuos. Subjacentes a estas estratégias estão as capacidades de tomada de perspectiva social de nível 3 que permitem a coordenação da perspectiva própria com a do outro, em termos da relação existente entre os dois ou de um ponto de vista de uma terceira pessoa. Assim, as estratégias fazem uso da auto-reflexão e da reflexão partilhada para facilitar o processo de diálogo, conducente ao compromisso e à produção de soluções mutuamente satisfatórias, integrando as necessidades de ambos. Demonstram preocupações com a continuidade da

relação e a compreensão de que as soluções de problemas actuais podem ter consequências a esse nível. Por isso, envolvem compromisso, diálogo, análise do processo de negociação, desenvolvimento de objectivos comuns e análise de consequências no curto, médio e longo prazo.

### A chegada das competências funcionais e a bidimensionalidade do modelo de ENI

A descrição apresentada corresponde a uma análise molar do modelo teórico das estratégias de negociação interpessoal. Todavia, o refinamento conceptual operado por Robert Selman e colaboradores evoluiu no sentido da identificação de dimensões específicas deste modelo desenvolvimental, algumas das quais representam originalidades teóricas que, no entanto, nem sempre se encontram isentas de limitações, como veremos adiante.

Uma dessas inovações consiste em articular a descrição geral de níveis de ENI com quatro competências funcionais de resolução de problemas interpessoais, ou variáveis de processo.

O produto desta proposta pode ser descrito como um modelo bidimensional onde o primeiro vector representa a sequência hierárquica, invariante e universal de níveis de complexidade cognitiva crescente (componente vertical-diacrónica) e o segundo propõe uma série de etapas de

processamento da informação para a resolução de problemas: (a) identificação do problema, (b) estratégia de acção proposta, (c) justificação da escolha da estratégia e antecipação de consequências, (d) complexidade de sentimentos envolvidos (componente horizontal-sincrónica) (Selman, Beardslee, Schultz, Krupa, & Podorefsky, 1986).

Em termos teóricos, este modelo bidimensional resulta da combinação de elementos cognitivistas estruturais e funcionais. Não é claro, do nosso ponto de vista, se se trata de uma integração teórica ou de uma juxtaposição, relevando de uma atitude eclecticista. A verdade é que esta questão não tem sido muito debatida, embora não nos pareça que o seu interesse seja de ordem secundária. Por isso, tentaremos levantar o problema — o que faremos adiante — pressupondo que o seu esclarecimento pode ser útil, tanto de um ponto de vista estritamente teórico quanto do da intervenção psicológica.

A escolha das etapas de processamento da informação para a resolução de problemas interpessoais inspira-se nos trabalhos de D'Zurilla & Goldfried (1971) e, especificamente, no modelo de resolução de problemas sociais de Spivack & Shure (1982).

Sinteticamente, podem ser descritas como segue<sup>(1)</sup>:

(1) Yeates & Selman (1989) oferecem uma nova proposta de etapas de resolução de problemas interpessoais (definição do problema, produção de estratégias alternativas, selecção e implementação de uma estratégia específica e avaliação dos efeitos) que, no essencial, não difere da anterior. Mantivemo-nos fiéis à primeira descrição porque é a que corresponde à entrevista de Estratégias de Negociação Interpessoal (cf. Selman, Schultz, Krupa, Beardslee, & Podorefsky, 1986).

(a) *definição do problema.* Esta competência centra-se no contexto relacional no qual o sujeito coloca o problema específico, ou seja, refere-se à forma como o sujeito enquadra o problema entre as pessoas intervenientes. A sua variação desenvolvimental evolui de uma definição do problema exclusivamente a partir das necessidades do protagonista (nível 0) até à compreensão de que o problema é mútuo (nível 3).

(b) *estratégia de acção proposta.* Esta competência define-se pela escolha da estratégia de negociação interpessoal, propriamente dita, para resolver o problema. Como vimos, os níveis extremos integram acções impulsivas individuais (nível 0) e acções colaborativas com o outro significativo (nível 3). Tem algum fundamento uma atitude de reserva relativamente à avaliação desenvolvimental desta competência: parece-nos resistir a uma análise estrutural pelo facto de a sua formulação se referir ao conteúdo e não à forma. A partícula interrogativa susceptível de provocar esta resposta é *qual?/o quê?* e não *o como?* ou *o porquê?*, estas últimas especialmente adequadas para estimular a expressão de razões, argumentos e o percurso do raciocínio subjacente à solução fornecida, ou seja, para permitir aceder à estrutura cognitiva.

Um exemplo pode ilustrar melhor o que pretendemos dizer, mostrando como estratégias idênticas podem corresponder a níveis de desenvolvimento diferentes, apenas acessíveis ao psicólogo, a partir da análise de outras componentes. Assim, o afastamento físico do contexto de

negociação pode sinalizar o nível 0 se se tratar de uma fuga, o nível 2 se constituir um meio para induzir sentimento de culpa no interlocutor, ou até o nível 3 se o que está em jogo é um afastamento destinado a criar condições para que ambos os intervenientes possam acalmar-se para, mais tarde, poderem dialogar sem se agredirem mutuamente.

A categorização desenvolvimental desta estratégia — sair, ir embora, afastar-se — não pode ser feita se não houver possibilidades de recurso a outros elementos do discurso do sujeito, as razões ou os objectivos da acção que ele está a propor, sem os quais a avaliação não consegue captar a sua complexidade cognitiva. Naturalmente, as implicações desta limitação não afectam apenas a consistência teórica do modelo, sendo susceptíveis de provocar dificuldades metodológicas na avaliação do desenvolvimento das ENI. Num estudo realizado junto de noventa adolescentes, com idades compreendidas entre os onze e os dezanove anos, Selman, Beardslee, Schultz, Krupa, & Podorefsky (1986) encontraram uma correlação entre o nível desta competência funcional e a idade de  $r = .13$ ,  $p=.2189$  — é a única competência que não se correlaciona significativamente com a idade —, o que vem ao encontro das reservas assinaladas.

(c) *justificação da estratégia e antecipação das consequências*. É uma competência que se refere à qualidade das razões que o sujeito é capaz de avançar para legitimar a estratégia escolhida e à consideração das suas consequências

para o protagonista, para o outro significativo ou para a relação entre os dois. Assim, em termos desenvolvimentais, esta competência pode ser definida a partir de um enfoque restrito de consequências para o protagonista ou para outro significativo (nível 0) até uma formulação que considera ambos os intervenientes da relação (nível 3). Na sequência da discussão anterior, esta competência aparece como elemento que pode esclarecer a complexidade socio-cognitiva da etapa anterior (estratégia de acção proposta).

(d) *complexidade de sentimentos envolvidos.* Esta competência diz respeito à avaliação dos efeitos emocionais da estratégia de negociação interpessoal. Varia entre a ausência de preocupação com sentimentos (nível 0) e a expressão de sentimentos complexos, múltiplos e mutáveis em ambas as partes (nível 3). Não se trata, propriamente, de uma etapa de processamento de informação — e por isso escapa à lógica sequencial das anteriores — mas de uma especificação da avaliação de consequências da acção a nível emocional. Deste ponto de vista, pode representar o propósito, da parte do autor, de integrar componentes não-cognitivas no modelo, no sentido de suprir uma das críticas mais frequentes às perspectivas estruturais-cognitivas (*vd.* Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown, 1986).

De acordo, com a proposta aqui apresentada, a competência de negociação interpessoal pode ser avaliada, a

partir de uma análise estrutural, tomando por referência cada uma das etapas de processamento da informação que, assim, se convertem numa espécie de domínios específicos onde aquela competência se concretiza. Desta forma, Robert Selman supera uma limitação clássica das abordagens funcionalistas ao privilegiarem critérios quantitativos — por exemplo, o número de alternativas que o sujeito é capaz de produzir — na crença-de que a quantidade aumenta a probabilidade da qualidade da tomada de decisão. No caso presente, verifica-se uma opção clara pela qualidade do raciocínio, avaliável segundo critérios de diferenciação e integração cognitivas.

No entanto, deve dizer-se que, quanto à interpretação das competências funcionais de resolução de problemas como domínios ou subdomínios de conhecimento específico, Selman reclama-se de uma interpretação divergente da tradicional. Segundo ele, a noção funcionalista de domínios separados de conhecimento não é adequada para compreender a natureza deste conjunto de competências. Assim, eles formariam um sistema ordenado que reflecte as propriedades de coerência estrutural (Yeates & Selman, 1989), embora com possibilidades de variação contextual.

### **Identificação e análise das componentes das ENI**

Uma análise estrutural da competência de estratégias de negociação interpessoal faz intervir a necessidade de

explorar, do ponto de vista teórico, a natureza e estatuto deste constructo. Idealmente, dever-se-ia colocar a questão da realização desta tarefa ao nível da análise formal. O objectivo seria o de identificar os elementos formais do raciocínio sobre a acção interpessoal que possibilitassem a identificação das operações características de uma determinada estrutura socio-cognitiva, o que equivale à pretensão de reconstruir teoricamente, através de uma estratégia formalizadora, o itinerário que o sujeito percorre pela via das sucessivas abstracções que realiza a partir da sua experiência interpessoal. Neste ponto, há que reconhecer a dificuldade da tarefa e a fase incipiente de desenvolvimento do modelo.

Apesar de tudo, Selman (Selman, 1988, Selman & Demorest, 1984) propõe um conjunto de elementos que podem servir de ponto de partida para uma tal reflexão. Assim, a classificação em um dos quatro níveis de desenvolvimento das estratégias de negociação interpessoal (0-3) depende da análise realizada a partir da consideração de três componentes estruturais que operam no raciocínio sobre a acção interpessoal: (a) a estrutura de perspectivas sociais (componente cognitiva), (b) o objectivo interpessoal principal (componente motivacional) e (c) a percepção e controle do conflito afectivo (componente emocional) (Selman & Demorest, 1985).

A *estrutura de perspectivas* reflecte a concepção de si próprio e do outro e a complexidade da diferenciação e integração de pontos de vista presentes na abordagem cognitiva de uma interacção particular. A construção da

situação interpessoal que o sujeito realiza a partir destes elementos revela o seu nível de competência de tomada de perspectiva social.

Assim, esta componente varia de uma estrutura de perspectivas baseadas num ponto de vista absoluto, indiferenciado e egocêntrico que suporta concepções de si próprio e do outro como objectos -não psicológicos — por exemplo, como meros obstáculos aos seus objectivos — até uma avaliação progressivamente mais diferenciada que faz supor a capacidade de produção do ponto de vista da terceira pessoa como um observador imparcial e neutro — e a correspondente possibilidade de consideração dos pensamentos e sentimentos próprios e do outro em níveis de maior complexidade.

Esta primeira componente representa a visão — que nos parece inquestionável — de que a qualidade do equipamento psicológico de interpretação da situação interpessoal (TPS) influencia a qualidade da conceptualização da sua resolução, pelo que a competência da acção interpessoal não pode deixar de integrar como um dos seus elementos constituintes: "vemos o movimento inicial da capacidade para utilizar estratégias em diferentes níveis como sendo paralelo e logicamente, mas não temporal ou casualmente, baseado na capacidade de coordenação de perspectivas sociais..." (Selman & Demorest, 1985).

Uma outra questão é a da especificação desta relação de influência. A este respeito, a posição mais consentânea com as características de um modelo estrutural-cognitivo da

competência e com a resolução do problema da coordenação de estruturas parece ser a de considerar a existência de uma relação necessária, mas não suficiente entre as competências de compreensão e de acção interpessoais. Mas a questão não requer uma resposta exclusivamente teórica. O seu esclarecimento remete-nos para a investigação empírica. Apesar de, até ao momento, desconhecermos a existência de estudos visando a clarificação desta relação entre tomada de perspectiva social e estratégias de negociação interpessoal, é necessário ter em conta que — como veremos com os estudos apresentados e discutidos na parte final deste trabalho — os dados disponíveis, no mínimo, não invalidam a hipótese da relação de condição necessária e insuficiente.

A componente *objectivo interpessoal principal* refere-se ao fim prioritário e reflectido da acção interpessoal do sujeito, ou seja, à motivação consciente dominante que orienta o raciocínio sobre a acção. Em níveis baixos do desenvolvimento, o objectivo corresponde à procura de bens físicos imediatos. À medida que se vai percorrendo a escala desenvolvimental, verifica-se a formulação de objectivos relacionais, com enfoque simultaneamente no processo e no produto da interacção, integrando a satisfação de necessidades próprias num contexto de mutualidade. Em nosso entender, esta componente representa um elemento fulcral do raciocínio sobre a acção.

É aqui que se consubstancia a dimensão de intencionalidade, no sentido em que a acção humana se dirige

para objectivos, visão que tem sido valorizada pelas perspectivas da teoria da acção (cf. Baltes, 1984; Brandstädter, 1984; Chapman, 1984a, 1984b; Eckensberger & Meacham, 1984; Furth, 1984; Keller & Reuss, 1984; Meacham, 1984; Mischel, 1984; Silbereisen & Eyferth, 1986). É possível, portanto, discernir a este nível elementos motivacionais de preferência/rejeição e de valorização/desvalorização responsáveis pela estrutura teleológica da conceptualização da acção. Além disso, parece-nos, a escolha do objectivo da acção interpessoal do sujeito representa o elemento central de todo o processo de construção de sentido/significação para a situação interactiva em que se encontra envolvido.

Finalmente, a definição de objectivos constitui um elemento decisivo do processo de organização da acção, em termos instrumentais e intersubjectivos. Efectivamente, é da natureza (valorização e significado) do objectivo escolhido que depende a selecção das estratégias em função de critérios de adequação inseridos numa lógica de articulação meios-fins que inclui processos de auto-regulação capazes de compensar os efeitos perturbadores das retroacções. Como se verificou, a formulação de objectivos traduz a complexidade socio-cognitiva do sujeito, sendo, portanto, possível identificar processos de raciocínio que se diferenciam qualitativamente uns dos outros.

Em resumo, as razões, que, de forma sucinta, aduzimos, fundamentam a posição segundo a qual a componente escolha do objectivo de acção constitui uma dimensão central do processo de organização da acção



interpessoal, evidencia características desenvolvimentais marcadas e fornece indícios a partir dos quais se pode captar a complexidade da estrutura socio-cognitiva do sujeito. A aceitação da sua relevância teórica dá a justa medida da limitação metodológica que constitui a sua não consideração como critério de avaliação desenvolvimental das estratégias de negociação interpessoal, (*vd.* Selman, Schultz, Krupa, Beardslee, & Podorefsky, 1986), como efectivamente acaba por se verificar.

A terceira componente, *percepção e controle do conflito afectivo*, pretende dar conta da forma como um indivíduo percebe e controla um desequilíbrio emocional interno decorrente de um contexto interpessoal específico. Nos níveis menos diferenciados, este desequilíbrio emocional interno é vivido de forma difusa, global e incontrolável pelo próprio sujeito, por vezes, assumindo expressões de *acting-out*, fazendo apelo a fontes de controle externas. Em níveis mais elevados do desenvolvimento, o desequilíbrio afectivo é percebido e controlável pelo *self*, como agente activo, e integrado em contextos cognitivo-emocionais mais amplos, o que permite a sua modulação e dferimento.

A análise desta componente permitiu a identificação de subcategorias que a integram (Selman & Schultz, 1989) e que variam ao longo dos diferentes níveis de desenvolvimento das estratégias de negociação interpessoal: as duas primeiras ligam-se à percepção da preocupação do sujeito e incluem a sua

causa (como se originou o desequilíbrio) e o seu *locus* (interno ou externo); a terceira refere-se à forma de lidar com o conflito afectivo na tentativa de restabelecer um estado psicológico de equilíbrio emocional. Não é difícil constatar a utilidade desta especificação analítica. Com efeito, a atribuição causal do desequilíbrio e a identificação do seu *locus* — interno (entre sentimentos do sujeito) ou externo (entre as necessidades próprias e as do outro) — vão determinar a forma de actuação do sujeito para a sua resolução, *i.e.*, as estratégias de negociação interpessoal.

Esta componente representa a possibilidade de integrar elementos do plano afectivo-emocional na elaboração cognitiva da estratégia e coloca toda a questão das influências recíprocas entre processos cognitivos e emocionais. No caso presente, a visão dominante destas relações traduz-se por uma formulação vagamente unidireccional de controle das emoções pelo pensamento. É verdade que a unidireccionalidade da influência dos processos cognitivos nas emoções é desmentida por Selman (cf. Selman & Demorest, 1985). No entanto, a própria formulação desta categoria conceptual — percepção e controle do desequilíbrio afectivo — não deixa dúvidas a este respeito, por enunciar uma variável cognitiva onde as emoções se resumem a ser o seu objecto (de percepção e de controle). Além disso, o modelo de Selman não fornece qualquer outra alternativa que permita pensar as relações entre emoções e cognições dentro de outros parâmetros.

Talvez fosse útil, a este propósito, a análise da contribuição de alguns autores (*vd.* Case, Hayward, Lewis, & Hurst, 1988) que, na linha do construtivismo genético, se têm ocupado com o estudo das relações — nos dois sentidos — entre as estruturas do pensamento e as emoções. Especificamente, considera-se, no quadro destas perspectivas, que a cognição e a emoção são produtos de diferentes sistemas psicológicos, cada um dos quais indispensável ao "normal" funcionamento dos indivíduos e que, em conjunto, geram as estruturas do desenvolvimento humano<sup>(1)</sup>.

Assim, qualquer mudança num dos sistemas tem, necessariamente, reflexos no outro. As hipóteses levantadas — algumas das quais dispõem já de fundamentação empírica — sugerem que a obtenção de um nível/estádio de desenvolvimento de estruturas cognitivas influencia o tipo de emoções experienciáveis pelo sujeito, o tipo de situações em que essas emoções são susceptíveis de ocorrer e a natureza das estruturas de controle/regulação que eles podem desenvolver para lidar com essas situações ou com as emoções que lhes estão associadas.

Ao mesmo tempo e reciprocamente, a exposição a certas situações emocionais específicas é susceptível de influenciar a quantidade de tempo que os sujeitos dispendem em actividade epistémica, o ritmo e o nível terminal de desenvolvimento cognitivo, as direcções particulares de

---

(1) Piaget (1977 [1975]), inspirado em P. Janet, já se referia às ligações entre estruturas de regulação cognitivas e estruturas de regulação afectivas.

orientação da actividade cognitiva e a eficiência dos seus processos cognitivos básicos, gerais ou específicos (cf. Case, Hayward, Lewis, & Hurst, 1988). A especificação dos processos de influência mútua entre sistemas cognitivos e emocionais do domínio da acção interpessoal poderá, eventualmente, clarificar algumas questões relativas ao ritmo, direcção e limites do desenvolvimento das estruturas socio-cognitivas, bem como o conhecimento de situações de intervenção psicológica, geralmente incluídas na categoria de desordens emocionais.

Tal como aconteceu com a componente anterior, também a percepção e controle do conflito afectivo se encontra excluída do instrumento de avaliação formal do desenvolvimento das estratégias de negociação interpessoal.

#### *A relevância da consideração das componentes na análise estrutural das ENI*

Uma apreciação global deste elenco de componentes sugere-nos alguns comentários. Em primeiro lugar, a identificação destes elementos constituintes do constructo estratégias de negociação interpessoal representa um passo fundamental no aprofundamento da compreensão da natureza desta competência socio-cognitiva. Seguidamente, faz sentido questionar se as componentes encontradas são relevantes para os requisitos estruturais deste constructo, isto é, até que ponto é possível definir, a partir delas, operações de pensamento sobre a acção que possibilitem a identificação de níveis de

complexidade diferente? Esta interrogação não é susceptível de resposta imediata por uma série de razões, entre as quais avulta a necessidade de um aprofundamento da exploração teórica do conceito. Na verdade, esse trabalho encontra-se largamente por realizar e parece-nos mesmo que não tem constituído o centro das atenções do programa de investigação de Selman e colaboradores.

Em nosso entender, acreditamos que é possível identificar um conjunto de elementos universais que permitam a descrição do desenvolvimento ontogénico desta competência socio-cognitiva. Esse objectivo é realizável através da reconstrução teórica — posteriormente submetida à prova empírica — desse saber intuitivo,<sup>(1)</sup> pré-teórico sobre a acção interpessoal. Voltaremos a este problema quando examinarmos a possibilidade de considerarmos a contribuição das propostas teóricas de Habermas relativamente às quais colocamos a hipótese de esclarecerem certas questões.

A não se realizar a tarefa de reconstrução teórica desta competência, o risco é o de se tomar categorias de conteúdo por estruturas profundas ou de se reduzir a competência da acção interpessoal à simples aplicação da capacidade de coordenar perspectivas num domínio particular de raciocínio.

O nosso argumento exprime-se na afirmação da hipótese que a conceptualização da acção é condicionada pela natureza do conteúdo do raciocínio — acção — e pelos

(1) saber-fazer/*know-how*.

constrangimentos que daí decorrem. Embora se trate de uma estrutura do pensamento e do conhecimento, há que reconhecer que a sua referência não nos é dada por um modelo de razão teórica, mas por um modelo de "razão pragmática".

Além disso, a atitude contemplativa que é característica da competência de coordenação de perspectivas (TPS), não é exequível no caso das estratégias de negociação interpessoal onde, por definição, o sujeito se vê a si próprio — e efectivamente se comporta — como um actor. A assumpção do papel de actor implica que a acção não se possa planear sem que ele tome posição perante as pretensões do interlocutor. A caracterização desta atitude não pode, portanto, deixar de ser "performativa". Se este argumento tem validade, ele legitima a autonomia e especificidade da competência socio-cognitiva de organização da acção interpessoal (ENI) e sublinha o interesse do aprofundamento da discussão sobre a natureza deste constructo.

Assim, a consideração das três componentes atrás descritas pode constituir o arranque deste empreendimento — simultaneamente teórico e empírico — que vise a compreensão dos elementos necessários à reconstrução desta competência.

Sublinhe-se, por isso, o significado da limitação da opção de Selman de não incluir estas componentes no instrumento que produziu para avaliação do desenvolvimento das estratégias de negociação interpessoal. Esta limitação é tanto de acentuar quanto é evidente o valor heurístico da análise do discurso ou da acção interpessoal dos indivíduos a

partir de tais categorias/componentes. O exemplo que atrás avançámos — afastamento físico do contexto de negociação — mostra como é imprescindível a consideração da estrutura de perspectivas, do objectivo do sujeito e do controle emocional para a classificação desta estratégia de negociação em termos de nível de complexidade socio-cognitiva, ou seja, para a concretização da aceitação — que Selman não renega — de que as três componentes trabalham em conjunto para a determinação do nível estrutural das estratégias de negociação interpessoal.

Na verdade, o objectivo inicial deste autor era o de utilizar as três componentes referidas como instrumentos que fornecessem a base para a avaliação do desenvolvimento das estratégias de negociação interpessoal (cf. Selman & Demorest, 1985; Selman & Schultz, 1989), ideia que foi posteriormente abandonada em favor da opção elementarista e funcionalista. A ilustração desta posição será seguidamente realizada, através da especificação do papel de cada componente nos vários níveis de desenvolvimento do raciocínio sobre a acção interpessoal. A descrição — retirada e adaptada de Selman & Demorest (1985) — salienta o valor das componentes como instrumentos de compreensão e avaliação das estratégias de negociação interpessoal, concretizando o impacto de cada uma delas na determinação das possibilidades e limites de cada nível de desenvolvimento.

*O papel das componentes nos níveis de desenvolvimento das ENI*

*(a) estrutura de perspectivas*

- nível 0

Cada actor — o próprio e o outro significativo — é visto como um objecto não-psicológico, um meio ou uma barreira aos impulsos/objectivos do *self* ou do outro. Os sentimentos, desejos e impulsos próprios e do outro não são reconhecidos como distintos dos objectivos ou das acções orientadas para objectivos. Além disso, os desejos do outro (ou do próprio em orientações autotransformadoras) não são vistos como merecedores de negociação.

- nível 1

Cada interveniente na relação é visto como possuindo capacidade para ter vontade independente, isto é, para reconhecer e regular impulsos, afectos, necessidades e, portanto, para separar as acções dos impulsos sem ajuda externa. Em termos interpessoais, espera-se que uma das vontades se sujeite aos interesses da outra. Em consequência, as negociações são encaradas como confrontações em que, necessariamente, um ganha e o outro perde. Os sentimentos e desejos individuais do próprio e do outro são diferenciados,

mas não se atribui valor aos sentimentos e desejos do negociador perdedor ou do menos poderoso (apenas são valorizados os do vencedor).

- nível 2

Cada sujeito é visto como capaz de acção baseada na reflexão e na escolha entre múltiplos impulsos. Reconhece-se a possibilidade de cada actor mudar os pensamentos, desejos e vontade do outro através do discurso. Os sentimentos e desejos do *self* e do outro são reconhecidos como tendo existência independente, mas só é atribuída importância aos de um dos elementos, na medida em que não sejam incompatíveis com os do outro.

- nível 3

Ambos os interlocutores são vistos como detentores da capacidade para reflectir sobre o *self* como actor e como objecto subjectivo, simultaneamente no que concerne ao *self*, ao outro e à mutualidade do efeito na diáde. Cada um é visto em termos separados, mas de forma articulada, capaz de mutualidade e de compromisso. Os sentimentos, desejos, necessidades do próprio e do outro são respeitados.

(b) *objectivo interpessoal principal*

## - nível 0

O sujeito é motivado exclusivamente para os objectivos pessoais imediatos — geralmente referidos a objectos físicos — na ausência de qualquer reflexão sobre os objectivos: como eles se relacionam com as acções que se seguem, quais os efeitos dessas acções no próprio, no outro ou na relação, ou qual a relação entre tais objectivos e os objectivos e desejos do outro. Não há qualquer consideração consciente do objectivo na negociação.

## - nível 1

A principal motivação resulta do estabelecimento de objectivos pessoais à custa dos do outro (e diferentes deles). A satisfação das necessidades e desejos é vista como uma questão de tudo ou nada. Por isso, o sujeito procura o seu posicionamento no quadro de uma relação entre o mais forte e o mais fraco. Desconhece-se que é, igualmente, objectivo do outro o estabelecimento de controle sobre a negociação. O controle é expresso através do poder para dividir bens no curto prazo e para tomar decisões.

### - nível 2

Os objectivos do sujeito são atingidos através do uso de influência nos pensamentos e desejos do outro. As necessidades do sujeito não carecem de expressão e satisfação imediatas, sendo possível diferir a obtenção de objectivos em favor da negociação com o outro. Reconhece-se a reciprocidade, mas a prossecução de objectivos pessoais tem a primazia em relação à consideração dos efeitos para ambos ou para o próprio processo de reciprocidade.

### - nível 3

O sujeito está motivado para um processo comunicativo e para um fim mutuamente satisfatório para ambos os elementos da interacção. A mutualidade dos resultados da negociação e a comunicação com o outro são, pelo menos, tão importantes como o objectivo pessoal inicial. Procura-se, portanto, o estabelecimento de plataformas para a compensação e satisfação mútuas no contexto de uma relação projectada no longo prazo.

(c) *percepção e controle do conflito emocional*

- nível 0

O estado emocional do *self* é experienciado de forma difusa e indiferenciada. O sujeito não distingue os sentimentos como entidades próprias nem toma consciência ou reflecte sobre eles. É igualmente, incapaz de integração dos sentimentos imediatos num contexto mais amplo da vida afectiva ao longo do tempo. A experiência de desequilíbrio interno é directamente expressa através da acção impulsiva. Não se verifica qualquer tentativa de controle do desequilíbrio através da acção planeada. Os sentimentos parecem controlar o *self* mais do que este — como sujeito de acções — se mostra capaz de os influenciar.

- nível 1

O estado emocional do *self* é reconhecido como distinto da acção realizada ao serviço daquele. É, contudo, percebido como se fosse uma realidade objectiva ("eu tenho este sentimento porque não tenho aquele brinquedo e vou continuar a tê-lo até conseguir o brinquedo") e não como uma realidade subjectiva ("eu poderia sentir-me melhor esquecendo o brinquedo e fazendo outra coisa qualquer"). Embora o desequilíbrio emocional seja percebido como transitório e confinado temporalmente, os sentimentos do momento não são

integrados num contexto de longo prazo. A percepção da distinção entre desequilíbrio emocional e as acções que ele afecta não impede que a causa do desequilíbrio seja atribuída a acontecimentos e acções exteriores ao indivíduo e agindo sobre ele. Portanto, existe uma confusão entre desequilíbrio interno e interpessoal e a sua superação passa pelo desenvolvimento de acções sobre acontecimentos externos ao estado emocional e não por uma interferência directa nos sentimentos próprios.

#### - nível 2

Reconhece-se a existência de preocupações diferentes ou conflituais dentro do próprio sujeito num dado contexto e o desequilíbrio interno é visto, por vezes, como o resultado do conflito entre necessidades pessoais e interpessoais do sujeito. Além disso, comprehende-se que o desequilíbrio pode também emergir de um conflito dos desejos próprios e do outro. A forma de lidar com o desequilíbrio inclui acções directas sobre os sentimentos próprios, paralelamente a acções sobre acções e acontecimentos exteriores. Interpessoalmente, esta estratégia é realizada através da ordenação (priorização) unilateral dos sentimentos próprios e do outro e, internamente, pela mobilização de esforço para controlar sentimentos conflituais (por exemplo, excluindo-os da consciência), o que é feito de uma forma imediatista e não de um modo lento e progressivo de "trabalhar" os sentimentos.

### - nível 3

O desequilíbrio interno é visto como o resultado de sentimentos conflituais dentro do *self*, que se originam em diferentes tipos de preocupações a vários níveis, ou como a consequência de diferenças entre o *self* e o outro. Os sentimentos imediatos são diferenciados de e compreendidos em referência a sentimentos relativamente estáveis para com o *self*. Por isso, o sujeito lida com o desequilíbrio interno, agindo através da reflexão, visando a integração dos sentimentos actuais no contexto mais lato da estrutura afectiva do *self*, por exemplo, compreendendo que está a reagir exageradamente a uma crítica por causa de uma sensibilidade relativa a um domínio particular. O desequilíbrio interpessoal é abordado através de estratégias comunicativas (reflexão partilhada) com os outros envolvidos na situação de activação emocional do *self*. Progressivamente, os sentimentos actuais de desequilíbrio são reciprocamente integrados num contexto intrapessoal e interpessoal mais amplo pelos processos de reflexão interna e partilhada.

### *A formulação da quarta dimensão: A orientação interpessoal*

Ao desenvolvimento das componentes já referidas, acrescenta-se a orientação interpessoal. Não a incluímos na descrição feita por se tratar de uma dimensão que combina, como veremos, características de natureza estilística e de

natureza desenvolvimental. A orientação interpessoal permite examinar "sobre quem" e "como" é que o sujeito terá tendência a agir para tentar restabelecer o equilíbrio interpessoal através da resolução do conflito. Refere-se, portanto, apenas a uma das "variáveis de processo" já descritas: a estratégia de acção proposta para resolver o problema.

Na orientação *heterotransformadora*, o indivíduo tenta modificar os pensamentos, sentimentos e/ou acções do outro. Por outro lado, a orientação *autotransformadora* tipifica modos de resolução da situação que passam pela modificação dos pensamentos, sentimentos e/ou acções próprias com o objectivo de os tornar compatíveis com os do outro significativo. Nos níveis superiores de desenvolvimento, o sujeito tem tendência a combinar progressivamente as duas dimensões. O sujeito está, portanto, capaz de distinguir as suas necessidades e objectivos dos do outro significativo e comprehende a importância do processo de *colaboração* através do qual se pode conseguir um equilíbrio entre os pensamentos, sentimentos e acções próprios e do outro.

Uma possibilidade de interpretação das orientações interpessoais propostas reside na utilização de instrumentos conceptuais piagetianos. Assim, a orientação heterotransformadora está próxima do pólo assimilativo enquanto que a orientação autotransformadora se liga ao pólo acomodativo. A integração da estrutura cognitiva de nível 3, que se expressa através de estratégias colaborativas, representa o equilíbrio entre os dois processos de desenvolvimento.

São a flexibilidade, complexidade e integração da estrutura dos níveis mais elevados que permitem a utilização de estratégias colaborativas. Em contrapartida, os sujeitos de níveis mais baixos caracterizam-se por uma certa rigidez da orientação interpessoal, sendo, predominantemente, heterotransformadores ou autotransformadores.

Trata-se, portanto, em nossa opinião, de uma dimensão mista do modelo: a utilização exclusiva ou predominante de uma das orientações traduz características estilísticas enquanto que a combinação/integração das duas orientações (ou a sua ausência) reflecte uma dimensão desenvolvimental.

Assinale-se a escolha do termo transformação (do próprio, do outro, de ambos ou da relação) como indicador semântico da essência do constructo ENI — a transformação da realidade interpessoal —, reforçando a nossa hipótese de reconceptualização das duas estruturas (*vd.* secção posterior deste trabalho). O quadro 1 ilustra algumas estratégias de negociação interpessoal típicas dos níveis 0 a 3 de cada orientação.

### Quadro 1.

*Exemplos de estratégias de negociação interpessoal segundo o nível de desenvolvimento e a orientação interpessoal (adaptado por Selman, 1988)*

Orientação heterotransformadora	Orientação autotransformadora
<i>nível 0</i>	
a. negação enérgica dos desejos expressos pelo outro b. apropriação impulsiva e não provocada c. rejeição física e absoluta do outro	a. fuga impulsiva b. retirada afectiva automática c. respostas automáticas de obediência
<i>nível 1</i>	
a. ameaças unidireccionais para atingir o seu objectivo b. ameaças de violência c. críticas ao outro para justificar a sua própria actividade d. ordens para o outro fazer a sua vontade e. utilização de regras em sentido único	a. esboço de iniciativas fracas seguidas de retraimento b. comportar-se como vítima c. fazer apelo a... depois de uma posição de impotência
<i>nível 2</i>	
a. utilização da persuasão amigável b. procura de apoio (aliados) para as suas ideias c. prossecução do objectivo, impressionando o outro pelos seus talentos, conhecimentos, etc.	a. afirmação dos seus pensamentos e sentimentos como válidos mas secundários b. seguir o outro, embora propondo a sua participação c. utilização dos seus próprios sentimentos de incompetência como instrumento de negociação interpessoal
<i>nível 3</i>	
a. antecipação e integração de eventuais sentimentos do outro respeitantes às suas próprias negociações e propostas b. reformulação dos seu próprios objectivos, de forma a equilibrá-los com os interesses da relação c. negociação com a preocupação da consistência da relação ao longo do tempo	

Finalmente, no sentido de dar conta da relação entre competência e desempenho, a proposta teórica de Selman enfatiza a dimensão de variação contextual, isto é, das diferenças de nível de funcionamento socio-cognitivo do mesmo

sujeito quando se manipulam certas variáveis de contexto (cf. Selman, 1988; Selman, Beardslee, Schultz, Krupa & Podorefsky, 1986).

A este respeito são propostos três parâmetros contextuais susceptíveis de influenciar, positiva ou negativamente, a activação do nível de competência do sujeito em situações particulares de interacção: (a) a geração, conforme o outro significativo é um par ou um adulto; (b) a posição de negociação, dimensão que comprehende duas possibilidades: ou o protagonista inicia a negociação ou reage à iniciação pelo outro significativo; (c) o tipo de relação que designa o conteúdo específico da interacção: relação de trabalho *versus* relação pessoal.

Na base desta proposta, encontra-se a ideia de que os indivíduos podem não funcionar de modo consistente num nível particular de ENI em todas as situações interpessoais. A influência do contexto no nível de negociação efectivamente utilizado supõe a concepção da natureza *interactiva* das relações interpessoais. De um ponto de vista teórico, é esperado que um adolescente, por exemplo, utilize um nível de estratégias de negociação interpessoal mais elevado quando em interacção com pares do que com adultos. Neste caso, a diferença de estatuto é tida como interferindo no nível da *performance*, por dificultar a orientação colaborativa. Esta expectativa é concordante com a perspectiva de Youniss (1980; Smollar & Youniss, 1985) que postula um tipo de reciprocidade complementar, característico das relações criança-adulto,

essencialmente assimétricas e baseadas na autoridade unilateral. Por outro lado, as relações entre pares fundam-se na reciprocidade simétrica, produtora de uma estrutura relacional igualitária que constitui um requisito para a mutualidade.

A segunda dimensão é suposta traduzir a influência de uma variável motivacional. A tendência será para a criança ou o adolescente utilizarem estratégias mais sofisticadas quando são eles próprios a iniciar a mudança do que em situações em que têm responder a mudanças desencadeadas ou requeridas por outros. De acordo com Selman e colaboradores (Selman, Beardslee, Schultz, Krupa, & Podorefsky, 1986), o protagonista achar-se-á mais motivado para investir cognitiva e afectivamente na negociação quando é sua a iniciativa do processo.

Quanto ao tipo de relação, espera-se que os adolescentes exibam níveis mais complexos de negociação em relações pessoais do que em relações de trabalho. Neste caso, a natureza das experiências a que eles são sujeitos parece constituir o factor fundamental: a maior frequência — e, porventura, o maior significado pessoal — de experiências de relações pessoais do que de trabalho entre os adolescentes justificaria a variação a favor das primeiras.<sup>(1)</sup>

---

(1) Outra interpretação possível e igualmente interessante é a que se baseia na hipótese da exigência de maior complexidade socio-cognitiva nas relações pessoais — mais conforme a rationalidade comunicativa — do que nas relações de trabalho, mais próximas da rationalidade instrumental.

## Da negociação à partilha ou autonomia *versus* intimidade

Analisado nestes termos, o modelo das estratégias de negociação interpessoal ganha sentido quando o articulamos com tarefas do desenvolvimento psicológico. Deste modo, a sucessiva complexificação do pensamento da criança e do adolescente acerca dos métodos de resolução de situações interpessoais indica a sua contribuição para a conquista da autonomia, entendida neste contexto teórico como a capacidade do sujeito para definir os interesses próprios e para atingir objectivos, compreendendo, coordenando e negociando as suas necessidades com as de outras pessoas, especialmente em situações de conflitualidade entre aquelas (Selman, 1991; Yeates & Selman, 1987). Em suma, as estratégias que os sujeitos utilizam na negociação interpessoal constituem uma das manifestações mais significativas da capacidade de autonomia.

Mais recentemente, Selman (1991) passou a interessar-se por um segundo tema dominante do processo de desenvolvimento interpessoal: a intimidade. Concebida como a capacidade do sujeito para partilhar experiências com outros significativos, a intimidade constitui, com a autonomia, um par de dimensões do desenvolvimento psicológico interpessoal para cujo crescimento as aquisições socio-cognitivas constituem elementos da maior relevância.<sup>(1)</sup> Em contrapartida, a consideração dos processos psicológicos de autonomia e de

---

(1) O capítulo anterior procurou tematizar o papel da tomada de perspectiva social nestas dimensões do desenvolvimento psicológico.

intimidade representa — pela sua importância no desenvolvimento psicológico global — uma melhoria do valor heurístico do modelo das estratégias de negociação interpessoal e, pelas articulações propostas, uma nova possibilidade de atribuição de sentido para o desenvolvimento desta estrutura socio-cognitiva, pela desocultação das implicações das suas aquisições em outras áreas do desenvolvimento psicológico.

Sublinhe-se que a perspectiva de Selman conceptualiza a autonomia e a intimidade como dimensões que se desenvolvem em paralelo desde a infância e ao longo de toda a vida e não como traços ou produtos, susceptíveis de definir atributos próprios de um determinado indivíduo. Além disso, a diferenciação desta perspectiva teórica implica não só a análise de cada um dos processos psicológicos tomados por si como a averiguação das possibilidades de equilíbrio e de combinação dos dois, sugerindo a questão das suas relações recíprocas e dos respectivos efeitos no desenvolvimento psicológico.

Embora a questão das relações entre autonomia e intimidade neste contexto teórico seja recente — e razoavelmente especulativa —, Selman (1991) tende a propor a sua conceptualização no quadro de um processo dialéctico complexo, solução que se inspira em programas de investigação de proveniências teóricas variadas (*vd.*, por exemplo, Gilligan, 1982). A questão não se esgota na sua dimensão teórica, requerendo, portanto, estudos empíricos que esclareçam as relações entre os dois processos psicológicos e fundamentando a escolha do modelo teórico que der conta, de forma mais

adequada, da natureza das referidas relações. Em qualquer caso, a análise das componentes da autonomia e da intimidade sugere uma dupla abordagem — de cada uma em separado e do conjunto das duas — articulando-as, em cada momento do desenvolvimento, com níveis correspondentes das capacidades socio-cognitivas.

Um primeiro passo foi já dado nesta direcção. De novo, o contexto da intervenção clínica — a terapia entre pares — forneceu a oportunidade de explorar as ligações entre estratégias de negociação interpessoal e a capacidade para a intimidade (Selman, 1991). O resultado configura um alargamento das aplicações virtuais do modelo, como instrumento teórico de compreensão do desenvolvimento interpessoal. A identificação de instâncias de interacção entre pares, indicadoras de formas diferentes de partilhar experiências, permitiu a descrição dos seguintes níveis de competência socio-cognitiva (Selman, 1991):

- nível 0

No nível mais elementar, aquilo que é partilhado, de forma irreflectida, é a actividade motórica e impulsiva da criança. A experiência inicia-se, frequentemente, com a expressividade de um dos membros do par e transmite-se ao outro por um processo de "contágio". Selman fornece um exemplo de duas crianças que, tendo desenvolvido uma forma de imitação sensório-motora, evidenciam uma repetição

automática dos gestos e movimentos de um dos elementos do par pelo outro. Concretizando, se um deles pega num copo para beber, o outro faz o mesmo; se um cruza as pernas o outro imita-o imediatamente. Nenhum deles parece estar consciente da imitação, mas ambos aparentam satisfação com a acção. Este tipo de actividade é, quase sempre, pobramente regulada, de tal forma que requer, não raras vezes, a intervenção de um agente externo para controle da expressão da acção comum, de forma a que não se torne excessivamente estimulante.

- nível 1

No nível seguinte, as crianças aparentam partilhar acções de forma mais consciente, mas de um modo que pode ser qualificado como paradoxal: um dos actores "comanda" a participação do outro, não necessariamente através de ordens ou imposições mas através de uma espécie de entusiasmo expressivo, verificando-se que o outro actor obtém prazer de seguir o primeiro. Este tipo *unilateral de experiência partilhada* — a expressão escolhida traduz a natureza paradoxal desta "partilha" — pode verificar-se em situações de jogos de papéis e de fantasia nas quais o controle da actividade se faz alternadamente por um e outro membros do par. No entanto, compete a um dos elementos o controle das trocas de papéis. Por exemplo, num par, as crianças x e y ocupam-se com um jogo de fantasia (inventado pela criança x) no qual cada um tem o poder de exercer poder, através de raios *laser*, na vontade e no

comportamento do outro. As situações de controlador e de controlado alternam entre as duas crianças, mas é sempre o sujeito x que determina o momento de troca de papéis.

- *nível 2*

No nível 2, as experiências de partilha requerem reflexão recíproca sobre a experiência das acções, ou seja, a acção centra-se na reflexão com o outro sobre as semelhanças e diferenças de experiências pessoais. Ambos os sujeitos têm participações idênticas. No entanto, a experiência é ainda partilhada tendo em vista a satisfação própria, não existindo um sentido claro de conexão com o outro. Uma forma comum de experiência partilhada neste nível corresponde à situação em que um dos elementos do par procura validação consensual dos significados de acções de uma terceira pessoa (por exemplo, um professor que ambos conhecem). Ilustrando: um sujeito pergunta ao outro se gosta da pessoa x num tom que indica ao interlocutor que claramente não gosta dessa pessoa; o segundo elemento do par interpreta correctamente a mensagem implícita e ambos começam a "falar mal" da dita pessoa.

- *nível 3*

Uma forma mutuamente colaborativa da experiência partilhada reflexiva consiste em comunicações em que as preocupações com a outra pessoa são sentidas como tão

significativas como as preocupações consigo próprio. Neste nível, cada participante percepciona o outro como parte de um "nós", mutuamente experienciado. Por exemplo, os sujeitos x e y partilham a sua ansiedade quanto ao facto de terem de mudar de escola no próximo ano. Discutem como cada um deles vai perder o seu professor favorito, experienciando empaticamente os sentimentos de cada um. Finalmente, cada sujeito expressa a sua alegria por ter o outro como companhia durante esta transição (adaptado de Selman, 1991). É patente a semelhança da descrição deste nível de intimidade com o nível correspondente das estratégias para resolver conflitos interpessoais. Efectivamente, pode afirmar-se que a colaboração mútua, pelo nível de integração das aquisições socio-cognitivas de que se reveste, representa o produto final da convergência do processo de desenvolvimento das duas dimensões de autonomia (negociação) e de intimidade (partilha).

Esta nova sequência desenvolvimental, cuja formulação adquire o significado de um alargamento do domínio de actuação das estruturas socio-cognitivas, contém implicações óbvias quer para a investigação quer para a intervenção psicológica no desenvolvimento humano. Assinala-se que — como já deixámos entender — se trata, na nossa opinião, de um modelo de desenvolvimento cujo processo se deixa descrever pela noção de estrutura socio-cognitiva da acção interpessoal e que o seu valor heurístico reside, em



grande parte, na extensão do estudo da acção a situações socialmente significativas que não se definem pela diferença ou conflito de interesses, mas pela necessidade interpessoal de intimidade através da partilha.

Convém ressalvar, com Selman, o carácter tentativo desta proposta — que acentua o interesse de investigações destinadas a testar a sua validade — mas, desde já, é possível pôr em evidência o paralelismo dos níveis deste modelo com os correspondentes das estratégias de negociação interpessoal, indicando a existência de uma estrutura geral da acção social.

### Análise crítica do modelo das estratégias de negociação interpessoal

Ao longo desta secção do capítulo, procuraremos levantar e reflectir sobre algumas questões que o modelo de desenvolvimento das estratégias de negociação interpessoal sugere, tendo em vista os objectivos teóricos que, segundo o seu autor, ele persegue, nomeadamente o de dar conta do desenvolvimento de aspectos significativos da competência social em contextos de negociação. Em segundo lugar, será nosso objectivo desenhar os contornos de uma leitura alternativa do modelo — que já ficou esboçada no capítulo anterior — bem como avançar a discussão de alguns argumentos susceptíveis de a fundamentar.

*Componentes estruturais e funcionais: Integração ou justaposição?*

A primeira destas questões refere-se a uma insistente pretensão de Selman (cf. Yeates & Selman, 1989) de que o seu modelo das estratégias de negociação interpessoal representa uma proposta de integração que articula elementos de proveniências teóricas diversas, as quais, tomadas isoladamente, são vulneráveis a críticas pelas limitações que impõem.

Especificamente, Selman sustenta que a sua conceptualização resolve incompatibilidades e supre lacunas das perspectivas funcionalistas e estruturalistas tradicionais. Obviamente, o âmbito da questão inviabiliza uma resposta imediata e conclusiva, pelo que tentaremos abordá-la através de algumas aproximações.

Em primeiro lugar, faz sentido questionar, a nosso ver, a própria opção funcionalista do ponto de vista das suas implicações para o objectivo de integração teórica ou, mais precisamente, esta opção funcionalista concreta: a de resolução de problemas sociais (*social problem-solving*).

É sabido que outros autores protagonizaram tentativas semelhantes relativamente a outros domínios do desenvolvimento psicológico, por exemplo, Keller & Reuss, (1984), Overton (1989) e Rest (1983). Sem pretender analisá-las, poder-se-ia dizer que, subjacente a estas propostas, se encontra uma crítica implícita às perspectivas "puramente"

estruturais no que se refere à sua dificuldade em dar conta dos aspectos que estão para além da organização do pensamento, i.e., os do funcionamento cognitivo (cf. Dodge, Pettit, McClaskey & Brown, 1986).

A este respeito, gostaríamos de arriscar uma das razões que pode ajudar a compreender este "consumo" de modelos funcionalistas no quadro do desenvolvimento de estruturas cognitivas: provavelmente, na sua base estará a negligência da componente funcionalista da obra de Piaget<sup>(1)</sup> (*vd.* por exemplo, Piaget, 1977 [1975]). Com efeito, a exploração e aprofundamento da sua teoria da equilíbrio, — que respresenta, como o próprio afirma, "uma síntese possível do estruturalismo genético... e do funcionalismo" (Piaget, 1977 [1975]) — designadamente o estudo dos processos de *regulação*, poderiam constituir uma alternativa teórica interessante, sem alguns dos inconvenientes que adiante assinalaremos. A verdade é que esta tarefa, que se encontra por cumprir, encontra alguns obstáculos, entre os quais não é de desprezar a dificuldade de apropriação do pensamento de Piaget a este respeito, o elevado nível de formalização das suas propostas, além da sua análise se situar no campo das interacções entre o sujeito e o mundo físico, donde resulta um modelo nem sempre facilmente transponível para o domínio das relações sociais.

No entanto, não se pense que as várias possibilidades de escolha de perspectivas funcionalistas se equivalem. Há que

---

(1) Na verdade, a ausência de componentes funcionais não é, de forma alguma, uma fatalidade das abordagens estruturais, como a obra de Piaget o demonstra.

reconhecer, a este nível, a existência de uma grande diversidade de abordagens que começam por distinguir-se entre si, desde logo, nos pressupostos metateóricos que as fundamentam e que, do nosso ponto de vista, configuram opções de maior ou menor riqueza na abordagem dos fenómenos do funcionamento psicológico. Por exemplo, Keller & Reuss (1984) propõem um "modelo" que articula níveis estruturais da tomada de perspectiva social com categorias funcionais do que pode ser considerado como uma teoria implícita da acção. Inspirados nas perspectivas da teoria da acção (cf. Eckensberger & Meacham, 1984; Silbereisen & Eyferth, 1986), estes autores valorizam dimensões psicológicas como a intencionalidade (orientação para objectivos) e a regulação (cada decisão é criadora de uma nova situação e condição para acções subsequentes, através de efeitos de retroacção).

Talvez tenha interesse, portanto, analisar algumas das características da perspectiva teórica em que radica a opção de Selman: a resolução de problemas sociais (Platt, Prout & Metzger, 1986; Shure, 1982; Shure & Spivak, 1982; Shure, Spivak & Jaeger, 1971). Trata-se, em primeiro lugar, de linhas de investigação que privilegiam a análise funcional do comportamento social, fazendo-o depender de mecanismos de processamento de informação que geram etapas/competências de resolução de problemas interpessoais (definição do problema, estratégia de acção proposta, justificação da

estratégia, antecipação de consequências, etc.)(vd. Dodge, Pettit, McClaskey & Brown, 1986; Heppner & Krauskopf, 1987; Rose-Krasnor, 1985; Rose-Krasnor & Rubin, 1983; Rubin, 1983).

A centração destas perspectivas no conteúdo das estratégias de negociação — visível na referência à noção de percepção social em detrimento das concepções —, e não na sua forma, tende a acentuar critérios de avaliação quantitativos (cf. Selman & Schultz, 1988), isto é, a valorização da quantidade de estratégias (Schantz, 1982), na esperança de que melhores estratégias tenham maior probabilidade de emergir de um número maior de alternativas. Por isso, critérios qualitativos, definidos pela complexidade cognitiva envolvida na sua produção, são praticamente ignorados deste ponto de vista. A avaliação final rege-se por critérios de sucesso, geralmente submetidos à noção de ajustamento social, razão pela qual estas abordagens são consideradas como prescritivas mais do que descriptivas.

Influenciados pelas visões e premissas associacionistas, estes modelos caracterizam-se por uma abordagem elementarista/atomista dos fenómenos, decompondo-os nos seus elementos mais simples. Aqui a compartimentação da acção social realiza-se através da formulação de microcompetências específicas, o que convém, reconheça-se, a objectivos de estudo e compreensão dos aspectos moleculares da análise das interacções de negociação. No entanto, esta estratégia de decomposição não é compensada pela adopção de uma visão global do processo capaz de lhe

garantir unidade (leia-se integração) e de lhe conferir sentido, o que impede um nível de análise molar dos processos socio-cognitivos — que, por seu turno, está na essência dos modelos estruturais.

Por isso, as competências funcionais são consideradas isoladamente como domínios separados de conhecimento, dos quais está ausente qualquer dimensão de coerência estrutural. Há que consentir que, no caso da proposta de Selman, este problema parece ultrapassado uma vez que tal coerência advém da sua articulação com uma dimensão vertical de níveis hierárquicos. É em relação a este aspecto que julgamos poder falar-se de um certo sucesso, em termos de integração. De facto, cada competência funcional é susceptível de uma avaliação segundo os quatro níveis de complexidade do modelo das ENI.

Este êxito parcial não resolve, apesar de tudo, as limitações que vemos nesta opção. Não é pacífico que as pessoas funcionem segundo a sequência linear proposta e que ela apreenda os aspectos essenciais do processo de produção da acção humana. Há, porventura, nestas sequências uma carga excessiva de uma certa racionalidade — a que não é alheia a filiação desta perspectiva no cognitivismo clássico, por vezes qualificado pejorativamente como "racionalista" (Mahoney & Lyddon, 1988) — cujos princípios não são generalizáveis em termos de competência universal. E não é necessário apelar para situações particulares, como o funcionamento interpessoal sob condições de *stress* ou em circunstâncias de rotina do dia-a-dia — onde a competência adquirida, as características dos

papéis sociais desempenhados, a estruturação das situações e o conhecimento/familiaridade das problemáticas e do interlocutor permitem modos de funcionamento interpessoal não reflexivos (ou melhor, pós-reflexivos) — para justificar a impossibilidade de uma generalização desta proposta de resolução de problemas.

Para Selman (Yeates & Selman, 1989), a confluência entre diferentes esforços de investigação é interpretada como argumento da fiabilidade do modelo funcionalista e até como indício de uma base neurológica do processamento de informação social, isto é, as etapas de processamento da informação para a resolução de problemas interpessoais correspondem a uma realidade biológica que as determinaria.

Sem querer entrar na polémica da existência de bases biológicas para competências tão específicas<sup>(1)</sup> — preferiríamos que a investigação empírica tivesse aqui a palavra — não podemos deixar em claro o primeiro argumento que se nos afigura altamente controverso.

Na verdade, parece que ele releva de um raciocínio falacioso: não seria de esperar uma semelhança entre as várias propostas se todas elas tomam por fundamento as teorias de processamento da informação e se inscrevem no mesmo paradigma cognitivista clássico, partilhando idênticos pressupostos e concepções, ontológicas e epistemológicas? O

(1) Tenderemos, a este respeito, a acreditar com Piaget (1977 [1965]) que "as realidades morais, como as realidades lógicas, não parecem, de maneira alguma, dar lugar a transmissões hereditárias... elas constróiem-se em função das interacções ou contactos entre os indivíduos.

argumento poderia ser utilizado da mesma forma para todas as perspectivas teóricas que se situam no interior de uma mesma metateoria (por exemplo, o construtivismo genético) onde seja igualmente possível identificar uma série de aspectos convergentes, susceptíveis de apoiar a tese de Selman...

O outro aspecto merecedor de alguma discussão, permitindo questionar a opção de Selman, diz respeito aos problemas colocados por uma das competências funcionais: a estratégia de acção proposta. Como já afirmámos, a formulação desta etapa de resolução de problemas tem estado na origem de algumas confusões conceptuais que convirá esclarecer.

Esta competência não se liberta do conteúdo — como é apanágio das perspectivas funcionalistas — e, portanto, não oferece os requisitos necessários para uma avaliação desenvolvimental que tome por objecto as transformações formais do funcionamento socio-cognitivo. A confusão entre forma e conteúdo em que esta escolha assenta está na base de certas posições que amplificam a contradição inicial. Por exemplo, Selman (Yeates & Selman, 1989) chega a sugerir que se estimule e ensine a utilização de estratégias de nível 1 (por exemplo, a expressão autoritária e unilateral de ordens) como objectivo desejável para crianças — desenvolvimentalmente "atrasadas" — cujo funcionamento típico seja o do nível 0 das estratégias de negociação interpessoal. De novo, a formulação desta competência é geradora de imprecisões.

Não faz sentido, do nosso ponto de vista, enunciar um objectivo de intervenção no desenvolvimento nestes termos: o que a criança deverá aprender não é a *dar ordens* mas sim as operações e competências da estrutura socio-cognitiva imediatamente superior à sua — o que, de resto, dificilmente se conseguirá através de estratégias instrutivas como Yeates & Selman (1989) pretendem.

Assim, a indistinção entre forma e conteúdo explica a razão por que o objectivo de intervenção é formulado a partir dos aspectos superficiais e observáveis e não enunciado a partir de critérios estruturais/formais.

Apesar destas objecções, a sensibilidade desenvolvimental desta competência funcional é, antes de mais, uma questão empírica. A este respeito, a investigação realizada (Adalbjarnardóttir & Selman, 1989; Selman, Beardslee, Schultz, Krupa, & Podorefsky, 1986) fundamenta as nossas apreensões, uma vez que se verifica ausência de variação desenvolvimental relativamente a esta etapa de resolução de problemas interpessoais.

Em conclusão, consideramos que o objectivo de integração de diferentes contribuições teóricas constitui uma meta desejável, embora difícil de atingir. No caso da proposta de Selman, é justo constatar um certo êxito na articulação de componentes estruturais e funcionais dentro de um mesmo modelo teórico, apesar de algumas vulnerabilidades já assinaladas. O que nos parece mais discutível é a opção pela perspectiva funcionalista clássica.

É um modelo que coloca questões teóricas de difícil resolução. Baseia-se em teorias de processamento da informação que, tomadas como único instrumento de abordagem do funcionamento cognitivo-interpessoal, se mostram demasiado lineares, reducionistas e enviesadoras. Além disso, constitui uma escolha empobrecedora na medida em que não capta os aspectos essenciais de organização da acção humana, nomeadamente a sua estrutura teleológica e a sua dimensão auto-reguladora (em termos intraindividuais e interpessoais).

Finalmente, a nível metateórico, a compatibilização destas perspectivas funcionais e estruturais confronta-se com obstáculos, eventualmente intransponíveis, e pode não resistir a uma análise mais exigente. Em termos de ontologias e epistemologias subjacentes, as duas perspectivas encontram-se em pólos opostos: a abordagem da resolução de problemas adopta uma visão epistemológica da mente humana como produtora de cópias da realidade, cuja validade se mede pela correspondência entre dados mentais e dados da realidade externa; a metáfora de raiz do sujeito psicológico é a de uma máquina (*vd.* Selman, 1988), com tudo o que ela implica de simplificação de processos e de dificuldade em apreender fenómenos complexos (mecanicismo); o funcionamento humano é redutível a elementos simples (neste caso, competências) e às suas associações (associacionismo).

Ao contrário, as perspectivas estruturais baseiam-se em epistemologias construtivistas (o conhecimento é o

resultado de um processo de construção), tomam por metáfora do sujeito psicológico o organismo e sustentam uma abordagem essencialmente sintética do funcionamento humano onde as partes só adquirem sentido pela sua pertença a um todo organizado (estruturas cognitivas). Fácil é constatar as "violentações", de um lado ou de outro, que a integração de duas correntes antagónicas suscita. A questão não é a de que não possam ou não devam ser feitos ajustamentos, tendo em vista a articulação de ambas, mas a de que, para se proceder de forma consistente, é necessário contar com as resistências encontradas ao nível das crenças subjacentes a cada uma delas.

Por fim, é ainda questão a da qualidade da escolha do modelo funcionalista. Do nosso ponto de vista, teria sido mais coerente a procura de uma perspectiva, que, como propusemos, adoptasse ou, pelo menos, não antagonizasse a epistemologia construtivista que fundamenta o cognitivismo estrutural, em vez de um modelo que se inscreve numa tradição bem diferente e que, além disso, não se tem mostrado especialmente fecundo como instrumento de descrição ou de compreensão do funcionamento psicológico.

O mesmo acontece ao nível da intervenção onde as estratégias instrutivas — associadas a estes modelos — de ensino de competências de processamento da informação para a tomada de decisão têm evidenciado as suas incapacidades e impasses quer em termos de processos — por pretenderem impor um quadro normativo de significação e de funcionamento em vez de estimularem a exploração e a

construção pessoal — quer em termos de produtos — pela modesta eficácia demonstrada e pelas dificuldades na generalização e na transferência das aquisições (*vd.* Shure & Spivak, 1987; Urbain & Kendall, 1980; Yeates & Selman, 1989, para uma revisão da avaliação de intervenções baseadas nesta perspectiva).

### **As componentes das ENI como possibilidade de aprofundamento dos seus elementos estruturais**

A discussão deste primeiro tema — onde se colocaram as questões em termos de integração de duas perspectivas teóricas — está intimamente associada ao segundo problema que abordaremos: o da determinação das componentes das estratégias de negociação interpessoal. É preciso iniciar esta reflexão pela constatação de que a necessidade, sentida por Selman, de integrar as etapas de processamento da informação no seu modelo não se resume à procura de uma resposta para a questão do funcionamento do sistema pessoal da competência para a acção. Ela corresponde a uma premência teórica de outra ordem: a de dar conteúdo cognitivo específico ao constructo estratégias de negociação interpessoal.

A resolução desta tarefa evitaria dois riscos possíveis: por um lado o de esvaziamento daquele constructo pela tentação da sua redução à capacidade de diferenciar e coordenar pontos de vista (TPS) — note-se que a tomada de

perspectiva social influencia, mas não esgota, a extensão do conceito de ENI; por outro, o de cristalizar o modelo de estratégias de negociação interpessoal num nível de análise molar, descrevendo de forma sintética e global os grandes momentos (níveis) do processo de desenvolvimento sem aprofundar os processos específicos (operações, competências) que aí tomam lugar. Por outras palavras: este segundo aspecto apela para a combinação de diferentes níveis de análise, ao desenvolvimento das estruturas socio-cognitivas, nomeadamente o da ontogénese com o da microgéneses.

Parece claro que a inclusão das competências funcionais de resolução de problemas interpessoais representa uma tentativa de supressão dessa lacuna do modelo das ENI, através da articulação das descrições gerais dos níveis com processos cognitivos específicos. Mas a entrada dessas competências de resolução de problemas para o modelo acaba também por impedir uma análise aprofundada do constructo estratégias de negociação interpessoal e funciona como um obstáculo à sua formalização e à identificação de regras de funcionamento, operações, competências, mecanismos de regulação, etc..

Num conceito recente que, como as ENI, não tem um estatuto teórico suficientemente definido e fundamentado, o empreendimento desta tarefa poderia ser de alguma utilidade. Como veremos posteriormente, a nossa proposta de conceptualização das estratégias de negociação interpessoal como estrutura socio-cognitiva — e reinterpretada em termos

de estrutura da acção interpessoal — pode fornecer, apesar da sua incipiente, algumas respostas a este nível.

Não ignoramos, no entanto, as dificuldades da tarefa de formalização da estrutura, sobretudo porque, como já afirmámos atrás, esta se movimenta no domínio do funcionamento da cognição social. E se tivermos presentes os obstáculos encontrados pelo próprio Piaget na formalização do pensamento sobre a realidade física, mais provável será a condescendência com o domínio socio-cognitivo. Com efeito, como sustenta Broughton (1981), Piaget ter-se-á confrontado com algumas qualidades no pensamento do adulto que o tornam informalizável para além de um certo limite, em termos de modelos matemáticos ou lógicos: veja-se, por exemplo, a sua natureza não-matemática, a resistência à axiomatização, o resíduo de intuição sobrevivente a qualquer formalização, etc..

Por outro lado, o arranque da análise dos elementos do constructo ENI foi já iniciado por Selman. A enunciação das três componentes das estratégias de negociação interpessoal — estrutura de perspectivas, objectivo principal da acção e percepção e controle do desequilíbrio afectivo — correspondem, como já vimos, a esse objectivo, embora não tenham merecido a prioridade em termos de trabalho. Inclusivamente, pode-se fazer o reparo de o instrumento de avaliação do desenvolvimento das estratégias de negociação interpessoal

(vd. Selman, Schultz, Krupa, Beardslee, & Podorefsky, 1986) se encontrar despojado destas componentes.

Apesar de se afirmar explicitamente que "... os três primeiros factores [estrutura de perspectivas, objectivo principal e controle afectivo] trabalham em conjunto para determinar o nível de desenvolvimento de uma estratégia..." (Selman e Demorest, 1984) e de se fazer sugestões de utilização das três componentes, como instrumentos para analisar o nível estrutural e até para distinguir entre estratégias aparentemente idênticas — mas suportadas por estruturas de complexidade diversa —, a verdade é que apenas uma vez elas foram utilizadas para fins de avaliação/cotação (vd. Selman e Demorest, 1984) (1). Esta constatação parece, no entanto, não ter um carácter definitivo porque, mais recentemente, Selman & Schultz (1989) não só afirmam a utilidade da consideração das componentes para catar a negociação interpessoal mas também propõem as questões a colocar ao sujeito bem como os respectivos critérios de cotação.

Em qualquer caso, em nosso entender, a proposta das três componentes representa a decisão — que gostaríamos de salientar — por processos *psicológicos* para analisar/reconstruir a competência para a acção interpessoal. São processos cognitivos que permitem a identificação de elementos que, a vários níveis, — do pensamento, das emoções e da acção — se encontram envolvidos na organização para a acção, pelo que

---

(1) Neste texto (Selman & Demorest, 1984) há mesmo a referência a um manual elaborado para o efeito.

parece de interesse que sejam estudados de forma mais aprofundada.

### **As competências de comunicação envolvidas nas estratégias de negociação interpessoal**

---

Este trabalho de indagação da natureza do constructo estratégias de negociação interpessoal e de identificação dos seus elementos constituintes poderá ainda ser complementado pela exploração de outras dimensões. A experiência de Selman e colaboradores no âmbito de intervenções "clínicas" que fazem uso de uma estratégia designada por terapia entre pares tem acentuado uma componente hermenêutica na metodologia de abordagem do desenvolvimento das estratégias de negociação interpessoal. É neste contexto que, em resultado das observações, têm emergido categorias de análise que poderemos agrupar — embora provisoriamente — como competências comunicativas. De acordo com Selman (1988), elas surgiram como necessidade de sistematizar mudanças constatadas ao longo do processo de intervenção. Foram assim definidas as seguintes categorias:

(a) *competências de comunicação visando a exploração de si próprio e do outro.* Esta categoria refere-se à capacidade de obter informação/explorar a vida e as actividades psicológicas do outro significativo e de lhe revelar as suas

próprias acções e sentimentos. Uma excessiva centração em si próprio traduz-se em reduzido interesse pelo outro e pouca abertura à revelação, denotando deficiências nesta competência.

(b) *competências de comunicação para testar a realidade da expressão do outro.* Trata-se de capacidades envolvidas na avaliação da "veracidade" daquilo que o outro significativo exprime. Um desenvolvimento insuficiente destas competências pode reflectir-se na cumplicidade no imaginário ou na perda de controle de si próprio diante da perda de controle do outro.

Curiosamente, esta categoria fornece alguma fundamentação empírica para um enunciado de Habermas (1987 [1981], 1989 [1983]) que constitui um dos elementos centrais da reconstrução teórica da "competência comunicativa". Habermas sustenta que uma das condições para uma acção comunicativa competente reside na capacidade do sujeito diferenciar três tipos de pretensões de validade: verdade, legitimidade e autenticidade<sup>(1)</sup>.

Inspirados nesta posição, poderemos avançar que uma acção interpessoal em cujo contexto se assiste à produção de consensos e acordos mútuos, i.e., uma acção comunicativa, necessita da produção de critérios de validade que a monitorizem nesse processo de construção de acordos. A competência de comunicação identificada por Selman evidencia

---

(1) O desenvolvimento da reflexão sobre esta proposta será feito mais adiante.

justamente o apego a alguns desse critérios: não o da conformidade a regras/normas reguladoras da interacção social, mas o da *autenticidade*, isto é, o de exprimir aquilo que se pensa, sente ou deseja e o da *verdade*, ou seja, o de representar algo que existe objectivamente na realidade externa.

A capacidade de diferenciar entre o verdadeiro e o falso, o legítimo e o ilegítimo, o autêntico e o inautêntico representa, pois, um aspecto importante da capacidade de interagir com os outros e de elaborar e implementar estratégias para a resolução de situações problemáticas.

Se tentarmos uma possibilidade de articulação com as três componentes formuladas por Selman, verifica-se, facilmente, a pregnância da capacidade de diferenciar pretensões de validade interpessoal quer ao nível da estrutura de perspectivas, da percepção e controle emocional ou da eleição do objectivo prioritário de acção. Efectivamente, as escolhas que o sujeito vai sucessivamente realizando ao longo de uma interacção e que vão, progressivamente, dando forma a uma estratégia de negociação dependem, em grande parte, das avaliações que ele é capaz de fazer relativamente à verdade, legitimidade e autenticidade das acções próprias e do outro significativo.

Por isso, propomos o alargamento da constatação de Selman, de forma a que possam ser incluídas nesta categoria de competências de comunicação<sup>(1)</sup> as capacidades para

---

(1) Esta proposta coloca uma outra questão interessante e que aqui não aprofundaremos: a das relações entre a *competência* geral da acção

diferenciar entre os vários tipos de pretensões de validade, as capacidades para avaliar/testar a validade dos proferimentos do interlocutor e as capacidades para justificar interpessoalmente a validade das pretensões próprias.

Na verdade, a acção comunicativa distingue-se da acção instrumental ou estratégica pela necessidade dos seus intervenientes tornarem potencialmente acessíveis as suas razões e justificarem as suas acções em todos os aspectos susceptíveis de serem experienciados como problemáticos (Keller & Reuss, 1984). É a intervenção desta condição que origina formas próprias de regulação da acção: discursivas ou dialógicas, por oposição à regulação monológica (ou pseudo-dialógica) da acção centrada em objectivos. Concluindo, a produção e avaliação de razões consigna outra componente importante da competência para resolver situações interpessoais de conflito que valeria a pena analisar do ponto de vista teórico e empírico.

A confirmação desta hipótese conduziria a uma conceptualização das estratégias de negociação interpessoal (não só mas também) como capacidade argumentativa — tomando por referência os vários critérios de validade — susceptível de produzir mudanças em cada um dos actores e de transformar a situação interpessoal, levando a novas redefinições, a novas escolhas e a novas acções.

interpessoal (ENI) e as *competências/capacidades* específicas. A passagem das competências — tradicionalmente privilegiadas pela investigação e intervenção cognitivo-comportamentais — para a competência é, aliás, concomitante da transição de uma referência ao *comportamento* para uma referência à *acção*.

Sugerimos, pois, que esta lógica de produção de razões seja estruturada desenvolvimentalmente e na sua articulação com o reportório de estratégias de negociação de sujeitos em diferentes níveis de maturidade interpessoal. Um breve exemplo, adaptado da análise de terapia entre pares de Selman (1988) pode ajudar a pôr em destaque alguns destes aspectos. O facto de um sujeito x fornecer ao seu interlocutor (y) uma razão que justifica uma não cedência mostra que ele comprehende que esse argumento pode ser entendido por y e que ele terá *peso*.<sup>(1)</sup> A aceitação da parte de y do raciocínio do sujeito x prova que y é capaz de se *controlar* — emocional e comportamentalmente — em vez de sucumbir aos seus próprios desejos imediatos, encontrando-se, portanto, em posição de se envolver nas transacções que fazem parte do processo de negociação interpessoal. Neste pequeno exemplo, o peso do argumento utilizado liga-se com questões de pretensão de validade (de um ou dos vários tipos). Quando utilizámos o termo *controlar*, referimo-nos a esse processo de regulação discursiva e dialógica a que já aludimos. Não se trata tanto de uma questão de controle — na acepção corrente da palavra — mas de um jogo de compensações recíprocas, originadas nas perturbações que constituem os proferimentos de cada actor. Configura-se, assim, o desenvolvimento de processos de auto-regulação que alcançam não apenas um equilíbrio intra-individual mas também interindividual. Estes mecanismos são, portanto, bem distintos da noção linear e unidireccional de

---

(1) Este termo exprime a força elocutória dos proferimento dos sujeitos em situações de interacção.

autocontrole directo dos pensamentos e dos comportamentos, presentes, em graus variáveis, nas perspectivas cognitivistas clássicas (cf. Bandura, 1969, 1977, 1986; D'Zurilla & Goldfried, 1971; Kanfer & Gaelick, 1986; Mahoney, 1972; Shure & Spivack, 1982; Thoresen & Mahoney, 1974).

Para Selman (1988), esta categoria "comunicação para testar a realidade" representa uma competência que segue um processo de desenvolvimento próprio e que influencia o desenvolvimento de outras capacidades cognitivas e socio-cognitivas, ou seja, é, simultaneamente, factor e produto do desenvolvimento. A partir da análise de interacções ocorridas no contexto da terapia entre pares, Selman procede a uma interpretação desta competência, articulando-a com o processo de desenvolvimento psicológico nas fases inciais da adolescência. Em certa fase da intervenção, Heather, uma adolescente, manifestava a Jennifer, a sua parceira de tratamento, o seu sentimento de atracção relativamente a um rapaz, Donnie, que era colega de Jennifer na escola. Heather pedia insistente mente a Jennifer informações e relatos sobre as actividades, sentimentos e pensamentos de Donnie. Por seu lado, Jennifer, impelida pela sua necessidade de se sentir amada por Heather — necessidade que se tinha desenvolvido ao longo da terapia — esforçava-se por fornecer os elementos que ela supunha serem desejados por Heather.

No início, ela pura e simplesmente inventava narrações fantásticas ("ele beijou a professora"; "ele escreveu-

-te um bilhete de amor") que Heather analisava ("Oh, Donnie, tu és tão gentil. Que é que ele fez depois?"). Segundo Selman (1988), não havia qualquer indício de que as duas raparigas estivessem conscientes do facto de estarem envolvidas num jogo. Mais tarde, quando Heather ultrapassou o seu egocentrismo e as suas necessidades narcísicas, começou a exigir a Jennifer descrições cada vez mais realistas ("não, a sério, o que é que ele disse?"). É precisamente este aspecto da interacção que esta categoria permitiu identificar.

A avaliação da verdade e da autenticidade dos proferimentos de Jennifer teve nela, de acordo com as observações de Selman (1988), um efeito positivo nas suas capacidades de comunicação e nas suas competências sociais. "Abandonando, em grande parte, as suas bizarras invenções do início, ela tornou-se realmente uma melhor observadora e um "repórter" com descrições mais refinadas das interacções sociais, uma comentadora mais competente das inferências psicológicas da significação do comportamento dos outros (de Donnie)" (Selman, 1988). Em contrapartida, os efeitos desta mudança em Heather traduziram-se por um abandono da sua preocupação irrealista sobre o que Donnie pensava dela (isto é, pouca coisa) e começou a estudar com Jennifer, de uma forma mais objectiva, o tipo de pessoa que Donnie efectivamente deveria ser ("ele gosta de matemática?").

Esta descrição mostra a relevância desta competência de comunicação no desenvolvimento cognitivo e interpessoal durante a adolescência e a sua função em outras dimensões do

desenvolvimento psicológico (por exemplo, psicossexual). Além disso, legitima a metodologia hermenêutica de investigação de Selman, englobando observação e interpretação — no contexto da terapia entre pares — e evidencia a sua capacidade para a identificação de aspectos significativos do desenvolvimento psicológico interpessoal.

(c) *competências de expressão da compreensão partilhada pelos dois interlocutores*. É uma categoria que se apresenta associada à partilha de sentimentos, pensamentos e acções e, portanto, como condição para a intimidade. As subcategorias desta competência configuraram uma hierarquia que vai do interesse comum e primitivo pelas funções corporais a um interesse mais sofisticado pela reflexão partilhada. É relativamente a esta competência que Selman (1988) verificou as mudanças mais significativas ao longo do processo de intervenção da terapia entre pares. Por se ligar directamente ao desenvolvimento da intimidade, reservaremos a sua discussão para a parte seguinte deste trabalho.

Em resumo, julgamos ter ficado justificado o interesse das competências comunicativas identificadas por Selman. Por indiciarem uma relação entre capacidades para a acção — que aqui tomam a forma de competências de comunicação — e a competência social, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento das estratégias de negociação interpessoal. será útil, no futuro, avançar na metodologia hermenêutica já

iniciada, completando-a com a investigação teórica no sentido de identificar os elementos pertencentes à competência para a acção interpessoal.

Finalmente, se se trata do estudo de uma competência de acção, parece-nos imprescindível averiguar os elementos que constituem as teorias ingénuas da acção interpessoal em diferentes níveis do desenvolvimento no sentido de captar a sua lógica interna. Algumas tentativas foram já feitas nesta direcção (cf. Keller & Reuss, 1984), embora se reconheça que o estudo de acção se encontra ainda numa fase inicial.

Torna-se, portanto, necessário identificar os elementos formais das diferentes teorias da acção que orientam as estratégias de negociação de sujeitos nos vários patamares do desenvolvimento interpessoal. Assim, a expectativa será a de que, em níveis baixos, os indivíduos não disponham de uma teoria da acção — no sentido da sua explicitação verbalizada — mas se comportem como se fossem "teorias vivas". À medida que o desenvolvimento ocorre, será de esperar que concepções mais diferenciadas e integradas emirjam no quadro de uma consciência progressivamente mais complexa do conhecimento dos processos inerentes à interacção social.

## Autonomia, intimidade e processos socio-cognitivos de auto-regulação

Quando nos referimos, de forma crítica, à opção de Selman pelo modelo funcionalista de processamento da informação, elencámos algumas das suas limitações. Gostaríamos de nos centrar, agora, numa última: a incapacidade desses modelos funcionalistas darem conta dos processos de regulação inerentes às interacções sociais. Na verdade, se concordarmos com Piaget (1977 [1975]) na concepção de que o tema mais significativo de uma abordagem do *funcionamento* do sistema cognitivo é a regulação, mais evidentes se tornam as limitações daquelas perspectivas que, a este respeito, primam pela ausência. O assunto que gostaríamos de começar por abordar de seguida é, portanto, o da regulação no domínio interpessoal.

Uma reflexão sobre esta questão obriga-nos a ultrapassar a análise de episódios ou incidentes de *interacção* ou de negociação para considerar que as interacções podem dar origem a *relações* interpessoais — mais ou menos duradouras — com pessoas significativas. Na adolescência, a resolução da multiplicidade de tarefas que o desenvolvimento psicológico impõe, torna as relações interpessoais (com companheiros, amigos, namorados, pais, professores, adultos) uma necessidade de "sobrevivência", sendo o isolamento social do adolescente uma das situações que tem vindo a merecer preocupação e intervenção da parte de psicólogos e professores.

No entanto, o estabelecimento e consolidação das relações interpessoais implica o desenvolvimento de processos de regulação — individuais e interindividuais — sem os quais não estão criadas as condições necessárias para um relacionamento estável. A incapacidade de se regular a si próprio e à interacção no contacto com os outros leva a dificuldades em estabelecer e manter ligações interpessoais ao longo do tempo.

### *A autonomia e a intimidade como fontes de regulação interpessoal*

Numa primeira fase, a compreensão dos processos de regulação interpessoal passa pela identificação das suas origens psicológicas. Nas observações de processos de regulação social na interacção com pares — geralmente realizadas no contexto da terapia entre pares — Selman & Schultz (1989) identificaram duas dimensões que parecem desempenhar um papel importante na organização do processo de relacionamento interpessoal: (a) a necessidade de intimidade e partilha ou integração eu-outro; (b) a necessidade de autonomia, de "agência" e de um sentido de individualidade ou diferenciação eu-outro. Se a primeira destas formas de regulação social envolve a capacidade para experienciar um sentido de ligação com os outros e de interesse comum, a segunda refere-se à manutenção das necessárias fronteiras entre o eu e o outro.

Tanto uma como outra constituem condições indispensáveis ao estabelecimento de relações interpessoais duráveis.

Esta formulação de Selman parece-nos de capital importância por várias razões que tentaremos explicitar. Em primeiro lugar, a atenção atribuída à questão da regulação das interacções interpessoais representa o reconhecimento do significado que estes processos assumem no desenvolvimento interpessoal, onde a inevitabilidade de o sujeito se confrontar com situações problemáticas exige constantemente a ultrapassagem de desequilíbrios internos e externos.

Com efeito, a regulação é, antes de mais, a questão de manter a organização e o funcionamento do sistema — pessoal ou interpessoal —, ou seja, de manter o seu equilíbrio. Como é sabido, de um ponto de vista desenvolvimental, esta manutenção não ocorre no sentido da sua conservação, mas no da procura de equilíbrios novos, produzindo-se novas formas de organização do sistema. Os desequilíbrios provocados pelas perturbações — intra-individuais ou interindividuais — requerem alguma acção da parte daquele, no sentido de os ultrapassar. No desenvolvimento interpessoal, estas situações de perturbação, conflito e desequilíbrio são frequentes, como vimos a propósito dos contextos de negociação.

Em segundo lugar, registe-se a maneira de pôr este problema em termos de regulação e não em termos de controle, rompendo-se assim com uma visão tradicional que enfatizava, sobretudo, a regulação dos excessos (por exemplo, comporta-

mentais ou emocionais)(*vd.*, por exemplo, Bandura, 1986; Kaufer & Gaelick, 1986; Thoresen & Mahoney, 1974).

Em terceiro lugar, a contribuição de Selman de perspectivar a competência socio-cognitiva para a partilha tem o efeito de "equilibrar" o seu modelo teórico e de alargar a noção de competência de acção interpessoal. As estratégias de negociação interpessoal tinham-se afirmado sobretudo como capacidades para resolver situações interpessoais de conflito, o que acentuava a dimensão de autonomia e assertividade desta proposta de conceptualização do desenvolvimento. A integração mais recente (Selman, 1990) de uma sequência de níveis de desenvolvimento de formas de experiência partilhada salienta a dimensão complementar da intimidade interpessoal. Esta última formulação procede teoricamente do trabalho anterior de Selman sobre as estratégias de negociação — o paralelismo entre os níveis de ambas as descrições é evidente — e interessa igualmente à acção interpessoal — e, podíamos desde já avançar: ao mesmo tipo de racionalidade, a da acção comunicativa —, embora em referência a situações interactivas de natureza diversa.

Em consequência, o conceito de acção, com que o trabalho de Selman opera, tornou-se mais abrangente, englobando não apenas as situações de divergência ou conflito, mas as de maior proximidade interpessoal. Perante esta nova paisagem teórica, que deixa de se esgotar na noção estrita de estratégias de negociação interpessoal, faz sentido sugerir que o modelo deixe de ser designado por aquele termo (ENI) — que se

refere apenas a um dos subsistemas — e que assuma a sua dimensão de *competência da acção interpessoal*.

Em último lugar, apraz-nos salientar que a conceptualização de Selman sobre as dimensões de autonomia e intimidade, como fontes de regulação interpessoal, faz ressaltar, de uma forma perspicaz, a sua localização relativamente ao eixo diferenciação-integração. Deste modo, a autonomia representa, pela afirmação que o sujeito faz de si próprio, o momento de diferenciação eu-outro, enquanto que a intimidade configura a integração eu-outro. Trata-se, a nosso ver, de um *insight* de grande valor heurístico e alcance teórico e que nos remete directamente para a análise das regulações, proposta por Piaget (1977 [1975]). De facto, Piaget identificou três tipos de equilibrações com os correspondentes processos de regulação: (a) a das interacções entre o sujeito e os objectos, realizada pelo equilíbrio entre assimilações e acomodações; (b) a equilibração — em termos horizontais — entre esquemas ou subsistemas de esquemas e que tende a corrigir *décalages* originados no processo de formação daqueles; (c) o equilíbrio entre as diferenciações e integrações, ou seja, das relações que unem os subsistemas a uma totalidade que os engloba (e que produz relações hierárquicas).

#### *A regulação das relações socio-cognitivas com o interlocutor*

É, portanto, de justiça reconhecer que o enunciado de Selman faz antever uma ponte para um futuro estudo dos

processos de equilibração e de regulação das estruturas interpessoais. Efectivamente, no domínio do funcionamento interpessoal deparamo-nos com os três casos enunciados por Piaget. Desde logo, os desequilíbrios intra-individuais e interindividuais<sup>(1)</sup> referem-se ao primeiro tipo de equilibração — a que se realiza entre o sujeito e os seus interlocutores —, sendo os mais tematizados no contexto do pensamento de Selman.

No domínio das acções interpessoais, o facto de os objectos de interacção serem simultaneamente sujeitos obriga a um desdobramento desta primeira categoria, por forma a podermos incluir nela quer os desequilíbrios intra-individuais quer os interindividuais. A grande diferença entre eles reside no *locus* dominante do conflito que se estabeleceu: o indivíduo ou a relação. Na verdade, se é incontestável que os conflitos interindividuais se originam em diferenças de objectivos, necessidades ou desejos entre um sujeito e um outro significativo, não se pode deixar de admitir que o desequilíbrio intra-individual emerge igualmente das interacções do sujeito com os outros. Dito de outra forma, o conflito intra-individual situa-se, geralmente, entre os dois pólos da autonomia e da intimidade: conseguir o que se deseja e manter o interesse positivo e a ligação afectiva ao outro. É por estas razões que incluímos os dois tipos de desequilíbrio dentro da mesma classe

(1) Note-se que, segundo Piaget (1977 [1975]), os conflitos internos só encontram condições de ocorrência em resultado de experiências externas: o que nos leva a concordar com a análise de Zimmerman & Blom (1983), segundo a qual o conflito cognitivo não pode ser exclusivamente criado no plano mental.

de processos de regulação. De facto, eles não passam de dois níveis de análise diferentes do mesmo fenómeno, pelo que se deve considerar que, relativamente a qualquer contexto de negociação interpessoal, a sua resolução passa inevitavelmente pela regulação dos desequilíbrios intra-individuais e interindividuais.

Um outro aspecto deste primeiro caso de regulações prende-se com o equilíbrio entre assimilações e acomodações que, no domínio da acção interpessoal, se deixa traduzir pelo equilíbrio entre diferentes orientações interpessoais. A orientação heterotransformadora visa o estabelecimento de equilíbrios através da imposição de formas (de resolução de problemas) ao interlocutor e configura-se como essencialmente assimilativa. A orientação autotransformadora, em contrapartida, procura o equilíbrio interpessoal pela modificação dos próprios esquemas pessoais em ordem a aceitar os do outro actor, situando-se, assim, na linha do funcionamento acomodativo. Para além da flexibilidade/variação nas orientações interpessoais de um sujeito, que representa formas efémeras e precárias de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação — mas que tem que ser interpretada como um progresso relativamente a um estado anterior de rigidez de orientação —, a fase de acabamento do equilíbrio entre as assimilações e as acomodações é atingida com a orientação colaborativa (nível 3) onde umas e outras se compensam em ambos os intervenientes na interacção.

## *Regulação entre subsistemas da estrutura socio-cognitiva*

O segundo tipo de equilibração, a que se opera entre diferentes esquemas ou subsistemas de esquemas, é o que encontra maiores dificuldades, em termos da sua análise, porque pressupõe que os elementos de uma estrutura — regras, operações, competências — estão identificados; o que não acontece no caso da estrutura da acção interpessoal. Este estudo só poderá ser feito quando a tarefa da sua formalização se encontrar realizada e for possível determinar *décalages* horizontais entre os seus elementos constituintes.

A este respeito, vem a propósito lembrar o trabalho desenvolvido por Lourenço (1990a, 1990b) que se pode tomar como um contributo para estudar os processos de regulação socio-cognitiva. Este autor põe em evidência o facto de que o processo de equilibração no domínio da cognição social tende para uma relação de correspondência entre dois microprocessos, as afirmações e as negações, sendo que as primeiras se apresentam como dadas e as segundas requerem um esforço no sentido da sua construção, o que vai ao encontro da posição de Piaget (1977[1975]), segundo a qual qualquer regulação consiste numa actividade que comprehende formas, as quais se compensam pelo jogo do mais e do menos.

Do mesmo modo, a criança, nos primeiros níveis de desenvolvimento das estratégias de negociação interpessoal, centra-se nos aspectos imediatamente observáveis (afirmações) da acção (por exemplo, fazendo uso de estratégias impulsivas),

enquanto que nos níveis mais elevados a estrutura já se encontra capaz de construir/anticipar as transformações e de proceder a uma pré-correcção dos erros possíveis, considerando os efeitos e consequências da acção no médio e no longo prazo (no próprio, no outro e na relação) (negações) (por exemplo, utilizando estratégias colaborativas).

### *Regulações entre diferenciação e integração*

Finalmente, as equilibrações entre diferenciação e integração terão que ser vistas a dois níveis: o do sistema pessoal e o do sistema interpessoal. No primeiro caso, o insuficiente conhecimento das componentes da estrutura inviabiliza, como no parágrafo anterior, uma reflexão mais aprofundada da questão que permita a identificação de relações hierárquicas entre diferentes esquemas.

Quanto ao segundo, a nossa reflexão procede da consideração de que a proposta de Selman aponta e requer uma conceptualização do sistema interpessoal. Efectivamente, a autonomia e a intimidade não se apresentam como fontes de regulação só do indivíduo, mas sobretudo das interacções da diáde e a diferenciação e integração não se referem apenas a cada sujeito mas à relação.

De notar também que a regulação representa o elemento unificador destas duas dimensões paralelas do desenvolvimento interpessoal. Além disso, esta formulação

adota um ponto de vista global do processo de desenvolvimento e supõe uma relação de complementaridade e de continuidade entre as duas dimensões em apreço, ultrapassando a dicotomização entre interacções de negociação centradas em questões de autonomia e interacções centradas na partilha.

Esta advertência não é trivial e deixa lugar ao estudo das sucessivas diferenciações e integrações que ocorrem ao longo do desenvolvimento no interior de cada dimensão. Saliente-se, ainda, que os processos de regulação representam, nesta leitura, o elemento unificador das dimensões de autonomia e de identidade, o que não deixa de ter implicações importantes quer para a análise dos próprios mecanismos de regulação das interacções quer para a compreensão do processo de desenvolvimento interpessoal, no sentido em que permite o estabelecimento de relações entre ambas as dimensões. Veja-se, por exemplo, como, no início da adolescência, o desenvolvimento de estratégias de negociação possibilita a construção de relações íntimas — qualitativamente diferentes das que ocorreram na infância — através do desenvolvimento de capacidades para conciliar, na acção, a compreensão que o sujeito faz dos pensamentos, sentimentos e intenções do outro com os seus, encontrando, assim, formas de regulação dos desequilíbrios internos e externos que abrem caminho para uma maior reciprocidade do pensamento e da acção, requisitos para a resolução das tarefas de desenvolvimento deste período de vida.

Portanto, a tematização das relações entre autonomia e intimidade, como fontes de regulação interpessoal, não pode deixar de levar em linha de conta que por trás dos níveis de desenvolvimento da experiência partilhada se encontram capacidades de coordenação de pontos de vista (TPS) e capacidades de assertividade/autonomia (ENI). Mais: "o movimento em direcção à obtenção de métodos de relacionamento que estejam baseados na capacidade para a colaboração mútua requer o desenvolvimento tanto dos processos de autonomia quanto dos de intimidade" (Selman, 1991). Frequentemente, a não ocorrência de partilha de experiências em níveis elevados é a consequência da incapacidade do sujeito para negociar a sua participação interpessoal de um modo assertivo, autónomo e equitativo. Torna-se, portanto, necessário um sentido de autonomia que capacite para a expressão e afirmação das necessidades e interesses próprios, de forma a que o sujeito se sinta seguro ao ponto de se autorizar auto-revelações íntimas partilhadas com outras significativos. Em contrapartida, o papel da emergência de afectos positivos, em resultado de experiências de intimidade bem sucedidas — que permitem a ultrapassagem de uma acção meramente instrumental para uma acção comunicativa — não é estranho a este processo de desenvolvimento das capacidades de acção interpessoal.

Por outro lado, a função desses factores de ordem afectivo-emocional é solidária das competências de *coping* emocional do sujeito, uma questão que conviria ser estudada.

Vandenplas-Holper (1989), citando Seiffge-Krenke (1988), refere, a este propósito, que a proporção de estratégias para confrontar ou para se defender de situações emocionalmente carregadas, ou seja, de confrontação *versus* evitamento, que reflectem respectivamente processos eficazes ou ineficazes de regulação do *self*, constitui uma característica distintiva de adolescentes sem perturbações emocionais — onde essa proporção é de três para um — relativamente a adolescentes perturbados emocionalmente. De novo, a consideração destas componentes faz ressaltar a estreita relação que elas mantêm com a ontogenia da autonomia e da intimidade e a forma como elas podem condicionar a emergência de sucessivos equilíbrios no processo de desenvolvimento interpessoal. Efectivamente, o afecto positivo e a sofisticação de mecanismos de *coping* para lidar com os riscos, que qualquer interacção implica, estimulam a negociação da participação e a partilha da experiência até ao nível colaborativo, garantindo o respectivo desenvolvimento da competência socio-cognitiva.

A exposição que acabámos de fazer põe em evidência, por um lado, o significado psicológico das dimensões de negociação e de partilha na regulação interpessoal e, por outro, as limitações das abordagens funcionalistas de processamento de informação na conceptualização destes processos de auto-regulação da estrutura socio-cognitiva.

Atentando nestas últimas, pensamos que o estudo desta temática nos sistemas psicológicos conduz ao

questionamento das diferentes concepções de regulação, desde as mais clássicas que o reduziam a formas de controle exclusivamente externo (contingências ambientais) até às concepções cognitivistas de autocontrole — em cuja tradição aquelas abordagens funcionalistas se inscrevem. Reconheça-se, no entanto, que, mesmo na linha das concepções comportamentais-cognitivas, tem ocorrido uma evolução significativa: a passagem de visões unidireccionais para visões interactivas do funcionamento psicológico (Bandura, 1986) que representa um ponto de contacto com a perspectiva aqui apresentada e que convém especialmente à compreensão dos processos interpessoais. É que a adopção de uma concepção de regulação que assenta na interacção entre fontes de influência autoproduzidas e externas (cf. Bandura, 1986) não é totalmente incompatível com a noção de que o comportamento é parcialmente controlado pelo ambiente. No caso do funcionamento interpessoal, esta asserção adquire um significado especial, uma vez que as pessoas e as suas acções constituem o ambiente daquelas com quem interagem.

### Orientação interpessoal: Estilo ou desenvolvimento?

O raciocínio sobre a acção interpessoal em situações de conflito diz respeito à complexidade das estratégias de resolução postas em jogo mas também ao estilo de orientação dessas estratégias. A conceptualização desta dimensão da

orientação interpessoal aparece, pois, como um dos aspectos importantes a analisar no quadro do modelo de Selman quer pelas suas implicações teóricas quer até porque corresponde, sem dúvida, ao aspecto mais pregnante da negociação interpessoal para o observador comum.

Na verdade, uma grande parte das qualificações que correntemente se fazem sobre as pessoas — tímidas, agressivas, etc. — toma por referência esta dimensão, imediatamente observável, da orientação interpessoal. E a este respeito, vem a propósito, desde logo, salientar duas vantagens da proposta de Selman: a de utilizar uma designação — autotransformadora, heterotransformadora e colaborativa — que não envolve a necessidade de qualquer atitude avaliativa — e ainda menos com conotações morais — e a de situar a origem da sua ocorrência através de uma conceptualização que a relaciona com o processo de desenvolvimento.

Na verdade, a orientação interpessoal não diz respeito a um traço estável de personalidade — o que não significa que não exista um factor de estabilidade pessoal envolvido — antes representa uma característica do comportamento interpessoal sujeita a múltiplas variações contextuais (associadas aos papéis sociais desempenhados, às características do interlocutor ou ao quadro normativo em que a interacção ocorre) e desenvolvimentais.

Quanto às primeiras, Adalbjarnadóttir & Selman (1989) encontraram resultados que evidenciam o peso do papel desempenhado pelos intervenientes no estilo de orientação: as

avaliações realizadas em sujeitos cujas idades variavam entre os sete e os doze anos, a partir de dilemas hipotéticos que propunham situações de negociação entre alunos ou entre alunos e professores mostraram que a orientação autotransformadora era mais frequente (76%) em interacções com professores, ao contrário das interacções com colegas, onde a orientação heterotransformadora se verificou em 60% dos casos. Igualmente se encontrou uma maior rigidez na orientação interpessoal de estratégias utilizadas em interacções com professores.

Por outro lado, a terapia entre pares tem-se encarregado de pôr em relevo o papel das características pessoais do interlocutor na determinação do estilo de orientação dos sujeitos. Assim, a probabilidade de ocorrência de orientações heterotransformadoras é maior em interacções com interlocutores tendencialmente autotransformadores e *vice-versa*, o que recomenda critérios específicos para a organização dos pares neste tipo de intervenção psicológica. Em geral, pode dizer-se que a escolha do estilo de orientação interpessoal reflecte a capacidade do sujeito de se organizar para a acção, em função da adequação ao contexto. Esta outra forma de encarar a orientação interpessoal — como adequação ao contexto de interacção — explica uma das razões por que certas estratégias de negociação, dos vários níveis de complexidade considerados, podem conduzir ao insucesso nas relações interpessoais. De resto, a adequação à situação e ao contexto de interacção é considerada como um dos critérios,

quase unanimemente aceites, de definição da competência social (cf. Yeates & Selman, 1989) e é aqui que, em nossa opinião, se podem fundamentar críticas a modelos comportamentais e comportamentais-cognitivos de treino de competências sociais, sobretudo dos que se centram em objectivos de aquisição de capacidades demasiado específicas, com todas as dificuldades de transferência e generalização que lhes são conhecidas.

Para a discussão que aqui nos ocupa, convirá destacar o facto de que a adequação ao contexto de interacção é, em nosso entender, função do nível das estratégias de negociação utilizadas (complexidade), considerando-se que a capacidade para construir o ponto de vista da terceira pessoa (nível 3 da TPS) constitui uma característica de qualidade dessa adaptação — indicando, por isso, que a opção por estratégias de negociação aparentemente mais simples e rudimentares pode ser considerada mais adaptativa em muitas circunstâncias.

Mas esta adequação é também função da orientação interpessoal do sujeito, isto é, a escolha de orientação — heterotransformadora, autotransformadora e colaborativa — pode traduzir graus diversos de adequação ao contexto. O mesmo pode ser afirmado, com ainda maior propriedade, da ocorrência de rigidez *versus* flexibilidade (ou polarização/equilíbrio) no uso concreto desses estilos de orientação. Isto para não falar do facto de que os contextos de negociação interpessoal resultam de processos histórico-sociais de construção que, em parte, é realizada pelos próprios

intervenientes e cujo produto não é independente do nível e orientação das estratégias utilizadas.

Quanto às ligações entre as orientações e o desenvolvimento, gostaríamos de fazer referência a duas questões: (a) a da determinação da função adaptativa e desenvolvimental dos estilos de orientação interpessoal e (b) a da relação entre orientações e níveis de desenvolvimento das ENI.

Se bem que se considere que as estratégias colaborativas de negociação ultrapassam a dualidade entre orientações de transformação de si próprio ou do outro e que conduzem a formas mais estáveis de equilíbrio, simultaneamente nos sistemas pessoais e no sistema interpessoal diádico, não se pode deixar de aceitar que, nos níveis mais baixos do desenvolvimento, cada uma daquelas orientações e as duas em conjunto desempenham funções adaptativas de interesse inequacionável.

Como é sabido, a formulação deste par de estilos de orientação — hetero e autotransformadora — tem a sua fonte de inspiração nas abordagens etológicas (Selman, 1988), especialmente das que têm estudado o papel e o significado dos comportamentos de dominância e de submissão (*v.d.* Abramovitch & Strayer, 1978, citado por Selman, 1988). Estas perspectivas teóricas, de índole predominantemente funcional, têm salientado o papel adaptativo de padrões de dominância e de submissão em interacções diádicas em contextos naturais.

Da mesma maneira, se considera que o recurso a estratégias "agressivas" ou "submissivas" na negociação interpessoal, embora radicando em equilíbrios incompletos de estruturas fracas, possibilita determinadas aquisições, tidas como cruciais para o desenvolvimento posterior, para além do interesse prático da resolução de uma situação actual com que o sujeito se tem que confrontar, disporndo de um "capital" reduzido de estratégias de negociação interpessoal e de competência socio-cognitiva em geral.

Deste modo, crê-se que, por exemplo, a utilização de estratégias agressivas (heterotransformadoras) de níveis baixos pode ter importantes funções adaptativas e desenvolvimentais — sugeridas pela análise da evolução de interacções na terapia entre pares (*vd. Selman & Demorest, 1984*) — preparando o sujeito para a afirmação de si próprio (assertividade e autonomia) e para o envolvimento (intimidade) em estapas posteriores do desenvolvimento.

Em secção anterior do trabalho, avançámos que a dimensão de orientação interpessoal combinava, do ponto de vista da sua análise teórica, características de natureza estilística e de natureza desenvolvimental. Importa, por isso, discutir as transformações que, ao longo do processo de desenvolvimento, ocorrem no seu seio bem como a articulação com outros aspectos, designadamente a complexidade socio-cognitiva (vista como o produto do jogo das diferenciações e integrações). Tais transformações não se resumem apenas ao

conteúdo de cada estilo de orientação, mas estendem-se às possibilidades do seu uso combinado.

Assim, é de interesse constatar com Schultz & Selman (1989) que, nos níveis mais baixos (0 e 1) do desenvolvimento das estratégias da negociação interpessoal — menos diferenciados e dos quais a integração está quase completamente ausente — a utilização das orientações obedece a constrangimentos de rigidez e de polarização. Os sujeitos tendem a ser, praticamente de forma exclusiva, autotransformadores e heterotransformadores, raramente fazendo uso da orientação alternativa, sobretudo em interacções de reciprocidade simétrica (com pares).

Nos níveis intermédios de ENI (1 e 2), a inovação geralmente consiste na utilização das orientações em alternativa, tendendo progressivamente para o desvanecimento de uma orientação dominante, o que dá conta da maior flexibilidade e equilíbrio da estrutura socio-cognitiva.

Finalmente, o nível 3 representa a fase de acabamento deste processo de evolução — que em muitos aspectos se apresenta como um processo dialéctico — onde a dualidade entre duas tendências — ainda que gerida com flexibilidade — é superada pela construção de uma nova síntese (integração), de que dá conta o equilíbrio completo e estável da orientação colaborativa.

Esta evolução, cujas mudanças se deixam explicar por um processo de sucessivas diferenciações e integrações, liga-se

também à diferenciação e integração que ocorre no próprio sistema socio-cognitivo da competência da acção interpessoal (sem prejuízo de se admitir que ela não é estranha à influência de outros factores).

Especificamente, a evolução no uso de orientações interpessoais está intimamente associada à extensão (diferenciação) e qualidade (integração) do reportório de estratégias de negociação interpessoal, isto é, de métodos de resolução de problemas, num determinado momento do desenvolvimento. Por exemplo, parece fácil acordar na ligação entre rigidez de estilo de orientação e escassez (em quantidade e qualidade) de estratégias. Ora o desenvolvimento, ocorrendo na direcção de maiores diferenciações e integrações, aumenta o leque — além da qualidade — de estratégias virtuais e possibilita a transição de uma organização rígida para a acção para uma mais equilibrada e flexível.

Do mesmo modo, a distribuição das estratégias de um sujeito por orientações parece ser função do nível de complexidade socio-cognitiva utilizado (Selman & Demorest, 1984). O resultado necessário é, de acordo com Selman (1991), o do equilíbrio final entre orientações dominantemente assimilativas e acomodativas, o que corresponde à capacidade de utilização das estratégias colaborativas.

Não finalizaremos esta breve reflexão sobre as relações entre o uso de orientações interpessoais e níveis de ENI sem extrair dela uma implicação para a consulta psicológica. A relação entre nível e orientação interpessoal

sugere que, numa intervenção psicológica que vise o desenvolvimento, se deverá estimular nos clientes a utilização do estilo de orientação interpessoal não dominante — principalmente em sujeitos com níveis baixos de funcionamento interpessoal — na expectativa de que o exercício e a experiência de produção de estratégias nessa orientação inabitual — potencialmente provocadores de oportunidades de conflito cognitivo e de descentração — aumentem o leque de estratégias (diferenciação) e o seu equilíbrio (integração), pela compreensão e verificação de que o uso daquela não conduz necessariamente a consequências negativas para si próprio ou para o outro, preparando, adicionalmente, a transição para o nível seguinte de desenvolvimento.

### Estratégias de negociação interpessoal e acção

#### *A relação competência performance*

Anteriormente fizemos a advertência de que as estratégias de negociação interpessoal diziam respeito à conceptualização da acção, configurando uma estrutura socio-cognitiva, cujo conteúdo é a acção (*raciocínio sobre a acção*), mas não à acção propriamente dita. Igualmente se fez referência a algumas vacilações teóricas de Selman e colaboradores quanto ao estatuto conceptual das ENI.

Vem isto a propósito de uma breve reflexão sobre as relações entre as estratégias de negociação interpessoal e a acção, a qual tem na sua base o assentimento de que, numa perspectiva estrutural-cognitiva, a distinção entre competência e *performance* aparece como um corolário necessário (e útil) da concepção segundo a qual é possível identificar regras e processos — bem como os mecanismos da sua progressiva constituição ao longo do desenvolvimento — subjacentes às realizações observáveis dos indivíduos.

Deste ponto de vista, consideramos que o constructo estratégias de negociação interpessoal explicita alguns dos aspectos fundamentais da capacidade de acção interpessoal, situando-se, portanto, do lado da competência. Em segundo lugar, como já foi salientado em secção anterior deste trabalho, convém reafirmar o facto de que uma correspondência completa entre competência e *performance* não se verifica na generalidade, o que não constitui facto surpreendente.

A identificação do nível de competência de um sujeito permite enunciar um conjunto de possibilidades — mas não de necessidades — apenas verificáveis em condições ideais. Com efeito, a acção do dia a dia dos indivíduos acha-se sujeita a uma variedade de influências (internas e externas), algumas das quais constrangem ou dispensam a actualização do respectivo nível de competência.

Por isso, é com alguma perplexidade que registamos afirmações que parecem supor alguma confusão entre competência e *performance* ou a expectativa de uma relação

linear entre elas ou, no mínimo, uma concepção inadequada — porque rígida — da primeira.

Atente-se na seguinte transcrição, cujo teor encontra confirmação em outros textos do autor (cf., por exemplo, Selman & Demorest, 1984): "Segundo a maior parte das abordagens estruturais do desenvolvimento, uma vez que um nível (forma ou estrutura) de compreensão social é atingido, torna-se difícil perdê-lo...." (Selman, 1988). Selman faz esta afirmação, procurando pôr em evidência limitações das perspectivas estruturais ao estudo das interacções entre sujeitos cuja constatação justifica o avanço de sugestões que, em seu entender, se expressam da seguinte forma: "Ele [modelo de competência socio-cognitiva] deve poder ser alargado para admitir movimentos tanto regressivos como progressivos e é preciso que esteja apto a dar conta da influência de factores do momento, internos e externos, sobre o nível de *performance* manifestado" (Selman, 1988).

A este respeito, gostaríamos de destacar o facto de que a questão não nos parece bem equacionada. As aquisições que se incluem na competência de um sujeito são as que se referem a um determinado nível de desenvolvimento da suas estruturas cognitivas (ou socio-cognitivas) que reflecte um certo estado de equilíbrio destas. A questão da possibilidade de se perder o que está adquirido, visível na afirmação de Selman, parece-nos destituída de sentido se levarmos em linha de conta que ela se refere à competência — e não à *performance* — e que o estudo do desenvolvimento mostrou como os mecanismos inerentes à

génese de estruturas novas obrigam à ultrapassagem de perturbações e contradições actuais através de um salto para a frente — equilibração majorante — simultaneamente regulador e formador, segundo princípios de necessidade lógica.

Em suma, a sequência do desenvolvimento é invariante, não apenas na ordem das aquisições mas no seu sentido, isto é, irreversível.

Por outro lado, as flutuações ao nível da *performance* (por exemplo, no que diz respeito às estratégias de negociação) são de esperar e podem ser explicadas sem recurso à invocação de regressões no nível da competência. Não se trata, portanto, da constatação de regressões, mas da coexistência, ao nível da *performance*, de uma variedade de níveis de funcionamento, em acordo, aliás, com o requisito teórico de hierarquicidade do desenvolvimento das estruturas, segundo o qual a sua emergência e consolidação não anula, antes integra, as aquisições típicas de níveis inferiores.

Além disso, essa variação de níveis de *performance* é sensível a uma multiplicidade de factores, internos e externos (*vd.*, por exemplo, Coimbra, 1990).

Estas observações destinam-se a pôr em relevo a importância de certas clarificações teóricas na abordagem do problema da relação entre estruturas cognitivas (por exemplo, estratégias de negociação interpessoal) e a acção, evitando confusões entre competência e *performance* ou, mesmo, o colapso da primeira, cedido à tentação empirista.

Na verdade, como salienta Broughton (1981), torna-se impossível imaginar um modelo puro de *performance* que não contenha, de alguma forma, qualquer princípio de possibilidade de conceptualização da competência.

Descartada a impossibilidade de uma correspondência directa e completa entre competência e *performance* — que, no limite, tornaria a distinção entre ambas desprovida de sentido — e a inevitabilidade da interferência de um amplo conjunto de factores — individuais (cognitivos, afectivos, motivacionais), situacionais (características e desenvolvimento do interlocutor, conteúdo da interacção) e contextuais (papéis, regras e normas sociais) — na *performance*, ficam por considerar os casos, onde, verificando-se um *décalage* entre competência e *performance*, ela se apresenta de forma relativamente estável e no sentido da subestimação das capacidades socio-cognitivas do sujeito. Com efeito, há que considerar esta como uma situação especial das relações entre competência e desempenho.

A situação inversa — verificação de um nível de acção "superior" ao do pensamento — é explicável através de um facto conhecido e inevitável do desenvolvimento, sobretudo nas primeiras fases: o atraso do pensamento relativamente à acção (cf. Piaget, 1977 [1975]). A sua consideração dispensaria interpretações enganadoras, fazendo apelo à noção de regressão ou, em outros casos, supostas verificações de níveis de desenvolvimento improváveis na idade em apreço porque directamente inferidos da acção sem exploração da conceptualização subjacente (por exemplo, níveis 3 das ENI em

crianças de nove anos de idade, sofrendo de perturbações emocionais cujo nível modal era 1) (*vd.* Selman, 1988; Selman & Demorest, 1984).

Julgamos, assim, que a primeira situação de *décalage* entre competência e acção constitui o caso que deve merecer maior atenção pela sua incidência, pela tendência sistemática de certos indivíduos para realizarem acções abaixo do que seria de esperar, a partir da consideração do seu nível de competência e, consequentemente, pelas possíveis implicações para a consulta psicológica que o esclarecimento desta questão envolve.

A este respeito, destaque-se a contribuição de Selman e colaboradores cujo programa de investigação tem encontrado neste problema uma das preocupações de estudo, através do recurso a variáveis de natureza afectivo-emocional. Concretamente, quando há discrepâncias entre a estrutura (ENI) e a acção, é o nível relativo de maturidade de processos psicodinâmicos que ajuda a explicar o nível de acção observado, o que, dito de outra forma, significa que a extensão do *décalage* pode ser, pelo menos parcialmente, atribuída ao desenvolvimento de processo psicológicos não-cognitivos — como os mecanismos de defesa. Na verdade, verificou-se uma relação inversa e consistente entre a maturidade dos mecanismos de defesa e o grau de desfasamento entre a competência e a *performance* (Schultz & Selman, 1989).

Esta linha de investigação tem encontrado fundamento para a demonstração da importante função mediadora da

maturidade emocional na relação entre pensamento e acção (Schultz & Selman, 1990). Portanto, discrepâncias consistentes entre níveis de estratégias de negociação interpessoal do raciocínio e da acção parecem reflectir deficiências do desenvolvimento emocional (imaturidade de mecanismos de defesa), o que vai ao encontro de conclusões de outros estudos em domínios diferentes (*v.d.*, por exemplo, Barrett & Radke-Yarrow, 1977; Radke-Yarrow & Sherman, 1986, no que respeita à relação entre a compreensão do comportamento pró-social ou altruísta e a sua implementação na acção). Ultrapassados que sejam alguns mal-entendidos no que concerne aos conceitos de competência e de *performance*, parece-nos que a via de investigação de Selman e colaboradores constitui uma abordagem susceptível de clarificar algumas questões essenciais no sentido da compreensão dos factores que impedem a rentabilização da competência de negociação em situações de interacção.

#### *Emparelhamento de estratégias dos intervenientes na interacção*

Porque é de interacção que se trata, gostaríamos, para finalizar, de fazer uma breve referência a um outro aspecto implicado no estudo da acção interpessoal, logo com reflexos na abordagem das relações entre competência e desempenho. Trata-se da consideração do facto — específico deste domínio do funcionamento psicológico — de que as ocorrências relativas à

acção interpessoal — bem como, em parte, o contexto em que ela ocorre — se deverem inevitavelmente a uma co-produção de ambos os intervenientes. Isto significa a existência, por um lado, de uma interdependência cujo equilíbrio se traduz por sucessivos "emparelhamentos" das estratégias de negociação dos actores envolvidos e, por outro, num encadeamento diacrónico onde a emergência de uma estratégia particular tem a sua origem na anterior e influencia a que se lhe segue por conduzir, de cada vez, a uma redefinição/transformação da situação de interacção. Daqui decorre, portanto, que o problema do estudo da acção interpessoal não se satisfaz com um nível de análise estritamente individual, quer dizer, do que toma por objectivo *um* sujeito competente (para entrar em relação com outro).

É forçoso complementar este primeiro nível (individual) com o de análise diádica (interpessoal/microssociológico). Como o que está em jogo não é a manifestação de uma, mas de duas competências (ou sistemas pessoais), é imprescindível tomar o outro em consideração. Assim, as estratégias utilizadas por um indivíduo num determinado contexto de negociação estão intimamente ligadas às que o seu interlocutor (por exemplo, uma criança) usa, *i.e.*, são interdependentes<sup>(1)</sup>, o que significa que, para que a acção seja adequada, ele possa ser levado a optar por estratégias menos sofisticadas, mas adaptadas às capacidades socio-

---

(1) Krappman & Osswald (1987) encontram correlações mais elevadas entre a combinação de estratégias de ambos os intervenientes e outras variáveis do processo de negociação do que entre as estratégias de cada actor e as mesmas variáveis.

-cognitivas do seu parceiro — sem prejuízo de se considerar que esta adaptação se realize pelo recurso a estratégias do nível imediatamente superior à competência do outro e se chegue a resultados de negociação qualitativamente diferentes.

Em conclusão, a inclusão do nível de análise inter-individual conduz, entre outros produtos possíveis, ao questionamento de um critério linear de adequação da acção interpessoal e confirma a suspeição sobre a natureza falaciosa da formulação da competência de acção a partir dos elementos explícitos das estratégias de negociação escolhidas sem articulação com a complexidade do raciocínio subjacente a tais opções, incluindo a relação entre diferentes níveis de estratégias utilizáveis pelo próprio e pelo outro (adequação ao nível de funcionamento do outro).

### Sobre a natureza estrutural das ENI

#### *As estratégias de negociação interpessoal como competência*

Do ponto de vista da análise teórica do modelo de desenvolvimento das ENI, uma questão que importa abordar é a que se prende com a definição do estatuto teórico das estratégias de negociação interpessoal. A recência da sua formulação e a indefinição dos autores sobre este assunto explicam e justificam uma reflexão que não pretende, pelas mesmas razões, ser conclusiva. Para nós, esta análise adquire

um interesse especial em virtude de nos encontrarmos envolvidos num projecto que visa, pelo trabalho teórico e empírico, uma leitura do modelo de Selman no sentido de abrir pistas para a procura de sentido dos constructos formulados (TPS e ENI) e, se possível, para a sua precisão conceptual.

Se no caso da tomada de perspectiva social a sua aceitação como constructo de natureza estrutural-cognitiva é — numa perspectiva interna ao modelo — relativamente pacífica, o que acontece com as estratégias de negociação interpessoal é bastante diferente. Procuraremos, portanto, em primeiro lugar, tematizar a questão da possibilidade de conceptualização das ENI como estrutura cognitiva. De resto, esta interrogação encontra-se na continuidade dos problemas abordados no parágrafo anterior, nomeadamente no que se refere à caracterização do sistema teórico das ENI como um modelo de competência ou como um modelo de *performance*. De facto, o assentimento do constructo estratégias de negociação interpessoal como estrutura cognitiva implica o acordo prévio na sua caracterização como um modelo de competência.

A nossa adesão a este enunciado baseia-se no argumento de que o critério que permite a distinção dos diferentes níveis desenvolvimentais das ENI é a complexidade do raciocínio (diferenciação e integração socio-cognitivas), apelando, portanto, para "regras" (operações, competências) implícitas que, embora largamente por explorar, constituem a essência da noção de competência (*vd.* Chomsky, 1987), por oposição a desempenho. Por outro lado, a conceptualização das

ENI como um mero modelo de indicadores comportamentais — outra hipótese a considerar — parece francamente inadequada. Tal alternativa implicaria que a descrição dos níveis de estratégias de negociação interpessoal ficasse reduzida aos conteúdos dos métodos de negociação (por exemplo, bater, exigir, convencer, colaborar), o que, como já ficou demonstrado anteriormente, constitui uma opção incapaz, até no plano empírico, de discriminar entre sujeitos em diferentes níveis de desenvolvimento.

#### *Justificação das ENI como estrutura socio-cognitiva*

Acordando no facto de que se trata de uma competência, coloca-se, de seguida, a questão da sua natureza teórica. Especificamente, põe-se aqui o problema da possibilidade da sua definição como estrutura cognitiva, o que implica o reconhecimento das qualidades próprias destes constructos. Como já ficou afirmado, a posição de Selman neste ponto não está isenta de contradições. Por exemplo, em 1984, Selman & Demorest caracterizavam as ENI como modelo de *performance*, o que, tomado à letra, inviabilizaria a sua conceptualização como estrutura socio-cognitiva.

Apesar de sucessivas hesitações, é, no entanto, possível avançar algumas passagens dos seus textos, susceptíveis de ilustrar a aceitação da natureza estrutural das estratégias de negociação interpessoal: "...estratégias que, à superfície, parecem similares reflectem, contudo, diferentes

*estruturas subjacentes (níveis de desenvolvimento)" (Selman & Demorest, 1984); "... as estratégias ilustram a estrutura subjacente de cada categoria [nível]" (Selman & Demorest, 1984); "... o nível de estratégias de negociação interpessoal é uma medida de competência interpessoal mais do que uma medida ao nível de performance ou do comportamento em relações da vida real (Beardslee, Schultz, & Selman, 1987); "... a categorização das estratégias de negociação interpessoal nas sete "gavetas" que representam os diferentes níveis e orientações depende da inferência sobre a estrutura psicológica subjacente que fornece ao comportamento observado a sua forma desenvolvimental particular" (Selman & Schultz, 1989) (sublinhados acrescentados).*

A nossa posição identifica-se com este segundo conjunto de afirmações. Tentaremos, de seguida, justificá-la, apresentando algumas razões capazes de demonstrar, através das suas propriedades, o estatuto estrutural das ENI. Em primeiro lugar, e após a definição da acção interpessoal como domínio da competência própria das ENI, há que reconhecer que se trata de algo que não pode ser observado directamente. A única possibilidade de acesso que resta ao investigador é a inferência, explorando e clarificando o pensamento explícito de sujeitos ou fazendo variar as condições do problema ou situação em que constitui o seu conteúdo (Broughton, 1981). Se aquilo que se infere são regras de produção do raciocínio que dão conta da sua forma, então é legítima a conclusão de que aquilo a que accedemos é uma estrutura.

### *Totalidade, transformação e auto-regulação nas ENI*

Em segundo lugar, as estratégias de negociação interpessoal caracterizam-se por uma forte tendência central que corresponde a uma unidade estrutural individual, determinante, em larga medida, da maneira como um indivíduo entra em relação com o outro. Por outras palavras, as ENI sujeitam-se à qualidade de estrutura de conjunto, enunciada por Piaget (1966). Obviamente, trata-se de uma estrutura de transformação onde entram em jogo operações (acções interiorizadas, reversíveis e com funções reguladoras) que transformam dados externos (observados) em elementos mentais (conceptualizados). No que diz respeito à auto-regulação, a análise já realizada parece ter evidenciado alguns aspectos do seus funcionamento onde são discerníveis mecanismos e processos responsáveis pelo seu equilíbrio.

Finalmente, a sequência dos seus níveis de desenvolvimento revela os requisitos teóricos de universalidade, invariância e hierarquicidade, não deixando, portanto, lugar a dúvidas de que a natureza teórica das ENI é idêntica à de outras estruturas cognitivas já estudadas.

### *Levantamento de algumas questões pendentes*

Todavia, alguns problemas subsistem. Vejamos: os níveis de desenvolvimento das estratégias de negociação

interpessoal traduzem a forma final de acabamento/consolidação das características de um raciocínio determinado em cada patamar do desenvolvimento socio-cognitivo. Configuram, portanto, uma abordagem que descreve *produtos* — e a sua sequência — a que cada sujeito acede em vários momentos da organização do seu pensamento.

A questão que se impõe é a dos *processos de produção* que levam a cada uma das diferentes teorias implícitas em cada nível de compreensão interpessoal. Por outras palavras, na teoria de Selman fica por esclarecer o problema da transição de um nível de desenvolvimento ao seguinte: em que processos se baseia, por exemplo, a passagem do nível 1 das estratégias de negociação interpessoal para o nível 2? E porque é que o desenvolvimento ocorre neste sentido e não noutra? Que relações se pode estabelecer entre os dois níveis de desenvolvimento? Obviamente, sabemos que o primeiro destes níveis representa uma teoria implícita mais simples (e frágil) e menos diferenciada do que o segundo. Sabemos — ou assumimos — que as aquisições socio-cognitivas do nível 1 se "mantêm" no nível 2, agora integradas num contexto socio-cognitivo mais complexo e abrangente. Supomos que as competências específicas do primeiro nível constituem requisito indispensável para a obtenção do nível seguinte.

Para além disto, desconhecemos os mecanismos próprios da transição de um a outro nível de desenvolvimento, os processos de obsolescência da primeira estrutura e, sobretudo, não encontramos a explicação do facto de as

características da estrutura anterior se apresentarem como um resultado necessário do processo de desenvolvimento.

Concluindo, Selman preocupou-se com a identificação de momentos onde são visíveis diferentes *produtos* do desenvolvimento socio-cognitivo que, de um ponto de vista exterior, consubstanciam uma sequência invariante e hierárquica do desenvolvimento das estruturas interpessoais. A sua abordagem deixa, portanto, de fora uma proposta explicativa dos *processos de produção* de tais níveis desenvimentais, ou seja, o esclarecimento das redes de relações entre categorias e operações do raciocínio interpessoal do sujeito, ao longo dos diferentes níveis, e, de um ponto de vista interior, do processo que permite a compreensão da génese das aquisições particulares de cada um deles e da sua ligação ao nível antecedente, tal como o fez Piaget.

Com efeito, em "A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas", Piaget (1977 [1975]) formula uma teoria do funcionamento cognitivo onde, através da equilíbrio, assente no binómio assimilação-acomodação, explica o desenvolvimento das estruturas como processo de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas, identificando e exemplificando aspectos específicos da transição de uma estrutura a outra em domínios particulares do desenvolvimento intelectual. Estes aspectos funcionais revelam, obviamente, de mecanismos de regulação que, conduzindo a reequilíbriações, originam estruturas de nível superior.

A falta desta perspectiva teórica no modelo de desenvolvimento das estruturas interpessoais, que não pode ser atribuída ao seu autor, tem algumas consequências que nos limitaremos a assinalar:

(a) Em primeiro lugar, situa o modelo no plano meramente descritivo e circunscrito aos resultados finais de cada nível definido, por não abordar as questões das relações internas dos elementos das estruturas socio-cognitivas nem da passagem de uma a outra destas. Mesmo que se opte por relativizar as condições de legitimidade e de validade de propostas explicativas neste contexto teórico, terá que se conceder que há, efectivamente, uma diferença de valor heurístico nos modelos de Selman e de Piaget, tendo este último empreendido o tratamento das questões referidas num nível que é, pelo menos, o da compreensão.

(b) Em segundo lugar, o enfoque de Selman nos produtos do desenvolvimento torna compreensível a dificuldade de conhecer as operações de raciocínio que cada nível envolve. Como resultado, é a lógica de cada "modelo"/nível de raciocínio que escapa à sua abordagem, motivo por que nos caberia alguma razão se, assumindo um ponto de vista radical, afirmássemos que o lugar da estrutura na teoria de Selman é o de uma simples metáfora que inspira, por processos analógicos, a elaboração do seu modelo. Evidentemente, como já foi afirmado, esta questão não se

esgota aqui. No entanto, terá que se admitir que, para além das dificuldades inerentes ao objecto epistemológico deste domínio de investigação — o pensamento e conhecimento sobre o *social* —, esta limitação não será estranha à qualificação destes níveis desenvolvimentais, — como o fez Kohlberg para o domínio do raciocínio moral (cf. Kohlberg, Levine & Hewer, 1983) — como *soft stages*.

(c) A última consequência, eventualmente de maior alcance teórico e prático, refere-se a uma segunda "clivagem" na produção teórica nesta perspectiva de estudo do desenvolvimento. O estrutural-cognitivismo levou, pelos seus pressupostos teóricos, à "separação" entre competência e desempenho, como já se fez menção neste trabalho. A introdução do estudo do domínio social no desenvolvimento de estruturas cognitivas conduziu — mais em resultado da maior complexidade dos objectos e relações sociais relativamente aos físicos do que dos condicionalismos, de elaboração da teoria de Robert Selman — à "separação" entre estruturas socio-cognitivas de organização da experiência (TPS) e estruturas socio-cognitivas de organização da acção (ENI). A legitimação destes dois tipos de estrutura não se pode fazer, no entanto, apenas no plano teórico, mas terá que fazer uso, até onde for possível, da fundamentação empírica, como veremos.

De momento, gostaríamos de chamar a atenção para a eventualidade da ligação existente entre a insatisfação com uma teoria centrada nos produtos do pensamento e do

conhecimento interpessoais e a necessidade de identificação de estruturas associadas aos *processos de produção* da acção interpessoal. Como é sabido, as estruturas piagetianas são simultaneamente "contemplativas" e de acção, pelo que nunca foi sentida, neste domínio de realidade física, a necessidade de distinção entre as duas dimensões. Em Selman, a vertente ontológica, preocupada com a natureza da realidade (TPS) é compensada com a vertente pragmática, dirigida para o processo de produção da acção (ENI).

#### *ENI, uma estrutura de transformação da realidade interpessoal*

Após a discussão sobre o estatuto teórico das ENI, outras questões se levantam. Que relações estabelecem as estratégias de negociação interpessoal com a tomada de perspectiva social, partindo do pressuposto de que ambas são estruturas socio-cognitivas? Ou até: trata-se de estruturas diferentes ou serão as ENI assimiláveis ao constructo TPS? A natureza das interrogações propostas transporta-nos para o campo da especulação. Tentaremos, apesar de tudo, lançar algumas pistas que possam constituir uma base aceitável para a sua discussão.

Antes de mais, julgamos sustentável a afirmação da autonomia teórica das estratégias de negociação interpessoal, relativamente à tomada de perspectiva social. Os dados de que dispomos actualmente já nos autorizam a consentir que, no plano das formulações teóricas como no das investigações

empíricas, as estratégias de negociação interpessoal fazem intervir competências de coordenação de perspectivas e, portanto, pressupõem a TPS — inequivocamente marca-se aqui uma relação de dependência. Mas, em contrapartida, como já vimos, a propósito da análise das componentes das ENI, elas estão longe de se esgotar ou de se reduzir àquela capacidade de diferenciar e integrar pontos de vista. Esta constatação obriga-nos, na sequência da reinterpretação que já levámos a efeito sobre a tomada de perspectiva social como estrutura de organização da experiência, a repensar o sentido que cabe às estratégias de negociação interpessoal no domínio do funcionamento socio-cognitivo.

Assim, a sua dupla definição como métodos de resolução de problemas em situações de conflito ou como produção de ocasiões de partilha, conota estas capacidades com a acção. Parece, assim, plausível a hipótese, que temos vindo a formular, de reconceptualizar o modelo em termos de competência de acção interpessoal. Esta proposta prenuncia o aprofundamento da integração, a nível teórico e metodológico, das duas dimensões que a constituem — a autonomia e a intimidade —, o que não parece problemático, considerando que ambas assentam na mesma matriz teórica (veja-se o paralelismo das descrições dos níveis de desenvolvimento entre ambas).

Importaria, portanto, que se procedesse aos necessários ajustamentos metodológicos, de forma a que fosse

possível realizar a avaliação da competência socio-cognitiva da acção através dos dois aspectos e averiguar, em consequência, a sua consistência estrutural.

A conceptualização da TPS como estrutura da organização da experiência e das ENI como estrutura de organização para a acção introduz uma diferenciação no domínio da competência socio-cognitiva que pode induzir atitudes críticas variadas, entre as quais a suspeição sobre a produção de uma nova dicotomia entre o ser o "ser" e o "agir". A polémica que se instalou, na sequência da divisão proposta por Chomsky, entre competência e *performance* encontraria aqui o terreno favorável ao reavivar das posições que se afirmaram contra tal distinção.

A falar em clivagem, desta vez ela instalar-se-ia no interior da própria competência: entre a capacidade para representar a realidade interpessoal e a capacidade para delinear a sua transformação. A este respeito, gostaríamos de sublinhar que, embora o conteúdo específico das nossas interpretações da TPS e das ENI não seja directamente testável, o mesmo não acontece quanto à legitimidade da distinção entre os dois processos em jogo. Por outras palavras, a verificação de dados, empiricamente produzidos, pode mostrar (como veremos em capítulo posterior) que cada um dos constructos avalia e se refere a aspectos diferenciáveis do funcionamento socio-cognitivo.

Neste caso, a distinção entre os dois aspectos encontraria fundamento e, longe de se tomar como um mero

efeito da compartimentação analítica, poderia ser encarada como o refinamento heurístico de um modelo sobre a competência interpessoal. Interessa chamar a atenção para o facto de que da aceitação desta diferenciação não decorre a independência ou a separação absoluta dos dois conceitos nem a impossibilidade de os estudar numa perspectiva de integração, situando-os no contexto de um "único" modelo teórico, o que é justamente o nosso caso.

Resumindo, não nos parece que a distinção proposta gere um dualismo psicológico. Ela resulta, em nosso entender, da diferenciação de subsistemas dentro do sistema socio-cognitivo. Não se pode, portanto, afirmar que, por um lado, se trata da competência para conhecer o real e, por outro, da competência para agir, uma vez que a primeira (TPS) está intimamente ligada e subjacente à segunda (ENI). É necessária mais discussão e, sobretudo, mais investigação teórica e empírica sobre este assunto, mas a pista de estudo parece, por ora, promissora.

### Enviesamento axiológico no modelo das ENI

Em 1985, Selman admitia explicitamente a existência de duas possibilidades de acção interpessoal: a estratégica e a expressiva (cf. Selman & Demorest, 1985). Todavia, o desenvolvimento do seu modelo teórico operou-se, posteriormente, através do viés que reduz a evolução

"espontânea" das capacidades de acção interpessoal ao segundo caso, o da acção expressiva, ignorando o estudo da acção interpessoal instrumental. O resultado final da sequência de níveis de ENI mostra as estratégias colaborativas como o resultado necessário do processo de desenvolvimento socio-cognitivo. É acerca desta questão que gostaríamos de fazer alguns comentários.

O problema poderia ser enunciado de uma forma diferente que não passasse pela implicação da colaboração a partir da complexidade da estrutura — porque, do nosso ponto de vista, é esta a questão que se coloca.

Invocando as noções de diferenciação e de integração, é razoável admitir que as estruturas de nível mais elevado são mais ricas por permitirem uma oferta maior (em quantidade e qualidade) de possibilidades de operar cognitivamente, isto é, são mais discriminativas e flexíveis face à realidade.

Compreende-se, assim, que em níveis baixos do desenvolvimento das estratégias de negociação interpessoal, os indivíduos tendam a ser consistentes, *i. e.*, rígidos quanto à orientação para a acção: predominantemente ou exclusivamente autotransformadores ou heterotransformadores. A rigidez dos níveis iniciais reflecte as limitações de controle e resolução das situações, visíveis na escassez do reportório de orientações e de comportamentos.

Por outro lado, um nível mais complexo de funcionamento interpessoal traduz-se por um maior número de possibilidades de negociação, incluindo alternativas em termos

de orientação para a acção. A probabilidade é maior de que, sem prejuízo da existência de padrões habituais de interacção próprios de cada indivíduo, aconteça com maior frequência um equilíbrio entre as duas orientações referidas. Finalmente, no nível 3 das ENI, à combinação de orientações hetero e autotransformadoras, deverá acrescentar-se a orientação colaborativa cuja emergência supõe a estrutura socio-cognitiva correspondente.

Neste sentido, sugerimos que a verificação de orientações auto e hetero na utilização de estratégias de negociação interpessoal de nível 3 não deverá ser entendida como a recorrência de padrões anteriores (na escala do desenvolvimento). Elas podem ter uma importante função adaptativa, dependendo do contexto, da situação, do conteúdo e dos objectivos da interacção e do interlocutor.

Defensável no plano dos valores, a colaboração é passível de não constituir a alternativa mais adequada, em todos os casos, em termos de adaptação. Além disso, as estratégias colaborativas caracterizam-se por um modo de gerir as relações com o outro, procurando um equilíbrio entre os dois pontos de vista envolvidos. Ora, em certas circunstâncias, esse equilíbrio é impossível de ser atingido (cf. Selman & Schultz, 1989), como ficou demonstrado a partir da análise das interacções no contexto de terapia entre pares.

A nosso ver, a ideia a reter desta discussão reside no questionamento da visão de Selman de fazer coincidir o nível mais elevado das estratégias de negociação interpessoal com a

orientação colaborativa, como se esta fosse o produto inevitável do anterior. O nosso argumento assenta na separação entre orientações para a acção e níveis de complexidade cognitiva e na plausibilidade de se poder optar por orientações auto ou heterotransformadoras sem sacrificar a competência socio-cognitiva. De resto, os resultados de um estudo respeitante a uma intervenção de "terapia entre pares" (Selman & Demorest, 1984) demonstram que o desenvolvimento se faz simultaneamente no que diz respeito aos aspectos estruturais do funcionamento cognitivo e no que se refere ao *equilíbrio* entre orientações de acção, mas não quanto à hierarquização das orientações (exceptuando a orientação colaborativa que só aparece com o nível 3 das ENI) <sup>(1)</sup>. Parece, portanto, legítimo admitir que o uso de estratégias de negociação interpessoal de níveis mais elevados se reflectirá também numa diversificação de orientações e, sobretudo, no equilíbrio da sua utilização.

O que se critica é a necessidade de as estruturas interpessoais conduzirem, só por si, à integração obrigatória das duas orientações (auto e hetero) numa orientação colaborativa, como Selman pretende (*vd.* Selman & Demorest, 1984). A afirmação desta integração em níveis mais elevados implica a consideração desta variável não apenas como *estilística* mas também como desenvolvimental (*cf.* Selman & Demorest, 1984) porque a orientação colaborativa aparece como o produto do processo de desenvolvimento da estrutura.

<sup>(1)</sup> Selman & Demorest (1984) consideram como indicador do sucesso da intervenção a transição da rigidez para a flexibilidade de orientações.

Em nosso entender, o que deve, neste caso, ser reforçado é a ideia de que uma orientação colaborativa não é possível em níveis baixos do desenvolvimento<sup>(1)</sup>, logo, a estrutura constitui a condição necessária para a sua emergência; no entanto, isso não legitima que aquela se apresente como condição suficiente, como procurámos demonstrar. Por outras palavras, no quadro estrito do desenvolvimento de estruturas cognitivo-inter-pessoais (ENI), não se encontra fundamento para a afirmação da natureza exclusivamente desenvolvimental (*i.e.*, referida à evolução da estrutura para uma complexidade progressivamente maior) da dimensão de orientação para a acção interpessoal.

A questão, todavia, não é a de conferir menos importância à colaboração/cooperação, como orientação geral de organização da acção interpessoal, ou de negligenciar os aspectos de dominação ou de submissão que são visíveis em determinadas estratégias de negociação de conflitos. O que está em causa é a distinção analítica da complexidade das operações do raciocínio sobre a acção relativamente a essas componentes, o que equivale a assumir que, por si só, essa complexidade não determina as orientações gerais da acção.

Trata-se, portanto, de uma clarificação metodológica, no sentido de reforçar a coerência teórica do modelo estrutural das estratégias de negociação interpessoal. Não se infira, porém,

---

(1) Exclui-se o caso de certas formas de "colaboração" estratégica, pragmática ou intuitiva para a prossecução de fins unilaterais ou, mesmo, de ambos os interlocutores cujos interesses são complementares, onde as ENI constituem a expressão de uma pura racionalidade de meios-fins.

desta posição o desinteresse por objectivos de integração teórica, tendentes a uma compreensão global do desenvolvimento psicológico interpessoal. Antes de mais, achamos preferível o trabalho de consolidação dos fundamentos teóricos no modelo das ENI — emergente e carenciado de exame crítico, tendo em vista a sua normalização — o que, do nosso ponto de vista, se alcançará pela sua confrontação com critérios metateóricos (ontológicos e epistemológicos) que possibilitem a sua estabilização paradigmática e, consequentemente, a aferição da sua congruência e consistência internas — segundo a lógica do desenvolvimento conceptualizada a partir das bases do construtivismo genético — e o esclarecimento das significações dos seus resultados teóricos e empíricos. A não se cumprir esta tarefa, enfrenta-se o risco da justaposição ou, pior ainda, da aglutinação sincrética de princípios e conceitos de proveniências teóricas dispersas, conduzindo à inconsistência e confusão. Reclamamos, por isso, a prioridade do fortalecimento teórico do modelo das ENI, como etapa indispensável à criação de condições que permitam um efectivo diálogo — a ocorrer posteriormente — com outras perspectivas concorrentes já consolidadas no terreno e preocupadas com outros aspectos do problema (por exemplo, psicanalíticas, etológicas, comportamentais-cognitivas, contextualistas, etc.), isto é, com vista ao exame das possibilidades conducentes a uma eventual integração. (1)

---

(1) Salvaguardadas as questões de tradutibilidade a que a incomensurabilidade entre matrizes disciplinares diferentes

Refira-se que também o pensamento filosófico se tem confrontado com dificuldades para explicar a cooperação a partir de princípios exclusivamente racionais (Hardin, 1982; Offe, 1985, citados por White, 1990 [1988]). A conclusão geral deste debate pode expressar-se da forma que segue: "áreas substanciais do comportamento cooperativo continuam por explicar e requerem, portanto, o recurso a motivações extra-racionais da parte dos actores (White, 1990 [1988]).

Da discussão já feita, não é pacífico, a nosso ver, assumir que uma teoria de níveis estruturais de métodos de resolução de conflitos interpessoais se encaminhe inevitavelmente, pretendendo a universalidade para uma colaboração que aparece como a única saída possível. Com efeito, parece poder falar-se, a este respeito, da infiltração de opções morais — por vezes difíceis de discernir — numa teoria do desenvolvimento interpessoal. Compreendemos que a consideração de estratégias colaborativas pode, numa perspectiva de intervenção psicológica ou educativa, constituir uma meta desejável e legítima, mas não estamos seguros de que a teorização do desenvolvimento "espontâneo" se oriente em tal sentido, e que a lógica do desenvolvimento psicológico interpessoal sustente tal condição.

Se a hipótese de uma tal opção valorativa implícita se confirmar no modelo das estratégias de negociação interpessoal, estaremos perante um cenário em que a avaliação

---

constrange (*v.d.* Carrilho, 1989; Kuhn, 1970).

do nível 3 das ENI corresponderia, pelo menos parcialmente, a uma avaliação de competências de raciocínio moral. Não está em causa a aceitação da dificuldade em distinguir o interpessoal "puro" do moral, que sabemos ser impossível em termos absolutos, mas o questionamento sobre a contaminação moral desta sequência desenvolvimental. Com efeito, se assumirmos que o elemento fundamental em competências psicológicas de natureza estrutural reside na complexidade cognitiva (diferenciação e integração), não vemos como é que a riqueza de operações do pensamento pode conduzir, com necessidade lógica, a determinadas opções morais (parece-nos que esta constitui uma das questões onde a teoria de Kohlberg tem, igualmente, dificuldade em se justificar<sup>(1)</sup>)

Uma análise aprofundada das condições formais de certos processos de negociação social levar-nos-ia, porventura, à mesma conclusão, ao verificarmos que, por exemplo, em vastas áreas da interacção social — na negociação política, económica ou sindical — se faz uso de estratégias de negociação interpessoal — cuja elevada complexidade cognitiva está fora de questão — para atingir objectivos exclusivamente unilaterais de cada negociador, por vezes, sem a mínima preocupação de satisfação de necessidades, interesses ou direitos mútuos. Em muitos casos, poderia até ser legítimo aceitar que o principal instrumento de manipulação negocial reside, justamente, na

---

(1) Nas palavras de Habermas ([1989][1983]), "não é claro, à primeira vista, como a componente normativa das perspectivas sociais, a saber, a representação da justiça, surge a partir do equipamento socio-cognitivo do correspondente estádio da interacção".

complexidade cognitiva a que o negociador é capaz de recorrer.

(1a) (1b)

A clarificação desta questão pode depender da identificação de factores de outra ordem — além dos considerados —, eventualmente de natureza estilística. Habermas (1989[1983]) propõe a distinção entre orientação para o entendimento mútuo e orientação para o sucesso,<sup>(2)</sup> a qual pode ser de utilidade para dar sentido aos dois modos de organizar a acção interpessoal acima mencionados: o que corresponde à opção final de Selman e o que se refere aos exemplos contraditórios que propusemos. Há que reconhecer, assim, que as interacções sociais podem ser mais ou menos cooperativas e estáveis, mais ou menos conflituosas ou instáveis.

Qual o significado de tal afirmação no plano da acção interpessoal? Habermas esclarece: "na medida em que os

(1a) O mesmo poderia ser dito do desenvolvimento paralelo entre complexidade do raciocínio e certo tipo de opções morais que Habermas analisa, utilizando processos de mecanismos de defesa: "... a intelectualização que se serve de uma elaborada avaliação moral de conflitos de acção manifestos para a defesa de conflitos pulsionais mantidos em estado latente" (Habermas, 1989 [1983]).

(1b) Os autores de orientação funcionalista (*vd.* Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown, 1986; Shantz, 1983) têm um especial apreço pela constatação de que a competência socio-cognitiva (por exemplo, a coordenação de perspectivas) não garante os seus (deles) critérios de sucesso interpessoal, uma vez que ela pode ser utilizada para "abusar" do interlocutor. Saliente-se, todavia, que, pela nossa parte, esta crítica não colhe fundamento visto que o critério de sucesso, nesta perspectiva, se confunde com o conformismo microssociológico. A sua concepção de competência interpessoal não dá conta da complexidade do pensamento subjacente à acção nem se distingue nela uma dimensão moral.

(2) Que corresponde à distinção entre acção comunicativa e acção estratégica.

actores estão exclusivamente orientados para o *sucesso*, isto é, para as consequências do seu agir, eles tentam alcançar os objectivos da sua acção, influenciando externamente, por meio de armas ou de bens, ameaças ou seduções, sobre a definição da situação ou sobre as decisões ou motivos dos seus adversários. A coordenação das acções de sujeitos que se relacionam dessa maneira, isto é, *estrategicamente*, depende da maneira como se entrosam os cálculos de ganho egocêntricos. O grau de cooperação e estabilidade resulta, então, das faixas de interesses dos participantes. Ao contrário, falo em *agir comunicativo* quando os actores tratam de harmonizar internamente os seus planos de acção e de só prosseguir as suas respectivas metas sob a condição de um *acordo* existente ou a negociar-se sobre a situação e as consequências esperadas. Em ambos os casos, a estrutura teleológica da acção é pressuposta na medida em que se atribui aos actores a capacidade de agir com vista a um objectivo e o interesse em executar os seus planos de acção. Mas o modelo *estratégico da acção* pode satisfazer-se com a descrição de estruturas do agir imediatamente orientado para o sucesso, ao passo que o *modelo do agir orientado para o entendimento mútuo* tem que especificar condições para um acordo alcançado comunicativamente sob as quais *Alter* pode anexar as suas acções às de *Ego*"(Habermas, 1989 [1983]).

O discurso de Habermas é suficientemente esclarecedor, relativamente aos propósitos da nossa reflexão, para que nos demoremos na análise das suas implicações.

Contudo, não deixaremos de fazer, alguns breves comentários. A ideia de diferenciação de dois modos de orientação para a acção interpessoal ajusta-se à nossa constatação de duas grandes possibilidades de resolução de situações interactivas e sublinha o presumido enviesamento da conceptualização de Selman quanto à direcção do desenvolvimento das estratégias de negociação interpessoal.

Por outro lado, o nosso ponto de vista psicológico distancia-se da perspectiva filosófica de Habermas no que se refere à definição do conteúdo destas duas orientações. Para aquele autor, a ocorrência de cada uma delas prende-se com a competência de raciocínio moral. Mas se assim fosse, como compreenderíamos que sujeitos pouco desenvolvidos neste domínio evidenciassem uma acção interpessoal predominantemente orientada para o acordo e entendimento mútuos? Acreditamos que tal dimensão de orientação para a acção se liga, mas não esgota na competência moral, sendo, portanto, também sobredeterminada por factores psicológicos de ordem estilística e contextual. Esta hipótese, reforça, além disso, a independência da dimensão de orientação face à complexidade estrutural do sujeito no domínio socio-cognitivo.

Não se deixe, no entanto, de referir, sem equívocos, que há um acordo de pontos de vista entre a crítica que formulámos relativamente à contaminação moral do modelo e a leitura de J. Habermas. De resto, esta questão põe-se, de igual modo, nas sequências da tomada de perspectiva social e das

estratégias de negociação interpessoal. Como foi já assinalado, o nível 4 da TPS não se deixa descrever pelo princípio operativo de diferenciação e integração de pontos de vista, mas por outras dimensões, entre as quais toma lugar de destaque a integração das relações interpessoais em quadros normativos sociais o que conduz a uma diluição da competência interpessoal na competência moral. Corroborando esta posição, Habermas (1989[1983]) elimina este nível (4) da descrição desenvolvimental da capacidade de coordenar perspectivas, baseando-se no argumento de que ele já pressupõe o conceito de norma de acção, o qual não é susceptível de ser "reconstruído" a partir da adopção de pontos de vista de complexidade crescente, requerendo, em consequência, aquisições socio-cognitivas de outra procedência: "Selman não consegue diferenciar os estádios 3 e 4 unicamente do ponto de vista da adopção de uma perspectiva" (Habermas, 1989 [1983]). Com efeito, a reversibilidade de pontos de vista encontra-se adquirida no nível 3 (tomada de perspectiva social mútua) e o nível seguinte (tomada de perspectiva profunda e socio-simbólica) não contribui para a complexificação das operações do raciocínio, antes faz apelo a outras componentes do desenvolvimento socio-cognitivo.

## A necessidade de uma teoria geral da acção humana

### *A teoria crítica de Jürgen Habermas*

No parágrafo anterior, emergiu, com o fim de apreciar a eventual contaminação moral das ENI, a distinção entre acção estratégica *vs.* acção expressiva e, mais tarde, quando tomámos por referência os enunciados de Habermas, entre acção estratégica e acção comunicativa. Se a utilidade destas distinções ficou comprovada com a possibilidade de diferenciação entre a complexidade estrutural e um conjunto de opções de orientação para a acção, este tema é, na nossa perspectiva, merecedor de alguma reflexão.

Em primeiro lugar, porque põe em evidência a questão da necessidade de articulação da acção interpessoal com diferentes modos e contextos de a realizar, de cada um dos quais sobressai um tipo diferente de racionalidade. Depois, porque mostra os riscos de estudar a competência socio-cognitiva da acção numa perspectiva monolítica, edificada unicamente em torno da orientação colaborativa. Finalmente, porque esta problemática acentua a indispensabilidade do diálogo entre a produção teórica no domínio da Psicologia e o estado actual da reflexão filosófica sobre estas questões.

Impõe-se, assim, que se considere que a acção interpessoal/social é susceptível de assumir características diferenciadas. A implicação mais óbvia desta asserção exprime-se na necessidade de não isolar o estudo da competência

cognitiva interpessoal de uma teoria geral sobre a acção humana. É aqui que se coloca o problema da fonte teórica a que recorrer com vista ao aprofundamento desta questão. A nossa escolha recai no sistema filosófico de J. Habermas (1970, 1985, 1987 [1981], 1989[1983]) e, especificamente, na teoria da acção comunicativa. As razões que fundamentam esta opção prendem-se com algumas das suas características teóricas de entre as quais as seguintes:

(a) Habermas articula uma teoria geral da acção humana com a preocupação de reconstrução racional da competência comunicativa, noção onde entrevemos a possibilidade de situar as dimensões que, ao longo deste trabalho, analisámos como elementos essenciais da competência cognitivo-interpessoal (TPS e ENI);

(b) o sistema teórico de Habermas diferencia diversos tipos de acção e de racionalidade no centro dos quais de destaca a distinção entre acção instrumental e acção comunicativa.

Com efeito, a teoria crítica de Habermas — utensílio teórico destinado a analisar a modernidade e a instrumentalidade da razão que a caracteriza (Habermas, 1990 [1985]) — desenvolve-se em torno de noções como racionalidade comunicativa e pragmática universal, ideias cujo significado consideramos relevante para o presente trabalho.

Efectivamente, ambas as noções constituem núcleos conceptuais fulcrais para a reconstrução racional dos elementos constitutivos da acção comunicativa e da competência interactiva. Falar de rationalidade comunicativa — por oposição a estratégica — pressupõe a consideração da capacidade para coordenar pontos de vista sociais (TPS)<sup>(1a)(1b)</sup>. A noção de pragmática universal remete-nos, por seu lado, para a identificação de dimensões formais individuais e intersubjectivas, da acção interpessoal e social, em cujo universo discursivo é possível, do nosso ponto de vista, integrar o conceito de estratégias de negociação interpessoal.

Neste sentido, Habermas propõe um modelo *mínimo* do sujeito (Habermas, 1987 [1981] como agente , isto é, dos elementos comuns formais partilhados por todos os indivíduos competentes quando envolvidos em situações de interacção com os outros. Há, portanto, no seu trabalho — como no de Piaget ou no de Selman — uma dimensão quasi-kantiana (White, 1990 [1988]) da rationalidade e da acção humanas.

Em grande parte, o problema do enviesamento axiológico do modelo das estratégias de negociação interpessoal advém da ausência da sua articulação com uma abordagem teórica que diferencie entre as várias possibilidades da acção humana. Habermas (1987 [1981]) propõe um tal quadro geral na

(1a) Lembre-se que a perspectiva do outro generalizado constitui o instrumento para a construção da verdade consensualmente aceite (*v.d.*, a este propósito, Piaget, 1977 [1965] e para a definição de expectativas generalizadas de comportamento em situações específicas).

(1b) Evidentemente a TPS também se constitui como uma capacidade relevante na acção estratégica.

*Teoria da Acção Comunicativa.* Entre os diferentes tipos de acção, Habermas identifica a *acção instrumental*, governada pela racionalidade meios-fins, a *acção em conformidade a papéis sociais*, regulada pelas expectativas sociais quanto ao desempenho da papéis e a *acção expressiva* cujo enfoque é o mundo das experiências subjectivas. As limitações e deficiências que Habermas encontra em cada um destes tipos serão superadas pela noção de *acção comunicativa*, um modo de agir irredutivelmente interpessoal que visa o entendimento mútuo.

### *A acção instrumental*

Para a discussão que aqui nos interessa, reteremos o primeiro e o último tipos, ou seja, os que configuram a oposição já atrás delineada entre acção instrumental e acção comunicativa. A acção instrumental define-se pela sua natureza essencialmente teleológica: dirige-se para o controle, domínio ou predição de uma dada situação. Por isso, a postura do agente caracteriza-se por uma racionalidade dominada pela relação funcional e instrumental com o objectivo e que procura a articulação adequada e eficaz entre meios e fins. A sua relação com o mundo é a de um sujeito que se distancia dele para o conhecer objectivamente: atitude objectivante. Convém clarificar que se fala de acção instrumental para designar acções estratégicas — na verdade, esta é que é a grande categoria onde aquela se integra — em que outras pessoas são

tratadas como meios para atingir fins (muitas das nossas acções do quotidiano, por exemplo, na relação com o mundo físico são, evidentemente, estratégicas).

Pode-se, desde já, pôr em evidência que, obviamente, a competência de negociação interpessoal pode originar, e origina frequentemente, acções deste tipo — instrumentais — e, por isso, reiteramos a nossa posição de que aquela competência, definida exclusivamente pela complexidade cognitiva dos métodos de resolução de situações interpessoais, não tem que desembocar necessariamente em acções colaborativas<sup>(1)</sup>.

Visto deste prisma, o modelo de Selman parece identificar-se com a acção comunicativa. Não se pode ignorar, todavia, que esta identificação obriga a opções morais que, por mais defensáveis que sejam, não devem confundir o problema da compreensão do desenvolvimento da competência cognitivo-interpessoal, tal como ele efectivamente ocorre. Além disso, convém ter presente que o ponto de ancoragem de Selman para a especificação da estrutura cognitiva da negociação se consubstancia num conjunto de competências funcionais de resolução de problemas interpessoais cuja lógica interna se assimila à mais pura racionalidade estratégica. Neste ponto situa-se, portanto, um elemento de incoerência do modelo de Selman, dado que o principal critério de funcionalidade daquelas competências é, como se sabe, a adequação dos meios aos fins (*vd.*, por exemplo, Shure & Spivack, 1982).

---

(1) A expressão estratégia colaborativa contém em si o mesmo elemento de confusão e contradição subjacente às posições de Selman a este respeito, pois que nada há de mais anti-estratégico do que a acção colaborativa.

### *A acção comunicativa*

Quanto à rationalidade da acção comunicativa, é preciso salientar que a sua diferença relativamente à anterior não reside na estrutura teleológica que ambas partilham. Na verdade, tanto a acção estratégica como a comunicativa se podem definir pela sua orientação para objectivos. Só que, neste último caso, o objectivo é definido em função do entendimento mútuo entre os dois participantes numa interacção que, através de um processo dialéctico, vão sucessivamente construindo consensos e acordos.<sup>(1)</sup> A acção comunicativa envolve, pois, uma dimensão moral ao requerer, como condições indispensáveis, o respeito, a solidariedade e a colaboração. Só na garantia dessas condições se pode afirmar que tal acção é regulada discursivamente, ou seja, orientada para a colaboração. Esta é a segunda grande diferença relativamente à acção instrumental. Na verdade, no contexto da acção comunicativa, os sujeitos trocam entre si *razões* para justificarem os seus pedidos e pretensões. Como é evidente, a acção instrumental não carece deste requisito, i.e., os interlocutores não têm que justificar o que dizem e o que

(1) Uma diferença fundamental entre a acção comunicativa e a acção estratégica — oposição que tem as suas origens na crítica da noção marxista de *praxis* e na subsequente distinção entre *trabalho* e *interacção* — é que, no primeiro caso, a interacção é regulada pela obtenção de uma compreensão e no segundo pelo emprego de sanções. Quanto a outras diferenças é curioso notar com White (1990[1988]) que, quanto mais se aprofunda a noção de acção comunicativa, mais ela se assemelha à acção estratégica. A ligação entre as duas reside no facto de serem ambas teleológicas ou orientadas para objectivos. Na acção comunicativa apenas o objectivo é diferente do da acção estratégica.

fazem. Ao contrário, a "situação ideal de discurso", característica da acção comunicativa, acha-se regulada dialogicamente (e não monologicamente) e pressupõe que os intervenientes não sejam constrangidos por qualquer outra força que não a do melhor argumento, isto é, da sua racionalidade. Não se trata, no entanto, de uma racionalidade qualquer, mas daquela que toma como seu ponto de partida e de chegada a colaboração e cooperação.

Isaiah Berlin (citado por White, 1990 [1988]), o grande pensador de língua inglesa, propõe um sugestivo exemplo para a reflexão sobre as relações entre racionalidade e cooperação: imagine-se um indivíduo que apenas tem capacidade de raciocinar de um modo estratégico e que obtém a sua satisfação mais intensa da actividade de espetar alfinetes em superfícies que oferecem um determinado tipo de resistência. Para ele, não faz qualquer diferença que tais superfícies sejam bolas de ténis ou a pele humana. Assim, ele satisfaz o seu desejo de forma perfeitamente sistemática e racional, através da coordenação de meios com fins.

Se questionado sobre esta actividade, este sujeito rapidamente dirá que não gostaria que alguém espetasse alfinetes na sua própria pele, mas mostaria não compreender por que razão ele deveria deixar de os espetar em outras pessoas, na medida em que as circunstâncias o permitissem.

O exemplo de Berlin ilustra como um tal indivíduo se situa dentro dos padrões da razão estratégica mas como é

igualmente legítimo questionar até que ponto é pacífica a sua qualificação como homem racional. A origem de tal questionamento resulta da total ausência de compreensão deste sujeito hipotético sobre o que significa participar numa interacção com os outros, processo necessariamente governado por regras distintas das da racionalidade estritamente estratégica.

De facto, a inevitabilidade da convivência entre indivíduos remete o sujeito humano para um modelo de racionalidade que integre os elementos essenciais à sua condição de participante em interacções sociais (cf. Döbert, Habermas, & Nunner-Winkler, 1987). O modelo que daqui emerge não é o do indivíduo que se separa da realidade para a conhecer e agir sobre ela, como um sujeito externo que pode formular objectivos de conhecimento e de acção independentes dessa realidade, mas, pelo contrário, a racionalidade de um sujeito que não pode isolar-se da realidade social — porque é parte dela — e que não consegue aceder à categoria de observador externo — porque não pode evitar deixar de ser actor e, portanto, de assumir uma atitude que é sempre performativa.

O resultado é que a natureza do conhecimento e da acção está intimamente ligada a formas de produção participadas que não dispensam a figura do interlocutor. A verdade depende de consensos cujo grau de precariedade é variável e a acção depende de acordos. Estamos, portanto, num

modelo de racionalidade intersubjectiva — ou comunicativa, na expressão de Habermas (1987 [1981]) — que determina uma noção de competência que transcende a dimensão intelectual clássica, remetendo para um conjunto de saberes e saberes-fazer pré-teóricos cuja reconstrução teórica é susceptível de ser descrita, do nosso ponto de vista, através da noção de competência socio-cognitiva, como conjunto de regras universais da racionalidade intersubjectiva, integrando a tomada de perspectiva social e as estratégias de negociação interpessoal.

Parte-se, portanto, do pressuposto segundo o qual as acções comunicativas de actores competentes se conformam com um conjunto de regras que estabelecem os critérios da racionalidade intersubjectiva cujo sentido não é redutível à racionalidade estratégica ou a outros tipos de racionalidade (por exemplo, contextual). O que Habermas designa por reconstrução racional é a tarefa de dar conta do que é uma competência universal ou um *know-how* implícito através de um conjunto de regras explícitas.

Deve, no entanto, precisar-se que a concepção de racionalidade intersubjectiva<sup>(1)</sup> não coincide totalmente com a razão comunicativa de Habermas. Note-se que nesta última é discernível uma componente moral que a primeira não implica. Parece-nos que é analiticamente adequado e legítimo

(1) Avançamos, com todos os riscos e reservas que ela envolve, a expressão racionalidade intersubjectiva, correspondendo a uma tentativa de encontrar um termo capaz de designar a noção de acção comunicativa despida da sua dimensão moral, adequando-se, assim, ao nosso objecto de estudo, a competência cognitivo-interpessoal.

diferenciar a competência interpessoal da competência moral. A primeira, que se refere à noção de rationalidade intersubjectiva, descreve as capacidades cognitivas implicadas na compreensão e na acção interpessoais sem colocar o problema dos valores, normas ou princípios morais subjacentes. Por isso, reclamámos atrás a separação entre complexidade socio-cognitiva e opções colaborativas no modelo desenvolvimental das estratégias de negociação interpessoal. Talvez essa distinção ajude a compreender, de forma mais adequada, certas variações históricas ou culturais do comportamento social, nomeadamente, a alegada expansão da acção instrumental, ao serviço do interesse próprio, produtora de fenómenos sociais de competitividade intensa, sem consideração das opções colaborativas de acção, que tem constituído fonte de preocupação na reflexão filosófica contemporânea (cf. White, 1990 [1988]); Habermas 1987 [1981].

*Estratégias de negociação interpessoal e diferentes modos de agir*

Contrastámos as principais características que permitem diferenciar dois tipos de acção interpessoal, a instrumental e a comunicativa, bem como os elementos que opõem as correspondentes formas de rationalidade. Utilizámos o verbo *opor* para salientar que, segundo os critérios e exemplos apresentados, cada um dos tipos de acção será

considerado irracional se o seu padrão de aferição se identificar com a racionalidade do outro modo de agir.

É esta oposição que convém sublinhar para se poder compreender como um modelo de competência interpessoal pode chegar a um conjunto de mal-entendidos se não tomar consciência de que a organização cognitiva da acção depende da sua articulação com cada uma das grandes possibilidades de relacionamento interpessoal: a instrumental e a comunicativa. Aliás, a relevância desta distinção no estudo do funcionamento psicológico humano é bem visível na atenção que alguns investigadores lhe têm conferido (*vd.*, por exemplo, Edelstein, 1985; Furth, 1984; Keller & Reuss, 1984).

Deduz-se desta discussão que o estado de acabamento da competência de negociação pode exprimir-se, não através de um modo de acção — como acontece com a colaboração — mas através dos dois. Evidentemente, esta possibilidade de variação não se entrega ao acaso, intervindo nela uma série de factores de entre os quais, pela sua relevância para a compreensão e intervenção no desenvolvimento psicológico, se salienta a forma de organização do contexto social em que a acção ocorre. Por exemplo, Edelstein (1985) analisa a escola como contexto de desenvolvimento humano, pondo em destaque a sua dificuldade em funcionar segundo a racionalidade comunicativa. A primazia da instrução, da aquisição de conhecimento, do estímulo a uma atitude de observação independente, do respeito por padrões de validade lógica, aliados a uma série de condicionalismos geradores da competição e do individualismo

evidenciam o impacto no desenvolvimento dos alunos a favor da rationalidade instrumental.<sup>(1)</sup>

Mas o problema do relacionamento dos modos de acção com a competência interpessoal não se esgota no culminar do seu desenvolvimento. A distinção entre rationalidade instrumental vs. comunicativa mantém o interesse para a análise do percurso ontogenético que a precede. Assim, como é evidente, nos níveis anteriores do desenvolvimento das estratégias de negociação interpessoal (0, 1, e 2), só a rationalidade meios-fins está presente pelas limitações do equipamento socio-cognitivo típicas desses patamares de competência. Daqui decorre que a acção comunicativa só se torna possível — mas não necessária — no nível mais elevado da estrutura socio-cognitiva, tomando expressão através da orientação colaborativa.

#### *O acordo mútuo, objectivo da acção comunicativa*

Restam-nos duas questões que não gostaríamos de deixar de lado: a da natureza do objectivo da acção comunicativa<sup>(2)</sup> — como paradigma da rationalidade

(1) A emergência de preocupações educativas com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, que recentemente tem constituído o alvo de propostas de intervenção (vd., por exemplo, Campos, 1989b) tem aqui uma das suas origens.

(2) Na verdade, apesar da nossa contestação à unidireccionalidade da conceptualização de Selman, não nos restam dúvidas que, quer no plano teórico quer nos da intervenção, é o modelo da acção comunicativa que convém explorar com vista à análise da competência interpessoal. A acção estratégica, não diferenciando interacções com objectivos físicos ou humanos, não acrescenta nada ao conhecimento específico das capacidades de acção interpessoal.

intersubjectiva — e a dos critérios de validade dos argumentos/razões susceptíveis de justificar proferimentos e acções interpessoais.

Quanto ao primeiro aspecto, um elemento fundamental da teorização das práticas comunicativas a que se referem as estratégias de negociação interpessoal é o acordo (1). O acordo interpessoal é algo que, por definição, não pode ser alcançado por imposição, extorsão, manipulação ou em resultado de factores externos à relação ou, então, deixa de o ser. Ele representa um produto da acção entre indivíduos que, para se tornar possível, supõe determinadas capacidades socio-cognitivas. Estas referem-se, em grande parte, a competências de coordenar objectivos e planos de acção, o que implica não apenas a identificação mas a construção de áreas comuns onde tais planos se possam desenvolver, a partir da aceitação mútua de pretensões de validade dos actos comunicativos — isto é, do reconhecimento de princípios reguladores — que não se esgotam na licitude/ilicitude moral (ou legal) mas que consideram igualmente a sua consistência, autenticidade e avaliação de consequências para cada participante e para a relação (no centro, médio e longo prazos).

Este primeiro aspecto — da complexidade socio-cognitiva abstraída de opções morais — corresponde à noção piagetiana de co-operação na medida em que o seu sentido se traduz na ideia de operar (utilizar operações de raciocínio) com

---

(1) Referimo-nos a acordos tornados conscientes pela reflexividade dos participantes.

o outro (cf. Piaget, 1977[1965]). A especificidade desta conceptualização reside na complexidade e integração das operações empregues para "sintonizar" o pensamento próprio (sobre a acção) com o do outro em ordem à obtenção de determinado objectivo.

Nesta acepção, co-operação não se opõe a competição nem se assimila a colaboração<sup>(1)</sup>. A co-operação, como processo de raciocionar em função do outro, pode conduzir a resultados que poderíamos qualificar de instrumentais e manipulativos. Por outro lado, a co-operação só é possível, uma vez atingidas as estruturas operatórias.

A co-operação social é um sistema de acções interindividuais (e não apenas individuais), mas acções, em qualquer caso, e portanto, submetida às leis de equilíbrio que conhecemos para as operações do domínio intelectual. Todavia, esse equilíbrio só será possível se elas se tornarem num sistema componível e reversível. Piaget (1977[1965]) identifica três condições necessárias ao equilíbrio interpessoal: (a) a existência de escala comum de referência (linguística e conceptual) entre os participantes na interacção, (b) a conservação das proposições anteriores, (c) a reciprocidade.

Evidentemente, subjacentes a estes processos psicológicos de organização da acção interpessoal (ENI) — traduzíveis pela noção de co-operação —, encontra-se, como

(1) A distinção que se impõe continua sendo entre capacidades socio-cognitivas e opções de valores, em apoio da qual o pensamento de Piaget aparece como uma clarificação adicional.

Habermas<sup>(1)</sup> também sublinha, a capacidade de diferenciar e integrar perspectivas (TPS) cujo papel no funcionamento cognitivo da conceptualização do agir já foi abordado (*v.d.* secção anterior deste trabalho). Como Habermas (1989[1983]) salienta, "se os agentes comunicativos querem executar os seus planos de acção em bom acordo, com base numa situação de acção definida em comum, eles têm que se entender *acerca de algo no mundo*". Obviamente, este entendimento depende da possibilidade de coordenarem os seus pontos de vista face ao mundo.

Mas o que nos interessa discutir neste ponto é a relação entre a estrutura cognitiva do agir interpessoal (ENI) e o acordo. A reflexão anterior sugere que a complexidade das operações das estratégias de negociação interpessoal é enunciável como uma das condições para se produzir um acordo entre duas pessoas em situações de diferença ou conflito, ou seja, a complexidade cognitiva relaciona-se com a qualidade dos acordos alcançados.

No entanto, outras condições têm que ser garantidas para que o acordo se realize. Neste ponto julgamos ser útil fazer comparecer a variável orientação para a acção. Assim, é no contexto de acções orientadas para o entendimento mútuo (Habermas, 1989 [1983]) que os acordos interpessoais se tornam

(1) "Nesse aspecto, a situação de acção é, ao mesmo tempo, uma situação de fala na qual os agentes assumem, alternadamente, os papéis comunicacionais de falantes, destinatários e pessoas presentes. A esses papéis correspondem as perspectivas dos participantes da primeira e segunda pessoas, assim como a perspectiva de observador da terceira pessoa, a partir da qual a relação eu-tu pode ser observada como uma conexão intersubjectiva e, assim, ser objectivada" (Habermas, 1989 [1983]).

possíveis. As acções exclusivamente orientadas para o sucesso (instrumentais) não requerem o acordo como condição imprescindível, mas o desenho de uma estratégia em vista de determinados objectivos. O elemento de conexão interactiva, que o acordo supõe, está ausente dessas acções.

Ao contrário, o agir orientado para o entendimento mútuo — agir comunicativo, na expressão de Habermas (1987 [1981]) — procura o domínio/resolução da situação interpessoal através da interpretação e transformação comum da acção, exigindo a formação de consensos. Neste sentido, os planos de acção individuais circunscrevem o domínio de relevância dos objectos tematizáveis na interacção e acentuam a carência de entendimento mútuo "que é preciso suprir por meio de trabalho de interpretação" (Habermas, 1989[1983]), ou seja, pela produção de um acordo.

#### *As pretensões de validade, elementos reguladores da acção comunicativa*

Completaremos a caracterização da conceptualização da acção comunicativa com uma breve referência a um dos seus elementos essenciais, por funcionar como um conjunto de critérios fundadores deste modelo de racionalidade, a saber: as pretensões de validade.

Habermas (1987[1981]) apresenta três dimensões das pretensões de validade em situações interpessoais: (a) de referência à realidade/verdade/objectividade, (b) de

conformidade a regras/normas e (c) de autenticidade/sinceridade.<sup>(1)</sup>

Qual o interesse de considerar a proposta das pretensões de validade? Quando um actor se orienta para a compreensão interpessoal, *i.e.*, se envolve na acção comunicativa, os seus proferimentos têm que dar conta de três tipos de pretensão de validade (ou de racionalidade): verdade, legitimidade normativa e autenticidade. Só se o actor é capaz de "convencer" o interlocutor de que as suas pretensões são racionais e, por isso, merecedoras de reconhecimento é que ele está em condições de conseguir que se desenvolva, no contexto da interacção, um "acordo motivado rationalmente" (cf. Habermas, 1987 [1981]) ou um consenso para coordenar acções futuras.

Do ponto de vista da acção comunicativa, os proferimentos de um sujeito em interacção interpessoal/social são susceptíveis de avaliação, pelo interlocutor, acerca da sua racionalidade/irracionalidade na medida em que assentam em pretensões de validade consideradas aceitáveis ou criticáveis. Deste modo, a constelação de critérios formais que sustenta o conjunto das pretensões de validade funda os traços essenciais

(1) Os três tipos de pretensões de validade articulam-se com três tipos de referência ao mundo: (a) o mundo das coisas exteriores, (b) o mundo das relações interpessoais e (c) o mundo das vivências subjectivas, a que correspondem questões de verdade, de correcção e de sinceridade. No uso linguístico esta tripla diferenciação encontra paralelo nos modos cognitivo, interactivo e expressivo da linguagem cujos correspondentes actos de fala são: o constatativo, o regulativo e o representativo. No fundo, o sujeito competente é suposto poder assumir três tipos de atitude: objectivante, conforme a norma ou expressiva (Habermas, 1989[1983]).

desta forma particular de racionalidade — ligada à acção interpessoal — que é designada por comunicativa.

O processo de desenvolvimento da competência de acção interpessoal comporta, assim, a progressiva capacidade de diferenciação e integração das três dimensões de pretensão de validade intersubjectiva, a capacidade para operar com os padrões adequados a cada dimensão, tendo em vista a avaliação de pretensões específicas (cf. Habermas, 1987 [1981]), bem como o grau de consciência e o nível de reflexividade na acessibilidade a esses critérios.

Para nós, este conjunto de capacidades configura um núcleo determinante da competência interactiva e deverá, portanto, ser merecedor da devida atenção da investigação, teórica e empírica, que toma por objectivo a explicitação do seu processo de desenvolvimento<sup>(1)</sup>. O que está em jogo, finalmente, é, da parte do sujeito-actor, a capacidade para participar em interacções sociais produzindo proferimentos que "representam algo do mundo, estabelecem relações legítimas e expressam as intenções próprias"<sup>(2)</sup> (Habermas, 1989[1983]).

Por isso, Habermas distingue três funções correspondentes da acção comunicativa: cognitiva, interactiva e

(1) A descrição de Habermas da competência comunicativa supõe ainda a competência cognitivo-formal, e a competência linguística (gramatical e pragmática). No entanto, o cerne da contribuição teórica deste autor diz respeito, sobretudo, à competência interactiva (onde não se exclui a dimensão moral).

(2) Note-se a complementariedade das propostas de Habermas relativamente às pretensões de validade e de Piaget relativamente às condições de equilíbrio interindividual. O primeiro, assumindo uma estratégia substantiva, e o segundo, privilegiando a análise formal, enunciam os requisitos para a coordenação da acção entre sujeitos, tendo em vista a obtenção de um acordo/equilíbrio.

expressiva e enuncia, mesmo, alguns verbos que traduzem acções ilustrativas de cada categoria funcional proposta: (a) constatativos (afirmar, propor), (b) regulativos (prometer, prescrever) e (c) expressivos (desejar, ter intenção de).

Assinale-se que, nos três casos, os verbos exprimem uma *força elocutória* que, como White (1990[1988]) acentua, dão conta do agir do sujeito que os produz: *fazer algo ao comunicar*. O uso competente destas capacidades interactivas demarca, em termos teóricos, o domínio da pragmática formal (Habermas, 1990[1985]), isto é, o do estudo de um certo uso da competência comunicativa, dirigido para a compreensão — da parte de ambos os intervenientes — cujos processos e regras universais visa explicitar. Na verdade, esta é a definição mais simples do conceito de acção comunicativa: acção orientada para atingir uma compreensão de uma situação onde dois sujeitos interagem, coordenando as suas acções. A obtenção da compreensão requer um processo cooperativo de interpretação (construção da situação e do problema) destinado a conseguir sucessivas definições reconhecidas intersubjectivamente (Habermas, 1989[1983]), em ordem à coordenação dos seus respectivos planos de acção, mobilizando o potencial para a racionalidade da interacção (Habermas, 1987[1981]).

Compreensão e acordo motivado racionalmente são assim os traços essenciais do conceito de acção comunicativa (McCarthy, 1989[1978]); White, 1990[1988]), um tipo particular de acção (e das suas coordenações) central para a vida social.

## Fundamentação teórica do cognitivismo estrutural

A análise que fizemos do modelo teórico de Robert Selman teve, por pano de fundo, a teoria estrutural-cognitiva de Piaget. Foi esta que orientou a maioria das nossas reflexões bem como as críticas cuja discussão propusemos. A conceptualização de uma competência de processamento da experiência e de uma competência para a acção interpessoal procura aí grande parte do seu fundamento. Eis porque nos seria grato apresentar o que poderá ser uma das pistas futuras da nossa investigação teórica — a de procurar situar o pensamento de Piaget na evolução das ideias da modernidade, identificando algumas das suas fontes de inspiração, ontológicas e epistemológicas — cujo interesse reputamos quer para o aprofundamento da análise da epistemologia genética quer para a compreensão do sentido de eventuais evoluções no modelo cognitivo-interpessoal que temos vindo a discutir.

Iniciaremos esta reflexão pela seguinte constatação: a teoria de Piaget revela a possibilidade de uma síntese ou, pelo menos, de uma compatibilização entre duas visões do pensamento moderno sobre a questão do conhecimento que, vulgarmente, se têm como irreconciliáveis: o transcendentalismo e a dialéctica. É verdade que o modo de fundamentação dialéctico se constitui a partir do confronto de Hegel com o modo de fundamentação transcendental (cf. Habermas, 1989 [1983]). O processo de emergência desta visão

dialéctica da realidade acentua, desta forma, o antagonismo das perspectivas de Kant e de Hegel.

Vejamos até que ponto é que esta posição é credível. Convém esclarecer que a questão nos interessa aquém do debate filosófico geral sobre o lugar e o papel da filosofia moderna no que respeita à problemática do conhecimento. Diríamos que a nossa preocupação se refere exclusivamente ao problema da fundamentação metateórica do paradigma psicológico estrutural-cognitivo, como proposta conceptual destinada à compreensão dos processos psicológicos subjacentes ao conhecimento e à acção do sujeito — e em referência a vários domínios da realidade, incluindo o social. O nosso ponto de vista situa-se, portanto, numa perspectiva de psicólogo, pelo que cremos nos será relevada a ousadia da entrada em "seara alheia".

#### *A dimensão transcendental do estruturalismo*

A nossa posição resulta da tese — que gostaríamos de defender — de que a visão estrutural-cognitiva do funcionamento psicológico é, simultaneamente, transcendental e dialéctica. Assumimos que as estruturas cognitivas — e os elementos que as constituem — são da ordem das categorias *a priori* do conhecimento.

Em Kant e em Piaget (ou em Selman) a questão de base é idêntica: como é possível, em geral, o conhecimento empírico? Kant designa por transcendental uma investigação

voltada para as condições *a priori* de possibilidade da experiência. Como afirma Habermas (1989[1983]), "trata-se, aí, de comprovar que as condições da experiência possível são idênticas às condições de possibilidade dos objectos da experiência. A primeira tarefa consiste, portanto, na análise dos conceitos de objectos, em geral, conceitos esses que já empregamos, desde sempre, de modo intuitivo. Esse género de explicação assume o carácter de uma reconstrução não empírica daquelas *operações*<sup>(1)</sup> prévias de um sujeito cognoscente que não comportam alternativa: nenhuma experiência poderia ser pensada como possível sob *outros* pressupostos. O que está na base da fundamentação transcendental não é, pois, a ideia de uma derivação a partir do princípio, mas antes a ideia de que podemos certificar-nos do carácter insubstituível de determinadas *operações*, intuitivamente executadas, desde sempre, segundo regras" (Habermas, 1989 [1983]).

É assinalável a convergência deste programa de investigação kantiano com o programa de Piaget. Justifica-se, pois, uma brevíssima digressão por alguns aspectos do pensamento destes filósofos no sentido de demonstrar a identidade de pontos de vista dos seus sistemas teóricos em domínios e dimensões significativos da abordagem estrutural-cognitiva.

Kant procurou definir os limites da razão humana (Granger, 1985 [1955]; Habermas, 1990[1985]). Também Piaget acaba por se preocupar com esta questão, embora se tenha que

(1) Sublinhado da nossa responsabilidade.

ter presente que obviamente o fez num contexto teórico diferente. O ponto de partida de Piaget não se ligou a interrogações metafísicas — a impostura da razão metafísica era um dado adquirido desde a sua denúncia em Kant. Contudo, não se pode deixar de considerar que os estádios de desenvolvimento cognitivo determinam, em cada nível, os limites da razão e das possibilidades de conhecimento do sujeito.

Reclamamos mesmo a existência de uma teoria psicológica em Kant. Na verdade, o triplo problema fundamental da filosofia metafísica — questionar a existência de deus, a imortalidade da alma e o livre arbítrio — remeteu-o para questões que, hoje em dia, só podemos considerar como eminentemente psicológicas: a dos limites de conhecimento do sujeito humano e a da reconstrução do equipamento psicológico — sensibilidade, entendimento, razão — subjacentes à actividade de pensar e de conhecer.

Quanto à afirmação de uma psicologia em Kant, fazêmo-la conscientes dos riscos de uma crítica que a pode qualificar de psicologista. Em favor da nossa hipótese, aduzimos a atitude de Swanson, citado por Habermas (1989 [1983]) e da sua linha crítica — recepção analítica — ao kantismo, ao tentar produzir contra-exemplos falsificadores. "Ele comporta-se, em outras palavras, como um cientista, testando hipóteses" (Habermas, 1989 [1983]). Que representa esta atitude senão o reconhecimento de que as propostas de Kant ultrapassam o

estatuto de meras questões filosóficas e que, portanto, exigem métodos de análise típicos da ciência (Psicologia)?<sup>(1)</sup>.

Finalmente, no plano teórico, o sistema kantiano sugere que o conhecimento é o efeito de uma *tradução* — que se faz pela via da construção — do objecto, apontando para uma epistemologia essencialmente *psicológica*, i.e., centrada no sujeito e não no objecto observado (tal como em Piaget) (vd. também Jorge, 1991)

Curiosamente, também em Piaget a questão da filosofia do conhecimento é solucionada a partir de um programa de investigação que elege o sujeito epistémico como seu objecto de estudo, identificando os processos psicológicos que ele utiliza no acto de conhecer. Também aqui o problema filosófico é estudado a partir de uma abordagem psicológica.

### *A dimensão dialéctica do estruturalismo*

Mas a referência aos estádios introduz um novo elemento no estudo de conhecimento humano: a dimensão diacrónica. A teoria de Kant apresenta uma *razão* definitiva e universal. Historicamente, há que lembrá-lo, ela foi produzida no "Século das Luzes". A ascenção da burguesia ao poder e o semifracasso das revoluções burguesas podem ter contribuído para pôr em evidência outros aspectos do problema da razão.

---

(1) Note-se ainda a expressão de Nietzsche, de quem não se pode esperar comentários elogiosos a Kant: "Kant, psicólogo medíocre...", que — em qualquer caso — envolve o reconhecimento da dimensão psicológica do seu pensamento.



A grande contribuição de Hegel pode ser vista como a descoberta do carácter histórico da razão. "Não é a observação do espírito humano num momento dado do tempo que nos proporciona a imagem da razão, mas a própria história do mundo" (Granger, 1985[1955]). O tema da historicidade da razão e a caracterização da sua "realização", (Hegel, 1990) segundo um processo dialéctico, representam uma segunda linha inspiradora do trabalho de Piaget, discernível na sua visão desenvolvimental — diacrónica — e interaccionista da inteligência.

O esquema kantiano da razão constituiria, deste ponto de vista, uma espécie de instantâneo "fotográfico" — sincrónico — de um estado de conhecimento que não demoraria a ser ultrapassado.

Atente-se no que escreve Habermas, identificando as características essenciais do pensamento de Hegel, numa leitura que o aproxima dos enunciados piagetianos sobre o desenvolvimento psicológico: "O Hegel da "Fenomenologia" quer suprir essa lacuna<sup>(1)</sup> por meio de uma consideração *genética*<sup>(2)</sup>. Ele descobre na reflexão transcendental, que aparecera a Kant como uma revolução copernicana única na história, o mecanismo de uma *conversão*<sup>(2)</sup> da consciência que volta sempre a entrar em acção na história da génesis do espírito. No sujeito que se torna consciente de si mesmo e que vê romperem-se, uma após outra, as figuras da consciência,

(1) Refere-se a Kant.

(2) Sublinhado nosso.

realiza-se a experiência de que aquilo que o confronta de início, como algo que é em si, só se pode tornar um conteúdo nas *formas* (2) que o próprio sujeito comunicou antes ao objecto [...] Hegel chama dialéctica à reconstrução da elaboração dessa experiência repetida da qual se originam estruturas cada vez mais complexas..."(Habermas, 1989 [1983]).<sup>(1)</sup>

### *A integração das posições de Kant e de Hegel*

Esta breve digressão genealógica põe, em resumo, duas questões essenciais relativas ao construtivismo genético: (a) a influência do pensamento de Kant, patente na procura das leis do pensamento — ainda que se tenha presente que o seu carácter apriorístico não lhes confira a anterioridade e independência da experiência que Kant pretendia; (b) a influência do idealismo dialéctico de Hegel, com reflexos evidentes na preocupação da identificação das leis que regem o processo de mudança desenvolvimental.

Para nosso espanto, Habermas (1989 [1983]) acaba por concluir sobre a possibilidade que tínhamos admitido de complementaridade das duas estratégias de fundamentação, ao invés da sua incompatibilidade, lançando mão de um complexo e profundo exame das diferentes posições críticas do transcendentalismo e da dialéctica — de Swanson, a Lorenz, Popper, Lukács, Horsch, Freyer, Adorno... — cuja argumentação

(1) Para a caracterização dialéctica do processo de formação das estruturas, *vd.* o capítulo anterior.

requer um conhecimento que está fora das nossas possibilidades. Habermas (1989 [1983]) propõe o exemplo instrutivo — "para os filósofos e para aqueles que gostariam de continuar a sê-lo" — da teoria de Piaget como possibilidade de integração das posições de Kant e de Hegel. Aproximando a abstração reflexiva da noção de reflexão transcendental<sup>(2)</sup>, como processo de tomada de consciência de elementos formais a partir da experiência concreta, sublinha, ao mesmo tempo, as características deste processo de aprendizagem e de desenvolvimento como superação dialéctica das contradições da consciência (Habermas, 1989 [1983]).

### A justificação de uma dimensão filosófica do estudo das estruturas cognitivas

Poderá questionar-se esta despretensiosa incursão na filosofia no âmbito de um trabalho cuja essência se encontra no estudo de questões psicológicas. Ela justifica-se porque se constata a necessidade de que a psicologia se eleve, ela própria, à consciência do seu trabalho: que questione as bases em que assentam as suas concepções; que indague a possibilidade e a validade dos seus fundamentos; que critique o naturalismo ou a ingenuidade dos seus constructos (*vd.* Ortega y Gasset, 1990). A realização destas tarefas impõe um pensamento

(2) É curiosa a aproximação das noções de reflexão transcendental e de abstracção reflexiva que encontram tradução no pensamento de Habermas através da expressão "reconstrução racional".

metapsicológico que não poderá deixar de procurar (e de dialogar) com a reflexão filosófica e de questionar as condições histórico-sociais da sua promoção.

Além disso, existem questões inerentes ao estudo dos problemas psicológicos que são questões "sem resposta", isto é, questões às quais vamos respondendo, provisória e precariamente, com outras questões numa sucessão de irresolvibilidade infinita. Estas são, por excelência, as questões filosóficas. Como diz Lyotard (1990[1988]), elas devem permanecer nesse estado — sem resposta — para que mereçam o nome de filosóficas. São os imperativos da acção, investigativa ou interventiva, que nos obrigam a escolher entre as várias opções disponíveis.

Mas a inevitabilidade do agir não deve fazer esquecer a fragilidade da natureza das questões de base. É aqui que, justamente, intervém o discurso filosófico como tentativa de esclarecer pelo questionamento e de relativizar pela fundamentação — até onde ela é possível<sup>(1)</sup> — os pressupostos epistemológicos e ontológicos das teorias psicológicas.<sup>(2)</sup>

Assim, o modelo teórico que Piaget construiu situa-se na linha das tradições de investigação "que personificam, de maneira particularmente nítida, o elemento filosófico dentro das ciências" (Habermas, 1989 [1983]). Não admira, portanto, a reacção dos que defendem uma estrita divisão do trabalho

(1) E que é, em muitos casos, geradora de novos paradoxos (Jorge, 1991).

(2) O recurso à indagação filosófica aparece como a última possibilidade de procurar sentido para o trabalho científico — e não apenas em períodos de crise, como a teoria de Kuhn fazia supor — (v.d. Carrilho, 1989; Jorge, 1991).

entre ciência e filosofia nem os ataques empiristas a que ela tem sido sujeita. Para a filosofia, a existência de projectos teóricos inovadores, como o construtivismo genético, representa a conjugação de dois objectivos que lhe são caros: (a) a procura das condições universais do conhecimento humano e (b) a possibilidade de sujeição dos enunciados teóricos à verificação empírica.

Neste último caso, o acesso de um pensamento filosófico aos requisitos do trabalho científico arrasta a consequência da diluição de fronteiras entre a ciência e a filosofia e a perda do seu lugar de superioridade como "vigilante" e como "indicador de lugar". Eis também porque se assiste, hoje em dia, à tendência para pensar os problemas epistemológicos no interior da própria ciência. E não se diga que ela é um mero reflexo da crescente especialização dos saberes científicos,<sup>(1)</sup> impondo requisitos de conhecimento específico ao epistemólogo.

Em nosso entender, a incursão do cientista nos domínios filosóficos atesta o movimento de declínio das filosofias fundamentalistas modernas e a tomada de consciência da precariedade do conhecimento cuja validade depende de consensos conjunturais emergentes de práticas comunicativas. Deste modo, a necessidade de interrogação sistemática dos pressupostos em que assentam as práticas científicas e o questionamento ontológico e epistemológico das teorias,

---

(1) Sobre a especialização e subespecialização disciplinar, *vd.* Carrilho (1989).

modelos e paradigmas impõem-se como um imperativo de sobrevivência.

A alternativa caricaturizada de acumulação de dados empíricos "rigorosos" num quadro de implícitos teóricos ingênuos e realistas torna-se cada vez mais insuficiente e insatisfatória. De repente, um olhar de algum distanciamento confronta-nos com uma constatação paradoxal: o desenvolvimento do saber científico,<sup>(1)</sup> realizado, em grande medida, pela via da especialização, conduziu a um regresso às questões da filosofia — a que não é também alheio o fenómeno da convergência paradigmática.

Por outras palavras, parece que a busca de sentido para os discursos da ciência supõe um processo dialéctico entre a "descida" a um saber particular (ciência) e a "subida" a um saber geral (filosofia) onde os diversos representantes disciplinares se encontram (Habermas costuma colocar esta questão em termos da mediação filosófica "entre um mundo quotidiano e uma modernidade cultural que se retraíu para os seus domínios autónomos) (Habermas, 1989[1983]).

Além disso a própria emergência das perspectivas socio-cognitivas do desenvolvimento psicológico, na linha dos trabalhos de Piaget (1985), designadamente a de Selman(1980) e a de Kohlberg (1984) despertaram um significativo interesse que se estende muito para além das fronteiras da investigação psicológica (tenha-se presente o exemplo de Habermas).

(1) Intimamente associado à ideia de progresso (cf. Carrilho, 1989; Kuhn, 1970).

Estas teorias constituem, até certo ponto, um exemplo de investidas de saberes disciplinares pós-positivistas em áreas não clássicas, onde fazem valer a consistência de um pensamento que não pode deixar de ser atribuído a Piaget. Em certa medida, é legítimo aceitar que elas constituem uma das formas de pressão (não a única) no sentido de uma reconversão do papel e do domínio de actuação da filosofia de um *índicador* de lugar — pretensão fundamentalista que ela não pode mais sustentar — para um guardador de lugar (Habermas, 1989[1983]), numa atitude de colaboração e já não de fiscalização, para "teorias empíricas com fortes pretensões universalistas" (Habermas, 1989[1983])<sup>(1)</sup>.

Em primeiro lugar, tenha-se presente a constatação de que Piaget instaura, efectivamente, um conjunto de condições teóricas, inspiradoras de um pensamento inovador, a que não é alheia a conjugação de duas tradições filosóficas de uma

(1) Talvez esteja reservada para uma diferente concepção e prática da filosofia — solidária com as ciências — uma nova missão histórica. O enquadramento "hegeliano" dos acontecimentos do final da década de oitenta, com o fim das tensões ideológicas entre o ocidente e o leste e a subsequente morte (?) das ideologias — para alguns, o próprio "fim da história" — ou, pelo menos, o fim de ideologias totalizantes, configurando modelos precisos de sociedade, redentores e emancipadores - cria a angústia de um viver social no desencanto da perda de tão securizantes "guias" e instaura a necessidade do preenchimento de um vazio que a não realiza-se, corre o risco de uma universalização e dominação do poder económico e da razão instrumental. O esvaziamento dos valores não deixa muitas alternativas. Por isso, a procura de condições formais da justiça e da compreensão mútua em sociedades livres — como tem sido procurado por Rawls ou Habermas, por exemplo, na linha de um pensamento que tem as suas origens em Kant — acaba por se impor como um terreno a explorar, onde a filosofia se coloca ao lado de saberes científicos. As investigações de Piaget, Kohlberg e Selman são alguns exemplos de teorias que se situam neste plano.

modernidade que, tendo a sua génese nas "Luzes", se encontra largamente por concluir<sup>(2)</sup>: o idealismo transcendental de Kant e o idealismo dialéctico de Hegel.

Mas não se esgotam aqui os contributos do construtivismo genético para a evolução das ideias. Ele é ainda credor de um outro impulso no pensamento científico e filosófico, com óbvios reflexos na formação de concepções ontológicas e epistemológicas, lançando o descrédito em certas visões empiristas e realistas, e sugerindo uma alternativa credível ao modelo positivista (e positivista lógico). É nesse quadro que ocorre a transição de um paradigma de pensamento que propõe um sujeito que se separa do mundo e dos seus objectos para os conhecer, para um novo paradigma da compreensão mútua entre sujeitos que conhecem e transformam realidades que eles próprios co-constróiem — e que ultrapassam o universo físico —, *i.e.*, assiste-se à emergência de um algoritmo cujos elementos constituintes são sujeitos "capazes de falar e agir" com vista ao entendimento mútuo (Habermas, 1987[1981]; 1990[1985]). As teorias do desenvolvimento socio-cognitivo, especialmente, em nosso entender, a de Selman, são bem o reflexo de uma influência cujos efeitos são visíveis num pensamento caracterizado por novos interesses.

É no contexto desta necessidade sentida de aprofundamento e confrontação teórica que deve ser

(2) Talvez, por isso, faça sentido falar em re-escrever a modernidade mais do que pretender uma eventual ruptura "pós-modernista", como defende Lyotard (1990[1988]).

interpretada esta componente — embora limitada — do presente trabalho. O ponto de vista que aqui assumimos é, portanto, o de psicólogo e é na Psicologia que se encontram os problemas que nos interessam. Mas a abordagem de questões como o estudo do conhecimento e da acção humanas — em que a problemática deste trabalho se insere — implica algum esforço no sentido de analisar as condições teóricas em que tal estudo é feito.

O vai-vem entre os discursos psicológico e filosófico — cujas fronteiras dificilmente são definíveis — adquire, mesmo, o carácter singular de uma circularidade dialéctica. Não é verdade que o nosso objecto de conhecimento é a compreensão e a acção interpessoais e não é verdade que este estudo conduz à identificação das condições formais e universais da compreensão mútua e da acção comunicativa, elementos onde o próprio conhecimento encontra a sua última hipótese de validação?

## Conclusões

Se tentarmos alinhar as primeiras ideias contidas neste capítulo, começaremos por sublinhar o nosso objectivo principal de analisar as estratégias de negociação interpessoal como uma estrutura socio-cognitiva cujo objecto é o agir interpessoal. O discurso de Robert Selman sobre esta questão é, como se pôde depreender, praticamente omissa, quando não vago e até contraditório.

Numa análise interior ao modelo, reflectimos sobre as dificuldades de articulação das suas dimensões estruturais e funcionais, apesar do relativo sucesso da proposta de Selman. Quanto a nós, a origem de tais dificuldades deve procurar-se na opção pelas abordagens funcionalistas de processamento da informação cujo simplismo, linearidade e fraco valor heurístico procurámos justificar. Pudemos constatar que uma proposta de Selman sobre a identificação de componentes das ENI — praticamente esquecida pelo seu autor — poderia conter virtualidades como alternativa ao modelo funcionalista clássico e como possibilidade de identificação dos elementos que entram na composição desta estrutura. Discutimos a validade da proposta de Selman de identificação do nível 3 das ENI com a colaboração, a partir da separação — que consideramos inevitável — entre complexidade do sistema cognitivo e opções de valor.

As nossas propostas podem resumir-se a dois enunciados: (a) a reconceptualização das estratégias de negociação interpessoal como estrutura socio-cognitiva da acção interpessoal, de natureza transformacional e prática; (b) a integração das componentes de negociação e de partilha num conceito e modelo geral da competência cognitivo-interpessoal do agir.

As limitações e lacunas do modelo de Selman são, a consequência natural da sua recência, o que não impede que desde já se possa concluir do seu notável alcance, para a teoria e para a intervenção no desenvolvimento, como o prova o

ínteresse despertado, inclusivamente entre os filósofos. Na verdade, as estratégias de negociação interpessoal propõem um modelo das condições genéticas, formais e universais da competência interactiva cuja importância transeende claramente os limites do espaço disciplinar em que emergiu. O mal-entendido da contaminação axiológica poderá resolver-se através da articulação deste modelo psicológico com uma teorização geral da acção humana, como procurámos demonstrar. Aqui, o referencial teórico escolhido foi a teoria da acção comunicativa de Jürgen Habermas. A distinção entre racionalidade estratégica e comunicativa, as condições formais do acordo intersubjectivo e o papel regulador das pretensões de validade constituem os elementos deste discurso teórico a ter em conta.

Finalmente, a localização da perspectiva estrutural-cognitiva, em que este trabalho se insere, no quadro das concepções de Kant e de Hegel e a sua intimidade com o discurso filosófico, permitiram-nos mostrar a relevância da sua consideração como instrumento fornecedor das condições psicológicas que, no plano filosófico, constituem os elementos onde o próprio conhecimento encontra a sua hipótese última de fundamentação: os processos de consenso intersubjectivo mutuamente construído e aceite.

## CAPÍTULO QUARTO

**RELAÇÕES ENTRE TOMADA DE PERSPECTIVA SOCIAL E  
ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO INTERPESSOAL:  
ANÁLISE TEÓRICA E EMPÍRICA**

Ao longo deste trabalho, a nossa preocupação tem sido a de identificar algumas questões teóricas sobre a tomada de perspectiva social e sobre as estratégias de negociação interpessoal, consideradas como componentes essenciais da competência cognitivo-interpessoal. Este último capítulo tem por objecto o problema das relações entre aqueles dois constructos.

A abordagem que faremos desta questão será realizada, como convém, através discussão dos resultados de dois estudos empíricos que se destinam a uma *análise global* das relações entre as duas estruturas socio-cognitivas. A este respeito, como se sabe, a literatura sobre a investigação realizada não constitui fonte de apoio, pois desconhecemos que aquela se tenha debruçado sobre esta questão, o que não é surpreendente. Por um lado, a juventude dos modelos explica essa ausência, mas a razão principal reside, certamente, na inserção dessa questão (das relações) numa determinada leitura das propostas de Selman. Efectivamente, o problema da relação entre TPS e ENI apresenta-se como o corolário lógico da reconceptualização que levámos a efeito nos capítulos anteriores, pelo que parece pouco provável que essa questão pudesse emergir no contexto do discurso habitual sobre estas capacidades socio-cognitivas ou, pelo menos, aparecesse formulada nos termos em que aqui é posta.

O quarto capítulo assume, portanto, um cariz de análise de resultados empíricos, o que não invalida que se inicie por uma breve reflexão sobre as condições teóricas da

definição do problema da articulação entre tomada de perspectiva social e estratégias de negociação interpessoal, seguida de uma revisão da investigação existente sobre cada um dos constructos, após o que o problema será tratado a partir da apresentação e discussão dos dois estudos que, para o efeito, realizámos.

### A definição das relações entre tomada de perspectiva social e estratégias de negociação interpessoal

#### *Distinção entre TPS e ENI*

A distinção entre TPS e ENI pode ser encarada como a "oposição" entre uma estrutura de conhecimento teórico e uma estrutura de conhecimento pragmático. Usamos o termo teórico na sua acepção etimológica— do grego *theoria*— que significa acção de contemplar. Na verdade, a competência de coordenação de perspectivas (TPS) serve o objectivo de construção cognitiva do mundo interpessoal, uma realidade mental que o sujeito psicológico produz no sentido de *compreender* o que se passa à sua volta: pensamento/intenções/sentimentos/acções de pessoas, relações entre pessoas, categorias, tipos e sistemas de relações. A compreensão contém uma componente de *contemplação* que nos propomos destacar para a opormos à transformação, característica distintiva da segunda estrutura de que nos ocuparemos. Embora a

comparação possa considerar-se abusiva, a TPS cumpre um papel semelhante ao da noção de discurso teórico<sup>(1)</sup> em Althusser (1978[1967]): a produção de um instrumento abstracto-formal de análise da realidade.

Pelo seu lado, as estratégias de negociação interpessoal associam-se directamente à ideia de *pragmática* em Kant, isto é, de uma referência à acção bem sucedida relativamente aos objectivos do agente, por oposição à noção de *prática*, sinónimo de acção moral. O que está aqui em causa é o envolvimento do sujeito em contextos de interacção, numa *praxis* que conduz a sucessivas transformações das situações, das relações e dos intervenientes (incluindo o próprio sujeito).

A consequência da irredutibilidade deste envolvimento vê-se na sua atitude: o sujeito deixa de se poder assumir como alguém que se separa do mundo para o conhecer numa relação de observador com a sua exterioridade; na acção com os outros, ele está inapelavelmente numa atitude de actor, ou, como prefere Habermas (1989[1983]), numa `atitude performativa.

---

(1) "Na sua significação mais geral é um discurso que tem por efeito o conhecimento de um objecto" (Althusser, 1978 [1967]), o qual se obtém sob a direcção e controle de conceitos teóricos — pessoais, no caso.

### A oposição entre atitude objectivante e a atitude performativa

A este propósito, Habermas (1989[1983]) propõe uma distinção conceptual que reputamos de interesse para a compreensão da natureza dos processos psicológicos envolvidos no desenvolvimento de estruturas cognitivas da compreensão e da acção interpessoal e, portanto da sua distinção, traduzida na oposição entre uma atitude "objectivante" e uma atitude "performativa".

O raciocínio e o conhecimento da realidade interpessoal representam a assunção de uma atitude "objectivante" que toma por referência algo ou alguém da realidade externa. Há boas razões, em nosso entender, para assimilar este enunciado à competência de compreensão interpessoal (TPS). De facto, é através da coordenação de perspectivas que o sujeito acede a um equipamento conceptual que lhe permite conhecer as "coisas" que existem. Mais, — na linha das perspectivas construtivistas sociais (Berger & Luckmann, 1966; Campos, 1977) —, é através de processos de construção — simultaneamente pessoais e sociais —, cujo produto é a objectivação, que o sujeito chega a conhecer o real.

Para Habermas, os processos subjacentes à acção são de natureza diversa: "...quem participa de processos de comunicação, ao dizer algo e ao compreender o que é dito — quer se trate de uma opinião que é *relatada*, de uma constatação que é *feita*, de uma promessa ou ordem que é *dada* quer se trate de intenções, desejos, sentimentos ou estados de

ânimo que são expressos —, tem sempre que assumir uma atitude *performativa*. Essa atitude admite a mudança entre a terceira pessoa ou a atitude objectivante, a segunda pessoa ou a atitude conforme a regras e a primeira pessoa ou a atitude expressiva" (Habermas, 1989 [1983]).

Esta formulação traduz bem a natureza diversa do pensamento que se refere à acção e é compatível com a proposta que fizemos atrás de distinção entre estruturas ônticas (TPS) e estruturas transformacionais (ENI).

Ao organizar-se para a acção, o sujeito tem, necessariamente, que assumir um modo de funcionamento diferente daquele que adopta para compreensão da realidade. Esse modo, irredutivelmente ligado à acção ou, dito de outra maneira, a atitude "performativa" levanta algumas questões — que não parecem de resolução fácil — em termos de classificação teórica.

É nossa opinião que um dos elementos constitutivos desse modo de funcionamento é a orientação prescritiva, *i.e.*, a atitude "performativa" supõe a preocupação do sujeito com o sucesso "comunicativo" da sua acção interpessoal, ou seja, com a capacidade de chegar a certos consensos com o seu interlocutor. Esta especulação pode fazer algum sentido se a articularmos com a proposta de Habermas ao referir-se a pretensões de validade como instrumento de orientação mútua de dois actores em interacção.

As pretensões de validade consubstanciam as condições para o entendimento mútuo e este autor avança,

mesmo, como já vimos, alguns dos seus elementos constitutivos: verdade, correcção normativa e sinceridade. Esta especificação pode ser de interesse na medida em que é susceptível de sugerir pistas de investigação futuras. Em que medida é que o sujeito de acção interpessoal considera a verdade, a correcção normativa ou a sinceridade na sua conceptualização e planificação da acção? Haverá relação entre estes indicadores e os níveis de desenvolvimento das estruturas socio-cognitivas das estratégias de negociação interpessoal? A confirmação desta suposição significaria que estes elementos — reformulados como objectivos, concepções e expectativas — constituem parte integrante da estrutura cognitiva da acção interpessoal em diferentes momentos do processo de desenvolvimento.

Não repugna reconhecer que a organização cognitiva para a interacção inclui o modo de representação e o peso assumido, no raciocínio do sujeito, das dimensões de verdade (referência à realidade concreta), de correcção normativa (adequação das acções a regras da interacção e a outras, por exemplo, morais) e de sinceridade (*i.e.*, de autenticidade das auto-revelações de pensamento e de sentimentos), bem como as inferências e expectativas destes elementos referidos ao interlocutor.

A questão está, pois, em comprovar empiricamente a sua qualidade estrutural. Cremos que a hipótese pode ter um certo grau de plausibilidade. Neste caso, estaríamos perante uma possibilidade de aprofundamento do estatuto teórico do

constructo das estratégias de negociação interpessoal, através da identificação de alguns dos seus elementos formais constitutivos. Em termos estritamente racionais, faz sentido aceitar o enunciado segundo o qual "essas pretensões (de validade) desafiam uma avaliação crítica, a fim de que o reconhecimento intersubjectivo de cada pretensão particular possa servir de fundamento a um consenso racionalmente motivado. "Ao se entenderem na atitude "performativa", o falante e o ouvinte estão envolvidos, ao mesmo tempo, naquelas funções que as acções comunicativas realizam para a reprodução do mundo da vida comum" (Habermas, 1989 [1983]).

Acreditamos, pois, com Habermas que a invocação deste novo elemento — pretensões de validade — toca o cerne do jogo interactivo entre dois sujeitos mutuamente significativos na tentativa de resolução de situações de diferença ou conflito de direitos, interesses ou necessidades. No fundo, os recursos a estratégias impulsivas, persuasivas ou colaborativas, por exemplo, não representam mais do que expressões de pretensões de validade — originadas intersubjectivamente e elaboradas cognitivamente — em diferentes graus de complexidade da conceptualização da acção interpessoal.

Na verdade, a qualidade da acção interpessoal e a dos produtos da interacção, ou seja, da resolução do conflito através da construção das condições determinantes de um consenso, parece depender da qualidade do raciocínio que erige essas

condições e/ou que as reconhece ao interlocutor em cada pretensão particular.

Concluindo, parece-nos que a distinção de Habermas entre as duas atitudes consideradas — objectivante e performativa — é susceptível de fornecer elementos esclarecedores para a diferenciação entre um pensamento que visa o conhecimento da realidade interpessoal (TPS) e um pensamento que suporta a acção com os outros (ENI), o que equivale à separação analítica entre a tomada de perspectiva social e as estratégias de negociação interpessoal.

#### *A hipótese de uma relação de necessidade e insuficiência*

Para abordarmos a questão das relações entre as duas estruturas, teremos, justamente, que começar por reafirmar que a base para a distinção em que temos insistido é exclusivamente de natureza analítica. Efectivamente, cada uma das duas constitui um elemento fulcral da competência cognitivo-interpessoal e não será difícil admitir a profundidade da ligação entre ambas. Desde logo, ao analisar as componentes das estratégias de negociação interpessoal, não podemos dispensar o significado que aí assume a capacidade de diferenciar e integrar pontos de vista. A qualidade das acções interpessoais, tanto as que se aproximam do pólo da negociação como as que estão mais próximas da partilha, depende da complexidade da construção mental que um sujeito é capaz de pôr em marcha, articulando as várias perspectivas em jogo (a

sua e a do outro) e, eventualmente, produzindo um ponto de vista objectivo sobre a situação. Assim, considerámos de particular interesse a proposta de Selman de incluir esta competência entre as componentes das estratégias de negociação interpessoal (objectivo principal e percepção e controle emocional).

Esta conceptualização das estratégias de negociação interpessoal implica, pois, que se considere a tomada de perspectiva social como uma das suas condições necessárias. Todavia, convém sublinhar que a competência de acção interpessoal não depende unicamente das capacidades gerais da TPS, pelo que esta não se pode tomar como condição suficiente. Se assim não fosse, a distinção entre os dois conceitos perderia todo o sentido. A resposta definitiva a esta questão é, no entanto, de natureza empírica: a verificação (ou não) de que está em causa a avaliação de capacidades socio-cognitivas diferenciáveis.

A conclusão do segundo passo deste nosso raciocínio aponta, portanto, para a formulação de uma relação de *necessidade e insuficiência* entre a tomada de perspectiva social e as estratégias de negociação interpessoal, posição para a qual tentaremos congregar apoios.

Para Habermas, a competência da tomada de perspectiva social constitui, igualmente, um elemento fundamental da competência de organização para a acção: "A estrutura de perspectivas *embutida*<sup>(1)</sup> na atitude

---

(1) Sublinhado nosso.

"performativa" de um falante não é determinante apenas para o entendimento mútuo, mas para a própria interacção" (Habermas, 1989 [1983]).

Habermas desconhecia, no momento em que se debruçou sobre a perspectiva de Selman, o modelo das estratégias de negociação interpessoal. Mas a ideia de estádios da interacção corresponde a uma preocupação teórica explícita com o agir, patente na sua noção de acção comunicativa. Dir-se-ia que um dos traços constantes da sua análise consiste numa certa forma de "pressão teórica" que conduz a uma conceptualização das estruturas interpessoais como elementos cognitivos intimamente ligados à acção (ou, pelo menos, mais próximos do que o discurso de Selman deixa supor). Por exemplo, Habermas refere-se ao desenvolvimento da TPS como coordenação de perspectivas de acção que, no entanto, ele distingue de coordenação de planos de acção — uma noção mais próxima da de ENI — e que engloba, além da competência de adopção de perspectivas (TPS), a competência linguística.

Em segundo lugar, convém reafirmar o facto de que a noção de estádio da interacção integra uma componente moral de que, em resultado de opções por objecto de estudo, nos procuramos abstrair. É, por isso, curioso verificar que, aparte essas reservas, a nossa hipótese relativa às relações entre tomada de perspectiva social e estratégias de negociação interpessoal evidencia uma interessante convergência de pontos de vista.

Assim, ao propormos que a capacidade de coordenar perspectivas é uma *condição necessária* para o desenvolvimento das estratégias de negociação interpessoal, vamos ao encontro da ideia de que esta competência socio-cognitiva está presente e sobre determina os processos psicológicos de organização para a acção interpessoal, traduzida no enunciado habermasiano segundo o qual "esses estádios da interacção<sup>(1)</sup> se deixam descrever com base nas estruturas de perspectivas que estão implementadas, em cada caso, em diferentes tipos do agir" (Habermas, 1989[1983]). A diferença está nos elementos ausentes desta asserção: para Habermas, além da coordenação de perspectivas há que considerar o raciocínio moral; do nosso ponto de vista, além do juízo moral, propomos a inclusão de outros processos cognitivos específicos da conceptualização da acção interpessoal.

Finalmente, Habermas (1989[1983]) manifesta a preocupação da diferenciação e articulação de (a) papéis comunicacionais e perspectivas do falante e (b) a implementação dessas perspectivas do falante em diferentes tipos de interacção. Esta formulação encontra correspondência no presente trabalho. Aqui, a análise das perspectivas do falante é estudada através da noção de tomada de perspectiva social. Quanto ao segundo aspecto, o nosso interesse centra-se

(1) Habermas refere-se a estádios da interacção no quadro de uma proposta de reformulação dos estádios do raciocínio moral de Kohlberg. Não nos interessando, de momento, a problemática do desenvolvimento moral, e assumindo que a separação entre interpessoal e moral constitui um passo analiticamente legítimo, atrevemo-nos a propor que "estádios de interacção" é uma expressão feliz para traduzir a ideia do desenvolvimento das estruturas cognitivas da acção (interacção) interpessoal.

na implementação *cognitiva* das perspectivas e do seu grau de coordenação segundo diferentes modos de abordar e resolver situações interpessoais de conflito, traduzidos na noção de estratégias de negociação interpessoal, vista como conhecimento específico do agir.

Em resumo, o estudo das relações entre tomada de perspectiva social e estratégias de negociação interpessoal passa, em primeiro lugar, pela consideração de que se trata de dois constructos *distintos*, como procurámos demonstrar. Em segundo lugar, a determinação da natureza da relação entre as duas estruturas — análise que também requer comprovação empírica, e que aqui realizámos no plano teórico, recorrendo às propostas de Habermas — aponta para uma relação de *condição necessária* mas não *suficiente* da TPS relativamente às ENI.

Finalmente, a comparação entre os dois constructos, estabelecida como uma relação entre dois tipos de estruturas socio-cognitivas, impõe que se averigue em que medida se trata de duas entidades de natureza efectivamente comparável. Para além das qualificações estruturais da TPS e das ENI tematizadas em capítulos anteriores, interessaria agora analisá-las em função de uma característica distintiva destas categorias de constructos: a reflexividade.

O sentido e o fundamento da natureza das relações entre estas entidades depende, por isso, também da garantia de que "a matéria prima" que as constitui é da mesma ordem. A última *démarche* teórica destina-se à análise da qualidade

reflexiva destas estruturas. No caso da tomada de perspectiva social, esta questão não levanta particulares problemas, o que não acontece com as estratégias de negociação interpessoal, como veremos. A nossa exposição centrar-se-á, assim, na justificação do carácter reflexivo desta última estrutura.

O interesse do estudo do desenvolvimento de estruturas socio-cognitivas, como é o caso da tomada de perspectiva social e das estratégias de negociação interpessoal, definidas por certas características onde avulta a dimensão de reflexividade, justifica-se na medida em que a interacção entre pessoas se regula, entre outros factores, pela qualidade das *razões* que cada interveniente é capaz de avançar ou pela avaliação da sua validade (pretensões de validade de Habermas), o que implica a construção cognitiva das situações interpessoais bem como a conceptualização, pelo sujeito, dos processos de produção da acção.

Justifica-se, portanto, que a relação entre as duas estruturas seja examinada tendo em vista a comparação entre ambas relativamente a este aspecto da reflexividade. Se ela é aceite de forma pacífica no que respeita à tomada de perspectiva social, o mesmo não acontece quando se trata das estratégias de negociação interpessoal, originando-se aqui frequentes mal-entendidos que assentam, por exemplo, na suposição de que este modelo estrutural-cognitivo propõe que a qualidade da resolução de uma situação interpessoal requer que ela seja precedida, inevitavelmente, de pensamento

reflexivo. Por isso, a nossa análise fará menção expressa às ENI, embora os seus princípios se apliquem, de igual modo, às capacidades envolvidas na tomada de perspectiva social.

A especificação do significado e papel da estrutura das estratégias de negociação interpessoal requer, deste ponto de vista, a sua inserção numa determinada lógica do desenvolvimento psicológico.<sup>(1)</sup> A nossa reflexão procura determinar o lugar das ENI nesse processo, averiguando algumas possibilidades da sua articulação com o problema da direcção do desenvolvimento.

Tomemos, como ponto de partida, uma primeira constatação: a de que é desde o nível 1 — das estratégias de negociação interpessoal, como da tomada de perspectiva social — que a competência socio-cognitiva assenta os métodos de acção interpessoal, bem como a estrutura de perspectivas, no suporte de uma intersubjectividade (*vd.* secção anterior deste trabalho) que é mediada linguisticamente. Não poderemos, portanto, deixar de considerar este aspecto na análise da questão da direcção do desenvolvimento, o que equivale a dizer que, na lógica de ordenação das aquisições, se verifica que capacidades linguísticas relevantes são anteriores a capacidades cognitivo-interpessoais. Explicando: o desenvolvimento socio-cognitivo vem suceder a uma história anterior do desenvolvimento de perspectivas linguísticas — *i.e.*, no domínio do falante-ouvinte — que se fundam na aquisição de

---

(1) Referimo-nos à lógica desenvolvimental do construtivismo genético.

um mínimo de convenções semânticas que lhe permite produzir correctamente enunciados exprimindo pedidos, desejos ou intenções. A este propósito, Habermas escreve: "A criança que já consegue falar já aprendeu a endereçar um proferimento a um ouvinte numa intenção comunicativa e, inversamente, a compreender-se como destinatário de proferimentos semelhantes" (Habermas, 1989 [1983]).

Este autor expressa as aquisições linguísticas através da noção de domínio de uma relação recíproca eu-tu entre falantes e ouvintes, desde que o sujeito tenha previamente adquirido a distinção entre *dizer* e *fazer*.

Aqui, encontramo-nos num ponto importante da análise de Habermas, tendo em vista o nosso objectivo: as aquisições socio-cognitivas, que têm as suas raízes primeiras na acção, são mediadas pela competência linguística, antes de serem elaboradas conceptualmente. A introdução deste elemento comunicacional linguístico corresponde ao reconhecimento de que certas aprendizagens, ainda não inscritas no sistema cognitivo (por exemplo, das estratégias de negociação ou da coordenação de perspectivas), estão já presentes num domínio particular da acção interpessoal: o da comunicação linguística.

Efectivamente, as diferenciações que conduzem à distinção entre dizer e fazer são visíveis, no plano do desenvolvimento da criança, na distinção, que esta realiza após o domínio da linguagem (pelo menos a partir do nível 1 das ENI e da TPS), entre actos de fala — comunicativos, interpessoais —

e os restantes actos pelos quais ela age sobre os objectos físicos ou sociais. Em certo momento do desenvolvimento, encontramos, pois, que a reciprocidade da relação entre ouvinte e falante está estabelecida no plano da comunicação, mas não ainda no plano da acção. No dizer de Habermas, "A criança entende o que *Alter quer dizer* com enunciados, solicitações, avisos e desejos e sabe que *Alter entende* os proferimentos de *Ego*" (Habermas, 1989 [1983]). No entanto, essa reciprocidade linguística, que possibilita a comunicação com os outros, não tem ainda paralelo nem no plano do pensamento nem do da acção.

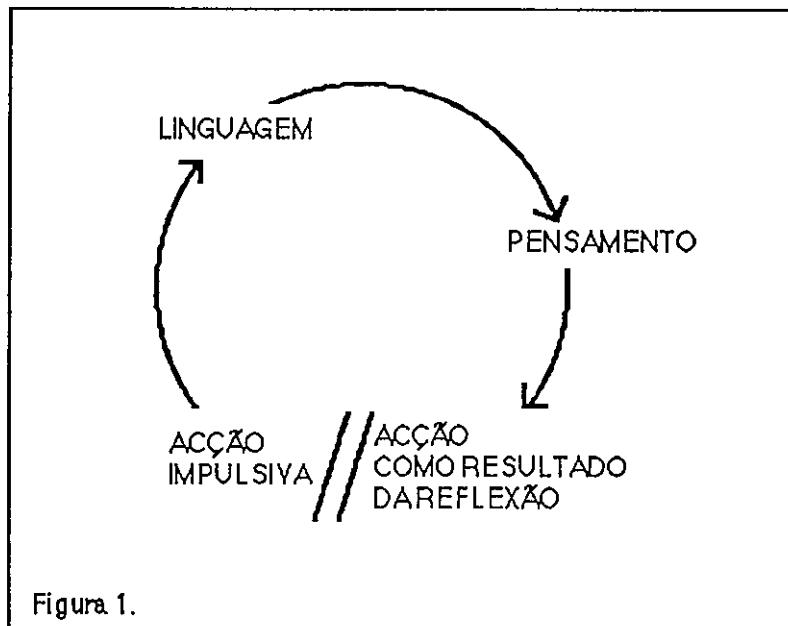
Provavelmente, é este o sentido que tem a afirmação de Youniss & Volpe (1978) que propõem que, em qualquer circunstância, independentemente de considerações desenvolvimentais, há sempre uma certa forma de mutualidade — de sentidos partilhados — entre o *self* e o outro.

A transição que se sucede implica — seguindo o raciocínio de Habermas (1989, [1983]) — a extensão da relação recíproca falante-ouvinte à relação entre actores na interpretação partilhada da situação e na coordenação dos respectivos planos e projectos de acção, o que requer, pelo menos, a estrutura socio-cognitiva descrita no nível 2 das estratégias de negociação interpessoal (de influência recíproca).

Importará, agora, questionar o interesse desta conclusão para o nosso objectivo inicial: a articulação da natureza reflexiva das estratégias de negociação interpessoal com o problema da direcção geral do desenvolvimento de

estruturas cognitivas. Para tal, propomos, em primeiro lugar, que o ciclo piagetiano acção-pensamento, como esquema descritivo da ordem das aquisições desenvolvimentais, se torne mais diferenciado pela introdução do novo elemento assinalado por Habermas: a competência linguística como precursora de capacidades socio-cognitivas.

Pela nossa parte, sugerimos também a inclusão de um princípio definidor de uma estrutura cognitiva com um papel bem específico: as estratégias de negociação interpessoal como organizador da acção. Teríamos, deste modo — em resultado de tais propostas e no que se refere à direcção do desenvolvimento — que a ordem das aquisições desenvolvimentais se organiza, desde os primórdios, a partir do "completamento" do ciclo formado pelos elementos seguintes: (a) acção, (b) linguagem, (c) pensamento, (d) acção organizada e regulada pelo raciocínio reflexivo. Por outras palavras: o esquema a que chegámos traduz a evolução desde a centração exclusiva na acção impulsiva até à descentração na acção reflexiva. Os elos desta cadeia desenvolvimental — que serve os nossos propósitos de descrição do percurso das estratégias de negociação interpessoal — podem apresentar-se graficamente, como mostra a figura 1.



Evidentemente, o último momento deste ciclo não obriga a que todas as acções do sujeito sejam precedidas de raciocínio reflexivo e de tomada de consciência (sabe-se quanto a tomada de consciência pode operar como inibidora da *performance*, a partir de certos níveis (cf. Furth, 1984).

Se é verdade que as estratégias de negociação interpessoal — tal como a tomada de perspectiva social — conceptualizadas como estruturas cognitivas, remetem para o pensamento reflexivo, que funciona como principal indicador do seu estado de desenvolvimento (por exemplo, da sua complexidade), não é menos certo que certas aquisições socio-cognitivas podem, em resultado da familiaridade e rotina das tarefas, situações ou problemas interpessoais, exprimir-se, na acção, através de modos diferentes do funcionamento cognitivo.

É o caso do funcionamento segundo guiões/*scripts* onde o sujeito *aparenta* uma acção não reflexiva ou até impulsiva. Trata-se, ao contrário, de acções reguladas pelo

pensamento, o qual não tem, no entanto, necessidade de se tornar consciente devido a aprendizagens anteriores e à sua sucessiva aplicação. Importa que fique claro que tal modo de funcionamento só tem lugar uma vez que as aquisições socio-cognitivas a que ele se refere já passaram outrora pelo modo de funcionamento do pensamento reflexivo e consciente, o que é bem diferente da afirmação — por vezes atribuída a estes modelos estruturais — de que a reflexão antecede necessariamente qualquer acção do sujeito. Como salienta Furth (1984), trata-se de conhecimento "habitual", uma instância de conhecimento pré-consciente, que, em resultado de esforço adequado, da parte do sujeito, se pode tornar consciente e verbalizado.

### Síntese da investigação

O estudo das relações entre a tomada de perspectiva social e as estratégias de negociação interpessoal não foi, até ao presente, alvo de investigação empírica. Os estudos empíricos de Selman e colaboradores incidiram na análise das duas variáveis, tomadas cada uma por si, o que já constitui motivo de interesse suficiente para justificar a sua consideração para o problema que nos ocupa.

Na verdade, se esses estudos não contribuem grandemente para o tratamento da questão das relações entre TPS e ENI, têm, no entanto, a vantagem de fornecer uma análise individual de cada uma das variáveis socio-cognitivas presentes nos dois estudos que levámos a efeito e que constituem o corpo principal do presente capítulo.

De seguida, faremos uma breve análise da investigação realizada neste domínio, seleccionando os estudos que utilizam como variáveis os constructos que constituem o objecto deste trabalho, a tomada de perspectiva social e as estratégias de negociação interpessoal, a partir da sua avaliação através de dilemas, seguidos de entrevistas semi-estruturadas (incluindo questões de exploração e de clarificação), estas últimas cotadas e interpretadas por referência aos modelos teóricos de sequência de níveis destas estruturas socio-cognitivas.

O critério que presidiu à organização desta revisão de estudos não foi, por razões óbvias, a preocupação de ser exaustivo. Em lugar disso, o apuramento da investigação orientou-se, sobretudo, pelas implicações teóricas e conceptuais dos seus resultados, retendo-se os que, dentro destes parâmetros, podem ser tidos como mais significativos. Consideram-se, portanto, as investigações que utilizam os constructos tomada de perspectiva social e estratégias de negociação interpessoal na acepção estrutural-cognitiva, proposta por Selman, e a sua metodologia de avaliação. Para além disso, convém reconhecer que, em qualquer caso, a

quantidade de estudos sobre a tomada de perspectiva social e sobre estratégias de negociação interpessoal não é extensa. A relativa recência dos constructos conjugada com uma metodologia de avaliação trabalhosa e cara, em tempo, recursos e energia, constituem, porventura, as principais razões explicativas da relativa escassez da investigação.

#### *Revisão de estudos sobre a tomada de perspectiva social*

De entre os estudos, destacam-se, desde logo, os que têm por principal objectivo a validação empírica do modelo da tomada de perspectiva social. Procura-se, neste caso, verificar se: se trata de um constructo de natureza desenvolvimental, isto é, se varia com a idade; se os indivíduos evidenciam os níveis de TPS no seu processo de desenvolvimento; se todos passam por cada um desse níveis; se o fazem sempre pela mesma ordem.

1. Registe-se, para começar, um primeiro estudo (Selman, 1971) que, apesar de não se enquadrar nas condições enunciadas, será mencionado pela razão — suficiente, em nosso entender — que o liga à identificação, por Robert Selman, do conceito de *role taking* que posteriormente se irá desenvolver no sentido da tomada de perspectiva social. O objectivo era estudar a relação entre dois processos socio-cognitivos: o *role taking* e o desenvolvimento moral. A amostra era constituída

por sessenta crianças de oito, nove e dez anos de idade (dez rapazes e dez raparigas por cada nível etário).

O *role taking* era avaliado através da metodologia proposta por Flavell, Fry, Wright, & Jarvis (1968). Resumidamente, consistia numa tarefa de resolução de problemas em que o sujeito tentava "enganar" um outro, sabendo que o segundo estava informado dessa intenção. O resultado era expresso através do nível (de 0 a 3) de *role taking* (cf. o capítulo segundo deste trabalho). Este estudo levou a três conclusões: (a) o desenvolvimento do *role taking* está relacionado com o desenvolvimento do raciocínio moral, mesmo quando a inteligência é estatisticamente controlada; (b) o nível de reciprocidade na coordenação de perspectivas é uma condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento do raciocínio moral convencional; (c) os níveis de *role taking* variam em função da idade dos sujeitos. Para além de se poder pôr em causa o facto de o constructo não ser idêntico à tomada de perspectiva social e de a metodologia de avaliação não ser a que, mais tarde, Selman utilizará, ressalta a relação da coordenação de perspectivas com a idade, indicando a natureza desenvolvimental do conceito.

2. Num segundo estudo, Selman & Byrne (1974) avaliaram, através de duas entrevistas — contendo dilemas interpessoais hipotéticos —, o nível de desenvolvimento da tomada de perspectiva social numa amostra de quarenta crianças, dez (cinco rapazes + cinco raparigas) em cada um dos

seguintes grupos de idades: quatro, seis, oito e dez anos. A análise dos resultados indicou um coeficiente de correlação significativo entre o nível de TPS e a idade  $r=.80$ ,  $p < .001$ . Não se verificou diferenças entre sexos. Este estudo confirma a forte relação da tomada de perspectiva social com a idade e a sequencialidade dos níveis de desenvolvimento. A não existência de diferenças entre sexos está também em consonância com a hipótese estrutural da natureza do constructo tomada de perspectiva social.

3. Uma investigação de Byrne (1973) difere da anterior, principalmente na idade dos sujeitos. Trata-se de uma amostra de cinquenta e cinco sujeitos do sexo masculino, quatorze em cada grupo das seguintes idades: dez, treze, dezasseis e adultos (de vinte e dois e trinta anos). A metodologia de avaliação é idêntica à do estudo referido em 2., excepto quanto ao conteúdo dos dilemas que foram adaptados à idade dos sujeitos. Novamente, o nível da tomada de perspectiva social se encontrava significativamente correlacionado com a idade ( $r=.86$ ). Os resultados vão, portanto, ao encontro do objectivo de validação teórica do modelo da TPS.

4. Outro estudo (Selman, 1980) foi realizado, analisando dados longitudinais, acumulados durante quinze anos numa investigação sobre o desenvolvimento do raciocínio moral. Em 1958, Kohlberg começava esse estudo com uma amostra de setenta e dois rapazes cujas idades eram de dez,

treze e dezasseis anos. Durante cerca de quinze anos, foi possível manter o contacto com aproximadamente 50% destes sujeitos que foram sendo entrevistados de três em três anos. O trabalho de Selman centrou-se num subgrupo de dez sujeitos, todos com a idade de dez anos no início do estudo.

Todas as entrevistas — cinco para cada sujeito — foram cotadas quanto ao nível de desenvolvimento da tomada de perspectiva social. Cada uma delas incluía dez dilemas morais abertos. A sua cotação foi feita sem o conhecimento do nível de desenvolvimento moral de cada sujeito, atribuindo-se a cada dilema um resultado em termos de nível de TPS (o nível mais elevado utilizado na resolução do dilema em apreço). Depois, cada sujeito era qualificado com um nível global que correspondia ao nível mais elevado da tomada de perspectiva social utilizado, pelo menos, em metade dos dilemas da entrevista. A análise dos resultados dirigiu-se, mais uma vez, para as seguintes duas questões: a da relação entre a idade e a tomada de perspectiva social e a da invariância da sua sequência. Assim, encontrou-se uma correlação de  $r = .88$ ,  $p < .001$  entre as duas variáveis mencionadas.

Tomando para exemplo o nível 3 da TPS, verificou-se que aos dez anos de idade apenas um dos sujeitos se encontrava já nesse nível de desenvolvimento. Aos dezasseis anos, 44% dos sujeitos são avaliados no nível 3 e aos dezanove, apenas um ainda aí permanecia. Aos vinte e dois anos de idade, todos os sujeitos tinham passado além do nível 3 da tomada de perspectiva social. Quanto à invariância da ordem dos níveis,

verificou-se que, de uma entrevista para a seguinte, nenhum sujeito tinha sido avaliado em nível inferior ao anterior, isto é, a sequência de níveis define uma escala ordinal cumulativa. Ou seja, não há regressão, o que está de acordo com os requisitos teóricos estruturais-cognitivos. Além disso, no prazo de três anos — que correspondia ao intervalo entre duas passagens — nenhum sujeito saltou dois níveis, o que sugere um ritmo moderado de desenvolvimento da TPS. Em conclusão, os dados deste estudo dão apoio à conceptualização da tomada de perspectiva social através de uma sequência invariante de níveis. Ressalvam-se, todavia, algumas limitações importantes desta investigação. As entrevistas não foram realizadas com o objectivo de avaliar a tomada de perspectiva social, legitimando a suposição de que os níveis de desenvolvimento encontrados subestimam as capacidades socio-cognitivas dos sujeitos. A reduzida dimensão da amostra ( $n=10$ ) impede generalizações e interpretações definitivas dos dados do estudo.

5. Tendo como principal objectivo a verificação da qualidade da tomada de perspectiva social como estrutura de totalidade, Selman (1976c, citado por Cooney & Selman, 1978) procurou testar a consistência do raciocínio interpessoal de sujeitos, utilizando diferentes domínios de conteúdos. Estava em causa, especificamente, averiguar até que ponto o nível de TPS, em que um sujeito se encontrava, era constatável em vários domínios de concepções interpessoais. A amostra era constituída por quarenta e oito rapazes pré-adolescentes que

foram entrevistados a partir de quatro dilemas, versando concepções de diferentes domínios interpessoais. As correlações entre concepções de indivíduos e de relações variavam de .71 a .99 através dos dilemas.

Numa segunda avaliação, realizada dois anos mais tarde, a análise factorial mostrou que um único factor era responsável por 60% da variação dos resultados (níveis de TPS) ao longo dos domínios e que nenhum outro factor explicava mais do que 14% da variância (Selman & Jaquette, 1978, citados por Cooney & Selman, 1978). No que se refere à questão da invariância, a investigação evidenciou um processo de desenvolvimento progressivo e relacionado com a idade. Não se verificou qualquer caso de regressão ou de alteração da ordem dos níveis de TPS propostos pelo modelo teórico. Entre as duas avaliações (1974 e 1976), oito dos quarenta e oito sujeitos mantiveram-se no mesmo nível durante este período de dois anos, enquanto que os restantes quarenta sujeitos mostraram ganhos desenvolvimentais, variando entre 1/3 de nível e um nível completo de TPS.

6. O requisito de universalidade do desenvolvimento da tomada de perspectiva social foi testado através de uma investigação (Selman, 1976c, citado por Cooney & Selman 1978) em que o critério de aferição escolhido consistiu na comparação entre duas amostras, a primeira constituída por vinte e uma crianças perturbadas emocionalmente, frequentando uma escola especial para este tipo de

problemáticas e a segunda integrando o mesmo número de crianças, emparelhadas uma a uma com as da amostra "clínica", com base no sexo, raça, classe social e inteligência psicométrica.

Os sujeitos foram avaliados duas vezes com um intervalo de dois anos. Os dados deste estudo evidenciaram uma diferença, no desenvolvimento da TPS, avaliada entre dois e três anos, favorável à amostra não "clínica". No entanto, a sequência esperada de níveis também se verificou nos sujeitos da amostra "clínica". A comparação entre os resultados das duas avaliações mostrou a tendência para a progressão ao longo da sequência de níveis em ambos os grupos. Também não se verificaram regressões da primeira para a segunda observação. Considerando que se trata de um único estudo e que o critério de constituição das amostras não contemplou sujeitos de diferentes culturas, não é possível, a partir destes dados, fazer interpretações conclusivas. Todavia, os resultados encontrados dão apoio à hipótese de universalidade da sequência de níveis da tomada de perspectiva social.

7. Dos quarenta e oito rapazes pré-adolescentes, referidos no estudo do ponto 5., quarenta e um foram entrevistados novamente (terceira avaliação), três anos mais tarde (Gurucharri & Selman, 1982). Pretendia-se, assim, analisar dados longitudinais relativamente a este subgrupo ( $n=41$ ), acrescentando uma terceira entrevista da compreensão interpessoal, permitindo: a obtenção de informação relativamente ao ritmo de desenvolvimento socio-cognitivo ao

longo de cinco anos (distância entre a primeira e a terceira observações); a avaliação da eventual predictibilidade do crescimento psicológico interpessoal; e, em última análise, a confirmação da validação do modelo teórico da tomada de perspectiva social.

Portanto, esta terceira avaliação era útil para fornecer evidência acerca do padrão de desenvolvimento progressivo observado nas duas avaliações anteriores e para comprovar que a sequência ordenada de estruturas relativas à coordenação de perspectivas sociais era, efectivamente, um postulado válido. Além disso, este estudo tornava possível uma análise dos diferentes ritmos de desenvolvimento de sujeitos de várias idades, durante um período de cinco anos. A eventual identificação de padrões de desenvolvimento socio-cognitivo permitiria, ainda, esclarecer até que ponto se pode predizer o desenvolvimento futuro, a partir de uma avaliação inicial (Gurucharri, Phelps & Selman, 1984; Gurucharri & Selman, 1982). Registe-se que na primeira entrevista (1974) as idades dos sujeitos variavam entre seis e doze anos e que nesta observação (1979) os quarenta e um adolescentes se distribuíam pelo intervalo 11/16 anos e continuavam todos a estudar.

Os dilemas seleccionados para as entrevistas foram o da amizade diádica e o do grupo de pares (Selman, Jaquette, Bruss-Saunders, Lavin, Cooney, Jacobs, & Brion-Meisels, 1979). A sua cotação foi realizada no desconhecimento dos níveis obtidos pelos sujeitos nas avaliações anteriores. Os resultados

encontrados evidenciam alterações globais de níveis, na direcção prevista, em todos os sujeitos. Durante o intervalo de três anos — entre a segunda e a terceira entrevista —, trinta e oito sujeitos passaram ao nível seguinte, dois mantiveram-se e verificou-se um caso de descida. Considerando o intervalo de cinco anos — entre a primeira e a terceira observações —, constata-se que nenhum adolescente se manteve no nível de TPS incial e que apenas oito dos quarenta e um não avançaram, pelo menos, um nível completo.

A "velocidade" média do desenvolvimento socio-cognitivo nesta amostra é de cerca de 1/5 de nível por ano, confirmada, tanto da primeira para a segunda entrevistas (dois anos de intervalo) como desta para a terceira (três anos de intervalo). Qualitativamente, no que concerne à questão de identificação de padrões de desenvolvimento, verifica-se que os sujeitos que no primeiro intervalo mostraram menor avanço desenvolvimental, tiveram tendência a evidenciar ganhos maiores no segundo intervalo, quando comparados com os que tiveram inicialmente resultados mais elevados. Finalmente, apresenta-se, em quadro resumido, a predominância dos níveis de TPS nos diferentes grupos etários — agrupados aos pares — e relativamente à três observações.

**Quadro 1**

*Médias dos níveis de TPS por grupos etários em três avaliações (adpatado de Gurucharri & Selman, 1982).*

	Idades								Total N
	6/7	8/9	10/11	11/12	12/13	13/14	15/16		
<b>Avaliações</b>									
Tempo 1	1.26	1.47	1.92	—	—	—	—	—	41
Tempo 2	—	1.63	1.75	—	2.40	—	—	—	41
Tempo 3	—	—	—	2.42	—	2.41	2.94	—	41

A análise nas mudanças na compreensão interpessoal, em períodos de dois, três e cinco anos, confirma a hipótese de uma sequência ordenada de níveis da tomada de perspectiva social cujo processo de desenvolvimento ocorre de forma gradual e progressiva. O ritmo de desenvolvimento pode considerar-se moderado (cinco anos para a transição de um nível consolidado de tomada de perspectiva social a outro). Quanto à questão de predictibilidade, identificaram-se, essencialmente, dois padrões de desenvolvimento: (a) um constituído por sujeitos mais regulares, isto é, apresentando um ritmo de desenvolvimento quase constante; (b) um segundo padrão de velocidade variável relativo a sujeitos com resultados inicialmente mais baixos e com tendência à recuperação do ritmo numa segunda fase.

As interpretações sobre esta questão da predictibilidade devem, todavia, ser feitas com precauções, evitando-se os desvios naturalistas no que respeita à conceptualização do processo de desenvolvimento psicológico.

Pode afirmar-se, em conclusão, que os dados obtidos através desta metodologia longitudinal vão ao encontro dos de estudos anteriores no sentido da validação teórica do modelo de desenvolvimento da tomada de perspectiva social. A única exceção, a requerer alguma discussão, reporta-se a um caso individual em que se constatou uma regressão, incompatível com as premissas teóricas estruturais, eventualmente explicável a partir de "erros" na metodologia de avaliação — que pode não ter facilitado suficientemente a emergência da estrutura socio-cognitiva mais desenvolvida deste sujeito(1) — ou a partir da interferência de factores de ordem pessoal (por exemplo, emocionais) do entrevistado no momento de avaliação.

8. Um outro estudo, de formato longitudinal, encontra-se no seguimento da investigação referida no ponto 6. (Gurucharri, Phelps, & Selman, 1984), que incluía vinte e uma crianças, entre os seis e os doze anos de idade, que frequentavam uma escola especial, por apresentarem dificuldades de aprendizagem cujas causas eram, sobretudo, de ordem emocional e interpessoal. A este grupo juntava-se uma segunda amostra, "normativa", composta por um número idêntico de crianças, emparelhadas, uma a uma, com as do grupo clínico com base na idade, raça, sexo, nível socio-económico e Q.I.. Depois das duas avaliações já mencionadas,

---

(1) Há evidências de que nem sempre a entrevista reflexiva desencadaria o nível de desenvolvimento mais elevado dos sujeitos (cf. Bearison & Gass, 1979).

todos os sujeitos voltaram a ser entrevistados quatro anos após a segunda avaliação.

Os dilemas seleccionados para a entrevista foram, de novo, o da amizade diádica e o do grupo de pares. A hipótese de trabalho interessava ao requisito teórico de universalidade: as variações entre diferentes culturas ou populações, no que respeita à TPS como estrutura socio-cognitiva, podem ocorrer quanto à velocidade na progressão ao longo dos níveis e quanto ao nível mais elevado atingido pelos sujeitos de cada grupo. Esta hipótese exclui, em consequência, diferenças concernentes à sequência dos níveis de TPS e à sua ordem de aparecimento.

Uma segunda hipótese é a de que, no grupo das crianças com problemas interpessoais, apesar de a sequência desenvolvimental ser a mesma que para o outro grupo, era de esperar um ligeiro atraso no desenvolvimento da tomada de perspectiva social, em comparação com a amostra normativa. Os resultados evidenciaram uma progressão no desenvolvimento da compreensão interpessoal em ambas as amostras, tanto no primeiro (dois anos) como no segundo intervalo (quatro anos).

Durante o primeiro intervalo (momento 1 para momento 2), treze sujeitos da amostra comparativa subiram de nível de TPS, quatro mantiveram-se e nenhum regrediu; na amostra clínica, nove sujeitos transitaram para outro nível de TPS, sete mantiveram-se no mesmo nível e um "desceu". Durante o tempo do segundo intervalo (momento 2 para momento 3 = quatro anos), todos os sujeitos de ambas as amostras progrediram no desenvolvimento da TPS.

Considerando o tempo total (seis anos) entre a primeira e a terceira observações, todos os sujeitos mostraram, pelo menos, um avanço de três subníveis<sup>(1)</sup> (um subnível corresponde a 1/3 de nível). O quadro 2 apresenta as médias dos resultados dos sujeitos das duas amostras nas três observações.

#### Quadro 2

*Médias dos níveis de TPS por amostra e por observação (adaptado de Gurucharri, Phelps, & Selman, 1984).*

	Idades											
	Amostra Normativa						Amostra Clínica					
	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17	6/7	8/9	10/11	12/13	14/15	16/17
<b>Avaliações</b>												
Tempo 1	1.59	1.52	2.06	—	—	—	1.04	1.03	1.62	—	—	—
Tempo 2	—	1.77	1.84	2.59	—	—	—	1.36	1.21	2.03	—	—
Tempo 3	—	—	—	2.88	2.92	3.31	—	—	—	2.45	2.65	3.20

Para avaliar diferenças de grupo, de idade e mudanças ao longo do tempo, procedeu-se à análise da variância (ANOVA). Os resultados indicaram que: (a) os sujeitos da amostra normativa tiveram resultados mais elevados do que os da amostra clínica  $F(1,27)=13.35$ ,  $p \leq .01$ ; (b) os sujeitos de 12/13 anos apresentaram resultados significativamente inferiores aos dos de 14/15 anos os quais mostraram, por sua vez, níveis mais baixos do que os de 16/17 anos  $F(2,27)=11.99$ ,  $p \leq .01$ ; (c) a média dos níveis de TPS aumenta com o tempo de

(1) O que corresponde ao avanço de um nível completo.

avaliação  $F(2.54)=181.56$   $P \leq .01$ . Quando se examina padrões individuais, verifica-se que quase todos os sujeitos mostram progressão de uma entrevista para outra.

Em geral, nas três avaliações, encontram-se resultados mais elevados na amostra normativa do que na clínica, apesar de, individualmente, alguns sujeitos deste último grupo obterem níveis de TPS mais elevados do que os seus congêneres da amostra normativa. Um outro resultado interessante refere-se ao facto de a discrepância entre as médias dos dois grupos, constatada inicialmente, ter tendência a se desvanecer com a entrada na adolescência. Por exemplo, a diferença entre as médias na primeira observação, no grupo etário de 14/15 anos, era de .55 e seis anos mais tarde estava reduzida a .27. Entre os mais velhos a evolução é ainda mais evidente: de .44 para .11.

Os resultados confirmam a hipótese de um processo de desenvolvimento segundo uma sequência ordenada de níveis da tomada de perspectiva social, independentemente das características específicas de cada grupo. Também a hipótese de atraso desenvolvimental do grupo clínico, relativamente ao outro, encontra fundamento nesta investigação. Os resultados mostram ainda que este atraso tende a ser recuperado durante a adolescência, especialmente entre os sujeitos mais velhos. Curiosamente, foi possível constatar que, do total de dezassete sujeitos que integravam a amostra clínica — e frequentavam escolas especiais aquando da primitiva entrevista —, apenas quatro permaneciam nesse tipo de instituições ao fim de seis

anos (terceira observação). Este facto, conjugado com os resultados do estudo, pode sugerir a existência de relações entre estrutura socio-cognitiva e funcionamento interpessoal.

9. A validação do mapa socio-cognitivo das concepções interpessoais envolveu estudos que, pela sua magnitude e implicações, interessam também à estrutura da compreensão interpessoal, a tomada de perspectiva social. Relembre-se que a natureza implícita deste constructo só o torna susceptível de estudo e avaliação indirectos, isto é, inferidos do discurso dos sujeitos. Uma das formas mais adequadas de aceder a esse discurso é a exploração de diferentes tipos de concepções do domínio interpessoal.

No seu mapa socio-cognitivo, Selman e seus colaboradores (cf. Cooney & Selman, 1978; Gurucharri, Phelps, & Selman, 1984; Selman, 1980; Selman, Jaquette, Bruss-Saunders, Lavin, Cooney, Jacobs, & Brion-Meisels, 1979) consideram quatro domínios prioritários: indivíduos, amizade diádica, grupo de pares e relações pais/filho. Em cada domínio, foi possível diferenciar um conjunto de conceitos, que, neste trabalho, designámos por subdomínios (ou subtemas)<sup>(1)</sup>. Para o domínio de concepções sobre as pessoas, encontramos a subjectividade, a tomada de consciência de si próprio e a personalidade e mudança de personalidade. Os restantes subdomínios são os seguintes: formação, intimidade, confiança, ciúme, resolução de conflitos e ruptura (para o domínio da

---

(1) *issues* no original.

amizade diádica); formação, coesão, lealdade, conformidade, regras e normas, tomada de decisão, liderança e ruptura (para as concepções de grupo de pares); e formação, amor e laços emocionais, obediência, castigo e resolução de conflitos (para as relações pais/filho).

Embora o tratamento dos dados destes estudos se faça por referência a estádios de desenvolvimento das concepções interpessoais e não a níveis estruturais de desenvolvimento da tomada de perspectiva social, vale a pena reter a conclusão geral de que eles confirmam as características de universalidade, invariância de sequência e relação com a idade, constituindo, portanto, uma fonte indirecta de validação do modelo de desenvolvimento da TPS. Com efeito, convém não esquecer que é esta estrutura socio-cognitiva que subjaz ao pensamento explícito que expressa as concepções interpessoais, constituindo-se como índice da complexidade do raciocínio envolvido.

#### *Revisão de estudos sobre as estratégias de negociação interpessoal*

Se em relação à tomada de perspectiva social tínhamos verificado que a quantidade de investigação não é ainda muito extensa, o panorama dos estudos que incidiram nas estratégias de negociação interpessoal é ainda mais reduzido, o que reflecte, sem dúvida, o tardio aparecimento deste constructo

(além dos custos das metodologias de avaliação que ele implica).

1. O primeiro estudo empírico sobre estratégias de negociação interpessoal apresenta o modelo desenvolvimental desta competência a partir da combinação de componentes estruturais e funcionais (Selman, Beardslee, Schultz, Krupa, & Podorefsky, 1986). A amostra integra noventa adolescentes (45 rapazes + 45 raparigas) de estatuto socio-económico médio cujas idades variavam entre os onze e os dezanove anos. A avaliação foi realizada utilizando a entrevista semi-estruturada contendo oito dilemas interpessoais (Selman, Schultz, Kupra, Beardslee, & Podorefsky, 1986) que propõem situações de diferença ou conflito entre protagonista e um outro significativo.

Os principais resultados deste estudo consistem na relação encontrada entre ENI e idade ( $r=.37$ ,  $p=.0004$ ), mostrando que os sujeitos mais velhos evidenciam níveis desenvolvimentais mais elevados.<sup>(1)</sup> Em segundo lugar, verificou-se uma relação moderada com o Q.I. dos sujeitos ( $r=.38$ ,  $p=.0003$ ), o que convém às hipóteses teóricas segundo as quais o desenvolvimento intelectual constitui uma condição necessária, mas não suficiente, para o desenvolvimento das estratégias de negociação interpessoal. Não se verificaram diferenças entre os sujeitos em função do sexo ( $r=.16$ ,  $p=.1408$ ), o que vai contra a hipótese inicial dos autores. Finalmente

(1) A correlação com a idade não se verificou nos níveis da segunda etapa funcional (estratégia de acção proposta) ( $r=.13$ ,  $p=.2189$ ).

encontraram-se diferenças nos níveis de ENI dos sujeitos, a partir da variação de factores contextuais: níveis mais elevados em dilemas que propunham interacções com pares do que com adultos, iniciativas do que reactivas e de conteúdo pessoal do que de trabalho.

2. Beardslee, Schultz, & Selman (1987) levaram a efeito um segundo estudo que se constitui como uma contribuição para a validação do modelo das estratégias de negociação interpessoal, através da articulação das ENI com outras variáveis, nomeadamente contextuais. A amostra era constituída por cento e setenta e dois adolescentes entre os onze e os dezanove anos de idade, a qual foi dividida em dois subgrupos: um subgrupo considerado em risco, em resultado de desordens afectivas em um ou ambos os progenitores, e um subgrupo cujos pais não apresentavam qualquer indício de perturbação emocional.

A avaliação do nível de desenvolvimento das estratégias de negociação interpessoal mostrou que esta variável socio-cognitiva se encontra negativamente associada com a duração da perturbação afectiva parental. Além disso, verificou-se que o nível de ENI era um predictor significativo de uma medida de funcionamento social adaptado, mesmo depois de controlar outras variáveis (idade, sexo, inteligência, número de diagnósticos de perturbação emocional e o factor de risco parental). O subgrupo em risco apresentou dois padrões distintos quanto à relação entre o nível de ENI e a variável de

funcionamento social adaptado: (a) adolescentes com níveis elevados nas estratégias de negociação interpessoal e na adaptação social e (b) adolescentes com inadaptação social, apesar de apresentarem um nível elevado de ENI. O valor predictivo da competência socio-cognitiva de negociação indica o seu interesse para o estudo das relações entre estrutura e acção.

A idade e a inteligência continuaram a mostrar-se relacionadas com as estratégias de negociação interpessoal. Quanto ao sexo, encontra-se em desacordo com o estudo anterior, uma relação modesta mas significativa ( $r=.17$ ,  $p<.05$ ).

3. A relação entre o pensamento e a acção constitui o objecto do estudo de Schultz & Selman (1989, 1990). Uma amostra de vinte e cinco rapazes e de vinte e cinco raparigas, frequentando o oitavo ano de escolaridade, foi avaliada quanto ao nível de estratégias de negociação interpessoal, através da entrevista utilizada nos estudos anteriores. Além disso, procedeu-se a uma avaliação do nível de ENI a partir de dilemas reais (medida de auto-relato acção interpessoal) e do desenvolvimento de dois processos psicodinâmicos: mecanismos de defesa e representação do objecto.

A relação entre o pensamento e acção foi equacionada a partir da comparação entre o nível de ENI avaliado a partir de dilemas hipotéticos e o nível de ENI avaliado com base em dilemas reais. Não é, portanto, a acção propriamente dita que está em causa, mas o relato que cada sujeito faz da sua própria

acção interpessoal. Mesmo assim, verificou-se a existência de uma discrepância entre as duas medidas de negociação, o que está em concordância com o bem conhecido desfasamento entre competência e *performance*. O dado novo que este estudo traz consiste na relação encontrada entre as variáveis psicodinâmicas e a acção interpessoal auto-relatada: os níveis de desenvolvimento dos mecanismos de defesa e de representação do objecto predizem, de forma independente, o nível de negociação interpessoal na acção (auto-relatada), mesmo controlando a variável ENI avaliada em contextos hipotéticos. O resultado é de duplo interesse: para a compreensão das relações entre competência e *performance* e das interpenetrações mútuas entre desenvolvimento socio-cognitivo e desenvolvimento emocional, pondo em relevo o papel da maturidade emocional na complexidade do raciocínio envolvido na acção de negociação interpessoal. Com efeito, nos casos em que se constata uma diferença entre o pensamento (ENI) e a acção (auto-relatada) — os autores convencionaram o valor de .25 como limite a partir do qual as diferenças traduzem o *gap* —, o grau da discrepancia pode ser atribuído, em parte, ao nível dos processos psicodinâmicos.

Finalmente, o estudo não encontrou diferenças significativas nos níveis de estratégias de negociação interpessoal.

4. O estudo de Adalbjarnadóttir & Selman (1989) avalia o nível de desenvolvimento das estratégias de

negociação interpessoal a partir de dilemas de conteúdo escolar nos quais se propõem interacções entre dois alunos ou entre um aluno e um professor. A amostra era constituída por sessenta crianças (30 rapazes + 30 raparigas) distribuídos de forma equilibrada entre o 1º e o 6º anos de escolaridade. Cinquenta e sete destes sujeitos voltaram a ser observados um ano mais tarde. Os resultados confirmam investigações anteriores quanto à relação entre ENI e idade, com a excepção da segunda etapa funcional (estratégia de acção proposta). A variação contextual mostrou que os níveis mais elevados de ENI se verificaram em dilemas que apresentavam interacções entre pares; nas negociações entre aluno e professor, os níveis foram significativamente mais baixos.

Este estudo constatou a existência de diferenças significativas entre sexos.

Tanto os estudos sobre a tomada de perspectiva social como sobre estratégias de negociação interpessoal constituem uma fonte apreciável de suporte empírico no sentido da validação destes modelos desenvolvimentais, embora se tenha que admitir a necessidade e o interesse de se continuar a investigar empiricamente estes constructos com vista ao fortalecimento das suas propostas.

Em geral, os requisitos fundamentais destes modelos encontram confirmação. Destaque-se a relação com a idade e a inteligência; quanto às variações em função do sexo, a TPS parece ver consolidada a conclusão da inexistência de

diferenças, enquanto que na ENI se encontra resultados contraditórios.

Quanto aos pressupostos teóricos de natureza estrutural — invariância da sequência e universalidade — verifica-se um padrão semelhante: estão mais estudados e confortavelmente confirmados no que diz respeito à tomada de perspectiva social, enquanto que as estratégias de negociação interpessoal se encontram numa fase de grande incipiente.

Destaque-se que a investigação sugere, desde já, reajustamentos teóricos no modelo das estratégias de negociação interpessoal, designadamente quanto à sensibilidade desenvolvimental da segunda componente funcional (estratégia de acção proposta), questionando, igualmente, o interesse da opção de Selman pela abordagem de processamento da informação.

As diferenças entre sexos neste constructo constituem uma questão controversa a requerer maior atenção da investigação empírica.

Finalmente, constata-se o interesse das relações entre estas estruturas socio-cognitivas e outras variáveis psicológicas (inteligência, adaptação social, diagnósticos de perturbações emocionais, mecanismos de defesa, etc.) e contextuais que constituem uma fonte adicional de validação destes modelos.

A segunda parte do capítulo ocupar-se-á com a apresentação e discussão de dois estudos empíricos que, tendo por objectivo prioritário, a análise das relações entre TPS e ENI,

não deixam de ter interesse como contributo para a validação de cada uma destas estruturas cognitivo-interpessoais.

### **Apresentação e discussão do primeiro estudo empírico**

Seguidamente, apresenta-se um estudo que se destinou a observar a relação entre os dois constructos que constituíram o objectivo dominante do presente trabalho: a tomada de perspectiva social (TPS) e as estratégias de negociação interpessoal (ENI).

A descrição iniciar-se-á pela enunciação dos objectivos da investigação após o que se apresentarão as hipóteses, a metodologia, os resultados e a sua discussão.

#### *Objectivos*

Pode dizer-se que o estudo apontou para dois tipos de objectivos: principais e secundários. O objectivo principal foi o de examinar eventuais relações entre as duas variáveis socio-cognitivas consideradas (TPS e ENI). Tratando-se de variáveis desenvolvimentais, *i. e.*, que sofrem variações ao longo do tempo — e segundo certas condições (universalidade, hierarquicidade e invariância da sequência de níveis) —, interessava averiguar a relação entre TPS e ENI quanto ao ritmo/velocidade do seu desenvolvimento, através da sua comparação. Por isso, este primeiro objectivo concretiza-se na avaliação do nível de desenvolvimento da tomada de

perspectiva social e das estratégias de negociação interpessoal no mesmo grupo de sujeitos.

Além disso, um segundo aspecto da relação entre os dois constructos foi considerado: o de procurar esclarecer até que ponto os dois processos de desenvolvimento (da TPS e das ENI) se encontravam ligados.

No que diz respeito à comparação dos ritmos de desenvolvimento, as questões a formular são: as duas estruturas desenvolvem-se em paralelo ou segundo velocidades diferentes? Se for este o caso, qual delas se desenvolve mais rapidamente, a tomada de perspectiva social ou as estratégias de negociação interpessoal?

Quanto ao segundo aspecto, as questões põem-se da seguinte forma: existe alguma regularidade na variação da TPS e das ENI no mesmo grupo de sujeitos que possa apoiar uma relação de anterioridade ou de dependência (ou outra qualquer) de uma relativamente à outra?

Adicionalmente, este primeiro objectivo do estudo visa a verificação de que se trata de duas estruturas de natureza diferente, embora existam eventuais relações entre elas. Sublinhe-se que o nosso interesse neste estudo se põe a um nível de análise global/molar de cada variável e das relações entre as duas, não sendo nossa preocupação no momento, a análise molecular dos processos que intervêm em cada estrutura socio-cognitiva.

Um segundo grupo de objectivos prende-se com a contribuição deste estudo para a compreensão do

desenvolvimento das duas estruturas socio-cognitivas e assume um cariz essencialmente de replicação. Especificando, trata-se de estudar as variações de cada um dos constructos em função de duas variações: a idade e o sexo dos sujeitos da amostra. Como se verifica da revisão da investigação realizada, o primeiro objectivo — comparação dos níveis de desenvolvimento da tomada de perspectiva social e das estratégias de negociação interpessoal numa amostra de sujeitos — corresponde a uma questão inédita, tanto quanto nos é dado conhecer, pelo que, não havendo possibilidade de comparação dos resultados a obter, o estudo se reveste de um carácter exploratório.

### *Hipóteses*

As hipóteses do estudo expressam-se através de predições de resultados baseados quer na análise teórica quer em dados empíricos, quando existam.

Em primeiro lugar, no que diz respeito à comparação dos ritmos de desenvolvimento das duas estruturas socio-cognitivas, a hipótese inicial é a de que a tomada de perspectiva social se desenvolve de forma mais rápida do que as estratégias de negociação interpessoal<sup>(1)</sup>. De acordo com a

---

(1) Em termos estritamente teóricos e, especificamente, com base nas sequências de níveis propostas por Selman para as duas estruturas socio-cognitivas, não repugnaria a hipótese de identidade de ritmos de desenvolvimento, uma vez que tais descrições apresentam uma correspondência entre cada par de níveis (da TPS e das ENI), configurando uma situação de paralelismo no desenvolvimento destas dimensões interpessoais. Todavia, pelas razões aduzidas, a nossa hipótese exploratória não é concordante com aquela análise.

análise anteriormente feita, conceptualizando-se a tomada de perspectiva social e as estratégias de negociação interpessoal como estruturas do raciocínio reflexivo, é de supor que as capacidades típicas da primeira — que se refere à compreensão interpessoal — sejam mais facilmente adquiridas do que as da segunda que, por se referir ao conhecimento da acção, deverá implicar aprendizagens de natureza diversa, mais complexas, segundo a nossa hipótese.

Há que reconhecer que tal hipótese contém uma carga expectativa de valor apreciável. Com efeito, a natureza da questão não encontra resposta esclarecedora nos modelos teórico de desenvolvimento destas estruturas cognitivas (já que não se dispõe de dados empíricos, como já foi referido).

Acrescente-se que a hipótese formulada configura um *décalage* entre as duas estruturas cuja evolução ao longo do tempo constitui, igualmente, uma questão interessante para o esclarecimento das relações entre as variáveis socio-cognitivas.

Neste ponto — afigura-se-nos que a manutenção dos ritmos de velocidade desenvolvimental de cada estrutura conduzirá a um aumento da distância entre elas, em função da idade. De novo, a hipótese se reveste de um estatuto de predição exploratória. Assinale-se que outras alternativas são possíveis: Selman (1988), por exemplo, fundamentando-se no princípio ortogenético de Werner (1957), propôs que, a existir um *décalage* aos doze anos de idade, a tendência seria para o seu esvanecimento aos dezoito anos. Subjacentes a esta leitura encontram-se as noções de diferenciação e integração,

acreditando-se que à medida que se avança na escala do desenvolvimento, se verifica uma compensação progressiva das integrações hierárquicas face às diferenciações, pelo que seria de esperar que, neste estudo, o *décalage* entre as duas estruturas cognitivas desaparecesse ou, pelo menos, diminuisse significativamente.

A nosso ver, a hipótese é teoricamente consistente, mas negligencia a maior complexidade das aprendizagens relativas à conceptualização da acção, referida anteriormente, à qual se poderia eventualmente juntar o efeito da qualidade desenvolvimental proporcionada pelos contextos de vida dos adolescentes que, na nossa opinião, tenderiam a promover aquisições intelectuais de cariz teórico, favorecendo o avanço até ao nível 3 das TPS (perspectiva exterior à interacção) e requisito para a racionalidade estratégica, em detrimento do raciocínio interpessoal participante, *i.e.*, envolvido na interacção, condição indispensável para a racionalidade comunicativa do nível 3 das ENI.

O mesmo não acontece no que se refere à hipótese do segundo aspecto atrás assinalado: o da ligação entre as duas variáveis. Neste caso, a nossa expectativa é a de que as avaliações dos dois constructos mostre que, efectivamente, estão em jogo variáveis de natureza diferente, *i.e.*, que dão conta de diferentes dimensões do funcionamento psicológico. Na sequência da hipótese anterior, pode esperar-se que os resultados — expressos em níveis de desenvolvimento — apontem para diferenças significativas entre a TPS e a ENI,

condição para que se possa tentar estabelecer relações específicas entre ambas. Na verdade, a verificarem-se os mesmos resultados nas duas variáveis, a hipótese, antes formulada, de que elas se referem a capacidades socio-cognitivas distintas careceria de confirmação por outros meios.

A respeito das ligações entre as variáveis e assumindo que as hipóteses anteriores encontram confirmação, prevemos que se verifique uma regularidade no "comportamento" dos dois constructos, susceptível de se traduzir numa relação moderada e consistente entre eles, evidenciando que se trata de conceitos distintos mas não independentes. Em termos teóricos, a tomada de perspectiva social define-se como um conjunto de operações socio-cognitivas que possibilitam a diferenciação e a integração de pontos de vista sobre situações ou problemas interpessoais. Por seu lado, as estratégias de negociação interpessoal traduzem-se em operações de raciocínio sobre a conceptualização da acção, isto é, na produção cognitiva de métodos de resolução de problemas em que existe uma diferença ou conflito entre desejos, necessidades ou objectivos do próprio e de um outro significativo.

Vimos atrás que a qualidade daqueles métodos depende, entre outros factores, da capacidade de construção mental da situação de interacção de negociação, pondo em jogo os diferentes pontos de vista envolvidos bem como a sua relação, o que conduz à produção de uma terceira perspectiva não individual mas intersubjectiva. A ser assim, é de admitir que exista uma relação significativa entre os dois constructos, a

qual se pode traduzir numa variação de ambos em sentido idêntico no interior da amostra. Este resultado esperado apoiaria a conceptualização da TPS e das ENI e reforçaria a nossa interpretação da primeira como estrutura teórica/contemplativa da experiência e da segunda como estrutura pragmática/transformacional de organização da e para a acção interpessoal.

Além disso, a verificar-se uma diferença sistemática a favor da tomada de perspectiva social relativamente às estratégias de negociação interpessoal, poderia — em conformidade com o enunciado teórico de que a TPS constitui uma das dimensões integrantes da ENI sem esgotar, no entanto, a extensão do conteúdo da última estrutura — encontrar-se algum suporte para a existência de uma relação de condição necessária mas não suficiente entre a primeira e a segunda, como foi também proposto em secção anterior deste trabalho.

Convém ter presente que os dados da investigação não são susceptíveis de confirmar quer as definições de Selman para os dois constructos quer as nossas interpretações sobre o seu papel e significado no funcionamento psicológico-interpessoal quer a alegada relação de necessidade e insuficiência entre a TPS e as ENI. Na verdade, trata-se, nos três casos, de interpretações teóricas que os resultados empíricos não têm possibilidade de tornar directamente acessíveis. No entanto, a eventual confirmação daquelas hipóteses teria o interesse de desafiar o debate teórico no sentido de encontrar

esquemas explicativos compatíveis e satisfatórios, como poderá ser o caso das interpretações propostas.

No que se refere aos objectivos secundários — de estudar as relações de cada uma das variáveis com a idade e com o sexo —, dispomos de uma razoável acumulação de dados empíricos — sobretudo no caso da tomada de perspectiva social — sobre os quais basearemos as nossas hipóteses.

Assim, são esperadas variações da TPS com a idade, sendo que os indivíduos mais velhos são supostos possuirem um nível mais elevado do que os mais novos. Neste estudo, a comparação far-se-á entre uma amostra de doze anos e uma de dezoito anos de idade. Recorrendo à investigação, verificamos que os adolescentes de doze anos se situam entre os níveis 2 e 3 da tomada de perspectiva social — o que se traduz na capacidade para adoptar o ponto de vista da 2<sup>a</sup> pessoa (nível 2) ou de se distanciar da interacção, construindo uma perspectiva neutra e imparcial sobre a situação (nível 3) — enquanto que os de dezoito anos deverão agrupar-se entre os níveis 3 e 4 ( cf. Cooney & Selman, 1980; Selman, 1980), atingindo, assim o nível da perspectiva social profunda ou socio-simbólica.

No que se refere às estratégias de negociação interpessoal, a hipótese de trabalho é a de situar os sujeitos de doze anos entre os níveis 1 e 2 (Adalbjarnadóttir & Selman, 1989; Selman, Beardslee, Schultz, & Podorefsky, 1986), cuja capacidade de resolução de problemas interpessoais se manifesta no recurso a estratégias unidireccionais (ordens, pedidos, asserções de sentido único) e a estratégias persuasivas

(de influência psicológica, por exemplo, convencer, manipular...) respectivamente.

Quanto aos adolescentes de dezoito anos de idade, prevê-se, em função dos estudos existentes, que o desenvolvimento das ENI varie entre os níveis 2 e 3 (Adalbjarnadóttir & Selman, 1989; Selman, Beardslee, Schultz, Krupa, & Podorefsky, 1986), o que significa que, pelo menos alguns destes sujeitos serão capazes de conceptualizar situações de negociação interpessoal através de abordagens colaborativas (nível 3). Verifica-se, na investigação e nas nossas hipóteses, a existência de sobreposição entre níveis de desenvolvimento nas duas idades consideradas, o que requer um esclarecimento. Por um lado, as possibilidades de variação desenvolvimental dos sujeitos situam-se num intervalo apertado de cinco categorias possíveis para a tomada de perspectiva social e de quatro para as estratégias de negociação interpessoal. Em segundo lugar, convém ter presente que todos os sujeitos a observar são adolescentes. Apesar de uns se situarem na fase inicial e outras na fase final, a verdade é que todos eles se referem ao mesmo período de desenvolvimento, pelo que, em se tratando da avaliação de estruturas "profundas" do raciocínio—characterizadas por mudanças palatinas —, não é de esperar progressos, a partir de certos limites. Finalmente, o nível atingido por cada sujeito é função de um processo histórico-social — e não de uma determinação natural — sendo, portanto, de esperar a existência de sobreposições entre grupos de idades

diferentes (cf., por exemplo, Selman, Beardslee, Schultz, Krupa, & Podorefsky, 1986).

Os estudos existentes possibilitam também a fundamentação de hipóteses quanto às variações de cada constructo, considerando o sexo dos sujeitos. Assim, a investigação sobre o desenvolvimento da tomada de perspectiva social tem chegado a resultados que, a este respeito, podem praticamente considerar-se conclusivos. Em todos os casos se constatou a inexistência de diferenças entre sexos (*vd.* Cooney & Selman, 1980; Selman, 1980).

O mesmo não acontece no que diz respeito às estratégias de negociação interpessoal. Aqui, em dois estudos encontrou-se a inexistência de diferenças (cf. Schultz & Selman, 1989, 1990), enquanto que em três investigações se verificou que os adolescentes do sexo feminino tendiam a encontrar-se ligeiramente mais desenvolvidas na capacidade de negociação do que os sujeitos masculinos nas mesmas idades (cf. Adalbjarnadóttir & Selman, 1989<sup>(1)</sup>; Beardslee, Schultz & Selman, 1987; Selman, Beardslee, Schultz, Krupa & Podorefsky, 1986<sup>(2)</sup>). A nossa hipótese inclina-se para o primeiro caso. A proposta da conceptualização das estratégias de negociação interpessoal como estrutura cognitiva é, pelas suas implicações teóricas, mais consonante com a predição da inexistência de diferenças entre sexos.

---

(1) Neste estudo verificou-se um efeito principal do sexo no nível de ENI mas circunscrito à primeira competência funcional, a definição do problema.

(2) Este estudo encontrou diferenças significativas entre os sexos, a favor do feminino, mesmo após controle das variáveis idade e Q.I..

## *Metodologia*

*Amostra.* Compõe-se de vinte e nove adolescentes de doze anos de idade, sendo catorze rapazes e quinze raparigas, e vinte e oito adolescentes de dezoito anos, dos quais quinze rapazes e treze raparigas, num total de cinquenta e sete sujeitos.

Os critérios de constituição da amostra foram a idade — equilíbrio entre os doze e os dezoito anos — o sexo — equilíbrio entre rapazes e raparigas — e o ano de escolaridade: todos os sujeitos de doze anos frequentavam o 6º ano de escolaridade e todos os de dezoito anos frequentavam o 12º ano de escolaridade.

A selecção dos sujeitos foi feita ao acaso, a partir dos ficheiros completos de todos os alunos de uma escola preparatória e de duas escolas secundárias da cidade do Porto e de entre os que preenchiam as condições definidas no parágrafo anterior (idade, sexo, ano de escolaridade). Posteriormente os sujeitos escolhidos foram contactados — na escola ou em casa — a fim de se averiguar a sua adesão e disponibilidade para participar no estudo e de se proceder à marcação de datas para a observação.

Essencialmente, a informação que lhes era fornecida nesse primeiro contacto punha em destaque o facto de se estar a realizar um estudo sobre a forma como os jovens se relacionam uns com os outros para o qual se teria interesse em ouvir as suas opiniões. As entrevistas foram todas realizadas (e

gravadas ) na escola que o sujeito frequentava, geralmente no gabinete do psicólogo ou do médico escolar.

Destaque-se desde já o elevado grau de homogeneidade da amostra: todos os sujeitos do primeiro grupo tinham doze anos de idade e frequentavam o 6º ano de escolaridade e todos os do segundo grupo tinham a idade de dezoito anos e frequentavam o 12º ano de escolaridade. Além disso, os de doze anos partilhavam a mesma escola enquanto que os de dezoito anos se distribuíam por duas escolas secundárias. Finalmente, uns e outros viviam em contexto urbano (Porto). As observações realizaram-se entre Janeiro e Junho de 1988.

A opção pelos dois grupos de idade referidos justifica-se do ponto de vista em que o nosso interesse de investigação se prende sobretudo com o desenvolvimento psicológico na adolescência. Os doze e os dezoito anos marcam, de certa forma, as fases inicial e terminal deste período do desenvolvimento humano, tendo, portanto, as diferenças a encontrar um interesse significativo para a compreensão do desenvolvimento psicológico, designadamente das estruturas cognitivo-interpessoais. Além disso, tratando-se de dimensões do funcionamento psicológico cujo movimento de transformação é relativamente lento, em virtude da sua natureza, convinha que, para efeitos de estudo das variações relativas à idade, os grupos fossem suficientemente distanciados em termos etários.

*Instrumentos.* As variáveis dependentes — tomada de perspectiva social e estratégias de negociação interpessoal — foram avaliadas através de duas entrevistas semi-estruturadas: a Entrevista da Compreensão Interpessoal (Selman, Jaquette, Bruss-Saunders, Lavin, Cooney, Jacobs & Brion-Meisels, 1979) e a Entrevista de Estratégias de Negociação Interpessoal (Selman, Schultz, Krupa, Beardslee, & Podorefsky, 1986) respectivamente.

A Entrevista da Compreensão Interpessoal visava a avaliação do nível de tomada de perspectiva social do sujeito, através da qualidade das suas concepções sobre dois domínios interpessoais: a amizade e o grupo de pares. Refira-se que o recurso a dois domínios de concepções se prendia com a preocupação com a segurança quanto ao nível de desenvolvimento obtido para cada indivíduo. Com efeito, na literatura sobre a investigação (*vd.*, por exemplo, a revisão de Selman, 1980), é frequente a utilização de apenas um domínio de avaliação. A consequência da nossa opção traduziu-se, na prática, na realização de duas entrevistas — embora passadas na mesma altura — sobre a compreensão interpessoal, a cada sujeito. Embora se depreenda da discussão da segunda parte deste trabalho, convém lembrar que o instrumento em questão avalia concepções sobre a realidade interpessoal e não a tomada de perspectiva social directamente. Como é sabido, a estrutura profunda (TPS) só se torna acessível de forma indirecta, através da análise da capacidade de coordenação de

pontos de vista subjacente ao discurso verbalizado do sujeito (sobre as concepções interpessoais).

A entrevista da compreensão interpessoal é, para sermos mais precisos, constituída por um bloco de quatro entrevistas semi-estruturadas sobre quatro domínios de concepções interpessoais (concepções sobre indivíduos, amizade, grupo de pares e relações pais-filhos) cujo conjunto forma o mapa socio-cognitivo da compreensão interpessoal (Selman, 1980). Impõe-se, por isso, a justificação da opção pelos domínios de concepção de amizade e de grupo de pares.

Embora a escolha do domínio seja relativamente indiferente para os objectivos deste estudo — avaliação da estrutura da tomada de perspectiva social<sup>(1)</sup> —, parece-nos que a escolha dos conteúdos da amizade e do grupo de pares adquirem um significado particular pela função desenvolvimental significativa que desempenham neste período da vida — adolescência — em que estão em questão algumas tarefas (*e.g.*, autonomia, identidade, intimidade) para as quais as experiências com os iguais, no contexto da amizade ou do grupo, são determinantes (*vd.*, Sprinthall Collins & 1988). Ora, sendo este estudo sobre a competência, interessava-nos criar condições que facilitassem a emergência, na situação de entrevista, do nível de funcionamento psicológico mais elevado do sujeito. De entre as alternativas disponíveis, pareceu-nos que a amizade e o grupo de pares constituíam os conteúdos mais motivantes e próximos da vivência interpessoal dos

---

.(1) A qual se reflecte necessariamente em qualquer domínio de concepções interpessoais.

sujeitos nestas idades e, portanto, facilitadores da expressão da competência.

Quanto à estrutura, a entrevista da compreensão interpessoal parte da apresentação (lida) de um dilema interpessoal: na amizade é contada a história de duas raparigas cuja relação de amizade é perturbada pela entrada de um terceiro personagem; a entrevista do grupo de pares contém uma história de uma banda de música onde um dos elementos (o líder) se desinteressa das actividades do grupo, ameaçando a continuidade da banda.

Os dilemas constituem sobretudo o estímulo para o arranque da entrevista. Depois de verificada a compreensão da história pelo sujeito, passa-se a um conjunto de questões que incidem sucessivamente em três áreas: (a) a situação interpessoal narrada no dilema, (b) a experiência interpessoal do sujeito, (c) as concepções sobre a realidade interpessoal. A apresentação das questões é feita de forma a que a entrevista não se converta num interrogatório, dando-se particular atenção às condições psicológicas do entrevistado, nomeadamente ao efeito de novidade da situação ou da sua percepção como uma situação de avaliação, o que é possível de gerar ansiedade em alguns sujeitos. Por isso, há a preocupação permanente de criar as condições necessárias para que o(a) adolescente se sinta à vontade e, logo no início, é-lhe dito que não há respostas certas ou erradas às questões, estando em causa apenas opiniões que, por o serem, são pessoais (variam de pessoa para pessoa).

No que diz respeito às questões propriamente ditas há a considerar dois tipos. As que correspondem à fase estruturada da entrevista são obrigatórias e iguais para todos os entrevistados. As questões da fase não-estruturada ficam à responsabilidade do entrevistador, de acordo com as respostas do sujeito e em conformidade com certos critérios. Este segundo grupo de questões, tal como no método piagetiano original, destina-se a clarificar, verificar e explorar o raciocínio do entrevistado. São, naturalmente, questões que são despoletadas pela resposta anterior do sujeito da qual dependem quanto à sua oportunidade e premência, e que, portanto, não podem ser enunciadas *a priori*. É nesta fase não estruturada da entrevista que o entrevistador procura o contra-exemplo, o pedido de justificação ou a variação de certas condições ou factores da situação interpessoal sobre a qual se inquire para desencadear a expressão do raciocínio — e, assim, a sua complexidade — subjacente às opiniões fornecidas pelo sujeito. Do mesmo modo, as questões de *como?* e *porquê?* são profusamente utilizadas em ordem a provocar o fornecimento de razões para as opções de resposta, permitindo, desta maneira, o acesso à estrutura do pensamento interpessoal do adolescente<sup>(1)</sup>.

---

(1) A utilização de questões de clarificação e de exploração procura facilitar a expressão da competência do sujeito eliminando factores que eventualmente actuem ao nível da *performance*, como é o caso, por exemplo, do estilo cognitivo. Como Brodzinsky tem demonstrado (1985), o estilo cognitivo (flexibilidade/impulsividade, independência/dependência de campo, etc.) é um moderador importante da relação entre competência e *performance* uma vez que determina estratégias cognitivas diferenciadas que, por sua vez, facilitam ou dificultam a acessibilidade e a expressão da competência operativa do sujeito. Brodzinsky tem evidenciado, para fazer uso de um exemplo apenas ilustrativo, que crianças ou adolescentes impulsivas têm realizações mais baixas (de insucesso e

Quanto ao conteúdo de cada entrevista, cada domínio está organizado segundo uma sequência de subdomínios (*issues*) que dão conta de aspectos importantes das concepções de cada um deles. São os seguintes os subdomínios da amizade: formação (motivos, mecanismos e amigo ideal), intimidade, confiança e reciprocidade, ciúme e exclusão, resolução de conflitos e ruptura; e do grupo de pares: formação do grupo (motivos, mecanismos e membro ideal), coesão do grupo conformidade ao grupo, orientação face às regras, tomadas de decisão e organização do grupo, liderança do grupo e ruptura.

A avaliação expressa-se através de dois tipos de resultados: o nível clínico que se obtém a partir de um juízo sobre a totalidade da entrevista (TPS - variável categorial) e o

cometendo erros de maior imaturidade) do que sujeitos reflexivos. O mesmo tem sido encontrado para os estilos independência/dependência de campo, estando o primeiro mais frequentemente associado ao sucesso em tarefas cognitivas. Estas conclusões incorrem até certo ponto no risco de supersimplificação; se considerarmos: (a) a complexidade da relação desenvolvimental entre estruturas e estilos cognitivos e das suas influências recíprocas; (b) que os estilos cognitivos não afectam apenas a *performance* mas também a competência (indivíduos reflexivos têm tendência a ser mais cautelosos e descriminativos, o que tende a melhorar a qualidade desenvolvimental das experiências de aprendizagem). No caso presente, e guiando-nos pelas resultados da investigação, optámos, na linha da metodologia de avaliação seguida por Piaget e outros (Kohlberg, Selman), por tentar minimizar as interferências dos estilos cognitivos na qualidade das *performances*, procurando dar novas oportunidade de resposta aos sujeitos e, sistematicamente, explorando as razões subjacentes ao seu raciocínio interpessoal. Na verdade, uma experiência realizada com crianças cuja tarefa se relacionava com a compreensão de anedotas e outros estímulos verbais (frases declarativas) (Brodzinsky, Feuer, & Owen, 1977, citados por Brodzinsky, 1985) mostrou que, relativamente a esta medida de compreensão, as crianças reflexivas e as impulsivas não se distinguiram na capacidade de interpretação de material verbal linguisticamente ambíguo, mas que diferiam na qualidade das respostas espontâneas ou iniciais ao problema. No entanto, quando as crianças impulsivas eram encorajadas pelo experimentador a reconsiderar e avaliar as suas respostas, a sua *performance* melhorava significativamente.

nível geral, calculado a partir da média aritmética (arredondada aos centésimos) dos treze resultados parciais<sup>(1)</sup> que correspondem ao somatório dos subdomínios da amizade e do grupo de pares (TPS — variável intervalar)<sup>(2)</sup>.

A Entrevista de Estratégias de Negociação Interpessoal (Selman, Schultz, Krupa, Beardslee & Podorefsky, 1986) — que se destina a avaliar o desenvolvimento das ENI — enquadra-se igualmente nas metodologias semi-estruturadas e segue, neste aspecto, as características da entrevista anterior, pelo que nos dispensaremos de proceder à sua descrição neste ponto.

O dilema que dá início à entrevista é, no entanto, de natureza diferente dos anteriores. Neste caso ilustram-se situações cuja característica comum é a existência de um conflito entre necessidades, objectivos, interesses, direitos ou desejos entre o protagonista e um outro significativo. A situação é apresentada de forma sintética, sem grande recurso a pormenores e o género do protagonista é adaptado ao do(a) entrevistado(a) para facilitar a sua identificação. O dilema é

(1) A fim de possibilitar a comparação de resultados entre as duas variáveis uniformizou-se o método de cálculo da variável intervalar, prescindindo-se do recurso a cotações com níveis dominante (*major*) e secundário(*minor*) que se utilizam em situações onde o pensamento do sujeito dá conta de elementos de mais do que um nível de desenvolvimento, exprimindo-se o resultado através de um nível que se considera principal (*major*) e de um segundo, tido com secundário (*minor*). Ex.: 3(2).

(2) Existe um certo artificialismo \_ que importa referir \_ no cálculo e na utilização desta variável categorial. Na verdade, estamos a "transformar" uma variável categorial numa variável intervalar. O seu uso encontra-se, no entanto, generalizado e, no nosso caso, possibilita certos tratamentos mais finos, impossíveis com dados categoriais, que permitem uma maior aproximação à variação entre sujeitos.

narrado aberta, isto é, sem final para a história; a solução e o trabalho para a produzir competem ao entrevistado.

As situações propostas são diversificadas, variando em função do interlocutor — que pode ser um par ou um adulto (por exemplo, colega, namorado ou patrão, pai, etc.) —, do conteúdo da negociação — que pode ser pessoal ou de trabalho — e em função de quem coloca o problema (iniciação/reacção).

As questões da fase estruturada da entrevista dirigem-se à avaliação do raciocínio do sujeito sobre a resolução do problema interpessoal — *i.e.*, sobre a forma de agir naquela situação — segundo a sequência de competências funcionais de resolução de problemas interpessoais, a saber:

(a) definição do problema (qual é o problema desta história? Porquê? Como é que se sente o protagonista? E o outro significativo? Porquê?);

(b) estratégia de acção proposta (qual é a melhor maneira de resolver este problema?);

(c) justificação da estratégia e antecipação de consequências (porque é que essa é a melhor maneira de resolver o problema? O que é que vai acontecer se o protagonista fizer isso?);

(d) complexidade de sentimentos envolvidos (Como é que se vão sentir o protagonista e o outro significativo se aquele fizer isso? Porquê?).

As questões da fase não-estruturada são, como é de prever, da mesma natureza das da entrevista da compreensão interpessoal.

O produto final é um conjunto de oito dilemas interpessoais abertos sobre situações problemáticas que fazem apelo a capacidades de negociação, segundo a combinação das três dimensões dicotómicas referidas (par/adulto, trabalho/pessoal e iniciação/reacção).

O resultado expressa-se, como na entrevista da compreensão interpessoal, através de uma variável categorial (ENI - categorial) que expressa o nível de desenvolvimento da estrutura a partir de um juízo clínico global e de uma variável intravalar, calculada através da média aritmética de trinta e dois resultados parciais obtidos das quatro competências funcionais de resolução de problemas x oito dilemas (ENI - contínua).

A fim de poderem ser usadas no presente estudo, ambas as entrevistas foram traduzidas e adaptadas. A entrevista da compreensão interpessoal foi traduzida na totalidade, incluindo os domínios não utilizados — concepções de indivíduos e de relações pais-filho — e nas diferentes versões (para crianças e adolescentes (*vd.*, anexo I)). Na tradução, teve-se em consideração as especificidades da língua portuguesa e sobre este aspecto ela foi alvo de uma revisão por uma professora de português do ensino secundário.

A adaptação obedeceu a dois critérios principais: a compreensão e relevância das histórias e das questões e a sua adequação ao contexto socio-cultural português. Para cumprimento destas condições, a entrevista foi passada a um grupo de doze adolescentes de doze e dezoito anos de idade, a partir do que foram introduzidas alterações, baseadas nas

respostas dos sujeitos e das sugestões dos entrevistadores (por exemplo, optou-se por retirar uma questão que incidia sobre rituais de iniciação de entrada em grupos de adolescentes porque os entrevistados, na sua maioria, mostravam ignorância a este respeito). Relativamente a esta entrevista foi elaborada uma folha de cotação (*vd.* anexo II).

A tradução e a adaptação da entrevista de estratégias de negociação interpessoal (*vd.* anexo III) realizaram-se segundo procedimento idêntico, incluindo a elaboração da respectiva folha de cotação (*vd.*, anexo V).

*Treino de entrevistadores e de juízes.* Outra tarefa importante na criação de condições de realização do estudo foi o treino dos entrevistadores e dos juízes, uns e outros psicólogos ou estudantes dos dois últimos anos da licenciatura em Psicologia.

O treino dos entrevistadores iniciou-se pela formação teórica, ou seja, pelo conhecimento do modelo teórico de Robert Selman, dos seus conceitos básicos e das sequências de níveis de desenvolvimento da tomada de perspectiva social e das estratégias de negociação interpessoal, bem como da metodologia de avaliação. Alguns textos foram fornecidos como suporte e realizaram-se reuniões para discutir questões e esclarecer dúvidas.

A fase de treino das entrevistas consistiu na passagem de cada instrumento a um mínimo de sujeitos que variou entre quatro e seis. As entrevistas eram gravadas e posteriormente

ouvidas e discutidas com o entrevistador no sentido de se corrigirem deficiências e de se aperfeiçoar a técnica de realização da entrevista até se considerar que o entrevistado se encontrava preparado para participar no estudo.

Ao longo do treino, algumas recomendações e instruções foram dadas, entre as quais podem ser destacadas:

- não interromper o entrevistado em caso algum;
- não orientar as respostas;
- não influenciar, reformular, interpretar ou avaliar as asserções do entrevistado;
- ajudar/estimular o sujeito a raciocinar sobre as questões propostas;
- conceder o tempo que for necessário para o sujeito responder;
- quando o entrevistado não responde, averiguar a razão, verificar se compreendeu a pergunta, encorajá-lo a responder;
- respeitar os tempos de latência do entrevistado;
- colocar questões de clarificação e de exploração;
- estimular o sujeito a apresentar as razões do seu raciocínio;
- mostrar compreensão e empatizar com o entrevistado.

O treino dos juízes, numa primeira fase, foi idêntico ao dos entrevistadores com duas diferenças. Os futuros juízes não realizaram entrevistas e a aquisição dos conceitos teóricos, nomeadamente das sequências de níveis de desenvolvimento,

foi realizada num nível mais elevado de aprofundamento, de exigência e de rigor. Com efeito, a tarefa de cotação obriga a descriminações finas entre aspectos do discurso dos sujeitos, pelo que se procedeu a uma análise e discussão intensivas dos instrumentos e manuais de cotação. Na segunda parte do treino, os juízes realizaram cotações de entrevistas, cujo número variou entre dez e dezasseis, às quais se seguiram discussões sobre os resultados das cotações e sobretudo sobre as suas razões, por forma a que se "afinassem" critérios de avaliação das produções cognitivas contidas nas entrevistas.

Esta *démarche* destinou-se à uniformização dos critérios entre os juízes. Atente-se, no entanto, que tal uniformização não garante, por si só, a validade das avaliações, circunstância que haverá que ter presente na discussão e interpretação dos resultados a obter. Em rigor, o que poderíamos dizer sobre a uniformização é que, no limite, ela não elimina a possibilidade de enviesamento pessoal, mas pode garantir que este é idêntico nos dois juízes. Voltaremos a esta questão.

Refira-se que o treino dos juízes se estendeu por períodos de tempo que variaram entre seis e doze semanas. No final, procedeu-se a um controle do nível de concordância dos juízes (fidelidade) em duas entrevistas, através da verificação da percentagem de acordos directos<sup>(1)</sup>, tendo-se considerado que 75% seria o mínimo para decidir que aqueles se

---

(1) Nesta fase as cotações das entrevistas foram, obviamente, realizadas de forma independente, sem comunicação entre os juízes.

encontravam preparados para a tarefa de cotação das entrevistas da amostra. Há ainda a destacar que se constatou a existência de diferenças na facilidade/dificuldade de atingir essa percentagem de concordância, que se tinha definido como mínima, no se refere a cada uma das entrevistas. Assim, no que diz respeito à entrevista da compreensão interpessoal, o grau de desenvolvimento do manual de cotação — contendo um extenso team de exemplos para cada nível por subdomínio de concepções interpessoais — possibilitou a rápida obtenção do nível desejado. O mesmo não se passou com a entrevista das estratégias de negociação interpessoal. Aqui, a recência do constructo e a decorrente incipienteza do estado de desenvolvimento do manual de cotação concorreram para uma maior dificuldade na obtenção do objectivo proposto.

Deste modo, tomaram-se duas decisões com vista a obviar este problema. Em primeiro lugar, os juízes passaram a ter que justificar cada um dos 32 resultados parciais da entrevista (ver anexo V). Em segundo lugar, procedeu-se a uma reformulação do manual de cotação (*vd.* anexo IV), acerca da qual se justifica um esclarecimento.

Com efeito, não foi nosso objectivo acrescentar categorias de cotação ao conjunto já elaborado pela equipa de Selman. A nossa intenção foi a de explicitar e operacionalizar essas categorias em ordem a uma facilitação da tarefa de cotação e de justificação das cotações parciais atribuídas. Assim, para cada nível de desenvolvimento por cada competência funcional de resolução de problemas foi estabelecida uma

categoria principal definidora do elemento distintivo do nível em apreço, relativamente ao anterior e posterior, e um conjunto de subcategorias — de número variável — que dão conta da especificação e da operacionalização da primeira, em função de contextos de negociação, para cada nível e etapa de processamento da informação. A reformulação do manual de cotação da entrevista de estratégias de negociação interpessoal teve o efeito de melhorar significativamente a concordância entre os juízes até ao nível previamente definido quer pela obrigatoriedade da justificação de cada cotação parcial quer pela clarificação e operacionalização de categorias e subcategorias por nível e competência de processamento de informação para a resolução de problemas interpessoais.

Atente-se, finalmente, que a maior dificuldade na obtenção do nível de concordância tido como satisfatório não é estranha ao maior número de *scores* parciais desta entrevista ( $n=32$ ) relativamente ao da compreensão interpessoal ( $n=13$ ), circunstância que se terá de ter presente na interpretação do significado das percentagens de concordância atingidas neste estudo.

*Reflexão sobre o método da entrevista semi-estruturada.* A utilização da metodologia de investigação proposta neste estudo sujere uma breve reflexão que sirva para justificar. Tal análise implica a consideração das suas características principais avaliadas agora do ponto de vista das suas vantagens e das suas limitações. Em nosso entender, dois

aspectos da metodologia escolhida são dignos de destaque: (a) o acesso/explicitação dos processos de raciocínio dos sujeitos — e não a consideração exclusiva dos seus produtos; (b) a categorização daqueles segundo um referencial de níveis de desenvolvimento.

O método que esta estratégia de investigação propõe é, na sua essência, interpretativo. A fraqueza e a fortaleza de tal opção resultam — como afirma Habermas — da condição de intérprete que obriga o investigador a renunciar à superioridade do observador, uma vez que ele próprio se vê envolvido "nas negociações sobre o sentido e a validade dos proferimentos" (Habermas, 1989 (1983)). Isto é, para interpretar, o investigador tem que comparar e classificar elementos do interpretável — no nosso caso trata-se do discurso do sujeito suscitado pelas entrevistas — com um sistema de categorias teóricas (descrição dos níveis de desenvolvimento das estruturas interpessoais).

Acontece que esse sistema de categorias é um instrumento que o próprio investigador tem que construir, ou melhor, reconstruir. Trata-se da "abstração reflexiva" do investigador na tarefa de reconstrução racional das categorias de um discurso (sobre a realidade interpessoal), a qual se refere a elementos que, por um lado lhe pré-existem e que, por outro, pertencem também ao próprio investigador, como sujeito psicológico — ao nível de um conhecimento intuitivo, irredutivelmente ligado à acção. Portanto, o investigador está pessoalmente implicado no discurso onde se encontram os

elementos constitutivos das categorias que, em termos desenvolvimentais, decidem normativamente o juízo de interpretação/avaliação e é deste envolvimento que decorre uma série de condições metodológicas específicas que determinam os limites de validade desta abordagem, identificáveis quer (a) no processo de reconstrução de categorias quer (b) na tarefa de comparação entre o material intrepertável e o critério de interpretação.

Em ambos os casos a superação das limitações faz-se pelo consenso entre teóricos (em (a)) ou pelo consenso entre juízes (em (b)). Esta solução aproxima-se da noção habermasiana de "imparcialidade negociada".

Um segundo aspecto que importa considerar, no que diz respeito à reflexão sobre as questões de interpretação, é de natureza geral. A este propósito, a formulação de Habermas de que "em certo sentido, todas as interpretações são interpretações racionais" (Habermas, 1989 (1983)) coloca algumas questões que nos interessam pelas relações que estabelecem entre interpretação, rationalidade e universalidade. "Interpretemos" o seu pensamento: em primeiro lugar, interpretar significa avaliar razões e, para o fazerem, os intérpretes têm, como já foi referido, que recorrer a padrões de rationalidade (por exemplo, um modelo de como as pessoas desenvolvem o seu raciocínio sobre a realidade ou sobre a acção interpessoal).

Para Habermas, a utilização de tais padrões implica que eles sejam considerados "obrigatórios" para todas as partes

— os intérpretes e o sujeito cujo discurso eles interpretam — isto é, que eles sejam universais: aceitáveis por todos em condições apropriadas. É aqui que geralmente se põe o problema da racionalidade da universalidade: a condição de universalidade não é garantia da sua racionalidade e validade. Obviamente, Habermas está a falar de padrões interpretativos implícitos, o que não é o caso do presente estudo. Relembre-se, a este propósito, a explicitação de categorias de avaliação, levada a cabo na entrevista de estratégias de negociação interpessoal, por se ter detectado uma carga exagerada de critérios implícitos (*vd.* anexo IV).

Acrescentemos que o recurso a critérios interpretativos implícitos, na investigação é susceptível de ferir não apenas a racionalidade mas também a validade (é o que pode acontecer em certas investigações hermenêuticas apaixonadas orientadas pelo paradigma da observação participante). Esta dificuldade sugere, como condição de a ultrapassar, a utilização de um quadro teórico fundamentado e estruturado que permita um certo nível de explicitação das categorias de interpretação. Sem negar que esse trabalho de explicitação pode ser aprofundado e fortalecido — a proposta de identificação de operações do raciocínio interpessoal parte do reconhecimento dessa possibilidade — não se pode deixar de concluir que, neste ponto, os modelos desenvolvimentais de Piaget e de Selman acederam a um nível de explicitação das categorias hermenêuticas que lhes confere um estatuto de validade e fiabilidade apreciável.

O problema seguinte prende-se, justamente, com o critério de aferição de validade dos sistemas categoriais hermenêuticos resultantes do processo de reconstrução racional. Como já foi admitido antes, a constatação do fracasso das tentativas de fundamentação última dos produtos da reconstrução racional filosófica remete-nos para a procura de soluções alternativas que não podem deixar de evidenciar o estatuto hipotético e provisório de qualquer saber produzido pela via exclusiva da reconstrução teórica racional.

No caso presente, perante sistemas teóricos — como o de Piaget ou o de Selman —caracterizados por um certo grau de apriorismo, a alternativa encontra-se na testagem empírica dos enunciados teóricos produzidos reconstrutivamente. Habermas defende que a "crítica legítima a todas as pretensões aprioristas e a todas as pretensões transcendentais fortes não deve, contudo, desencorajar as tentativas de pôr à prova as reconstruções racionais de competências presumidamente basais e de as testar indirectamente, utilizando-as como *inputs* em teorias empíricas. Neste caso, trata-se de teorias para a explicação [...] da aquisição ontogenética de capacidades cognitivas, linguísticas e socio-morais ..." (Habermas, 1989 (1983)). Fica assim justificada uma parte do interesse de confrontar estes modelos com a prova empírica.

Assim, o método da entrevista semi-estruturada que utilizamos neste trabalho procede pela procura das razões que o sujeito é capaz de avançar para tornar inteligíveis as suas

asserções. A entrevista centra-se, pois, nas questões de exploração e de clarificação, fazendo apelo aos *comos e porquês* do raciocínio do entrevistado. Na verdade, o que interessa, deste ponto de vista, é menos o *conteúdo* das respostas do sujeito do que o *processo* de pensamento que o produz. Daí a procura das *razões* subjacentes ao raciocínio, como matéria interpretável privilegiada: "mas é apenas na medida em que os intérpretes averiguam as razões que tornam os proferimentos do autor susceptíveis de aparecerem do seu ponto de vista como racionais que compreendemos o que o autor quis dizer" (Habermas, 1989 (1983)).

Mas, uma tal opção introduz a inevitabilidade de uma metodologia de investigação de natureza essencialmente hermenêutica. O método proposto é a interpretação do discurso do sujeito, realizada a partir de certos "indícios" da sua "gramática" socio-cognitiva. Esta tarefa é, no entanto, cumprida dentro de um quadro metodológico estruturado. Não se trata de uma interpretação livre mas referida a uma grelha que as sequências de níveis da tomada de perspectiva social e das estratégias de negociação interpessoal fornecem: "... as teorias desenvolvidas na tradição de Piaget exigem, por ocasião da codificação das respostas, uma exegese hermenêutica guiada pela teoria que, justamente, não pode ser objecto de uma operacionalização à prova de qualquer erro, isto é, com o objectivo de neutralizar uma pré-compreensão altamente complexa" (Habermas, 1989 (1983)).

Apesar do controle exercido pelas categorias teóricas, estabelecendo limites à interpretação, a verdade é que, como vimos, esta metodologia continua a apresentar problemas e limitações que se prendem com a sua incontornável natureza hermenêutica. Como é evidente, uns e outros — apesar de minimizados até onde é possível — constituem o preço a pagar por uma estratégia investigativa que não opta pela mera classificação de produtos explícitos do pensamento, mas pela "desocultação" de aspectos formais/processuais cuja presença apenas pode ser inferida.

A discussão à volta destas questões destina-se a legitimar a nossa escolha em detrimento de outras possibilidades metodológicas, por exemplo, do uso de questionários. O problema poderia mesmo ser reformulado, integrando outras características da metodologia em que incidiu a nossa opção. Com efeito, poderia perguntar-se o que é que a justifica, considerando a sua dificuldade, as suas limitações e os seus elevados custos — em tempo e energia.

Trata-se, de facto, de uma das metodologias mais caras na investigação do desenvolvimento psicológico. Com vista a explicar esta decisão, o argumento mais elucidativo e razoável refere-se à indispensabilidade de aceder aos processos de raciocínio dos sujeitos — tal como acontecia na metodologia piagetiana clássica —, objectivo para o qual a entrevista semi-estruturada aparece como a mais indicada. Preferimos, portanto, enfrentar as dificuldades e limitações que lhe são inerentes à utilização de instrumentações que se mostram

falaciosas para o estudo das estruturas do raciocínio, por se basearem apenas na análise dos produtos sem considerar os seus processos. Nestas metodologias o acesso a aspectos formais do pensamento não é impossível mas está bastante limitado na sua validade uma vez que tal acesso depende, quase sempre, do reconhecimento de argumentos pelo sujeito.

A entrevista semi-estruturada não está, todavia isenta de problemas. Para além daqueles que já foram referidos, é possível mencionar outros, ainda que a título meramente ilustrativo. Este método não envolve, também, a avaliação contínua do raciocínio do sujeito. Baseia-se tão só numa amostra do raciocínio com todas as limitações que são inerentes a esta condição. Para além disso, o carácter hipotético do contexto de avaliação bem como a artificialidade da situação podem interferir na qualidade dos resultados da entrevista.

Quanto a um exemplo de natureza específica, pode ser referido o facto de a entrevista<sup>(1)</sup> fazer uso de conceitos que, por vezes podem não ser do conhecimento do entrevistado (*e.g.*, espírito de equipa, personalidade, lealdade, ciúme, etc). Nestes casos, são introduzidas, pelo entrevistador, definições de cada um deles com o objectivo de tornar compreensíveis as questões colocadas. O problema surge do facto de essas definições poderem ser apresentadas em níveis de complexidade variáveis. É possível, portanto, que elas influenciem ou determinem o nível de raciocínio utilizado pelo sujeito na

---

(1) Este exemplo refere-se à entrevista da compreensão interpessoal.

resposta, dado que podem ser de nível superior ou inferior ao da sua competência e em graus variáveis.

*Índices de concordância entre juízes (fidelidade).*

Todas as entrevistas — de avaliação de uma e outra variável — foram cotadas por dois juízes independentes. Dada a possibilidade da existência de enviesamentos na metodologia utilizada, achou-se que a cotação da totalidade das entrevistas por dois juízes ia no sentido de fortalecer os resultados do estudo.

Com efeito, a opção mais frequente neste tipo de estudos é a de fazer cotar a totalidade das entrevistas por um único juiz e de verificar o grau de concordância a partir de uma amostra — por exemplo de 15% do total (*vd.* Beardslee, Schultz, & Selman, 1987) — que é avaliada por um segundo juiz. No nosso caso, as discordâncias foram resolvidas por um terceiro juiz.

O grau de concordância entre juízes é expresso pela média da percentagem de acordos directos nas cotações. Para a tomada de perspectiva social, o índice de concordância situou-se em 75% para a variável intervalar (calculado a partir de 13 resultados parciais) e de 93.8% para a variável categorial (nível clínico). No que se refere às estratégias de negociação interpessoal, a concordância foi de 66.1% para a variável intervalar (obtida a partir de 32 resultados parciais) e de 82.1% para o nível clínico global (variável categorial).

## Resultados

Neste estudo pretendemos:

- a) verificar a presença de diferenças significativas entre os níveis de TPS de ENI em cada grupo definido em função da idade e do sexo dos sujeitos;
- b) observar a existência de variações nessas diferenças entre grupos;
- c) verificar empiricamente se TPS constitui uma condição necessária para o desenvolvimento de ENI;
- d) ver se existem diferenças significativas de TPS e de ENI entre o princípio e o fim da adolescência e entre sujeitos femininos e masculinos.

*a) Diferenças entre os níveis de TPS e os níveis de ENI* - Quando são realizadas observações múltiplas com os mesmos sujeitos e se pretende avaliar as diferenças entre os níveis médios de tais observações, efectuam-se análises de variância (ANOVA) para medidas repetidas. Este tipo de análise foi realizado para cada um dos grupos definidos pela idade e pelo sexo (Quadro 1).

### Quadro 1

*Análise da variância unifatorial, considerando a TPS e a ENI como factor de medidas repetidas.*

FACTORES	GRAUS DE LIBERDADE	SOMA DOS QUADRADOS	QUADRADO DA MÉDIA	F	p
12 anos	1	5.58	5.58	124.301	0.0001
18 anos	1	27.175	27.175	1871.22	0.0001
rapazes	1	13.624	13.624	122.732	0.0001
raparigas	1	14.904	14.904	145.39	0.0001

Podemos concluir da análise dos resultados que, qualquer que seja o grupo considerado, as diferenças entre TPS e ENI são sempre significativas. A análise das médias (Quadro 2) indica que TPS tem sempre valores superiores a ENI.

### Quadro 2

*Médias e desvios-padrão dos níveis de TPS e de ENI (variáveis intervalares) segundo a idade e o sexo.*

	12 Anos			18 Anos		
	Total	Rapazes	Raparigas	Total	Rapazes	Raparigas
TPS	1.83 (.28)	1.79 (.34)	1.87 (.23)	2.93 (.15)	2.92 (.07)	2.93 (.22)
ENI	1.21 (.25)	1.24 (.18)	1.18 (.31)	1.53 (.18)	1.56 (.15)	1.50 (.21)

No que se refere à comparação dos níveis atingidos na TPS e na ENI, a partir da análise das variáveis categoriais, verifica-se que a maioria dos sujeitos de doze anos de idade (19) (Quadro 3) se encontra simultaneamente no nível 2 da

tomada de perspectiva social e no nível 1 das estratégias de negociação interpessoal. Apenas 9 sujeitos têm nível idêntico nas duas variáveis: 8 no nível 2 e 1 no nível 1.

**Quadro 3**

*Distribuição de frequências de sujeitos por níveis de desenvolvimento de TPS e de ENI no grupo dos 12 anos (variáveis categoriais)*

		ENI				<i>Total</i>
<i>Níveis</i>		0	1	2	3	
<b>TPS</b>	0	0	0	0	0	0
	1	0	1	0	0	1
	2	1	19	8	0	28
	3	0	0	0	0	0
	4	0	0	0	0	0
<i>Total</i>		1	20	8	0	29

Quanto ao grupo de dezoito anos de idade, a observação do quadro de distribuição de frequências por níveis da tomada de perspectiva social e das estratégias de negociação interpessoal (Quadro 4) permite constatar que 75% dos entrevistados se situam simultaneamente no nível 3 da TPS e no nível 2 das ENI: A identidade de níveis nas duas variáveis verifica-se apenas em dois sujeitos e no nível 2.

Quadro 4

*Distribuição de frequências de níveis de desenvolvimento de TPS e de ENI no grupo de 18 anos (variáveis categoriais)*

		ENI				<i>Total</i>
<i>Níveis</i>		0	1	2	3	
TPS	0	0	0	0	0	0
	1	0	0	0	0	0
	2	0	2	2	0	4
	3	0	2	21	0	23
	4	0	0	1	0	1
	<i>Total</i>	0	4	24	0	28

O padrão de distribuição é bastante semelhante quando se analisam as distribuições por sexo. Os quadros I e II mostram as distribuições de frequências de sujeitos de 12 anos pelos níveis de ambas as variáveis em função do sexo. Assim, temos que 64.29% dos rapazes e 66.66% das raparigas se situam ao mesmo tempo no nível 2 da TPS e no nível 1 das ENI.

Quadro 5

*Distribuição de frequências de sujeitos por níveis de desenvolvimento de TPS e de ENI nos rapazes de 12 anos (variáveis categoriais)*

		ENI				<i>Total</i>
<i>Níveis</i>		0	1	2	3	
<i>TPS</i>	0	0	0	0	0	0
	1	0	1	0	0	1
	2	0	9	4	0	13
	3	0	0	0	0	0
	4	0	0	0	0	0
	<i>Total</i>	1	10	4	0	14

Quadro 6

*Distribuição de frequências de sujeitos por níveis de desenvolvimento de TPS e de ENI nas raparigas de 12 anos (variáveis categoriais)*

		ENI				<i>Total</i>
<i>Níveis</i>		0	1	2	3	
<i>TPS</i>	0	0	0	0	0	0
	1	0	0	0	0	0
	2	1	10	4	0	15
	3	0	0	0	0	0
	4	0	0	0	0	0
	<i>Total</i>	1	10	4	0	15

O mesmo acontece se se considera o grupo dos rapazes e das raparigas de dezoito anos de idade. Os primeiros (quadro 7) estão quase todos no nível 3 da TPS e no nível 2 das ENI. As raparigas (quadro 8) evidenciam um padrão menos homogéneo: 7 estão no nível 3 da TPS e no nível 2 das ENI, 2 encontram-se no nível 3 da TPS e no nível 1 das ENI e 2 estão, respectivamente, nos níveis 2 e 1 das duas variáveis.

Quadro 7

*Distribuição de frequências de sujeitos por níveis de desenvolvimento de TPS e de ENI nos rapazes de 18 anos*

		ENI				<i>Total</i>
<i>Níveis</i>		0	1	2	3	
<b>TPS</b>	0	0	0	0	0	0
	1	0	0	0	0	0
	2	0	0	1	0	1
	3	0	0	14	0	14
	4	0	0	0	0	0
<i>Total</i>		0	0	15	0	15

Quadro 8

*Distribuição de frequências de sujeitos por níveis de desenvolvimento de TPS e de ENI nas raparigas de 18 anos*

		ENI				<i>Total</i>
<i>Níveis</i>		0	1	2	3	
TPS	0	0	0	0	0	0
	1	0	0	0	0	0
	2	0	2	1	0	3
	3	0	2	7	0	9
	4	0	0	1	0	1
<i>Total</i>		0	4	9	0	13

Em resumo, verifica-se um *décalage* massivo entre a tomada de perspectiva social e as estratégias de negociação interpessoal, sendo que a primeira aparece com um desenvolvimento mais rápido que a segunda. Note-se que apenas uma minoria de sujeitos se encontra no mesmo nível nas duas variáveis e que em nenhum caso o nível de ENI é superior ao da TPS.

b) *Variação das diferenças entre TPS e ENI* - A variação das diferenças entre TPS e ENI em função do sexo e da idade dos sujeitos será apreciada a partir dos resultados dum análise de variância bifatorial (2x2). Como não se tem exactamente o mesmo número de sujeitos por células,

utilizámos análises de variâncias para grupos não ortogonais. A variável dependente é, neste caso, a diferença entre TPS e ENI e não as variáveis brutas. Os resultados, apresentados no Quadro 9, evidenciam um efeito significativo da idade mas não do sexo. A ausência de efeitos de interacção indica que as diferenças de idade se manifestam duma forma idêntica qualquer que seja o sexo dos sujeitos.

**Quadro 9**

*Análise da variância bifactorial (sexo x idade) das diferenças entre os valores de TPS e de ENI*

FACTORES	GRAUS DE LIBERDADE	SOMA DOS QUADRADOS DA MÉDIA	F	p
SEXO	1	0.169	2.756	0.103
IDADE	1	8.724	1442.175	0.001
SEXO/ID.	1	0.022	0.352	0.555

A observação dos resultados do Quadro 10 informa-nos quanto ao sentido dessas diferenças: a amplitude das diferenças de níveis entre TPS e ENI aumenta com a idade dos sujeitos.

Quadro 10

*Diferenças entre TPS e ENI em função da idade e do sexo.  
(Valores médios e erro padrão)*

<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>		<b>Total</b>
	<b>12 anos</b>	<b>18 anos</b>	
<b>Masculino</b>	.550 (.08)	1.361 (.04)	0.969 (.09)
<b>Feminino</b>	.686 (.08)	1.431 (.05)	1.032 (.09)
<b>Total</b>	.620 (.06)	1.393 (.03)	1.000 (.06)

Analisemos agora as variações das diferenças entre a tomada de perspectiva social e as estratégias de negociação interpessoal nos vários grupos que compõem a amostra. Em primeiro lugar, considerando o grupo de doze anos de idade, verificamos que 19 sujeitos mostram um *décalage* de um nível de distância entre as duas variáveis, havendo um caso em que essa diferença é de dois níveis. Observa-se que 9 sujeitos não apresentam diferenças entre os níveis de TPS e de ENI (*v.d.* quadro 3).

Quanto ao grupo de dezoito anos, verifica-se que um número maior (23) apresenta um *décalage* de um nível entre as duas estruturas, 3 sujeitos mostram uma distância de dois níveis e apenas dois atingiram o mesmo nível nas duas variáveis (ver quadro 4).

Concluindo, além de se constatar a existência de um *décalage* sistemático nos dois grupos etários, observa-se a tendência para o seu agravamento com a idade: no grupo de

dézoito anos encontram-se mais sujeitos com uma distância de um e de dois níveis entre a TPS e as ENI, relativamente ao que acontece no grupo dos doze anos.

c) *Precedência de TPS sobre ENI em termos desenvolvimentais* - Para verificar empiricamente se TPS representa uma condição necessária para o desenvolvimento de ENI, utilizámos uma análise de covariância (ANCOVA). Com efeito, a análise de covariância é uma técnica que combina aspectos da análise de variância e da análise de regressão. A regressão é aqui utilizada para suprimir, na variável dependente, a variação devida à covariada. Trata-se, portanto, dumha análise de covariância com resultados corrigidos desta forma. Este tipo de tratamento é especialmente utilizado quando uma das variáveis é considerada teoricamente antecedente da outra.

Pretende-se, no caso vertente, testar se efectivamente TPS é pré-requisito para o desenvolvimento de ENI ou se nenhuma precedência se manifesta. No caso hipotético de todos os sujeitos terem níveis idênticos na TPS, teriam níveis homogéneos em ENI, caso TPS fosse pré-requisito para ENI. Se tal não se verificar, poderemos concluir que, contrariamente às expectativas geradas a partir do modelo teórico, não existe precedência de TPS sobre ENI, ou seja, que TPS não é condição necessária para o desenvolvimento de ENI. Será pois necessário comparar os resultados das ANCOVA's aos das ANOVA's, visto

que o controle da covariada pode fazer desaparecer efeitos que se manifestariam na ausência deste tipo de controle.

Os resultados das análises de covariância bifatorial (sexo x idade) são apresentados no Quadro 11. Foram avaliados successivamente os efeitos dos vários factores na ENI, considerando a TPS como covariada, a fim de testar a nossa hipótese teórica, e da TPS tendo a ENI como covariada para testar a hipótese oposta (precedência do ENI sobre a TPS).

**Quadro 11**  
*Análise de covariância da TPS e das ENI (ANCOVA)*

TPS (covariada = ENI)						ENI (covariada = TPS)					
Factores	G.L	S.Q	Q.M	F	P	Factores	G.L	S.Q	Q.M	F	P
Sexo	1	.076	.076	1.674	.201	Sexo	1	.087	.087	2.085	.155
Idade	1	8.615	8.615	188.8990	.001	Idade	1	.022	.022	.531	.469
Sexo x	1	.018	.018	.395	.533	Sexo x	1	.005	.005	.116	.735
Idade						Idade					

No que diz respeito à ENI, comparando os resultados da ANCOVA com os da ANOVA apresentados mais adiante (Quadro 13), constatamos que o controle da TPS introduz modificação drástica nas diferenças entre grupos apresentadas na ANOVA. As diferenças em função da idade desaparecem definitivamente ( $F = .531$ ;  $p = .469$ ) e nenhuma outra diferença entre grupos é observada. Pelo contrário, na comparação entre os resultados das ANOVAS (Quadro 12) e ANCOVAs para TPS, o controle de ENI não modifica fundamentalmente os resultados:

o efeito da idade observado pela análise de variância mantém-se na análise de covariância ( $F = 188.899$ ;  $p = .001$ ). Podemos concluir que os dados empíricos são compatíveis com a hipótese de precedência desenvolvimental de TPS sobre ENI e não apoiam a hipótese contrária.

A análise das variáveis categoriais não permite por si só a confirmação definitiva de que existe uma reacção de condição necessária entre a tomada de perspectiva social e as estratégias de negociação interpessoal. No entanto, a existência de um padrão dominante de anterioridade (superioridade) dos níveis de TPS relativamente aos de ENI, de um número pequeno de casos em que não se verifica *décalage* e, sobretudo, da não existência de nenhum sujeito nos dois grupos etários apresentando um nível de ENI superior ao de TPS, levam-nos a concluir que essa hipótese encontra aqui todo o apoio, até onde este tipo de análise pode fornecê-lo (Quadros 3 e 4).

*d) Diferenças dos níveis de TPS e de ENI entre grupos*

- Para apreciar a existência de diferenças significativas entre idades e sexos em TPS e ENI, cada variável foi analisada por análise de variância bifactorial (2 x 2); os factores de variação são a idade (12 anos vs. 18 anos) e o sexo (masculino vs. feminino). Esta análise evidencia que para qualquer das variáveis — TPS e ENI — (Quadros 12 e 13, respectivamente), só o efeito da idade é significativo.

Quadro 12

*Análise da variância bifactorial de TPS por sexo e por idade*

FACTORES	GRAUS DE LIBERDADE	SOMA DOS QUADRADOS	QUADRADO DA MÉDIA	F	p
SEXO	1	0.034	0.034	0.641	0.4268
IDADE	1	17.11	17.11	321.603	0.0001
SEXO/ID.	1	0.016	0.016	0.294	0.5901

Quadro 13

*Análise da variância bifactorial de ENI por sexo e por idade*

FACTORES	GRAUS DE LIBERDADE	SOMA DOS QUADRADOS	QUADRADO DA MÉDIA	F	p
SEXO	1	0.041	0.041	0.847	0.3616
IDADE	1	1.454	1.454	29.697	0.0001
SEXO/ID.	1	7.090E-7	7.090E-7	1.448E-5	0.997

A observação do Quadro 2, apresentando as médias em TPS e em ENI para cada grupo definido a partir da idade e do sexo, informa-nos que os sujeitos de 18 anos têm níveis sistematicamente superiores aos de 12 anos, tanto na amostra total como em cada sexo.

A análise das variáveis categoriais evidencia diferenças em função da idade, quando comparamos as distribuições de frequências dos dois subgrupos (Quadros 3 e 4). Assim enquanto que aos doze anos a quase totalidade (28) dos sujeitos se encontra no nível 2 da TPS, havendo um que se



queda pelo nível 1, aos dezoito anos 23 sujeitos atingiram já o nível 3, há um que se situa no nível 4 e apenas quatro se encontram ainda no nível 2.

No que diz respeito às estratégias de negociação interpessoal, temos que vinte sujeitos de 12 anos se encontram no nível 1, havendo oito que já estão no nível 2 e apenas um caso se situa no nível 0. Aos dezoito anos, a maioria (24) dos adolescentes está no nível 2 das ENI e apenas 4 ainda se encontram no nível 1.

Quanto à averiguação de diferenças segundo os sexos, tem-se que quer aos doze anos quer aos dezoito anos os padrões de distribuição pelos níveis da TPS e pelos níveis da ENI apresentam padrões semelhantes, pelo que se pode concluir sobre a inexistência de variação em função da variável sexo (*vd. Quadros 5, 6, 7, 8*).

### *Discussão*

*Relação entre TPS e ENI.* Os resultados mostram que, no que se refere às variáveis intercalares, as médias de níveis da tomada de perspectiva social são superiores às dos níveis das estratégias de negociação interpessoal. A análise das variáveis categoriais corrobora essa constatação, pondo em destaque que os sujeitos da amostra se caracterizam por um nível de desenvolvimento da TPS superior às ENI. Como já foi afirmado, a detecção desta discrepância entre as duas

estruturas socio-cognitivas não é susceptível de análises comparativas dado o ineditismo deste estudo de avaliar os níveis dos dois constructos no mesmo grupo de sujeitos que, por isso mesmo, lhe confere um estatuto exploratório e sugere a utilidade de mais investigação com o mesmo objectivo.

A nossa hipótese neste ponto encontra aqui uma confirmação, embora provisória. Note-se no entanto, que a existência do *décalage* era, em certa medida, previsível, em função dos níveis de desenvolvimento que a investigação tem encontrado em separado, para as duas competências socio-cognitivas em questão. Obviamente, este raciocínio mostra-se frágil porque supõe que as populações estudadas são idênticas, bem como as próprias condições das investigações, realizadas ao longo do tempo, acompanhando o próprio processo de evolução teórica e metodológica do modelo de Robert Selman. Além disso, como já expusemos atrás, a estreiteza da margem de variação possível das escalas desenvolvimentais — entre 0 e 4 para TPS e entre 0 e 3 para ENI — conduz a sobreposições apreciáveis entre os níveis de idades tão distantes como as que fazem parte deste estudo.

Nestas circunstâncias, pode dizer-se que se a constatação do *décalage* não constitui um dado surpreendente, a existência de uma certa dose de sincronismo no desenvolvimento das duas estruturas não repugnaria e seria mesmo possível aduzir argumentos teóricos em favor deste resultado, caso se viesse a verificar. Além disso, deve ter-se presente que, mesmo que esse sincronismo não se efectivasse

em níveis etários baixos (por exemplo, aos doze anos), ele seria legitimamente esperado em idades mais avançadas em nome do princípio regulativo ortogenético (Werner, 1957) que propõe sincronismo, consistência e integração, como resultado do desenvolvimento psicológico, e também — não esqueçamos — da própria expectativa/hipótese de Selman (1988b).

Ora o que este estudo verificou foi justamente o contrário. Embora estes resultados tenham que ser lidos com precaução e de forma tentativa, o facto é que o *décalage* se agravou visivelmente com a idade, isto é, o "atraso" do desenvolvimento das estratégias de negociação interpessoal é maior aos dezoito anos do que era aos doze anos — note-se que a comparação se faz entre sujeitos diferentes.

Seja como for — esperado ou inesperado que fosse este dado, — a verdade é que esta investigação traz, pela primeira vez o problema do *décalage* entre TPS e ENI à discussão e verifica-o empiricamente.

Um segundo aspecto de interesse na interpretação deste resultado reside no facto de se tratar de um *décalage* massivo, o que indica poder tratar-se de mais do que uma mera contingência. Se aceitarmos a hipótese de que o desenvolvimento da tomada de perspectiva social precede o das estratégias de negociação interpessoal, então os nossos dados vão ao encontro dessa expectativa porque nem um único sujeito mostra um padrão contrário a tal predição. Reiteramos a necessidade de prudência relativamente ao grau de segurança das interpretações que propomos. Todavia, a possibilidade de

deficiências de avaliação pode praticamente considerar-se excluída em vista do nível satisfatório da fidelidade entre juízes e dos dispositivos metodológicos postos em marcha no sentido de melhorar a metodologia utilizada (*e.g.*, obrigatoriedade de justificação de cada *score* parcial, decisão de catar a totalidade das entrevistas por dois juízes, operacionalização do manual de cotação).

Nestas condições, é possível avançar algumas propostas de compreensão dos resultados do estudo. Se os sujeitos da nossa amostra revelam que se encontram psicologicamente mais "maduros", no que diz respeito à integração das suas experiências interpessoais e ao conhecimento do mundo interpessoal que os rodeia (TPS), do que no que se refere à capacidade para afirmarem de modo adequado o seu ponto de vista em contextos interpessoais, *i.e.*, para se organizarem cognitivamente para a acção/interacção (ENI), isso significa que estes adolescentes tendem a ser mais reflexivos na estruturação do real (interpessoal) do que na sua transformação, onde funcionam de forma mais impulsiva e simplista. Evidentemente que não estamos a citar a influência de um estilo cognitivo reflexividade-impulsividade, embora fosse interessante estudar o seu papel neste contexto. A nossa referência à reflexividade advém da sua consideração como produto do desenvolvimento. Lembremo-nos que estamos a lidar com estruturas do raciocínio reflexivo cuja história se orienta do simplismo impulsivo para a sofisticação reflexiva.

Estes resultados estão também de acordo com o facto de que um sujeito pode dispor de um nível elevado de compreensão e, no entanto, realizar acções em discordância com esse nível de competência (Selman, 1980). A investigação tem evidenciado a coexistência de elevados níveis de raciocínio interpessoal e moral com níveis baixos de acção social e moral (por exemplo, indivíduos tímidos, agressivos, etc.) (v.d. Blasi, 1980). Vale a pena relembrar, no entanto, que o nosso estudo não relaciona directamente a competência com a *performance*. A única acção que aqui se pode discutir é a acção conceptualizada (ENI), o que não invalida o interesse deste estudo para a compreensão das relações — necessariamente complexas — entre estrutura cognitiva e acção. Na verdade, a nossa proposta de conceptualização das estratégias de negociação interpessoal como uma estrutura cognitiva do agir introduz um novo elemento mediador entre uma competência formulada em termos clássicos a tomada de perspectiva social e a acção interpessoal.

Referimo-nos às ENI que, neste contexto, podem assumir a qualificação paradoxal de competência procedural. Inclinamo-nos, assim, para a possibilidade de entrever no estudo das relações entre tomada de perspectiva social e estratégias de negociação interpessoal — que constitui o objectivo primeiro deste estudo — uma contribuição significativa para o esclarecimento da clássica questão do *gap* entre competência e *performance*. A este respeito, o presente *décalage* pode suscitar o debate teórico à luz de um novo

elemento e estimular a investigação empírica. Por exemplo, este resultado é passível de uma especulação que proponha que tal discrepancia entre a estrutura e a acção possa corresponder — pelo menos parcialmente — a um *décalage* de natureza diversa porque existente entre duas expressões de competência: a que se situa entre estruturas ônticas e estruturas páticas do conhecimento social.

A constatação do *décalage* apoia a nossa hipótese de que a tomada de perspectiva social e as estratégias de negociação interpessoal se comportam como entidades distintas, abrindo caminho para o reforço da interpretação que fizemos quanto ao seu papel no funcionamento psicológico, diferenciando entre estruturas "contemplativas" e estruturas da acção. Trata-se efectivamente, de constructos distintos mas não independentes. Os resultados das análises de covariância indicam que a TPS é pré-requisito para o desenvolvimento das ENI. Com efeito, observa-se uma homeogeneização dos níveis de ENI nos vários grupos considerados, quando a TPS é considerada covariada.

Estes resultados são, portanto, compatíveis com a ideia de que a qualidade de resolução dos problemas interpessoais depende do grau de complexidade e de exterioridade/descentração na construção mental da situação em que o problema ocorre, a partir da produção e análise dos vários pontos de vista intervenientes e da sua integração, i.e., da construção de um ponto de vista trans-individual (3<sup>a</sup> pessoa).

Concluindo, a discussão dos resultados deste estudo apoia o conjunto das hipóteses anteriormente levantadas. Vale a pena tornar explícito que elas não constituem um elenco de proposições independentes, ou seja, formuladas cada uma por si sem ligações umas com as outras. A nosso ver, elas configuram uma *leitura global* do modelo estrutural-cognitivo de Robert Selman — cujas posições principais expusemos atrás — e na lógica do qual as várias hipóteses se inscrevem. Assim, a confirmação das nossas previsões caucciona, dentro das limitações já assinaladas, essa interpretação que pode sintetizar-se da seguinte forma:

- conceptualização da tomada de perspectiva social e das estratégias de negociação interpessoal como estruturas cognitivas do domínio interpessoal;
- a sua interpretação, respectivamente, como estrutura teórica de organização da experiência e como estrutura pragmática de transformação da realidade;
- a consideração da maior dificuldade e complexidade das aprendizagens respeitantes ao desenvolvimento da competência de estratégias de negociação interpessoal;
- a existência de um *décalage* entre as duas estruturas ao longo do processo de desenvolvimento;
- a especificação das relações entre a tomada de perspectiva social e as estratégias de negociação interpessoal no quadro da lógica do desenvolvimento e formuladas em termos de condição necessária e insuficiente da primeira para a segunda estrutura.

- a pressão das influências dos contextos sociais de desenvolvimento dos adolescentes no sentido de promover uma racionalidade instrumental/estratégica (compatível com o corte que o sujeito efectua com a realidade na adopção do ponto de vista imparcial e neutro do observador da 3<sup>a</sup> pessoa) e a dificuldade de promoverem a racionalidade comunicativa (implicada na abordagem colaborativa do nível 3 das estratégias de negociação interpessoal).

Terminaríamos com duas implicações desta última asserção para o problema da relação entre as estruturas que aqui nos interessam: (a) o questionamento da capacidade — definida pela qualidade desenvolvimental das experiências de vida oferecidas aos adolescentes — dos contextos sociais, nomeadamente da escola, para influenciar o desenvolvimento de competências do agir interpessoal; (b). a necessidade de se prestar atenção à elaboração, desenvolvimento e avaliação de estratégias de intervenção susceptíveis de promoverem a competência de acção interpessoal em adolescentes; (c) o desenvolvimento de programas de consulta psicológica com o objectivo de promover a competência socio-cognitiva da acção interpessoal como possibilidade de constituir uma contribuição importante para a compreensão das relações entre tomada de perspectiva social e estratégias de negociação interpessoal.

*Efeitos da idade e do sexo.* Os níveis de desenvolvimento da tomada de perspectiva social nos grupos etários de doze e de dezoito anos confirmam investigações

anteriores (cf. Cooney & Selman, 1980; Selman, 1980). Assim, o nível dois é claramente predominante aos doze anos, verificando-se que, aos dezoito anos, a esmagadora maioria dos adolescentes desta amostra se situa no nível três. Isto significa que os adolescentes de doze anos são capazes de tomada de perspectiva social recíproca ou auto-reflexiva cuja característica principal é a capacidade para assumir o ponto de vista do interlocutor (2<sup>a</sup> pessoa) e para compreender que o outro também pode fazer o inverso. No entanto, o contexto e a relação não são ainda considerados e, apesar de o adolescente tomar consciência de um novo tipo de reciprocidade, a de pensamentos e sentimentos, em vez da mera reciprocidade de acções — como acontecia no nível anterior —, a mutualidade ainda não está presente. Por outro lado, os sujeitos de dezoito anos evidenciam a capacidade para se distanciarem das perspectivas e condições envolvidas na interacção e as integrarem, através da produção de um ponto de vista eminentemente teórico, imparcial e neutro (perspectiva da 3<sup>a</sup> pessoa). A mutualidade é a consequência da adopção desse novo ponto de vista e constitui o segundo traço distintivo deste nível.

Os níveis de desenvolvimento das estratégias de negociação interpessoal encontrados são mais dificilmente comparáveis com a investigação existente. Na verdade, apesar de Selman e colaboradores terem proposto um *score* clínico global de ENI no manual de cotação da entrevista e de fazerem uso de médias de cotação parciais — que exprimem a variável

intervalar —, a verdade é que os estudos publicados não os referem explicitamente. A comparação fica, assim, limitada aos resultados publicados, que geralmente consistem em médias por competência funcional de resolução de problemas.

Pode, no entanto, dizer-se que os níveis atingidos na nossa amostra vão ao encontro dos dados constantes da literatura (cf. Adalbjarnadóttir & Selman, 1989; Selman, Beardslee, Schultz, Krupa & Podorefsky, 1986). Temos assim que os adolescentes de doze anos se situam no nível 1 das estratégias de negociação interpessoal, o que indica o reconhecimento de diferenças entre necessidades e interesses próprios e do outro mas também a incapacidade da sua consideração simultânea. Há diferenciação mas não coordenação, e consequentemente, as estratégias são de sentido único: ordens, ameaças, exigências, asserções ou a mera acomodação às necessidades e interesses do interlocutor.

Os jovens de dezoito anos atingiram o nível 2 das estratégias de negociação interpessoal. São, portanto, capazes de avaliar necessidades, interesses ou objectivos do outro, a partir do seu ponto de vista, e compreendem que a sua acção é susceptível de influenciar as opções do interlocutor. No entanto, esta influência é já conceptualizada no plano psicológico, *i.e.*, o sujeito comprehende que pode influenciar os pensamentos e sentimentos do seu parceiro. Por isso, as estratégias típicas deste nível são, essencialmente, a persuasão e o convencimento ou a aceitação consciente da mudança de planos pessoais com vista a uma acomodação às pressões do interlocutor. Refira-se

que a conceptualização da acção é feita ao serviço dos interesses próprios; quando muito, os interesses do interlocutor podem ser considerados secundariamente. Por isso, certas formas de aparente cooperação não reflectem ainda a mutualidade típica das estratégias colaborativas.

A inexistência de diferenças de sexo nos níveis de tomada de perspectiva social é concordante com a totalidade da investigação realizada (cf. Cooney & Selman, 1980; Selman, 1980). O mesmo não pode ser dito das diferenças de sexo nas estratégias de negociação interpessoal, onde a investigação não tem sido conclusiva. Os resultados do nosso estudo colocam-se na linha dos que não encontram diferenças (*vd.* Schultz & Selman, 1989, 1991).

Como conclusão, pode afirmar-se que os resultados verificados quanto a variações de idade e sexo confirmam estudos precedentes e contribuem para a validação empírica dos modelos da tomada de perspectiva social e das estratégias de negociação interpessoal. Especialmente neste último caso, a acumulação de evidências confirmativas reveste-se de especial interesse, dada a recência do modelo e a carência — reconhecida pelo seu autor (*vd.* Yeates & Selman, 1989) — de estudos de validação.

A análise e a interpretação dos resultados do estudo vêm ao encontro das nossas preocupações, sobretudo no que respeita às relações entre as duas estruturas socio-cognitivas, e apoiam algumas das nossas propostas. A sua principal limitação

reside no carácter exploratório da investigação e no ineditismo dos dados obtidos. Por se considerar o seu interesse, achou-se que seria útil fortalecê-los através de um segundo estudo com objectivos de replicação. A intenção principal foi, assim, a de verificar até que ponto as diferenças de velocidades de desenvolvimento dos dois constructos constituía uma regularidade digna de crédito em termos de discussão teórica.

### **Apresentação e discussão do segundo estudo empírico**

Nestes termos, um segundo estudo foi realizado, mantendo as condições da investigação já descrita. O principal objectivo continuou a tomar por referência a relação entre a tomada de perspectiva social e as estratégias de negociação e, especificamente, a comparação dos seus ritmos de desenvolvimento. Continuámos interessados nos mesmos objectivos, principais e secundários — com a diferença que neste caso se trata de uma replicação —, pelo que nos dispensaremos de os expor novamente.

O mesmo acontece com a apresentação das hipóteses. A sua confirmação no primeiro estudo realizado indicou a sua manutenção, reforçando a validade das suas condições. No que diz respeito à metodologia, deve referir-se que construímos uma amostra equivalente na distribuição por idade, sexo e ano de escolaridade, recrutada de forma aleatória nos mesmos estabelecimentos de ensino onde tínhamos seleccionado o

primeiro grupo. Trata-se, assim, de uma amostra de vinte e quatro adolescentes de doze anos de idade com onze raparigas e treze rapazes que frequentavam o 6º ano de escolaridade e de trinta e oito adolescentes de dezoito anos de idade, dos quais vinte eram do sexo feminino e dezoito do sexo masculino, a frequentarem o 12º ano de escolaridade. Refira-se que se trata dos sucessores imediatos dos sujeitos do 6º ano e do 12º ano de escolaridade, respectivamente, nas mesmas escolas. O estudo realizou-se com um ano de intervalo, relativamente ao primeiro, tendo as observações decorrido entre Janeiro e Junho de 1989.

Os instrumentos utilizados para avaliar o desenvolvimento das estruturas socio-cognitivas foram os mesmos, assim como as condições de aplicação e de cotação.

Novamente a fidelidade entre juízes foi determinada pela média de percentagem de acordos directos tanto nas cotações globais como nas parciais. Deste modo atingiu-se a percentagem de 89.94 na concordância relativamente à TPS-variável intervalar e de 95.19 na TPS-variável categorial. Quanto à entrevista de estratégias de negociação interpessoal, obteve-se um acordo de 77.12% na variável intervalar e de 91.72% na variável categorial. Comparando estes índices de concordância com os do estudo precedente, constata-se uma melhoria da fidelidade entre juízes, o que terá consequências na validade dos resultados a obter.

## Resultados

a) Diferenças entre os níveis da TPS e os níveis de ENI - A análise da variância para medidas repetidas(Quadro 14), evidencia que qualquer que seja o grupo considerado, as diferenças entre TPS e ENI são sempre significativas. A análise das médias (Quadro 15) indica que a TPS tem sempre valores superiores às ENI.

Quadro 14

Análise da variância unifatorial, considerando a TPS e a ENI como factor de medidas repetidas

GRUPOS	GRAUS DE LIBERDADE	SOMA DOS QUADRADOS	QUADRADO DA MÉDIA	F	p
12 ANOS	1	15.075	15.075	135.174	0.0001
18 ANOS	1	58.258	58.258	1895.338	0.0001
RAPAZES	1	35.281	35.281	315.116	0.0001
RAPARIGAS	1	35.13	35.13	639.129	0.0001

Quadro 15

Médias e desvios-padrão dos níveis de TPS e de ENI (variáveis intervalares) segundo a idade e o sexo.

	12 Anos			18 Anos		
	Total	Rapazes	Raparigas	Total	Rapazes	Raparigas
TPS	2.06 (.17)	2.06 (.20)	2.07 (.13)	3.00 (.14)	3.06 (.015)	2.96 (.12)
ENI	0.94 (.18)	0.96 (.23)	0.93 (.12)	1.25 (.25)	1.25 (.32)	1.25 (.19)

No que diz respeito à análise das diferenças entre os níveis de TPS e de ENI, a partir das variáveis 'categoriais', verifica-se que a maioria (21) dos sujeitos de doze anos se encontra simultaneamente nos níveis 2 da tomada de perspectiva social e 1 das estratégias de negociação interpessoal, um padrão semelhante ao encontrado no primeiro estudo (Quadro 16).

No grupo de dezoito anos temos que 19 sujeitos se situam na confluência do nível 3 de TPS e 1 de ENI e que 17 sujeitos se encontram ao mesmo tempo no nível 3 de TPS e 2 de ENI. Não se encontra nenhum caso com níveis idênticos nas duas variáveis (Quadro 17).

As distribuições por sexo apresentam resultados idênticos, tanto no grupo dos doze anos como no de dezoito anos, o que está em acordo com os padrões encontrados no primeiro estudo, *i.e.*, a existência de um *décalage* entre o TPS e as ENI (Quadros 18, 19, 20 e 21)

Quadro 16

*Distribuição de frequências de sujeitos por níveis de desenvolvimento de TPS e de ENI no grupo de 12 anos (variáveis categoriais)*

		ENI					
		Níveis	0	1	2	3	Total
TPS	0	0	0	0	0	0	0
	1	0	0	0	0	0	0
	2	0	21	0	0	0	21
	3	1	2	0	0	0	3
	4	0	0	0	0	0	0
		Total	1	23	0	0	24

Quadro 17

*Distribuição de frequências de sujeitos por níveis de desenvolvimento de TPS e de ENI no grupo de 18 anos (variáveis categoriais)*

		ENI					
		Níveis	0	1	2	3	Total
TPS	0	0	0	0	0	0	0
	1	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	0	0	0	0
	3	0	19	17	0	0	36
	4	0	1	1	0	0	2
		Total	0	20	18	0	38

Quadro 18

*Distribuição de frequências de sujeitos por níveis de desenvolvimento de TPS e de ENI nos rapazes de 12 anos*

		ENI				<i>Total</i>	
		Níveis	0	1	2	3	
TPS	0	0	0	0	0	0	0
	1	0	0	0	0	0	0
	2	0	12	0	0	0	12
	3	1	0	0	0	0	1
	4	0	0	0	0	0	0
<i>Total</i>			1	12	0	0	13

Quadro 19

*Distribuição de frequências de sujeitos por níveis de desenvolvimento de TPS e de ENI nas raparigas de 12 anos*

		ENI				<i>Total</i>	
		Níveis	0	1	2	3	
TPS	0	0	0	0	0	0	0
	1	0	0	0	0	0	0
	2	0	9	0	0	0	9
	3	0	2	0	0	0	2
	4	0	0	0	0	0	0
<i>Total</i>			0	11	0	0	11

Quadro 20

*Distribuição de frequências de sujeitos por níveis de desenvolvimento de TPS e de ENI nos rapazes de 18 anos*

		ENI				<i>Total</i>
<i>Níveis</i>		0	1	2	3	
<b>TPS</b>	<b>0</b>	0	0	0	0	0
	<b>1</b>	0	0	0	0	0
	<b>2</b>	0	0	0	0	0
	<b>3</b>	0	9	7	0	16
	<b>4</b>	0	1	1	0	2
<i>Total</i>		0	10	8	0	18

Quadro 21

*Distribuição de frequências de sujeitos por níveis de desenvolvimento de TPS e de ENI nas raparigas de 18 anos*

		ENI				<i>Total</i>
<i>Níveis</i>		0	1	2	3	
<b>TPS</b>	<b>0</b>	0	0	0	0	0
	<b>1</b>	0	0	0	0	0
	<b>2</b>	0	0	0	0	0
	<b>3</b>	0	10	10	0	20
	<b>4</b>	0	0	0	0	0
<i>Total</i>		0	10	10	0	20

b) *Variação das diferenças entre TPS e ENI* - A variação das diferenças entre TPS e ENI em função do sexo e da idade dos sujeitos foi apreciada, como no primeiro estudo, a partir dos resultados duma análise de variância bifatorial (2x2). Os resultados, apresentados no Quadro 22, evidenciam um efeito significativo da idade mas não do sexo. A ausência de efeitos de interacção indica que as diferenças de idade se manifestam duma forma idêntica qualquer que seja o sexo dos sujeitos.

**Quadro 22**

*Análise da variância bifatorial (sexo x idade) das diferenças entre os valores de TPS e de ENI*

FACTORES	GRAUS DE LIBERDADE	SOMA DOS QUADRADOS DA MÉDIA	QUADRADO	F	p
SEXO	1	0.012	0.012	0.164	0.687
IDADE	1	5.827	5.827	83.002	0.001
SEXO/ID.	1	0.072	0.072	1.027	0.315

A observação dos resultados do Quadro 23 informa-nos quanto ao sentido dessas diferenças: a amplitude das diferenças de níveis entre TPS e ENI aumenta com a idade dos sujeitos.

Quadro 23

*Diferenças entre TPS e ENI em função da idade e do sexo*

Sexo	Idade		Total
	12 Anos	18 Anos	
<b>Masculino</b>	<b>1.102</b>	<b>1.803</b>	<b>1.509</b>
	(.09)	(.07)	(.09)
<b>Feminino</b>	<b>1.144</b>	<b>1.704</b>	<b>1.505</b>
	(.06)	(.04)	(.06)
<b>Total</b>	<b>1.121</b>	<b>1.751</b>	<b>1.507</b>
	(.06)	(.04)	(.05)

Analizando as variações das diferenças entre a tomada de perspectiva social e as estratégias de negociação interpessoal nos vários grupos que integram a amostra, verificamos que existem no grupo de doze anos 21 sujeitos com um *décalage* de um nível entre as duas variáveis, 2 de dois níveis e num caso a distância é de três níveis (este último caso justifica que se questione a eventual interferência de factores estranhos à avaliação no momento da entrevista) (Quadro 16).

No grupo dos dezoito anos, 20 sujeitos apresentam uma distância de dois níveis entre as duas variáveis e 17 de um nível. Um caso de desfasamento de três níveis poderá ser atribuído, igualmente, à influência de factores estranhos à avaliação) (Quadro 17).

Em conclusão, comparando os resultados com os do primeiro estudo, observa-se novamente a existência de um *décalage* massivo entre as duas estruturas socio-cognitivas e igualmente se constata que ele tem tendência a aumentar com a idade. Aliás, neste segundo estudo o *décalage* entre as duas variáveis apresenta-se agravado, relativamente ao primeiro estudo.

c) *Precedência da TPS sobre as ENI em termos desenvolvimentais* - Os resultados das análises de covariância bifactorial (sexo x idade) são apresentados no Quadro 24. Foram avaliados sucessivamente os efeitos dos vários factores na ENI, considerando a TPS como covariada, a fim de testar a nossa hipótese teórica, e da TPS tendo a ENI como covariada para testar a hipótese oposta (precedência do ENI sobre a TPS).

Quadro 24

*Análise de covariância bifatorial  
TPS (covariada=ENI)*

FACTORES	GRAUS DE LIBERDADE	SOMA DOS QUADRADOS DA MÉDIA	QUADRADO	F	p
SEXO	1	0.027	0.027	1.204	0.277
IDADE	1	8.639	8.639	391.577	0.001
SEXO x ID.	1	0.043	0.043	1.928	0.170

## ENI (covariada=TPS)

FACTORES	GRAUS DE LIBERDADE	SOMA DOS QUADRADOS	QUADRADO DA MÉDIA	F	P
SEXO	1	0.001	0.001	0.026	0.872
IDADE	1	0.050	0.050	0.926	0.340
SEXO x ID.	1	0.008	0.008	0.145	0.705

No que diz respeito à ENI, comparando os resultados da ANCOVA com os da ANOVA apresentados mais adiante (Quadro 26), constatamos que o controle da TPS introduz modificação drástica nas diferenças entre grupos apresentadas na ANOVA. As diferenças em função da idade desaparecem definitivamente ( $F = .926$ ;  $p = .340$ ) e nenhuma outra diferença entre grupos é observada. Pelo contrário, na comparação entre os resultados das ANOVAS (Quadro 25) e ANCOVAs para TPS, o controle de ENI não modifica fundamentalmente os resultados: o efeito da idade observado pela análise de variância mantém-se na análise de covariância ( $F = 391.577$ ;  $p = .001$ ). Podemos concluir que os dados empíricos são compatíveis com a hipótese de precedência desenvolvimental de TPS sobre ENI e não apoiam a hipótese contrária.

A análise baseada nas variáveis categoriais que fizemos no primeiro estudo fica reforçada nesta segunda amostra, uma vez que não se encontra nenhum sujeito com níveis idênticos nas duas variáveis. A verificação sistemática do *décalage* a favor do TPS reforça a hipótese de pré-requisito

desta estrutura relativamente às estratégias de negociação interpessoal (Quadros 16 e 17)

*d) Diferenças dos níveis de TPS e de ENI entre grupos*

- As análises da variância bifatorial evidenciam que, quer para TPS quer para ENI (Quadro 25 e 26, respectivamente), só o efeito da idade é significativo.

**Quadro 25**

*Análise da variância bifatorial de TPS por sexo e por idade*

FACTORES	GRAUS DE LIBERDADE	SOMA DOS QUADRADOS	QUADRADO DA MÉDIA	F	p
SEXO	1	0.028	0.028	1.263	0.2658
IDADE	1	13.023	13.023	596.973	0.0001
SEXO/ID.	1	0.041	0.041	1.892	0.1743

**Quadro 26**

*Análise da variância bifatorial de ENI por sexo e por idade*

FACTORES	GRAUS DE LIBERDADE	SOMA DOS QUADRADOS	QUADRADO DA MÉDIA	F	p
SEXO(A)	1	0.003	0.003	0.064	0.8015
IDADE(B)	1	1.428	1.428	26.579	0.0001
A B	1	0.004	0.004	0.079	0.7791
ERRO	5 8	3.116	0.054		

A observação do Quadro 15, apresentando as médias em TPS e em ENI para cada grupo definido a partir da idade e do sexo, informa-nos que os sujeitos de 18 anos têm níveis

sistematicamente superiores aos de 12 anos, tanto na amostra total como em cada sexo.

A análise das variáveis categoriais comprova a existência de diferenças entre idades nas duas variáveis, confirmando-se a predominância do nível 2 de TPS aos doze anos e do nível 3 aos dezoito anos, enquanto que nas estratégias de negociação interpessoal se verifica que o nível 1 é o mais frequente aos doze anos, sendo que aos dezoito anos os sujeitos se distribuem de forma quase equilibrada entre os níveis 1 e 2 (*vd.* Quadros 16 e 17).

O sexo continua a não evidenciar diferenças de níveis em cada uma das variáveis socio-cognitivas (*vd.* Quadros 18, 19, 21 e 21).

### *Discussão e conclusões*

*Efeitos da idade e do sexo* - Os níveis de desenvolvimento da tomada de perspectiva social nos dois grupos etários considerados estão em conformidade com a investigação existente e confirmam os resultados no nosso primeiro estudo. Desta forma, o nível predominante aos doze anos é o 2 e aos dezoito é o 3. Dispensamo-nos da análise do significado psicológico destes valores, a qual foi realizada para o primeiro estudo.

Os níveis de desenvolvimento das estratégias de negociação interpessoal nos dois grupos de idade revelam que o nível predominante aos doze anos é o 1, enquanto que aos dezoito anos os sujeitos se distribuem entre o nível 1 e o 2. Logo, este último dado mostra que os níveis de ENI encontrados são ligeiramente inferiores aos do primeiro estudo, não estando, todavia, fora dos limites dos resultados esperados (*v.d.* Adalbjarnadóttir & Selman, 1989, Selman, Beardslee, Schultz, Krupa & Podorefsky, 1986). Uma parte significativa destes jovens utiliza um raciocínio de resolução de problemas interpessoais que tende a conceptualizá-la a partir de estratégias de sentido único (nível), enquanto que outra parte já funciona ao nível da influência psicológica no interlocutor (nível 2).

A inexistência de diferenças entre os sexos na TPS confirma os dados do estudo anterior e, portanto, está também em acordo com a investigação realizada. Quanto às estratégias de negociação interpessoal, voltámos a verificar a inexistência de diferenças significativas entre os dois sexos, o que pode constituir um argumento a favor dessa tese.

*Relação entre TPS e ENI* - O dado mais interessante, do ponto de vista dos objectivos que justificaram a realização do segundo estudo, é, no entanto, o da comparação dos ritmos de desenvolvimento das duas estruturas socio-cognitivas em análise. Fica claro, nesta segunda amostra, que as médias de níveis de tomada de perspectiva social são significativamente

superiores às das estratégias de negociação interpessoal. Além disso, verifica-se novamente que o *décalage* entre a TPS e as ENI, que já se verificava no grupo dos doze anos, é agravado no dos dezoito anos. Mais ainda, o segundo estudo mostra uma distância, entre as duas estruturas, maior do que o primeiro estudo. Uma vez que a fidelidade entre juízes é elevada — mais até do que no primeiro estudo — e considerando que estamos perante uma replicação, este resultado começa a merecer um certo crédito, em termos de relevância teórica.

Repare-se também que, mais uma vez, nenhum sujeito apresentou um padrão contrário à nossa previsão. Acontece mesmo que, no segundo estudo, a totalidade dos sujeitos evidencia diferenças de desenvolvimento a favor da tomada de perspectiva social.

Perante estes resultados ganham uma nova segurança as reconceptualizações que temos vindo a apresentar ao longo deste trabalho, *i.e.*, da tomada de perspectiva social como estrutura de processamento da experiência e das estratégias de negociação interpessoal como estrutura de organização da acção. Assinale-se que, antes de mais, essa interpretação carece da comprovação de que se trata de duas variáveis distintas mas não independentes, o que também se confirma no segundo estudo e é compatível com os enunciados teóricos — que propõem a participação da TPS no raciocínio sobre a acção interpessoal — e com o dispositivo metodológico — que considera a complexidade da articulação de pontos de vista na entrevista de estratégias de negociação interpessoal.

Por outro lado, o carácter sistemático da anterioridade dos níveis da tomada de perspectiva social, relativamente aos das estratégias de negociação interpessoal, reforça a nossa formulação de uma relação de condição necessária e não suficiente da primeira para a segunda estruturas.

Os dados e interpretações referidos põem em relevo o valor heurístico deste fenómeno que qualificámos de *décalage* entre as duas variáveis analisadas. No entanto, esse valor poderia pôr-se em causa, com base no seguinte argumento metodológico: as escalas desenvolvimentais da tomada de perspectiva social e das estratégias de negociação interpessoal não são comparáveis porque o espaço de variação possível é diferente, ou seja, enquanto que a sequência de níveis da TPS se estende do 0 ao 4, a das ENI tem o seu tecto no nível 3.

Quanto a esta questão, impunha-se uma diligêcia que verificasse até que ponto é que as discrepâncias de níveis poderiam ser atribuídas às diferenças entre as escalas. Neste sentido, decidimos uniformizar as escalas, pela transformação dos dados brutos (variáveis intervalares) em dados "ponderados" numa escala de 0 a 10. Trata-se, evidentemente, de um expediente metodológico que, não sendo traduzível em termos de significado psicológico, tem a vantagem de nos permitir, pelo menos, observar se o efeito de *décalage* entre as duas estruturas é ou não superior ao efeito de desigualdade das escalas de avaliação das duas variáveis envolvidas. Se o *décalage* se mantiver, podemos afirmar que, independentemente da existência ou não de um efeito das

escalas, a distância entre o desenvolvimento das duas estruturas é digna de crédito. Obviamente, o desaparecimento do *décalage* como resultado da uniformização das escalas não permitiria, em contrapartida, qualquer dedução conclusiva, i.e., que se atribuisse a diferença entre as variáveis a efeitos metodológicos ou a efeitos desenvolvimentais. A verdade é que a análise de variância, considerando a TPS e a ENI como factor de medidas repetidas, realizada com dados ponderados, conduziu à mesma conclusão a que tínhamos chegado anteriormente, a saber, que a distância entre o desenvolvimento dos dois constructos é suficientemente grande para poder resistir à sua redução a um mero efeito das condições metodológicas (grupo de 12 anos  $F=135.091$ ,  $p=.0001$ ; grupo de 18 anos  $F=650.749$ ,  $p=.0001$ ).

Eliminaram-se assim as dúvidas legítimas sobre o grau e a natureza do *décalage* entre as duas estruturas socio-cognitivas e reforçou-se a validade da sua constatação.

Confirmada a existência desse *décalage*, algumas questões se colocam em termos da sua interpretação teórica. Um primeiro desafio é, certamente, o da sua compreensão no quadro do desenvolvimento psicológico. A regularidade de uma desarmonia no processo de desenvolvimento desafia os pressupostos de certas teorias que tendem a defender a coerência geral dos sistemas psicológicos. Uma tentativa para compreender este fenómeno de *décalage* entre estruturas é a que sugere a consideração do princípio de inconsistência no desenvolvimento psicológico (cf. Flavell, 1982a, 1982b; Turiel &

Davidson, 1986). De um ponto de vista defensor da especificidade de domínios de conhecimento, que, como já afirmámos anteriormente, representa uma possibilidade de explicar regularidades de inconsistência no desenvolvimento (Turiel & Davidson, 1986), pode fazer sentido avançar a hipótese da existência de dois domínios (ou subdomínios) cognitivos relativos do conhecimento social: o da realidade interpessoal como um mundo de seres e de relações — conduzindo a um conhecimento de natureza contemplativa; o da acção interpessoal — conduzindo a um conhecimento essencialmente procedural. O aprofundamento desta hipótese leva à proposta de consideração de diferenças, não apenas na natureza dos conteúdos cognitivos que, como se sabe, não servem como critério de diferenciação de domínios — nem mesmo da distinção entre estruturas do conhecimento físico e do conhecimento social — mas sobretudo no tipo de operações, capacidades e processos de auto-regulação, estes sim, susceptíveis de se constituirem em fundamento da delimitação de domínios cognitivos.

Como vimos, a conceptualização das inconsistências do desenvolvimento psicológico e a tese da especificidade de domínios cognitivos inserem-se na lógica da nossa proposta de reinterpretação do modelo de Robert Selman, nomeadamente do papel e função dos dois constructos identificados: a tomada de perspectiva social, como estrutura socio-cognitiva do ser — daquilo que e como as "coisas" são — e as estratégias de negociação interpessoal como estrutura socio-cognitiva do agir —

das "coisas" que e como se pode fazer. Reiteramos, por isso, as implicações dos dados empíricos obtidos e replicados não apenas para a confirmação das nossas hipóteses mas também para a procura de fundamentação da nossa leitura estrutural-cognitivista da teoria de Selman sobre a competência interpessoal.

Finalmente, terminaríamos com uma chamada de atenção para as implicações mútuas destes resultados — e da sua interpretação — na intervenção psicológica. Se por um lado, esta investigação põe em relevo a inferioridade da competência para a acção interpessoal nos adolescentes, relativamente à competência da compreensão interpessoal — e possivelmente a maior dificuldade e complexidade das aprendizagens que ela envolve —, propondo redefinições na formulação de objectivos de intervenção<sup>(1)</sup> e estimulando a elaboração de estratégias, directas — destinadas a transformar o sistema cognitivo-interpessoal do(s) cliente(s) — e indirectas — visando suprir eventuais "incapacidades" dos contextos de vida dos adolescentes para oferecerem experiências adequadas —, por outro, o desenvolvimento, implementação e avaliação de programas de consulta psicológica para o desenvolvimento interpessoal pode constituir um contributo importante para a compreensão dos processos de mudança (desenvolvimental) envolvidos e assim do próprio desenvolvimento psicológico.

---

(1) O que não significa necessariamente que o *décalage* deva ser encarado como um atraso do desenvolvimento das ENI, podendo tratar-se de um fenómeno natural de processo de desenvolvimento psicológico.

## **CONCLUSÃO**

O presente trabalho tomou por objecto de estudo o desenvolvimento das estruturas cognitivas da compreensão e acção interpessoais. Faremos seguidamente a apresentação dos capítulos que o integram, após o que tentaremos summarizar as suas ideias principais.

O primeiro capítulo situa a problemática do desenvolvimento psicológico, designadamente interpessoal, no contexto de uma concepção global da intervenção (e do exercício profissional da Psicologia) designada pela expressão de Consulta Psicológica. Analisa-se aí a relevância do estudo do desenvolvimento de estruturas cognitivo-interpessoais para a consulta psicológica que toma por objecto e objectivo o desenvolvimento humano, o que implica a reflexão sobre as articulações, a vários níveis, entre os dois conceitos.

O segundo capítulo debruça-se sobre a tomada de perspectiva social. Depois de situada nas suas origens filosóficas, analisa-se o modelo e o constructo, considerando o processo da sua emergência e a diferenciação face a constructos adjacentes. Seguidamente, apresenta-se a formulação pioneira de Piaget de uma capacidade de coordenação de pontos de vista sociais e descreve-se a sequência desenvolvimental de níveis da TPS. A análise crítica do modelo fundamenta-se no pensamento de Piaget, enfatizando sobretudo a necessidade de formalização da competência de tomada de perspectiva social. Reflecte-se sobre o significado desenvolvimental da TPS, nomeadamente, sobre as suas funções ontológica, epistemológica e ideológica, e sobre o seu papel como formador

de um instrumento de construção de significações para as experiências interpessoais. Discute-se a questão da relação entre competências lógicas e competências interpessoais bem como o problema das relações entre competência e *performance*. Finalmente, conceptualiza-se, o desenvolvimento das estruturas como um processo dialéctico com base nas filosofias dialécticas e na produção teórica de Piaget.

O terceiro capítulo organiza-se em torno das estratégias de negociação interpessoal. Define-se o conceito e o seu estatuto teórico e apresenta-se a sequência de níveis desta competência cognitivo-interpessoal, além das dimensões que o integram e das componentes psicológicas que preenchem o seu conteúdo. A segunda parte deste capítulo propõe uma análise crítica em que se questiona o valor da opção funcionalista de Robert Selman, se apuram as virtualidades da sua proposta de três componentes e se articulam as dimensões de autonomia e de intimidade. Tematiza-se a questão da relação entre uma competência cognitiva da acção interpessoal e a própria acção e justifica-se a natureza estrutural da primeira. O último problema tratado, o da possibilidade de um enviesamento axiológico da proposta de Selman, abre caminho para uma incursão na teoria da acção comunicativa de J. Habermas cuja relevância se analisa para a conceptualização de uma competência universal de acção.

O capítulo quarto equaciona o problema da relação entre as duas estruturas socio-cognitivas com base em duas investigações empíricas — auxiliadas pela reflexão teórica e pela

revisão da investigação existente — que foram realizadas junto de duas amostras de adolescentes para analisar o desenvolvimento da tomada de perspectiva social e das estratégias de negociação interpessoal. Depois de apresentados os objectivos, hipóteses, metodologia e resultados, procede-se a uma discussão e interpretação dos estudos, salientando as suas principais contribuições para a compreensão das relações entre as duas variáveis.

Uma das vertentes que atravessa este trabalho reside na sua proposta de um modelo integrador do subsistema cognitivo-interpessoal do sujeito com base na perspectiva desenvolvida por Robert Selman. Considerámos que a realização desta tarefa se poderia (e deveria) fazer a partir de um regresso ao pensamento de Piaget donde se pode extrair um instrumento teórico-formal que designámos por teoria geral das estruturas cognitivas. Assim, foi com base neste referencial que identificámos as primeiras questões a colocar à perspectiva de Selman no sentido de, através de uma análise crítica, aprofundar a sua coerência teórica, harmonizando-a com os requisitos do estruturalismo genético.

Neste contexto, elegendo num primeiro momento para objecto de estudo a tomada de perspectiva social, procurámos averiguar o seu estatuto estrutural, desde logo comprometido

na definição formulada por Selman com base numa categoria substantiva, as concepções sobre pessoas. Propusemos, portanto, a suficiência da sua formulação a partir da sua componente indubitavelmente operativa: coordenação de perspectivas. Justificámos a posição segundo a qual o modelo da TPS carece de formalização para se confrontar com os requisitos epistemológicos do construtivismo genético, modelo cujas virtualidades estão longe de se encontrar esgotadas.

Considerámos que a tomada de perspectiva social, apresentada como competência de diferenciação e integração de pontos de vista sobre situações interpessoais, toca o núcleo entelequial do conhecimento sobre o mundo social. A leitura estruturalista deste conceito, no sentido do seu aprofundamento, conduziu-nos à sua reconceptualização como estrutura socio-cognitiva de organização da experiência e de conhecimento da realidade interpessoal, isto é, uma estrutura "teórica" cuja expressão ontogenética dá conta de uma sucessão de ontologias psicológicas e interpessoais em cada patamar da sua evolução.

A afirmação desta competência dá conta da exigência da consideração da especificidade de processos, operações e capacidades cognitivas próprias da abordagem do domínio social cuja lógica de estruturação opusemos à do domínio da realidade física. A distinção entre domínios de conhecimento físico e social que corresponde, no plano do sistema cognitivo, à autonomização de estruturas do conhecimento interpessoal/social levanta o problema da articulação entre

estas e as estruturas do conhecimento lógico-físico. A resposta a esta questão foi procurada na tese da especificidade de domínios cognitivos, isto é, da dependência dos instrumentos de conhecimento em relação à natureza dos seu objectos epistemológicos, da qual decorre a constatação da necessidade de se considerar diferentes níveis de organização dos sistemas cognitivos o que implica processos desenvolvimentais de coordenação inter-domínios *vs.* heterogeneidades e inconsistências.

Finalmente, tematizou-se a natureza dialéctica do processo de desenvolvimento das estruturas que no caso presente — das estruturas socio-cognitivas — adquire um duplo interesse: por um lado traduz a natureza das transformações do próprio processo de desenvolvimento psicológico, como Piaget o demonstrou; por outro, constitui o instrumento conceptual mais adequado para dar conta da lógica das relações entre acontecimentos do domínio social.

O segundo momento de reflexão e análise incidiu nas estratégias de negociação interpessoal, definidas como capacidade geral de conceptualização da acção para a resolução de problemas interpessoais.

De novo, interessou-nos a exploração do modelo de Selman no sentido da averiguação do estatuto estrutural deste constructo cuja recência exige um esforço de formalização que considerámos como tarefa prioritária. A afirmação dessa necessidade aparece associada à possibilidade de avaliação da

dimensão funcional do modelo das ENI como um obstáculo a transpor. É que a opção de Selman, apesar de se revestir de todo o interesse contido na preocupação de combinação de uma descrição da organização do sistema com o seu modo de funcionamento, recai numa abordagem que — para além da sua ingenuidade e linearidade epistemológicas — se antagoniza com uma concepção construtivista e dialéctica do desenvolvimento estrutural.

A análise molecular dos elementos desta segunda estrutura cognitivo-interpessoal deverá, a nosso ver, ser realizada com base num conjunto de três componentes formulado por Robert Selman — estrutura de perspectivas, objectivo de acção e percepção e controle dos desequilíbrios emocionais — essas sim, com possibilidades de, por um lado preencherem o conteúdo das ENI com processos eminentemente psicológicos e, por outro, penetrarem na especificidade das características da acção interpessoal.

A coincidência entre complexidade socio-cognitiva e opções colaborativas da acção merecem-nos um reparo pelo carácter de necessidade desenvolvimental com que é apresentada. A análise piagetiana da noção de co-operação (operar com) da qual está ausente qualquer denotação axiológica apareceu-nos como mais adequada e compatível com a lógica interna do desenvolvimento de estruturas do conhecimento. A um outro nível, argumentámos que a base desta confusão entre complexidade operativa e opções de valor se encontra na ausência de uma articulação entre a

competência cognitiva da acção interpessoal e uma teorização do seu objecto epistemológico: a acção/interacção humana. A este respeito a teoria da acção comunicativa de Habermas surge como a oportunidade de diferenciação de dois modos de agir interpessoal/social que subjazem ao enviesamento do modelo das estratégias de negociação interpessoal: a racionalidade estratégica e a racionalidade comunicativa.

Ao longo desta análise podemos verificar a importância do notável trabalho de Robert Selman para o esclarecimento das condições formais e universais da ontogénese da competência comunicativa bem como da influência inversa das propostas de Habermas para uma abordagem psicológica de uma estrutura socio-cognitiva da acção (*e.g.*, a orientação da estrutura teleológica para a construção de acordos; o papel regulador das pretensões de validade).

O corolário lógico da nossa análise consubstancia-se na reconceptualização das ENI como estrutura de organização cognitiva da acção interpessoal, *i.e.*, como uma expressão pática da competência, de natureza essencialmente pragmática/procedimental e transformacional. Não se trata já de saber o que as "coisas" são, mas as "coisas" que e como se pode fazer no campo da interacção humana. A consideração da evolução teórica mais recente do trabalho de Selman — o desenvolvimento da partilha interpessoal como pré-requisito para a intimidade, por oposição a negociação que se articula com a conquista psicológica da autonomia — sugere a

possibilidade de integração das suas dimensões numa concepção geral da competência cognitiva da acção interpessoal.

O último momento de organização deste trabalho propõe a questão inevitável da possibilidade de estabelecer relações entre as duas estruturas socio-cognitivas analisadas (TPS e ENI), como condição de integração teórica das duas noções no quadro de uma compreensão global do desenvolvimento cognitivo-interpessoal.

A estratégia de abordagem deste problema concretiza-se em duas investigações empíricas, as quais, complementadas pela análise teórica, permitiram verificar a autonomia interdependente das duas estruturas e apresentaram o dado inédito do *décalage* no desenvolvimento entre ambas. Com efeito, observámos, de forma sistemática, a persistência de ritmos de desenvolvimento diferentes entre a tomada de perspectiva social e as estratégias de negociação interpessoal, sendo que a primeira é mais rápida do que a segunda. A constatação massiva deste resultado do *décalage* em adolescentes de duas idades (12 e 18 anos), confirmada num segundo estudo de replicação com uma amostra idêntica confirmou as nossas hipóteses exploratórias iniciais e sugere a sua interpretação como um fenómeno "natural" do processo de desenvolvimento psicológico, atribuível à maior exigência e complexidade das aprendizagens deste domínio condicionadas pelos imperativos da acção interpessoal.

A articulação entre as duas estruturas passa, enfim, pela confirmação da participação da tomada de perspectiva social

nos processos cognitivos de organização da acção — predictível em termos teóricos —, pela verificação da relação de anterioridade temporal da TPS face às ENI na ordem das aquisições desenvolvimentais e pela demonstração de que a primeira constitui uma condição necessária — e eventualmente não suficiente — para o desenvolvimento da última.

Apesar de tudo, é preciso não esquecer as limitações destes estudos que se prendem principalmente com a fragilidade da metodologia inferencial com que opera — mas que, apesar de tudo, se apresenta como a mais adequada aos objectivos da linha de investigação em que eles se inserem —, com o reduzido número de elementos das amostras observadas e com o seu elevado grau de homogeneidade e com a necessidade de maior quantidade de estudos de replicação, dado o carácter inédito e massivo do *décalage* encontrado.

No futuro, pensamos que seria de interesse o refinamento teórico dos modelos das duas competências — especialmente no que se refere ao aprofundamento das suas componentes operativas —, bem como o aperfeiçoamento da instrumentação, nomeadamente a construção e validação de um único instrumento que permitisse avaliar de uma só vez as duas competências cognitivo-interpessoais (evidentemente, a utilização de entrevistas diferentes pode conduzir a um efeito de variação nos resultados que, no entanto, julgamos não ser significativo). Quanto à investigação, consideramos que, para além do objectivo de replicação de estudos com estes objectivos, seria útil estudar o comportamento das duas

variáveis socio-cognitivas em outras populações e grupos etários (por exemplo, estudantes universitários), relacionar os resultados desenvolvimentais com variáveis contextuais e, sobretudo, passar de formatos transversais para longitudinais, métodos adaptados por excelência para estudar a mudança desenvolvimental ao longo do tempo.

**BIBLIOGRAFIA**

- Abramovitch, R & Strayer, F. F. (1973). Preschool social organization: Agonistic spacing and attentional behaviors. In P. Pliner, T. Kramer, & T. Anoway (Eds.), *Recent advances in the study of communication and affect. Vol. 6.* New York: Plenum Press.
- 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.
- Adlam, D., Henriques, J., Rose, N., Salfield, A., Ven, C. & Walkerdine, V. (1977). Psychology, ideology and the human subject. *Ideology and Comments, 1,* 5-56.
- Agra, C. (1990). *Sujeito, ciências e poder: Esboço de epistemologia. 1º Volume. Ciência do sujeito.* Porto (policopiado).
- Argyle, M. (1969). *Social interaction.* London: Tavistock Publications Ltd..
- Althusser, L. (1978[1967]). *Sobre o trabalho teórico.* Lisboa: Editorial Presença.
- Bagarozzi, D. (1985). Implications of social skills training for social and interpersonal competence. In L. L'Abate & M. A. Milan (Eds.), *Handbook of social skills training and research.* New York: John Wiley & Sons.

- \*Baldwin, J. M. (1906). *Social and ethical interpretations in mental development*. New York: MacMillan.
- Baltes, P. B. (1984). Discussion: Some constructive caveats on action psychology and the study of intention. *Human Development*, 27, 3-4, 135-139.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc..
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc..
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc..
- Barrett, D. E. & Radke-Yarrow, M. (1977). Presocial behavior, social inferential ability, and assertiveness in children. *Child Development*, 48, 475-481.
- Beardslee, W. R., Schultz, L. H., & Selman, R. L. (1987). Level of social-cognitive development, adaptive functioning, and a *DSM-III* diagnosis in adolescent offspring of parents with affective disorders: Implications of the development of the capacity for mutuality. *Developmental Psychology*, 23, 6, 807-815.

- Bearison, D. J. (1982). New directions in studies of social interaction and cognitive growth. In F. C. Scrafica (Ed.), *Social-cognitive development in context*. New York: The Guilford Press.
- Bearison, D. J., & Gass, S. T. (1979). Hypothetical and practical reasoning: Children's persuasive appeals in different social contexts. *Child Development*, 50, 901-903.
- Beck, A. T., Emery, G. (1985). *Anxiety disorders and phobias*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Bell, J. M. (1970). The development of the concept of object as related to infant-mother attachment. *Child Development*, 41, 291-311.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Anchor Books.
- Biggs, D. & Blocher, D. (1987). *Foundations of ethical counseling*. New York: Springer Publishing Company.
- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's moral judgement. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.

- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88, 1, 1-44.
- Blocher, D. H. (1980). Some implications of recent research in social and developmental psychology for counseling practice. *The Personnel and Guidance Journal*, 58, 5, 334-336.
- Blocher, D. H. (1981). Human ecology and the future of counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 9, 4, 69-77.
- Blocher, D. H. (1987). *The professional counselor*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Borkc, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5, 263-269.
- Borkc, H. (1972). Chandler and Greenspan's "Ersatz egocentrism": A rejoinder. *Developmental Psychology*, 7, 2, 107-109.
- Brabeck, M. M. & Welfel, E. R. (1985). Counseling theory: Understanding the trend toward eclecticism from a developmental perspective. *Journal of Counseling and Development*, 63, 343-348.
- Brandstädter, J. (1984). Action development and development through action. *Human Development*, 27, 3-4, 115-119.

Brim, Jr., O. G. (1981). Foreword. In R. M. Lerner & N. A. Busch-Rossnagel (Eds.). *Individuals as producers of their development: A life-span perspective*. New York: Academic Press.

Brodzinsky, D. M. (1985). On the relationship between cognitive styles and cognitive structures. In E. D. Neimark, R. De Lisi & J. L. Newman (Eds.), *Moderators of competence*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

\*Brodzinsky, D. M., Fever, V. & Owens, J. (1977). Detection of linguistic ambiguity by reflective, impulsive, fast-accurate, and slow-inaccurate children. *Journal of Educational Psychology*, 69, 237-243.

Bronfenbrenner, U., Kessel, F., Kessen, W., & White, S. (1986). Toward a critical social history of development psychology: A propaedeutic discussion. *American Psychologist*, 41, 11, 1218-1230.

Broughton, J. M. (1981). Piaget's structural developmental psychology: II. Logic and Psychology. *Human Development*, 24, 195-224.

Broughton, J. M. (1983). The cognitive-developmental theory of adolescence. In B. Lee & G. G. Noam (Eds.), *Developmental approaches to the self*. New York: Plenum Press.

Broughton, J. M. (1987). An introduction to critical developmental psychology. In J. M. Broughton (Ed.), *Critical theories of psychological development*. New York: Plenum Press.

- Brown, G. & Desforges, C. (1979). *Piaget's theory: A psychological critique*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Buck-Morss, S. (1987). Piaget, Adorno and dialectical operations. In J. M. Broughton (Ed.), *Critical theories of psychological development*. New York: Plenum Press.
- Bullinger, A. & Chatillon, J.-F. (1983). Recent theory and research of the genevan school. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 3, J. H. Flavell & E. M. Markman, *Cognitive development*. New York: Wiley.
- \*Byrne, D. F. (1973). *The development of role taking in adolescence*. Unpublished doctoral dissertation. Harvard Graduate School of Education.
- Campbell, R. L., & Bickhard M. H. (1986). *Knowing levels and developmental stages*. Basel: Karger.
- Campbell, R. L., & Bickhard M. H. (1987). A deconstruction of Fodor's anticonstrutivism. *Human Development*, 30, 48-59.
- Campos, B. P. (1977). *Análise social da prática científica: Introdução às ciências sociais e outras*. Coimbra (policopiado).

- Campos, B. P. (1985). Consulta psicológica e projectos de desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica, 1*, 5-9.
- Campos, B. P. (1988). Consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica, 4*, 5-12.
- Campos, B. P. (1989a). A orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico. In *Questões de política educativa*. Porto: Edições Asa.
- Campos, B. P. (1989b). Formação pessoal e social e desenvolvimento psicológico dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica, 5*, 123-134.
- 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.
- Cardoso, M. E. (1988). Uma concepção fraca da racionalidade: Observações sobre identidade e comunidade. *Análise Social, 24*, 807-813.
- Carrilho, M. M. (1989). *Itinerários da racionalidade*. Lisboa: Dom Quixote.
- Case, R., Hayward, S., Lewis, M., & Hurst, P. (1988). Toward a neo-piagetian theory of cognitive and emotional development. *Developmental Review, 8*, 1-51.

- Chandler, M. J. (1973). Egocentrism and antisocial behavior: The assessment and training of social perspective-taking skills. *Developmental Psychology, 9*, 326-332.
- Chandler, M. J. (1982). Social cognition and social structure. In F. C. Serafica (Eds.), *Social-cognitive development in context*. New York: The Guilford Press.
- Chandler, M. J. & Greenspan, S. (1972). Erstaz egocentrism: A reply to H. Borke. *Developmental Psychology, 7*, 2, 104-106.
- Chandler, M. J., Greenspan, S., & Barenboim, C. (1974). Assessment and training of role-taking and referential communication skills in institutionalized emotionally disturbed children. *Developmental Psychology, 10*, 4, 546-553.
- Chapman, M. (1984a). Intentional action as a paradigm for developmental psychology: A symposium. *Human Development, 27*, 3-4, 113-115.
- Chapman, M. (1984b). Conclusion: Action, intention, and intersubjectivity. *Human Development, 27*, 3-4, 139-145.
- Chomsky, N. (1987). A propósito das estruturas cognitivas e do seu desenvolvimento: Uma resposta a Piaget. In J. Piaget & N. Chomsky. *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem*. Lisboa: Edições 70.

Coimbra, J. L. (1990). Desenvolvimento interpessoal e moral. In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coimbra, J. L., & 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. (1990a). Organization of the experience and organization of action-related thought: A *décalage* in the adolescent's interpersonal development. In C. Vandenplas-Holper & B. P. Campos (Eds.), *Interpersonal and identity development: New directions*. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da F. P. C. E. U. P. e Louvain-La-Neuve Academia.

Coimbra, J. L. & Campos, B. P. (1990b). *Orientação vocacional e desenvolvimento pessoal e social*. Comunicação apresentada no Seminário "Passagem dos Jovens da Escola à Vida Activa", Vila Nova de Famalicão, 17-19 de Maio.

Coimbra, J., Serra, M., Magalhães, A., Guimarães, B., & Alves, G. (1986). Consulta psicológica e desenvolvimento interpessoal de jovens. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 59-69.

- Cooney, E. W. (1977). Social-cognitive development: Applications to intervention and evaluation in the elementary grades. *The Counseling Psychologist, 6*, 4, 6-9.
- Cooney, E. W., & Selman, R. L. (1978). Children's use of social conceptions: Towards a dynamic model of social cognition. In W. Damon (Ed.), *New directions for child development: Social cognition*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Cooper, T. D. & Lewis, J. A. (1983). The crisis of relativism: Helping counselors cope with diversity. *Counselor Education and Supervision, 6*, 290-295.
- Costa, M. E. (1990). Desenvolvimento da identidade. In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Crites, J. O. (1981). *Career counseling: Models, methods, and materials*. New York: McGraw-Hill, Inc..
- Damon, W. (1977a). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Damon, W. (1977b). Measurement and social development. *The Counseling Psychologist, 6*, 4, 13-15.

Damon, W. (1980). Patterns of change in children's social reasoning: A two-year longitudinal study. *Child Development*, 51, 1010-1017.

Damon, W. (1981). Exploring children's social cognition on two fronts. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. Cambridge: Cambridge University Press.

Damon, W. (1983). *Social and personality development: Infancy through adolescence*. New York: W. W. Norton & Company.

\*Decharms, R., & Shea, D. J. (1976). Beyond attribution theory: The human conception of motivation and causality. In L. Strickland, F. Abond, & K. Gergen (Eds.), *Social psychology in transition*. New York: Plenum Press.

\*Dewey, J. (1954). *Moral principles in education*. New York: Philosophical Library.

Dewey, J. (1966 [1916]). *Democracy and education*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc..

Döbert, R., Habermas, J., & Nunner-Winkler, G. (1987). The development of the self. In J. M. Broughton (Ed.), *Critical theories of psychological development*. New York: Plenum Press.

- Dodge, K. A., Pettit, G. J., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 213, 51, 2, 1-80.
- Doise, W. (1982). *L' explication en psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Doise, W., Deschamps, J-C., & Mugny, G. (1980). *Psicología social experimental*. Lisboa: Moraes Editores.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Inter Editions.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Oxford: Basil Blackwell Ltd..
- D'Zurilla, T. J. & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 1, 107-126.
- Eckensberger, L. H. & Meacham, J. A. (1984). The essentials of action theory: A framework for discussion. *Human Development*, 27, 3-4, 166-173.
- Edelstein, I., Keller, M., & Wahlen, K. (1984). Structure and content in social cognition: Conceptual and empirical analyses. *Child Development*, 55, 1514-1526.

- Edelstein, W. (1977). Educational application of theories of social cognitive development: Some problems and prerequisites. In C. F. M. Van Lieshout & D. J. Ingram (Eds.), *Stimulation of social development in school*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Edelstein, W. (1985). Moral Intervention: A skeptical note. In M. W. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and application*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Egan, G. (1982). *The skilled helper: Model, skills and methods for effective helping*. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Ellis, A. & Bernard, M. E. (1985). What is rational-emotive therapy (RET)? In A. Ellis & M. E. Bernard (Eds.), *Clinical applications of rational-emotive therapy*. New York: Plenum Press.
- \*Enright, R. D. (1980). An integration of social cognitive development and cognitive processing: Educational applications. *American Educational Research Journal*, 17, 21-41.
- Enright, R. D. & Deist, S. H. (1979). Social perspective taking as a component of identity formation. *Adolescent*, XIV, 55, 517-522.
- Enright, R. D., & Lapsley, D. K. (1980). Social role-taking: A review of the constructs, measures, and measurement properties. *Review of Educational Research*, 50, 4, 647-674.

Erikson, E. M. (1976[1950]). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

\*Feffer, M. H. (1959). The cognitive implication of role-taking behavior. *Journal of Personality*, 27, 152-168.

\*Feffer, M. H. (1971). Developmental analysis of interpersonal behavior. *Psychological Review*, 77, 197-214.

\*Feffer, M. H., & Gourevitch, V. (1960). Cognitive aspects of role-taking in children. *Journal of Personality*, 28, 383-396.

\*Feffer, M., & Suchotliff, L. (1966). Decentering implications of social interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 415-422.

\*Flavell, J. H. (1963). *The development psychology of Jean Piaget*. London: Van Nostrand.

Flavell, J. H. (1985[1977]). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Inc..

Flavell, J. H. (1982a). On cognitive development. *Child Development*, 53, 1-10.

Flavell, J. H. (1982b). Structures, stages, and sequences in cognitive development. In W. A. Collins (Ed.), *The concept of development: The Minnesota Symposia on Child Psychology, Volume 15*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

\*Flavell, J. H., Fry, C., Wright, J., & Jarvis, P. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*. New York: John Wiley.

Flavell, J. H., & Wohlwill, J. F. (1969). Formal and functional aspects of cognitive development. In D. Elkind & J. Flavell (Eds.), *Studies in cognitive development: Essays in honor of Jean Piaget*. Oxford: Oxford University Press.

Ford, D. M. (1987). *Humans as self-constructing living systems: A development perspective on behavior and personality*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Forsyth, D. R. & Strong, S. R. (1986). The scientific study of counseling and psychotherapy: An unificationist view. *American Psychologist*, 41, 2, 113-119.

Fraisse, P. (1976[1963]). L'évolution de la psychologie expérimentale. In P. Fraisse & J. Piaget (Eds.), *Traité de psychologie expérimentale. Vol. I. Histoire et méthode*. Paris: Presses Universitaires de France.

Fraisse, P. & Piaget, J. (1976[1963]). *Traité de psychologie expérimentale. I. Histoire et méthode*. Paris: Presses Universitaires de France.

Frank, J. D. (1982). Therapeutic components shared by all psychotherapies. In J. H. Harvey & M. M. Parks (Eds.), *Psychotherapy research and behavior change*. Washington, D. C.: American Psychological Association, Inc..

Furth, H. (1984). A developmental interpretation of Habermas' concept of communicative action. *Human Development*, 27, 3-4, 183-187.

Furth, M. G. (1978). Children's societal understanding and the process of equilibration. In W. Damon (Ed.), *New directions for child development: Social cognition*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.

Garcia, R. (1980). Dialectique, psychogénèse et histoire des sciences. In J. Piaget, *Les formes élémentaires de la dialectique*. Paris: Gallimard.

Garcia, R. (1987). Deuxième partie, In J. Piaget & R. Garcia. *Vers une logique des significations*. Genève: Murionde, Editeur.

Garfield, S. L. (1980). *Psychotherapy: An eclectic approach*. New York: John Wiley & Sons.

Gelman, R. & Baillargeon, R. (1983). A review of some piagetian concepts. In J. Flavell & J. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 3. Cognitive development*. New York: John Wiley.

- Gelman, R., & Spelke, E. (1981). The development of thought about animate and inanimate objects: Implications for research on social cognition. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Gilmore, S. K. (1973). *The counselor-in-training*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc..
- Gottman, J. M. (1986). Merging social cognition and social behavior. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 213, 51, 2, 81-85.
- Granger, G. (1985[1955]). *A razão*. Lisboa: Edições 70.
- Gresham, F. M. (1983). Social validity in the assessment of children's social skills: Establishing standards for social competency. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1, 299-307.
- Guidano, V. F. (1987). *Complexity of the self: A developmental approach to psychopathology and therapy*. New York: The Guilford Press.
- Guidano, V. F. & Liotti, G. (1983). *Cognitive processes and emotional disorders*. New York: The Guilford Press.

- Gurucharri, C., Phelps, E., & Selman, R. (1984). Development of interpersonal understanding: A longitudinal and comparative study of normal and disturbed youths. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 1, 26-36.
- Gurucharri, C. & Selman, R. L. (1982). The development of interpersonal understanding during childhood, preadolescence, and adolescence: A longitudinal follow-up study. *Child Development*, 53, 924-927.
- Habermas, J. (1970). Towards a theory of communicative competence. *Inquiry*, 13, 360-375.
- Habermas, J. (1976[1968]). *Connaissance et intérêt*. Paris: Editions Gallimard.
- Habermas, J. (1985). Philosophical notes on moral judgement theory. In G. Lind, H. A. Hartmann, & R. Wakenhut (Eds.). *Moral development and the social environment*. Chicago, Ill.: Precedent Publishing, Inc..
- Habermas, J. (1987 [1981]). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Librairie Arthème Fayard.
- Habermas, J. (1989 [1983]). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

- Habermas, J. (1990[1985]). *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Hains, A. A. (1984). Variables in social cognitive development: Moral judgment, role-taking, cognitive processes, and self-concept in delinquents and nondelinquents. *Journal of Early Adolescence*, 4, 1, 65-74.
- \*Hardin, R. (1982). *Collective action*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Hart, D. & Damon, W. (1985). Contrasts between understanding self and understanding others. In R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self*. Orlando, FL.: Academic Press, Inc..
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 4. New York: John Wiley & Sons.
- Havighurst, R. J. (1976). Reaction to Selman: Social perspectives and the development of moral judgment. In T. Hennessy (Ed.), *Values and moral development*. New York: Paulist Press.
- Hegel, G. W. F. (1990). *Prefácios*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Heppner, P. P. & Krauskopf, C. J. (1987). An information-processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist, 15*, 1, 317-447.

\*Herzog, W. (1984). *Modell und theorie in der psychologie.* Göttingen: Hogrefe.

Higgins, E. T. (1981). Role taking and social judgment: Alternative developmental perspectives and processes. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (1976). Empathy, role-taking, guilt, and development of altruistic motives. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Hoffman, M. L. (1981). Perspectives on the difference between understanding people and understanding things: The role of affect. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures.* Cambridge: Cambridge University Press.

\*Hopson, B. & Hough, P. (1976). The need for personal and social education in secondary schools and further education. *British Journal of Guidance and Counselling, 4*, 16-27.

Hopson, B. & Scally, M. (1981). *Lifeskills teaching*. London: McGraw-Hill Book Company (UK) Limited.

Hurrelmann, K. (1988). *Social structure and personality development: The individual as a productive processor of reality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Inhelder, B. (1987). Préface. In J. Piaget & R. Garcia. *Vers une logique des significations*. Genève: Murionde, Editeur.

Ivey, A. (1983). *Intentional interviewing and counseling*. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Ivey, A. E. (1986). *Developmental therapy: Theory into practice*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass Publishers.

Jackson, E., Campos, J. J., & Fischer, K. W. (1978). The question of décalage between object permanence and person permanence. *Developmental Psychology, 14*, 1-10.

Jorge, M. M. A. (1991). O interesse da investigação epistemológica para a Universidade. *Boletim da Universidade do Porto, 9*, 11-14.

Kanfer, F. H. & Galick, L. (1986). Self-management methods. In F. H. Kanfer & A. P. Goldstein (Eds.), *Helping people change: A textbook of methods*. New York: Pergamon Press.

Kant, I. (1989 [1781]). *Crítica da razão pura*. 2<sup>a</sup> Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kegan, R. (1980). Making meaning: The constructive-developmental approach to persons and practice. *The Personnel and Guidance Journal*, 1, 373-380.

Kegan, R. (1983). A new-piagetian approach to object relations. In B. Lee & G. G. Noam (Eds.), *Developmental approaches to the self*. New York: Plenum Press.

Keil, F. C. (1981). Constraints on knowledge and cognitive development. *Psychological Review*, 88, 197-227.

Keil, F. (1986). On the structure dependent nature of stages of cognitive development. In I. Levin (Ed.), *Stage and structure: Reopening the debate*. Norwood, NJ.: Ablex.

Keller, M., & Reuss, S. (1984). An action-theoretical reconstruction of the development of social-cognitive competence. *Human Development*, 27, 211-220.

\*Kessler, E. S. (1977). *Cognitive aspects of imaginative role-playing in young children*. Unpublished Master's Thesis, University of Chicago.

King, P. M. (1978). William Perry's theory of intellectual and ethical development. In L. Kneselkamp, C. Widick, & C. A. Parker (Eds.), *New directions for student services: Applying new developmental findings*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass Inc., Publishers.

Kneselkamp, L. L. & Slepitz, R. (1976). A cognitive-developmental model of career development: An adaptation of the Perry Scheme. *The Counseling Psychologist*, 6, 3, 53-58.

\*Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development. Vol. 1. The Philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row Publishers, Inc..

Kohlberg, L. (1984a). *The psychology of moral development*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc..

- Kohlberg, L. (1984b). *Essays on moral development. Vol. 2. The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages.* San Francisco: Harper & Row, Publishers.
- Kohlberg, L. (1985). 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., Levine, C., & Hewer, A. (1983). *Moral stages: A current formulation and a response to critics.* Basel: Karger.
- Kohlberg, L. & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review, 41*, 4, 449-496.
- Krappmann, L. & Osswald, H. (1987). *Negotiation strategies in peer conflicts: A follow-up study in natural settings.* Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, April 23-26, Baltimore/USA.
- Krebs, D., & Sturup, B. (1976). Role-taking ability and altruistic behaviour in elementary school children. *Journal of Moral Education, 11*, 2, 94-100.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions.* Chicago Ill.: The Chicago University Press.

- Lacan, J. (1986). *Os escritos técnicos de Freud: Seminário I.*. Lisboa : Publicações Dom Quixote.
- Lalande, A. (1968). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lenine, V. I. (1989[1914/15]). Sobre a questão da dialéctica. *Vertice*, 6, 17-98.
- Lerner, R. M. & Busch-Rossnagel (1981). Individuals as producers of their development: Conceptual and empirical bases. In R. M. Lerner & N. A. Busch-Rossnagel (Eds.), *Individuals as producers of their development : A life-span perspective*. New York: Academic Press, Inc.
- Lerner, R. M. & Kauffman, M. B. (1985). The concept of development in contextualism. *Developmental Review*, 5, 309-333.
- Lerner, R. M. & Kauffman, M. B. (1986). On the metatheoretical relativism of analyses of metatheoretical analyses: A critique of Kendler's comments. *Developmental Review*, 6, 96-106.
- Leva, L. M. (1984). Cognitive behavioral therapy in the light of piagetian theory. In M. A. Reda & M. J. Mahoney (Eds.), *Cognitive psychotherapies: Recent developments in theory, research, and practice*. Cambridge, MA: Ballinger Publishing Company.

Lind, G. (1985). The theory of moral-cognitive development: A socio-psychological assessment. In G. Lind, H. A. Hartmann, & R. Wakenhut (Eds.), *Moral development and the social environment: Studies in the philosophy and psychology of moral judgement and education*. Chicago, IL.: Precedent Publishing, Inc..

Lœvinger, J. (1980). Some thoughts on ego development and counseling. *The Personnel Guidance Journal*, 58, 5, 389-390.

Lœvinger, J. & Wessler, R. (1970). *Measuring ego development: Construction and use of a sentence completion test*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass Publishers.

Lourenço, O. M. (1990a). From cost-perception to gain construction: Toward a piagetian explanation of the development of altruism in children. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 1, 119-132.

Lourenço, O. M. (1990b). *Para uma explicação piagetiana do desenvolvimento do altruísmo na criança: Mais alguma evidência*. Comunicação apresentada ao Congresso Nacional da Educação Infantil e Básica, Braga, Abril e ao II<sup>e</sup> Cours Avancé de la Fondation Archives Jean Piaget, Genève, Setembro.

- Lourenço, O. M. (1990c). Construção e dialéctica em investigação psicoterapêutica e educacional: O contributo da psicologia do desenvolvimento. *Psychologica*, 3, 87-92.
- Lutte, G. (1988). *Libérer l'adolescence*. Liège: Pierre Mardaga Editeur.
- Lyotard, J.-F. (1987[1986]). *O pós-moderno explicado às crianças: Correspondência 1982-1985*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Lyotard, J.-F. (1990[1988]). *O inumano: Considerações sobre o tempo*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Magalhães, A., Alves, G., Serra, M., Guimarães, B., & Coimbra, J. (1985). *Programa de desenvolvimento interpessoal: Versão experimental*. Porto: Núcleo de Orientação Escolar e Profissional/S. C. P. O. V. da FPCEUP
- Magee, B., & Morgenbesser, S. (1989 [1987]). Os pragmatistas americanos. In B. Magee (Ed.), *Os grandes filósofos*. Lisboa: Editorial Presença Lda..
- Mahoney, M. J. (1972). Research issues in self-management. *Behavior Therapy*, 3, 45-63.
- Mahoney, M. J. (1984). Behaviorism, cognitivism, and human change processes. In M. A. Reda & M. J. Mahoney (Eds.), *Cognitive psychotherapies: Recent developments in theory, research, and practice*. Cambridge, MA.: Ballinger Publishing Company.

Mahoney, M. J. & Lyddon, W. J. (1988). Recent developments in cognitive approaches to counseling and psychotherapy. *The Counseling Psychologist, 16*, 2, 190-234.

Marcia, J. E. (1986). Clinical implications of the identity status approach within psychological development theory. *Cadernos de Consulta Psicológica, 2*, 23-34.

Marques, A. (1989). Introdução: Para uma genealogia do perspectivismo. In A. Marques (Ed.), *Sujeito e perspectivismo: Selecção de textos de Nietzsche sobre teoria do conhecimento*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

\*Marsh, D. T. (1981). Interrelationships among perspective-taking, interpersonal problem solving, and interpersonal functioning. *Journal of Genetic Psychology, 138*, 37-48.

Martin, J. (1987). *Cognitive-instructional counseling*. London, Ort.: Althouse Press.

Martin, J. (1990). Confusions in psychological skills training. *Journal of Counseling and Development, 68*, 402-407.

Marvin, R. S., Greenberg, M. T., & Mossler, D. (1976). The early development of conceptual perspective taking: Distinguishing among multiple perspectives. *Child Development, 47*, 511-514.

Masters, J. C., Burish, T. G., Hollon, S. D. & Rimm, D. C. (1987). *Behavior therapy: Techniques and empirical findings*. Orlando, Fl.: Harcourt Brace Joanovich, Inc..

McCarthy, T. (1989[1978]). *The critical theory of Jürgen Habermas*. Cambridge, MA.: Polity Press.

Meacham, J. A. (1984). The social basis of intentional action. *Human Development*, 27, 3-4, 119-124.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*, Chicago: University of Chicago Press.

\*Miller, P. H., Kessel, F. S., & Flavell, J. H. (1990). Thinking about people thinking about people thinking about...: A study of social-cognitive development. *Child Development*, 41, 613-623.

Mischel, H. N. (1984). From intention to action: The role of rule knowledge in the development of self-regulation. *Human Development*, 27, 3-4, 124-129.

\*MORI (1984). *Neighbours and loneliness*. London: Market Opinion and Research International.

Morin, E. (1985). A inteligibilidade da mudança. *Desenvolvimento*, 2, 5-20.

- Mugny, G. (1985). La psychologie sociale génétique. Une discipline en développement. In G. Mugny (Ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne: Editions Peter Lang, S. A..
- Mugny, G. & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel: Les représentations sociales de l'intelligence et son développement*. Cousset: Editions Del Val.
- Mugny, G. & Pérez, J. A. (Eds.) (1988). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Editorial Anthropos, Promat, S. Coop. Ltda.
- Muuss, R. E. (1982). Social cognition: Robert Selman's theory of role taking. *Adolescence*, 17, 67, 499-525.
- Neimark, E. D. (1985). Moderators of competence: Challenges to the universality of piagetian theory. In E. D. Neimark, R. De Lisi, & J. L. Newman (Eds.), *Moderators of competence*. Hillsdale, N. J.: Lawrence-Erlbaum Associates, Publishers.
- Nelson-Jones, R. (1984). *Personal responsibility counselling and therapy: An integrative approach*. London: Harper & Row, Publishers.
- Nelson-Jones, R. (1986). Relationship skills training in schools: Some fieldwork observations. *British Journal of Guidance and Counselling*, 14, 3, 292-305.

\*Offe, C. (1985). *Disorganized capitalism: Contemporary transformations of work and politics*. Cambridge, MA.: MIT Press.

Omer, H. & London, P. (1988). Metamorphosis in Psychotherapy: End of the systems era. *Psychotherapy*, 25, 2, 171-180.

Ortega y Gasset, J. (1990). Sobre la fenomología. *Revista de Occidente*, 108, 13-28.

Oppenheimer, L., & Van Der Lee, H. (1983). Social perspective-taking and event sequences: A developmental study. *Psychological Reports*, 53, 683-690.

Overton, W. F. (1989). Competence and procedures: Constraints of the development of logical reasoning. In W. F. Overton (Ed.), *Reasoning, necessity and logic: Developmental perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

\*Patterson, C. H. (1974). *Relationship counseling and psychotherapy*. New York: Harper & Row.

\*Pellegrini, D. (1980). *The social-cognitive qualities of stress-resistant children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis.

Perret-Clermont, A. (1978). *Desenvolvimento da inteligência e interacção social*. Lisboa: Instituto Piaget.

- \*Perry, W. G. Jr. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1967a). Introduction et variétés de l'épistémologie. In J. Piaget (Ed.), *Logique et connaissance scientifique*. Paris: Gallimard.
- Piaget, J. (1967b). Les méthodes de l'épistémologie. In J. Piaget (Ed.), *Logique et connaissance scientifique*. Paris: Gallimard.
- Piaget, J. (1967c). *O raciocínio na criança*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Piaget, J. (1968). *Le structuralisme*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1973 [1964]). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1974). *Recherches sur la contradiction. 2. Les relations entre affirmations et négations*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Piaget, J. (1975 [1963]). *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J. (1976 [1948]). *Le langage et la pensée chez l' enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, Editeurs.
- Piaget, J. (1976 [1970]). *Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Piaget, J. (1976). L' explication en psychologie et le parallélisme psychophysiologique. In P. Fraisse & J. Piaget (Eds.), *Traité de psychologie expérimentale. I. Histoire et méthode*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1977 [1965]). *Études sociologiques*. Genève: Librairie Droz.
- Piaget, J. (1977 [1972]). *Psicologia e epistemologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1977 [1975]). *O desenvolvimento do pensamento: Equilíbrio das estruturas cognitivas*. [L'équilibration des structures cognitives: Problème central du développement]. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1980). *Les formes élémentaires de la dialéctique*. Paris: Gallimard.

- Piaget, J. (1981 [1946]). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1982 [1970]). Introducción: La situación de las ciencias del hombre dentro del sistema de las ciencias. In J. Piaget, P. Lazarsfeld, W. J. M. Mackenzie *et al.* *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial, S. A..
- Piaget, J. (1983 [1970]). Piaget's theory. In W. Kessen (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 1. History, theory, and methods*. New York: John Wiley & Sons.
- Piaget, J. (1987). A psicogénese dos conhecimentos e a sua significação epistemológica. In J. Piaget & N. Chomsky. *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem*. Lisboa: Edições 70.
- Piaget, J. (1987). Première partie. In J. Piaget & R. Garcia, *Vers une logique des significations*. Genève: Murionde, Editeur.
- Piaget, J. (1988 [1970]). *L' épistémologie génétique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. & Garcia, R. (1987). *Vers une logique des significations*. Genève: Murionde, Editeur.
- Piaget, J. & Garcia, R. (1987[1983]). *Psicogénese e história das ciências*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Piaget, J. & Henriques, G. (1978). *Recherches sur la généralisation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1951). *A origem da ideia do acaso na criança*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1975 [1959]). *Génese das estruturas lógicas elementares*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1975 [1962]). *O desenvolvimento das quantidades físicas na criança: Conservação e atomismo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1975 [1966]). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pinard, A. & Laurendeau, M. (1969). "Stages in Piaget's cognitive-developmental theory: Exegesis of a concept. In D. Elkind & J. H. Flavell (Eds.), *Studies in cognitive development: Essays in honor of Jean Piaget*. New York: Oxford University Press.
- Platt, J. J., Prout, M. F., & Metzger, D. S. (1986). Interpersonal cognitive problem-solving therapy (ICPS). In W. Deyden & W. L. Golden (Eds.), *Cognitive behavior approaches to psychotherapy*. London: Harper & Row, Publishers.

\*Platt, J. J., & Spivack, G. (1973). Studies in problem-solving thinking of psychiatric patients: Patient-control differences and factorial structure of problem-solving thinking. *Proceedings of the 81st Annual Convention of the American Psychological Association*, 8, 461-462 (Summary).

Popper, K. R. & Lorenz, K. (1990). *O futuro está aberto*. Lisboa: Editorial Fragmentos Lda..

Radnitzky, G. & Bartley, III, W. W. (1988). (Eds.), *Evolutionary epistemology, rationality, and the sociology of knowledge*. La Salle, Ill.: Open Court.

Reda, M. A. (1986). *Sistemi cognitivi complessi e psicoterapia*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Rest, J. (1974). *Manual for the defining issues test*. Minneapolis, M.: University of Minnesota Press.

Rest, J. (1983). Morality. In J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 3. Cognitive development*. New York: John Wiley.

Rest, J. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger Publishers.

- Rose-Krasnor, L. (1985). Observational assessment of social problem solving. In B. M. Schneider, R. M. Rubin, & W. J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. New York: Springer.
- Rose-Krasnor, L. & Rubin, K. H. (1983). Preschool social problem-solving: Attempts and outcomes in naturalistic interaction. *Child Development*, 54, 1545-1558.
- Ross, L. (1981). The "intuitive scientist" formulation and its developmental implications. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, K. H. (1983). Recent perspectives on social competence and peer status: Some introductory remarks. *Child Development*, 54, 1383-1385.
- Sameroff, A. J. (1982). Development and the dialectic: The need for a systems approach. In W. A. Collins (Ed.), *The concept of development: Minnesota Symposia on Child Psychology Vol. 15*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Sameroff, A. J. (1983). Developmental systems: Context and evolution. In W. Kessen (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 1. History, theory, and methods*. 4<sup>th</sup> Edition. New York: John Wiley.

Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.

Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1981). Teaching cognitive and social skills to high school students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 6, 908-918.

\*Schiller, J. D. (1978). *Child care arrangements and ego functioning: The effects of stability and entry age on young children*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.

Schultz, L. H., & Selman, R. L. (1989a). 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. (1989b). *Interpersonal negotiation strategy rating Scale* (unpublished manuscript).

Schultz, L. H., & Selman, R. L. (1989c). *The real-life interpersonal negotiation strategies interview*. (unpublished manuscript).

Schultz, L. H., & Selman, R. L. (1990). Relations among interpersonal thought, self-reported social action, and emotional maturity in early adolescents. In C. Vandenplas-Holper & B. P. Campos (Eds.), *Interpersonal and identity development: New directions*. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da FPCEUP & Louvain-La-Neuve: Academia.

\*Sciffge-Krenke, I. (1988, June). *Coping style in mildly disturbed adolescents*. Abstracts of Contributions. Third European Conference on Developmental Psychology, Budapest, Hungary.

Selman, R. L. (1971). The relation of role taking to the development of moral judgment in children. *Child Development*, 42, 79-91.

Selman, R. L. (1976a). 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. (1976b). A developmental approach to inter-personal and moral awareness in young children: Some educational implications of levels of social perspective-taking.

In T. Henceney (Ed.), *Values and moral development*. New York: Paulist Press.

\*Selman, R. L. (1976c). Toward a structural analysis of developing interpersonal relations concepts: Research with normal and disturbed preadolescent boys. In A. Pick (Ed.), *X Annual Minnesota Symposium on Child Psychology*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- 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. (1981). The child as a friendship philosopher. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selman, R. L. (1985). The use of interpersonal negotiation strategies and communicative competencies: A clinical-developmental exploration in a pair of troubled early adolescents. In R. A. Hinde, A. E. Perret-Clermont, & J. Stephenson (Eds.), *Relationships and cognitive development*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Selman, R. L. (1988a) Utilisation de stratégies de négociation interpersonnelle et capacités de communication: Une exploration clinique longitudinale de deux adolescents perturbés. In R. A. Hinde, A.-N. Perret-Clermont, & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. Fribourg: Fondation Fyssen & Editions Delal.
- Selman, R. L. (1988b). Comunicação pessoal.

- Selman, R. L. (1991). Fostering intimacy and autonomy. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development*. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da FPCEUP & Louvain-La-Neuve: Academia.
- Selman, R. L., Beardslee, W., Schultz, L. H., Krupa, M., & Podorefsky, D. (1986). Assessing interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology, 22*, 4, 450-459.
- Selman, R. L., & Byrne, D. F. (1974). A structural-developmental analysis of levels of role taking in middle childhood. *Child Development, 45*, 803-806.
- Selman, R. L., & Demorest, A. P. (1984). Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: Implications of and for a developmental model. *Child Development, 55*, 288-304.
- Selman, R. L., & Demorest, A. P. (1985). Putting thoughts and feelings into perspective: A developmental view on how children deal with interpersonal disequilibrium. In D. Bearison & H. Zamilies (Eds.), *Thinking and emotions: Developmental Perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

\*Selman, R. L., & Jaquette, D. (1978). Stability and oscillation in interpersonal awareness: A clinical-developmental approach. In C. B. Keasy (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation. Vol. 25.* Lincoln: University of Nebraska Press.

Selman, R. L., Jaquette, D., Bruss-Saunders, E., Lavin, D., Cooney, E., Jacobs, M., & Brion-Meisels, S. (1979). *Entrevista de avaliação da compreensão interpessoal.* (Tradução e adaptação de J. L. Coimbra). Porto: Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional da FPCEUP

Selman R. L., Lavin, D. R., & Brion-Meisels, S. (1982). Troubled children's use of self-reflection. In F. C. Serafica (Ed.), *Social-cognitive development in context.* New York: The Guilford Press.

Selman, R. L., Schorin, M. Z., Stone, C. R., & Phelps, E. (1983). A naturalistic study of children's social understanding. *Developmental Psychology, 19,* 1, 82-102.

Selman, R. L., & Schultz, L. H. (1988). Interpersonal thought and action in the case of a troubled early adolescent: Toward a developmental model of gap. In S. R. Shirk (Ed.), *Cognitive development and child psychotherapy.* New York: Plenum Press.

- Selman, R. L., & Schultz, L. H. (1989). Children's strategies for interpersonal negotiation with peers: An interpretive/empirical approach to the study of social development. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*. New York: John Wiley.
- Selman, R. L., Schulz, L., Krupa, M. P., Beardslee, W. & Podorefsky, D. (1986). *Entrevista de estratégias de negociação interpessoal*. (Tradução e adaptação dc J. L. Coimbra). Porto: Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional da FPCEUP.
- Selman, R. L., & Yeates, K. O. (1987). Childhood social regulation of intimacy and autonomy: A developmental-constructionist perspective. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral development through social interaction*. New York: John Wiley & Sons.
- Simon, J. (1990). *Filosofia da linguagem*. Lisboa: Edições 70.
- Shantz, C. U. (1983). Social cognition. In J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. III. Cognitive development*. New York: John Wiley & Sons.
- \*Shure, M. B. (1980). *Interpersonal problem solving in ten-years-olds* (Final Report nº MH-27741). Washington, DC: National Institute of Mental Health.

- Shure, M. B. (1982). Interpersonal problem solving: A cog in the wheel of social cognition. In F. C. Serafica (Ed.), *Social-cognitive development in context*. New York: The Guilford Press.
- Shure, M. B. & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, 3, 341-356.
- Shure, M. B., Spivack, G., & Jaeger, M. A. (1971). Problem-solving thinking and adjustment among disadvantaged preschool children. *Child Development*, 42, 1791-1803.
- \*Siegel, L. J. (1978). The relationship between language and thought in the child: A reconsideration of non-verbal alternatives to piagetian tasks. In L. J. Siegel & C. J. Brainerd (Eds.), *Alternatives to Piaget: Critical essays on the theory*. New York: Academic Press.
- Silbereisen, R. K. & Eyserth, K. (1986). Development as action in context. In R. K. Silbereisen, K. Eyserth, & G. Rudinger (Eds.), *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development*. Berlin: Springer-Verlag.
- \*Smedslund, J. (1961a). The acquisition of conservation of substance and weight in children: V. Practice in conflict situations without external reinforcement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2, 156-160.

- \*Smedslund, J. (1961b). The acquisition of conservation of substance and weight in children: VI. Practice on continuous vs. discontinuous material in problem situations without external reinforcement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2, 203-210.
- \*Smedslund, J. (1962). The acquisition of conservation of substance and weight in children: VII. Conservation of discontinuous quantity and the operations of adding and taking away. *Scandinavian Journal of Psychology*, 3, 69-77.
- Smedslund, J. (1965a). Development of concrete transitivity of length in children. *Child Development*, 34, 384-405.
- Smedslund, J. (1965b). The development of transitivity of length: A comment on Braine's reply. *Child Development*, 36, 577-580.
- \*Smetana, J. (1983). Social-cognitive development: Domain distinctions and coordinations. *Developmental Review*, 3, 131-147.
- Smetana, J. G. (1989). Commentary. *Human Development*, 32, 210-215.
- Smollar, J. & Youniss, J. (1985). Adolescent self-concept development. In R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self*. Orlando, FL.: Academic Press, Inc..
- Soares, I., & Campos, B. (1985). Dificuldades de relacionamento entre jovens e programas de desenvolvimento interpessoal. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 151-162.
- Sprinthall, N. (1991). Role taking programs for high school students: New methods to promote psychological development. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development*. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da FPCEUP & Louvain-La-Neuve: Academia
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (1988). *Adolescent psychology: A developmental view*. New York: Random House.

- Sprinthall, N. A. & Thies-Sprunghall, L. (1983). *The teacher as an adult learner: A cognitive-developmental view*. Chicago, Ill.: The National Society for The Study of Education.
- Stiles, W. B., Shapiro, D. A. & Elliott, R. (1986). "Are all psychotherapies equivalent?" *American Psychologist*, 41, 2, 165-180.
- Super, D. E. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly development counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, 5, 555-562.
- Thoresen, C. E. & Mahoney, M. J. (1974). *Behavioral self-control*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc..
- Todorov, T. (1977[1973]), *Poética*. Lisboa: Editorial Teorema.
- \*Toulmin, S. (1974). Rules and their relevance for understanding human behavior. In T. Mischel (Ed.), *Understanding other persons*. Totowa, N.J.: Littlefield & Rowman.
- \*Trabasso, T., Isen, A. M., Dolecki, P., McLanahan, A. G., Riley, C. A., & Tucker, T. (1978). How do children solve class-inclusion problems? In Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- \*Turiel, E. (1966). An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 611-618.
- Turiel, E. (1978). Social regulations and domains of social concepts. In W. Damon (Ed.), *New directions for child development: Social cognition*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Turiel, E. (1989). Commentary. *Human Development*, 32, 45-52.

- Turiel, E., & Davidson, P. (1986). Heterogeneity, inconsistency, and asynchrony in the development of cognitive structures. In I. Levin (Ed.), *Stage and structure: Reopening the debate*. Norwood, N.J.: Ablex.
- \*Turner, R. H. (1956). Role-taking, role standpoint, and reference-group behavior. *American Journal of Sociology*, 61, 316-328.
- Urbain, E. S. & Kendall, P. C. (1980). Review of social-cognitive problem-solving interventions with children. *Psychological Bulletin*, 88, 1, 109-143.
- Urberg, K. A., & Docherty, E. M. (1976). Development of role-taking skills in young children. *Developmental Psychology*, 12, 198-203.
- \*Uspenski, B. (1972). L' alternance des points de vue interne et externe en tant que marque du cadre dans une oeuvre littéraire. *Poétique*, 9, 130-134.
- Vandenplas-Holper, C. & Jates, N. (1989). A conceptual framework for analyzing fear in children's stories. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 103-121.
- Van Hasselt, V. B., Hersen, M., Whitehill, M. B., & Bellack, A. S. (1979). Social skill assessment and training for children: An evaluative review. *Behavior Research and Therapy*, 17, 413--437.
- Wallach, L., & Sprott, R. L. (1964). Inducing number conservation in children. *Child Development*, 35, 1057-1071.
- Weinstein, G., & Alselmler, A. (1985). Educating for self-knowledge development. *Journal of Counseling and Development*, 64, 19-25.
- Welfel, E. R. (1982). The development of reflective judgment: Implications for career counseling of college students. *The Personnel and Guidance Journal*, 9, 17-21.

- Werner, H. (1957). The concept of development from a comparative and organismic point of view. In D. B. Harris (Ed.), *The concept of development: An issue in the study of human behavior*. Minneapolis, M.: University of Minnesota Press.
- Wertsch, J. V., & Lee, B. (1984). The multiple levels of analysis in a theory of action. *Human Development*, 27, 193-196.
- White, J. K. (1990[1988]). *The recent work of Jürgen Habermas: Reason, justice and modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widick, C. (1977). The Perry Scheme: A foundation for developmental practice. *The Counseling Psychologist*, 6, 4, 35-38.
- Wilson, G. T. (1980). Toward specifying the "nonspecific factors in behavior therapy: A social-learning analysis. In M. J. Mahoney (Ed.), *Psychotherapy process: Current issues and future directions*. New York: Plenum.
- \*Wohwill, J. F. (1966). Comments in discussion on the developmental approach of Jean Piaget. *American Journal of Mental Deficiency Monographs Supplement*, 70, 84-105.
- \*Wright, D. (1971). *The psychology of moral behavior*. Baltimore: Penguin Books.
- Yates, K. O., & Selman, R. L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9, 64-100.
- \*Youniss, J. (1975). Another perspective on social cognition. In A. Pick (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*. Vol. 9. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Youniss, J. & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Youniss, J., & Volpe, J. (1978). A relational analysis of children's friendship. In W. Damon (Ed.), *New directions for child development: Social cognition*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- \*Zimbardo, P. G. (1977). *Shyness*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Zimmerman, B. J. & Blom, D. E. (1983). On resolving conflicting views of cognitive conflict. *Developmental Review*, 3, 62-72.

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



## DESENVOLVIMENTO DE ESTRUTURAS COGNITIVAS DA COMPREENSÃO E ACÇÃO INTERPESSOAL

### ANEXOS

Joaquim Luís Braga dos Santos Coimbra

UNIVERSIDADE DO PORTO  
Faculdade de Psicologia  
e de Ciências da Educação  
N.º de Entrada 12449  
Data 20/06/16

1991

Anexo I

**AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO INTERPESSOAL**

Entrevista

UNIVERSIDADE DO PORTO  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
SERVIÇO DE CONSULTA PSICOLÓGICA E ORIENTAÇÃO VOCACIONAL

**ENTREVISTA DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO INTERPESSOAL**

(Robert L. Selman, D. Jaquette & E. Bruss-Saunders, 1979)

Tradução e adaptação: Joaquim Luís Coimbra  
Porto, 1988

Setembro, 1979

Avaliação da compreensão interpessoal: Uma entrevista e manual de cotação em cinco partes, construído pelo Harvard-Judge Baker Social Reasoning Project

Robert L. Selman, Ph. D., Director.

1. Concepções de Indivíduos: Análise principal por R. L. Selman (1975)
2. Concepções de Amizade: Análise principal por R. L. Selman (1975)
3. Concepções de Relações de Grupo de Pares: Análise principal por D. Jaquette (1976)
4. Concepções de Relações Pais-Filho, Análise principal por E. Bruss-Saunders (1978)
5. Entrevista e Processos de Cotação, Análise principal por Selman/Jaquette (1976)

Com a colaboração de:

Debra Lavin

Ellen Cooney

Nancy Jacobs

Steven Brion-Meisels

## **1. A ENTREVISTA DE INDIVÍDUOS**

## 1. A Entrevista de Indivíduos

*Instruções* - Para entrevistar crianças mais novas sobre concepções de indivíduos achámos preferível a *História do Cachorrinho*, enquanto que, para crianças mais velhas, adolescentes e adultos, a *História do Ping-Pong* nos pareceu melhor. Estas mesmas histórias estão apresentadas em filme publicado pela Guidance Associates. Para a *História do Cachorrinho*, mostrar o filme: "*First Things: How would you feel?" Parte I*" e para a *História do Ping-Pong*, utilizar o filme "*First Things: How do you know what's fair?" Part I*".

a. *A História do Cachorrinho*  
(para crianças com menos de 9 ou 10 anos)

O Ricardo tem andado a poupar algum dinheiro para comprar um presente de aniversário para o Miguel. Ele e o seu amigo Paulo vão ao centro da cidade para tentar decidir qual a prenda de que o Miguel gostará mais. O Ricardo diz ao Paulo que nestes últimos dias o Miguel tem andado triste porque o seu cão, Pinóquio, fugiu. Ao ver o Miguel, decidem tentar descobrir o que ele quer sem lho perguntarem directamente. Depois de falarem um pouco com o Miguel, concluem que ele está mesmo triste porque perdeu o cão.

Quando o Paulo lhe aconselha que arranje outro cão, o Miguel diz que *não pode arranjar outro cão porque as coisas nunca seriam como dantes*. Em seguida, o Miguel deixa-os para ir fazer uns recados. Enquanto os amigos do Miguel fazem mais umas compras, veêm um cachorrinho para vender na loja de animais. É o último. O dono diz que o cachorrinho talvez seja vendido amanhã. O Ricardo e o Paulo discutem qual dos dois é que dará o cachorrinho ao Miguel. O Ricardo tem que decidir naquele momento. O que é que achas que ele fará?

## **0. Questões abertas**

O que achas que o Ricardo, o rapaz que está a comprar o presente de aniversário, deveria fazer?

Porquê?

Já alguma vez conheceste um rapaz como o Miguel?

Como era ele (como pessoa)?

## **I. Subjectividade**

1. Como achas que o Miguel ia sentir-se se o Ricardo lhe desse o cachorrinho novo?

\*2. É possível o Miguel sorrir e, ao mesmo tempo, sentir-se triste?

Pode alguém parecer contente por fora e por dentro estar triste?

Como é que isso pode acontecer?

3. Ele podia sentir-se contente e triste ao mesmo tempo?

Já alguma vez estiveste numa situação em que te sentisses contente e triste ao mesmo tempo?

4. Poderia ele sentir as duas coisas, alegria e tristeza, em relação ao novo cachorrinho?

Será possível que ele tivesse sentimentos misturados?

Como é que os sentimentos se podem misturar como, por exemplo, alegria e tristeza, ao mesmo tempo?

5. Consegues saber quais os sentimentos dos outros? Como? Quando?

## **II. Auto-Reflexão**

1. O Miguel disse que nunca mais queria voltar a ver outro cachorrinho.

Porque é que ele disse isso?

Era isso que ele queria dizer?

2. Pode alguém dizer uma coisa sem a querer dizer/sem significar isso?  
 Como?
3. Achas que, mais tarde o Miguel pode, mudar de ideias?  
 Porquê?  
 Será possível que ele não saiba o que quer?
4. O Miguel poderá sentir-se culpado por ter perdido o cão?  
 Porquê?  
 O que achas que é a culpa?
5. Será possível que o Miguel não saiba o que sente?  
 Como é que é isso possível?
6. Pode acontecer que não saibas quais são os teus próprios sentimentos, mesmo que penses neles?
7. Alguma vez pensaste que te sentias de uma maneira e depois descobriste que te sentias de outra?  
 Como é que isso pode acontecer?  
 É possível que te possas enganar a ti próprio?  
 Como?  
 Qual é a diferença entre enganares-te a ti próprio e enganares outra pessoa qualquer?

### III. Conceções de Personalidade

- \*1. Que género de pessoa pensas que é o Ricardo, o rapaz que teve que decidir se daria ou não o cachorrinho ao Miguel?
- \*2. Achas que ele é uma pessoa simpática?  
 O que faz com que uma pessoa seja simpática?  
 Como é que sabes se uma pessoa é simpática?  
 O que é que achas que faz com que alguém se torne uma pessoa simpática?

\*3. Que género de pessoa é o Miguel, se não ligar ao facto de o cão se ter perdido?

Podes dizer que tipo de pessoa é alguém numa situação como esta? Como é que se faz para conhecer a personalidade de uma pessoa qualquer?

O que é uma personalidade?

Pode alguém ter mais do que uma personalidade?

4. Achas que o Ricardo perderá a auto-estima se der um cachorrinho ao Miguel e ele não gostar dele?

Porquê?

Será que a auto-estima de uma pessoa tem alguma coisa a ver com o género de pessoa que somos? (Se for necessário, explicar o que é auto-estima: sentir-se bem consigo próprio, gostar de si).

#### **IV. Mudança de Personalidade**

\*1. O que achas que seria preciso para mudar a maneira como o Miguel se sente acerca de ter perdido o seu velho cão, Pinóquio?

Quanto tempo demorará até que ele se recomponha disso?

Porquê?

O que será preciso para ele ficar outra vez contente?

2. Se o Miguel fosse mais velho, digamos, se tivesse 18 anos, achas que agiria da mesma forma por ter perdido o cão?

Porquê?

Como é que o facto de ser mais velho muda a forma de ser de uma pessoa?

\*3. Se o Miguel é agora uma criança infeliz como é que ele será quando crescer?

Achas que mudará ou que ficará na mesma?

Como é que geralmente as pessoas mudam à medida que envelhecem?

\*4. Se fosses amigo do Miguel, o que farias para o ajudar a recompor-se da perda do cão?

Qualquer outra coisa, além de lhe comprar outro cão?  
(questão condicional)

O que é que tu lhe poderias dizer?

*b. A História do Ping-Pong*

O Pedro, de 10 anos, e o João, de 8, vivem na mesma rua, e são bons amigos, embora o Pedro seja mais velho. Têm muitas coisas em comum, mas o Pedro gosta, sobretudo de jogar ping-pong em casa do João. No entanto, o Pedro ganha sempre e, finalmente um dia quando bateu o João por 21-10, este atirou a raquete para o chão e disse que era demais. Não valia a pena continuar a jogar ping-pong porque perdia sempre.

Ele e o Pedro discutiram um com o outro e o Pedro disse-lhe que ele deveria continuar a tentar. O João respondeu-lhe que ele não sabia o que uma pessoa sente por perder sempre. O Pedro disse-lhe:

- Não queres que eu pense que és um mau desportista, pois não? - O João respondeu que não se trata de ser mau desportista, só que não tem piada para ele se ele nunca ganha. - Diz-lhe o Pedro:

- Pensa em mim. Se não jogares comigo, com quem é que eu vou jogar? Mais ninguém tem mesa de ping-pong. - Discutem cada vez mais alto e a irmã mais velha do João, de 11 ou 12 anos, a Isabel e as amigas dela, Luísa e Helena, vêm ver o que se passa. Quando os rapazes contam à Isabel o que se passa, ela diz que ambos têm razão. Porque é que durante um tempo, não deixam de jogar ping-pong um com o outro e ela oferece-se para treinar com o João. Depois, talvez quando ele melhorar, poderá tentar outra vez jogar com o Pedro. A princípio o João diz que o treino não está a ajudar nada. Um dia, a Isabel sugere que talvez seja a altura de ele tentar jogar outra vez com o Pedro. O João diz que acha que não melhorou o suficiente e não quer voltar a perder. A Isabel acha que ele nunca saberá se melhorou se não tentar: O João aceita jogar.

No início do jogo, o João diz que, se perder desta vez, deixa de uma vez por todas de jogar ping-pong. O Pedro diz-lhe que não está em boa forma e

que o João melhorou realmente bastante. O João ganha e fica todo contente, mas a Luísa diz:

- Ei, Pedro, não jogaste mesmo nada bem. - O João pára de andar aos saltos e diz:

- Estavas mesmo em baixo de forma, não é?... Não me deixaste ganhar, pois não?

## **0. Questões abertas**

1. Qual achas que é o problema nesta história?
2. O que achas que o rapaz mais velho, o Pedro, fez?

Achas que deixou o João ganhar?

Porque é que ele faria isso?

Porque é que poderia não ter deixado o João ganhar?

3. Já alguma vez conheceste uma pessoa como o João?

Como era ela?

O que é que achas que a levou a ser assim?

## **I. Subjectividade**

1. Se o João ganha, mas descobre que o Pedro o deixou ganhar, como é que o João se vai sentir?

Porquê?

Poderia ele sentir-se ao mesmo contente e zangado?

Feliz por ter ganho, mas contrariado por o Pedro o ter deixado ganhar?

Como é que isso poderia ser?

Como é que te podes sentir de duas maneiras diferentes sobre a mesma coisa?

- \*2. Se o João está contente por finalmente ter ganho, mas triste por o Pedro o ter deixado ganhar, como é que ele se sente ao fim e ao cabo?

Será que ele tem sentimentos misturados?

O que é que isso significaria?

Já alguma vez tiveste sentimentos misturados sobre algo?

Fala-me um pouco disso.

Como é que sentimentos, como alegria e tristeza se podem misturar?

\*3. Se o João sorri, mesmo depois de ter descoberto que o Pedro o deixou ganhar, quererá isso dizer que está contente?  
 Uma pessoa está sempre contente quando a vês a sorrir?  
 Poderia uma pessoa parecer feliz exteriormente, mas triste por dentro? Como é que isso é possível?

## II. Auto-reflexão

1. Supõe que o João descobre que o Pedro o deixou ganhar e que lhe diz:  
 "De qualquer forma nunca liguei muito ao ping-pong." Porque é que ele poderia ter dito uma coisa destas?  
 Porque é que poderia ter dito qualquer coisa que não quisesse significar?
- \*2. Poderia o João enganar-se a si próprio pensando que não ligava ao jogo?  
 Como poderia fazer isso? (Porque é que não o podia fazer?)  
 É, efectivamente, possível enganarmo-nos a nós próprios?
3. Há diferença entre enganares-te a ti próprio e enganares outra pessoa?  
 Qual é?
- \*4. Se o João diz para si mesmo que vai perder o jogo, isso vai influenciar a forma como ele vai jogar?  
 Porque é que isso pode acontecer?
5. Se o João confiasse nele próprio, isso ajudava?  
 Porque é que a confiança poderia ajudar?  
 O que é a confiança? (Se o sujeito diz que não sabe, diga: o sentimento de que é capaz de fazer um bom trabalho).  
 Como é que uma pessoa adquire confiança?  
 Consegues ter confiança em ti mesmo quando perdes?  
 Como?
6. Se o Pedro deixar o João ganhar, mas depois o João descobrir, o que acontecerá à auto-confiança do João?

Achas que o João poderia ficar envergonhado se descobrisse que o Pedro o deixou ganhar?

Porquê?

O que significa alguém estar envergonhado?

### **III. Personalidade**

**1. Que género de pessoa achas que é o João?**

Observá-lo a jogar ping-pong com o Pedro, diz-te que género de pessoa ele poderá ser?

Ao veres a forma como ele se comporta a jogar ping-pong, que género de pessoa achas que ele será na escola?

**\*2. Achas que o João é mau desportista?**

O que é que isso te poderá dizer sobre ele (como pessoa)?

O que significa quando dizes que alguém é mau desportista?

O que faz com que uma pessoa se torne má desportista?

**\*3. Há alguma diferença entre ser mau desportista e está farto de perder?**

Qual é?

**4. O João pode ser por vezes mau desportista e por outras não fazer grande questão de ganhar ou perder?**

Como é que isso é possível?

**5. Haverá outra faceta no João, para além de ser mau desportista?**

Poderá uma pessoa ter várias facetas?

**\*6. Que tipo de personalidade achas que tem o João?**

O que significa quando dizes que sabes que tipo de personalidade uma pessoa tem?

Uma pessoa pode ter mais do que uma personalidade?

Como é que isso é possível?

#### IV. Transformação da Personalidade

\*1. Se actualmente o João é um mau desportista, como será quando crescer?

Achas que mudará ou ficará na mesma?

O que é que o poderia fazer mudar?

Como é que as pessoas mudam à medida que envelhecem?

2. Se o João fosse mais velho, achas que reagiria da mesma forma quando perdeu no ping-pong.?

Como é que ser mais velho muda a maneira de ser das pessoas?

\*3. Se o João sabe que é um mau desportista, achas que há alguma maneira de ele mudar a sua forma de ser?

Como é que uma pessoa pode mudar-se a si própria?

\*4. Se fosses amigo(a) do João, como é que o ajudarias a deixar de ser mau desportista?

Farias qualquer coisa para além de o deixar ganhar?

Que lhe dirias para o ajudar a mudar?

Porque lhe dirias isso?

## **2. A ENTREVISTA DA AMIZADE**

## 2. Entrevista da Amizade

*Instruções* - O dilema utilizado na entrevista da amizade assume duas formas, uma, usada sobretudo com crianças, a outra, com adolescentes e adultos. No entanto, a história é sensivelmente a mesma para ambos. Para crianças, leia a primeira das duas histórias seguintes ou mostre o filme da Guidance Associates, "First Things: Elementary sound Filmstrips: How would you feel?" Part II.

Para adolescentes e adultos, leia a segunda história ou mostre o filme da Guidance Associates, "Relationships and Values: Friendship caught in the middle" Part I. Na entrevista que segue ambas as histórias utiliza-se uma série de questões. Contudo, os nomes para a versão infantil, Catarina, Beatriz e Joana, são diferentes dos da versão para adolescentes, Isabel, Paula e Teresa.

a. *O Dilema dos Amigos*

(versão infantil)

Desde os cinco anos de idade que a Catarina e a Beatriz são grandes amigas. Frequentaram o mesmo infantário e desde sempre têm estado na mesma turma na escola. Todos os sábados tentam fazer juntas algo de diferente: como ir ao parque ou ver as montras, ou jogar qualquer coisa em casa. Passam sempre bons bocados juntas.

Certo dia, uma nova rapariga, a Joana, mudou-se para a vizinhança e logo se apresentou à Catarina e à Beatriz. De imediato, a Joana e a Catarina pareceram dar-se muito bem. Falaram sobre o sítio de onde veio a Joana e das coisas que ela poderia fazer na sua nova cidade. A Beatriz, por seu lado, não pareceu gostar muito da Joana. Achou que a Joana era exibicionista, mas também tinha ciúmes da atenção que a Catarina estava a dar à Joana.

Quando a Joana deixou as duas sozinhas, a Beatriz contou à Catarina o que sentiu acerca da Joana.

— O que pensaste dela, Catarina?

— Eu achei que ela tinha a mania que era esperta, a meter-se daquela maneira no meio da conversa.

— Então, Beatriz, ela é nova na cidade e está só a tentar fazer amigos. O mínimo que podemos fazer é sermos simpáticas com ela.

— Está bem, mas isso não significa que tenhamos de ser amigas dela - replicou a Beatriz.

— De qualquer modo, o que gostarias de fazer no sábado? Lembras-te daqueles bonecos velhos que tenho lá em casa? Achei que os podíamos arranjar e fazer o nosso próprio espectáculo de bonecos.

— Claro, Beatriz, parece óptimo. - disse a Catarina.

— Lá estarei depois do almoço. Agora é melhor ir para casa. Até amanhã.

Mais tarde, naquela noite, a Joana telefonou à Catarina e surpreendeu-a com um convite para o circo, o último espectáculo antes de deixar a cidade. O

único problema é que o circo era à mesma hora a que a Catarina tinha prometido ir a casa da Beatriz. A Catarina não sabia o que fazer, ir ao circo e deixar a sua melhor amiga sozinha, ou permanecer-lhe fiel e perder um bom divertimento?

*b. Dilema dos Amigos*  
(versão para adolescentes e adultos)

A Isabel e a Paula têm sido grandes 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 outra 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.

## **0. Questões abertas**

1. Qual pensas que é o problema desta história?
2. Que é que achas que a Catarina/Isabel vai fazer, estar com a velha amiga, Beatriz/Paula, ou ir com a nova amiga, Joana/Teresa?

Porquê?

Pensas que é mais importante estar com um velho amigo ou fazer novos amigos?

Porquê?

3. Tens algum amigo que consideres o(a) melhor amigo(a)?

Que tipo de amizade tens com essa pessoa?

O que faz com que essa pessoa seja o (a) teu (tua) melhor amigo(a)? (*Use essa informação para clarificar o conhecimento do sujeito sobre questões de amizade*).

## **I. Formação**

### **A. Motivos por que os amigos são importantes.**

1. A Joana/Teresa é nova na cidade e está a tentar fazer amigos.

Porque achas que fazer amigos é importante para ela?

### **\*2. Porque é que os amigos são importantes?**

Porque é que uma pessoa precisa de um(a) bom(boa) amigo(a)?

### **B. Mecanismos - Como se procede para fazer amigos**

1. Como é que a Joana/Teresa deveria proceder para fazer novos amigos?

Que coisas é que ela deveria ter em consideração?

2. É fácil ou difícil fazer um(a) bom(boa) amigo(a)?

Porquê?

Porque é que por vezes é fácil/difícil? (*perguntar o oposto*)

### C. O Amigo Ideal - Qualidades de pessoas que podem ser um bom amigo

\*1. Qual será o tipo de pessoa que é um bom amigo(a)?

2. Que tipo de pessoa não gostarias de ter como amigo(a)?

### II. Proximidade/Intimidade - Diferentes tipos de amizade e factores que contribuem para uma amizade íntima e afectuosa

\*1. Que tipo de amizade é que achas que a Catarina/Isabel e a Beatriz/Paula têm? (Achas que é uma amizade íntima?)

O que é uma verdadeira amizade íntima?

É preciso algo de especial para ter uma muito boa amizade?

Que tipo de coisas é que os bons amigos sabem um do outro?

2. Que efeitos é que serem amigos por muito tempo, como a Catarina/Isabel e a Beatriz/Paula tem sido, tem numa amizade?

3. O que faz durar as boas amizades?

\*4. Sobre que tipo de coisas é que os bons amigos podem falar e que por vezes outros amigos não podem?

Sobre que tipo de problemas é que podem falar?

5. O que é que faz com que dois amigos se sintam realmente próximos um do outro?

Como é que isso é possível?

\*6. Qual é a diferença entre o tipo de amizade da Beatriz/Paula e Catarina/Isabel e o de Catarina/Isabel e a Joana/Teresa?

Há vários tipos de amizade?

Qual é a diferença entre uma amizade vulgar e uma amizade do(a) melhor amigo(a)?

7. É melhor quando os amigos chegados são parecidos, isto é, são semelhantes, ou quando são diferentes?

Porquê?

Em que é que se deviam assemelhar/ser parecidos?

Em que é que deviam ser diferentes?

8. O que é que é melhor, ter (ou estar com) um(a) amigo(a) chegado(a) ou um grupo vulgar de amigos?

Porquê?

### III. Confiança e Reciprocidade - O valor e a natureza da confiança e reciprocidade num amigo íntimo

- \*1. Que tipo de coisas é que bons amigos, como a Beatriz/ /Paula e a Catarina/Isabel, fazem um pelo outro?

Para uma boa amizade é importante fazerem coisas um pelo outro?

Porquê?

2. Achas que é importante para a Beatriz/Paula e para a Catarina/Isabel confiarem uma na outra para continuarem boas amigas?

Porquê?

- \*3. Achas que a confiança é importante para uma boa amizade?

Porquê?

- \*4. O que achas que é a confiança?

É mais alguma coisa do que guardar segredos e retribuir?

Há mais alguma coisa de profundo para confiar/ confi-denciar para além dos segredos?

5. Há alguma diferença entre a confiança que alguém tem no(a) melhor amigo(a) e a confiança que se tem em alguém que só se conhece da escola ou de qualquer outro sítio?

### IV. Ciúme - A natureza do ciúme e seus efeitos na amizade

1. Se a Catarina/Isabel e a Joana/Teresa (a nova rapariga) se tornarem boas amigas, que efeitos é que isso terá na amizade entre a Catarina/Isabel e a Beatriz/Paula?

\*2. O que é que achas que a Beatriz/Paula sente acerca da nova amizade?

Achas que poderá ter ciúmes?

De que é que ela tem ciúmes?

\*3. O que significa ter ciúmes numa amizade?

Que consequências pode ter o ciúme numa amizade?

Como é que o ciúme pode prejudicar a amizade?

#### V. Resolução do Conflito - Como é que as discussões ou os conflitos se estabelecem entre bons amigos e o efeito das discussões nas amizades

1. Se a Beatriz/Paula e a Catarina/Isabel tiverem uma grande discussão/briga sobre este problema como é que poderão resolver as coisas de forma a continuarem amigas?

2. Poderia a sua amizade melhorar efectivamente por causa desta discussão?

As discussões podem ajudar uma amizade?

\*3. As pessoas poderão ser amigas mesmo se tiverem discussões/brigas?

Como é que isso é possível?

\*4. Como é que as discussões se deveriam resolver entre amigos(as)?

\*5. Por que tipo de coisas é que normalmente os bons amigos discutem?

#### VI. Ruptura - Como e porque é que amizades íntimas acabam

1. Achas que a amizade da Beatriz/Paula e da Catarina/Isabel poderá acabar se a Catarina/Isabel e a Joana/Teresa se tornarem boas amigas?

\*2. O que faz com que as amizades acabem?

3. Porque é que estas pequenas coisas podem por vezes transformar-se em discussões suficientemente grandes para arruinar uma amizade?



Como é que pequenas coisas se transformam em zangas entre amigos?

\*4. O que é que uma pessoa perde quando perde um(a) bom (boa) amigo(a)?

\*5. Porque é que por vezes os bons amigos se separam?

O que significa separar-se de um(a) bom(boa) amigo(a)?

### **3. A ENTREVISTA DO GRUPO DE PARES**

### *3. A Entrevista do Grupo de Pares*

*Instruções* - Seleccione a história I, Os Clubes de Futebol ou a história II, Quem está em primeiro lugar :Tu ou o Grupo?

Leia o enredo da história que acompanha esta entrevista ou utilize o filme da Guidance Associates, "*The Hockey Clubs, First Things: How can you work things out*"; "*Relationships and values: Who comes first, you or the group*". Part I. Se estão a ser entrevistadas crianças pequenas, achamos *Os Clubes de Futebol* uma fonte mais rica de conceitos do grupo de pares. Acrescentámos também uma descrição introdutória sobre o que é um grupo em *Os Clubes de Futebol*, para crianças não familiarizadas com o conceito de grupo. Contudo, qualquer história pode ser utilizada para pessoas de qualquer idade.

*a. Os Clubes de Futebol*

(introdução para crianças pequenas, 4-8 anos)

*Instruções* - Muitas das crianças mais pequenas (4-8 anos) podem ter pouca informação sobre o conceito de grupo. Antes de ler a história ou de mostrar o filme, achámos útil familiarizar a criança com a palavra grupo e com diferentes exemplos de grupos.

*Leia ou parafraseie a introdução seguinte :*

Quero mostrar-te (ler-te) uma história acerca de dois clubes de futebol de rua chamados *Os Imbatíveis* e *Os Vencedores*. Já alguma vez ouviste falar em clubes? \_\_\_\_\_ O que sabes sobre eles? \_\_\_\_\_.

Um Clube é um grupo de crianças que estão juntas quase todos os dias e decidem em conjunto as coisas que gostam de fazer. Têm reuniões, elegem chefes, usam uniformes e às vezes têm palavras de passe secretas, de maneira que só os membros do clube é que podem lá entrar. Por vezes os clubes têm as suas reuniões em lugares próprios para isso, mas por vezes encontram-se apenas na rua ou em casa de um dos membros. Quando se juntam novos membros ao grupo muitos clubes têm iniciações que são uma espécie de testes por que os membros têm de passar antes de serem admitidos. Mas os clubes são apenas uma das espécies de grupos de que as crianças fazem parte. Podes pensar noutro tipo de grupos que as crianças possam ter? \_\_\_\_\_ Há os grupos de escuteiros de rapazes e de raparigas, equipas que praticam desportos, grupos musicais, o grupo dos colegas da tua sala de aula e mesmo o grupo normal dos miúdos teus vizinhos. Todas estas espécies de grupos são semelhantes numa coisa: são todos feitos de muitas crianças que se juntam para fazerem coisas em conjunto.

*A História do Clube de Futebol*  
(principalmente para idades de 4-12 anos)

Os Imbatíveis e os Vencedores eram dois clubes de futebol de rua que se juntavam todas as semanas para jogar futebol. (No futebol de rua tentas meter uma bola numa baliza guardada por um jogador que se chama guarda-redes. Mas tens que estar atento porque a outra equipa está sempre a tentar meter a bola na tua baliza e se eles marcam mais golos do que a tua equipa, ganham o jogo). Na verdade, os Imbatíveis eram muito melhores. Tinham equipamentos, melhores jogadores, trabalhavam melhor juntos, tinham melhor espírito de grupo. Os Vencedores não eram tão bons. Esforçavam-se muito mas não parecia que trabalhassem muito bem juntos. Um dos grandes problemas deles era que não tinham um guarda-redes bom. O Pedro era o guarda-redes dos Vencedores, mas de todas as vezes que os Imbatíveis chutavam à baliza, marcavam golo. Um dia os Vencedores reuniram-se e decidiram que tinham que arranjar um guarda-redes melhor se não, não teriam qualquer hipótese contra os Imbatíveis. Mas quem é que eles poderiam arranjar? Falaram sobre isso até que o Pedro se lembrou de um amigo dele, o Miguel, que tinha acabado de recuperar de um tornozelo partido. O Miguel já tinha estado noutra equipa antes e era muito bom, pelo que os Vencedores foram ter com ele para lhe perguntar se queria juntar-se à equipa deles.

Mas os Imbatíveis souberam que os Vencedores iam falar com o Miguel e pensaram que ele talvez quisesse juntar-se a uma equipa boa. Então os Imbatíveis correram para casa do Miguel mesmo na altura em que ele estava a dizer que gostava realmente de entrar para uma equipa. Os Imbatíveis tentaram levá-lo para a equipa deles oferecendo-lhe um equipamento e a hipótese de ser sub-capitão. Os Vencedores tentaram levar o Miguel para a equipa deles dizendo-lhe que ele podia mesmo ajudar a equipa, que o Pedro o grande amigo dele, estava na equipa deles, e que ele seria um grande jogador nos Vencedores, enquanto que nos Imbatíveis seria apenas um jogador médio.

O Miguel concorda com algumas das razões das duas equipas, mas não consegue decidir a que equipa se juntar.

## 0. Questões abertas

1. Qual é o problema nesta história?
- \*2. Pertences a algum grupo como este clube de futebol?

E a outros tipos de clubes, equipas de desporto ou grupos da escola?

E a um grupo de amigos que andam juntos?

Isso é como um grupo?

Que tipo de coisas fazem? (*Utilize esta informação para esclarecer o conhecimento do sujeito acerca de questões de relacionamento no grupo.*)

## I. Formação

### A. Porquê juntar-se ou pertencer a grupos?

- \*1. O que é que pensas que o Miguel deve fazer, juntar-se aos Imbatíveis ou aos Vencedores?

Porquê?

- \*2. Porque é que achas que o Miguel e os outros rapazes gostam de pertencer a uma equipa de futebol (de rua, de bairro)?

É apenas por jogarem futebol ou há algo mais?

### B. Como é que se formam os grupos? Como é que se entra para eles?

- \*3. Pensas que será fácil ou difícil entrar para um grupo que já está formado, como esses clubes ou equipas desportivas?

Porquê?

4. Os Vencedores ainda não são um bom grupo.

Se tu fosses o capitão de equipa o que é que farias para melhorar isso?

O que é que é preciso para transformar um simples conjunto de miúdos numa verdadeira e boa equipa?

### C. Que tipo de pessoa como membro do grupo?

6. Que tipo de pessoa é que os Vencedores precisam para o seu clube de futebol?

Alguma coisa mais do que ser um bom jogador? (questão condicional)

\*7. Qual o tipo de pessoa que pode ser considerado um bom elemento de um clube ou de uma equipa desportiva?

## II. Coesão

\*1. Em algumas equipas desportivas ou clubes as pessoas parecem não conseguir ficar juntas. O que é que achas que será preciso para que os Vencedores continuem juntos como um grupo?

\*2. Achas que algo como o espírito de equipa ajudará os Vencedores a continuarem juntos e a melhorar o seu clube?

Porquê?

O que é espírito de equipa?

(Se o sujeito não conhece o conceito, dizer: um sentimento de que eles fazem todos parte do mesmo grupo).

Como é que se poderia conseguir espírito de equipa nos Vencedores?

Porque é que achas importante para um grupo ter espírito de equipa?

\*3. Seria benéfico para os Vencedores se eles fossem todos leais ao seu clube?

Porquê?

A lealdade do Miguel aos Vencedores seria importante?

Porquê?

O que é a lealdade? (Se o sujeito não conhece o conceito, diga: um sentimento de que uma pessoa ficará com o grupo, aconteça o que acontecer.)

Achas que a lealdade ajuda um grupo a manter-se unido?  
Porquê?

4. O que é que faz com que os membros de um grupo como estes clubes desportivos, funcionem bem em conjunto?  
E num clube a sério, com reuniões e tudo isso, o que é que faz com que funcionem bem em conjunto?

### III. Conformidade

- \*1. Antes de os Imbatíveis se juntarem como um clube, todos eles faziam coisas diferentes uns dos outros, mas agora eles fazem coisas em comum. O que é que pensas que os faz agir em comum?
- \*2. Um problema que às vezes acontece em clubes e outros grupos, é que uma pessoa pode participar naquilo que o grupo está a fazer mesmo que realmente não o queira, mas apenas porque o resto do grupo está a fazê-lo. Porque é que isso acontece?
- \*3. Num clube é melhor quando as pessoas são mais ou menos parecidas, ou quando são diferentes umas das outras?  
Em que aspectos é que devem ser semelhantes as pessoas (num clube)?  
Em que aspectos deverão ser diferentes?
- 4. É bom ou mau quando um elemento de um clube é diferente de todas as outras pessoas do grupo?

### IV. Orientação face às regras

- \*1. Seria melhor para os Vencedores se eles fizessem regras para o seu clube?  
Porquê?  
Porque é que as regras podem ajudar um grupo?
- 2. Porque é que é preciso regras num clube mas não entre dois amigos?

3. Que tipo de regras deve ter um grupo?

\*4. Todos os membros do clube devem obedecer às regras?

Porquê?

#### V. Tomada de decisão e organização

\*1. Qual a melhor maneira de decidir que regras o clube dos Vencedores deve ter?

Quem deve decidir é o chefe ou toda a gente deve participar nessa decisão?

Porquê?

\*2. Como é que os Vencedores devem decidir o que vão fazer, como, por exemplo, com quem vão jogar ou quando vão treinar?

3. Votar é uma boa maneira para decidir?

Porquê?

É melhor quando toda a gente vota da mesma maneira ou basta que se consiga a maioria? (*Se o sujeito não compreender, diga:* quando um pouco mais de metade dos membros vota da mesma maneira).

Porque é que será melhor se toda a gente votar da mesma maneira?

4. O que é que os Vencedores devem fazer se os elementos não estão de acordo sobre qual será o melhor plano para derrotar os Imbatíveis?

\*5. O que é que faz com que os Imbatíveis trabalhem juntos melhor como equipa?

O que é que poderia fazer os Vencedores trabalharem bem em conjunto?

O trabalho de equipa ajudaria?

O que é trabalho de equipa?

#### VI. Liderança

\*1. Seria melhor que os Vencedores tivessem um capitão (ou um

chefe) ou se fossem todos iguais?

Porquê?

\*2. Porque é que, para um grupo, ajuda ter um chefe?

3. Um clube pode ter mais do que um tipo de chefe?

Como é que isso é possível?

4. Que tipo de pessoa daria um bom chefe para os Vencedores?

5. Pensas que os Vencedores poderão ter algum problema por terem um chefe?

Porquê?

## VII. Ruptura

### A. Porquê excluir um membro?

\*1. Porque é que um elemento pode ser expulso ou excluído de um clube?

2. Por vezes, um grupo faz de uma pessoa o bode expiatório, atribui-lhe todas as culpas mesmo quando a culpa não é dela. Porque é que isto acontece?

### B. Porque é que os grupos se dissolvem

1. Se os Vencedores continuarem a perder todos os jogos com os Imbatíveis, achas que o clube poderá acabar?

Porquê?

\*2. Que coisas poderão levar um clube a acabar?

b. *Quem está em primeiro lugar, tu ou o grupo?*

Seis membros de um grupo de rock estão a tentar trabalhar numa nova música. Mas como de costume, o Mário, a estrela do grupo, não está presente. A maior parte das pessoas da banda acha que o Mário é importante para eles; alguns dizem que é porque ele é um bom músico, outros porque ele mantém o grupo unido pelas suas brincadeiras. Mas, à medida que o grupo vai conversando, alguns membros começam a ficar zangados com o facto de o Mário não aparecer nos ensaios. Um dos membros, diz:

— Estou farto dele e desta banda. Se ele não está para aparecer, eu, também não. — Alguns concordam e o grupo começa a ficar dividido, uns defendendo que o grupo deve livrar-se do Mário e outros insistindo que precisam dele porque ele mantém o grupo unido. Finalmente, um elemento do grupo concorda em ir falar com ele.

O Mário aparece no ensaio seguinte mas apenas para dizer ao grupo que vai passar o fim de semana fora com uns amigos. A banda explode com sentimentos de indignação para com o Mário e começa a questionar-se se haverá alguma hipótese de o grupo continuar. Finalmente decidem fazer um ultimato ao Mário: ou ele se compromete totalmente com o grupo ou não haverá banda.

O Mário é confrontado com um verdadeiro problema: deverá ele desistir de alguns dos seus interesses e dedicar mais tempo ao grupo ou deixar que a banda acabe?

## 0. Questões abertas

1. Qual pensas que é o problema nesta história?
- \*2. Pertences a algum grupo como, por exemplo, uma banda?  
E a clubes, equipas desportivas ou grupos da escola?  
E o grupo dos teus amigos, que andam juntos, isso também é um grupo?  
Que tipo de coisas fazem? (*Use esta informação para esclarecer o conhecimento do sujeito àcerca de questões de relacionamento no grupo.*)

## I. Formação

- ### A. Porquê juntar-se ou pertencer a grupos?
- \*1. O que pensas que o Mário deve fazer, ficar na banda e desistir dos seus outros interesses ou seguir o seu caminho e deixar que o grupo se desfaça?  
Porquê?
  - \*2. Porque é que achas que o Mário e o resto da banda querem estar em grupo?  
É por algo mais do que apenas tocar música?  
Porque é que, em geral, as pessoas gostam de estar num grupo?

### B. Como se formam os grupos? Como é que se entra?

- \*3. Pensas que será fácil ou difícil entrar para um grupo que já existe, como por exemplo, um clube ou amigos que andam juntos?  
Porquê?
4. Quando a banda começou, era apenas um conjunto de pessoas que queriam tocar música. O que é que é preciso para transformar um simples conjunto de pessoas num grupo verdadeiramente unido?  
E que mais, além disso?

Pensas que será fácil ou difícil formar um grupo, como uma banda ou um clube?

Porquê?

Que tipo de problemas podem surgir na formação de um grupo?

### C. Que tipo de pessoa como membro do grupo?

6. Se a banda quisesse substituir o Mário, que tipo de pessoa deveria arranjar?

Que mais para além de ser um bom músico? (*questão condicional*)

Porque é que essas coisas seriam importantes?

7. Que tipo de qualidades deve ter uma pessoa para que possa ser considerada um bom elemento de um grupo?

### II. Coesão

\*1. O que é que será necessário para que a banda se mantenha junta (unida)?

Porquê?

O que é que mantém juntos um grupo de amigos, o que é que impede que eles se separem?

\*2. Pensas que algo como espírito de equipa ou espírito de grupo ajudaria a banda a continuar?

Porquê?

O que é espírito de equipa ou de grupo? (*Se o sujeito não conhece o conceito, diga: um sentimento de que eles fazem parte do mesmo grupo.*)

\*3. Parece que a lealdade do Mário para com a banda era importante para todos. Porquê?

A lealdade de um membro é uma coisa importante para um grupo?

Porquê?

O que é a lealdade? (*Se o sujeito não conhece o conceito, diga:*

um sentimento de que uma pessoa ficará com o grupo, aconteça o que acontecer).

A lealdade ajuda um grupo a manter-se unido?

**Porquê?**

4. O que é que faz com que os membros de um grupo como uma banda, por exemplo, funcionem bem em conjunto?

### **III. Conformidade**

\*1. Uma coisa que às vezes acontece nos grupos, é que uma pessoa pode participar naquilo que o grupo está a fazer mesmo que verdadeiramente não o queira, mas apenas porque o resto do grupo está a fazê-lo.

**Porque é que isso acontece?**

\*2. É melhor num grupo quando as pessoas são mais ou menos parecidas ou quando são diferentes umas das outras?

**Em que aspectos devem ser parecidos?**

**Em que aspectos devem ser diferentes?**

3. É bom ou mau quando um membro é diferente de todos os outros num grupo?

### **IV. Orientação face às regras**

\*1. Por vezes, para um grupo como, por exemplo, uma banda, é bom ter algum tipo de regras?

**Porque é que as regras podem ajudar um grupo?**

2. Porque são precisas regras num grupo mas não são precisas entre dois amigos?

3. Que tipo de regras deve ter um grupo?

\*4. Todos os membros do grupo devem obedecer às regras?

## Porquê?

### V. Tomada de decisão e organização

\*1. Qual a melhor maneira de decidir que regras um grupo (ou um clube) deve ter?

É o chefe (líder) que deve decidir ou todos os elementos do grupo devem participar na decisão?

Porquê?

\*2. Como é que a banda deve decidir o que se vai fazer como, por exemplo, onde vão tocar ou quantas vezes precisam de ensaiar?

3. Votar é uma boa maneira de um grupo decidir coisas?

Porquê?

É melhor quando todos votam da mesma maneira ou é suficiente ter a maioria (quando um pouco mais de metade vota da mesma maneira)?

Porque é que poderá ser melhor se todos votarem da mesma maneira?

4. O que é que um grupo deve fazer se os seus membros não chegam a acordo sobre quais os melhores planos para o grupo?

\*5. Que coisas fazem com que um grupo ou uma equipa funcione melhor em conjunto?

Trabalho de equipa ajudará?

O que é trabalho de equipa num grupo?

### VI. Liderança

\*1. É preferível que um grupo, como um clube ou uma banda, tenha um chefe (líder) ou que todos sejam iguais?

Porquê?

\*2. Porque é que um chefe pode ser importante para um grupo?

3. Um grupo pode ter mais do que um tipo de chefes?

4. Que espécie de pessoa pode ser um bom chefe para um grupo?
- \*5. Poderá haver algum problema pelo facto de um grupo ter um chefe?

### VIII. Ruptura

#### A. Porquê excluir um membro

- \*1. Por que razões pode alguém ser excluído ou expulso de um grupo?
2. Se toda a gente pensar que o Mário é um irresponsável, o que pensas que lhe poderá acontecer?

O que é que acontece a uma pessoa quando todos pensam algo de negativo acerca de si?

- \*3. Por vezes um grupo pode fazer de uma pessoa um bode expiatório, atribuir-lhe todas as culpas, mesmo que a responsabilidade não seja só dela. Como é que isto pode acontecer?

#### B. Porque é que os grupos se dissolvem

1. O facto de o Mário não aparecer aos ensaios e às reuniões pode fazer com que o grupo acabe?  
Porquê?
2. Porque é que quando o Mário faltou, os outros membros da banda começaram a zangar-se uns com os outros?
- \*3. Que coisas podem fazer com que um grupo acabe?

#### **4. ENTREVISTA DAS RELAÇÕES PAIS-FILHO**

#### 4. *Entrevista das Relações Pais-Filho*

##### A história da Joana (versão para pré-adolescentes)

Vou contar-te uma pequena história sobre uma rapariga da tua idade e sobre a decisão que uma vez ela teve que tomar. Depois vou pedir-te que me digas o que é que ela devia fazer, porque é que essa seria uma boa decisão e o que pensas desta rapariga e do seu relacionamento com a mãe.

A Joana é uma rapariga da tua idade. Todas as semanas ela recebe 250 escudos da sua mãe. É o dinheiro para as suas despesas pessoais. A mãe diz-lhe que poupe o dinheiro. Ela deve gastá-lo apenas em algo de que realmente precise.

Esta semana a Joana viu uma pequena boneca na loja de brinquedos. Custa 250 escudos e é realmente uma linda boneca. A Joana gostava de a ter, mas a mãe acha que ela já tem bastantes brinquedos e não lha compra. Por isso, a Joana pensa em comprá-la, ela própria, com os 250 escudos que acaba de receber da mãe. Mas ela sabe que a mãe não quer que ela gaste o dinheiro em brinquedos. Por outro lado, o dinheiro é dela. A Joana não sabe realmente o que fazer.

*História da Joana*  
 (versão para pré-adolescentes)

1. Qual achas que é o problema nesta história?

2. O que é que achas que a Joana vai fazer?

Porquê?

### **III. Exigências de obediência**

3. A Joana deve obedecer ao desejo da mãe de não gastar dinheiro em brinquedos?

Porquê?

4. A Joana deve obedecer sempre à mãe?

Porquê?

5. Os filhos obedecem sempre aos pais?

*Clarificação:* Porque é que por vezes os filhos desobedecem?

6. Porque é que os pais querem que os filhos lhes obedeçam?

### **IV. Castigo**

7. Suponhamos que a mãe da Joana lhe diz que ela não deve comprar a boneca e que a Joana lhe desobedece. Se a mãe descobrir, o que achas que fará?

8. Achas que os filhos devem ser castigados quando desobedecem?

Porquê?

9. Porque é que por vezes os pais castigam os filhos?

*Clarificação:* Como funciona o castigo, o que é que isso faz aos filhos?

### **I. D. Qualidades dos bons filhos.**

10. Por aquilo que ouviste sobre a Joana, achas que ela é uma boa filha?

*Clarificação:* Ela está a pensar naquilo que está certo ela fazer. Isso faz dela uma boa filha?

11. O que é uma boa filha?

12. O que é um bom filho?

### I. C. Qualidades dos bons pais.

13. Por aquilo que ouviste sobre a mãe da Joana, achas que ela é uma boa mãe?

*Clarificação:* Ela dá todas as semanas dinheiro à Joana e diz-lhe para ela o poupar. Isso faz dela uma boa mãe?

14. O que é uma boa mãe?

*Clarificação:* O que é que uma boa mãe faz?

O que é que um bom pai faz?

### II. B. Dar-se bem

15. Achas que a Joana e a mãe se dão bem?

*Clarificação:* Porquê?

16. O que é que faz com que os pais e filhos se dêem bem?

### II. A. Amor entre pais e filhos

17. É importante os pais amarem os seus filhos?

Porquê?

*Clarificação:* Como é que sabes se os pais amam os filhos?

O que é que aconteceria aos filhos se os pais não os amassem?

18. É importante os filhos amarem os pais?

Porquê?

*Clarificação:* Como é que sabes se os filhos amam os pais?

O que é que aconteceria se os filhos não amassem os pais?

### I. B. A necessidade que os filhos têm dos pais.

19. Os filhos precisam dos pais?

*Clarificação:* Por que razões é que os filhos precisam dos pais?

### I. A. Motivos para ter filhos.

20. Porque é que algumas pessoas querem ter filhos?

*Clarificação:* Quais as razões mais importantes para as pessoas quererem ter filhos?

Porque é que algumas pessoas preferem não os ter?

### V. A. Causas de conflitos.

21. Os pais e os filhos por vezes não se dão bem. Como é que isto pode acontecer?

*Clarificação:* Quais são algumas das coisas sobre as quais muitas vezes pais e filhos, discordam?

### V. B. Resolução de conflitos.

22. Nesta história a Joana e a mãe discordam sobre se ela deverá ter a boneca. Como é que elas poderão resolver a bem este desacordo?

Qual será uma boa maneira de normalmente acabar com discussões e brigas entre pais e filhos?

*Clarificação:* Porque é que essa é uma boa maneira de terminar uma discussão?

*A História da Joana*  
(versão para adolescentes)

Vou contar-te uma pequena história sobre uma rapariga da tua idade e a decisão que uma vez ela teve de tomar. Depois vou pedir-te para me dizeres o que é que esta rapariga deveria fazer, porque é que essa seria uma boa decisão a tomar e o que pensas desta rapariga e da sua relação com a mãe.

A Joana é uma rapariga da tua idade. A sua mãe trabalha e por isso a Joana, o irmão e as irmãs ajudam todos em casa. À tarde, depois da escola, a Joana toma muitas vezes conta do irmão e das irmãs e ajuda a mãe nas compras ou faz-lhe recados.

Um dia a Joana decide que gostaria de trabalhar num supermercado, ali perto, durante as tardes. A Rosário, uma amiga dela, trabalha já há algum tempo nesse supermercado e por isso tem sempre dinheiro seu que pode gastar em qualquer coisa que queira. A Joana tem sempre muito pouco ou nenhum dinheiro. A Rosário disse-lhe que o supermercado andava à procura de mais raparigas para trabalhar todas as tardes depois da escola. Tudo o que a Joana tem a fazer é pedir autorização à mãe para se empregar e poder começar a trabalhar no dia seguinte.

Quando a mãe da Joana sabe do seu desejo de trabalhar no supermercado, não parece contente. Se for trabalhar, não poderá continuar a ajudá-la como até aqui. Mas não a quer proibir de aceitar o emprego. A Joana e a mãe conversam um pouco e a mãe diz-lhe: - Pensa nisso durante um dia. Compreendo que é importante para ti trabalhares e teres o teu dinheiro. Mas quero que te lembres que se ficas com o emprego eu terei menos ajuda do que a que tenho agora.

## I. Questões Abertas:

0. O que fará a Joana?
1. Qual é que achas que é o problema desta história?
2. O que é que achas que a Joana vai fazer?

Porquê?

## III. Exigências de obediência.

3. Se mãe da Joana lhe dissesse para não ficar com o emprego, achas que ela deveria obedecer-lhe?

Porquê?

4. Deverá a Joana obedecer sempre aos pais?

Porquê?

5. Os filhos obedecem sempre aos pais?

*Clarificação:* Porque é que por vezes os filhos desobedecem?

6. Porque é que os pais querem que os filhos lhes obedeçam?

## IV. Castigo.

7. Imagina que a mãe da Joana lhe diz que ela não deve aceitar o emprego e que ela desobedece e aceita o emprego. Quando a mãe descobrir, o que é que achas que ela fará?

8. Achas que os filhos devem ser castigados se desobedecerem?

Porquê?

9. Porque é que os pais, por vezes, castigam os filhos?

*Clarificação:* Como é que funciona o castigo?

O que é que o castigo faz aos filhos?

## I. D. Qualidades dos bons filhos

10. Por aquilo que ouviste sobre a Joana, és capaz de dizer se ela é uma boa filha?

*Clarificação:* Ela ajuda em casa, pede conselhos à mãe; isso faz dela uma

boa filha?

11. O que é uma boa filha?

12. O que é um bom filho?

### I. C. Qualidades dos bons pais.

13. Por aquilo que ouviste sobre a mãe da Joana, és capaz de dizer se ela é uma boa mãe?

*Clarificação:* Ela deixa a Joana decidir por si própria, preocupa-se com a maneira como a Joana se sente; isso faz dela uma boa mãe?

14. O que é uma boa mãe?

*Clarificação:* O que é que uma boa mãe faz?

O que é que um bom pai faz?

### II. B. Dar-se bem

15. Achas que a Joana e a mãe se dão bem?

*Clarificação:* Porquê?

16. O que é que faz com que pais e filhos se dêem bem?

### II. A. Amor entre pais e filhos.

17. É importante que os pais amem os filhos?

Porquê?

*Clarificação:* Como é que sabes se os pais amam os filhos?

O que é que aconteceria aos filhos se os pais não os amassem?

18. É importante que os filhos amem os pais?

Porquê?

*Clarificação:* Como é que sabes se os filhos amam os pais?

O que é que aconteceria se os filhos não amassem os pais?

### II. B. A necessidade que os pais têm dos filhos

19. Os filhos precisam dos pais?

*Clarificação:* Quais são as principais razões por que os filhos precisam dos pais?

#### I. A. Motivos para ter filhos

20. Porque é que algumas pessoas querem ter filhos?

*Clarificação:* Quais são as razões mais importantes pelas quais algumas pessoas querem ter filhos?

Porque é que algumas pessoas preferem não ter filhos?

#### V. A. Causas de conflitos.

21. Pais e filhos por vezes não se dão bem. Como é que isto pode acontecer?

*Clarificação:* Quais são algumas das coisas sobre as quais muitas vezes pais e filhos discordam?

#### V. B. Resolução de conflitos.

22. Nesta história a Joana e a mãe encaram de maneira diferente uma da outra a questão de ela dever ou não aceitar o emprego no supermercado. Como é que achas que elas poderão resolver esta diferença de opiniões?

Qual poderá ser uma boa maneira de normalmente resolver brigas e discussões entre pais e filhos?

Porque é que essa é uma boa maneira de resolver uma discussão?

### *A História da Sofia*

Vou contar-te uma pequena história sobre uma rapariga da tua idade e a decisão que uma vez ela teve de tomar. Depois vou pedir-te para me dizeres o que é que esta rapariga devia fazer, porque é que essa seria uma boa decisão a tomar e o que pensas desta rapariga e da sua relação com os pais.

A Sofia estava com um constipação péssima e teve de ficar em casa durante alguns dias. No primeiro dia sentia-se realmente doente e ficou contente por não ter que ir à escola. No dia seguinte sentia-se um pouco melhor e começou a ficar aborrecida de estar em casa. No terceiro dia era sábado e a Sofia não queria ficar em casa o dia inteiro. O sol brilhava e a Sofia sabia que as amigas iam brincar lá fora. Perguntou aos pais se podia sair e brincar com elas. O pai disse-lhe:

— Desculpa, Sofia, mas tu ainda não estás completamente boa. Não quero que saias hoje. - A Sofia disse aos pais que se sentia mesmo bem, mas eles não a deixaram sair. Também tinham pouco tempo para falar com ela porque estavam mesmo de saída para visitar uns amigos. Disseram-lhe que estariam fora durante três horas e que ela deveria ficar em casa até eles chegarem.

Depois de os pais sairem, a Sofia foi à janela e viu as amigas a brincar lá fora. Ela pensou:

— Está calor, sinto-me óptima e se sair por um bocadinho eles nunca saberão que estive lá fora. - A Sofia não sabia mesmo o que fazer.

*Entrevista: História da Sofia.*

1. Qual é que achas que é o problema nesta história?

2. O que é que achas que a Sofia fará?

Porquê?

**III. Exigências de obediência**

3. Achas que a Sofia deve obedecer sempre aos pais?

Porquê?

4. Porque é que os pais querem que os filhos lhes obedeçam?

**IV. Castigo**

5. Se a Sofia desobedecer aos pais e eles descobrirem, o que é que achas que farão?

6. Porque é que por vezes os pais castigam os filhos?

**I. C. Qualidades dos bons pais.**

7. Por aquilo que ouviste sobre os pais da Sofia, és capaz de dizer se são bons pais?

*Clarificação:* Eles querem que a Sofia tome cuidado consigo própria enquanto está doente; isso faz deles bons pais?

8. O que são bons pais?

**I. D. Qualidades dos bons filhos.**

9. Se Sofia obedecer aos pais e ficar em casa, isso faz com que ela seja uma boa filha?

10. O que é um bom filho(a)?

## **II. Dar-se bem**

11. Nesta história os pais da Sofia não têm muito tempo para falar com ela porque estão mesmo de saída para visitar uns amigos. Achas que é importante para uma boa relação pais-filhos que os pais tenham tempo para falar e fazer coisas com os seus filhos?

Porquê?

12. Que mais é que ajuda pais e filhos a darem-se bem?

## **II. A. Amor entre pais e filhos**

13. É importante para uma boa relação entre pais e filhos que os pais amem os seus filhos?

Porquê?

*Clarificação:* O que é que aconteceria aos filhos se os pais não os amassem?

14. É importante que os filhos amem os pais?

Porquê?

Como é que sabes se os filhos amam os pais?

15. A Sofia precisa dos pais?

*Clarificação:* Quais são as razões mais importantes pelas quais os filhos precisam dos pais?

## **V. A. Causas de conflitos**

16. Pais e filhos por vezes não estão de acordo.

Como é que isso pode acontecer?

## **V. B. Resolução de conflitos**

17. Nesta história a Sofia e os pais discordam sobre se ela pode sair. Como é que eles podem resolver o seu desacordo?

Qual é uma boa maneira de normalmente resolver desacordos entre pais e filhos?

*Clarificação:* Porque é que essa é uma boa maneira?

## Entrevista da Relação Pais/Filhos

### II. B. Dar-se bem.

Mãe:

1. Que tipo de coisas é que tu e a tua mãe fazem juntos(as)?
2. É importante para ti fazeres coisas com a tua mãe?

Porquê?

*Clarificação:* O que é que gostas mais de fazer com ela?

3. Que tipo de coisas fazes pela tua mãe?

*Clarificação:* Quais são as coisas mais importantes que lhe fazes?

4. Que tipo de coisas é que a tua mãe te faz?

*Clarificação:* Quais são as coisas mais importantes que ela te faz?

5. Alguns filhos acham fácil darem-se bem com a sua mãe e outros filhos acham que isso é difícil. Achas fácil ou difícil dares-te bem com a tua mãe?

O que é que torna fácil/difícil dares-te bem com a tua mãe?

*Clarificação:* O que é que faz com que te dêis bem com a tua mãe?

Pai:

6. Que tipo de coisas é que tu e o teu pai fazem juntos?

7. É importante para ti fazeres coisas com o teu pai?

Porquê?

*Clarificação:* O que é que gostas mais de fazer com ele?

8. Que tipo de coisas é que fazes ao teu pai?

*Clarificação:* Quais são as coisas mais importantes que lhe fazes?

9. Que tipo de coisas é que o teu pai te faz?

*Clarificação:* Quais são as coisas mais importantes que ele te faz?

10. Alguns filhos acham fácil darem-se bem com o pai e outros acham isso mais difícil. Achas fácil ou difícil dares-te bem com o teu pai?

O que é que torna fácil/difícil, para ti, dares-te bem com o teu pai?

### III. Exigências de obediência

11. Frequentemente os pais querem que os filhos lhes obedeçam (os ouçam). Os teus pais querem que tu lhes obedeças (os ouças)? (*para adolescentes diga: ouvir em vez de obedecer*). Porque é que os teus pais querem que tu lhes obedeças/os ouças? Ou: Porque é que achas que não é tão importante como isso para os teus pais que tu lhes obedeças/os ouças?

12. Achas que é bom para ti obedeceres aos teus pais?

Porquê?

*Clarificação:* (*Se a criança disser sim*): Obedeces/ouves sempre os teus pais?

Porquê?

(*Se a criança disser não*): Porque é que achas que não é bom para ti obedecer/ouvir os teus pais?

### IV. Castigo

13. Quando os pais ficam preocupados com os filhos por vezes castigam-nos.

Os teus pais às vezes castigam-te?

Porque é que achas que por vezes os teus pais te castigam?

*Clarificação:* Como é que funciona o castigo?

O que é suposto que ele te faça?

Achas que os teus pais te poderiam educar sem nunca te castigarem?

### V. A. Causas de conflitos

14. Por vezes pais e filhos não se dão bem. Quais são algumas coisas sobre as quais tu e os teus pais discutem e por vezes se zangam?

Que mais é que por vezes torna difícil que tu e os teus pais se dêem bem?

### V. B. Resolução de conflitos

15. Quando tens uma discussão ou uma zanga com os teus pais, como é que isso normalmente acaba?

O que é que fazes nessas situações?

O que é que os teus pais fazem?

16. Qual é que achas que seria a melhor maneira de resolver essas discussões?

Porque é que achas que essa seria uma boa maneira de lidares com eles?

### I. B. A necessidade que os filhos têm dos pais

17. Achas que precisas dos teus pais?

*Clarificação:* Quais são algumas razões importantes pelas quais precisas dos teus pais?

### I. A. Motivos para ter filhos

18. Queres ter filhos quando cresceres?

Porque é que gostarias de ter filhos? Ou: Porque é que preferias não ter filhos?

### I. C. Qualidades dos bons pais

19. Que tipo de pai/mãe é que gostarias de ser?

*Clarificação:* Como é que gostarias de te comportar com os teus filhos?

O que é que gostarias de fazer com os teus filhos?

É assim que um bom pai é?

### I. D. Qualidades dos bons filhos

20. Se pudesses ter um filho qualquer que quisesses, como seria esse filho?

*Clarificação:* É assim que um bom filho é?

## Métodos sugeridos para administração das Entrevistas de Compreensão Interpessoal: Concepções de Indivíduos, Amizade, Organização do Grupo de Pares e Relações Pais-Filho.

1. A tarefa do entrevistador é facilitar a expressão da teoria "ingénua" da criança ou do adolescente sobre relações interpessoais quer sobre a personalidade, sobre a amizade, sobre a dinâmica do grupo de pares ou sobre as relações pais/filho, através da sua compreensão de questões especificamente relacionadas com cada uma das áreas. Estas questões constituem o sistema de organização básica para as relações sociais e o entrevistador deverá sempre pôr questões que procurem ajudar a criança a articular os seus pensamentos sobre cada um destes temas.
2. Dois requisitos têm que ser preenchidos pelo entrevistador. Primeiro: entrevistar requer uma abordagem clínica ou não ameaçadora do sujeito e das suas aptidões naturais para atribuir sentido aos, por vezes complexos, conceitos relacionados com personalidade, ligações de amizade, dinâmica de grupo de pares ou relações entre pais e filhos. Nós não procuramos testar através de um critério absoluto, mas antes providenciar uma atmosfera na qual a criança ou o adolescente possa ter um desempenho no seu mais alto grau de competência. A criança deverá sentir-se à vontade na entrevista e sentir que o seu pensamento faz muito sentido e que o entrevistador está pessoalmente interessado nas suas ideias.  
Segundo: o entrevistador deverá ter um bom conhecimento dos estádios de cada um dos domínios interpessoais tais como estão descritos nos manuais. Conhecendo os tipos de respostas nos diferentes

estádios, o entrevistador estará mais apto para identificar e clarificar respostas ambíguas.

Sem estes dois requisitos, o entrevistador pode nunca obter confiança suficiente da criança para promover *insights* em relações de pares ou para adequadamente clarificar respostas vagas por forma a elucidar o grau de compreensão interpessoal da criança.

3. Dados estes requisitos básicos da entrevista, a tarefa inicial é a de passar de opiniões superficiais ou escolhas ("Acho que o João devia ficar com o amigo") para estruturas cognitivas subjacentes, conceitos ou *razões* ("porque sem a amizade, ficaria bastante sozinho"). Para esta finalidade cada uma das questões numeradas pode ser vista como tendo duas partes. Primeiro temos as questões estandardizadas como estão escritas nas entrevistas. Estas questões estandardizadas e as suas respostas pela criança constituem a chamada *fase estruturada* da entrevista. Muitas vezes esta fase estruturada da entrevista produzirá estruturas cognitivas (conceitos ou razões) cotáveis, mas, frequentemente, o entrevistador terá de recorrer à fase não-estruturada.

A fase não-estruturada diz respeito às questões que o entrevistador tem de colocar no decurso da entrevista para clarificar razões ou levar a criança de opiniões para razões subjacentes. Normalmente, a diferença entre uma entrevista mediana e uma excelente entrevista baseia-se na habilidade do entrevistador para pensar por si e colocar questões de clarificação que ao mesmo tempo interessam a criança e servem para produzir ou esclarecer concepções importantes. Uma vez que a fase não-estruturada é principalmente uma "arte", duas considerações serão de ter em conta.

Primeiro, há questões de clarificação dirigidas ao porquê de uma qualidade particular, nas relações entre pessoas, amigos, grupos ou pais/filho, ser importante ou necessária (ex.: Porque é que é importante ter regras num grupo?). Esta *clarificação de relevância* desafia a criança a fornecer justificações para uma ideia específica. Segundo, há clarificações que procuram pôr em destaque a característica ou natureza especificamente relacionada com um estádio de um dado conceito. Por exemplo, as crianças dizem muitas vezes que é preciso *conhecer* um amigo antes de poderem ser verdadeiros amigos. Utilizando aquilo a que chamamos a *clarificação de significado* o entrevistador poderá dizer: "Que tipo de coisas é que tens de saber sobre alguém antes de se tornarem bons amigos?" A criança que responde "nomes" ou "como é que eles são (em termos concretos) estará a dar uma interpretação diferente à palavra *saber/conhecer* relativamente à criança que diz "Que tipo de personalidade é que eles têm". Achamos que estas clarificações de relevância e de significado são as mais óbvias das variadas táticas para utilizar na entrevista. Claro que o entrevistador terá e deverá colocar as suas próprias questões de clarificação que sejam as mais adequadas em cada caso.

4. Relacionado com o problema de confundir a opinião superficial com o raciocínio ou com os conceitos, por vezes a reacção inicial do sujeito pode ser "maquinal", lidando apenas com comportamentos físicos ou observáveis. Por vezes estas explicações automáticas são indicativas de um baixo estádio mas, muitas vezes, indivíduos capazes de um estádio mais elevado, inicialmente, só dão respostas deste tipo. Podem estar a pensar a níveis mais complexos mas só dão ao entrevistador a hipótese de ouvir respostas mais simples. Por

exemplo, qualquer sujeito pode responder à questão "O que seria preciso para fazer funcionar uma equipa?" com a ideia de "prática", característica do pensamento de, pelo menos, o Estadio 1. Contudo, clarificações ulteriores podem revelar a prática como um meio de incutir "trabalho de equipa" coordenado (Estadio 2) ou "levar a equipa a trabalhar como um todo" (Estadio 3). Por isso, mesmo quando os raciocínios parecem estar num determinado estádio de desenvolvimento, o entrevistador deverá sempre explorar a possibilidade de estádios mais elevados de tomada de consciência, utilizando as clarificações de relevância ou de significado. Continuando com o exemplo da prática, o entrevistador poderia perguntar: "Porque é que achas que a prática pode ajudá-los a melhorar?" ou "Que tipo de coisas pode a prática fazer por uma equipa?"

5. As nossas entrevistas utilizam inicialmente um conteúdo hipotético para discussão (ex: "No dilema que acabaste de ver, que tipo de pessoa é o João?").

Contudo, por vezes, achamos a modalidade hipotética demasiado limitada e passamos para outros contextos sociais. Três contextos estão presentes nas entrevistas de relações de pares: (1) o hipotético ("O João foi um bom amigo nesta história? Porquê?"), (2) o geral ("Que tipo de pessoa é que achas que faz um bom amigo?") e (3) o contexto da experiência pessoal ("Que tipo de pessoa é o teu melhor amigo, Carlos?"). Para melhorar a qualidade dos *insights* do sujeito, o entrevistador pode preferir mudar os contextos das questões. Por exemplo, uma criança não motivada para discutir questões psicológicas e sociais numa história pode tornar-se mais verbal e mais perspicaz quando a discussão é transferida para questões de

conformidade, coesão ou liderança do seu próprio grupo de pares. Por outro lado, crianças que se tornam demasiado envolvidas em detalhes "maquinais" dos seus próprios clubes podem melhorar a qualidade do seu raciocínio saindo da sua experiência pessoal através de um contexto hipotético ou geral de discussão. Nós não procuramos "testar" a criança mas sim ajustar constantemente a nossa entrevista para observar as condições que facilitam a emergência do mais alto nível de competência de que cada criança é capaz, bem como as condições em que a criança funciona num nível mais baixo.

6. Algumas das nossas questões utilizam palavras (espírito de equipa, lealdade, personalidade, ciúme) com as quais crianças mais jovens ou de *backgrounds* culturais diferentes podem não estar familiarizadas. São utilizados dois métodos para reduzir este problema. Primeiro, cada subtema (ou subdomínio) em que é utilizado vocabulário difícil também contém questões nas quais apenas um vocabulário básico é requerido. Por exemplo, no subtema da *coesão* do grupo de pares há questões de lealdade, uma palavra obviamente difícil, e "O que é que mantém um grupo junto?" que não requer vocabulário especial. Se a criança não sabe o significado de determinada palavra, o entrevistador só necessitará de encontrar uma mais compreensível. Uma vez que os sujeitos não são cotados por aquilo a que não podem responder, teoricamente o vocabulário limitado terá menos efeito directo na medição do estádio.

Segundo, depois de cada um dos conceitos mais difíceis está uma breve explicação em termos mais simples. O entrevistador pode mesmo fornecer a sua própria definição. Se uma criança parece não entender um dado conceito, o entrevistador fornece a definição e continua com o questionário. A nossa experiência tem mostrado que

tais definições, organizadas no próprio nível de raciocínio da criança, não parecem influenciar a entrevista. Observe-se o exemplo seguinte:

- "— Achas que o espírito de equipa é importante para o teu grupo?
- O que é espírito de equipa?
- É quando todos gostam uns dos outros. O teu grupo tem isso?
- Sim, todos dizemos "olá" uns aos outros.
- Porque é que o espírito de equipa é importante?
- Porque se não há, anda-se à luta."

O entrevistador forneceu uma definição pelo menos do Estadio 2 ("espírito de equipa é gostarem uns dos outros"). Contudo, a criança orienta a sua resposta apenas em termos de comportamento de superfície (Estadio 1) ("dizemos olá uns aos outros") e não para os sentimentos profundos de afecto recíproco.

7. Para crianças mais novas de, idades dos 3 aos 6 anos, muitas vezes achamos necessário alterar os nossos procedimentos de entrevista. Por exemplo, quando está a mostrar um filme, o entrevistador pode parar a projecção durante a história e fazer uma ou mais perguntas que ache apropriadas na altura. Desta forma a criança só precisa de estar atenta às questões por alguns minutos antes de regressar à actividade, muito mais agradável, de ver o filme. As questões podem ser introduzidas depois de curtos episódios do dilema, de forma a que a entrevista seja uma série de episódios e de questões. Muitas vezes, um questionário muito casual acerca das amizades da criança, em momentos que podem não ser caracterizados como entrevista-padrão, mostrou ser eficaz.

8. Divirta-se! Entrevistar crianças sobre as suas concepções sobre relações de pares é um desafio criativo mesmo para os "peritos" em estádios desenvolvimentais. Muitas vezes achamos as técnicas de entrevista usadas pelo "recém-chegados" como excedendo as ideias de que partimos. Lembre-se apenas de perguntar, sempre, a si próprio, de que maneira é que está a melhorar a sua compreensão da forma como aquela criança define cada subtema da relação de pares, por exemplo, (ciúme, liderança, etc....). Tente ouvir as suas primeiras entrevistas, talvez com outros, e pense em maneiras de melhorar a sua abordagem clínica e as questões de clarificação. Tente não conduzir a criança para as suas próprias pretensões, mas não tenha medo de tentar ideias novas.

Anexo 2

**AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO INTERPESSOAL**

Folha de cotação da entrevista



**ENTREVISTA DA COMPREENSÃO INTERPESSOAL**  
**FOLHA DE COTAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE AMIZADE DIÁDICA**

SUJEITO \_\_\_\_\_

IDADE \_\_\_\_\_ SEXO \_\_\_\_\_ CASSETTE Nº \_\_\_\_\_

<u>COTAÇÃO DOS DOMÍNIOS</u>	<u>DOMÍNIOS</u>	<u>COTAÇÃO DE CONCEITOS INDIVIDUAIS</u>					
_____	I. FORMAÇÃO	—	—	—	—	—	—
_____	A. MOTIVOS	—	—	—	—	—	—
_____	B. MECANISMOS	—	—	—	—	—	—
_____	C. AMIGO IDEAL	—	—	—	—	—	—
_____	II. INTIMIDADE	—	—	—	—	—	—
_____	III. CONFIANÇA E RECIPROCIDADE	—	—	—	—	—	—
_____	IV. CIÚME E EXCLUSÃO	—	—	—	—	—	—
_____	V. RESOLUÇÃO DE CONFLITOS	—	—	—	—	—	—
_____	VI. RUPTURA	—	—	—	—	—	—

1. COTAÇÃO MAIS ELEVADA \_\_\_\_\_

2. INTERVALO DE VARIAÇÃO \_\_\_\_\_

3. NÍVEL MÉDIO \_\_\_\_\_

4. NÍVEL GLOBAL \_\_\_\_\_

JUIZ \_\_\_\_\_

**ENTREVISTA DA COMPREENSÃO INTERPESSOAL**  
**FOLHA DE COTAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE GRUPO DE PARES**

SUJEITO \_\_\_\_\_

IDADE \_\_\_\_\_ SEXO \_\_\_\_\_ CASSETTE Nº \_\_\_\_\_

COTAÇÃO DOS DOMÍNIOS COTAÇÃO DE CONCEITOS INDIVIDUAIS

<u>I. FORMAÇÃO DO GRUPO</u>	— — — — —
A. MOTIVOS	— — — — —
B. MECANISMOS	— — — — —
C.O MEMBRO IDEAL	— — — — —
<u>II. COESÃO DE GRUPO</u>	— — — — —
<u>III. CONFORMIDADE DO GRUPO</u>	— — — — —
<u>IV. ORIENTAÇÃO FACE ÀS REGRAS</u>	— — — — —
<u>V. TOMADA DE DECISÃO E ORGANIZ. GRUPO</u>	— — — — —
<u>VI. LIDERANÇA GRUPO</u>	— — — — —
<u>VII.RUPTURA</u>	— — — — —

1. COTAÇÃO MAIS ELEVADA \_\_\_\_\_ 2. INTERVALO DE VARIAÇÃO \_\_\_\_\_  
3. NÍVEL MÉDIO \_\_\_\_\_ 4. NÍVEL GLOBAL \_\_\_\_\_

JUIZ \_\_\_\_\_

Anexo 3

**AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO  
INTERPESSOAL**

Entrevista

Universidade do Porto  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional

**ENTREVISTA DE ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO  
INTERPESSOAL**

(Robert L. Selman, Lynn Schultz, Michael P. Krupa,  
William Beardslee & Donna Podorefsky, 1986)

Tradução e adaptação:  
Joaquim Luís Coimbra, 1987

## MÉTODO DE ENTREVISTA DE ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO INTERPESSOAL

### 1. A estrutura da entrevista

A entrevista de Estratégias de Negociação Interpessoal é composta por oito dilemas que retratam situações de desequilíbrio interno no protagonista e de desequilíbrio entre o protagonista e o "outro significativo". As condições em que as Estratégias de Negociação Interpessoal podem ocorrer são aquelas em que uma pessoa (aqui designada por protagonista) deve agir, ou para satisfazer uma necessidade percebida conscientemente no self, ou em resposta aos pedidos ou acções de alguém (o outro) para satisfazer uma necessidade. Os oito dilemas retratam, assim, um protagonista querendo alguma coisa ou tendo que reagir aos esforços de alguém (o "outro significativo") que tenta conseguir algo.

Todos os dilemas são relativamente equivalentes em extensão e a linguagem usada é a mais simples possível. O género do protagonista é o mesmo do "outro significativo". Em alguns dilemas o género do "outro significativo" é especificado e em outros não. O dilema 1 e as suas questões estruturadas são apresentadas a seguir para ilustrar as várias características comuns a todos os dilemas:

O João/a Cristina 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 de o patrão lhe pagar as horas extraordinárias, o João/a Cristina nem sempre gosta que lhe peçam à última hora para trabalhar e não sabe o que há-de fazer.

- 1) Qual o problema desta história? Porque é que esse é que é o problema? Como pensa que se sente o João/a Cristina? Porque é que ele(a) se sente assim?
- 2) Qual será uma boa maneira de o João/a Cristina resolver este problema?
- 3) Porque é que essa é uma boa maneira de o João/a Cristina resolver este problema?
- 4) Como pensa que se vão sentir o patrão e o João/a Cristina se o João/a Cristina fizer isso?

Neste dilema o João é o protagonista se o sujeito a entrevistar é do sexo masculino, mas será a Cristina se aquele é do sexo feminino. O patrão é referido aqui por "outro significativo" e não interessa especificar o seu sexo. Neste caso trata-se de uma estratégia reactiva porque o João/a Cristina está a reagir a uma acção da parte do outro. Em contraste, o dilema 7 é um exemplo de um dilema de iniciativa; o protagonista quer tirar um dia especial de folga do trabalho e assim inicia a estratégia.

O primeiro conjunto de questões a colocar ao sujeito tenta recolher informação de como o problema é formulado pelo entrevistado, incluindo aquilo que o sujeito pensa acerca da maneira como se sente o protagonista e porque é que ele ou ela se sente assim. Pergunta-se então ao sujeito qual a acção interpessoal a tomar nesta situação, pondo a questão "Qual será uma boa maneira de o João/a Cristina resolver este problema nesta situação?" Esta pergunta leva o sujeito a conceber uma estratégia de acção. A questão deve ser tão neutra quanto possível. Não se pergunta, por exemplo, "O que deve o João/a Cristina fazer?" ou "O que deve o João/a Cristina dizer?" porque estas

formulações podem orientar a resposta. Note-se também que os personagens do dilema são apresentados sem qualquer referência aos seus atributos e com pouca informação acerca da relação entre si. Apresentando personagens sem qualquer descrição em termos de características pessoais, facilita-se o próprio processo de atribuição do entrevistado. Os dilemas são, assim, supostos permitir que o sujeito se identifique com o protagonista (do mesmo sexo e da mesma idade, por inferência) e que "construa" o "outro" baseado nos seus padrões pessoais de patrões, pais, amigos, etc..

Esta questão é analisada quanto à orientação e quanto ao nível. Se a acção proposta está orientada para o protagonista que, lidando com o seu próprio desequilíbrio, procura ir ao encontro das necessidades do "outro significativo", é considerada de autotransformação. Se, por outro lado, a acção sugerida está orientada em direcção aos esforços do sujeito para resolver o desequilíbrio através de tentativas de mudar o "outro significativo", é considerada de heterotransformação. Finalmente, o sujeito pode sugerir uma abordagem colaborativa em que o que está em causa é transformar o self e o outro, envolvendo o outro no processo.

As duas questões seguintes colocadas sobre o dilema pedem aos sujeitos que justifiquem e expliquem as consequências potenciais da estratégia que propuseram. Perguntar o "porquê" de uma certa estratégia ser a melhor, permite também que o entrevistador e o cotador compreendam melhor a lógica subjacente à escolha de uma estratégia particular pelo sujeito. Seguem-se duas questões respeitantes aos efeitos prováveis da estratégia com uma ênfase especial na consideração dos sentimentos pelo sujeito. Estas questões finais permitem que o entrevistado expresse os seus pensamentos sobre os efeitos emocionais de uma dada estratégia, i. e., se o sujeito pensa em sentimentos como resultados da estratégia e se a relação entre o protagonista e o outro é expressa em termos desses sentimentos.

Há três parâmetros contextuais de potencial interesse para investigadores e psicólogos, construídos em cada dilema da entrevista de Estratégias de Negociação Interpessoal:

- 1) Geração: a outra pessoa é retratada como um adulto ou como um par
- 2) Posição de negociação: o protagonista inicia a negociação ou reage ao seu início pelo outro
- 3) Tipo de relação: a interacção envolve relações de trabalho ou relações pessoais.

Estes factores contextuais combinam-se para formar oito tipos de dilemas (por exemplo, um dilema "iniciativo" com um adulto numa relação de trabalho). O esquema seguinte mostra estes oito tipos de dilemas (de A a H), representando cada um deles uma combinação particular dos três factores contextuais, e os dilemas (de 1 a 8) que correspondem a cada tipo.

## Três factores contextuais combinados e oito tipos de dilemas

Contextos de dilema:

- 1) geração
- 2) posição de negociação
- 3) tipo de relação
- 4) tipos de dilema:

Dilemas:

Adulto				Paz			
Iniciação		Reacção		Iniciação		Reacção	
Trabalho	Pessoal	Trabalho	Pessoal	Trabalho	Pessoal	Trabalho	Pessoal
A	B	C	D	E	F	G	H
7	4	1	6	3	2	5	8
6ª feira à noite livre	Picnic	Trabalho extra	festa na escola	quem liga	encontro com outros (as)	snack-bar	encontro indesejado

## 2. Os oito dilemas da entrevista de Estratégias de Negociação Interpessoal

Inicie a entrevista com a seguinte informação:

A todo o momento as pessoas têm problemas com os outros na escola, no trabalho e em casa. Toda a gente tem que conseguir maneiras de resolver esses problemas. Vou ler-lhe alguns exemplos e gostaria que me dissesse algumas maneiras de resolver essas situações. Não há respostas certas nem erradas a estas perguntas, por isso só queria que pensasse qual será a melhor forma de solucionar cada situação.

Adapte o nome do protagonista ao sexo do entrevistado. A entrevista, tal como está aqui apresentada encontra-se estruturada para sujeitos do sexo masculi-

no; mude o género do protagonista (e do "outro significativo" se for caso disso) para sujeitos do sexo feminino.

Explore qualquer resposta ambígua, por exemplo, porque é que é sugerida uma determinada estratégia. Faça um pequenos role-playing, se necessário, na primeira pergunta de cada dilema.

### Dilema 1: Trabalho extraordinário/Patrão

O João/a Cristina 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 de o patrão lhe pagar as horas extraordinárias, o João/a Cristina nem sempre gosta que lhe peçam à última hora para trabalhar e não sabe o que há-de fazer.

Qual o problema desta história?

Porque é que é esse o problema?

Como pensa que o João/a Cristina se sente?

Porque é que ele(a) se sente assim?

Qual será uma boa maneira de o João/a Cristina resolver este problema?

Porque é que essa é uma boa maneira de o João/a Cristina resolver este problema?

Como pensa que se vão sentir o patrão e o João/a Cristina se o João/a Cristina fizer isso?

### Dilema 2: Sair com outros(as)/Par

O Miguel/a Susana e a sua namorada(o) saiem juntos já há algum tempo. Miguel/a Susana anda a pensar que quer começar a sair com outras(os) raparigas/rapazes, mas acha que a(o) sua(seu) namorada(o) não vai gostar disso.

Qual o problema desta história?

Porque é que é esse o problema?

Como pensa que o Miguel/a Susana se sente?

Porque é que ele(a) se sente assim?

Qual será uma boa maneira de o Miguel/a Susana resolver este problema?

Porque é que essa será uma boa forma de resolver a situação?

O que é que irá acontecer se o Miguel/a Susana fizer isso?

Como pensa que se vão sentir o Miguel/a Susana e a(o) sua/seu namorada(o) se ele(a) fizer isso?

Dilema 3: Sair do trabalho a tempo/Par

O Jorge/a Joana e a Teresa/o Pedro trabalham juntos a lavar pratos depois da escola. O Jorge/a Joana precisa de sair do trabalho mais cedo para levantar o seu cheque antes que o banco feche. Mesmo quando ele está para sair, a máquina de lavar pratos avaria, inundando o chão de água, e é preciso limpar o chão.

Qual o problema desta história?

Porque é que é esse o problema?

Como pensa que se sente o Jorge/a Joana ?

Porque é que ele(a) se sente assim?

Como é que o Jorge/a Joana pode resolver este problema?

Porque essa é uma boa maneira de resolver a situação?

O que é que pode acontecer se o Jorge/a Joana fizer isso?

Como pensa que se vão sentir o Jorge/a Joana e a Teresa/o Pedro se o Jorge/a Joana fizer isso?

### Dilema 4: Não ir ao picnic/Mãe

A mãe do Nuno/da Rosário pediu-lhe que fosse a um picnic com a sua amiga e uma/um filha(o) dela. O Nuno/a Rosário não conhece muito bem esta rapariga/rapaz e não tem a certeza de querer ir.

Qual o problema desta história?

Porque é que é esse o problema?

Como pensa que se sente o Nuno/a Rosário?

Porque é que ele(a) se sente assim?

Como será uma boa maneira de o Nuno/a Rosário resolver esta situação?

Porque essa é uma boa ideia?

O que é que acontecerá se o Nuno/a Rosário fizer isso?

Como pensa que se sentirão o Nuno/a Rosário e a sua mãe se ele(a) fizer isso?

### Dilema 5: Snack-Bar/Par

Mário/Mariana e Paulo/Paula trabalham juntos num snack-bar. É a vez do Mário/da Mariana de trabalhar ao balcão, o que ele(a) gosta muito de fazer e é a vez do Paulo/da Paula lavar a cozinha e limpar o chão. O Paulo/a Paula diz que tem um braço magoado e pede ao Mário/à Mariana para trocarem as tarefas mas o Mário/a Mariana não quer perder a sua oportunidade de trabalhar ao balcão.

Qual é o problema desta história?

Porque é que é esse o problema?

Como pensa que se sente o Mário/a Mariana?

Porque é que ele(a) se sente assim?

Como é que o Mário/a Mariana pode resolver este problema?

Porque é que essa é uma boa ideia?

O que é que acontece se o Mário/a Mariana fizer isso?

Como pensa que se vão sentir o Mário/a Mariana e o Paulo/a Paula se ele(a) fizer isso?

### Dilema 6: Festa da Escola/Mãe

O Rui/a Margarida foi convidado para uma festa da escola por uma rapariga/um rapaz e ele(a) acha que gostaria de ir com ele(a). A mãe do Rui/da Margarida não gosta desta rapariga/rapaz e provavelmente não vai querer que ele(a) vá com ela(e).

Qual é o problema nesta história?

Porque é que é esse o problema?

Como pensa que se sente o Rui/a Margarida?

Porque é que ele(a) se sente assim?

Qual será uma boa forma de o Rui/a Margarida resolver este problema?

Porque é que essa é uma boa ideia?

O que é que irá acontecer se o Rui/a Margarida fizer isso?

Como pensa que se irão sentir o Rui/a Margarida e a sua mãe se ele(a) fizer isso?

### Dilema 7: Folga na 6<sup>a</sup> feira/Patrão

O Vítor/a Luísa trabalha numa cafetaria (café) depois das aulas, servindo bebidas e comidas aos clientes. Ele(a) quer tirar uma folga na sexta-feira mas sabe que o patrão não gosta que as pessoas faltem à sexta-feira à noite.

Qual é o problema aqui?

Porque é que isso é um problema?

Como pensa que se sente o Vítor/a Luísa?

Porque é que ele(a) se sente assim?

Como é que o Vítor/a Luísa pode lidar com este problema?

Porque é que essa é uma boa ideia?

O que é que vai acontecer se o Vítor/a Luísa fizer isso?

Como pensa que se sentiriam o Vítor/a Luísa e o seu patrão se ele(a) fizesse isso?

### Dilema 8: Encontro indesejado/Par

O Luís/a Isabel começou agora a sair com raparigas/rapazes. Uma rapariga/um rapaz que ele(a) conhece bem convida-o(a) para sair mas ele(a) não está interessado(a) em sair com ela(e).

Qual é o problema aqui?

Porque é que isso é um problema?

Como pensa que se sente o Luís/a Isabel?

Porque é que ele(a) se sente assim?

Como é que o Luís/a Isabel pode resolver esta situação?

Porque é que essa seria uma boa ideia?

O que é que aconteceria se o Luís/a Isabel fizesse isso?

Como pensa que se sentiriam o Luís/a Isabel e a rapariga/o rapaz se ele(a) fizesse isso?

### 3. Método de Entrevista

#### Material e Local

Os materiais necessários para esta entrevista são um gravador de cassettes e uma cópia do protocolo da entrevista. A entrevista deverá ser conduzida numa sala sossegada, onde não haja barulhos ou outros distractores. A entrevista destina-se a ser passada a sujeitos entre os doze e os dezanove anos.

#### Método

O sujeito é informado de que vai ser entrevistado para que se conheça mais acerca da maneira como as pessoas lidam com diferentes situações, pessoais ou de trabalho. Cada sujeito deverá ser informado de que pode interromper a entrevista em qualquer momento e de que as respostas irão ser gravadas para facilitar a sua posterior análise. A introdução da entrevista é lida ao sujeito, seguida do dilema 1 e do primeiro conjunto de questões (Qual é o problema aqui? Porque é que isso é um problema? Como é que se sente X...? Porquê?). Se o sujeito evidencia uma deficiente compreensão do dilema ou da pergunta, poderá fazer-se um role-playing do dilema (isto acontece raramente).

Se o role-playing é necessário, deve ser o mais neutro possível para não orientar o sujeito (por exemplo, "vamos imaginar que eu sou o patrão e que tu és o João e que eu costumo pedir-te à última hora para trabalhares até mais tarde... A questão genérica sobre a estratégia é posta a seguir: como será uma boa maneira para "A" resolver este problema com "B" nesta situação? O entrevistador pergunta então ao sujeito porque é que ele ou ela escolheu aquela estratégia e quais as suas consequências possíveis. A questão final diz respeito ao modo como se sentirão os participantes em negociação se a estratégia for

implementada. Em todas as perguntas o entrevistador deve esclarecer as respostas que não sejam claras, embora mantendo uma atitude de neutralidade.

Anexo 4

**AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO  
INTERPESSOAL**

Reformulação do manual de cotação

UNIVERSIDADE DO PORTO  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
SERVIÇO DE CONSULTA PSICOLÓGICA E ORIENTAÇÃO  
VOCACIONAL

**REFORMULAÇÃO DO MANUAL DE  
COTAÇÃO DA ENTREVISTA DE  
AVALIAÇÃO DESENVOLVIMENTAL  
DAS ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO  
INTERPESSOAL**

(R.L. Selman, L. Schultz, M.P. Krupa,  
W. Beardslee & D. Podorefsky, 1986)

Joaquim Luís Coimbra

Porto, 1988

## I. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Atenção a:

história da relação  
contexto da relação

Por ex.: Se o sujeito caracteriza a relação entre o protagonista e o outro significativo, definindo o problema como algo de partilhado pelos dois, temos o nível 3 de definição do problema: responsabilidade mútua pelo problema (exige a consideração do ponto de vista do protagonista e do outro significativo).

Se, por outro lado, o contexto relacional do problema não é considerado, e o problema não é diferenciado da acção sugerida, então temos o nível 0.

### NÍVEL 0

**CATEGORIA:** nenhuma referência ao problema; apenas referência à acção.

A - não considera o contexto da relação (entre o protagonista e o outro significativo)

B - não distingue entre o problema e a acção para o resolver (estratégia)

### NÍVEL I

**CATEGORIA:** referência ao problema entre o protagonista e o outro significativo em termos da vontade ou necessidade de apenas uma das pessoas (geralmente a que é vista como tendo mais poder).

A - o problema é diferenciado da acção para o resolver

B - as necessidades de uma das pessoas são privilegiadas em detrimento das da outra

C - a definição do problema é influenciada pela relação de poder entre os dois intervenientes

D - o problema é que o protagonista (por vezes o outro) tem de *dizer* à outra pessoal qual a acção a realizar.

## NÍVEL 2

**CATEGORIA:** referência ao contexto recíproco da relação, centrando-se na prioridade das necessidades de uma das pessoas, embora as necessidades da outra tenham validade.

A- considera as necessidades específicas das duas pessoas

B - considera os pontos de vista de ambos, embora a perspectiva de um domine a do outro

## NÍVEL 3

**CATEGORIA:** o problema é definido como partilhado ou colaborativo

A - o problema é identificado como sendo partilhado pelas duas pessoas

B - é explícito (o que não acontecia no nível 2) que o problema, que cada uma das pessoas tem, interfere na outra

C - o problema só pode ser resolvido pelas duas pessoas

D - o problema é susceptível de afectar não apenas a situação imediata mas a relação entre as duas pessoas a longo prazo

## 2. ESTRATÉGIA DE NEGOCIAÇÃO INTERPESSOAL PROPOSTA

Este segundo passo é cotado com base na análise da conexão do sujeito entre compreensão e acção interpessoais e da forma como isto afecta a relação entre o protagonista e o outro significativo.

As estratégias de negociação interpessoal vão de métodos simples, impulsivos, físicos, não-reflectidos, em que o protagonista evita a situação ou está em *acting out* físico, até métodos mais elaborados que enfatizam a comunicação e a colaboração com o outro.

### NÍVEL 0

**CATEGORIA:** estratégias físicas, impulsivas, não-comunicativas.

- A - o protagonista é apresentado como abandonando impulsivamente a situação ou utilizando métodos de *acting-out*
- B - estas estratégias não incluem processos comunicativos, excepto para verbalizar uma acção já realizada, nem a consideração das necessidades e perspectivas do outro
- C - estratégias passivas porque são percebidas como fora do controlo do *self*

### NÍVEL 1

**CATEGORIA:** directivas de sentido único, ameaças ou simples pedidos

- A - verbalizações que explicitamente ameaçam, exigem, ordenam ou pedem
- B - estas estratégias, contrariamente ao nível 0, são mediatisadas por algum pensamento reflexivo
- C - estas estratégias são de sentido único porque prevêm que um dos intervenientes influencie o outro mas não que o segundo influencie o primeiro
- D - ou uma das pessoas diz à outra o que ela deve fazer, ou comunica-lhe o que vai fazer, ou faz-lhe um pedido

E - a grande diferença em relação ao nível 0 é a presença de comunicação de intenções em vez do *acting out* físico

F - o sujeito verbaliza acção unilateral que, por vezes, implica dizer ao outro para fazer alguma coisa sem lhe apresentar razões ou sem lhe dar oportunidade de *feedback*

## NÍVEL 2

**CATEGORIA:** comunicação recíproca ou serviço da perspectiva do *self*.

A - há evidência de consideração das necessidades ou do ponto de vista do outro

B- estas estratégias são reciprocamente comunicativas

C - o tom destas estratégias não é de ameaça ou de exigência

D - o sujeito tenta convencer/persuadir o outro do seu ponto de vista através da explicação ou querendo conversar sobre o assunto com o outro (sem ameaças ou queixas unilaterais)

E - embora as respostas não contenham referências explícitas ao *feedback* do outro, implicitamente há uma abertura ao *feedback* do outro

F - há alguma evidência de que o resultado da estratégia pode ser determinada em conjunto pelo protagonista e pelo outro significativo

G - as respostas dão a entender que o protagonista pode representar as suas próprias necessidades e ouvir as do outro, incorporando esse ponto de vista no eventual resultado da estratégia na procura de uma solução para o problema

## NÍVEL 3

**CATEGORIA:** colaboração com o outro para o interesse mútuo.

A - o protagonista é apresentado como, não só tomando em consideração as necessidades e perspectivas do outro mas também como interagindo com ele para encontrar o resultado final num processo de tomada de decisão mútuo

- B - muitas vezes aparecem referências à compreensão daquilo que o outro pensa
- C - o sujeito atende ao processo que ocorre entre o protagonista e o outro significativo
- D - as respostas dão a entender que é possível o protagonista conseguir o que quer, apresentando as suas necessidades de forma correctamente justa
- E - o outro é visto como uma pessoa razoável, como tendo sentimentos que devem ser respeitados e como influenciável através do diálogo (*i.e.*, suscetível de mudar as suas posições)
- F - há evidência de que o protagonista está aberto a ser influenciado pelas posições do outro
- G - há evidência de que o protagonista confia na posição do outro para resolver o problema
- H - o protagonista solicita o ponto de vista do outro e sugere que os dois em conjunto encontrem uma solução mutuamente satisfatória
- I - há sempre incorporação das necessidades do outro na procura da solução para o dilema e discussão e consideração dos dois pontos de vista

### 3. JUSTIFICAÇÃO DA ESTRATÉGIA E ANTECIPAÇÃO DAS CONSEQUÊNCIAS

- o que está em causa neste processo é a compreensão interpessoal do sujeito e as intenções subjacentes à escolha de uma determinada estratégia.
- a justificação de uma determinada acção permite a distinção de estratégias de negociação interpessoal que, à superfície, parecem semelhantes mas que efectivamente reflectem níveis diferentes de intenções e de consideração do outro (das suas necessidades e perspectiva)

Ex.: quando se pergunta o porquê de "fazer um pedido educadamente", alguns sujeitos apelam a razões funcionais: "é mais eficaz, assim consegue-se melhor o que se quer", enquanto outros apelam a razões empáticas: "as pessoas não se sentem bem quando se exige em vez de pedir com educação".

#### NÍVEL 0

**CATEGORIA:** ausência de justificação ou de antecipação das consequências.

A - o sujeito é incapaz ou recusa-se a articular uma justificação ou antecipação de consequência

B - se há justificação, é geralmente a repetição da acção proposta

C - se há uma consequência expressa, é simplesmente uma predição factual do que poderia acontecer.

#### NÍVEL 1

**CATEGORIA:** intenção e efeitos da acção proposta, justificados a partir da perspectiva de uma só pessoa.

A - o sujeito menciona apenas as preocupações e perspectiva de uma só pessoa, quase sempre o protagonista

B - nesta categoria incluem-se estratégias auto-protectoras como no caso em que o sujeito sugere que o protagonista seja educado mas justificando a estratégia apenas em termos dos benefícios para o protagonista (ser educado neste caso é ser pragmático por oposição a ser empático).



C - referência a efeitos imediatos da acção no protagonista mais do que no outro ou do que efeitos ao longo do tempo na relação entre o protagonista e o outro.

## NÍVEL 2

**CATEGORIA:** a justificação reflecte uma relação recíproca ou preocupações empáticas mas predomina a consideração dos efeitos da estratégia para uma pessoa.

A - as respostas consideram as necessidades e perspectivas do protagonista e do outro e as estratégias são justificadas segundo essas considerações, embora uma das partes (geralmente o protagonista) predomine sobre a outra

B - se há apelo à educação, refere-se ao respeito pelo outro ou ao apelo a convenções sociais

## NÍVEL 3

**CATEGORIA:** a justificação reflecte equilíbrio das duas perspectivas e considera efeitos positivos da estratégia tanto para o protagonista como para o outro significativo.

A - as respostas desta categoria verbalizam efeitos positivos da acção para os dois intervenientes

B - há consideração muitas vezes da relação entre ambos ao longo do tempo, para além da situação do dilema

C - justificação e consequências vistas no contexto de uma relação a longo prazo

#### 4. EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS

- este passo diz respeito às percepções de sentimentos do sujeito, relativamente ao protagonista e ao outro significativo, resultantes da estratégia proposta.
- o que está em causa é a estrutura do pensamento sobre os sentimentos do protagonista, *i.e.*, a relação entre os sentimentos do protagonista e do outro significativo e a natureza da preocupação que o sujeito evidencia pelos sentimentos dos outros.

#### NÍVEL 0

**CATEGORIA:** ausência de expressão substantiva de sentimentos.

**A** - o sujeito não expressa sentimentos ou apenas se refere ao protagonista ou ao outro significativo, mesmo quando se lhe pede para falar nos sentimentos dos dois

**B** - este sujeitos não são capazes de responder à questão (R.: "não sei") ou a sua resposta não refere qualquer sentimento

#### NÍVEL 1

**CATEGORIA:** preocupação pragmática pelos sentimentos de uma das pessoas ou ambas mas não é expressa qualquer ligação entre os sentimentos.

**A** - os sentimentos expressos referem-se a ambos os intervenientes no dilema (no nível 0 só se referiam a um deles ou a nenhum)

**B** - os sentimentos evidenciam uma preocupação pragmática (Ex.: "sente-se mal porque não conseguiu o que queria") pelas duas pessoas e não uma preocupação psicológica (Ex.: "ele sente-se mal porque se sente rejeitado")

**C** - os sentimentos do protagonista e do outro significativo não estão relacionados

## NÍVEL 2

**CATEGORIA:** preocupação "simpática" pelos efeitos dos sentimentos de uma pessoa sobre outra.

- A - os sentimentos expressos evidenciam consideração de preocupação psicológica pelo estado interno de ambos os intervenientes na história
- B - em contraste com o nível 3, esta preocupação não é partilhada uma vez que são razões de ordem prática que são vistas como a causa dos sentimentos de ambos

## NÍVEL 3

**CATEGORIA:** preocupação empática por sentimentos partilhados, "transaccionais".

- A - sentimentos que enfatizam as ligações psicológicas entre o protagonista e o outro e as expectativas mútuas que ambos têm
- B - estas respostas reflectem as consequências emocionais partilhadas e recíprocas que as acções de uma pessoa têm na outra no contexto de uma relação interpessoal

**Recomendações aos juízes:**

1. Por favor, além de se guiarem por esta reformulação do manual da entrevista, não deixem de consultar os exemplos propostos pelos autores.
2. Para cada "passo" de processamento da informação para a resolução de problemas interpessoais assinalem a cotação (nível) e a justificação (através da letra que está antes de cada critério).

Anexo 5

**AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO  
INTERPESSOAL**

Folha de cotação da entrevista

**FOLHA DE COTAÇÃO DA ENTREVISTA DE  
ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO INTERPESSOAL**

SUJEITO \_\_\_\_\_

IDADE \_\_\_\_\_ SEXO \_\_\_\_\_ CASSETTE Nº \_\_\_\_\_

DILEMAS	DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	ESTRATÉGIA DE ACCÃO		JUSTIFICAÇÃO E CONSEQUÊNCIAS		SENTIMENTOS		
	NÍVEL	JUSTIF.	NÍVEL	JUSTIF.	NÍVEL	JUSTIF.	NÍVEL	JUSTIF.
1	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
2	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
3	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
4	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
5	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
6	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
7	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
8	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

NÍVEL

CLÍNICO \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

NÍVEL CLÍNICO GERAL DE ENI \_\_\_\_\_

NÍVEL GERAL DE ENI (X.) \_\_\_\_\_

JUIZ \_\_\_\_\_

FPCEUP/SCPOV

1988

**DILEMAS      ORIENTAÇÃO INTERPESSOAL**

- 1 \_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_  
4 \_\_\_\_\_  
5 \_\_\_\_\_  
6 \_\_\_\_\_  
7 \_\_\_\_\_  
8 \_\_\_\_\_

**ANÁLISE CONTEXTUAL**

1) GERAÇÃO      2) POSIÇÃO NEGOCIAÇÃO      3) TIPO DE  
ADULTO/PAR      INICIATIVA/REACTIVA      TRABALHO/PESSOAL

Definição do problema	_____	_____	_____	_____	_____
Estratégia de acção	_____	_____	_____	_____	_____
Justificação e consequências	_____	_____	_____	_____	_____
Sentimentos	_____	_____	_____	_____	_____
X. =	_____	_____	_____	_____	_____