

Jornal de PSICOLOGIA

DIRECTOR: RUI A. GONÇALVES • PUBLICAÇÃO BIMESTRAL • ANO 6 • N.º 2 • PREÇO 150\$00 • MAR-ABR 1987



Tradição de bom gosto

um produto



VOLUME
6

SEPARATA
CRIANÇA
SOBREDOTADA

**O ROMANTISMO COMO PARADIGMA
A ESTRUTURA DAS REVOLUÇÕES AMOROSAS**

António José Branco Vasco

PÁGINA 3

**PSICOLOGIA PEDIÁTRICA
INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA EM PEDIATRIA**

Victor Viana e José Paulo Almeida

PÁGINA 10

**A TERAPIA COMO CO-CONSTRUÇÃO: DAS METÁFORAS
DO CLIENTE ÀS METÁFORAS DO TERAPEUTA**

Óscar F. Gonçalves e Paulo P. P. Machado

PÁGINA 14

**A EVOLUÇÃO DA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL:
O EXEMPLO DA INGLATERRA**

Bill Law

PÁGINA 21

**OS COMPUTADORES NA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA
A OPINIÃO DE PETER MERENDA**

PÁGINA 24

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

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

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

EDITORIAL

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PSICÓLOGOS

Fruto de vários acontecimentos do domínio público, ocorridos um pouco por todo o Portugal, tem vindo a ser chamada a atenção sobre a emergência do saber psicológico como fonte de compreensão e explicação do eclodir de determinadas condutas individuais. Foi assim com a vaga de suicídios ocorrida num estabelecimento prisional português, com o caso de uma recém-nascida raptada e que agora volta ao convívio da paternidade legítima e, mais recentemente, aquando da consumação dos vários homicídios na região de Leiria. Facto curioso, todas estas condutas relevam de um contexto em que se emaranham, principalmente, duas variáveis: criminalidade e psicopatologia. Reduzir todavia tais acontecimentos à singeleza deste binómio é, no mínimo, simplista. Porém, o que isto nos revela acima de tudo é a emergência de uma necessidade de explicar e intervir sobre os fenómenos, já não somente a partir de modelos jurídico-penais ou médicos, mas e concomitantemente, fazendo apelo ao olhar psicológico e psicossocial.

Ainda muito recentemente (14 e 15 de Março), a Convenção Nacional da Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia fez incidir a sua atenção sobre as ambiguidades e precariedades com que nos deparamos no panorama nacional do exercício profissional da Psicologia. Num outro pólo, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto encetou, no corrente ano lectivo, cursos de Mestrado e Pós-Graduação com vista a uma melhor preparação científica e técnica dos profissionais de Psicologia.

Possam todos estes acontecimentos contribuir decisivamente para o aparecimento de mais postos de trabalho e para a aquisição progressiva e securizante da nossa identidade profissional.

A Redacção

Rui Abrunhosa Gonçalves

O ROMANTISMO COMO PARADIGMA: A ESTRUTURA DAS REVOLUÇÕES AMOROSAS

ANTÓNIO JOSÉ BRANCO VASCO (*)

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Neste artigo, revendo brevemente a literatura sobre o fenómeno do amor romântico, o autor sugere algumas das dificuldades inerentes à sua definição e defende a sua conceptualização em termos de processo, possivelmente constituído por fases identificáveis ou mesmo previsíveis. Neste processo, os amantes são entendidos como construtores activos da experiência romântica. Paralelamente, o autor sugere que as análises de Thomas Kuhn (1962) relativas ao processo de construção da ciência e "revoluções científicas" são particularmente úteis para entender o desenrolar do processo amoroso. Este paralelo é desenvolvido em termos da identificação e análise de três fases sequenciais: (1) construção de um "paradigma romântico partilhado"; (2) "resolução de puzzles" (amor normal); (3) experiência das "revoluções amorosas".

"O amor é uma espécie de sofrimento inato derivado da contemplação e meditação excessivas sobre a beleza do sexo oposto, o que faz com que cada um deseje acima de tudo as carícias do outro e, fruto do desejo comum, realizar nessas carícias todos os preceitos do amor."

Andreas Cappelanos, escrito por volta de 1180

"Nós declaramos e mantemos como firmemente estabelecido que o amor não pode exercer os seus poderes sobre indivíduos ligados entre si pelos laços do matrimónio. Os amantes oferecem-se tudo de livre vontade, independentemente de qualquer espécie de coacção. Pelo contrário, os indivíduos casados estão ligados pelo dever de cedência aos desejos do outro, na obrigação de nada se negarem."

Maria, Condessa de Champagne, 1174

"Em gramática, por exemplo, 'amo, amas, amat' é um paradigma porque mostra o padrão a ser usado ao conjugar um largo número de verbos latinos..."

Thomas Kuhn

I — SOBRE O AMOR E OS PARADIGMAS

1 — Sobre o Amor

"A mais sã das demências" (1) que aos seres humanos é dado experimentar, o amor romântico, tem sido durante séculos um dos tópicos preferidos de todas as formas de expressão artística. Contudo, o quadro muda totalmente de figura se voltarmos a atenção para o reino da psicologia. De facto, o número de artigos e livros de psicologia que abordam o amor do ponto de vista científico é extremamente limitado ao ser comparado com os que abordam outras facetas da experiência humana.

A nossa ignorância relativamente ao amor era já reconhecida por Freud que afirmou: "Até ao presente, ainda não encontrei coragem para fazer nenhuma afirmação clara sobre a essência do amor, e penso que o nosso conhecimento não é suficiente para o fazer" (Reik, 1941, citado em Pope, 1980a, pág. 3). Parece

(*) Assistente da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Associação Portuguesa de Terapias Comportamentais e Cognitivas.

Correspondência: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, R. Pinheiro Chagas, 17 — 1000 Lisboa — Portugal.

que o conhecimento de Freud relativamente ao tema não progrediu muito com o tempo, visto no fim da sua vida ter confessado: "Sabemos realmente muito pouco sobre o amor" (Reik, 1941, citado em Pope, 1980a, pág. 3).

Mesmo em 1980 a situação não era muito diferente, facto que está claramente documentado na antologia editada por K. Pope — "On Love and Loving". Na sua contribuição para a referida antologia um dos autores, K. Livingston, comenta: "Para todos os efeitos, os meandros das relações amorosas constituem um dos fenómenos mais considerados e menos compreendidos da experiência humana" (pág. 134).

Penso que as razões para esta situação são essencialmente de duas ordens. Em primeiro lugar, existem razões que podemos designar por *intrínsecas*, inerentes à natureza mesma da experiência amorosa: a sua variabilidade através do tempo e entre diversas pessoas, bem como a riqueza e complexidade fenomenológica da experiência tal como é sentida. Em segundo lugar, razões *extrínsecas*: este tipo de razões está bem ilustrado nas palavras do senador americano Proxmire, ao comentar a atribuição de uma bolsa a Elaine Walster e Ellen Berscheid da Universidade de Minnesota, destinada a subsidiar uma investigação no campo do "amor apaixonado" e do "amor companheiro". As palavras do "bom" senador foram as seguintes:

"Eu protesto relativamente à atribuição desta bolsa não só porque ninguém — nem mesmo a National Science Foundation — pode argumentar que o facto de alguém se apaixonar é um facto científico; não só porque tenho a certeza de que mesmo que se gastassem 84 milhões ou 84 biliões de dólares nunca se alcançaria uma resposta aceitável. Mas também me oponho porque não quero saber a resposta..." (citado em E. Walster e G. W. Walster, 1978, pág. VIII).

Apesar de todas estas vicissitudes e certamente mais em consonância com os apelos pioneiros de Maslow (1954) e Harlow (1958) relativamente à necessidade e importância de estudar o amor do que com as opiniões do senador Proxmire, surgiram nos últimos anos várias abordagens ao seu estudo.

Pode-se afirmar que o estudo científico do amor, bem como a primeira tentativa de mensuração objectiva da experiência romântica, foram iniciados por Zick Rubin (1970). Rubin conceptualizou o amor romântico como uma atitude interpessoal multifacetada que inclui três componentes essenciais: "uma disposição afiliativa e de dependência, uma predisposição para auxiliar e uma orientação de exclusividade e absorção" (pág. 265).



Por seu lado, Pope (1980a) propôs uma definição que acentua os componentes fenomenológicos da experiência amorosa, pretendendo ser simultaneamente uma síntese daquilo que é conceptualizado por diversos autores:

"Uma preocupação com outra pessoa. Um desejo profundamente sentido de estar com a pessoa amada. Um sentimento de incompletude quando sem o outro. Pensar frequentemente no amado quando juntos ou separados. A separação provoca amíúde o sentimento de desespero genuíno ou ainda uma antecipação atormentada do momento de reunião. A reunião é sentida como implicando sentimentos de extase eufórico ou paz e preenchimento" (pág. 328).

Como último exemplo da tentativa de definição do amor romântico, aquela que Csikszentmihalyi (1980) propõe: "Falamos de amor romântico quando uma pessoa não pode controlar o facto da sua atenção estar investida noutra, e no entanto tira prazer da experiência" (pág. 314), tentando sublinhar o componente cognitivo de atenção envolvido no fenómeno do amor.

Todas as definições apresentadas, ainda que diferentes nos aspectos específicos do amor que acentuam, são no entanto semelhantes relativamente ao facto de nenhuma delas apontar o carácter dinâmico e transitório do fenómeno em estudo.

De facto, existem alguns dados de investigação (Hill, Rubin, e Peplau, 1976) que apontam para o carácter dinâmico do comportamento e experiência amorosa. Os resultados de Hill e colegas sugerem que durante o "ciclo-de-vida" do processo amoroso os seus múltiplos componentes e importâncias relativas sofrem algumas mudanças.

Esta nova forma de conceptualizar o amor como um processo dinâmico e não como um conceito "tudo-ou-nada" é subscrita por diversos autores (i.e., Coleman, 1977; Goldstein et al., 1977; Livingston, 1980; Weiner, 1980). A similaridade das perspectivas destes autores reside, como Pope (1980b) acentua, na ideia de que "o processo do amor, tal como o da vida, é possivelmente constituído por padrões ou fases identificáveis ou mesmo previsíveis" (pág. 334).

De particular interesse para o presente trabalho é o modelo proposto por Livingston (1980). Livingston defende que o "ciclo-de-vida" do processo amoroso pode ser entendido como comportando três fases distintas: "Existe uma fase inicial durante a qual os componentes que irão caracterizar a relação se estabelecem e organizam"; uma fase intermédia de amor romântico em vivência plena (full flower); e uma terceira e última fase que implica "de forma quase inevitável a transformação em modos de funcionamento diferentes. Ou as pessoas conseguem formas menos apaixonadas de definir a relação ou são (pura e simplesmente) incapazes de a continuar" (pág. 135).

Entender o amor como um processo tem, no mínimo, a vantagem de nos possibilitar a compreensão holística de uma relação amorosa entre dois seres humanos. No entanto, o quadro ficaria certamente incompleto caso não tomássemos em consideração a forma como os indivíduos que integram a relação de facto amam.

De acordo com Pope (1980b), penso que os amantes devem ser entendidos simultaneamente como participantes activos e construtores da experiência e processo romântico, e não como vítimas indefesas e passivas da presença ou ausência da paixão. Esta ideia está em consonância com os desenvolvimentos recentes da psicologia cognitiva, nomeadamente com o que Weimer (1977) designa por "Teorias Motorias da Mente". Aqui, e em forte contraste com as perspectivas tradicionais que entendem os indivíduos como passivamente recebendo e agindo em função de estímulos externos ou internos, os sujeitos são vistos como criadores

activos da sua realidade em função de "esquemas" de conhecimento preexistentes.

Esta perspectiva construtivista e sua consequente aplicação ao processo do amor, é claramente documentada na seguinte afirmação de Pope (1980b):

"Possivelmente a melhor forma de entender as imagens do bem amado que o amor romântico comporta não é como 'verdades' ou 'ficções' (idealizações) passivamente recebidas e indefesamente mantidas, mas sim como hipóteses, tentativas activas de compreensão íntima, que têm lugar entre um amante que se modifica constantemente ao longo do tempo e um bem-amado que igualmente se modifica" (pág. 335).

Também em profundo acordo com as considerações prévias relativamente à necessidade de entender o amor como um processo dinâmico, e os amantes como criadores activos de hipóteses, estão as perspectivas recentes de Ellen Berscheid (1982). Esta autora defende que ao estudar fenómenos afectivos é necessário deixar de considerar que um indivíduo tem uma predisposição afectiva relativamente a outro. Esta posição é consequência do facto de que, à medida que os investigadores começaram a examinar os fenómenos afectivos no seu ambiente natural, em contraste com os estudos de laboratório, deixaram de encontrar a habitual constância e estabilidade dos comportamentos afectivos. Pelo contrário, viram-se essencialmente na necessidade de explicar a instabilidade e a inconstância. Esta profunda modificação é obviamente devida ao facto de que, em ambientes naturais, os comportamentos afectivos são dirigidos a pessoas relevantes para os sujeitos no sentido em que estas se relacionam com as necessidades, objectivos e planos dos sujeitos em causa (o que não sucedia nos estudos artificiais de laboratório).

2 — Sobre os Paradigmas⁽²⁾

Tal como Mahoney (1980) se manifestou vivamente impressionado pelas semelhanças existentes entre a análise que Thomas Kuhn (1962) faz da ciência e das "revoluções científicas" e as suas próprias ideias relativamente à mudança clínica, também eu estou impressionado pelos paralelos que penso existirem entre as ideias de Kuhn e o meu entendimento do processo de amor romântico.

Kuhn pensa que os cientistas funcionam dentro das fronteiras delimitadoras impostas por um paradigma. Este funciona simultaneamente como fonte de hipóteses e como constrangimento que estabelece limites na forma como o mundo é concebido e consequentemente, nas áreas susceptíveis de serem objecto de investigação científica. Esta conceptualização parece-me ser bastante semelhante ao que se passa nas relações amorosas.

Em primeiro lugar, relativamente à questão da atracção interpessoal (a ser desenvolvida na secção II), o "paradigma de atracção" que cada amante potencial "transporta" consigo (a um nível mais ou menos consciente) impõe limites óbvios sobre quem poderá ser o amante complementar (diferenciação entre outros susceptíveis ou não de virem a ser amados). Em segundo lugar, e depois desta fase inicial de filtragem, sobrepondo-se à primeira fase que Livingston (1980) considera integrante do processo romântico, "durante a qual os componentes que irão caracterizar a relação se estabelecem e organizam", acontece a construção de um "paradigma romântico partilhado". Penso que este "paradigma romântico partilhado" é composto por uma asserção essencial: "Eu amo-te romanticamente / nós amamo-nos romanticamente", e por regras consequentes mais ou menos tácitas, relativas à estruturação da relação e que podem ser derivadas da asserção periférica: "Se nos amamos romanticamente devemos agir de acordo com isso". (As formas concretas de que se reveste o "agir de acordo com isso" são obviamente dependentes das idiosincrasias dos sujeitos envolvidos).

É necessário tomar em consideração o facto de que a construção do "paradigma romântico partilhado" só acontece caso os "paradigmas românticos pessoais" dos intervenientes se combinem de forma bem sucedida (semelhança de planos, necessidades e valores).

Segundo Kuhn (1962), ao trabalharem sob um paradigma os cientistas fazem "ciência normal". Durante estes períodos de "ciência normal" a actividade científica é caracterizada pela "resolução de puzzles" (puzzle-solving). As asserções essenciais do paradigma não são questionadas, são tomadas como dado adquirido. Os problemas que de facto surgem são vistos como perturbações de menor ou maior importância que os cientistas são supostos ultrapassar, usando o melhor do seu génio na resolução desses puzzles científicos.

Também este período kuhniano de "ciência normal" me parece extremamente semelhante à segunda fase do processo romântico de Livingston (1980) (a ser desenvolvido na secção III).

Na segunda fase do processo romântico, depois de estabelecido e estruturado o "paradigma romântico partilhado" os amantes podem ser vistos como desenvolvendo uma actividade de "amor normal", limitando-se a resolver puzzles (puzzle-solving). A asserção fundamental do "paradigma romântico partilhado": "Eu amo-te romanticamente / nós amamo-nos romanticamente", nunca é posta em causa. Durante este período de "amor normal", o que os amantes fazem como solucionadores de puzzles (puzzles-solvers) é lidar com as perturbações inerentes à asserção: "Se nos amamos romanticamente devemos agir de acordo com isso".

Kuhn defende que os períodos de "ciência normal" são limitados no tempo. Acabam sempre por surgir crises, crises essas que ameaçam as asserções essenciais do paradigma científico. Estas crises são despoletadas pela acumulação de dados anómalos que contradizem as predições do paradigma dominante, e que só podem ser entendidos pondo em causa a adequação das asserções essenciais do paradigma. Estes períodos de crise são ainda frequentemente caracterizados por uma emocionalidade profunda da parte dos cientistas que trabalham sob o paradigma em causa.

Depois da avaliação das asserções essenciais ter sido desencadeada, três saídas alternativas são possíveis: 1) crise contínua; 2) retraimento motivado por fé-cega; ou 3) resolução pela substituição das asserções essenciais. É esta última saída que Kuhn designa por "Revolução Científica". Kuhn deixa claro que as revoluções só se verificam caso exista disponível um paradigma alternativo, bem como que elas são frequentemente marcadas por uma confiança renovada, implicando também uma forma completamente nova de compreender e ver o "domínio em estudo".

Aqui, os paralelos são com o que Livingston (1980) considera a fase de resolução do processo romântico (a ser desenvolvido na secção IV).

Quando se começam a acumular dados anómalos relativos à relação romântica e que não podem ser resolvidos com as estratégias de resolução de puzzles (puzzle-solving), habitualmente utilizadas pelos amantes, provavelmente surgirá uma crise. Esta crise levará à avaliação da asserção essencial do "paradigma romântico partilhado": "Eu amo-te romanticamente / nós amamo-nos romanticamente". Quando esta avaliação tem lugar, a intensidade da emocionalidade envolvida dispensa explicação...

Os três resultados possíveis sublinhados por Kuhn como consequência da avaliação das asserções essenciais de um paradigma, são igualmente pertinentes relativamente ao contexto romântico. A crise contínua materializa-se na incapacidade de um dos amantes ou ambos aceitarem o facto de que o amor romântico deixou de existir (amor esse que era suposto constituir a razão mesma da existência da relação). Muito provavelmente esta situação acontece quando outro "paradigma amoroso" não se en-

contra à disposição. Nas situações de *retraimento motivado por fé-cega*, habitualmente um dos amantes (facto este que está documentado em "estudos de caso", i.e., Ziller e Rosen, 1975, citado em Livingston, 1980) experimenta um aumento acentuado dos sentimentos românticos, no que se pode designar por uma "retracção no investimento" (*retreat to commitment*, Barthley, 1962), quando o outro levanta a hipótese de pôr fim à relação. Finalmente, pode acontecer uma "revolução amorosa". Penso que as "revoluções amorosas" podem acontecer de duas formas diferentes. Em primeiro lugar, ambos os amantes se apercebem, de uma forma mais ou menos consciente, que já não estão romanticamente envolvidos, mas que os seus interesses comuns (planos, necessidades e objectivos) constituem razão suficiente para continuar a relação. Neste tipo de situação, está provavelmente patente aquilo que Walster e Walster (1978) designam por transição do "amor apaixonado" para o "amor companheiro". Depois desta modificação, a asserção essencial do "paradigma amoroso partilhado" passa a ser: "Nós temos interesses comuns". Este tipo de situação é entendido como uma "revolução amorosa" dado que implica, por parte de ambos os amantes, uma reestruturação relativamente às razões pelas quais duas pessoas são supostas partilhar uma vida comum.

Em segundo lugar, as "revoluções amorosas" podem ocorrer quando um amante ou ambos encontram alguém fora da relação, com quem construir um novo "paradigma romântico partilhado". Em qualquer das situações expostas, a adopção do novo paradigma é caracterizada não só por uma confiança renovada mas também por uma nova forma de ver e compreender o "domínio em estudo", para utilizar a terminologia kuhniana. Na primeira situação a nova forma de ver e compreender o "domínio em estudo" é exemplificada pela mudança de razões para partilhar uma vida comum. Na segunda situação a nova forma é materializada no novo parceiro e no conjunto de situações que a ele se associam.

Depois do estabelecimento do novo paradigma todo o ciclo recomeça.

II — ATRACÇÃO INTERPESSOAL: SOBRE A CONSTRUÇÃO DO PARADIGMA ROMÂNTICO

A ideia de que cada amante potencial "transporta" consigo um "paradigma de atracção" que estabelece limites relativamente a quem poderá vir a ser o amante complementar está bem documentada não só na literatura psicológica mas também na sociológica. De facto, os determinantes da atracção interpessoal podem ser divididos em *determinantes sociais* e *determinantes pessoais*.

1 — Determinantes Sociais da Atracção Interpessoal

O primeiro determinante social da atracção interpessoal é designado na literatura por *propinquidade residencial*. Por este conceito entende-se uma tendência geral que se manifesta no facto dos indivíduos casarem com outros que residem geograficamente próximo.

Em 1931, James Bossard (citado em Rubin, 1973) depois de ter examinado cerca de 5000 licenças de casamento concluiu que a proporção de casamentos diminuía firme e marcadamente à medida que a distância geográfica entre as residências dos contratantes aumentava. Estudos semelhantes chegaram a conclusões semelhantes em diversos países do mundo.

Outro determinante social importante da atracção é a *semelhança de "passados"* (backgrounds). Com o conceito amplo de "passado" três conjuntos de variáveis são cobertos: *raça; religião; e estatuto sócio-económico*. Rubin (1973) apresenta dados tendentes a suportar que, na sua grande maioria, os americanos casam com parceiros da mesma raça, religião e classe so-

cial. Este autor comenta os referidos dados numa veia irónica afirmando que: "Se o amor é uma febre, devemos concluir que é um tipo de febre que adere de perto às regras comerciais do mercado interpessoal." (pág. 196).

2 — Determinantes Pessoais da Atracção Interpessoal

Os dados existentes parecem sugerir que a proximidade geográfica e a adequabilidade de "passado" constituem os filtros iniciais de uma série de sequências de filtragem. O próximo filtro da sequência consiste em *características físicas* tais como: *idade*; *altura*; e *características físicas de ordem estética* (Hill et al., 1976). Os indivíduos envolvidos afectivamente são de um modo geral semelhantes relativamente a estas características.

Um terceiro filtro que estaria já presente na segunda fase do processo romântico (segundo Livingston, 1980) seria constituído pelas atitudes e os valores. Kerckhoff e Davis (citado em Rubin, 1973) concluíram que os membros de casais que compartilham atitudes e valores semelhantes estavam numa situação significativamente mais propícia para evoluir em direcção a uma relação permanente do que casais constituídos por indivíduos não semelhantes relativamente a estas características. Contudo, os dados de Hill e colegas (1976) sugerem um padrão mais complexo do que a mera sequência linear previamente mencionada. Estes autores concluíram que os factores sociais bem como os factores de estímulo (idade, altura e características físicas de ordem estética) continuam a ser importantes mesmo depois de se ter verificado a filtragem em função das atitudes e valores.

A um nível mais abstracto, o modelo de "afecto desencadeado por esquema" (schema-triggered affect) proposto por Susan Fiske (1982) é igualmente útil para compreender o fenómeno de atracção interpessoal.

A noção de *esquema afectivo* proposta por Fiske é semelhante àquilo que designei por "paradigma de atracção". Esta autora defende que a melhor forma de entender os esquemas interpessoais é como redes de conhecimento, afectos e planos fortemente interrelacionados. Estas redes são resultantes de experiências passadas e incluem expectativas relativamente à personalidade e aparência dos outros. Nestes esquemas, as outras pessoas são representadas como instâncias de categorias. Estas categorias são abstrações, e a qualidade da resposta afectiva está ligada à categorização de um outro específico. É um processo de ajustamento de uma instância a uma abstracção. Quando um bom ajustamento se verifica, a instância desencadeia o afecto do esquema. A intensidade do afecto desencadeado é proporcional à qualidade do ajustamento entre a instância e a categoria abstracta. Estes esquemas funcionam igualmente como guias de acção onde as características específicas das acções a serem implantadas variam em função da qualidade e intensidade do afecto desencadeado.

Quando se verifica um bom ajustamento entre um "paradigma de atracção" pessoal e uma outra pessoa concreta (dada a existência de disponibilidade romântica) essa outra pessoa torna-se um amante potencial e consequentemente serão desencadeados planos e acções que poderão levar à construção de um "paradigma romântico partilhado", caso o processo de bom ajustamento seja recíproco.

Depois desta fase inicial de formação do "paradigma romântico", está estabelecida a base necessária para os amantes entrarem em fase de vivência plena (full flower) do processo de amor romântico.

III — O AMOR NORMAL: DOS AMANTES COMO SOLUCIONADORES DE PUZZLES

Uma caracterização útil desta fase do processo romântico pode ser encontrada na diferenciação que Kemper (1978) faz entre

as relações de amor romântico e outro tipo de relações que também implicam amor (por exemplo: amor fraternal; filial; etc.). Esta diferenciação baseia-se essencialmente no facto das relações românticas serem relações recíprocas, no sentido em que ambos os amantes atribuem um ao outro não só um *estatuto* extremamente elevado mas também um alto grau de *poder* (noutros tipos de amor a distribuição das dimensões de *estatuto* e de *poder* não é recíproca).

É precisamente o facto de ambos os amantes partilharem elevado estatuto e grau de poder que torna este tipo de relações bastante precárias. Por outro lado, é a sempre presente ameaça de ruptura que faz com que a relação seja tão profundamente experienciada.

Outro aspecto que penso ser essencial para entender o amor romântico é a distinção entre *sentimento* e *emoção* (Berscheid, 1982; Clark e Isen, 1982; Lazarus et al., 1980).

Parece-me que os sentimentos são, por um lado, mais estáveis e duradouros do que as emoções e que por outro não implicam, como estas, a dispersão da atenção e consequente interrupção de actividades continuadas. Igualmente importante é o facto das emoções serem resultantes de transacções episódicas com o meio, despoletadas por pistas relevantes, e melhor entendidas como sendo caracterizadas pelo fluxo e mudança. Os episódios emocionais têm um princípio e um fim implicando a percepção de um aumento de intensidade na actividade do sistema nervoso autónomo. As emoções, frequentemente, não duram muito tempo porque as transacções com o meio se modificam à medida que se desenvolvem, ocorrendo em estádios diferentes de uma relação que, por sua vez, também se modifica.

Em função das considerações anteriores as relações românticas podem ser vistas como implicando um *plateau* amoroso (de sentimento) mais ou menos estável, que é interrompido por episódios emocionais periódicos. É, na verdade, a natureza mesma (intensidade, frequência e diversidade) destes episódios emocionais que ou fornece energia e mantém vivo o sentimento de amor, ou não fornece acabando por matá-lo.

Penso que dentro das relações amorosas a ocorrência de episódios emocionais pode ser associada com duas ordens de factores. Em primeiro lugar, episódios emocionais desencadeados pela contemplação estética, real ou imaginada, do bem-amado (Kemper, 1978) e pelo partilhar de actividades agradáveis com esse bem-amado (Csikszentmihalyi, 1980). Em segundo lugar, episódios emocionais associados com o "processo de redução da incerteza" (Livingston, 1980), e com "acontecimentos interruptivos" em cadeias interpessoais (Mandler, 1975, citado em Berscheid, 1982).

Esta conceptualização tem como se verá, no mínimo, a vantagem de cobrir as quatro definições de amor romântico que foram apresentadas na secção I.

1 — O Amor, a Estética e a Experiência do Fluir

Tendo a concordar com Kemper (1978) relativamente ao facto da estética ser um excelente ponto de entrada para o estudo das emoções no amor.

Uma das principais opiniões dos estéticos é a de que "a beleza está nos olhos de quem vê". A experiência estética acontece quando se verifica uma correspondência bem sucedida entre o objecto exterior e o ideal interno: "A beleza é o tributo prestado à conformidade possível entre a alma e a natureza" (Santayana, 1896, citado em Kemper, 1978). Obviamente, aquilo que aqui se entende por beleza não tem apenas que ver com os atributos físicos do objecto de amor, mas também com todas as outras características pessoais que fazem com que esse objecto seja susceptível de ser amado.

Os estados de *satisfação*, *deleite* e *prazer*, tão característicos da verdadeira experiência estética, são facilmente reconhecidos como componentes fenomenológicos essenciais dessa outra experiência a que os humanos escolheram chamar amor.

O papel essencial que a visão desempenha na experiência estética tem também a sua contrapartida no campo do amor. De facto, Rubin (1970) concluiu que os membros de casais que se amam muito fixam mutuamente os olhos um no outro significativamente com maior frequência do que os membros de casais que se amam com menor intensidade.

Outra qualidade da experiência estética para a qual Kemper (1978) chama a atenção é a de *desinteresse*. Por desinteresse entende-se o valor não instrumental da arte. A tradução desta qualidade em termos de amor é consonante com as posições de Csikszentmihalyi (1980). Para este autor aquilo que faz do amor um dos processos mais misteriosos da existência humana é o facto deste implicar o uso da atenção (qualquer coisa de essencial para a sobrevivência) relativamente a objectivos que não beneficiam necessariamente o indivíduo de uma forma directa. Os benefícios do amor são não instrumentais por natureza, as suas compensações derivam-se das emoções profundamente agradáveis associadas com o estar-se apaixonado.

Uma última semelhança entre a experiência estética e a experiência do amor, que me parece merecedora de atenção, é a *natureza não volitiva* de ambas. Quando um bom ajustamento se verifica entre o objecto estético e as "exigências" do observador ou entre os amantes, as experiências emocionais são automaticamente desencadeadas, mantendo-se enquanto o bom ajustamento persiste. Contudo, tal como Gombrich (1974) reconheceu que em arte para o maravilhoso acontecer, é necessária "uma suspensão voluntária da descrença", penso que no amor também é necessária uma "suspensão voluntária da descrença" na relação bem como uma "suspensão voluntária da crença" em hipóteses amorosas alternativas, para que se verifique em absoluto a realização da asserção essencial do paradigma partilhado dos amantes.

Csikszentmihalyi (1980) pensa que qualquer experiência de satisfação é caracterizada por um envolvimento profundo e espontâneo, que designa por "fluir". Na experiência do "fluir", os amantes são transportados pela sua interacção, qualquer que seja a sua actividade, e a distinção entre "tu" e "eu" funde-se num holístico "nós". A experiência do "fluir", ainda que sobrepondo-se parcialmente com o que designei por contemplação estética, tem a virtude de sublinhar a importância emocional das actividades partilhadas pelos amantes, para além da mera contemplação e trocas eróticas.

2 — O Processo de Redução da Incerteza e os Acontecimentos Interruptivos no Amor

Já Kemper (1978) tinha chamado a atenção para o importante papel desempenhado pela incerteza nas relações românticas. Contudo, o autor que mais extensivamente desenvolve este ponto é Livingston (1980).

Este autor, baseado em dados experimentais, defende que o facto de experimentar incerteza produz um movimento impulsivo tendente à redução dessa incerteza. A redução do estado desagradável de incerteza é realizada por meio da recolha selectiva de informação que irá consequentemente reduzir o número de saídas subjectivamente possíveis relativamente a uma dada situação. Uma consequência lógica desta linha de raciocínio é a de que alcançar a certeza é reforçante.

O prazer associado com situações nas quais um certo grau de incerteza está presente, pode ser inferido a partir da variedade de tais situações em que seres humanos voluntariamente participam. Uma relação amorosa é, por excelência, uma situação

deste género, na qual as saídas relacionadas com a incerteza são de ordem psicológica.

Segundo Solomon (1980), nas situações em que se verifica forte activação autonómica, e como resultado da exposição repetida a este tipo de situações sem que se verifiquem consequências indesejáveis, a intensidade e qualidade das emoções sentidas pode variar. Por exemplo, na mesma relação através do tempo, ou entre várias relações amorosas seguidas no tempo, as primeiras interacções com o bem-amado são caracterizadas por "extase, excitação e felicidade". Quando o bem-amado não está presente, é sentida uma profunda solidão. Depois de muitas interacções, a excitação inicial dá lugar a um "contentamento confortável", mas a separação é vivida de uma forma profundamente dolorosa.

De facto, quem ousaria estar em desacordo com o velho adágio: "Não há luar como o de Janeiro, nem amor como o primeiro". (Citado no Almanach Encyclopedico Ilustrado para 1909).

Estes considerandos podem ser vistos como levando a duas *Proposições* propostas por Livingston (1980):

"*Proposição 1*: Os indivíduos orientam-se e atendem a situações nas quais existe um certo grau de incerteza sentida que é acompanhada de activação dependente do grau de incerteza do resultado;

"*Proposição 2*: Os indivíduos continuam a envolver-se em tais situações enquanto experimentam o processo de redução da incerteza numa direcção não ameaçadora" (pág. 139).

As semelhanças entre a primeira *Proposição* e a compreensão do amor como um processo contínuo de teste de hipóteses e entre a segunda *Proposição* e a ideia dos amantes como solucionadores de *puzzles* (puzzle-solvers) parecem-me de si evidentes.

Livingston (1980) defende que ambas as *Proposições* atrás mencionadas são cruciais para o correcto entendimento da evolução do processo romântico. Numa relação de amor, o processo de redução da incerteza não é de forma alguma simples, dado que a resolução da incerteza relativa a um aspecto específico leva normalmente à incerteza sobre outros aspectos (ele ou ela aceita ou não para jantar, será que aceita passar um fim-de-semana juntos).

O carácter dinâmico do processo romântico é essencialmente coberto pela segunda *Proposição*. Quando a certeza não existe os indivíduos só permanecem nas situações enquanto experimentam o processo de redução da incerteza. Contudo, pode acontecer que este processo não se verifique, ou porque a comunicação do casal é bem sucedida e leva à certeza (ele ou ela vai passar o fim-de-semana comigo), ou porque o nível de incerteza relativamente a um aspecto específico aumenta (eventualmente no sentido da certeza na direcção oposta: ela ou ele não irá passar o fim-de-semana comigo) ou ainda, porque permanece constante.

Relativamente à primeira situação, na qual a comunicação é bem sucedida e a certeza alcançada, deve notar-se que o processo de redução da incerteza é agradável em si mesmo mas que uma vez alcançada a certeza, o processo deixa de verificar-se e a atenção deve ser focada noutra aspecto relativamente ao qual a incerteza ainda exista (*Proposição 1*). Relativamente à segunda situação, na qual o nível de incerteza aumenta ou permanece constante, ela só continuará a ser atraente enquanto "a tendência for, de uma maneira geral no sentido da certeza na direcção desejada" (pág. 141) (*Proposição 2*).

É a própria experiência emocional associada com o processo de redução da incerteza na direcção desejada que funciona como fonte de energia emocional do estado de sentimento amoroso delineado no início da presente secção, permitindo que a relação progrida de uma forma envolvente.

Dado que habitualmente não existe uma simetria perfeita na relação, relativamente à experiência amorosa de ambos os amantes, Livingston (1980) pensa que uma terceira *Proposição* é necessária:

Proposição 3: As diferenças individuais na experiência romântica são uma função conjunta da forma como a incerteza opera, tal como foi descrito nas Proposições 1 e 2, e das diferenças individuais na organização do sistema do 'self' (self-system), com referência particular às sensibilidades deste sistema relativamente à estima e à ansiedade" (pág. 143).

Sendo assim, este terceira *Proposição* implica que as diferenças na experiência romântica são uma função tanto dos processos de redução das incertezas como da natureza específica dos conteúdos relativamente aos quais a incerteza existe, na medida em que estes conteúdos se relacionam em termos de importância com os sistemas do "self" dos amantes.

Por sistema do "self" entende-se um conjunto dinâmico de necessidades, objectivos e valores, que caracterizam e diferenciam os indivíduos e cujo desenvolvimento determina os conteúdos cambiantes de importância sobre os quais as incertezas existem.

Uma conceptualização que pode ser vista como equivalente àquela a que nos acabamos de referir é a proposta por Berscheid (1982). Esta autora desenvolve o conceito de "acontecimentos interruptivos" apresentado por Mandler em 1975, acontecimentos esses entendidos como fontes de emoção nas relações íntimas.

Todas as relações íntimas implicam o encadeamento dos planos e sequências comportamentais de duas pessoas. Quando um acontecimento interrompe o encadeamento das sequências comportamentais e planos (habituais e esperados) dos amantes, verifica-se emoção. Penso que estas interrupções podem ser vistas como dando origem a incertezas, cujo processo de redução na direcção desejada e de acordo com as Proposições de Livingston, faz com que a relação progrida.

Até ao momento, limitei-me a reflectir sobre o papel da incerteza nas relações românticas relativamente aos seus aspectos intrínsecos. No entanto, existem outros factores, de ordem extrínseca, igualmente importantes.

A luta contínua contra todo o tipo de obstáculos exteriores é um componente essencial dos romances clássicos: "Tristão e Isolda"; e "Romeu e Julieta". É interessante referir que nas investigações recentes deparamos com situações semelhantes. Driscoll et al. (1972) concluíram que a interferência parental nas relações românticas intensifica os sentimentos de amor romântico experimentados. Curiosamente, este facto ficou conhecido na literatura da especialidade como *Efeito de Romeu e Julieta*.

A razão essencial que me leva a entender os amantes nesta fase do processo romântico como solucionadores de puzzles é o facto de o tipo de incertezas com que eles aqui se defrontam não se relacionar directamente com a asserção essencial do paradigma romântico partilhado: "Eu amo-te romanticamente/ nós amamo-nos romanticamente". Nesta fase, as incertezas dizem respeito à asserção periférica: "Se nos amamos devemos agir de acordo com isso", e às implicações práticas que dela podem ser derivadas. O que está aqui em causa é mais uma questão de actos e não tanto de princípios.

Os amantes continuarão a solucionar puzzles enquanto a quantidade de "actos/dados anómalos" não ameaçar a asserção essencial do paradigma romântico. Caso contrário, o palco está encenado para que uma "Revolução Amorosa" aconteça.

IV — SOBRE AS REVOLUÇÕES AMOROSAS

As razões avançadas por Berscheid (1982) para explicar as modificações nas relações afectivas são suficientes para contemplar modificações relativamente às duas fontes emocionais propostas na secção anterior (a contemplação estética e o processo de redução da incerteza).

Berscheid (1982) pensa que as modificações nas relações afectivas ocorrem essencialmente por duas razões: "(1) Ou as características da Pessoa X se modificam (e.g., tem-se acesso a nova informação sobre X que revê ou acrescenta a anterior, modificando assim a forma como X se interrelaciona com as necessidades e planos presentes); ou, (2) a informação esquemática relativa a X permanece a mesma, mas as necessidades e planos modificaram-se e consequentemente a forma como X se interrelaciona com eles" (pág. 44).

Esta autora acrescenta ainda que a estabilidade e constância não podem existir nas relações afectivas dado que as necessidades e planos das pessoas se modificam com o tempo bem como as suas características pessoais.

Relativamente à contemplação estética, as mudanças que com o tempo levam a uma diminuição das experiências emocionais, podem ser vistas como resultantes não só de um processo de habituação (Solomon, 1980) mas também, como Kemper (1978) e Csikszentmihalyi (1980) acentuam, porque um dos amantes pode "ultrapassar" (outgrow) o outro. Este último autor pensa que para se verificarem as experiências de prazer e fluir é necessário que os indivíduos se confrontem com desafios apropriados às suas capacidades. "Quando os desafios ultrapassam as capacidades sentimo-nos ansiosos, quando as capacidades ultrapassam os desafios sentimo-nos aborrecidos" (pág. 322). Sendo assim, para que o amor se mantenha vivo é necessário que se verifique um balanço dinâmico entre os desafios que surgem e as capacidades possuídas por cada um dos amantes.

No respeitante ao processo de redução da incerteza como fonte de emoções, deve ser lembrado que a redução de certas incertezas leva ao estabelecimento de novos *locus* de incertezas, até um ponto determinado. Livingston (1980) considera que é exactamente este ponto que marca a transição da fase de *vivência plena* para a fase de *resolução* do processo romântico. Neste ponto, são possíveis duas alternativas. Ou os amantes conseguiram reduzir todas as incertezas maiores apreciando a experiência, ou não o conseguiram fazer. A resolução global das incertezas pode levar em duas direcções opostas: o resultado desejado de permanência na relação; ou, o resultado não desejado de não permanência. Contudo, deve notar-se que ambos os tipos de resolução implicam o término do processo de redução da incerteza e consequentemente, de acordo com a segunda proposição de Livingston, termina também o empenho especial que os amantes têm na relação.

Por outro lado, o fracasso na redução das incertezas, levará igualmente ao desvanecer dos sentimentos românticos porque este fracasso implica não experimentar o processo de redução da incerteza.

Livingston pensa que, nas relações afectivas, e como consequência da mera passagem do tempo até a "imprevisibilidade se torna, à sua maneira, previsível" (pág. 146). O tempo exacto necessário para que todo este processo se desenvolva é uma função de diferenças idiossincráticas e do grau de complementaridade dos amantes relativamente à experiência de redução das incertezas. A sua hipótese essencial é a seguinte: "É a perda da experiência de redução da incerteza que leva ao declínio dos sentimentos apaixonados e consequentemente da activação agradável que lhe está associada, do focar da atenção e também à necessidade de mudança na definição da relação" (pág. 146).

É igualmente neste ponto que penso terem lugar as *revoluções amorosas* (ou a crise contínua, ou a "retração no investimento", ver secção I). Como foi delineado na secção I, ou a qualidade da relação, ilustrada por semelhanças de necessidades, planos e objectivos, bem como pelo equilíbrio entre desafios e capacidades (Csikszentmihalyi, 1980), permite aos amantes a substituição da asserção essencial do seu paradigma amoroso: "Nós amamo-nos romanticamente", por uma outra asserção menos apaixonada: "O que temos em comum é suficiente" (conversão do *amor apaixonado* em *amor companheiro*, Walster e Walster, 1978), ou os amantes não podem continuar a relação, pelo menos de uma forma afectivamente satisfatória que possibilite o desenvolvimento mútuo.

Quando um dos amantes definitivamente "ultrapassa" o outro, muito provavelmente ele ou ela encontrará um novo amante que corresponda ao seu novo "paradigma de atracção", iniciando-se assim a construção de um "paradigma romântico partilhado" completamente novo.

Uma última palavra só para lembrar que, independentemente daquilo que pensarmos ou escrevamos sobre o amor nunca nos deveríamos esquecer das palavras de Jerome Singer (1980). "O Amor Romântico representa uma experiência que transcende qualquer forma directa de afecto. Constrói-se em redor de potencialidades, do elemento da fantasia, não só aquilo que é mas tudo aquilo que poderá vir a ser" (pág. 190).

NOTAS

(¹) Curiosamente, a origem etimológica grega das palavras paixão e patologia é a mesma (pathos: sofrimento, doença).

(²) Reconhecendo que o conceito de "paradigma" não é, de forma alguma, unívoco (Margaret Masterman (1978) identificou 21 diferentes formas no uso que Kuhn dela faz) urge clarificar o modo como o referido conceito é utilizado no presente trabalho. Assim, o conceito de "paradigma" é aqui utilizado no sentido de "paradigma metafísico" ou "metaparadigma" (Masterman, 1970). Por "metaparadigma" entende-se: "conjunto de crenças (pág. 4); forma de ver (págs. 117-21); princípio organizador que governa a percepção (pág. 120); algo que determina uma grande área da realidade" (pág. 128) (Kuhn, 1962).

REFERÊNCIAS

- Berscheid, E. (1982). Attraction and emotion in interpersonal relations. In M. S. Clark & S. T. Fiske (eds.), *Affect and cognition*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Clark, M. S., & Isen, A. M. (1982). Toward understanding the relationship between feeling states and social behavior. In A. Hastorf & A. M. Isen (eds.), *Cognitive social psychology*. New York: Elsevier North-Holland.
- Coleman, S. A. (1977). A development stage hypothesis for non-marital dyadic relationships. *Journal of Marriage and Family Counseling*, 3, 71-76.
- Csikszentmihalyi, M. (1980). Love and the dynamics of personal growth. In K. Pope (ed.), *On love and loving*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Driscoll, R., Davis, K. E., & Lipetz, M. E. (1972). Parental interference and romantic love: The Romeo and Juliet effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24 (1), 1-10.
- Fiske, S. T. (1982). Schema-triggered affect: Applications to social perception. In M. S. Clark & S. T. Fiske (eds.), *Affect and cognition*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Goldstein, D., Larner, K., Zuckerman, S., & Goldstein, H. (1977). *The danceaway lover*. New York: Ballantine Books.
- Gombrich, E. H. (1974). Illusion in art. In E. H. Gombrich & R. L. Gregory (eds.), *Illusion in nature and art*. New York: Scribner.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13, 673-685.
- Hill, C. T., Rubin, Z., & Peplau, L. A. (1976). Breakups before marriage: The end of 103 affairs. *Journal of Social Issues*, 32, 147-168.

- Kemper, T. D. (1978). *A social interaction theory of emotions*. New York: John Wiley & Sons.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lazarus, R. S., Kanner, A. D., & Folkman, S. (1980). Emotions: A cognitive — phenomenological analysis. In R. Plutchik & H. Kellerman (eds.), *Emotion, theory, research, and experience*. New York: Academic Press.
- Livingston, K. R. (1980). Love as a process of reducing uncertainty-cognitive theory. In K. Pope (ed.), *On love and loving*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mahoney, M. J. (1980). Psychotherapy and the structure of personal revolutions. In M. J. Mahoney (ed.), *Psychotherapy process: Current issues and future directions*. New York: Plenum.
- Maslow, A. H. (1958). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Masterman, M. (1970). The nature of a paradigm. In I. Lakatos & A. Musgrave (eds.), *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge University Press.
- Pope, K. S. (1980a). Defining and studying romantic love. In K. S. Pope (ed.), *On love and loving*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pope, K. S. (1980b). New frameworks for inquiry. In K. S. Pope (ed.), *On love and loving*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rubin, Z. (1970). Measurement of romantic love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16 (2), 265-273.
- Rubin, Z. (1973). *Liking and loving: An invitation to social psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Singer, J. (1980). Romantic fantasy in personality development. In K. S. Pope (ed.), *On love and loving*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Solomon, R. L. (1980). The opponent-process theory of acquired motivation: The costs of pleasure and the benefits of pain. *American Psychologist*, 35, 691-712.
- Walster, E., & Walster, G. W. (1978). *A new look at love*. Calif: Addison-Wesley P. C.
- Weimer, W. (1977). A conceptual framework for cognitive psychology: Motor theories of the mind. In R. Shaw & J. Bransford (eds.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Weiner, M. E. (1980). Healthy and pathological love-psychodynamics views. In K. S. Pope (ed.), *On love and loving*. San Francisco: Jossey-Bass.

ABSTRACT

ROMANTICISM AS PARADIGM: THE STRUCTURE OF LOVE REVOLUTIONS

In this paper, briefly referring to the literature on romantic love, the author suggests some difficulties inherent to its definition and argues about its conceptualization in terms of a process, possibly integrated by identifiable or even predictable phases. During this process, lovers are seen as active constructors of the romantic experience. Furthermore, the author suggests that Thomas Khun's (1962) analysis regarding the development of science and "scientific revolutions" offer a useful framework to understand the development of the love process. This connection is established through the identification and analysis of three phases in sequence: (1) construction of a "shared romantic paradigm"; (2) "puzzle-solving" (normal love); (3) experience of "love revolutions".

RÉSUMÉ

LE ROMANTISME COMME PARADIGME: LA STRUCTURE DES REVOLUTIONS AMOUREUSES

Dans cet article, en se référant brièvement à la littérature concernant l'amour romantique, l'auteur suggère quelques unes des difficultés inhérentes à sa définition et défend sa conceptualisation en termes d'un processus probablement composé par des phases identifiables ou même prévisibles. Dans ce processus, les amants sont considérés en tant que constructeurs actifs de leur expérience romantique. L'auteur soutient que l'analyse de Thomas Khun (1962) concernant le développement de la science et des "révolutions scientifiques" est particulièrement utile pour comprendre le processus amoureux. Ce rapprochement est fait en termes d'identification et d'analyse de trois phases en séquence: (1) la construction d'un "paradigme romantique partagé"; (2) "puzzle-solving" (l'amour normal); (3) l'expérience des "révolutions amoureuses".

PSICOLOGIA PEDIÁTRICA INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA EM PEDIATRIA

VICTOR VIANA e JOSÉ PAULO ALMEIDA(*)

Os autores começam por definir a psicologia pediátrica como a intervenção na resolução de problemas de índole psicológica ou psicossocial, que surgem num contexto pediátrico. Referem o seu aparecimento nos E.U.A. e assinalam alguns factores e condições que, inseridas no modelo médico biopsicossocial, contribuíram para o nascimento desta pragmática.

Caracterizando brevemente o contexto em que esta actividade se realiza, e tomando por referência a sua própria experiência como psicólogos num serviço de pediatria, sistematizam algumas das contribuições mais relevantes desta intervenção, na abordagem multidisciplinar da criança doente e do ambiente socio-afectivo circundante.

Por fim fazem algumas considerações sobre a formação de pós-graduação, julgada necessária para o desempenho dos psicólogos pediátricos.

Introdução

Com a entrada de psicólogos para os serviços de pediatria, muito recentemente no nosso país, cada vez mais faz sentido reflectir sobre as suas funções nesses serviços e sistematizar alguns aspectos julgados característicos desta actividade.

A designação utilizada desde há alguns anos na literatura científica internacional da especialidade, e pouco ou nada referida no nosso país, que define o conjunto de práticas e procedimentos que os psicólogos desempenham nos serviços de saúde com forte vertente pediátrica, é a de *Psicologia Pediátrica* (Pediatric Psychology). Este é um conceito que se refere a uma actividade estruturada em função de objectivos e de um contexto muito específico e não uma disciplina académica como por exemplo a psicologia do desenvolvimento, a psicopedagogia ou a psicologia social.

Surgido nos E.U.A. nos anos sessenta, o psicólogo pediátrico foi definido por Wright (1967) como sendo: "...O psicólogo que lida com crianças num contexto (de saúde) não psiquiátrico...". A Society of Pediatric Psychology, criada em 1968, define-se como: "...Um grupo profissional de psicólogos que lida com crianças em contextos interdisciplinares como hospitais, clínicas pediátricas e centros de desenvolvimento. O objectivo do grupo é trocar informação sobre procedimentos clínicos e investigação, e definir padrões de formação para psicólogos pediátricos." (citado por Tuma, 1982a).

O desenvolvimento de diversas áreas da psicologia da saúde, em que se inscreve a psicologia pediátrica, resultou do incremento de novas perspectivas na medicina tradicional. Com a confirmação de que as condições ecológicas e dificuldades na aquisição de comportamentos preventivos contribuíam para transformar em doentes pessoas à partida saudáveis, o velho modelo biomédico foi trocado pelo modelo da medicina psicossomática (Matarazzo, 1980). A característica inovadora deste modelo reside na concepção multifactorial da doença. Ao modelo mecanicista de causas únicas e causalidade linear, sucede um outro que considera a interacção de factores múltiplos, que ocorrem em constelações e sequências temporais variadas (Lipowsky, 1977).

Neste contexto, ao psicólogo compete colaborar no esclarecimento — e modificação — de variáveis psicossociais que interagem com factores ambientais e fisiológicos, recorrendo aos conhecimentos que a sua formação lhe confere em áreas tão diversas como a psicologia do desenvolvimento, a psicologia social, a terapia do comportamento e outras disciplinas afins.

Compreender o problema e planear uma intervenção, que integrada com as demais perspectivas (médica, social, etc.) visa a prevenção, será o objectivo final da psicologia pediátrica.

Neste artigo descreveremos algumas das acções mais relevantes em pediatria. Estas actividades foram agrupadas em dois domínios: prevenção e consulta. Apresentaremos ainda algumas reflexões sobre o que poderá ser a formação de pós-graduação nesta área, de forma a serem atingidos os objectivos propostos.

Intervenção psicológica

A especificidade de papéis que cada psicólogo irá desenvolver no desempenho da sua actividade dependerá, para além do seu referencial teórico e da sua formação profissional, fundamentalmente das características do serviço em que se insere: da sua estrutura e organização, sub-especialidades existentes que determinam grupos específicos de patologias. Dependerá também das características da população de utentes: frequência das patologias e idades, (no nosso país a pediatria recebe crianças até aos 10 anos, em alguns casos até aos 12, apesar dos esforços dos pediatras para que esta faixa etária seja alargada até aos 14 anos). Regra geral as competências e estratégias a adoptar deverão ser suficientemente vastas para serem aplicáveis ao período que vai do nascimento até à adolescência, a uma multitude de problemas e contextos diversos e englobar também os pais.

A situação de doença, de uma maneira geral, influencia negativamente o desenvolvimento da criança, a sua adaptação e também o meio social em que ela está mais directamente envolvida (família, escola, etc.). Por sua vez, estes factores influenciam em muitos casos o curso da própria doença. A integração de psicólogos nas equipas pluridisciplinares em pediatria, tornou possível um conhecimento mais vasto da interacção destes aspectos com a doença, e tem contribuído para o planeamento de medidas preventivas das suas implicações.

As técnicas de intervenção que temos utilizado mais frequentemente, podem classificar-se em prevenção e consulta. Abordamos de seguida cada uma delas.

Prevenção

Um aspecto importante da prevenção em saúde passa pela consciencialização dos profissionais para a importância da relação e da comunicação com os pacientes e a sua família. Em algumas das acções por nós realizadas e destinadas a médicos e enfermeiras, procurou-se abordar estas questões. Em reuniões de serviço foram apresentados temas relacionados com competências de comunicação entre a criança e sua família e a equipe terapêutica; com o desenvolvimento emocional da criança doente, particularidades da adaptação psicossocial da criança com patologias específicas e crónicas; com a relação entre o desenvolvimento cognitivo e a perspectiva da própria doença na criança.

A actividade no âmbito do internamento tem sido desenvolvida junto das crianças hospitalizadas e respectivas famílias, particularmente das que permanecem por longos períodos ou com hospitalizações frequentes. Através do conhecimento proporcionado pela auscultação das opiniões e atitudes dos pais, em relação ao serviço e às condições de internamento, como estudaram Santos, Viana, Azevedo & Almeida (1986), foram elaboradas propostas de alteração das condições de permanência dos pais e das possibilidades de comunicação destes com a equipe médica. Estes aspectos são determinantes para a criação de um ambiente físico e emocional de apoio à criança no internamento, que permita atenuar a angústia sentida face à separação da família, da escola e face à dor e à imobilidade causadas pela doença (Prax & Treca, 1983).

Dado que os problemas de saúde infantil são indissociáveis das atitudes e comportamento dos pais, torna-se necessário que as acções de prevenção os abranjam de forma a tornar mais eficaz qualquer intervenção junto dos filhos. São objectivos desta abordagem implementar os comportamentos mais adequados na prestação de cuidados primários. Considerando que os pais são os principais responsáveis e os primeiros educadores, procura-se utilizá-los como agentes de modificação dos comportamentos dos filhos em relação à saúde, tendo como base os modelos da teoria da aprendizagem (Maddux, Roberts, Sledden & Wright, 1986; Matarazzo, 1980).

Uma outra área em que os esforços de prevenção têm sido desenvolvidos, é o trabalho com crianças em risco e suas famílias. Uma criança é considerada em risco quando algum aspecto da doença, ou do ambiente que a rodeia, sugere o aparecimento de perturbações do comportamento, intelectuais ou sociais, no seu desenvolvimento (Mesibov & Johnson, 1982). Os alvos privilegiados desta acção têm sido os recém-nascidos internados na Unidade de Neonatologia do serviço de pediatria; o objectivo é incrementar nos pais comportamentos adequados, quando surgem dificuldades na vinculação, através de práticas como o aumento da frequência e qualidade do contacto mãe/recém-nascido e participação no tratamento, durante o período de internamento nesta unidade. Visto existir nestas crianças uma maior incidência de alterações do desenvolvimento intelectual e outras, tornou-se necessária uma consulta de rastreio precoce (consulta de desenvolvimento) destes problemas, para que rapidamente se estruturarem programas de estimulação com a finalidade de diminuir as suas repercussões.

Em síntese, as principais acções de prevenção a desenvolver são:

— junto dos técnicos de saúde, transmitindo as noções de desenvolvimento normal e de adaptação psicossocial, sensibilizando para a importância da relação e comunicação com o doente e os pais e implementando, se necessário, modificação de atitudes.

— junto dos pais, colaborando em acções pedagógicas que incidem nos cuidados primários de saúde, e intervindo em situações de risco para a ligação pais/recém-nascido.

— junto das próprias crianças, seguindo as situações de risco para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Consulta

Uma grande percentagem de mães põe aos pediatras, durante as consultas, problemas que se referem ao desenvolvimento e comportamento dos seus filhos (Duff, Rowe & Anderson, 1972; McClelland & Steps, 1973). Temos sido solicitados a intervir frequentemente em variadas situações em que se desencadearam alterações do comportamento e problemas do desenvolvimento, em utentes da consulta externa ou hospitalizados. Em algumas destas situações é feito um atendimento "indirecto" através da discussão do problema com o pediatra, no sentido de se encontrarem soluções adequadas, intervindo no contexto em que a criança se insere. Quando a amplitude da perturbação o justifica, é efectuado um atendimento directo das crianças e respectivas famílias. Recorre-se à utilização de estratégias de intervenção breve, ao nível individual ou relacional, com o fim de se alterar os padrões de comportamento desajustados como a realizada por Almeida, Viana & Jardim (1986) no caso da enurese nocturna. A investigação do papel de algumas variáveis, como por exemplo as competências dos pais em situações frustrantes, conforme um estudo realizado por Viana & Almeida (1986), permite intervir adequadamente sobre elas.

Na consulta de diversas subespecialidades pediátricas (reumatologia, endocrinologia, gastroenterologia, alergologia, etc.) que atendem grande número de doentes crónicos, a nossa actuação tem-se centrado na investigação dos factores psicossociais. Procuramos contribuir para um melhor planeamento de intervenções terapêuticas que tomem em atenção também a adaptação da criança e família à nova e desestabilizante situação de doença crónica. Também nestes casos a intervenção do psicólogo deverá ter, em nosso entender, objectivos fundamentalmente preventivos. Ajudar os pais a ultrapassar a crise emocional que é desencadeada pelo conhecimento do diagnóstico, consciencializá-los das implicações da sua actuação no bem estar do filho e, consequentemente, ajudá-los a desenvolver atitudes e comportamentos adequados à patologia, que vão de encontro ao programa médico já então elaborado, são alguns dos passos a implementar.

Junto das próprias crianças com doença crónica, a nossa intervenção tem-se centrado no período sensível que é o do diagnóstico, de forma a ajustar as explicações sobre as causas e consequências da sua patologia às características cognitivas da fase de desenvolvimento em que se encontram. Procura-se evitar o aparecimento de angústia motivada por justificações incompreensíveis e a formação de concepções deturpadas sobre a origem da doença, como resultado da punição "maus desejos e pensamentos" ou comportamentos inadequados. Ensinar à criança que o seu comportamento, a sua saúde ou doença, estão interligados, de forma a dotá-la de um conjunto de atitudes apropriadas que possibilitem a implementação de estratégias de educação para a saúde, será pois um passo importante para aumentar a responsabilidade da criança pela prática de comportamentos que permitam a manutenção do equilíbrio da doença dentro de parâmetros aceitáveis (medicação, higiene, dieta, exercício físico, etc.). Estas práticas dever-se-ão adaptar à crescente autonomia e capacidade do auto-controlo, permitidas pelo seu desenvolvimento (Maddux, Roberts, Sledden, & Wright, 1986).

O acompanhamento da criança com doença crónica, só poderá ser realizado no seio da equipe terapêutica na qual o psicólogo terá um papel fundamental. A sua tarefa é, através da avaliação e observação das actividades da criança, da interacção familiar, da sua adaptação escolar e ao grupo de amigos, participar no planeamento de uma intervenção multidisciplinar adequada às características específicas de cada criança.

(*) Psicólogos no Serviço de Pediatria do Hospital de S. João — Porto.

A correspondência relativa a este artigo pode ser enviada para: Serviço de Pediatria, Hospital de S. João, Alameda Prof. Hernâni Monteiro, 4200 Porto.

Resumindo, as actividades que classificamos como "consulta" consistem nas seguintes acções:

— discussão com o pediatra de situações problemáticas, procurando soluções que poderão ser aplicadas por ele.

— atendimento e seguimento de crianças (e/ou famílias) com perturbações de comportamento numa perspectiva de intervenção breve.

— colaboração com as equipas das subespecialidades pediátricas, contribuindo para o planeamento de terapêuticas médicas que tomem em conta os factores psicológicos.

— apoio de pais a cujos filhos foi diagnosticada uma doença grave e/ou crónica, procurando ajudá-los a ultrapassar a crise emocional desencadeada, e a adaptar-se à nova situação.

— acompanhamento de crianças com doença crónica, visando facilitar a sua adaptação psicossocial, condicionada pela nova situação.

Formação

Tendo-se definido esta actividade fundamentalmente em função do contexto em que se exerce — organização dos serviços de pediatria e características da população de utentes — alguns problemas particulares daqui resultantes colocam-se na formação. Um deles, por exemplo, é o que se refere à forte dependência emocional entre a criança e a sua família; a doença na criança acarreta sempre repercussões para a própria criança e para a família (Sargent, 1983). A formação na perspectiva da pós-graduação terá que ter em conta estes aspectos.

Não existindo no nosso país esquemas estruturados para responder a esta necessidade, só resta ao psicólogo procurar pelos seus próprios meios e de acordo com critérios por si definidos, integrar-se em acções de formação diversas. Estas, tomadas no seu conjunto, poderão contribuir significativamente para a sua formação específica. Fundamentalmente, resta ao psicólogo aprender fazendo, reflectindo sobre a experiência acumulada.

Procuraremos sistematizar algumas áreas em que poderá incidir, na nossa opinião, a formação do psicólogo pediátrico e que correspondem a dificuldades sentidas ao longo da nossa prática.

Metodologia da Investigação

Uma das vertentes do nosso papel profissional parece-nos ser o trabalho como investigadores na equipa pluridisciplinar, enquanto interessados nos factores biopsicossociais relacionados com a doença e a adaptação, numa perspectiva desenvolvimentalista. Procuramos assim preencher um papel que tem sido atribuído ao psicólogo, como, baseados na sua experiência, referem Ellison & Kopp (1985). Esta constitui por isso uma das áreas básicas de formação. Ao dizê-lo pensamos na raridade dos trabalhos focando estes temas, existentes em Portugal, e logo na falta de instrumentos de observação (listas de comportamentos, grelhas de observação, testes, etc.), que será necessário criar ou adaptar. O objectivo da formação em metodologia da investigação seria portanto aprofundar os conhecimentos na elaboração de planos multifactoriais de investigação e estatística aplicada às ciências do comportamento.

Psicologia do desenvolvimento

A doença surge na criança numa determinada idade, numa fase do seu desenvolvimento cognitivo e psicosexual, desenvolvimento que vai ser influenciado pelo curso da doença e por sua vez vai determinar a forma como o doente vê a sua doença, e influenciar a própria doença pela interacção dos diversos factores: família, adaptação escolar e outros factores ambientais, num sistema de causalidade circular. Cada criança, de acordo com a sua idade necessita de uma abordagem específica, que é quali-

tativamente diferente da abordagem do adulto, mas que, obrigatoriamente, deverá considerar e envolver os adultos mais significativos do meio social da criança. Este é outro aspecto importante na formação do psicólogo que lida com crianças. É sempre num contexto evolutivo que os conhecimentos e técnicas de intervenção ou investigação se vão aplicar.

Modificação do comportamento

Um conhecimento profundo da terapia do comportamento fornece à partida um utensílio de aplicação e eficácia a curto prazo, utilizável nas mais diversas situações e problemas; no estabelecimento de programas alimentares (obesos, doentes celíacos), no tratamento da enurese, encoprese e outras perturbações do comportamento, na implementação de comportamentos com objectivo preventivo (prevenção primária) da saúde infantil.

A utilidade deste modelo reside quanto a nós nas possibilidades de aplicação e na rapidez de obtenção de resultados, saliente-se que o tempo médio de internamento no Serviço de Pediatria do H.S.J. é de 7 dias e que, portanto, qualquer abordagem da criança internada terá de ter em conta o factor tempo.

Teoria sistémica e terapia familiar

Apesar de a nossa intervenção não ter objectivos directamente ligados à saúde mental infantil, algumas das situações referenciadas para atendimento psicológico obrigam a uma intervenção psicoterapêutica. Casos diagnosticados como fobias escolares, outros medos infantis, de uma maneira geral perturbações do comportamento estruturadas em que a implicação de variáveis familiares e interacionais é reconhecida, têm sido abordados considerando a perspectiva sistémica da família.

Intervir na família obriga a uma formação em terapia familiar que temos conseguido através da Sociedade Portuguesa de Terapia Familiar e no Serviço de Psiquiatria do H.S.J., participando nas sessões teórico-práticas e consultas familiares. O conhecimento deste modelo permite intervir em situações de crise, como sucede quando se coloca pela primeira vez um diagnóstico de doença crónica ou doença com um desfecho fatal previsível e interessa mobilizar a família como sistema de suporte (Spinetta & Spinetta, 1980).

Alguns conhecimentos básicos de pediatria

Por fim um aspecto cuja importância temos sentido e que por falta de um esquema estruturado, não tem sido fácil resolver. Referimo-nos a uma formação básica em alguns temas de pediatria. Já que nos integramos num ambiente com uma cultura própria muito enraizada, um serviço médico hospitalar a que fomos os "últimos" a chegar, cabe-nos a iniciativa da "aculturação" a esse meio. É fundamental compreender a informação transmitida nas reuniões de serviço, nos relatórios e processos dos doentes e verbalmente com implicações no desenvolvimento ou psicossociais. Falar-se uma linguagem comum é portanto um objectivo.

Lester (1977) considera que num curso para psicólogos trabalhando em centros pediátricos ou de desenvolvimento, na primeira fase deve ser ensinado o "vocabulário" pediátrico básico e transmitidos conhecimentos sobre o funcionamento dos grandes sistemas de órgãos, na segunda fase aprofundadas questões de desenvolvimento relacionadas com a gravidez, o parto, desenvolvimento fetal, desenvolvimento e adaptação do recém-nascido e desenvolvimento da criança doente.

Em suma, consideramos que a formação básica para o exercício da psicologia pediátrica deverá incluir, como refere Tuma (1982 b), o aprofundar de conhecimentos sobre:

— metodologia da investigação — permitindo ao psicólogo exercer o papel de investigador na equipa multidisciplinar.

— psicologia do desenvolvimento — será a esta disciplina que o psicólogo mais frequentemente apelará para intervir de uma forma global em pediatria.

— terapia do comportamento e terapia familiar — uma vez que estas técnicas estão de acordo com os aspectos do contexto da criança doente; são de intervenção e eficácia imediata e abordam também a família, pelo que julgamos necessário o conhecimento profundo destes modelos. Julgamos ainda útil a formação noutras técnicas de intervenção em crianças, nomeadamente as terapias de grupo, psicodramáticas, terapias pelo jogo, ou outras, aplicáveis nesta situação.

— conhecimentos de pediatria — dominar algumas noções básicas desta especialidade médica ajudará o psicólogo a uma melhor integração nos serviços de pediatria.

Conclusão

A psicologia pediátrica dá os primeiros passos em Portugal. A importância da colaboração entre psicólogos e pediatras é evidente e reconhecida por ambos; se o psicólogo tem muito a aprender com a experiência do segundo na clínica e na prevenção, também este tem a ganhar no contacto com o primeiro particularmente na área do desenvolvimento normal (cognitivo e emocional) (Pierog, 1980).

As ideias que avançamos, alicerçadas na reflexão sobre a nossa experiência e análise da literatura, pretendem ser um contributo para a definição desta actividade de uma forma global, sem considerar portanto as particularidades dos psicólogos e dos locais de trabalho.

Realçamos a importância da integração dos psicólogos nas equipas pluridisciplinares dos serviços médicos e julgamos mesmo que a nossa autonomia e afirmação profissional só poderá ser alcançada (paradoxalmente?) através da colaboração e participação no trabalho multidisciplinar.

Estamos de acordo com Ayleward (1981) quando diz que: "...O psicólogo pediátrico tem qualquer coisa de único a oferecer, particularmente no domínio da prevenção e aconselhamento." Investigar e intervir no campo da prevenção em saúde infantil será um objectivo fulcral desta intervenção. Este aspecto parece distinguir-nos do papel desenvolvido por outros psicólogos que intervêm na criança (centros de saúde mental infantil, ensino especial etc.) e que centram a sua acção nos níveis secundário e terciário.

REFERÊNCIAS

- Almeida, J. P., Viana, V. & Jardim, H. (1986). Enurese nocturna — Intervenção comportamental. *Psiquiatria Clínica*, 7, 175-179.
- Ayleward, G. (1981). Pediatric psychologists and child psychiatrists: birds of a different feather. *Pediatrics*, 68, 142-143.
- Duff, R. S., & Anderson, F. (1972). Patient care and student learning in a pediatric clinic. *Pediatrics*, 50, 839-846.
- Ellison, P., & Kopp, C. (1985). A note in interdisciplinary research in developmental/behavioral pediatrics/psychology. *Pediatrics*, 75, 883-886.
- Lester, B. (1977). A pediatric training for psychologists — A new baby. *News letter of the Society for Research in Child Development*, 4-5.
- Lipwsky, Z. J. (1977). Psychosomatic medicine in the seventies. An overview. *American Journal of Psychiatry*, 134, 233-244.
- Maddux, J., Roberts, M., Sledden, E. & Wright, L. (1986). Developmental issues in Child Health psychology. *American Psychologist*, 41, 25-34.

Matarazzo, J. (1980). Behavioral health and behavioral medicine. *Frontiers for a new health psychology. American Psychologist*, 35, 807-817.

Mesibov, G., & Johnson, M. (1982). Intervention techniques in pediatric psychology. In J. Tuma, (ed.). *Handbook for the practice of pediatric psychology*, 110-164. New York, John Wiley and Sons.

McClelland, C., Staps, W., et al. (1973). The practitioner role in behavioral pediatrics. *Journal of Pediatrics*, 82, 325-338.

Pierog, S. (1980). The child psychologist and the pediatric residency program. *Pediatrics*, 66, 819-820.

Prax, F., & Treca, M.-C. (1982-83). L'existence du psychologue hospitalier: réalité, identité, perspectives. *Bulletin de Psychologie*, XXXVI, 121-130.

Santos, N. T., Viana, V., Azevedo, J., & Almeida, J. (1969). Opiniões e atitudes das mães relativas à assistência e comunicação no Serv. de Pediat. do H. S. J. *Revista Portuguesa de Pediatria*, 17, 25-32.

Sargent, J. (1983). The sick child and the family. *The Journal of Pediatrics*, 102, 982-987.

Spinetta, J. & Spinetta, P. (1980). *Emotional aspects of life-threatening illness in children: A handbook for parents*. San Diego: San Diego State University.

Tuma, J. (1982a). Pediatric psychology: conceptualization and definition. In J. Tuma, (ed.). *Handbook for the practice of pediatric psychology*, 1-27. New York, John Wiley and Sons.

Tuma, J. (1982b). Training in pediatric psychology. In J. Tuma, (ed.). *Handbook for the practice of pediatric psychology*, 322-346. New York, John Wiley and Sons.

Viana, V., & Almeida, J. (1986). Perturbações do comportamento em crianças — Nota prévia sobre a análise de alguns factores e implicações na terapia. *Psiquiatria Clínica*, 7, 171-174.

Wright, L. (1967). The pediatric psychologist. A role model. *American Psychologist*, 22, 685-693.

ABSTRACT

PEDIATRIC PSYCHOLOGY Psychological Intervention in Pediatrics

The authors introduce a definition of Pediatric Psychology as a problem solving intervention on a pediatric context.

They mention its appearance in the U.S.A. and point out some of the factors and conditions that, once inserted on the biopsychosocial medical model, have contributed to the emergence of this practice. By briefly defining the setting in which this activity takes place, and referring to their own experience as psychologists at a pediatric service, they present an overview of some of the most relevant contributions to this intervention, as a multidisciplinary approach of the sick child and his social/affective environment.

Finally they make some considerations about post-graduation training, regarded as of utmost importance to pediatric psychologists performance.

RÉSUMÉ

PSYCHOLOGIE PÉDIATRIQUE Intervention Psychologique en Pédiatrie

Les auteurs commencent par définir la psychologie pédiatrique comme l'intervention dans la résolution des problèmes psychologiques ou psychosociaux, dans un contexte pédiatrique.

Ils referent son début aux E.U.A., et remarquent quelques facteurs et conditions, relatives au modèle biopsychosocial qui ont contribué pour la naissance de cette pratique.

En caractérisant le contexte dans le quel cette activité se réalise et prenant comme référence leurs expériences de psychologues dans un service hospitalier de pédiatrie, ils systématisent quelques contributions les plus importantes de cette pratique, dans l'approche multidisciplinaire de l'enfant et de son milieu social et affectif.

Finalement sont faites quelques remarques sur la formation jugée nécessaire pour réussir comme psychologue pédiatrique.

A TERAPIA COMO CO-CONSTRUÇÃO: DAS METÁFORAS DO CLIENTE ÀS METÁFORAS DO TERAPEUTA (*)

ÓSCAR F. GONÇALVES (**)
PAULO P. P. MACHADO (***)

UNIVERSIDADE DO PORTO
ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE TERAPIAS COMPORTAMENTAL E COGNITIVA

O presente artigo ilustra a utilização intencional das metáforas do cliente tendo em vista a co-construção de novas metáforas. Inicia-se com uma exposição do processo terapêutico como um processo de co-construção epistemológica. Seguidamente, referem-se as vantagens do uso da metáfora para uma terapia concebida numa perspectiva construtivista. As fantasias serão apresentadas como uma forma de comunicação metafórica e serão sugeridas algumas estratégias para o seu desenvolvimento no decurso do processo terapêutico. Por fim serão apresentadas três ilustrações clínicas de co-construção metafórica partindo das fantasias do cliente.

O clínico (tal como o cliente e todos nós) é um inveterado construtor e contador de histórias. (Sarbin, 1984, p. 13).

Estas palavras introduzem o tema central do presente artigo — a terapia como um fluxo contínuo de co-construção metafórica. Sustentaremos, tal como Sarbin (1984), que a função do terapeuta se assemelha à de um crítico literário, interpretando o texto da narrativa do cliente e introduzindo simultaneamente uma nova história, num processo semelhante ao que Derrida (1981) designaria de *construção* e que nós, pelas mesmas razões, apelidaremos de *co-construção*. Defenderemos ainda que o critério de eficácia dependerá da *verdade narrativa* (i.e., coerência) e não da *verdade histórica* (i.e., correspondência).

Tradicionalmente, o cliente caricaturado como "contador de histórias" era visto como defensivo, processador superficial de informação e de limitado auto-conhecimento. No entanto, como ainda recentemente demonstrou Rennie (1985), ao contar uma história o cliente cumpre várias e importantes funções terapêuticas. Há uma parte executiva do cliente que discrimina e processa os vários elementos da narrativa, "o desafio que se coloca ao terapeuta é o de ativa e criativamente formar uma aliança com este componente executivo do cliente" (p. 15).

Através da análise detalhada de transcrições de sessões de recordação terapêutica (i.e., entrevistas acerca da experiência terapêutica utilizando como estímulo gravações da própria terapia), Rennie (1985) identificou várias funções presentes na narrativa do cliente: (1) em primeiro lugar, o cliente procura, através da apresentação da história, referir sentimentos associados a determinados acontecimentos, reexperienciar, decifrar e aprofundar esses sentimentos; (2) em segundo lugar, a narrativa serve como um catalizador para o desenvolvimento de pensamentos cobertos que possam contribuir para uma maior auto-compreensão e equilíbrio emocional; (3) finalmente, oferece oportunidade ao cliente para experimentar um sentimento de controlo da relação terapêutica, permitindo a operação de processos deliberadamente mantidos cobertos e privados.

(*) Uma versão prévia deste artigo foi apresentada ao 1.º Encontro de Psicologia Clínica e da Saúde, Coimbra, Janeiro — 1987.

A correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Dr. Óscar F. Gonçalves, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, R. das Taipas, 76, 4000 Porto — PORTUGAL.

(**) Assistente da F.P.C.E. (U.P.).

(***) Assistente-Estagiário do I.S.E.F. (U.P.).

Numa palavra, a narrativa das histórias do cliente reflecte o seu processo de construção epistemológica. Caberá ao terapeuta o desafio de construir uma nova epistemologia a partir desta epistemologia natural (Joyce-Moniz, 1985). Esta narrativa co-construída será o produto do encontro dialéctico entre terapeuta e cliente.

O presente artigo procurará ilustrar a utilização intencional das metáforas do cliente tendo em vista a co-construção de novas metáforas. Iniciaremos com uma breve exposição do processo terapêutico como um processo de co-construção epistemológica. Seguidamente, serão referidas as vantagens do uso da metáfora para a terapia concebida numa perspectiva construtivista. Uma forma de comunicação metafórica é a *fantasia*. O presente artigo centrar-se-á na utilização das fantasias como metáforas e proporá algumas estratégias para o seu desenvolvimento no decurso do processo terapêutico. Finalmente, serão apresentadas algumas ilustrações clínicas de co-construção metafórica partindo das fantasias do cliente.

A terapia como co-construção

Para as perspectivas construtivistas em terapia comportamental e cognitiva, os clientes não são vistos como receptores de estímulos, nem mesmo como simples transformadores do seu significado. Para os construtivistas, o sujeito é um construtor activo da realidade, incluindo a sua própria informação sensorial (Guidano & Liotti, 1985). Como sustentam os motóricos, os seres vivos constituem teorias acerca do seu próprio meio ambiente, sendo estas teorias os determinantes das operações de construção do real (c.f., Arnkoff, 1980; Weimer, 1975).

Os constructos teóricos pessoais encontram-se organizados em termos de *estruturas profundas*, isto é, sistemas formalizadores de regras abstractas que regulam sistemas estruturais mais superficiais correspondentes ao comportamento visível ou observável. É neste sentido que Guidano e Liotti (1983, 1985) propõem uma distinção entre processos *tácitos* e *explícitos* do auto-conhecimento. O auto-conhecimento tácito refere-se aos aspectos estruturais mais profundos, para os quais se torna difícil o acesso consciente. O auto-conhecimento explícito ocupa o lugar das estruturas superficiais referindo-se às dimensões do conteúdo dos processos psicológicos.

A relação entre estruturas profundas e superficiais, níveis tácitos e explícitos, operações e produtos, é complexa e constitui talvez o dilema epistemológico central da psicologia contemporânea. De acordo com as perspectivas construtivistas, "o processo pelo qual o conhecimento tácito é convertido em conhecimento

explícito é um processo construtivo e generativo em lugar de um mapeamento um-a-um (...): as relações tácitas abstractas são mapeadas através de processos de pensamento analógico-analíticos desencadeando a estruturação de um sistema de relações explícito (e.g., crenças, procedimentos de solução de problemas, etc.) através do qual a experiência pode ser organizada em padrões compreensivos específicos" (Guidano & Liotti, 1985, p. 105). Assim sendo, põe-se a questão de saber como é que podemos privilegiar na intervenção terapêutica, esses processos de pensamento analógico-analíticos que constituem as estruturas de significação profunda ou os sistemas de regras tácitas.

Mahoney (1980, 1985, no prelo) sugere que os processos de desequilíbrio constituem um factor determinante na estruturação e reestruturação dos processos cognitivos. Deste modo, o processo de mudança é visto como um processo oscilativo e dialéctico semelhante às revoluções científicas descritas por Thomas Kuhn (1977). A mudança é concebida em termos da alteração paradigmática ou revolução científica pessoal, na qual as principais funções do terapeuta consistem em: "(1) assistir o cliente na percepção e desenvolvimento de um paradigma alternativo; e (2) guiar o cliente através de experiências que desafiem o velho paradigma" (Mahoney, 1985, p. 176).

O processo de transformação apresenta-se mais como uma *revolução* do que como uma *resolução*:

A transformação do conhecimento não é produzida por uma simples acumulação de descobertas individuais. Pelo contrário, ela aparece como um processo dialéctico de *construção* e *de-construção* de paradigmas que se assemelha à tríade dialéctica de *tese-antítese-síntese* (Ivey & Gonçalves, 1986a, p. 12).

Os mecanismos subjacentes a esta transformação paradigmática são particularmente bem ilustrados nos conceitos de *descentração* e *compensação* introduzidos por Joyce-Moniz (1985, 1986, no prelo) a partir do construtivismo Piagetiano. A dialéctica da equilibração que orienta o processo de desenvolvimento, opera a partir do distúrbio e confrontação, possibilitando a activação pelo cliente de operações de descentração. Ao descentrar-se o cliente é levado a assumir outras perspectivas, analisar outras atitudes e reflectir sobre outros paradigmas. Qualquer perturbação antitética de um sistema em equilíbrio desencadeia sempre, de forma imediata, um processo de descentração, levando a uma relativização de princípios e regras de funcionamento e à conseqüente procura de novas regras (Joyce-Moniz, 1986).

Enquanto que a *descentração* desencadeia o processo dialéctico de antítese, por intermédio da *compensação* procura-se introduzir um novo equilíbrio sintético no sistema. Este re-equilíbrio das estruturas cognitivas implica a necessidade de estimular no cliente a utilização de operações de *compensação combinatória*, semelhantes àquelas que foram introduzidas por Piaget (1975) para as estruturas lógico-matemáticas: *identidade*, *negação*, *reciprocidade*, e *correlação* (Joyce-Moniz, 1985, no prelo).

Mahoney (1985) refere a utilização de operações idênticas ao descrever as estratégias utilizadas pelos clientes para lidarem com os contrastes emocionais: *descarga*, *controlo*, *negação*, *confrontação*, *reenquadramento* e *transcendência*. Ainda de modo semelhante, Ivey (1986) introduz uma escala de cinco níveis para avaliar os processos de construção do cliente face às confrontações do terapeuta. Recorrendo igualmente aos processos Piagetianos, são descritos cinco tipos de respostas compensatórias à perturbação dialéctica do cliente: (1) *Solução alfa-negativa* (negação da contradição); (2) *Solução alfa mais madura* (análise de parte da contradição); (3) *Solução beta* (simples reconhecimento da contradição); (4) *Solução gama inicial* (elaboração de explica-

ções causais ou lineares); (5) *Solução gama transcendente* (aplicação de múltiplos sistemas de operação).

Em suma, para os construtivistas a terapia é vista como um processo de confrontação dialéctica entre duas epistemologias — a epistemologia do terapeuta e a epistemologia do cliente. O objecto central da acção terapêutica passa a ser o próprio processo de construção do conhecimento levado a cabo por cada um dos interlocutores epistémicos (Ivey & Gonçalves, 1986b). Terapeuta e cliente são simultaneamente *conhecedor* e *conhecido* e o processo terapêutico não é mais do que o encontro destes dois sujeitos activos na produção do conhecimento em direcção à co-construção intencional do real (Gonçalves, 1986).

Para os construtivistas, os seres humanos participam activamente na construção da sua própria realidade. No entanto, e contrariamente aos defensores de um construtivismo radical (c.f., Von Foerster, 1984) acreditamos existirem dois limites dentro dos quais opera a construção do sujeito. O primeiro limite é o da sua própria epistemologia natural (Joyce-Moniz, 1985). Isto é, o nível de desenvolvimento sócio-cognitivo do cliente determina aquilo que o sujeito é capaz de construir. Um segundo limite tem a ver com o facto das construções individuais operarem dentro do constrangimento e possibilidades impostas pelas construções sociais e culturais. Por outras palavras, a construção individual é em parte determinada pelo apropriação de um discurso colectivo (Ivey, 1986). É assim que, contrariamente ao determinismo empiricista e ao misticismo idealista, o construtivista vê o sujeito não como um determinante passivo das construções sociais nem como o único determinante da realidade, mas sim como *co-construtor*. Deste modo o processo terapêutico passa a ser concebido como um processo de interacção recíproca em que ambos os interlocutores se oferecem como sujeito e objecto da construção do conhecimento.

Friedlander e Phillips (1984) demonstraram, em interessante investigação, que na sequência do diálogo terapêutico, cada interlocutor integra, na sua comunicação, o tema do outro interlocutor, explorando-o e adicionando as suas construções pessoais, num processo em tudo semelhante às operações dos mecanismos de *assimilação* e *acomodação* descritos por Piaget a propósito das construções psicológicas individuais. Como ainda recentemente assinalou Ivey (1986), o estudo de conversas de crianças descrito por Piaget na "*Linguagem e pensamento da criança*" ilustra exemplarmente este processo de co-construção numa sequência de três etapas: (1) afirmação do sujeito A; (2) afirmação do sujeito B adaptada a partir de 1; (3) afirmação de A adaptada a partir de 2.

Resumindo "para a dialéctica construtivista, uma pessoa constrói o mundo em si própria através da interacção com o meio. Deste modo, as duas formas mais básicas de dialéctica envolvem co-construção com os outros e uma construção em si próprio" (Ivey, 1986, p. 19).

Na sua concepção de *terapia natural*, Robert Kegan (1982) procura distinguir três tipos de acção terapêutica: (1) preparar a refeição para o cliente; (2) interpretar a receita para o cliente; (3) cozinhar conjuntamente com o cliente. Para a perspectiva que aqui defendemos, a terapia só poderá ser concebida na terceira modalidade, uma confecção em conjunto na qual "a relação entre terapeuta e cliente recria o modo presente da construção do significado e, referindo-se a consulta à evolução da construção de significações, é a própria relação terapeuta-cliente que será objecto de reconstrução" (Kegan, 1982, p. 282).

Resumindo, os construtivistas vêem em cada um dos interlocutores da terapia, activos construtores de conhecimento, concebendo o processo terapêutico como o de uma confrontação dialéctica entre epistemologia do cliente e epistemologia do terapeuta em direcção à co-construção de uma *epistemologia terapêutica*.

O uso da metáfora em psicoterapia

Metáfora, que na sua etimologia significa transporte para além do sentido real e próprio em direcção ao sentido figurado, aparece como um conceito construtivista por excelência. No uso da metáfora o sujeito não é visto como um receptor passivo de informação sensorial ou até mesmo como um transformador automático do significado dos estímulos. Pelo contrário, ao metaforizar, o sujeito constrói motoricamente o real através dos seus mapas e regras tácitas (Gonçalves & Santos, 1986).

A distinção introduzida pela *Gramática generativa transformacional* de Chomsky (1957) entre *significação superficial e significação profunda* ajuda a compreender a função estruturante da metáfora. O nível de significação superficial refere-se ao das palavras e frases tal como são escritas e ouvidas, ao passo que a significação profunda diz respeito a um sistema mais complexo de regras que determina o significado que o indivíduo constrói da frase. Este segundo nível constitui um transporte em direcção ao sentido figurado ou metafórico. Poderíamos deste modo afirmar que, numa perspectiva construtivista, os sistemas de regras tácitas ou de significação profunda se encontram organizados em termos de metáforas, isto é, em termos de construções analógicas pessoais que correspondem aos nossos mapas de construção do real. O significado é deste modo determinado não pelas particularidades concretas de determinado objecto ou discurso, mas sim pela sua estrutura de significação profunda.

O estruturalismo linguístico de Saussure (1971/1976) aponta no mesmo sentido ao introduzir a distinção entre *significado* e *significante*. Enquanto que o primeiro se refere à imagem acústica e visual, o segundo diz respeito à componente conceptual e simbólica. A significação resulta da relação dinâmica entre o significado e o significante, mas é este último que se apresenta como estruturante do significado. O significante em Saussure corresponde, em termos estruturais, à significação profunda de Chomsky e, tal como sublinha Lacan (1986) constitui uma *corrente de níveis múltiplos* ou *corrente metafórica* sem uma correspondência absoluta ou linear com o significado e com a significação superficial.

Em psicologia e psicoterapia a metáfora tem vindo a ser conceptualizada de diversas formas. Por exemplo, para os comportamentalistas ortodoxos, a metáfora é unicamente vista em termos de ligações contingenciais e generalizações entre estímulos e respostas — "no comportamento verbal, um tipo de resposta evocada por um estímulo semelhante é designado por metáfora" (Skinner, 1957). Por outro lado, para as teorias de orientação psicodinâmica, as metáforas resultam e constituem mecanismos de expressão dos processos inconscientes. Para estes, o inconsciente encontra-se organizado de um modo analógico e metafórico e é igualmente através de metáforas (e.g., sonhos) que ele se exprime.

Situando-se entre uns e outros, os construtivistas vêem o indivíduo como possuidor de esquemas e estruturas responsáveis pelas operações de construção metafórica através da identificação dos aspectos invariantes das situações. Tal como sublinha Arnkoff (1980) a metáfora enfatiza o modelo individual, daí que um dos melhores meios de acesso terapêutico a esse sistema de regras implícitas seja, também ele, um acesso metafórico. Assim sendo, fácil se torna ver a pertinência do uso da metáfora numa terapia de orientação construtivista (c.f., Gonçalves & Santos, 1986).

Embora adquirindo este novo sentido no contexto das correntes construtivistas, a metáfora ocupou sempre um lugar proeminente no contexto das abordagens psicodinâmicas. Ao considerarem a metáfora como uma imanência dos processos inconscientes, os psicanalistas vêem nas diferentes expressões metafóricas dos seus clientes uma oportunidade para a exploração dos aspectos inconscientes da dinâmica psicológica. É o caso, por

exemplo, da análise dos sonhos em que o cliente é visto como condensando metaforicamente, nos vários elementos do sonho, conteúdos da sua dinâmica profunda, procurando o psicanalista, através da descodificação destas metáforas levar o cliente ao *insight* acerca dos determinantes da sua expressão sintomática (Freud, 1920/1966). Trata-se aqui da utilização da metáfora do cliente tendo em vista a compreensão dos seus processos de estruturação do real. No entanto, aquilo que também nos preocupa aqui é a utilização complementar da metáfora pelo terapeuta para provocar a modificação das construções do cliente. Por outras palavras, o nosso objectivo é o de procurar ilustrar em que medida as metáforas do terapeuta podem contribuir para a modificação das metáforas do cliente. É a este aspecto que nos referiremos de seguida, partindo das fantasias do cliente como metáforas reveladoras das suas estruturas implícitas e tácitas.

As fantasias como metáforas

Quando solicitado a ilustrar os seus problemas por intermédio de imagens mentais, o cliente descreve frequentemente fantasias mais ou menos detalhadas que se revelam como potentes analisadores da sua dinâmica estrutural. Mesmo com clientes não psicóticos, as fantasias adquirem por vezes tal intensidade que se torna difícil distinguir onde acaba a fantasia e começa a realidade. Por exemplo, Beck e Emery (1985) descrevem o caso de uma cliente acrofóbica que, estando no último andar de um arranha-céus se imaginou a cair da janela abaixo. A imagem mostrou-se de tal modo intensa que ela começou a gritar por socorro.

Beck e Emery (1985) sustentam que é através desta produção imagética espontânea que o terapeuta cognitivo pode facilmente identificar a distorções do pensamento do cliente, sendo igualmente através de processos imagéticos possível produzir alterações nas fantasias dos clientes.

Se para as perspectivas cognitivistas, as fantasias do cliente são expressões dos seus processos cognitivos, para os autores de inspiração psicodinâmica, as fantasias consistem em "configurações organizadas de ideias ou imagens inconscientes, motivadas (em vários graus) por desejos libidinais e agressivos, ansiedade, operações defensivas e manobras adaptativas" (Mendelson & Silverman, 1984, p. 263).

Na mesma linha de ideias e questionando o princípio do *isomorfismo palavra-crença*, Mahoney (1980) sustenta que os terapeutas cognitivistas deverão recorrer a métodos menos verbais de avaliação, tal como as fantasias, como forma de identificarem as regras implícitas e os paradigmas reguladores do comportamento dos clientes.

A utilidade terapêutica das fantasias, como sustenta Anderson (1980) a propósito dos métodos sugeridos por Singer (1970), pode resumir-se a três pontos fundamentais. Primeiro, as fantasias do cliente constituem ótimos meios para a identificação dos principais temas emocionais dos clientes. Segundo, estas fantasias fornecem-nos igualmente pistas acerca dos processos de orientação cognitiva do cliente (e.g., expectativas, esquemas antecipatórios, pressupostos, crenças, etc.). Finalmente, as fantasias espontâneas do cliente circunscrevem vários tipos de resistência ou defesa, reflectindo de forma mais sensível os seus processos psicológicos.

Em suma, as fantasias apresentam-se como metáforas reveladoras das estruturas de funcionamento e dos problemas do cliente, sejam elas conceptualizadas em termos de distorções cognitivas ou de dinâmica inconsciente (c.f., Serra, 1982).

Tal como anteriormente foi afirmado, para os construtivistas, grande parte dos processos psicológicos, encontram-se organizados de uma forma inconsciente, num sistema de regras tácitas que regulam e determinam os processos mais conscientes e

CRIANÇAS SOBREDOTADAS

DA EXCLUSIVA RESPONSABILIDADE DA APCS

APCS — ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DAS CRIANÇAS SOBREDOTADAS
DELEGAÇÃO PORTUGUESA THE WORLD COUNCIL FOR GIFTED AND TALENTED CHILDREN

RUA GUERRA JUNQUEIRO, 621 — 4100 PORTO

SOBREDOTAÇÃO: UM MODELO PARA PORTUGAL

É com uma enorme alegria que publicamos, aqui e agora, este 2.º número da Separata do Jornal de Psicologia dedicada à actividade da APCS — Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas, — já que uma vez mais vimos coroado de êxito o esforço de muitas horas de trabalho, preocupações, e até do fervilhar do nosso desencanto perante a passividade, desinteresse e alheamento de quem, não por gosto, mas até por obrigação lhe incumbia a responsabilidade do seu tratamento. E esta Alegria feita satisfação do dever cumprido é a razão mais forte do nosso estímulo, o propósito firme de levarmos por diante um projecto que, como tivemos oportunidade de referir, já não é só nosso.

Após a Sessão de Encerramento da 2.ª Conferência, a responsabilidade da expansão daquilo que foi o "nosso projecto", estendeu-se a todos os Portugueses. A realização sentida por todos nós, como obreiros deste grande Edifício-Projecto de Futuro para os jovens de Portugal, espelhava-se no olhar interessado, motivador, daquela maravilhosa assistência que durante aqueles três dias nos acompanhou. Na verdade, mais do que o marcar duma presença, sentia-se em cada face uma adesão espiritual, um viver intenso duma realidade, que se ontem tinha foros de desconhecimento, germina agora com foros de grandeza. E, no fim da Conferência, em que a relatividade do tempo deu expressão a todas as suas formas, isto é, em tão pouco tempo foi possível viver-se e sentir-se tanta natureza de sentimentos e trocar um tão grande número de ideias, uma só frase é senhora absoluta da 1.ª das conclusões — Já somos Muitos!

E, ainda bem que assim é, já que, se a interrogação que pairava sobre muitos espíritos da necessidade de se tratar esta questão era tão natural como razoável, agora já se pode explicar duma forma muito simples e até oportuna, o seu porquê.

A Sobredotação ao contrário da Deficiência não tem uma revelação evidente e clara, daí o seu desconhecimento pela grande maioria das pessoas.

E aqui, torna-se indispensável referir um facto importante, dissecando aquilo que numa entrevista já tive oportunidade de dizer — um sobredotado nasce em qualquer lugar... e o papel do meio é determinante no seu desabrochar. Na verdade, se se atender ao facto de que no litoral, onde a civilização e a cultura caminham par e passo, a sobredotação tem no meio condições para a fazer desabrochar, a verdade é que o seu aparecimento assume quase sempre formas ocultas, disfarçadas ou adulteradas, o que originou, quer o potenciar de situações socialmente graves, quer se constitui como o motor que gerou casos que

são tidos como sendo objecto da necessidade dum tratamento médico e psicológico.

Ao contrário, no interior, isto é, nas zonas subdesenvolvidas a Natureza como 2.ª mãe da justiça encarregou-se da sua protecção. Na verdade, nestes casos onde a civilização fez tropa, isto é, andou anos e anos a marcar passo, o meio não funcionou como o elemento despoletador das situações de sobredotação. Infelizmente para a comunidade, que não pode receber os benefícios de tão valiosa contribuição, mas felizmente para cada um dos sobredotados, já que não sentiu as agruras e mágoas existenciais da impossibilidade de canalizar as suas energias. Eles passaram despercebidos!

Daí a razão da razão das interrogações que nos foram postas.

E hoje a nossa proposta só pode ser uma: A Hora é de Agir!

Na verdade, só assim se criam as verdadeiras igualdades de oportunidades.

Eng.º Luis Nazareth



P. A. P. Sociedade de Controle (Holdings), S.ª

2.ª CONFERÊNCIA PORTUGUESA DAS CRIANÇAS SOBREDOTADAS

Decorreu no Porto de 17 a 19 de Março passado a 2.ª Conferência Nacional sobre as Crianças Sobredotadas, organizado pela APCS — Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas, Delegação Portuguesa do World Council for Gifted and Talented Children.

Esta reunião veio no seguimento da 1.ª Conferência levada a cabo em Agosto de 1986 também no Porto, e está inserida num projecto mais amplo da APCS, de divulgação, sensibilização e criação de uma estrutura de atendimento à criança sobredotada em Portugal.

A Conferência dirigida a cerca de 180 participantes, consistiu de 18 comunicações e 3 painéis tendo tido a particularidade de incluir várias iniciativas paralelas como 2 exposições permanentes, uma de jogos e publicações de carácter pedagógico e científico, e outra que apresentou trabalhos na área das artes plásticas e literatura.

Foram ainda realizados dentro do quadro das iniciativas paralelas, vários concursos, dos quais nos permitimos destacar os seguintes:

- A — A escolha do melhor Desenho realizado por crianças situadas numa faixa etária dos 5 aos 9 anos e subordinado a um tema livre, ainda que a APCS tivesse sugerido alguns temas prioritários.
- B — Um segundo concurso denominado "Um Desafio à Competência num serviço às Crianças" e destinado a seleccionar os livros e jogos que no mercado português se distinguem pelo interesse psicopedagógico.
- C — Um concurso patrocinado pela Empresa "Kodak" para a melhor Fotografia da Conferência.
- D — Um concurso aberto a jovens alunos e com o intuito de se seleccionar o melhor texto de interpretação da capa do Livro das Edições Asa intitulado "Atlas da História de Portugal".
- E — Um concurso destinado a seleccionar a melhor Reportagem escrita e Televisiva da Conferência e que foram ganhas respectivamente pelo Jornalista Alfredo Mourão do Jornal "A Capital" e Judite de Sousa da RTP — Centro de Produção do Porto.



No 1.º dia da Conferência, na Sessão de Abertura o Eng.º Luis Nazareth, na qualidade de Presidente da APCS e Chairman da Conferência, usou a palavra para dar as boas vindas aos participantes e salientar a importância do Tema Central da Conferência — A Escolha do Modelo de Atendimento mais Adequado para Portugal.

Em seguida, o prof. Dr. Harry Passow, Presidente do World Council for Gifted and Talented Children, retribuiu as saudações iniciais do Conselho Mundial a que preside, augurando bons resultados para o desenrolar dos trabalhos e nomeadamente para a necessidade de se desmistificarem algumas ideias ainda existentes relativas ao conceito de sobredotação.

Ainda da parte da manhã, e com a qualidade e brio que lhe conhecemos, Erika Landau, da Universidade de Tel-Aviv, Israel, referiu-se aos vários aspectos da sobredotação salientando nomeadamente as características de personalidade das crianças sobredotadas e criativas finalizando a sua intervenção com a enunciação de alguns dos pontos programáticos a ter em conta na Educação dos Sobredotados.

Na sessão da tarde, expuseram as suas comunicações os outros oradores portugueses começando pelo Dr. Leandro Almeida, da Faculdade de Psicologia do Porto, e a Dr.ª Conceição Nogueira, professora de psicologia no ensino secundário. Este estudo intitulou-se "As percepções dos professores sobre o conceito de sobredotação" tendo-se apresentado os resultados de um inquérito aplicado a professores do ensino secundário sobre o assunto.

De seguida o Dr. João Oliveira e Sousa, pedopsiquiatra, expôs um caso-exemplo da trajectória de grande parte das crianças com talentos especiais oriundas de meios sócio-económicos baixos e, especificamente, em Portugal. Traça ainda algumas linhas mestras do modelo a instituir no nosso país de forma a prevenir casos como o relatado.

O Dr. Amâncio Costa Pinto da Faculdade de Psicologia do Porto na sua comunicação intitulada "As estraté-

gias do sobredotado na implementação da aprendizagem de sujeitos normais", incluiu os resultados laboratoriais de dois estudos efectuados na área da memória, e sua interligação com o tema em debate.

No painel, que encerrou os trabalhos do primeiro dia, debateram-se as expectativas dos jovens e as possibilidades da sua concretização em Portugal.

Estiveram presentes o Dr. Agostinho Branquinho, representando a Secretaria de Estado da Juventude, o Dr. Nelson Cardoso, delegado do Porto da F.A.O.J., o Dr. Manuel Ferraz da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Profissional dos Gestores (APDPG) e Victor Vieira dirigente da Associação Juvenil de Ciência (AJC).

B

Banco de Comércio e Indústria, S. A.

Fundação Calouste Gulbenkian

No 2.º dia da Conferência, dia 18 de Março, tivemos a oportunidade de ouvir a Dr.ª June Maker da Universidade de Arizona que focou uma das formas existentes para o atendimento das crianças sobredotadas: "As Estratégias mais Adequadas ao Ensino das Crianças Sobredotadas em Classes Regulares".

A seguir, a Dr.ª Eunice Alencar, professora da Universidade de Brasília incidiu a sua intervenção num aspecto fulcral da Sobredotação: A Criatividade. Desmistificando a ideia de que criatividade só se manifesta em actividades artísticas, Eunice Alencar, alertou a assistência para a necessidade do desenvolvimento deste aspecto da personalidade, não deixando de referir a oportunidade de o fazer no mundo actual, onde esta poderá assumir um papel fundamental na resolução de alguns problemas.

No princípio da tarde, e voltando ao tema central, Hilda Rosselli, da Universidade da Flórida do Sul, teceu considerações interessantes sobre dois modelos diferentes de atendimento do sobredotado. Numa comunicação titulada — "Enriquecimento Versus Aceleração" Hilda Rosselli, aliou à sua excepcional preparação teórica a sua já inusitada experiência, o que propiciou à assistência a faculdade de poder documentar-se e bem sobre tão cadente questão.

Pieter Span, da Universidade holandesa de Utrecht, introduziu numa comunicação bastante adaptada ao tema global da Conferência, alguns termos comparativos do sistema educativo holandês e português, e depois de expôr a ainda incipiente situação do seu país relativamente a esta área, apresenta 8 sugestões para o trabalho a desenvolver pela APCS. Em relação à avaliação destas crianças, faz referência que nem os testes psicológicos nem os professores, estão libertos de isenção. A coincidência entre a identificação pelos professores e pelos testes é quase insignificante. Neste sentido, propõe uma avaliação sistemática e contínua por esses dois meios.

Procurando imprimir à sua comunicação o pragmatismo, resultante dos seus 51 anos de experiência na área Educacional, Zela Arnett, da SOI (Structure of Intellect), no Estado de Oklahoma, onde é Advanced Trainer, fez uma intervenção fundamentalmente assente em casos de natureza prática. Na verdade, nada melhor que fazer a dissecação dum Tema apelando a casos reais que a História registou.

No painel "Como eu vivo meu talento", que encerrou os trabalhos desse dia, estiveram presentes: Isabelino Coelho, Pintor Naíve; Joana Cochofel, Fantoches; Joaquim Macedo, Banda Desenhada; Alcina Esteves, Poesia e Desenho.

À questão o que faço e porquê cada um dos intervenientes destacou o sentido da realização e do prazer pessoal obtido na execução dos seus trabalhos. A par da imaginação referiram a necessidade de expressar sentimentos íntimos, opções éticas (Isabelino) e formas de ver a vida.

Quanto à segunda questão, a faceta difícil da vida artística, foi referida a falta de apoios e os bloqueios que os próprios artistas criam entre si, designadamente tornando difícil a emergência de novos talentos e a inserção de novos artistas nos grupos constituídos (Isabelino).

Seguiu-se um debate entre a assistência e a mesa.



EDIÇÕES ASA

No dia seguinte, Helen Gilmore, do Departamento de Educação Especial em Sobredotação da Universidade Nova de Palm Beach, na sua comunicação intitulada "As raízes da inteligência", falou sobre os aspectos neurológicos das capacidades intelectuais extraordinárias, nos programas de estimulação precoce e no trabalho ao nível dos pais deste tipo de crianças.

Marsyl Mettrau, Vice-Presidente da Associação Brasileira das Crianças Sobredotadas, e professora da Universidade do Rio de Janeiro fez uma brilhante intervenção fazendo nomeadamente referência ao programa denominado "Pensar e Criar" há quatro anos em funcionamento na UERJ (Universidade do Rio de Janeiro).

Seguidamente Zenitha Guenther, da Fundação José de Carvalho no Brasil falou nos Centros de Enriquecimento e de Complementação Educacional e nas Escolas de Promoção Popular destinadas à Educação Complementar e Suplementar num regime integrado das crianças mais dotadas, provenientes das camadas sociais mais pobres, com o objectivo de promover a sua ascensão social.

Finalmente Dorothy Sisk, da Universidade de South Florida e Secretária Geral do World Council falou na educação dos sobredotados numa perspectiva internacional tendo-se referido ao crescente interesse sobre este tema, por todo o mundo. Falou nas duas vertentes habitualmente consideradas na sobredotação, nomeadamente a académica-científica e a criativa-artística, e na promoção desigual que têm de país para país.

Após ter abordado o problema dos processos de detecção e identificação, Dorothy Sisk referiu os vários modelos e métodos usados no atendimento ao sobredotado, desde as classes especiais em tempo inteiro ou parcial, o enriquecimento das aulas regulares, as escolas especiais, os programas post-escolares, de verão e cooperativos em agências exteriores. Falou também na necessidade do aprofundamento dos currículos escolares, na especialização de professores.

Referiu-se aos centros extracurriculares da África do Sul, Inglaterra, Alemanha, URSS e Nova Zelândia, como sendo o modelo preferido nestes países. Outros, como o Brasil e Israel focam os seus esforços no atendimento em regi-

me residencial de crianças sobredotadas detectadas em meios económicos desfavorecidos. Ainda no Brasil, é dada grande importância à formação de Professores, estudo de currículos especiais e promoção de concursos e feiras científicas. O Canadá similarmente aos EUA, embora não possuindo um grande coesão em termos associativos, nesta área, dispõe de uma grande diversidade de serviços e modelos no que respeita ao atendimento do sobredotado desde à 20 anos.

Na Austrália, desde 1980 que o interesse pelos dotados tem aumentado, sob a designação de crianças excepcionais, havendo já alguns programas em funcionamento.

Nos Países Árabes, embora não existam programas especiais, realizam-se vários festivais e competições com atribuições de bolsas. No Iraque há mesmo um departamento governamental para os dotados.

Em Israel os centros de enriquecimento e as classes especiais dos altamente dotados, prolifera, servindo cerca de 5 000 alunos, 30 a 40% dos potencialmente identificados como sobredotados.

Nas Filipinas o suporte à educação dos sobredotados está previsto na Constituição, havendo por exemplo em Manila, 8 centros de Educação Especial, além de um programa integrado para detecção, treino e desenvolvimento, ao nível das artes.

Nos Países de Leste, põe-se um grande ênfase na identificação dos sobredotados através dos professores, sendo pouco usada a avaliação psicométrica. Existem várias organizações que tomam a seu cargo a promoção deste trabalho. Além de vários concursos realizam-se Olimpíadas de matemática, física e literatura. Aliás, na Rússia os esquemas montados para os dotados incluem a aceleração dos cursos regulares; classes especiais no ensino secundário com professores universitários; clubes de interesse especiais, e um Bureau de patentes para invenções de crianças.

Na Bélgica uma organização extremamente activa é o Centro de estudos de Criatividade e Sobredotação que realizou à pouco o seu décimo seminário com participantes de todo o mundo.

Com a experiência da Indonésia, da Formosa e Inglaterra, Dorothy Sisk deu assim uma panorâmica global do atendimento do Sobredotado em todo o mundo, terminando com um incitamento a uma perspectiva integrada da educação deste tipo de criança.

No painel "Sugestões à formação de Pais e Professores no atendimento das Crianças Sobredotadas", foram formuladas as seguintes considerações:

A Dr.ª Luísa Barros (Assistente da Faculdade de Psicologia de Lisboa) referiu-se aos Pais, com um papel muito activo e central no desenvolvimento psicológico das crianças sobredotadas. Por exemplo, ao nível das crianças é decisivo que os pais tenham uma percepção correcta do problema e do seu desenvolvimento.

Alguns pais podem olhar a sobredotação dos filhos como algo negativo ou problemáticamente grave, ou então de um modo positivo mas incorrecto: o seu filho e os seus dotes. A criança sobredotada tende a aparecer aos seus pais como um puzzle complicado e cheio de discrepâncias: por vezes resolve problemas cognitivos próprios de um período de desenvolvimento elevado, no entanto o seu desenvolvimento emocional, social e moral encontra-se desfazado do desenvolvimento cognitivo.

A Educadora Helena Gil da Costa (Directora da Escola de Educadoras de Santa Maria — Porto) considerou cada criança como irrepetível o que "obriga o educador a refinar o seu esforço de prescrever, adivinhar e desenvolver as capacidades de cada criança, capacidades essas que a humanidade não pode desprezar". A sua escola (Jardim de Infância e Primária) irá criar grupos de crianças interessadas nas seguintes áreas: expressão dramática, educação motora, expressão plástica, expressão musical, informática e literatura.

A Dr.^a Helena Vaz Serra (Professora do Ensino Especial), alertou para a situação de certas crianças que mesmo sobredotadas nalguns domínios apresentam algumas dificuldades e limitações. A escola, num sistema integrado, deve atender à individualidade do aluno e orientar a sua acção para a rentabilização das suas potencialidades, deixando cada um andar pelo seu próprio passo e ritmo.

No debate final, entre várias considerações, falou-se no ser humano, entendido no total da sua personalidade, na necessidade de uma intervenção harmónica e de uma avaliação correcta das situações e ponderação das medidas a implementar.



Prodata

Centro de Processamento de Dados

Fotos Kodak®

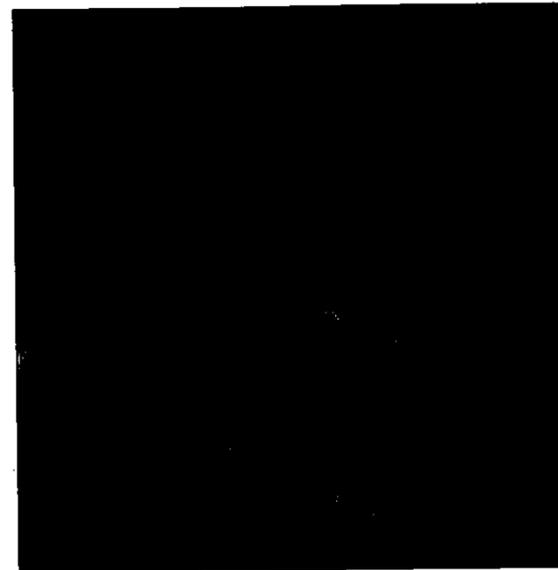
Após este debate, Harry Passow e Luis Nazareth teceram algumas considerações finais e deram por encerrados os trabalhos desta 2.^a Conferência Portuguesa.

Amplamente divulgada pelos meios de comunicação social, não só durante os dias do evento mas antes e depois com reportagens de fundo que vieram assim cumprir um dos objectivos apontados, a Conferência saldou-se por um resultado bastante positivo. Num balanço efectuado durante a Conferência de Imprensa que se seguiu ao encerramento, foram referidos o contacto com as experiências

doutros países nesta área e a utilidade deste contacto na necessária reflexão para a escolha do modelo mais adequado para Portugal, o qual deverá indubitavelmente prever dois aspectos fundamentais — as vantagens reconhecidas dum modelo integrado e a grande flexibilidade no que respeita à sua implantação tendo em conta as realidades educativas das várias regiões do país.

Foi também referida a sensibilização do grande público e das autoridades responsáveis pela Educação, especialmente neste momento em que se preparam os dossiers com vista à reforma da Lei de Bases do Sistema Educativo, como objectivo atingido por esta conferência.

Foi anunciada a publicação, em momento oportuno, das actas da 1.^a e 2.^a Conferências.



explícitos. Os processos mais tácitos e inconscientes encontram-se organizados de forma mais metafórica, encontrando assim uma forma de expressão privilegiada nas fantasias do cliente.

De seguida exemplificaremos como é que estas fantasias se podem mostrar reveladoras dos sistemas implícitos de regras tácitas de variadas situações clínicas.

As fantasias como expressão de regras tácitas

Guidano e Liotti (1983, 1985) recorreram aos conceitos meta-estruturantes de *vinculação* e *separação* para descrever a organização do auto-conhecimento tácito, sugerindo que as experiências iniciais de vinculação provocam, por um efeito de *looking glass*, a estruturação e diferenciação do auto-conhecimento. Dadas as limitações impostas pelo nível de desenvolvimento socio-cognitivo da criança, a imagem fornecida pelos pais constitui a única fonte à qual a criança pode recorrer para a construção da sua própria imagem. As experiências iniciais de vinculação e de separação vão dando origem a um primeiro sistema de regras por intermédio das quais a criança começa a identificar os invariantes de si própria e dos outros. Assim, a filtragem da informação e a coordenação dos processos cognitivos passa a ser assegurada por este sistema de regras de auto-conhecimento tácito. Dado que se assiste a uma tendência geral do sistema para procurar informação confirmatória, o auto-conhecimento tácito estrutura-se de um modo cada vez mais consistente. É deste modo que a qualidade das primeiras trocas afectivas se torna determinante na estruturação cognitiva, podendo grande parte das perturbações emocionais ser explicada: (1) por ausência de figuras de vinculação; (2) por uma vinculação ansiosa; (3) por uma vinculação impeditiva dos comportamentos exploratórios; e (4) por figuras de vinculação contraditórias e inconsistentes.

Vejamos como estes sistemas de regras tácitas se organizam em várias perturbações emocionais e como se expressam através das fantasias espontâneas dos clientes.

As fantasias tácitas de uma cliente agorafóbica. O agorafóbico é geralmente caracterizado por um padrão de vinculação ansiosa, inibitória dos comportamentos exploratórios e favorecendo deste modo a estruturação de um sistema de regras tácitas em que o indivíduo interioriza uma imagem de fraqueza e de dependência a par da imagem de indivíduo amado e protegido. Resulta daqui um intenso esforço de auto-controlo como uma forma de procurar a conciliação entre estas duas imagens. Este auto-controlo constitui o equilíbrio precário vivido pelo agorafóbico. Como sustentam Guidano e Liotti, o dilema central do agorafóbico consiste no seguinte: "como encontrar um equilíbrio entre a necessidade de liberdade e de independência, que implica solidão (e portanto perigo) e a necessidade de protecção, que implica dependência dos outros (e portanto uma provável repetição das experiências de constrangimento)" (1983, p. 108).

As fantasias espontâneas do agorafóbico são reveladoras desta dinâmica paradoxal entre, simultaneamente, medo da liberdade e do constrangimento, acompanhado de um intenso desejo de controlo sobre si próprio e sobre a realidade. O seguinte caso clínico ilustra a presença destas dimensões tácitas nas fantasias de uma cliente agorafóbica.

A cliente A, estudante universitária, de 21 anos, veio à consulta queixando-se de medo e ansiedade numa grande variedade de contextos, tais como ir à faculdade, sair sozinha à rua, andar num autocarro, entrar num café, estar num grupo de pessoas ou no meio de uma multidão. Durante a sua infância foi sempre superprotegida quer pelos pais, quer pelo meio social da aldeia em que vivia. Reagia com rebeldia a esta protecção excessiva embora confirmando tirar dela benefícios fre-

quentes. Aos 15 anos desloca-se da aldeia para a cidade do Porto, a fim de dar prosseguimento aos seus estudos. Datam dessa altura as primeiras experiências de ansiedade e os primeiros evitamentos. Começa a faltar frequentemente às aulas, chegando mesmo a reprovar por faltas. No entanto, o seu primeiro ataque de pânico só virá a ocorrer quando da entrada para a faculdade. É assim que ela descreve o que se passou: "Ao entrar na faculdade para fazer a pré-inscrição senti-me aterrorizada pela grandiosidade dos espaços perdidos, principalmente pelos corredores largos e enormes, contrastando com os tectos muito baixos, senti que não poderia nunca ter qualquer controlo sobre o que ali acontecia". Para interromper esta imagem espontânea a cliente sai da faculdade e passa a evitá-la sistematicamente, dando-se paralelamente início ao calvário das generalizações tão característico neste tipo de clientes.

A confrontação com o contexto físico da faculdade serviu de activador à fantasia dos corredores largos e baixos que se mostra exemplarmente reveladora dos seus sistemas de regras tácitas — os corredores perdidos simbolizavam a incapacidade de controlo face à falta de estruturação imposta pela liberdade da largura e ao constrangimento da altura. Esta fantasia encontra a sua validação narrativa na história da cliente em que é óbvio o conflito entre processos de vinculação e separação.

Compreendida a dinâmica estrutural da cliente, todo o trabalho terapêutico deverá passar a ser intencionalizado para a reestruturação das suas disposições tácitas. Por outras palavras, uma nova metáfora deverá ser co-construída com o terapeuta, na qual o cliente passe a apreciar a liberdade dos corredores largos e longos e a protecção dos tectos baixos.

Mas como construir essas novas metáforas reveladoras de novas regras tácitas de funcionamento?

Como foi anteriormente sublinhado, uma concepção dialéctica e construtivista do processo terapêutico procura confrontar o cliente com novas perspectivas, paradigmas, processos de construção do conhecimento, isto é, com novas metáforas. Para tal, dois ingredientes de mostram fundamentais, a *acção* e a *reflexão* (c.f., Ivey & Gonçalves, 1986b; Mosher & Sprinthall, 1971).

A alteração de um paradigma exige uma confrontação com a realidade de modo a que o processo de *descaptação* possa ocorrer. Isto é, o cliente necessita de recolher novos dados através da implementação activa de alternativas. Por exemplo, com esta cliente agorafóbica foram realizadas séries de exposições graduais ao vivo, para que ela pudesse explorar e desenvolver as suas capacidades para lidar com o mundo e as circunstâncias fantasiadas como ameaçadoras.

A acumulação de dados resultantes de novas experiências é insuficiente se não for acompanhada de uma procura de uma reestruturação paradigmática. É esta relação dos dados da acção com as estruturas tácitas, que designamos aqui por *reflexão*, *reestruturação* ou *compensação*. Com esta cliente o trabalho nesta dimensão mais estrutural foi realizado pela exposição directa a fantasias construídas pelo terapeuta a propósito das fantasias da cliente. Num processo semelhante às técnicas de *implosão* de Stampfl e Levis (1967), a fantasia foi sucessivamente desdobrada e descodificada, fazendo-se com que os corredores largos se transformassem sucessivamente em vários espaços de exploração, ameaçadores, vividos durante a infância e adolescência, e os tectos baixos fossem protagonizando as várias figuras e meios sociais de constrangimento da cliente (e.g., pais, professores, aldeia). Através desta co-construção de fantasias conseguiu-se um duplo objectivo: por um lado diminuir sintomaticamente a ansiedade aos contextos de evitamento e, por outro lado levar a cliente à compreensão da sua dinâmica estrutural.

Deixem-me Passar

Orientações aos pais e professores das Crianças Sobredotadas

Edição da APCS Porto 1987 Preço: 500\$00

Pedidos para: APCS — Rua Guerra Junqueiro, 621 — 4100 PORTO

CURSO SOBRE SOBREDOTAÇÃO

Avaliação e atendimento das crianças sobredotadas

Curso dirigido a professores e psicólogos, e organizado pela Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas (APCS). Decorre no Porto, de 18 a 30 de Maio próximo, de 2.^a a 6.^a feira e entre as 17 às 20 horas, sendo orientado pelas Doutoradas Dorothy Sisk e Hilda Rosselli (Universidade de South Florida).

Os interessados podem contactar com a APCS (R. Guerra Junqueiro, 621 — 4100 PORTO; Tel. 694438), terminando as inscrições a 15 de Maio.

É pois, através deste balanço entre acção e reflexão que a cliente acede ao conjunto de regras tácitas da sua epistemologia, desencadeando-se a construção de uma nova epistemologia a partir do teste da realidade, pois tal como sublinhou Piaget, é através da acção que se constroem o conhecimento. Numa palavra, as fantasias e metáforas da cliente deram origem a novas fantasias e metáforas reveladoras da emergência e afirmação de novos esquemas de significação.

As fantasias tácitas de uma cliente obsessiva. Na opinião de Guidano e Liotti (1983) o cliente obsessivo-compulsivo divide-se entre uma auto-imagem de um indivíduo simultaneamente amado e ignorado. Como forma de estabelecer o equilíbrio entre estes contrastes ele procura oferecer a si próprio e de si próprio uma imagem rigidamente consistente. O obsessivo adopta, deste modo uma atitude rígida face ao real onde transparecem a meticulosidade, o escrúpulo e o perfeccionismo.

Esta constante busca do perfeccionismo coloca o cliente na dúvida e incerteza constante. Cada decisão transforma-se num complexo puzzle. Todas as decisões acerca do exterior representam decisões acerca do próprio, através das quais o cliente procura a eliminação de todos os factores de erro na busca idealista da boa forma.

O seguinte exemplo ilustra estes determinantes tácitos do cliente obsessivo-compulsivo.

A cliente B, uma jovem médica de 26 anos, apareceu-nos na consulta queixando-se de ser incapaz de "lidar com a doença". Com a entrada no ciclo clínico do seu curso de medicina começou a desenvolver espontaneamente certas imagens, consistindo basicamente numa constante leitura clínica de tudo quanto se passava à sua volta. Se, algumas das pessoas que lhe eram mais íntimas, se queixavam de um qualquer problema, uma simples dor de cabeça, uma indisposição de estômago ou os olhos vermelhos, logo a cliente fantasiava um ciclo completo de agravamento sintomático de prognóstico sempre negro. Passou então a viver atormentada constantemente por estas imagens. A situação agrava-se ainda mais quando começa a namorar com um diabético, ao qual começa a controlar ritualisticamente a condição física. Como ela própria relata "vive no dilema de não poder aceitar a doença e ter que viver constantemente no meio dela". A problemática generaliza-se para a sua prática clínica, na qual sente extremas dificuldades em tomar decisões. Duvida constantemente daquilo que faz e culpabiliza-se sempre que qualquer coisa acontece aos doentes, mesmo que nada tenha a ver com as suas decisões clínicas. Paralelamente com estas fantasias obsessivas a cliente começa a desenvolver constantes rituais de verificação da saúde do seu namorado e dos seus familiares mais íntimos.

As fantasias espontâneas desta cliente ilustram o maniqueísmo habitual do obsessivo para o qual o mundo se encontra dicotomicamente dividido entre bem e mal, virtude e pecado, saúde e doença. O mundo divide-se entre saúde e doença tal como tacitamente foi estruturando o seu auto-conhecimento através da dinâmica entre amor e desprezo. Como forma de fugir ao mal e à doença, a cliente lança-se na busca ingloria e utópica da perfeição absoluta, procurando assim o estabelecimento de um equilíbrio, ainda que precário, entre a imagem que tem de si própria como uma pessoa simultaneamente apreciada e ignorada.

Terapeuticamente, dever-se-ão procurar condições para que a cliente ultrapasse este raciocínio, absolutista na direcção de um pensamento mais relativista, possibilitador da formulação de matizes intermediárias. É pois necessário confrontar a cliente com

o facto de que do abrandamento do seu controlo compulsivo não resultam as consequências negativas antecipadas nas suas fantasias. Foi com este objectivo que se utilizaram com esta cliente técnicas de prevenção da resposta de verificação da saúde do namorado e dos outros familiares.

Esta acção de confrontação do real foi obviamente acompanhada de uma reflexão aprofundada acerca da validade das suas regras tácitas. Após a exposição ao vivo com prevenção da resposta, oferecemos um objecto metafórico à cliente consistindo de um lápis com a borracha na ponta, prescrevendo-se que o trouxesse todos os dias consigo. Procuramos ainda uma maior elaboração da metáfora, questionando a cliente acerca da distinção entre um lápis e uma caneta de tinta permanente, levando-a a relacionar esta discussão com os aspectos tácitos do seu funcionamento. A terminar, afirmava a cliente: "a partir de agora este lápis fará tanto parte de mim quanto o estetoscópio!". Estava assim conseguido o objectivo fundamental, em que a metáfora do absolutismo da caneta de tinta permanente dera lugar à metáfora relativista do lápis e da borracha.

As fantasias tácitas de um cliente não assertivo. Sob o ponto de vista estrutural, o cliente não assertivo assemelha-se ao cliente deprimido. Ao contrário do cliente agorafóbico, a estrutura depressiva do não assertivo parece encontrar a sua origem numa rejeição ou separação precoce. A ausência de experiências de gratificação relacional leva-o à construção de uma auto-imagem de incompetência e desvalorização social. Esta auto-imagem conduz a um progressivo afastamento social com a consequente diminuição de aptidões interpessoais acompanhado do inevitável isolamento de novas fontes de reforço e gratificação de figuras de vinculação.

Ao contrário do agressivo, este cliente culpabiliza-se constantemente, assumindo a responsabilidade pelo seu afastamento dos outros. As suas fantasias revelam temáticas de humilhação, desprezo e abandono. O cliente C, descrito de seguida, ilustra este processo.

O cliente C, de 25 anos, músico profissional, procurou-nos por causa da sua inibição em lidar com vários contextos sociais, particularmente com raparigas. É o quarto de uma fratria de oito. O pai morreu quando ele tinha 15 anos. A mãe é descrita como uma pessoa fria, sem afectos e dominadora. O cliente desvive-se a si próprio como um indivíduo sem interesse e valor, questionando-se como é que alguém poderá algum dia vir a interessar-se por ele. Decorrem daqui algumas dificuldades e inibições em todas as relações interpessoais, principalmente na sua interacção com raparigas. Relata com frequência a seguinte fantasia "um dia, já casado, vai a entrar à noite em casa e, mal abre a porta, depara com uma grande quantidade de homens a escaparem-se, à pressa e semi-vestidos, pela porta, janelas e chaminé".

Esta fantasia ilustra a estrutura de regras tácitas do cliente — como é que hei-de fazer com que as outras pessoas me apreciem se eu não me valorizo a mim próprio. Alguém que se interesse por um "pobre diabo" como ele, terá que ser também ele um "pobre diabo", ou como dizia Groucho Marx "eu nunca pertenceria a um club que me aceitasse entre os seus membros" (Guidano & Liotti, 1983).

Tal como em relação aos casos anteriores, também para este cliente a acção terapêutica deverá ser intencionalizada para a alteração destes mecanismos tácitos. Dentro do princípio de que a descentração confrontativa deverá preceder a reorganização compensatória, o cliente C foi treinado nalgumas competências sociais através da potencialização de algumas das suas característi-

cas (e.g., saber ouvir) e confrontado progressivamente com uma variedade de situações de relação interpessoal. Dada a constante presença de fantasias espontâneas de auto-desvalorização foram utilizadas algumas técnicas cognitivas de acção directa sobre as imagens, tais como interrupção (turn-off), descatastrofização e substituição por imagens contrastantes (Beck & Emery, 1985).

Toda a acção terapêutica foi acompanhada de um processo de reflexão no sentido de inferir que talvez fosse possível que diferentes pessoas comessem a gostar mais dele, se ele também fosse capaz de gostar mais de si próprio. Por outras palavras, procurou-se que o cliente compreendesse que os homens que entram e saíam, na sua fantasia, eram trazidos por ele e só ele os poderia fazer desaparecer.

No final, o cliente era já capaz de oferecer de si uma nova imagem — "sou um tipo bestial, sou bom no sentido cristão do termo; posso ser uma pessoa agradável e interessante; tenho um nível cultural superior à média das pessoas com que habitualmente interajo; fisicamente, sou relativamente bem feito; sei ouvir e estar calado; sou um bom músico, ainda não sou o melhor, mas para lá caminho".

Conclusão

O presente artigo procurou ilustrar a conceptualização do processo de transformação numa abordagem construtivista em terapia comportamental-cognitiva.

O processo terapêutico foi aqui concebido como um processo de construção de novas histórias e metáforas a partir das metáforas do cliente, num movimento dialéctico de co-construção epistemológica.

A perspectiva construtivista não se limita à alteração sintomática comportamental, mas procura intencionalizar a intervenção para a compreensão e reestruturação dos mecanismos tácitos e implícitos da epistemologia do cliente. A este nível mais profundo, as regras encontram-se representadas de uma forma mais analógica e metafórica, encontrando um espaço privilegiado de expressão nas fantasias do cliente.

Finalmente, foram analisadas algumas fantasias espontâneas reveladoras da dinâmica estrutural de clientes com várias perturbações emocionais, tendo sido expostas estratégias terapêuticas com vista à construção de novas metáforas. Estas estratégias consistem numa dialéctica constante entre acção e reflexão, em que se procura, através da confrontação com uma realidade de afirmações alternativas, adquirir dados para a construção de novas significações e portanto novas metáforas.

Sublinhava Sarbin, na abertura deste artigo, que o terapeuta, tal como o cliente, é um incorrigível construtor e contador de histórias. Mas tal como nos lembra o saudoso Jorge de Sena, há histórias e histórias, e há aquelas que até envelhecem durante o próprio acto de serem contadas. Se concebermos o processo terapêutico como um processo que visa a introdução do movimento no cliente, as boas histórias são aquelas que funcionam como um caleidoscópio, transformando e transformando-se continuamente no cliente numa constante procura de novas significações.

REFERÊNCIAS

- Anderson, M. P. (1980). Imaginal processes: Therapeutic applications and theoretical models. In M. J. Mahoney (Ed.), *Psychotherapy process*. N. Y.: Plenum.
- Arnoff, D. B. (1980). Psychotherapy from the perspective of cognitive theory. In M. J. Mahoney (Ed.), *Psychotherapy process*. N. Y.: Plenum.
- Beck, A. T., & Emery, G. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. N. Y.: Basic Books.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. La Haye: Mouton.
- Derrida, J. (1981). *Positions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Freud, S. (1966). *Introductory lectures on psychoanalysis*. N. Y.: Norton (publicado originalmente em 1922).
- Friedlander, M. L., & Phillips, S. D. (1984). Stochastic process analysis of interactive discourse in early counseling interview. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 139-148.
- Gonçalves, O. F. (1986). *A multilevel conception of intentionality: The effects of unconscious information on counselor's conceptualizations, intentions, and responses*. Dissertação de Doutoramento, University of Massachusetts, Amherst, U.S.A.
- Gonçalves, O. F., & Santos, S. B. (1986). *O uso da metáfora-múltipla-escondida em terapia cognitiva*. Porto: Cadernos da A.P.T.C.C. (n.º 1).
- Guidano, V. F., & Liotti, G. (1983). *Cognitive processes and emotional disorders*. N. Y.: Guilford.
- Guidano, V. F. & Liotti, G. (1985). A constructivist foundation for cognitive therapy. In M. J. Mahoney & A. Freeman (Eds.), *Cognition and psychotherapy*. N. Y.: Plenum.
- Ivey, A. E. (1986). *Developmental therapy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ivey, A. E., & Gonçalves, O. F. (1986a). *Developmental therapy: The praxis of counseling and development*. Artigo submetido para publicação.
- Ivey, A. E., & Gonçalves, O. F. (1986b). The tyranny of technique: an invited commentary. *Counseling and Values*, 31, 106-109.
- Joyce-Moniz, L. (1985). Epistemological therapy and constructivism. In M. J. Mahoney & A. Freeman (Eds.), *Cognition and psychotherapy*. N. Y.: Plenum.
- Joyce-Moniz, L. (1986). Perspectivas desenvolvimentistas em terapias cognitivas. *Psiquiatria Clínica*, 7, 117-125.
- Joyce-Moniz, L. (no prelo). Dialectics of equilibration and therapeutic dialectics. In C. Perris, Y. Blackburn, & T. Perris (Eds.), *Handbook of cognitive psychotherapy*. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problems and process in human development*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Kuhn, T. S. (1977). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris: Seuil.
- Mahoney, M. J. (1980). Psychotherapy and the structure of personal revolution. In M. Mahoney (Ed.), *Psychotherapy, process*. N. Y.: Plenum.
- Mahoney, M. J. (1985). Psychotherapy and human change processes. In M. J. Mahoney & A. Freeman (Eds.), *Cognition and psychotherapy*. N. Y.: Plenum.
- Mahoney, M. J. (no prelo). *Human change processes: Notes on the facilitation of personal development*. N. Y.: Basic Books.
- Mendelsohn, E., & Silverman, L. (1984). The activation of unconscious fantasies in behavioral treatments. In H. Arkowitz & S. B. Messer (Eds.), *Psychoanalytic therapy and behavior theory: Is integration possible?* N. Y.: Plenum.
- Mosher, R. L., & Sprinthall, N. A. (1971). Psychological education: A mean to promote development during adolescence. *The Counseling Psychologist*, 2, 3-80.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris: P.U.F.
- Rennie, D. L. (1985). *An early return from interviews with clients about their therapy interview: The functions of the narrative*. Comunicação apresentada ao Annual Meeting of the Ontario Psychological Association. Ottawa, Canada.
- Sarbin, T. (1984). *Clinical prediction: Calling 40 years later*. Comunicação apresentada à Annual Convention of the American Psychological Association. Toronto, Canada.
- Saussure, F. (1976). *Curso de linguística geral*. Lisboa: D. Quixote. (2.ª Ed.) (publicado originalmente em 1971).
- Serra, A. V. (1982). As fantasias como instrumentos terapêuticos: Sua utilização em terapia comportamental. *Psiquiatria Clínica*, 3, 117-126.
- Singer, J. L. (1974). *Imagery and daydream methods in psychotherapy and behavior modification*. N. Y.: Academic.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. N. Y.: Vintage Books.
- Stampfl, T. G., & Levis, D. J. (1967). Essentials of implosive therapy: A learning-theory-based psychodynamic behavioral therapy. *Journal of Abnormal Psychology*, 72, 496-503.
- Von Foerster, H. (1984). On constructing a reality. In P. Warzawick (Ed.), *The invented reality*. N. Y.: Norton.
- Weimer, W. B. (1975). The psychology of inference and expectation: Some preliminary remarks. In G. Maxwell & R. M. Anderson (Eds.), *Induction, probability and confirmation*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

ABSTRACT

THERAPY AS CO-CONSTRUCTION: FROM CLIENT METAPHORS TO THERAPIST METAPHORS

This article discusses the intentional use of client metaphors in order to produce the co-construction of new metaphors. It begins with the presentation of the therapeutic process as a process of epistemological co-construction. Next, the advantages of using metaphor in a constructive oriented therapy are presented. The *fantasies* will be presented as examples of metaphorical communications and several strategies are suggested in order to promote their development across therapy. Finally, the authors present three clinical illustrations of metaphorical co-construction departing from client fantasies.

RÉSUMÉ

LA THERAPIE COMME CO-CONSTRUCTION: DES METAPHORES DU CLIENT AUX METAPHORES DU THERAPEUTE

Cet article fait preuve de l'utilisation intentionnelle des métaphores du client ayant pour but la co-construction de nouvelles métaphores. Le processus thérapeutique est ainsi conçu comme une co-construction épistémologique. On réfère aussi les avantages de l'utilisation de la métaphore dans une thérapie conçue dans une perspective "constructiviste". Les *fantasies* seront présentées comme un mode de communication métaphorique et quelques stratégies pour son développement au cours du processus thérapeutique seront suggérées. Trois exemples cliniques de co-construction métaphorique à partir des fantasies du client seront, par la fin, discutés.

PUBLICAÇÕES
RECEBIDAS

- *American Psychologist*, 1986, vol. 41, n.ºs 10, 11, 12, Outubro-Dezembro.
- *Análise Psicológica*, 1986, série V, n.º 1, Outubro-Dezembro. Actas do 1.º Colóquio-ISPAA.
- *Apa Monitor*, 1986, vol. 17, n.ºs 9, 10, 11, Setembro-Novembro; 1987, vol. 18, n.ºs 2, 3, Fevereiro e Março.
- *Apuntes de Education*, 1987, n.º 24, Janeiro-Março (Madrid).
- *Apuntes de Educacion-Boletim Informativo*, 1987, n.º 152, Fevereiro.

- *Apuntes de Psicologia*, 1986, n.ºs 18, 19-3.º e 4.º trimestres (Sevilha).
- *Bulletin-The British Psychological Society*, 1986, vol. 39, Novembro-Dezembro; 1987, vol. 40, Janeiro-Fevereiro.
- *Futebol em Revista*, 1986, n.º 20, Setembro-Outubro.
- *Guia del Psicólogo*, 1986, n.º 45, Dezembro; 1987, n.ºs 46, 47, 48, Janeiro-Março.
- *Hospitalidade*, 1986, ano 50, Outubro-Dezembro.
- *Informació Psicológica*, 1987, n.º 29, Março (Valência).
- *La Relacion Actitude-Conducta*, Elisardo Becoña Iglesias, 1986, Universidade

de Santiago de Compostela, Departamento de Psicologia Clínica e Psicobiología.

- *Papeles del Colegio de Psicólogos*, 1987, vol. V, n.º 28/29, Fevereiro (Madrid).
- *Psicología*, 1986, vol. V, n.º 1.
- *Revista Portuguesa de Psicologia*, 1985, n.º 22.
- *Salud Mental*, 1986, ano 9, vol. 9, n.º 4, Dezembro (México).
- *Solidariedade*, 1986, ano 1, n.ºs 9, 10, Novembro-Dezembro; 1987, ano 2, n.ºs 11, 12, Janeiro-Fevereiro.
- *O Médico*, 1987, vol. 116, n.º 01822-29 (semanal).
- *O Ardina*, 1986, n.º 344, Agosto-Dezembro.

A EVOLUÇÃO DA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL:
O EXEMPLO DA INGLATERRA

BILL LAW (*)

NATIONAL INSTITUTE FOR CAREERS EDUCATION AND COUNSELLING

Analisa-se a evolução da orientação vocacional em Inglaterra. São identificados os conceitos e as técnicas mais importantes, características dos diferentes modos de pôr e de resolver o problema da orientação vocacional, em diferentes momentos históricos. Sugere-se que os conceitos e as técnicas mais básicas e tradicionais não foram postas de lado, mas sim desenvolvidas, tendo sido incorporadas numa coligação de ideias e acções cada vez mais complexas.

Tempos houve em que o estilo de vida e as profissões de cada nova geração eram em muito semelhantes às dos seus pais e avós. A maior parte das pessoas aprendia o que precisava de saber sobre o seu futuro no ambiente estável e particular da sua família ou comunidade. Apenas os mais imaginativos, perversos ou corajosos se preocupavam com o planeamento de alternativas para o futuro. A ideia de recorrer à ajuda especializada de um profissional, em momentos de transição existencial, teria parecido desnecessária e até um desafio à ordem natural das coisas. Em Inglaterra, a orientação vocacional começou a desenvolver-se como uma especialidade, à medida que o estilo de vida de cada nova geração começava a ser mais difícil de prever, tendo em conta o estilo de vida dos seus familiares. O primeiro Serviço de Emprego Juvenil Inglês (The British Juvenil Employment Bureau) foi criado em 1911.

TÉCNICAS DE CORRESPONDÊNCIA

O trabalho começou a tornar-se irreversivelmente tecnológico. O domicílio tornou-se predominantemente urbano e as relações familiares tornaram-se cada vez mais nucleares. A família, importante fonte de "orientação" em tempos passados, começou a ser cada vez menos capaz de ajudar, a partir da sua própria experiência profissional, por sua vez mais remota e rara. As pessoas movimentam-se mais e estão menos enraizadas na comunidade. Diariamente começam a atravessar várias "fronteiras" da comunidade a caminho do seu emprego. O trabalho, encarado como uma herança comunitária e uma tradição familiar, torna-se expectativa de uma minoria (Veness, 1962). As pessoas começam a procurar outras fontes de articulação e de identificação na planificação do seu futuro.

Riesman (1961) sugere uma evolução nas orientações pessoais, nas culturas em desenvolvimento. As pessoas passariam de uma orientação tradicional para uma orientação para os outros, passando por uma orientação para si. As primeiras teorias do desenvolvimento vocacional (Parsons, 1909) defendiam o estudo da psicologia do indivíduo como o ponto de partida da orientação vocacional. A orientação profissional baseava-se, nessas teorias, numa correspondência perfeita entre as características dos indivíduos e as características das profissões.

Numa sociedade em que a ciência e a tecnologia eram encaradas como meios para alargar as oportunidades de vida, aplicava-se a psicométrica científica à orientação. Esta estratégia de correspondência (matching) é ainda hoje muito defendida em

Inglaterra (Kline, 1975). No entanto, os seus métodos foram refinados. Grande parte da informação colectada, comparada e analisada sobre os jovens, pode agora ser feita com a ajuda dos computadores (Watts, 1986). Concomitantemente, os professores e os psicólogos têm vindo a desenvolver perfis mais sensíveis e precisos sobre os seus alunos e clientes para uso na orientação vocacional (Law, 1984). Ambos os procedimentos levantam questões éticas e técnicas bastante delicadas: quem pode dar a informação e a partir de que quadros de referência ela deve ser dada; quem pode desafiar, mudar, observar e controlar o uso dessa informação.

TÉCNICAS FACILITADORAS

No final dos anos 50 os profissionais da orientação começavam a concluir que era o contacto pessoal e não os testes que eram mais informativos e úteis na orientação (Goldman, 1961). Os clientes necessitavam de articular os incomensuráveis medos e esperanças que influenciavam o seu pensamento e planeamento do futuro. O conceito humanista do "facilitador" começou nessa época a emergir. A linguagem dos profissionais de orientação mudou: em lugar de "entrevistas" começa a falar-se de "consulta".

Durante os anos 60, as competências do psicólogo mais valorizadas são a reflexão e a compreensão, realizadas de uma forma subtil, dos pensamentos e sentimentos mais profundamente enraizados do cliente (Daws, 1968).

Paralelamente às mudanças no processo de consulta psicológica vocacional, assiste-se às mudanças na gestão da sala de aula. A par dos professores essencialmente didácticos que ofereciam aos alunos os seus conhecimentos profissionais especializados, começam a aparecer professores que procuram envolver os alunos numa aprendizagem participativa e experiencial, através da descoberta e da abertura. No final dos anos 60, surge uma nova classe de técnicas de orientação vocacional aplicadas à sala de aula. Os estudantes envolvem-se em simulações e no desempenho de papéis, expressando pensamentos e sentimentos acerca desses papéis e responsabilidades características da vida adulta e profissional (Hopson & Hough, 1973). Tudo isto era próprio da era que se estava a atravessar. Os comportamentos e as comunicações internacionais, mais acessíveis, começam a confrontar os olhos e os ouvidos de cada um com mais imagens e vozes. Tinha-se por essa altura, parado de pensar em nós como um organismo nacional ímpar aprovado por uma espinha que transmite um conjunto coerente de mensagens morais. Modos "oficiais", "periciais" e "tradicionais" de pensar sobre as nossas vidas estavam sob a influência de um escrutínio por vezes ridículo. Num tal clima, a ideia de que as pessoas deveriam ser cientificamente adaptadas a padrões profissionais estáveis tornou-se, para muitos, profundamente suspeita. Era o "sistema" e não o indivíduo que deveria ser visto como o "problema".

(*) A correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Dr. Bill Law, National Institute for Careers Education and Counselling, The Hatfield Polytechnic, Hertfordshire, U.K.

Tradução: Maria do Céu Taveira e Maria José Neves.

Havia igualmente a crença, apoiada na comunicação social, da possibilidade de criar com sucesso, um ambiente para o desenvolvimento pessoal no qual tudo era possível para todos. Esta crença sobrevive ainda hoje na orientação vocacional, se bem que a exposição ao "calor" das condições políticas e económicas actuais contribua para o seu desaparecimento. Esta crença está também presente na "educação para a iniciativa" (Watts & Moran, 1984) que procura dirigir e preparar os estudantes para o trabalho autónomo, numa sociedade escassa de oportunidades de emprego remunerado.

TÉCNICAS DE TREINO

Até ao final dos anos 60, os especialistas ingleses de orientação vocacional foram muito influenciados pelo pensamento dos psicólogos americanos. Mas os sociólogos ingleses (Roberts, 1981) começavam, nessa altura, a afirmar a importância de uma outra direcção na orientação vocacional. Argumentavam então que falar aos jovens como se eles tivessem liberdade de escolha e a partir apenas dos seus auto-conceitos era enganador. "Eles não escolhem", argumentavam, "cada um deles agarra o que está disponível para o seu nível de formação académica." O argumento referia-se à importância preponderante das variáveis estruturais, como por exemplo, a disponibilidade económica do trabalho, a estratificação social e os processos de socialização, influenciado-

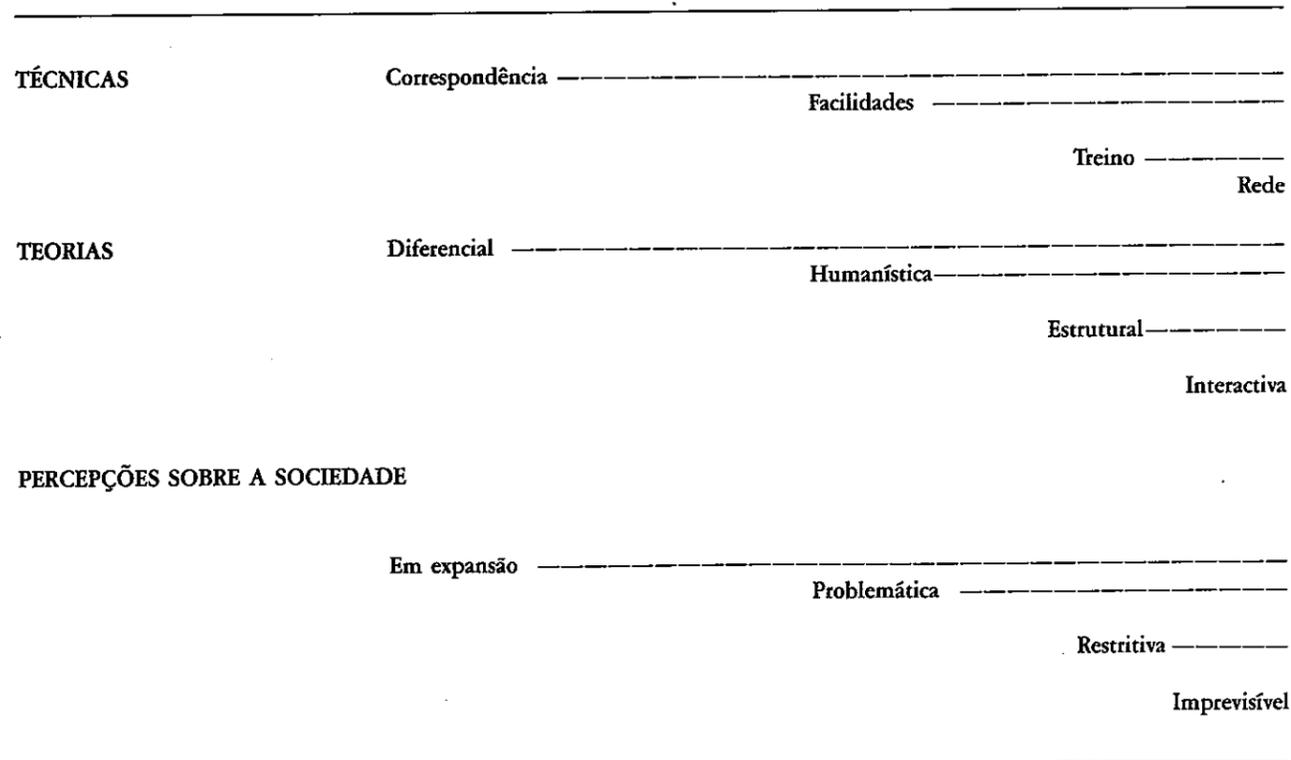
economia laboral relativamente contraída, dá ao argumento estruturalista uma força intrínseca. Pareceu também um desafio ao papel da orientação vocacional. Se o maior impulso explanatório para "quem faz o quê" está fora do controle individual, então como poderemos ajudar as pessoas?

A partir do início dos anos 70, a atenção voltou-se para aquilo que tinha sido designado como "a aprendizagem para as transições" (Law & Watts, 1977) e que passou a ser conhecido como "o treino de competências sociais e de vida". A ênfase é colocada no saber fazer, por exemplo, no saber estudar, fazer uma candidatura com sucesso, ser assertivo.

A pedagogia procurava complementar a descoberta da reflexão com o treino de competências. O trabalho de treino de competências desenvolveu-se e foi aplicado ao trabalho não remunerado. O treino de competências pode ser feito no período que medeia diferentes empregos, durante um emprego ou em vez do emprego. Algumas actividades procuram que o aluno aprenda competências para estabelecer a sua própria empresa comercial (Durham University Business School, 1985), enquanto outros oferecem possibilidades de envolvimento em toda uma série de actividades voluntárias, desportivas, culturais, comunicativas e políticas, bem como comerciais (Law & Storey, 1986).

Os conceitos mais importantes identificados nesta revisão apresentam-se na figura 1. Sugere-se um desenvolvimento paralelo e interdependente da técnica, da teoria e das concepções ácer-

Figura 1
A Evolução da Orientação Vocacional: associação de ideias e acções



res da aceitação do contexto existente. Para muitos isto pareceu uma lufada de ar fresco capaz de dissipar os traumas introspectivos sustentados pelos mais crédulos defensores da orientação humanista. Mas, aconteça o que acontecer, o facto de termos uma

ca da sociedade. Sugere-se ainda que os conceitos básicos não foram postos de lado, mas sim desenvolvidos, tendo sido incorporados numa coligação de ideias e acções cada vez mais complexa.

TÉCNICAS DE REDE SOCIAL

Os fundamentos teóricos das técnicas de rede social baseiam-se na observação persistente de que quando os jovens se referem a questões do seu desenvolvimento vocacional falam dos contactos directos e pessoais com os indivíduos da comunidade onde vivem. Estas trocas informais, geralmente baseadas nas interacções comunitárias, são importantes para a construção de representações e para as aprendizagens relacionadas com a vida adulta e profissional, e constituem os fundamentos teóricos do modelo interactivo do desenvolvimento vocacional (Law, 1981). A sua aplicação à orientação vocacional evidencia que quando essas interacções comunitárias são promovidas e alargadas, então o desenvolvimento vocacional é acelerado e qualitativamente melhor (Armstrong et al, 1984).

Nos últimos 10 anos um conjunto de estratégias de orientação possibilitaram aos alunos a aprendizagem directa e pessoal de um leque de representantes da vida adulta e profissional. As experiências de trabalho (Watts, 1983) constituíram um protótipo deste tipo de estratégias. Proliferaram actualmente relatórios de uma variedade de tais estratégias baseadas na experiência, a que o British School Curriculum British Industry Project designou como "adultos que não os professores" para se referir a esse contactos (Jamieson & Lightfoot, 1982).

Numa sociedade cujo futuro colectivo está a tornar-se cada vez mais imprevisível, as ideias acerca do trabalho que as interacções comunitárias produzem, são um importante produto do processo. Os projectos relatam resultados mais directos para os estudantes; muito do impacto deste tipo de trabalho faz-se sentir nas percepções e práticas dos professores originando, em alguns casos, uma reforma substancial dos currícula. Uma das características chave desses programas é privilegiar as interacções comunitárias na educação de novas gerações e como consequência oferecer aos professores novos papéis, enquanto novos gestores do processo educativo (Law, 1986).

E AGORA?

Aquilo que começou por uma série de encontros privados entre especialistas de orientação vocacional e clientes, desenvolveu-se ao longo de 8 décadas, numa discussão que diz respeito a todo o sistema escolar inglês. Deu igualmente origem ao novo pensamento acerca do curriculum, de pedagogia, de avaliação e de organização. Muito desse pensamento está actualmente a ser investigado em novos programas intercurriculares e ligados à comunidade, como por exemplo o "Government-sponsored technical and vocational education initiatives" (Wallace, 1985) e programas em seguimento do certificado em educação pré-vocacional. Ambos os tipos de curso aproximam-se das concepções de orientação de correspondência, facilitadoras e de rede.

É cada vez mais difícil encarar a orientação como algo que pode ser feito isoladamente, quer seja a partir do sistema escolar quer a partir das experiências da comunidade. A tarefa de levar os estudantes até ao ponto em que possam, de forma confiante, identificar, articular, antecipar e preparar para o futuro, já não é um exclusivo institucional ou profissional. Qualquer professor ou psicólogo que pense que pode lidar sozinho com isso, possui uma concepção irrealista da abordagem destes problemas. A integração teórica de diferentes perspectivas de orientação vocacional dependerá de uma coordenação de esforços entre a escola e a comunidade.

REFERÊNCIAS

Armstrong, D., Bazalgette, J. & Reed, B. (1984). *Working With Your Own Resources*. London: The Grubb Institute.
 Danws, Peter (1968). *A Good Start In Life*. Cambridge: The Careers Research and Advisory Centre.
 Durham University Business School (1985). *Enterprise*. Durham: *Education Unit of the Department of Trade and Industry*.
 Goldman, Leo (1961). *Using Tests in Counselling*. New York: Appelton — Century — Crofts.
 Hopson, Barrie & Hough, Patricia (1973). *Exercises in Personal and Career Development*. Cambridge: The Careers Research and Advisory Centre.
 Jamieson, Ian & Lightfoot, Martin (1982). *Schools and Industry*. London: Methuen.
 Kline, P. (1975). *Psychology of Vocational Guidance*. London: Batsford.
 Law, Bill. (1981). Community Interaction: A "Mid-Range" Focus for Theories of Career Development in Young Adults. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9, 2.
 Law, Bill. (1984). *The Uses and Abuses of Profiling*. London: Harper and Row.
 Law, Bill (1986). *The Pre-vocational Franchise*. London: Harper and Row.
 Law, Bill & Storey, John (1986). *Is It Working?* London: British Petroleum Educational Services.
 Law, Bill & Watts, A. G. (1977). *Schools, Careers and Community*. London: Church Information Office.
 Parsons, Frank (1909). *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
 Riesman, David (1961). *The Lonely Crowd*. New Haven: Yale University Press.
 Roberts, Kenneth (1981). 'The Sociology of Work Entry and Occupational Choice', in Watts, A. G.; Super, D. E.; and Kidd, J. M. (eds.): *Career development in Britain*. Cambridge: The Careers Research and Advisory Centre.
 Veness, Thelma (1962). *School Leavers: Their Aspirations and Expectations*. London: Methuen.
 Wallace, R. G. (ed.) (1985). *Introducing Technical and Vocational Education*. London: Macmillan.
 Watts, A. G. (ed.) (1983). *Work Experience and schools*. London: Heinemann.
 Watts, A. G. & Moran, Paul (1984). *Education for Enterprise*. Cambridge: The Careers Research and Advisory Centre.
 Watts, A. G. (1986, in press). 'The Role of Computers in Careers Guidance'. *International Journal for the Advancement of Counselling*.

ABSTRACT

THE GROWING UP OF GUIDANCE: A REVIEW OF DEVELOPMENTS IN BRITISH SCHOOLS

A review of developments of guidance in British Schools is made. It is suggested that the techniques, theories and perceptions of society set out in this review have a parallel and interdependent development. It is also suggested that the basic concepts are not discarded, but developed, to be incorporated into a progressively more complex coalition of ideas and actions.

RÉSUMÉ

L'EVOLUTION DE L'ORIENTATION VOCATIONNELLE: L'EXEMPLE DE L'ANGLETERRE

On analyse ici l'évolution de l'orientation vocationnelle en Angleterre. Y seront identifiés les concepts et les techniques les plus importantes, caractéristiques des différentes manières de poser et résoudre le problème de l'orientation vocationnelle, au long de différents moments historiques. Il sera suggéré que les concepts et les techniques les plus basiques et les plus traditionnelles n'ont pas été éliminées, mais plutôt développées, ayant été incorporées dans un ensemble d'idées et d'actions chaque fois plus complexes.

OPINIÃO

Por PETER F. MERENDA

Apresenta-se, de seguida, a opinião do prof. Doutor Peter F. Merenda sobre as vantagens, as desvantagens e o impacto do uso dos computadores na avaliação psicológica. Procura-se, assim, dar a conhecer a opinião de um especialista de renome internacional ao nível da avaliação psicológica. Dos seus trabalhos, refira-se a elaboração de instrumentos para a avaliação das aptidões intelectuais (MOS — Measurement of Skills), dos pré-requisitos em educação infantil (RIPIS — Rhode Island Pupil Identification Scale) e das percepções públicas (AVA — Activity Vector Analysis). Anteriormente, o *Jornal de Psicologia* publicou uma entrevista com o Prof. Peter Merenda sobre "auto-conceito" e "auto-estima", onde se poderão encontrar mais alguns elementos biográficos deste autor [*Jornal de Psicologia*, 1983, 2 (6)]. As questões formuladas, e consequentemente as respostas a seguir reproduzidas, cobrem os diferentes aspectos do problema: história do uso dos computadores na avaliação psicológica, as vantagens e as desvantagens de tal utilização, limitações e aspectos de natureza deontológica.

O uso do computador na avaliação psicológica tem uma história. Já nos anos 50 um engenheiro em Minesotta desenvolveu um sistema de correcção e de cotação dos resultados dos sujeitos através de uma máquina. Tratou-se de Elmer HANKES, iniciando-se o recurso à máquina para a obtenção de maior velocidade na correcção e na conversão dos resultados brutos dos sujeitos em resultados standardizados.

A primeira utilização desta técnica foi com o "Strong Vocational Interest Blank" e o "Minnesota Multiphasic Personality Inventory". A partir daí o seu inventor desenvolveu uma companhia, designada "TESTSCOR", tendo em vista uma maior generalização dos utilizadores e do procedimento a outros testes. Este é de facto o momento inicial da aplicação do computador ou dos seus princípios à avaliação psicológica. Progressivamente foi-se desenvolvendo a máquina de Hanks. São disso exemplos os desenvolvimentos introduzidos pelos Prof. RULON (Harvard Univ.) e o Prof. LINDQUIST (Iowa Univ.).

Neste momento servia apenas a escorização e a transformação dos resultados, elaborando por exemplo perfis psicológicos. Este trabalho era feito rapidamente e com acuidade, situando-se exclusivamente no âmbito da escori-

O USO DOS COMPUTADORES NA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

zação. A interpretação dos resultados estava entregue ao psicólogo.

Os desenvolvimentos posteriores foram no sentido de serem os próprios computadores a aplicar os testes. A informação está armazenada e o sujeito usa um terminal para responder às situações de teste. Aqui surge o problema pois trata-se de uma situação de avaliação bem diferente da situação tradicional "papel-lápis". É evidente que existem algumas restrições ao seu uso, designadamente os testes que requerem determinadas instruções para a sua realização ou quando apelam a determinados tipos de treino prévio (ex. teste de cubos, puzzles...). Este problema não se coloca já nos questionários de personalidade ou, pelo menos, a pertinência deste aspecto específico não é já tão evidente.

O problema com os testes de personalidade não está na aplicação dos testes. Poderá estar, neste momento, na fidelidade dos resultados quando os testes são aplicados por este meio. As condições de aplicação são bem diferentes das condições em que os testes foram aferidos e quando não são estudadas as características psicométricas dos resultados obtidos nestas novas condições. Os manuais de utilização dos testes deveriam ser evidentemente diferentes, o que não acontece.

No entanto, a mais séria limitação está na interpretação dos resultados. Por exemplo, em testes de personalidade (MMPI, 16PF, Check-lists), o computador pode proporcionar perfis psicológicos e "páginas e páginas" de *out-put* para a interpretação dos resultados. O problema está no significado psicológico dessa informação. O computador fornece somente informação aditiva, enquanto o trabalho do psicólogo tem sido mais de integração de toda a informação obtida. O problema pode situar-se a dois níveis: "computer test" ou o uso do computador para a aplicação e escorização dos resultados, e "computer assessment" quando nos reportamos ao uso do computador para a interpretação dos escores. Esta última é a área do computador mais limitada na avaliação psicológica.

O *out-put* do computador descreve um perfil, mas não pode contudo atender às discrepâncias que geralmente existem nos perfis psicológicos individuais. Por exemplo existem várias formas de perfis de personalidade no MMPI ou no 16PF que o computador pode armazenar e reproduzir (sistema de memorização, tratamento e fácil evocação da informação). Aliás, o computador pode mesmo armazenar frases para cada uma das pontuações no teste

ou para cada um dos perfis obtidos. São estas frases que geralmente aparecem nos *out-puts*. O problema situa-se aqui na "gestalt" ou numa interpretação integral e dinâmica do perfil obtido. Vejamos a situação de um teste factorial constituído por vários sub-testes e onde o *out-put* do computador apresenta várias frases descritivas da realização do sujeito. Frequentemente estas frases aparecem em contradição entre si ou, pelo menos, com elementos em dissonância mútua. O computador não tem a possibilidade de integrar a informação, apesar das múltiplas conexões em que assenta o seu trabalho.

Vários psicólogos e associações profissionais, por exemplo a Associação Americana de Psicologia — APA, têm tomado posição sobre o assunto. Geralmente essa posição não é contra os computadores, aliás vivemos a sua *era*. As reacções situam-se ao nível dessa utilização não adequada aos condicionalismos da avaliação psicológica. Esta deformação pode situar-se ao nível da utilização indiscriminada do computador na aplicação dos testes e também ao nível da interpretação dos resultados e da sua integração. Outro aspecto do problema poderá ser a sua utilização por um conjunto de profissionais com uma reduzida formação em Psicologia, por vezes sem um treino específico para a interpretação dos testes.

Não se pode esquecer que toda a utilização dos computadores que temos vindo a referir se situa preferencialmente em testes de inteligência e em testes de personalidade onde se pode obter perfis da realização dos sujeitos que os realizam. É sobretudo nestes testes que se coloca o problema da integração da informação obtida na descrição dos indivíduos.

As pessoas tornam-se vítimas deste uso. É um problema muito sério, a que a APA tem estado atenta. Por exemplo em hospitais, designadamente psiquiátricos, onde se procede à aplicação de questionários para os mais diversos fins, através de computadores. Muitas vezes os testes são aplicados sem o concurso de qualquer pessoa minimamente informada ou preparada para o efeito. É evidente que este mesmo problema se aplica a outros domínios da prática profissional dos psicólogos. Refiro-me, por exemplo, à selecção profissional ou à orientação vocacional. Por exemplo, na nossa empresa de serviços de psicologia em Rhode Island (Clarke Associates) temos tido a preocupação, quer na formação técnica e prática das pessoas que utilizam os nossos instrumentos, quer no controle da forma como efectivamente eles são usados na prática.

PROVAS ACADÉMICAS

DOCTORAMENTO EM PSICOLOGIA

Concluiu nos passados dias 26 e 27 de Novembro o seu doutoramento em Psicologia (especialidade Psicologia de Desenvolvimento) pela Universidade de Lisboa o Assistente Orlando Lourenço. O júri foi presidido pela Prof.^a Doutora Maria José Miranda e teve como membros os Prof. Doutores Luiz Joyce Moniz (orientador da tese), Danilo Silva, Adelina Lopes da Silva, José Ferreira da Silva e Manuel Viegas Abreu.

A tese centrou-se no desenvolvimento do comportamento altruísta ou pró-social e teve como título «Mérito de obtenção e responsabilidade pela dependência na antecipação de comportamento pró-social em Ss de 11, 13 e 16 anos». Ultrapassando o sentido tradicional deste comportamento (visto como sinónimo de generosidade ou de benefício a outrem sem expectativas de recompensa), o autor procura integrá-lo na perspectiva piagetiana da equibração, regulação e compensação, caracterizando-se sobretudo pela construção de interdependências e regulações compensatórias ao longo do desenvolvimento psicológico dos indivíduos.

O tema da «mini-tese» centrou-se no «Locus de controlo» e teve como título «*Escalas Locus de controlo para crianças: considerações desenvolvimentistas e conceptuais*». A par da referência às várias escalas propostas para a avaliação do "Locus de controlo", o autor coloca em paralelo as duas escalas mais referenciadas no assunto (IAR — Questionário de Responsabilidade de Realização Intelectual; e CNS/IE — Escala Locus de Controlo Interno-Externo para Crianças), sugerindo-se a maior adequação desta última à avaliação efectiva do que tem sido designado "Locus de controlo" em crianças. O Questionário IOR poder-se-á tomar sobretudo, na opinião do autor, como uma escala de "Locus de causalidade".

No final o candidato foi aprovado com distinção e louvor.

Decorreram no passado dia 13 e 14 de Janeiro as provas de doutoramento em Psicologia, na especialidade de Psicologia do Desenvolvimento, pela Universidade de Coimbra da assistente Luisa Maria de Almeida Morgado. O júri foi constituído pelos Professores Bärbel Inhelder (Genebra), Luis Joyce-Moniz (Lisboa), Ferreira da Silva, Aura Montenegro Ferrão, Nicolau Raposo e Viegas Abreu (Coimbra) e

Professor Fernando Rebelo, Vice-Reitor que presidiu às sessões.

A tese teve por título "Aprendizagem Operatória — A conservação das quantidades numéricas" e a prova complementar, "Reflexões sobre a investigação inter-cultural em Psicologia Genética".

A candidata foi aprovada com Distinção e Louvor.

PROVAS DE APTIDÃO PEDAGÓGICA E CAPACIDADE CIENTÍFICA

Realizaram-se a 15 e 16 de Dezembro passado, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa, as Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica do licenciado Luis Miguel Neto. O júri constituído pelos Professores Doutores Danilo Silva, Adelina Lopes da Silva e Pina Prata, atribuiu ao candidato a classificação de Muito Bom.

O trabalho de síntese intitulava-se «Representação da hierarquia familiar num grupo de famílias sãs». O relatório da aula prática versou o tema «Abordagem e correntes em terapia familiar sistémica».

Nos dias 16 e 17 do passado mês de Dezembro de 1986, a assistente estagiária Leonor Mendes de Freitas de Queiróz e Lencastre, realizou na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto as suas Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. O júri a que presidiu o Professor Doutor Cândido Mendes da Agra, era constituído pelos Professores Doutores Duarte José de Vasconcelos da Costa Pereira e Amâncio da Costa Pinto, todos da Universidade do Porto.

A prova de síntese intitulada «Representações e processos Cognitivos» centrou-se na área da Psicologia Cognitiva e outras ciências como a Inteligência Artificial e a Linguística, abordando o problema da representação do conhecimento, as principais teorias da representação e processamento de informação, um modelo de processamento de textos da autoria de Duarte José Costa Pereira, César Augusto Mosqueira Alves, Leonor de Queiróz e Lencastre e Ilda Guedes Cardoso, bem como dois estudos exploratórios de validação deste último modelo.

O relatório da aula teórica-prática debruçou-se sobre um método estatístico

muito utilizado em Psicologia que é a Análise de Variância e mais especificamente sobre a técnica de Análise de Variância Unifactorial.

No final, o júri atribuiu, por unanimidade, a classificação de Muito Bom.

Realizaram-se nos dias 28 e 29 de Janeiro passado, na Faculdade de Psicologia de Lisboa, as provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica da Licenciada Maria Helena dos Santos Afonso.

O júri constituído pelos Professores Doutores Danilo Silva, Luis Joyce-Moniz e Adelina Lopes da Silva atribuiu à candidata a classificação de "Muito Bom".

A prova de síntese intitulava-se *Desenvolvimento sócio-moral e auto-afirmação em mulheres recém-divorciadas/separadas: estudo pré-clínico de preparação para terapia grupal*. O relatório da aula prática versou o tema dos *Estereótipos sexuais e sexismo na prática psicoterapêutica*.

Realizaram-se nos dias 9 e 10 de Janeiro último, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, as provas de aptidão pedagógica e capacidade científica da licenciada Maria Adelina Acciaiuoli Barbosa. O júri era constituído pelos Professores Doutores Isolina Pinto Borges e Joaquim Bairrão e presidido pelo Professor Doutor Cândido Martins da Agra, todos da Universidade do Porto.

A prova de síntese, intitulada "O desenvolvimento nos primeiros anos de vida: uma abordagem através da actividade lúdica", incluía duas partes: numa primeira parte, procedia-se à revisão das abordagens teóricas da actividade lúdica com especial relevo para o modelo piagetiano, bem como da investigação realizada acerca da mesma. Num segundo tempo, dava-se conta de um estudo exploratório de observação do jogo livre com objectos, numa amostra de crianças de idades compreendidas entre 10 e 30 meses.

O relatório da aula prática debruçou-se sobre a avaliação do desenvolvimento nos primeiros anos de vida através da Escala de Inteligência Sensorio-motora de Casati-Lésine, tema que se insere no âmbito da disciplina de Diagnóstico Psicológico da licenciatura em Psicologia.

No final, a candidata foi aprovada por unanimidade com a classificação de Muito Bom.

Realizaram-se na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra várias «Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica» que de um modo sucinto, se apresentam:

Lic.º Mário Rodrigues Simões (16 a 17 de Setembro, 1986): o trabalho de síntese teve como tema «Contributos para o estudo de frequência de problemas de comportamento em crianças epilépticas escolarizáveis» e o relatório «Métodos de avaliação comportamental em crianças». O júri foi constituído pelos Profs. Doutores Aura Montenegro Ferrão (Presidente) e Joaquim Ferreira Gomes e Adriano Vaz Serra (Arguentes). Aprovação com Muito Bom.

Lic.º Armando Luís Mónica de Oliveira (6 a 7 de Novembro, 1986): o trabalho de síntese versou «Gênese estática do comportamento Catástrofe e ligação» e o relatório da aula prática intitulou-se «Delimitação do problema psicofísico». O júri foi constituído pelos Profs. Doutores Aura Montenegro Ferrão (Presidente) e José Pires Ferreira da Silva e Manuel A. Viegas Abreu (Arguentes). Aprovação com Muito Bom.

Lic.ª Maria Paula B. Albuquerque Paixão (6 e 7 de Novembro, 1986): o trabalho de síntese teve por título «Elaboração cognitiva e personalização dos motivos: Ensaio síntese sobre os respectivos processos e suas relações» e o relatório versou «Pers-

pectiva temporal do futuro e construção de projectos vocacionais.» O júri foi constituído pelo Profs. Doutores Aura Montenegro Ferrão (Presidente) e José Pires Ferreira da Silva e Manuel A. Viegas Abreu (Arguentes). Aprovação com Muito Bom.

Lic.ª Maria Isabel B. Azevedo Keating (25 e 26 de Novembro, 1986): o trabalho de síntese intitulou-se «Imagens do corpo — estudo sobre a imagem do corpo na debilidade mental» e o relatório «Princípios de prevenção primária em saúde mental». O júri foi constituído pelos Profs. Doutores Aura Montenegro Ferrão (Presidente) e Celeste B. Soares Malpique e Carlos Amaral Dias (Arguentes). Aprovação com Muito Bom.

LEITURAS

ESPAÇOS DE CRIATIVIDADE

Elvira Leite e Manuela Malpique,
Colecção: *Ser professor* (n.º 6)
Porto: Edições Afrontamento,
1986, 166 p.

Dada a escassez de obras publicadas recentemente em português sobre expressão plástica na criança, o livro que agora se apresenta torna-se só por isso relevante. O facto de ser escrito por pessoas que há muito se dedicam a este domínio e têm, por isso, uma vivência muito concreta e rica faz com que seja uma obra de grande utilidade para aqueles que no seu quotidiano convivem com crianças desempenhando funções educativas.

Deste modo, um livro escrito por educadores para educadores, nas palavras das suas autoras, teria quase que inevitavelmente de se revestir de um carácter essencialmente prático. Contudo, isto não impede que, sempre que tal se justifique, apareçam as referências teóricas a fundamentarem e justificarem essa mesma prática.

Esta obra estrutura-se em duas partes que se distinguem, sobretudo, pelo modo como abordam o mesmo tema: a expressão plástica da criança e a sua criatividade em geral. Assim, a primeira parte encontra-se voltada para as questões frequentemente formuladas por pais e educadores no que diz respeito à expressão plástica da criança.

A par destas questões surgem, ainda, exercícios de reflexão sobre atitudes pedagógicas, exercícios esses que podem

ser realizados individualmente ou em grupo.

A segunda parte do livro aborda, de início, algumas questões teóricas sobre a expressão plástica e do jogo na criança. São, ainda, focados aspectos mais práticos referentes ao espaço do jogo, o material necessário para desenhar, pintar, modelar, fazer construções, etc. Ainda, neste contexto, as autoras fazem referência ao desenvolvimento da garatuja, do desenho e pintura na criança e no adolescente, apresentando alguns exemplos práticos sobre o modo de efectuar uma observação longitudinal destes aspectos. Baseado em textos de Celeste Malpique e Manuela Malpique salienta-se a importância terapêutica e reeducativa da pintura a dedo.

Finalmente, é de realçar as referências bibliográficas ou de consulta que se encontram no final de cada tema e em conjunto (em anexo) de 20 desenhos de crianças sobre a representação gráfica da figura humana, a organização do espaço e as manifestações da regressão no desenho infantil.

Luisa Saavedra

MY VOICE WILL GO WITH YOU — THE TEACHING TALES OF MILTON H. ERICKSON.

Sidney Rosen (Ed.).
Norton & Company:
New York, 1982, 256 p.

Para quem tiver lido o artigo do Prof. William Matthews intitulado *A Psicote-*

rapia de Milton Erikson — Uma Abordagem única da mudança, publicado no último número do J. P., terá aqui a oportunidade de contactar mais intimamente com a obra de Erickson naquilo que ela talvez tenha de mais característico e único. O livro, porém, dada a sua clareza pode bem prescindir de introduções pois que, ao longo de todo ele perpassa uma brisa inalienável do que deve ser qualquer modelo psicoterapêutico: uma arte. A psicoterapia tem de ser ciência, com maior ou menor dose de pragmatismo mas tem que ser também uma forma de estar e ser particular da parte do terapeuta, uma certa atitude, um "savoir-faire", numa palavra, uma arte (de estar e ser).

Estão aqui mais de uma centena de histórias agrupadas em capítulos de acordo com temáticas específicas (p. ex., o ultrapassar das limitações habituais, aprender a acreditar no inconsciente, sugestões indirectas, etc.), precedidos de um outro em que se procura dar uma visão de conjunto da abordagem ericksoniana. O que mais nos fascina nesta obra é a aparente simplicidade do método e, ao mesmo tempo, a sua profundidade e alcance terapêutico.

Milton H. Erickson teve sempre uma forma particular de estar na vida e isso, necessariamente, reflectiu-se no modo como lidou com os seus clientes. Qualquer uma destas histórias retrata isso mesmo e por isso seria injusto fazer qualquer destaque. Em todas elas a sua voz acompanhar-nos-á.

Rui Abrunhosa Gonçalves

REVISTA DE



PSICOLOGIA E DE
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

à venda o 1.º número

- B. P. Campos: Formação participante de profissionais do desenvolvimento humano;
- C. M. M. da Agra: Para uma epistemopsicologia;
- B. D. C. Cunha: Panorama dos métodos de intervenção psicológica;
- A. C. Pinto: A migração portuguesa representada;
- H. O. Marchand: Amplitude perceptiva e amplitude de memória: estudos experimentais sobre os limites observados;
- P. L. Santos, J. M. L. Santos e J. F. Alves: Representações maternas provenientes dum meio sócio-económico e cultural desfavorecido. A conservação das quantidades discretas;
- M. I. Borges: Reflexões sobre a avaliação psicológica: alguns aspectos; nas das capacidades sensoriais perceptivas dos recém nascidos;
- M. P. Lencastre: Etologia e perspectiva integrada do comportamento;
- J. M. Teixeira: Perspectiva antropológica na compreensão e tratamento da toxicodependência;
- J. Bairão, T. N. Marques e J. G. Abreu: Educação pré-escolar: perspectiva atitudinal de educadores de infância;
- E. Mullet e F. Neto: Estudo do efeito de algumas variáveis diferenciais sobre o sucesso numa prova estandardizada de desenvolvimento cognitivo em crianças do ciclo preparatório.

1

PORTO 1986

VÁRIA

LIGA PARA O ESTUDO DE ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS

A Liga para o Estudo de Alternativas Pedagógicas é uma associação sem fins lucrativos, constituída por escritura notarial de 17 de Janeiro de 1986. Tem como objectivos de ordem geral:

— fomentar o interesse pela importância da Educação quer na realização individual quer no progresso e bem-estar social;

— promover o estudo de alternativas que permitam diversificar as opções de acordo com as capacidades individuais e com a diversidade dos projectos regionais, nacionais e internacionais;

— contribuir para a divulgação das tecnologias educativas, dentro de uma perspectiva humanista.

Como prática específica pretende, partindo de propostas individuais de actuação didáctica e pedagógica — nascidas da investigação, da criatividade ou da experiência — proporcionar o estudo das potencialidades, da viabilidade de articulação e execução dessas propostas, através da participação de pessoas afins por grupos sociais, por interesses de natureza disciplinar, por níveis de actuação, por conjugação e complementaridade dos trabalhos de investigação, por capacidade deliberativa, etc.

Pode ser membro da LEAP qualquer pessoa que deseja contribuir para a investigação e implementação da inovação pedagógica para o sucesso escolar.

A Liga inclui entre os seus membros professores, psicólogos, médicos, arquitectos, sociólogos, economistas, antropólogos, assistentes sociais, pessoas da área das artes plásticas, músicos, escritores, etc., todos interessados em contribuir com a sua experiência profissional para a melhoria do processo educacional. Além disso, quasi todos são simultaneamente pais, alguns empresários, e muitos professores.

A LEAP desenvolveu já várias actividades entre as quais um Colóquio sobre "Educação, Ensino e Aprendizagem na Primeira e Segunda Infância", em Junho de 1986.

Em Fevereiro de 1987 realizou uma exposição sobre "O Livro Didáctico Infantil nos últimos Cem Anos", acompanhada de uma série de palestras sobre o tema. Além disso publica um Boletim periódico de divulgação e informação relacionadas com os objectivos da Liga e aberto a todos os que desejem colaborar.

Realiza ainda mensalmente "encontros sobre um tema" sob proposta de um membro.

A Sede da LEAP é na Rua Alexandre Herculano, n.º 57-3.º — 1200 Lisboa.

PRÉMIO A.P.L.P. — INVESTIGAÇÃO PSICOLÓGICA NA EDUCAÇÃO

O prémio "A.P.L.P. — Investigação Psicológica na Educação" foi instituído como forma de incentivar e apoiar a in-

vestigação psicológica educacional e promover a qualidade dos trabalhos a apresentar no Encontro Internacional de Intervenção Psicológica na Educação (ver anúncio), pelos licenciados em psicologia.

Nesse sentido o Prémio, que será concedido durante o Encontro, destina-se a reconhecer o melhor trabalho de investigação original realizado por um ou mais licenciados em psicologia por instituições nacionais, e que venha a ser aceite para apresentação no Encontro sob a forma de comunicação. O Prémio terá o valor de 50 000\$00 e exclui trabalhos realizados no âmbito de provas académicas, teses de mestrado ou doutoramento.

Os trabalhos apresentados a concurso deverão ser enviados até 15 de Junho de 1987 e serão avaliados por um júri que incluirá especialistas nacionais (doutorados) de reconhecida capacidade e competência no domínio da psicologia educacional.

Informações mais detalhadas sobre as normas para o concurso poderão ser obtidas pelos interessados que contactem por escrito a Direcção da A.P.L.P.



ÓBITO

Faleceu no passado dia 23 de Fevereiro no Porto, a Dr.ª Liliانا Guimarães, licenciada em Psicologia pela Faculdade do Porto.

REUNIÕES CIENTÍFICAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA (A.N.E.P.)

As Direcções das Associações de Estudantes das Faculdades de Psicologia do Porto e Lisboa e o Núcleo de Alunos da Faculdade de Psicologia de Coimbra formaram no passado mês de Janeiro a Associação Nacional de Estudantes de Psicologia.

A formação da A.N.E.P. foi publicamente anunciada no decorrer do I ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA que decorreu na cidade do Porto também no passado mês de Janeiro.

A A.N.E.P. irá ter sede em Lisboa havendo, no entanto, duas delegações nas cidades do Porto e Coimbra e que funcionarão nas instalações das respectivas Associações de Estudantes.

Com a criação da A.N.E.P. pretende-se incentivar os contactos nacionais e internacionais entre as Associações de Estudantes das diferentes Faculdades de Psicologia; promover encontros de cariz pedagógico-científico, cultural e desportivo; apoiar toda as iniciativas que visem uma melhor integração dos jovens licenciados no mundo profissional; defender os interesses gerais dos futuros psicólogos e estreitar as relações entre as diferentes Associações de Psicólogos e a própria A.N.E.P..

É neste âmbito que a A.N.E.P. vai já organizar em Lisboa, entre os dias 6 e 11 de Abril, o I MEETING INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA onde, além de outros assuntos, irá ser criada uma Associação Internacional de Estudantes de Psicologia. No próximo mês de Maio prevê-se o lançamento, pela delegação do Porto da A.N.E.P., da Revista Universitária de Psicologia que visa a publicação de trabalhos científicos de alunos no âmbito da Psicologia. A A.N.E.P. irá também, através dos programas "APRESENTAR A EMPRESA" e "CONHECER A EMPRESA", que estão a ser enviados para várias empresas, tentar resolver o problema das saídas profissionais, com a criação de estádios remunerados para recém-licenciados.



Organização

Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia

Comissão Organizadora

José Fernando A. CRUZ (Univ. Minho); Rui Abrunhosa GONÇALVES (Univ. Porto); Paulo P. P. MACHADO (Univ. Porto).

Objectivos:

- Reunir especialistas nacionais e estrangeiros tendo em vista a análise dos progressos e desenvolvimentos recentes da investigação psicológica em contextos educativos.

- Analisar e discutir o impacto e contributo educacional de programas de intervenção e de experiências em curso, no país e no estrangeiro, e divulgar o papel do psicólogo na educação.

- Analisar as necessidades de formação e estabelecer prioridades para o desenvolvimento da intervenção nas práticas educativas.

- Analisar e discutir temas e tópicos de particular importância para todos aqueles que, directa ou indirectamente, se encontram envolvidos no processo educativo.

Secretariado:

Encontro Internacional de Intervenção Psicológica na Educação
Apartado 4842
4014 Porto Codex

ENCONTRO INTERNACIONAL

INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA NA EDUCAÇÃO

2, 3, E 4 DE JULHO DE 1987

PORTO PORTUGAL

Temas

Conteúdos e processos de ensino/aprendizagem
Métodos e modelos de ensino
Formação e supervisão
Avaliação psicológica e educacional
Novas tecnologias
Motivação
Desenvolvimento psicológico
Educação especial
Dinâmica de grupo
Relação interpessoal na sala de aula
Técnicas de modificação do comportamento
Educação sexual
Educação parental
Delinquência juvenil
Toxicodependências
Stress e ansiedade
Formação de professores
orientação vocacional
Desenvolvimento curricular
Sucesso escolar
Etc.

Normas para a apresentação de propostas de comunicação

Data limite para a apresentação de propostas: 15 de Maio de 87

Os interessados poderão enviar propostas para os seguintes formatos: Poster; Comunicação; Workshop e Simposium.

Convidados estrangeiros

Clotilde Pontecorvo (Itália); Beeman Phillips (EUA); Owen Hargie (Irlanda); William Spence (Irlanda); Arild Raaheim (Noruega); Jack Martin (Canadá); Herminia Peraita (Espanha); Kathleen White (EUA); Henry Marcucella (EUA); Ingrid Premling (Suécia); Cesar Coll Salvador (Espanha); Lirita Coleman (EUA); Gonzalo Sampascual (Espanha); E. Mullett (França); Mario Carretero (Espanha); Edgar Stones (Inglaterra); Arthur Wooster (Inglaterra); Eric Hall (Inglaterra); Deflet Rost (Alemanha); Charles Spielberg (EUA); Dietmar Samulski (Alemanha).

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

1. Devem ser enviadas três cópias (incluindo o original) do manuscrito, para o Director, Jornal de Psicologia, Rua das Taipas, 76 — 4000 PORTO.

2. Os manuscritos não devem, ordinariamente, ultrapassar as 12-15 páginas, dactilografadas a 2 espaços. Todas as páginas devem ser numeradas sequencialmente. Deve incluir-se um resumo em português, o título do artigo em inglês e em francês, um resumo em inglês (abstract) e em francês (résumé); os resumos devem ter aproximadamente 150 palavras. Quadros, figuras, resumo, abstract, résumé e referências bibliográficas devem ser dactilografadas em páginas separadas.

3. Da primeira página do manuscrito, devem constar as seguintes informações: a) Título do artigo; b) nome(s) e afiliação(ões) institucional(ais) do(s) autor(es); c) morada actual do(s) autor(es).

4. a) Os quadros devem ser numerados sequencialmente e devem ter título. Cada quadro deve constar de folhas separadas, e a sua localização aproximada deve ser indicada por uma linha do texto transcrita em separado (por exemplo: "O Quadro I entra aproximadamente depois da seguinte linha...").

b) Gráficos e outras figuras, também transcritos em folhas à parte, devem ser numeradas sequencialmente (ex.: fig. 1, fig. 2, etc.), e a sua localização deve ser indicada de forma idêntica à dos quadros. As figuras devem ser desenhadas a tinta da China e cuidadosamente legendadas.

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

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

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

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

a) Artigos de revista

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

b) Livros

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

c) Artigos em livros

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

d) Comunicações

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

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

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

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

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

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

Jornal de
PSICOLOGIA

NOVO LANÇAMENTO DAS EDIÇÕES

Com o apoio da FUNDAÇÃO ENG. ANTÓNIO DE ALMEIDA

BREVEMENTE

INTRODUÇÃO À
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO
DE MARIA ISOLINA PINTO BORGES



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

Jornal de
PSICOLOGIA

fazendo ou renovando hoje mesmo a sua assinatura anual.

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

JORNAL DE PSICOLOGIA
RUA DAS TAIPAS, 76
4000 PORTO

ASSINATURA ANUAL:

Portugal: Pessoal, 600\$00
Instituições, 1000\$00
Outros Países — ver página 2

Números atrasados: 100\$00

Actualidade
e
divulgação
em
Psicologia

CALENDÁRIO



NACIONAL

VI ENCONTRO REGIONAL SOBRE PREVENÇÃO DO ALCOOLISMO E TOXICOMANIAS. I REUNIÃO IUSO-ESPAÑHOLA DE COMBATE AO ALCOOLISMO — Santo Tirso, 22-24 de Maio de 1987 — Informações: Serviços Culturais da C. M. de Santo Tirso. Pr. do Município — 4780 Santo Tirso

III ENCONTRO PORTUGUÊS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL — APPIA — (ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL) — 7-9 Outubro de 1987 — Informações: Universidade do Minho

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

INTERNACIONAL

INTERNATIONAL CONGRESS ON FAMILY THERAPY — Prague, Czechoslovakia, 11 a 15 de Maio de 1987 — Informações: Organizing Committee Chairman, Family Therapy Center, 417 01 Dubi, P.O. Box 14 — Checoslováquia

INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON EATING DISORDERS IN ADOLESCENTS AND YOUNG ADULTS — Jerusalem, 24-28 de Maio de 1987 — Informações: Secretariat, International Symposium on Eating Disorders, P.O. Box 394, Tel Aviv 61003. Israel.

PSYCHOLOGIE DU SPORT ET HAUTE PERFORMANCE — La Grande-Motte, 25 e 26 de Maio de 1987 — Informações: C.R.O.S. de Languedoc — Roussillon. Maison des Sports, 200, Avenue du Pére — Soulas. 34100 Montpellier — France.

AN INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY CONFERENCE OF THE LIFE AND DEVELOPMENT OF CHILDREN IN MODERN SOCIETY — "GROWING INTO A MODERN WORLD" — Trondheim (Noruega), 10-13 de Junho de 1987 — Informações: Growing Into a Modern World, NAVF'S Centre for Child Research, The University of Trondheim, 7055 Dragvoll — Noruega.

LA MÉMOIRE — Lyon, France, 12 e 13 de Junho de 1987 — Informações: 5.e Journées des Hôpitaux de jour de la Région Rhône — Alpes. Hôpital St. Jean-de Dieu, Unité de Jour, 24, rue Georges — Lyvet. 69200 Venissieux. France.

3.nd MEETING OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF INDIVIDUAL DIFFERENCES — Toronto, Canadá, 18-22 de Junho de 1987 — Informações: Dr. Michael Cowler, Department of Psychology, Atkinson College, York university, North York, Ontário, M3J 1P3, Canadá.

PREMIER ATELIER DE NEUROPSYCHOLOGIE — Lyon, France, 25 e 26 de Junho de 1987 — Informações: Institut "Techniques de Réadaptation". 8, Av. Rockefeller — 69373 Lyon Cedex 08.

5ème FORUM PROFESSIONNEL DES PSYCHOLOGUES — Marseille (França), 25-27 de Junho de 1987 — Informações: Journal des Psychologues, 61, rue Marx-Dormoy, 13004 Marseille.

THIRD INTERNATIONAL CONFERENCE ON REVERSAL THEORY — Netherlands, 30 de Junho a 3 de Julho de 1987 — Informações: J. H. Kerr, Nijerode, The Netherlands School of Business, Straatweg 25, 3621 BG Breukelen. The Netherlands.

IX MEETING OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF BEHAVIORAL DEVELOPMENT — Tokio, Japão, 12 a 16 de Julho de 1987 — Informações: Keiko Kashiwagi, General Secretary, Tokyo Women's Christian University — 2-6-1, Zempukuji, Suginami-ku, Tóquio, Japão

17th INTERNATIONAL CONGRESS OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGY — Münster, 12-16 de Julho de 1987 — Informações: DGIP Bundesgeschä Fststelle. Kongressbüro Ruffinstrasse 10. D - 8000 Munich 19. República Federal da Alemanha.

XII INTERNATIONAL RORSCHACH CONGRESS — Guarujá, São Paulo, Brasil, 13-17 de Julho de 1987 — Línguas: Inglês, Francês, Espanhol e Português — Informações: Prof.ª Latife Yazigi, Departamento de Psiquiatria, Escola Paulista de Medicina, R. Botucatu 740, S. Paulo SP-CEP 04023 — Brasil

V WORLD CONGRESS ON PAIN — Hamburg, 2 a 7 de Agosto de 1987 — Informações: IASP Secretariat, 909 NE 43rd St., Room 204 Seattle, WA 98105-6020, E.U.A.

SECOND INTERNATIONAL CONFERENCE ON PRACTICAL ASPECTS OF MEMORY — Swansea, Inglaterra, 3 a 7 de Agosto de 1987 — Informações: Michael Gruneberg, Department of Psychology, University College of Swansea, Singleton Park, Swansea SA2 8PP, Inglaterra

10th INTERNATIONAL COLLOQUIUM OF SCHOOL PSYCHOLOGY — Interlaken (Suíça), 9-13 de Agosto de 1987 — Informações: The 10th ISPA-Colloquium, Mr. Ruedi Zogg, Châtillon, CH-2515 Prêles — Switzerland

ICP'S 45th ANNUAL CONVENTION (Quality of life: A challenge for modern psychology) — Sheraton Centre, New York, 23-26 de Agosto de 1987 — Informações: Secretariado ICP. 4805 Regent Street, Madison, WI 53705, U.S.A.

II EUROPEAN CONFERENCE FOR RESEARCH ON LEARNING AND INSTRUCTION — Tübingen (R. F. Alemanha), 19-22 de Setembro de 1987 — Informações: Heinz Handl Deutsches Institut Für Fernstudien an der universität. Tübingen. Arbeitsbereich Lernforschung. Bei Der Fruchtschranne, 6, D — 7400. Tübingen, R. F. A.

II CONGRESSO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA — Madrid, 22-25 de Setembro de 1987 — Informações: Dr. Victor Rubio. Secretaria Esecutiva. Departamento de Psicologia. Universidade Autónoma de Madrid. Canto Blanco. 28039 Madrid — Espanha

XXIX INTERNATIONAL CONGRESS OF PSYCHOLOGY — Sydney, Austrália, 28 de Agosto a 2 de Setembro de 1987 — Informações: Conference Secretariat, GPO Box 2609, Sydney, NSW — Austrália 2001