

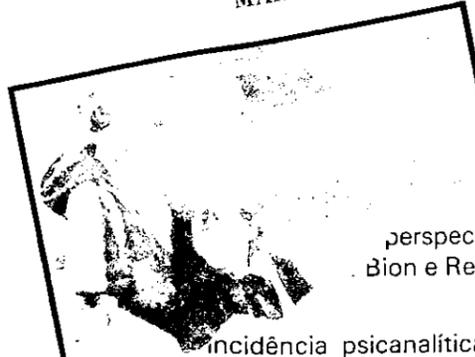
Da autoria da Prof. Doutora Isolina Pinto  
Borges, mais um lançamento das

Edições **PSICOLOGIA**

Um manual completo e actualizado,  
particularmente dirigido a estudantes de  
cursos em que a Psicologia do Desenvol-  
vimento tem lugar, professores e educa-  
dores em formação, etc.  
180 páginas, 21 x 15cm.

## INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

MARIA ISOLINA PINTO BORGES



perspec-  
tion e Re-

incidência psicanalítica  
esta fase de desenvolvimento:  
er, D. W. Winnicott, John Bowlby

Rapaport

4. A perspectiva de Erik Erikson
5. Os estádios impulsivo puro, emocional, sensório-  
motor e projectivo, de Henri Wallon
  - 5.1. O estádio impulsivo puro  
O estádio emocional ou de simbiose afectiva  
dos primeiros meses de vida: as primeiras  
permutas
  - 5.3. O estádio sensório-motor e a descoberta dos  
objectos
6. A perspectiva de Arnold Gesell: os três primeiros  
estádios
7. A noção de objecto e o mundo perceptivo segun-  
do T. G. R. Bower
8. A importância da observação da  
criança: a interrelação mãe-cri-  
ança de Colwin Trevarthen

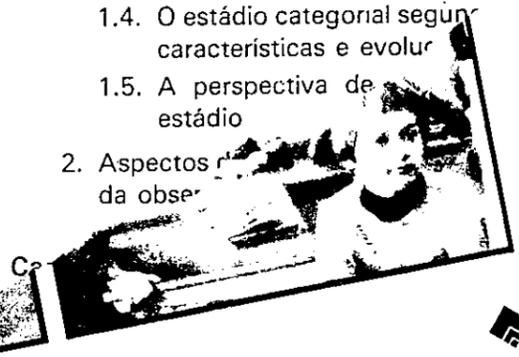
dos dois aos seis anos

pré-operatividade  
análise e o conflito Edipiano  
perspectiva de Erik Erikson

- O estádio sensório-motor prolongando-se no es-  
tádio do personalismo, segundo Henri Wallon .
5. A criança dos 18 meses aos 5 anos na perspecti-  
va de Arnold Gesell: o 4.º e 5.º estádios
6. A perspectiva da Aprendizagem social

Capítulo IV — A operatividade concreta coincidindo  
com o período de latência: aquisições escola-  
res e socialização

1. Perspectivas
  - 1.1. Jean Piaget e a operatividade concreta: pas-  
sagem da pré-operatividade à operatividade  
e conceitos básicos
  - 1.2. Sigmund Freud e o período de latência
  - 1.3. A perspectiva de Erik Erikson
  - 1.4. O estádio categorial segundo  
características e evolução
  - 1.5. A perspectiva de  
estádio
2. Aspectos  
da obser-



Com o apoio da  
FUNDAÇÃO ENG.º ANTÓNIO DE ALMEIDA

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

JORNAL DE PSICOLOGIA, 1987, VOL. 7, N.º 2

# Jornal de PSICOLOGIA



PORTE  
PAGO

DIRECTOR: RUI A. GONÇALVES • PUBLICAÇÃO BIMESTRAL • ANO 7 • Nº 2 • PREÇO 200\$00 • MAI-JUN 1988

VOLUME

7

### ORIENTAÇÃO VOCACIONAL: EVOLUÇÕES NA TEORIA E NA PRÁTICA

A.G. Watts  
PÁGINA 3

### EMOÇÕES: UM DESAFIO A CUMPRIR

Ângela C. Maia e Paula C. Santos  
PÁGINA 7

### DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA SOCIAL EM CRIANÇAS DE 10 ANOS

José-Maria Roman Sanchez e Gonzalo Musitu Ochoa  
PÁGINA 13

### ENTREVISTA COM PETER BRYANT

PÁGINA 21

### REUNIÕES CIENTÍFICAS, CALENDÁRIO E OUTRAS SECÇÕES

# Jornal de PSICOLOGIA

ISSN:0870-4783

DEPÓSITO LEGAL Nº 15561/87  
DIRECTOR: Rui Abrunhosa Gonçalves  
DIRECTORES ASSOCIADOS: Óscar Gonçalves e Miguel Cameira.  
REDACÇÃO: Conceição Nogueira, Jorge Negreiros, José Fernando de Azevedo Cruz, Luísa Saavedra, Manuel Geada, Margarida Cabugueira Custódio dos Santos, Maria do Céu Taveira, Natália Ramos, Paulo Machado, Pedro Pinho, Telmo Baptista e Teresa Freire.  
SECRETARIADO: Maria Amélia Santos.

COLABORADORES: Leandro Almeida (Porto); Aires Gameiro (Lisboa); Albano Estrela (Lisboa); Amaral Dias (Coimbra); Anna Bonboir (Louvain - Bélgica); Bártolo Campos (Porto); Bartha Lajos (Budapest - Hungria); Bracinha Vieira (Lisboa); Brigitte Cardoso e Cunha (Porto); António Simões e Aura Montenegro (Coimbra); G.R. Skanes (Newfoundland - Canadá); Georges Meuris (Louvain - Bélgica); Gerardo Marin (San Francisco - EUA); Gunnar Kylén (Estocolmo - Suécia); Hakan Brokstedt (Estocolmo - Suécia); Harlan Hansen (Minnesota - EUA); Isolina Borges e J. Bairrão Ruivo (Porto); Klaus Helkama (Helsínquia - Finlândia); Leonard Goodstein (Washington, D.C. - EUA); Lois Thies Sprinthall (North Carolina - EUA); Luís Alberto Guerreiro (New Jersey - EUA); Maria de São Luís Castro (Porto); E. Mullet (Paris - França); Maurice Reuchlin (Paris - França); Nicolau Raposo (Coimbra); Norman Sprinthall (North Carolina - EUA); Patrícia Fontes (Irlanda); Peter Merenda (Rhode Island - EUA);  
SUBSIDIADO POR: Fundação Eng<sup>o</sup> António de Almeida; Fundação Calouste Gulbenkian; Governo Civil do Porto

ASSINATURA ANUAL: Portugal - Pessoa: 800\$00; Instituições: 1500\$00; Países de expressão portuguesa (Brasil e África) - U.S. \$8; U.S. - \$11; Europa - U.S. \$10; U.S. - \$13; Outros Países - U.S. \$13 - U.S. \$17; Preço avulso: 200\$00; Números atrasados: 150\$00.

FOTOCOMPOSTO E IMPRESSO: Tipografia NUNES Lda., Rua D. João IV, 590 - 4000 Porto.

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

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

DISTRIBUIDORA: CDL - Av. Santos Dumont, 57-2<sup>a</sup> - 1000 Lisboa. Tel. 769744; Rua Miguel Bombarda, 578 - 4000 Porto. Tel. 693908; Rua Rosa Falcão, 9 - 3000 Coimbra. Tel. 29455.

TIRAGEM: 3000 exemplares.

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

Desejamos estabelecer intercâmbio com outras publicações.

Nous souhaitons établir échange avec d'autres publications.

We wish to establish exchange with other publications.

INDEXADO EM: Psychological Abstracts; Ulrich's Directory.

SUBSCRIPTION RATES:

	Brasil/África	Europe	All others
Individual	US \$ 8	US \$10	US \$13
Institutions	US \$11	US \$13	US \$17

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

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

O conteúdo do JORNAL DE PSICOLOGIA abrange diferentes áreas e domínios. Para além de artigos e estudos de carácter teórico, revisões de 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

### O ESTATUTO DE *OUTSIDER*

A marginalidade sempre foi um fenómeno que preocupou em maior ou menor grau as instâncias jurídico-sociais do poder instituído. Duas estratégias foram criadas em seu redor, actuando quer separadamente, no tempo e no espaço, quer em regime de coabitação: o tratamento e o combate. No primeiro dos casos o fenómeno é entendido como uma doença. No segundo, como um crime. Para um o remédio, para outro a punição. Em qualquer uma das vertentes urge identificar, individualizar e particularizar os portadores do fenómeno para assim o tratar ou punir.

Em ciência e na Psicologia, em particular, também há quem seja identificado como *marginal*, como possuindo um estatuto de *outsider*. Tal estigmatização provem de um *olhar* que o poder científico institui sobre quem a ele não adere, quer porque não queira quer porque não possa, e que se manifesta nomeadamente pela não-atribuição de subsídios e por um pretensão ignorar da sua existência. Raramente se sobrevive a um tal processo, que não só mina como mortifica.

Quando o Jornal de Psicologia deu os seus primeiros passos, poucos eram os que acreditavam na sua longevidade, quiçá no seu futuro.

Esboçaram-se então alguns sorrisos *científicos* de compreensão para com aqueles jovens estudantes de Psicologia ou recém-licenciados. As entidades oficiais, responsáveis pelo apoio a iniciativas deste género, sempre se manifestaram cépticas em relação à viabilidade do projecto. Este, porém, foi tomando corpo, foi-se estruturando, e hoje se não é ainda por elas apoiado não pode pelo menos ser ignorado. Outras instituições, todavia, jamais foram descrentes. Referimo-nos à Fundação Eng<sup>o</sup> António de Almeida, à Fundação Calouste Gulbenkian, ao Governo Civil do Porto e ao Pelouro da Cultura da Câmara Municipal do Porto, bem como a algumas entidades particulares que por razões óbvias não cabe aqui mencionar. A elas o Jornal de Psicologia reitera e reiterará sempre o seu agradecimento.

Sete anos volvidos sobre o aparecimento do nº 1 do Jornal de Psicologia, permanecemos ainda como um *outsider*. Todos os anos somos assolados pelo espectro da falta de dinheiro, dos aumentos dos custos tipográficos, pelo corte dos parques subsídios. Todos os anos, porém, continuamos teimosamente a acreditar.

Fieis a esse estatuto e à espera que outro a ele se substitua, aqui está o nº 2/88.

Rui Abrunhosa Gonçalves

## ORIENTAÇÃO VOCACIONAL: EVOLUÇÕES NA TEORIA E NA PRÁTICA(\*)

A.G. WATTS(\*\*)

NATIONAL INSTITUTE FOR CAREERS EDUCATION AND COUNSELLING

Procura-se explorar a interacção entre teoria e prática na orientação vocacional. Em particular, examinar as lacunas da abordagem de traço e factor em favor da abordagem desenvolvimental, e o impacto disso na prática da orientação vocacional no ensino superior. São abordadas, ainda, as implicações práticas de algumas teorias - fenomenológica, aprendizagem social e interacção comunitária, bem como a preocupação teórica crescente com os papéis sexuais e o compromisso. Por fim, analisam-se algumas questões políticas relacionadas com a orientação vocacional e respectivas ramificações ideológicas.

Na maioria dos domínios, os práticos tendem a ser intolerantes com a teoria e a ofenderem-se com tentativas de intrusão de considerações teóricas no seu trabalho. Suspeitam do discurso teórico e encaram as questões levantadas pelos teóricos como problemas muito distantes da sua experiência quotidiana. No entanto, qualquer prática implica teoria. E, tal como John Maynard Keynes evidenciou alguns anos atrás, o "mundo rege-se por pequenos nada. Os práticos que acreditam estar isentos de qualquer influência intelectual, são geralmente os escravos de algum defunto (teórico). Os loucos da autoridade que ouvem vozes no ar, procuram purificar o seu frenez de algum autor académico antiquado".

Keynes, seguramente, referia-se à influência desconhecida dos teóricos da economia sobre a prática dos políticos. No entanto, o que é verdade para os práticos de outros domínios é também verdade para os práticos da orientação vocacional. Todos aqueles que praticam orientação vocacional possuem uma representação mental da realidade com a qual acreditam estar a lidar. Se quiserem ser profissionalmente responsáveis devem desejar explicitar essas representações e as sujeitem à exploração crítica. Isto é tanto mais importante quando se constata que a orientação vocacional lida com questões bastante complexas e controversas. A orientação vocacional existe na interface entre as escolhas e necessidades individuais e as escolhas e as necessidades sociais. Do ponto de vista individual podemos considerar, o emprego remunerado que tradicionalmente tem constituído a preocupação da orientação vocacional - é um determinante poderoso não só do rendimento mas também do estatuto social e familiar, bem como determinar os modos que os indivíduos escolherão para ocupar a maior parte do seu tempo. Raras são as escolhas com um tão grande impacto no curso das nossas vidas. Do ponto de vista social, a eficácia do aumento da força do trabalho tem, também, consequências

económicas importantes. Escolher uma profissão pode ser encarado como uma transacção contratual chave entre o indivíduo e a sociedade, através da qual os indivíduos oferecem algum do seu tempo e energia para atingir fins sociais, em troca de dinheiro e de outras recompensas essenciais à vida privada.

Encarada desta forma, a orientação vocacional tem uma tarefa desafiadora a cumprir. É importante que todos aqueles que trabalham neste domínio procurem compreender os processos que a orientação envolve e como é que tais processos se relacionam com os objectos da intervenção. Saliente-se ainda a este propósito que as teorias da orientação devem distinguir-se das teorias do desenvolvimento vocacional. Uma teoria do desenvolvimento vocacional enfatiza a descrição, a explicação e a previsão do que acontece; uma teoria da orientação procura oferecer uma base para a acção. As teorias do desenvolvimento vocacional procuram representar uma realidade pura; as teorias da orientação procuram alterar essa realidade a partir de uma intervenção. As primeiras preocupam-se com o que a realidade é enquanto que as últimas preocupam-se com aquilo em que essa realidade se pode tornar.

No entanto, as teorias da orientação devem seguramente ter em consideração as teorias do desenvolvimento vocacional. Com efeito, uma vez que uma intervenção eficaz deve procurar compreender e abordar as dinâmicas existentes dos processos sobre os quais está a agir, tanto as teorias como as práticas de orientação baseiam-se necessariamente em alguma teoria do desenvolvimento vocacional.

De acordo com o que ficou referido, é minha intenção iniciar este artigo com considerações sobre algumas das principais teorias do desenvolvimento vocacional que têm recebido atenção nos últimos anos, evidenciando implicações dessas teorias na prática da orientação vocacional para o ensino superior. Procurarei de seguida mostrar como a tradução dessas noções teóricas levanta algumas questões de política pública.

### O REVERSO DA CORRESPONDÊNCIA DE TALENTOS

Tradicionalmente, muita da prática da orientação vocacional tem-se baseado em métodos da psicologia diferencial, estabelecendo correspondências entre os indivíduos e os empregos, particularmente em termos dos talentos que são ofere-

(\*) Uma versão prévia deste artigo foi apresentada no curso "The Role of Careers Counselling and Placement in Higher Education". Oxford. Agosto - 1987.

(\*\*) A correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Prof. A.G. Watts, National Institute for Careers Education and Counselling, Sheraton House, Gloucester Street, Castle Park, Cambridge CB3 0AX, U.K.

Tradução: Maria do Céu Taveira



cidos e requeridos. Tais teorias têm sido proeminentes porque são utilizadas pelos serviços de orientação que têm um tempo limitado para atender os clientes. Estas teorias têm também constituído a base em que assenta muita da prática de orientação no ensino superior inglês. Os testes psicométricos têm sido usados, mas no cômputo geral o seu uso tem sido limitado, em parte devido à falta de validade de tais instrumentos. Muito do que tem sido feito deve-se às competências dos psicólogos. Contudo, assiste-se cada vez mais a certas preocupações: (a) acerca do facto de um psicólogo, seja qual for a sua competência, poder diagnosticar adequadamente os atributos de um indivíduo, por exemplo, numa entrevista tradicional de 50 minutos que aliás constitui ainda a base fundamental de operação em muitos serviços de orientação do ensino superior politécnico e universitário e (b) acerca da fidelidade das percepções do psicólogo sobre o mundo profissional.

A abordagem de traço e factor (*talent-matching approach*) também tem sido alvo de críticas devido a uma variedade de outras razões. Em particular, é assumido por Donald Super e outros que:

1. o processo de correspondência (*matching-process*) deveria preocupar-se não só com as capacidades e competências dos indivíduos, mas também com as suas necessidades, valores e interesses - por outras palavras - deveria abranger não só o que os indivíduos poderiam oferecer ao seu trabalho, mas também o que o trabalho poderia oferecer aos indivíduos, em termos da sua personalidade global e estilo de vida;
2. a orientação deveria preocupar-se não só com a correspondência de atributos existentes mas também com o desenvolvimento e o crescimento pessoal;
3. a ênfase deveria ser deslocada das decisões tomadas em momentos particulares no tempo, para o processo subjacente ao desenvolvimento vocacional através do qual os indivíduos decidiram quem eram e os tipos de vida que gostariam e poderiam vir a ter;
4. a orientação deveria preocupar-se não só com a escolha de papéis profissionais, mas também com a interacção entre essas escolhas e os papéis relativos aos tempos livres, à família e à comunidade;
5. o objectivo da orientação não deveria ser disseminar saber e tomar decisões pelos indivíduos, mas antes usar esse saber para ajudar as pessoas a tomar decisões de forma autónoma.

Estes argumentos têm tido um impacto considerável na prática da orientação vocacional em Inglaterra. Inicialmente as tarefas principais dos especialistas da orientação tinham sido encaradas como o *diagnóstico* dos atributos dos indivíduos e a *prescrição* de profissões apropriadas. Actualmente as tarefas são cada vez mais encaradas como a *facilitação* dos processos de tomada de decisão individual e como o *desenvolvimento* de competências de tomada de decisão.

Existem duas abordagens teóricas, neste contexto, que merecem distinção. A primeira é fenomenológica, e enfatiza o modo pelo qual diferentes pessoas tomam atenção a diferentes aspectos de si próprios e da informação com a qual são apresentados. De acordo com as teorias fenomenológicas, são estas percepções, mais do que as realidades com as quais elas se rela-

cionam, que influenciam os modos através dos quais os indivíduos tomam as suas decisões vocacionais. A tarefa da orientação vocacional pode conseqüentemente ser vista como a ajuda - particularmente através da consulta - à orientação e exploração dos auto-conceitos e dos conceitos profissionais bem como ao uso mais explícito desses conceitos nas tomadas de decisão vocacional. Na consulta, o objectivo do psicólogo não é diagnosticar os atributos dos alunos para depois aconselhar profissões adequadas, mas antes ajudá-los a trabalhar sobre os seus problemas, em articulação com as percepções que aqueles possuem de si próprios e das opções em aberto, bem como sujeitar essas percepções a escrutínio, até se tornarem capazes de tomar as suas próprias decisões. As competências do psicólogo, em suma, são competências de facilitação e não de diagnóstico e o trabalho dos profissionais deve centrar-se menos nos resultados da tomada de decisão e mais nos seus processos: tal como Martin Katz tem colocado a questão, os psicólogos têm-se preocupado menos em ajudar os alunos a tomar bem decisões (partindo do princípio que conhecem que decisões estão em causa) mas mais em tomar boas decisões. Um prolongamento desta abordagem fenomenológica é o interesse crescente pela teoria de construção pessoal, baseada em métodos designados para desenvolver constructos distintos que o indivíduo adopta na abordagem das tomadas de decisão, para depois trabalhar com esses constructos.

Ao mesmo tempo, alguma influência tem sido exercida pelas abordagens *desenvolvimentistas*. Não é casual o facto de esta influência ter aumentado mais ou menos contemporaneamente com a influência da consulta. A consulta pode assumir um valor limitado - ou pelo menos tornar-se um processo longo e dispendioso - quando acontece no vacuum. Visto que a ajuda pode ser oferecida a alunos que conhecem muito pouco sobre as opções que estão a considerar no processo de tomada de decisão, ajudar os indivíduos a tomar as suas decisões pressupõe que eles já conhecem razoavelmente as opções em aberto. Quanto a esta questão, informação estática e factual é inadequada: os alunos necessitam adquirir e desenvolver um vocabulário conceptual e um conjunto de competências de tomada de decisão. Estes conceitos e competências podem desenvolver-se no decorrer do processo normal de maturação social: com efeito, a principal conclusão retirada do estudo exploratório de Ginzberg, Super e Fiedman é que este é o caminho a partir do qual esses conceitos e competências se desenvolvem e que a escolha profissional só pode ser completamente compreendida quando encarada em termos de um processo desenvolvimental. O resultado tem sido a emergência do conceito de educação para a carreira (*careers education*), baseado na premissa que tal desenvolvimento pode ser facilitado e até talvez acelerado, através de programas de intervenção deliberada, e que elaborar e implementar programas deste tipo é uma tarefa adequada e importante para todos aqueles que têm responsabilidades na orientação vocacional.

Em Inglaterra, nos anos 60 e 70, existiam lacunas no modo como se concebia a orientação vocacional, e noções limitadas de informação e de ajuda que foram suplementadas - e em certa medida surpreendidas - pelas noções mais sofisticadas e desafiantes de consulta e de educação para a carreira (*careers education*). A informação e o conselho têm ainda algum papel a desempenhar, mas deixaram de ser encaradas como suficientes ou até talvez como as funções profissionais mais importantes.

## OUTRAS INFLUÊNCIAS TEÓRICAS

Os programas de educação para a carreira (*careers education programmes*) consistem em experiências planeadas para facilitar o desenvolvimento, respectivamente (a) a oportunidade de conhecimento, (b) o conhecimento pessoal, (c) a aprendizagem sobre a decisão e (d) a aprendizagem sobre as transições. Isto pode incluir trabalho baseado na sala de aula ou trabalho de pequenos grupos. Assiste-se a um interesse crescente pelos métodos experimentais, baseados em parte nas abordagens da aprendizagem social das teorias do desenvolvimento vocacional. Tais abordagens focam a atenção nos acontecimentos pessoais e do meio que influenciam as decisões de carreira dos indivíduos. O interesse deste foco para a intervenção reside em procurar estender o leque de experiências que os indivíduos podem planejar. Isto pode ser feito através dos programas de experiências profissionais ou de representações de situações de trabalho (*work experience and work shadowing programmes*) e ou através de programas de simulação profissional (*work simulations programmes*).

Tais programas baseiam-se também na teoria da interacção comunitária de Bill Law. Esta teoria foca a atenção no modo pelo qual o indivíduo é influenciado pelas interacções com e entre os vários indivíduos e grupos que contacta. Incluem-se aqui os pais, outros familiares, a vizinhança, os pares, grupos étnicos e professores. Cada um destes grupos pode transmitir *expectativas* do indivíduo, oferecer *feed-back*, oferecer *apoio*, agir como *modelo*, ou oferecer *fontes de informação*. Esta abordagem implica o interesse do profissional da orientação pelo mundo exterior ao gabinete ou à sala de aula em que trabalha e o interesse em compreender como é que esse mundo pode - de forma parcelar e orgânica - ser alterado.

Tais abordagens começam por reconhecer que as decisões vocacionais podem conceber-se em termos não unicamente psicológicos mas também sociológicos. Alguns sociólogos, com efeito, têm sido muito críticos quanto às teorias psicológicas já mencionadas. Em especial, Ken Roberts tem argumentado que tais teorias são naïve e irrealistas, baseadas em conceitos de *escolha*, irrelevantes para a maioria das pessoas. Segundo Roberts, os destinos profissionais não são determinados por escolhas individuais mas pelas estruturas de oportunidades. As pessoas geralmente não escolhem profissões com um significado especial: simplesmente escolhem o que é possível escolher. A orientação vocacional não deveria portanto concentrar-se nestas expectativas irrealistas, mas em ajudar as pessoas a ajustarem-se com sucesso no contexto da estrutura de oportunidades que lhes é oferecida. Nos anos 70 e 80, caracterizados por altos níveis de desemprego e restrições consideráveis no acesso às oportunidades, estas teorias têm recebido um apoio crescente. O valor de tais teorias está no facto de encorajarem todos aqueles que estão envolvidos na orientação vocacional a desenvolver um certo sentido de modéstia sobre os resultados atingidos face às forças sociais poderosas com que lidam. O perigo é apoderarmo-nos de um sentimento de impotência e tendermos a ser profundamente conservadores nas nossas implicações, aceitando e reforçando o *status quo*.

Uma tentativa recente para construir variáveis sócio-estruturais num modelo psicológico do desenvolvimento vocacional tem sido feita por Gottfredson. Gottfredson afirma que os indivíduos circunscrevem progressivamente as alternativas profissionais que estão preparados para considerar, primeiro

em termos do sexo-tipo, depois em termos de prestígio e, por último, em termos das características psicológicas. Se, dada a falta de acesso a oportunidades, os indivíduos forem forçados a comprometer-se, fazem-no na sequência inversa do processo de circunscrição: por outras palavras, consideram primeiro as características psicológicas, depois as considerações de prestígio e finalmente o sexo-tipo. É significativo que a teoria de Gottfredson enfatize tanto a importância do processo de compromisso como a importância dos estereótipos sexuais.

## QUESTÕES IDEOLÓGICAS

As implicações potencialmente conservadoras deste tipo de abordagens teóricas, no entanto, realça uma ideia já desenvolvida neste texto e que é a diferença entre as teorias da orientação vocacional e as teorias do desenvolvimento vocacional. Com certeza que as teorias de orientação devem tomar em atenção os processos naturais do desenvolvimento vocacional. Tomando atenção aos diferentes aspectos desses processos, surgem diferentes tipos de intervenção de orientação. As intervenções não devem, contudo, conceber os processos em que se focalizam como imutáveis. Realmente, por definição, uma intervenção, procura operar alguma mudança no funcionamento de tais processos. A natureza da mudança pretendida é uma questão de escolha. A intervenção pode procurar intensificar os processos e tornar o seu funcionamento mais eficaz, ou subvertê-los de algum modo. Pode procurar aumentar ou diminuir a validade das predições. Além disso, sugeri que a orientação é uma tentativa para mediar aspirações, valores e capacidades individuais, por um lado, e estruturas sociais, requisitos e oportunidades, por outro. Ao fazer isto, a orientação é forçada a confrontar-se com questões sobre o que fazer quando as necessidades individuais e sociais entram em conflito. A que conjunto de necessidades deveremos atender, em primeiro lugar?

Estas questões são questões ideológicas sobre a orientação vocacional. Primeiro, a orientação poderia ser concebida como uma agência de *controle social*, adaptando os indivíduos às profissões e enfatizando o *realismo*. Esta concepção pode também, a um nível mais subtil, reforçar a ideia de que qualquer emprego é melhor que nenhum emprego, e que todo o trabalho tem dignidade - valores sociais que apoiam o *status quo*. Em geral, Ken Roberts parece encarar a orientação vocacional como tendo um papel inevitável de controle social. No entanto, é possível conceber uma ideologia radicalmente diferente para a orientação vocacional, no desempenho de um papel de *mudança social*. Realizar este papel implica elaborar e implementar programas de educação para a carreira com o objectivo de explorar e desafiar, por exemplo, a base da estrutura de oportunidades. Implica, também, examinar a natureza socio-política das escolhas vocacionais. As pessoas exprimem com frequência os seus valores através das escolhas profissionais que realizam. Para a maioria das pessoas, a grande contribuição para o desenvolvimento e mudança da sociedade faz-se pelas carreiras e empregos que escolherão, mais até do que através da acção política directa. Particularmente, em contextos altamente politizados, as conotações socio-políticas das escolhas profissionais assumem um significado público importante: um bom exemplo disso é o caso dos negros em África do Sul. A orientação vocacional ignora frequentemente tais significados, mas deveria tentar abordá-los. Se optar por este rumo, a orientação poderá facilitar mudanças estruturais.

Em geral, no entanto, parece que os indivíduos que se interessam sobretudo pela mudança social desejarão - ou serão forçados a isso - a dirigir as suas energias para alguma direcção: muitas pessoas que se envolvem na orientação vocacional preocupam-se menos com as estruturas sociais e mais com a participação individual nessas estruturas. Podem no entanto estar a subordinar as necessidades sociais à *mudança individual* com o objectivo de procurar maximizar as oportunidades individuais de vida no seio das estruturas existentes. Isto pode incluir, por exemplo, o aumento das aspirações de elementos de grupos desfavorecidos como as mulheres, minorias étnicas e estudantes trabalhadores. Esta abordagem, contudo, toma pouco em consideração o facto de poder estar a elevar aspirações às quais a sociedade não é capaz de responder e por tal causar a desilusão e angústia. Mais, assume que onde os valores individuais entram em conflito com os valores dominantes do sistema social - como, por exemplo, no caso das raparigas com orientação para o trabalho doméstico numa sociedade com uma consciência de estatuto materialista na qual os papéis profissionais e o progresso na carreira são a principal fonte de rendimento e estatuto - os seus interesses são melhor servidos, subordinando de forma instrumental os seus valores existentes aos valores que a sociedade gratifica.

A quarta abordagem procura uma solução alternativa ao dilema anteriormente apresentado, e define os seus objectivos em termos *não-directivos* como: procurar ajudar os indivíduos a examinar o leque de oportunidades à luz dos seus próprios sistemas de valores. Reconhece que para aqueles que, por exemplo, valorizam muito mais o trabalho doméstico ou as redes sociais existentes, do que a valorização pessoal, o custo antecipado de uma mobilidade social no sentido vertical pode levar à consideração mais ponderada de ganhos antecipados.

A abordagem não directiva tem a vantagem de redireccionar a atenção para o contexto cultural em que são tomadas as decisões. As escolhas profissionais são escolhas não só de papéis distintos e limitados mas também de identidades culturais. Para alguém que creceu num meio operário, aspirar uma profissão de classe média tem significado não só para o seu trabalho e rendimento, como também para toda a textura de relações com a família e com as redes sociais em que se desenvolveu. Ken Roberts afirma que se a soma do resultado das decisões individuais não é casual, então as decisões não são *livres*. Mas grupos diferentes de pessoas podem escolher diferentes resultados porque possuem valores diferentes e porque tomam as suas decisões em diferentes contextos. Não é necessário recorrer à linguagem da estrutura de oportunidades e do determinismo para explicar tais diferenças.

No entanto, é evidente que o conceito de escolha implica algo mais do que a aquisição nos valores e nos contextos de socialização. Se a autonomia for encarada como o principal objectivo da orientação vocacional, pode ser necessário combinar aquilo que designei por mudança individual e abordagens não-directivas, expondo as possibilidades do movimento mas também deixando espaço para que os indivíduos se preocupem em comparar essas possibilidades a partir do ponto em que se encontram.

### IMPLICAÇÕES POLÍTICAS

O levantamento de três questões ideológicas requer, no entanto, que se atente também às implicações políticas de tais

questões. Muitos serviços de orientação vocacional no ensino superior foram financiados publicamente e necessitam de apoio governamental. Porque devem as autoridades governamentais apoiar estes serviços? Certamente que os serviços de orientação podem ajudar ao uso óptimo dos recursos sociais e políticos eleitos. Podem, assim, desempenhar um papel importante na procura da *eficácia* na colocação e uso dos recursos humanos e na procura da *equidade social* no acesso às oportunidades educativas e vocacionais. Do meu ponto de vista, contudo, o papel fundamental dos serviços de orientação não é a implementação directa de tais objectivos mas o reconciliar esses papéis com o valor das sociedades democráticas dos direitos individuais para tomar decisões de vida em liberdade. Será isto que oferece aos profissionais da orientação a base de inspiração para o seu trabalho.

### BIBLIOGRAFIA

- Osipow, S.H. (1983). *Theories of career development* (3rd edition). New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.  
Watts, A.G., Super, D.E. & Kidd, J.M. (1981). *Career development in Britain*. Cambridge: CRAC/Hobsons.

### ABSTRACT

#### CAREERS GUIDANCE: CHANGES IN THEORY AND PRACTICE

The interaction between theory and practice in careers guidance is explored. In particular, attention is paid to the shift from a talent-matching approach to a developmental approach, and the impact this has had on the practice of careers guidance in higher education. The practical implications of more recent theoretical developments are explored: these include phenomenological, social-learning and community-interaction theories, as well as the increasing theoretical concern with sex-roles and with compromise. Finally, an analysis is provided of some public-policy issues related to careers guidance, and their ideological ramifications.

### RÉSUMÉ

#### ORIENTATION VOCATIONNELLE: EVOLUTIONS DANS LA THEORIE ET LA PRATIQUE

On explore l'interaction entre la théorie et la pratique dans l'orientation vocationnelle. On prête une particulière attention aux lacunes de l'approche de *matching*, en remarquant l'approche rapportée au développement, et son impact dans la pratique de quelques théories dans l'orientation vocationnelle de l'enseignement supérieur.

Les implications pratiques des plus récentes de ces théories sont aussi explorées, notamment, les théories phénoménologiques, de l'apprentissage social et de l'interaction communautaire aussi bien que la préoccupation croissante avec les rôles sexuels et le compromis. Finalement on fait l'analyse de quelques problèmes politiques liés à l'orientation vocationnelle et ses ramifications idéologiques.

## EMOÇÕES: UM DESAFIO A CUMPRIR

ÂNGELA DA COSTA MAIA (\*)  
PAULA CRISTINA SANTOS (\*\*)

UNIVERSIDADE DO PORTO

O presente trabalho debruça-se sobre o papel das emoções nas psicoterapias de raiz comportamentalista clássica, cognitivista e constructivista, sobretudo nas relações com as cognições. São referidos contributos teóricos, nomeadamente da Psicologia Experimental assim como das conceptualizações terapêuticas, concluindo-se que, não tendo sido até aqui o elemento mais valorizado, a integração de emoção neste contexto constitui um importante desafio.

### INTRODUÇÃO

A maior parte das pessoas que recorrem à terapia sofrem de um distúrbio emocional e o interesse dos cientistas e terapeutas pelas emoções não data de hoje: remonta a W. James e Freud. No entanto, esta questão revela-se extremamente actual, tanto no domínio da psicologia experimental como da terapia, onde tem sido pouco explorada, obtendo apenas nesta década a atenção que lhe foi negada nos últimos 50 anos.

Abordaremos neste trabalho, sobretudo, as relações entre emoções e cognições, com vincado acento nas primeiras, procurando dar conta da evolução que estas questões foram sofrendo no contexto das terapias comportamentais, cognitivas e constructivistas.

Se, para os comportamentalistas, nem umas nem outras constituem elemento de abordagem, foi sobretudo a cognição o elemento que foi sendo integrado até constituir actualmente ponto de referência de um paradigma com bastante peso na Psicologia contemporânea, nomeadamente no contexto psicoterapêutico: o cognitivismo. Mas também esta corrente está em franca evolução e mais recentemente os constructivistas mostram-se bastante permeáveis aos conceitos psicodinâmicos, integrando também elementos desenvolvimentais. As emoções começam também a entrar neste fluxo, embora de um modo mais incipiente. E se Martin (1987) parece ter uma certa razão ao intitular o seu artigo *Cognitive Therapies do not ignore affect*, o simples facto de ter sido escrito com este título reflecte a pouca clareza do papel das emoções na terapia cognitiva e muitos autores continuam ainda a confirmar o que Pires (1986) sustenta ao dizer que os aspectos ligados à emoção e à fisiologia são simplesmente dispensados, parecendo que tudo se reduz à caixa iluminada (p.19).

(\*) Assistente Estagiária da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

(\*\*) Aluna da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

A correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para Drª Ângela C. Maia, F.P.C.E., Rua das Taipas, 76, 4000 Porto.

### AS EMOÇÕES NO CONTEXTO DAS TERAPIAS COMPORTAMENTAIS

A corrente comportamental clássica não elaborou teorias da emoção "per se" (Greenberg & Safran, 1987). A emoção é vista como uma resposta comportamental aberta a estímulos exteriores, resposta esta concebida geralmente sob o seu prisma de indesejabilidade e da necessidade de ser controlada. Esta sequência estímulo-resposta emocional é estabelecida como resultante de conhecimentos prévios, extinguindo-se na ausência de reforços consistentes e não sendo considerado de permeio qualquer elemento mediador. Os distúrbios emocionais são observados e avaliados numa perspectiva de análise funcional, numa causalidade estímulo-emoção.

Se por um lado, comportamentalistas na linha de Watson e Skinner deram ênfase ao papel dos condicionamentos clássicos e operante na aquisição dos distúrbios emocionais, outros, como Miller e Mowrer, centram-se no papel desempenhado pela emoção no condicionamento e aprendizagem (Greenberg & Safran, 1987).

As emoções revestem-se de um carácter subsidiário, e o seu estudo é fomentado na medida que possibilita uma intervenção sobre distúrbios como fobias, depressões, manias, etc. Foram sobretudo a ansiedade e o medo aquelas sobre as quais recaiu a ênfase dos comportamentalistas clássicos, determinando a perspectiva com que foram abordadas as emoções em geral.

A redução/extinção do medo e da ansiedade através de contracondicionamento dos comportamentos desadaptados, implementação de novos sistemas de reforços, aprendizagem por modelagem de novas competências, constituíram a principal preocupação, tendo-se desenvolvido diversas técnicas terapêuticas (dessensibilização sistemática, imersão, implosão, flooding, modelagem, etc.) que têm como ponto comum e fulcral a exposição do estímulo receado ou ansiógeno, com variações no modo como é apresentado: ao vivo ou imaginado, de um modo mais ou menos intenso, com ou sem relaxamento.

Em termos de conceptualização, método, objectivos e alvo da terapia, pouco mais (ou menos nada) é abrangido para

além dos comportamentos abertos, não sendo considerada a importância de emoções ou cognições. No entanto, alguns terapeutas comportamentais têm reconhecido, implicitamente, o papel essencial de técnicas cognitivas específicas presentes, uma vez que implicam a participação activa do cliente, enquanto ser que pensa, em cada um dos passos de terapia. Com mais veemência o afirmam os autores cognitivistas como Beck, Bandura e Meichenbaum:

O uso de processos cognitivos é não só essencial para as técnicas da terapia comportamental, mas pode ser sustentado que o sucesso desta forma de tratamento depende da produção de mudanças duradouras na organização cognitiva. Por outras palavras, a terapia comportamental é válida na medida em que modifica as crenças erróneas e as atitudes desadaptadas (Beck, 1982, p. 225).

É também esta visão defendida por Joyce Moniz (1979).

Em suma, é apontada como lacuna a não consideração das mudanças conceptuais mas a emoção não assume o estatuto de elemento considerado quer no sistema explicativo dos comportamentalistas quer nas críticas dos cognitivistas. No entanto os comportamentalistas reconhecem a necessidade de grande envolvimento afectivo para que ocorra mudança (ex: dessensibilização sistemática, implosão, imersão, em que se procura que o cliente reviva intensamente os seus medos durante as sessões terapêuticas).

#### O PAPEL DAS EMOÇÕES NAS TERAPIAS COGNITIVISTAS

A psicoterapia cognitivista resulta, em grande parte, dos trabalhos comportamentalistas, sobretudo no que diz respeito às normas de objectividade e operacionalização (Pires, 1986) e insere-se num sistema teórico mais global, psicologia dita cognitiva, que tem como elemento principal de referência o paradigma cibernético.

A relação E-R não é já absolutamente mecanicista mas inclui factores organísmicos, intrapsíquicos: procura ter em conta o modo como os indivíduos adquirem, processam, armazenam e recuperam a informação.

A terapia cognitivista pretende explicar e modificar o comportamento através das cognições; tanto o problema como o *remédio* concernem o pensamento dos sujeitos.

Segundo Schwartz (cit. por Pires, 1986) são vários os significados com que geralmente é utilizado o conceito de *cognição* no contexto psicoterapêutico:

- Processamento de informação, implicando a aquisição, armazenagem e utilização de informação com base na atenção, percepção, linguagem e memória;
- Crenças e sistema de crenças, que se refere a ideias, atitudes e expectativas sobre si, sobre os outros e sobre a experiência;
- Auto-afirmações, monólogos privados que influenciam o comportamento e os sentimentos;
- Resolução e confronto de problemas, processos conceptuais e simbólicos implicados na obtenção de respostas afectivas para fazer frente a situações problemáticas (p. 19).

Também Stone (1980), ao fazer o desenvolvimento histórico do cognitivismo conclui que:

Há muitas conceptualizações do processo cognitivo

e, para além disso, estes constructos geralmente não estão conceptualmente suficientemente compreendidos, empiricamente verificados ou criticamente avaliados (p.4).

Mas que papel desempenham as emoções e qual a importância que lhes é atribuída pelos cognitivistas?

Nas teorias cognitivistas a emoção é considerada de *per se*, mas o foco das atenções são os distúrbios emocionais enquanto consequência de cognições erróneas, irracionais, de distorções cognitivas no modo como o indivíduo avalia a sua experiência e nas atribuições que faz. A interacção entre cognições e emoções é já postulada mas a primazia causal é atribuída às cognições, sendo por isso elas o alvo das tentativas de mudança.

Um princípio comum, mais ou menos implícita ou explicitamente referido pelos autores, tem sido a conceptualização da emoção como fenómeno pós-cognitivo (Greenberg & Safran, 1987), isto é, que as reacções das pessoas, nomeadamente as emocionais, são determinadas pelo significado atribuído às coisas, pelo conteúdo das avaliações e interpretações feitas (Lazarus, 1982, 1984)

As terapias que surgiram no contexto do cognitivismo partilham desta concepção das emoções e consequentemente das perturbações emocionais, pelo que o seu método e objecto de intervenção vão ser, predominantemente, a identificação e alteração das cognições dos clientes.

De acordo com Ellis (1982) e a sua Terapia Racional-Emotiva, os problemas emocionais resultam da irracionalidade do sistema de crenças da pessoa. Sem que tenha consciência disso, a pessoa regula constantemente o seu comportamento com auto-afirmações, diálogos internos. Não são os acontecimentos e experiências que directamente conduzem aos distúrbios mas sim aquilo que o indivíduo interpreta e crê ver no que experimenta. Ellis postula uma interrelação e integração no modo como a percepção, a emoção, o movimento e o pensamento operam, interferindo muitas vezes a emoção intensa na integração destes processos (Greenberg & Safran, 1987). Ellis sustenta que, só identificando directamente as fases, pensamentos e valores irracionais e substituindo-os por outros mais adequados, é possível produzir mudanças significativas e permanentes. Cabe assim ao terapeuta exercer

uma pressão interpretativa e filosófica consistente sobre os clientes (Ellis, 1982, p. 169)

com as armas da lógica e da racionalidade,

num ataque inequívoco às ideias irracionais dos clientes e tentando induzi-los a adoptar pontos de vista mais racionais (p. 161).

Beck apresenta a primeira grande teoria cognitiva relativamente aos distúrbios emocionais, tendo-se interessado sobretudo pela depressão.

A natureza das respostas emocionais (assim como as comportamentais e fisiológicas) dependem, para este autor, do modo como os acontecimentos são percebidos ou esperados, pelo significado que lhes é atribuído. É com base numa matriz de esquemas de pensamento construída ao longo do seu desenvolvimento que a pessoa se orienta em relação ao espaço e ao tempo, forma categorias e interpreta as suas experiências de uma forma significativa. Um esquema ou padrão de pensamento é assim uma estrutura para analisar, codificar e avaliar os estímulos que incidem sobre o organismo. Verifica-se a este

nível uma espécie de *conservantismo cognitivo* (Serra, 1987) uma vez que o indivíduo combina os diferentes aspectos de uma situação num padrão estável e para si coerente, tendendo a mostrar uma certa consistência no modo como responde a acontecimentos semelhantes.

Beck considera que os distúrbios emocionais são consequência da activação de padrões cognitivos negativos, no caso da depressão iniciados por um sentimento de perda de algo significativo, real ou imaginário, existente ou simplesmente esperado. Isto é, há esquemas sobre-ordenados que levam à filtração sistemática ou distorção das situações com que o indivíduo se confronta dando origem a erros que transparecem sob a forma de pensamentos e imagens automáticos tais como inferências arbitrárias, abstracção selectiva, sobre-generalização, magnificação e minimização, personalização, pensamento dicotómico, etc. (Beck, 1979).

Estes pensamentos automáticos são percebidos de um modo como que reflexo, sem raciocínio ou reflexão prévias, apresentando-se como válidos, fora do controle voluntário podendo ser ou não conscientes,

intrusivos, ocupando a mente do cliente quase constantemente, exercendo uma subtil influência sobre o modo como se sente (Beck, 1982, p. 171).

Todas estas características se agudizam e tornam mais proeminentes consoante a severidade dos distúrbios.

O ênfase da terapia centra-se sobre estes pensamentos automáticos desadaptados no sentido de modificar os esquemas de pensamento, as regras disfuncionais. O terapeuta ajuda o cliente a adquirir competências de auto-monitorização (no sentido de repetida e sistematicamente identificar os pensamentos automáticos e as respectivas reacções emocionais), de distanciamento e descentração, de autenticação das conclusões, aprendendo a olhá-los não como factos mas hipóteses a serem testadas, com o objectivo último de mudança do sistema de regras (Beck, 1979, 1982).

É de referir ainda a perspectiva de Meichenbaum neste domínio. A sua terapia, também chamada *auto-instrucional* (Greenberg & Safran, 1987) procura ajudar o cliente a tornar-se consciente dos diálogos internos e imagens negativas, de modo a adquirir competências de confronto (coping) e de resolução dos problemas. Não se trata de combater o sistema irracional de crenças do indivíduo, uma vez que pode não ser a incidência de crenças irracionais que por si distingue a população normal da anormal (Greenberg & Safran, 1987). Os elementos essenciais parecem ser antes o modo como os indivíduos lidam com esses pensamentos e imagens irracionais e utilizam técnicas de confronto.

O elemento distintivo destas três abordagens parece ser, assim, a ênfase que colocam na análise racional das cognições dos clientes, verificando-se um crescendo de Meichenbaum para Beck e sobretudo Ellis, onde esta adquire maior relevância. Se, como já foi dito, todos eles postulam a emoção como fenómeno pós-cognitivo, não deixam também de apresentar diferenças no modo como acentuam a interrelação postulada.

#### DESENVOLVIMENTOS RECENTES NAS TERAPIAS COMPORTAMENTAL E COGNITIVISTA

Os desenvolvimentos teóricos mais recentes sugerem perspectivas alternativas.

Se, como afirma Martin,

pode ser alegado que as teorias cognitivas das quais os terapeutas cognitivos retiraram as suas ideias mais académicas são especialmente pobres no que se refere a questões da experiência afectiva... também há notáveis excepções (1987, p. 78),

que são sobretudo contributos de psicólogos experimentais que procuraram perceber em que medida o afecto, as emoções estão relacionadas com as cognições, os aspectos fisiológicos e o comportamento. Uma das grandes questões é a da interdependência ou independência dos sistemas de funcionamento humano responsáveis pela experiência afectiva e pelas cognições.

No centro desta problemática encontram-se Zajonc (1980, 1984) e R. Lazarus (1982, 1984), estabelecendo uma verdadeira querela com base na discussão sobre a primazia ou não das emoções, primazia essa decorrente ou não da independência dos respectivos sistemas.

Segundo Zajonc, em determinadas ocasiões, os julgamentos afectivos podem ser parcialmente independentes e preceder no tempo as operações perceptuais e cognitivas... As reacções afectivas aos estímulos são muitas vezes as primeiras reacções do organismo e para organismos inferiores elas são dominantes. Podem ocorrer sem uma codificação perceptual e cognitiva extensiva... (1980, pag. 151),

daqui concluindo que afecto e cognição estão sob o controle de sistemas parcialmente independentes.

As emoções são caracterizadas por ele como fenómeno que não implicam esforço, cuja experiência muitas vezes se situa fora do controle voluntário, difíceis de verbalizar (instantâneas e automáticas) e no entanto fáceis de comunicar e compreender, holísticas, vagas e irrevogáveis - difíceis de resolver ou anular (Zajonc, 1980).

Por seu lado, Lazarus contesta Zajonc sustentando que a actividade cognitiva é uma condição necessária e suficiente para que ocorra a emoção. Emoção e cognição estariam intimamente ligadas não podendo a primeira

ser entendida somente em termos do que ocorre no interior da pessoa ou cérebro (Lazarus, 1984, p. 124)

mas implicando um conjunto de transacções com acontecimentos do meio ambiente significativos para o seu bem estar e que são avaliados pelo sujeito através do que chama *avaliação cognitiva de significância* dos acontecimentos (Lazarus, 1982, 1984). Esta avaliação é *necessariamente deliberada, racional e consciente* (Lazarus, 1982).

A questão parece não ter ficado resolvida uma vez que, partindo de permissas epistemológicas diferentes não chegaram mesmo a acordo quanto à própria definição de emoção e interpretam dados neuro-anatómicos, ontogenéticos e filogenéticos de um modo diverso invocando mesmo dados diferentes e contraditórios.

Proveniente da linha tradicional comportamental, Rachman procurou integrar os pontos de vista de Zajonc sobre a primazia do afecto na sua perspectiva psicoterapêutica (cf. Rachman, 1981). Integrando o modelo dos três sistemas da emoção, proposto por Lang, (subjectivo, comportamental e fisiológico), sustenta que a emoção está relacionada com sistemas relativamente independentes e vagamente emparelhados - *loosely coupled* (Rachman, 1981). Assim, num

determinado momento, estes sistemas podem apresentar-se discordantes ou dessincronizados, o que tem implicações terapêuticas importantes. Por outro lado, se o afecto é pré-cognitivo, uma nova e potencial dessincronia pode ocorrer entre os sistemas afectivo e cognitivo.

De toda uma série de considerações feitas no seu artigo decorrem para ele três implicações/desafios essenciais para a terapia comportamental: (1) a ênfase corrente em tratamentos baseados no comportamento deve ser mantida, com clarificações sobre as relações funcionais entre mudança comportamental e mudança afectiva; (2) dever-se-ia atribuir menos esforços na procura de relações directas entre E-R, especialmente no tratamento de perturbações nas quais os distúrbios emocionais são proeminentes; (3) deveriam ser desenvolvidas tentativas mais sistemáticas para encontrar meios de modificar mais directamente as reacções afectivas, nomeadamente através do uso de material visual, do uso da imaginação e fantasias assim como de estimulação musical (Rachman, 1981).

Mais numa linha da interdependência dos sistemas cognitivo e afectivo, Martin apresenta os modelos teóricos de Lewenthal, Mandler e Bower, modelos esses que procuram integrar afectos, cognições, fisiologia e comportamento num modelo compreensível (Martin, 1987).

Lewenthal (1982) e Lewenthal e Tomarken (1986) apresentam o modelo de processamento perceptivo-motor da emoção. Em termos globais, o modelo concebe dois estádios: um primeiro estádio perceptivo-motor e um segundo de planeamento e acção. A emoção estaria mais directamente activa na primeira fase resultando de uma combinação de percepção inicial do estímulo com a reacção motora expressiva resultante. Nesta fase operam três mecanismos: (1) mecanismo motor-facial; (2) memória esquemática ou emocional; (3) sistema conceptual, que armazena as crenças sobre as experiências emocionais. Os dois primeiros operam a um nível não consciente sendo somente o produto da sua síntese experienciado, como resultado da construção pelo sistema abstracto conceptual.

A emoção está intimamente ligada com o funcionamento do sistema nervoso, nomeadamente, a activação do S. N. Autónomo e o sistema cognitivo-interpretativo. Uma descarga do S.N.A. provocada por uma interrupção de uma actividade ou plano, seria a condição necessária para a ocorrência de uma emoção que só terminaria após a remoção do estímulo interruptor.

Por outro lado, é possível conceber uma teoria da rede associativa da memória e emoção, preconizando que cada emoção tem um nó ou unidade específica na memória que organiza outros componentes ou aspectos da emoção com ele relacionados, como por exemplo códigos relacionados com comportamentos expressivos, reacções autónomas, situações que quando avaliadas conduzem à experiência da emoção em questão. A codificação mnésica, associada a um nó particular da emoção, de acontecimentos da vida passada durante os quais a emoção foi experienciada tem uma importância na teoria de Bower (Martin, 1987, p. 80).

Estes e outros contributos teóricos foram sendo integrados em correntes cognitivistas mais recentes, dando origem às perspectivas construtivistas. Estes procuram perceber o desenvolvimento e organização das estruturas cognitivas no con-

texto de um quadro de referências biológico-evolutivo. O cliente não é visto como um simples receptor de estímulos ou transformador do seu significado mas como alguém que constrói activamente a realidade e os seus próprios conceitos pessoais, que se encontram 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 (Gonçalves & Machado, 1987, p. 14).

Terapeutas cognitivistas, orientados nesta linha, como Guidano e Liotti, Mahoney e Joyce Moniz, nos seus escritos mais recentes, parecem ser unânimes em considerar que muitos componentes do sistema de crenças humano são de difícil acesso e não susceptíveis de prova imediata ao nível consciente (Martin, 1987). Guidano e Liotti propõem a distinção entre processos tácitos e explícitos de auto-conhecimento construídos a partir das primeiras experiências de vinculação e separação, e Joyce-Moniz refere estas estruturas idiossincráticas como epistemologias pessoais, tanto do terapeuta como do cliente (Gonçalves & Machado, 1987, p. 14).

Que factores possibilitam então a re-organização destas estruturas de significação profunda?

Aplicando o modelo descrito por T. Kuhn, Mahoney concebe a mudança como um processo dialéctico no qual o desequilíbrio desempenha uma função determinante. Joyce-Moniz explica-a de um modo basicamente semelhante aplicando os conceitos de descentração e compensação implicados no processo de equilíbrio - desequilíbrio, assim como outros referentes às operações lógico-matemáticas, conceitos provenientes do constructivismo Piagetiano (Joyce-Moniz, 1985).

Esta reestruturação seria assim tarefa de uma co-construção entre cliente e terapeuta. Em termos práticos, parece ser sobretudo através de estratégias que visam a produção imagética e as fantasias espontâneas do cliente que a maioria destes autores procura intervir mais directamente sobre os problemas emocionais. Para além dos constructivistas, também psicanalistas, comportamentalistas ou cognitivistas tradicionais as referem e utilizam como técnica terapêutica, mas com diferentes pressupostos teóricos e uma intencionalidade teórica e prática diferentemente dirigidos. Entre os construtivistas, parece ser um elemento bastante difundido: psicoterapeutas como Ankoff, Beck e Emery, Mahoney, Anderson, Singer e Serra referem a utilidade terapêutica das fantasias (Gonçalves & Machado, 1987).

Gonçalves e Machado (1987) ilustram a utilização das fantasias do cliente como metáforas (expressão das regras mais profundas), com vista à co-construção epistemológica de novas metáforas.

Embora a articulação de uma teoria da emoção não tenha constituído o principal foco de atenção para os construtivistas, parecem ver já a emoção não como um epifenómeno das cognições mas interagindo com ele de um modo recíproco (Greenberg & Safran, 1987), não deixando contudo de centrar os seus esforços não já nas cognições superficiais mas nas estruturas profundas do cliente.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo o que foi dito, parece poder concluir-se que, à

excepção dos comportamentalistas tradicionais, a interacção emoções-cognições é teoricamente postulada. Isto não significa, no entanto, que as questões da interdependência ou da dependência, assim como a primazia de um ou outro componente, pareçam estar completamente claras e aceites.

As cognições são, em geral, o centro das conceptualizações teóricas e o alvo da acção do terapeuta, relegando-se para um plano secundário as emoções, consideradas sobretudo enquanto distúrbios a eliminar.

O dilema persiste. Se, por um lado, os resultados das terapias comportamental e cognitivista atestam resultados positivos, há casos em que a eficácia é posta em causa e outros em que, condicionando grandemente essa eficácia, a via afectiva deveria ser mais directamente utilizada. Parece ser pois necessário postular que, pelo menos em certas ocasiões, os sistemas cognitivo e afectivo são parcialmente independentes. E se concebermos que em tudo o que o Homem faz e pensa estão presentes sentimentos e conotações afectivas, mesmo que os psicoterapeutas não as teorizem como tal, todas as técnicas terapêuticas implicam, de um modo mais ou menos intenso, as emoções do cliente, sejam os distúrbios a tratar emocionais ou outros.

Um outro elemento que parece receber alguma concordância entre os autores é o de que a sincronia entre os diferentes aspectos da experiência afectiva (subjectivos, cognitivos, fisiológicos e comportamentais) pode jogar um papel importante e mediador positivo na terapia. Para obter uma maior eficácia é, assim, necessário procurar mudanças nos diferentes níveis. Por outro lado, uma outra condição que é implícita e explicitamente procurada nos trabalhos mais recentes, é o de abordar de um modo mais directo as emoções nomeadamente através de imagens, sons, fantasias, metáforas etc, que propõem, de um modo pouco consciente, modos alternativos de enfrentar os problemas do cliente. Mas, para além disto, será possível operacionalizar as emoções de modo a intervir mais directamente sobre elas? As suas características, tais como as apresentou Zajonc, parecem não augurar uma tarefa fácil. Esta procura incessante é, ainda hoje, um desafio. Felizmente

#### REFERÊNCIAS

- Beck, A. T. (1979). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: New American Library.
- Beck, A. T. (1982). Techniques of cognitive therapy. In D. Goleman & K.R. Speeth, (Eds.) *The Essential Psychotherapies*. New York: New American Library.
- Ellis, A. (1982). The essence of rational - emotive therapy. In D. Goleman & K.R. Speeth (Ed.) *The Essential psychotherapies*. New York: New American Library.
- Gonçalves, O. F., Machado, P. P. P. (1987). A terapia como co-construção: das metáforas do cliente às metáforas do terapeuta. *Jornal de Psicologia*, 6, 2, 14-20.
- Greenberg, L. S. & Safran, J. (1987). *Emotion in psychotherapy*. New York: The Guilford Press.

- Joyce Moniz, L. (1979). *A modificação do comportamento*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Joyce Moniz, L. (1985). Epistemological therapy and constructivism. In M. J. Mahoney & A. Freeman (Eds.), *Cognition and Psychotherapy*. N. York: Plenum.
- Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the relation between emotion and cognition. *American Psychologist*, 37, 1019-1024.
- Lazarus, R. S. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 39, 124-129.
- Lewenthal H. (1982). The integration of emotion and cognition: a view from the perceptual theory of emotion. In M.S. Clark & S.T. Fiske (Eds.), *Affect and Cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Hillsdale.
- Lewenthal H. & Tomarken, A.S. (1986). Emotion, today's problems. *Annual Review of Psychology*, 37, 565-610
- Martin, J. (1987). Cognitive therapies do not ignore affect. *Canadian Journal of Counseling/Revue Canadienne de Counseling*, 21, 76-85.
- Pires, C. L. (1986). Cognição? Não obrigado! *Jornal de Psicologia*, 5, 3, 18-19.
- Rachman, S. (1979). Emotional processing. *Behavior, research and therapy*, 18, 51-60.
- Rachman, S. (1981). The primary of affect: some theoretical implications. *Behavior research and therapy*, 19, 279-290.
- Serra, A. V. (1987). *A depressão*. Aula do Curso de Terapia Comportamental. Porto.
- Stone, G. (1980). *Cognitive-behavioral approaches to counseling psychology*. New York: Praeger.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151-175.
- Zajonc, R. B. (1984). On the primacy of affect. *American Psychologist*, 35, 117-123.

#### ABSTRACT

#### EMOTIONS: A CHALLENGE TO ACCOMPLISH

The present work studies the role of emotions in the classical psychotherapies of behaviourist, cognitivist and constructivist roots, specially in their relation with cognitions. Theoretical contributions are mentioned, namely from experimental psychology, as well as from therapeutics conceptualizations. It is finally concluded that the integration of emotions in this context constitutes an important challenge, although it hasn't been the most valued element up till now.

#### RÉSUMÉ

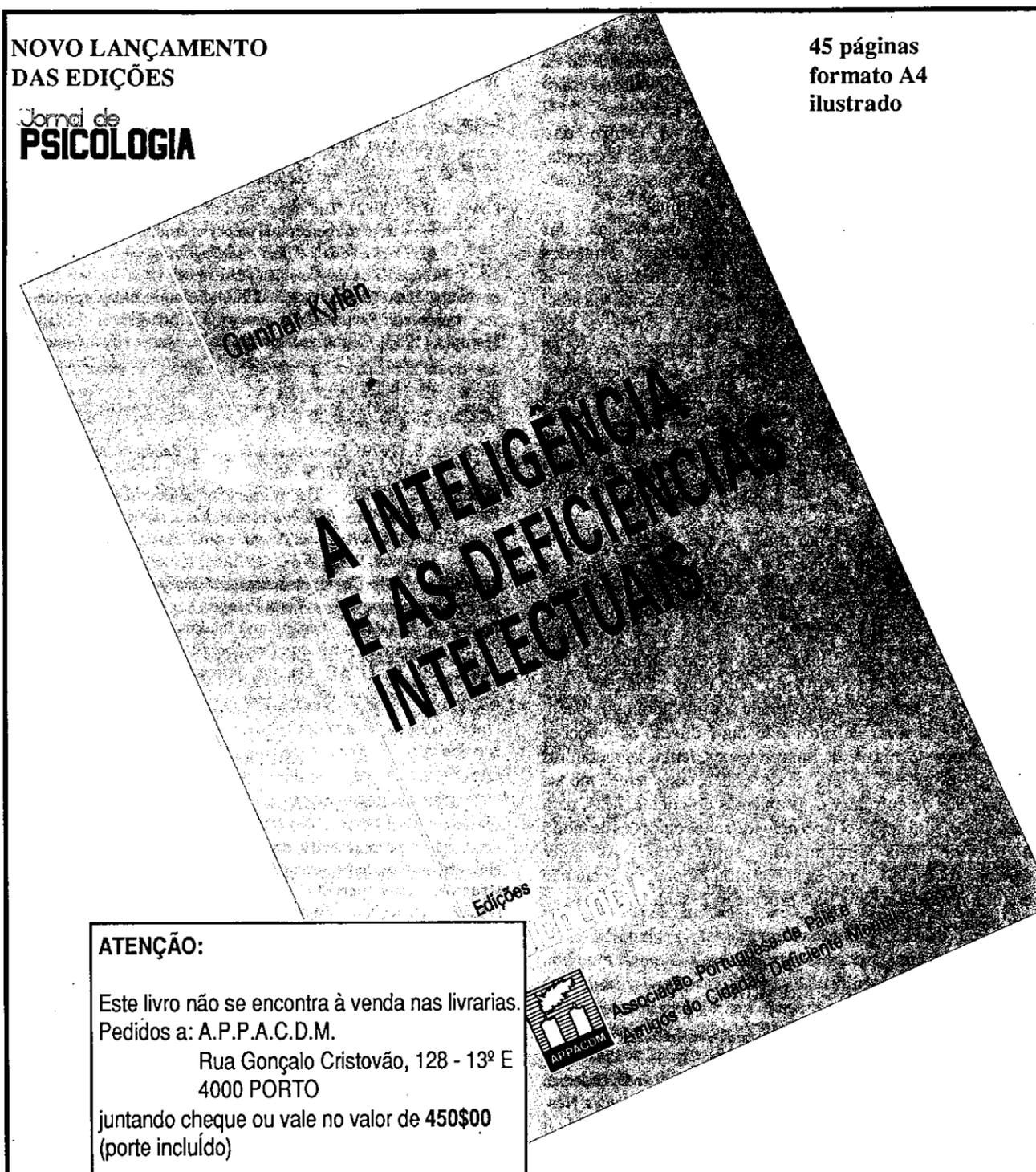
#### ÉMOTIONS: UN DÉFI À ACCOMPLIR

Le présent travail étudie le rôle des émotions dans les psychothérapies de racine comportementaliste classique, cognitive et constructiviste, surtout dans ses rapports avec les cognitions. Des contributions théoriques sont mentionnées, notamment de la psychologie expérimentale, ainsi que des conceptualisations thérapeutiques. On a conclu que, bien que l'intégration de l'émotion dans le contexte n'ait pas été, jusqu'à ce moment l'élément le plus valorisé, il constitue un important défi.

NOVO LANÇAMENTO  
DAS EDIÇÕES

Jornal de  
**PSICOLOGIA**

45 páginas  
formato A4  
ilustrado



**ATENÇÃO:**

Este livro não se encontra à venda nas livrarias.  
Pedidos a: A.P.P.A.C.D.M.

Rua Gonçalo Cristovão, 128 - 13º E  
4000 PORTO

juntando cheque ou vale no valor de 450\$00  
(porte incluído)

De um autor que além da sólida formação psicológica, recolheu na prática os elementos que organizou de forma clara e simples, mas simultaneamente profunda, este livro apresenta uma descrição da estrutura dinâmica da inteligência, que permite compreender melhor o funcionamento mental do deficiente intelectual.

Este texto dirige-se especialmente a educadores, professores e outros técnicos que trabalham com a criança, jovem e adulto deficiente intelectual, assim como aos pais que desejam e necessitam compreender melhor o seu filho "diferente".

## DESENVOLVIMENTO DA *COMPETENCIA SOCIAL* EM CRIANÇAS DE 10 ANOS

JOSÉ-MARIA ROMAN SANCHEZ (\*)  
GONZALO MUSITU OCHOA (\*\*)

UNIVERSIDADE DE BARCELONA E UNIVERSIDADE DE VALENCIA

Este artigo descreve como e porquê as crianças de 10 anos aprendem *Normas de convivência*. Chamamos *normatividade* (um elemento da *Competência Social*) à facilidade que têm as crianças desta idade em adquirir normas e regras. Esta característica psicológica, componente da *competência social*, sintetiza, por sua vez, sete características detectadas pelas Análises Dimensionais e Factoriais: I. Necessidade de normas e regras, II. Jogo e aquisição de normas, III. Aprendizagem de regras de cortesia, IV. Identificação com o papel sexual, V. Julgamento moral, VI. Rigor e flexibilidade moral e VII. Sinceridade, sua aprendizagem e consequências. Incluímos também, algumas orientações para a intervenção psicoeducativa preventiva e correctiva.

### INTRODUÇÃO

A série de passos ou etapas ambientais e comportamentais, pública e privadamente observáveis ou inferidas, pelas quais os seres humanos passam para adquirir, armazenar e, chegado o momento, actuar de acordo com os convencionalismos sociais, denomina-se *processo de socialização* (Musitu, Roman & Pastor, 1980). O estudo científico da socialização é realizado desde diversos marcos teóricos e com variadas metodologias. A psicanálise, o comportamentalismo, o cognitivismo, a análise transaccional ... têm contribuído de forma valiosa para esta área da psicologia do desenvolvimento (Rodrigo, 1985; Rasku - Putonen, 1987; Musitu, Román e Garcia, 1988).

Propusemo-nos abordar o tema molarmente, desde um marco teórico flexível o *comportamentalismo cognitivo* (Mahoney, 1983; Mayor, 1980; Pinillos, 1980) ou *comportamentalismo subjectivo* como o denominam Miller, Galanter e Pribram (1983), e com uma metodologia descritiva, observacional e correlacional. Concretamente, interessa-nos conhecer uma dimensão da *competência social*, nas crianças de 10 anos, que Secadas e Román (1981) denominam *Normatividade* ou receptividade especial às *normas e regras*.

Esta variável mediativa encontra-se constituída, segundo as Análises Dimensionais (Alcantud, 1978, 1981); Sanmartin, 1986) e Factoriais (Harman, 1967) realizadas sobre comportamentos observados em 479 raparigas e 443 rapazes de 10 anos, pelas seguintes sete dimensões: I. Necessidade de normas e regras; II. Jogos e aquisição de normas; III. Aprendizagem de modelos; IV. Identificação com o papel sexual; V.

Julgamento moral; VI. Rigor e flexibilidade moral e VII. Sinceridade, sua aprendizagem e consequências.

A Normatividade é a aptidão para aprender normas de todo o tipo e em todo o lugar, mas sobretudo, nos contextos familiar e escolar. O interesse que as crianças de 10 anos sentem pela realidade que os rodeia não se limita apenas aos agentes físicos, mas também ao contexto social. Esta componente da competência social, nas crianças de 10 anos, tem muito de *Espontaneidade* (Roman & Musitu, 1983), de conduta não controlada racionalmente, por um lado e, por outro, de *Curiosidade Intelectual*, de aprendizagem consciente e voluntária de normas e regras. Ambas as dimensões psicológicas se complementam. A aprendizagem de regras e normas faz-se de forma indutiva. As normas são necessárias para a convivência, colocando-se primeiro de forma manifesta nos *grupos de iguais*: companheiros de classe, irmãos, amigos (Diaz-Aguado, 1986) e nos *grupos de adultos*: pais, professores, familiares, vizinhos (Rodrigo, 1985).

A competência social no uso de normas é uma expressão psicológica que põe limites à espontaneidade. A criança necessita de conviver pelo que o seu comportamento está limitado pelo comportamento dos outros, contando pois, com limitações sociais.

Aparece uma necessidade sentida de convivência ou, pelo menos, de partilhar a própria conduta com a dos outros. A sua Normatividade não tem um carácter imperativo, mas sim consuetudinário, habitual, espontâneo...

### I. Necessidade de Normas e Regras

A necessidade dos "iguais", já presente na criança, incrementa-se a partir dos 8/9 anos. Aos 10 anos produz-se uma nova intensificação. Preferem relacionar-se com os companheiros, amigos ou vizinhos do que permanecerem sózinhos. No entanto, para estar com os outros com um certo grau de harmonia, é necessário ter-se mutuamente em conta. Por isso interessam-se pelo que os seus *iguais* necessitam ou querem e têm em conta os projectos dos outros: pais, irmãos e amigos.

As crianças aprendem a respeitar as regras do jogo e os

(\*) Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Barcelona

(\*\*) Faculdade de Psicologia da Universidade de Valencia.

A correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Dr. José-Maria Roman Sanchez, Calle Soler, nº 22, 1º B, 43001 Tarragona, Espanha.

Tradução: Teresa Freire.

regulamentos, obedecem às normas impostas no grupo seja na classe, numa excursão ou numa reunião familiar. Aceitam as leis do jogo postas para o bem de todos; tentam adaptar-se às normas da vida da sua casa e da escola. Tudo isto são manifestações concretas da necessidade de *normas* para o melhor funcionamento dos grupos e de *regras* para um melhor aproveitamento e desenvolvimento dos jogos. Ambas são uma forma de dominar, compreender, estruturar e aprender o *complexo mundo social*. Poderia dizer-se que as normas e regras são *intermediários* de que o pensamento faz uso (Carroles et al., 1983).

Não é por isso estranho que em certos momentos as crianças se mostrem muito desprendidas e altruístas dando inclusive as suas coisas, dinheiro ou colecções aos outros; coisa que fazem unicamente pela necessidade que têm de ser e estar com o outro. Isto pode fazer-nos crer que são impulsivas, que se deixam levar pelo impulso do momento, quando o que sugere é uma tendência positiva para a aprendizagem de normas e regras que afectam fundamentalmente os jogos, porque são mais visíveis e observáveis, mas não excluem a aprendizagem das regras e normas de disciplina familiar e escolar.

Deve considerar-se os 10 anos como a última das idades dóceis (entendendo dócil no sentido de doutrinável). A criança necessita que lhe formulem, ou ajudem a formular, as normas que vai extrair através do contacto com a diversidade de pessoas e suas condutas. Aqui faz-se a conexão entre a susceptibilidade da criança à norma formulada e a facilidade de assimilação das instruções recebidas.

Nos *jogos com regras* encontramos normas de tipo distinto; umas são sociais como o *salto y pongo* em que é necessário respeitar turnos; e outras são regras de jogo, (mas não sociais) como as dos jogos de Xadrez, das Damas, do Solitário com cartas ou do pontapé de canto ou do fora de jogo do futebol. São normas que afectam mais o jogo (regras) do que o grupo. Mediante essas normas o jogo converte-se num processo de jogo; sem elas não teria consistência nenhuma. Por isso, as normas do grupo podem distinguir-se das normas do jogo (regras). Tanto as normas como as regras organizam o jogo em processos de comportamento mais amplos. Prolongam o jogo de uma maneira continuada e unitária. Fazem com que todos os intervenientes se comportem com respeito em relação ao jogo e ao grupo de crianças que estão a jogar. As regras do jogo não são realmente normas sociais, no sentido de normas para lidar com os outros tais como discutir, brigar, trabalhar em grupo, que, sendo normas sociais, normas de trato social, se distinguem por isso das regras do jogo.

A necessidade de normas e a facilidade de interiorizar faz com que mais de uma vez as crianças nos perguntem como devem comportar-se, o que devem fazer... e, assimilada a norma, generalizam-na para a aplicar em situações semelhantes. Uma forma que têm de armazenar *competência social* é formulando as normas e regras por que se regem as situações sociais distintas que vivem. Aplicação educativa: as regras de cortesia, manifestação, formas de tratamento ... devem ser formuladas para facilitar o seu processamento.

No entanto, não se pode esquecer que a criança é unidade e luta entre condutas contrárias. Por isso, umas vezes revolta-se contra o que se lhe diz, outras vezes, quando é chamado ou se lhe pede para fazer algo obedece, mas resmungando ou protestando (Román & Musitu, 1983), compor-

tamento este que pode já anunciar a adolescência biológica e social. Outras vezes ainda interpretará as coisas ou regras dos jogos à sua maneira, sem se aborrecer por contrastar as suas opiniões com as dos outros; esta volubilidade anuncia também possivelmente a adolescência. Estes últimos aspectos são o contraponto negativo da necessidade de normas desta idade. Por sua vez são também o anúncio de algo novo que nasce: a adolescência.

Contra a normatividade, temos pois, arbitrariedade e contra a regulamentação, subjectivismo. Conhecido este mecanismo, não há razão para desanimar quando se regista ausência de normas (a sua aquisição e progressiva) e devemos prosseguir dando às crianças normas de comportamento porque das duas uma: ou são cumpridas, ou protestam contra elas. E ambas as reacções são positivas. A primeira porque ajuda a estruturar o mundo social e a segunda porque ajuda o desenvolvimento da sua personalidade.

Existe outro sentido mais profundo da *norma de grupo*: o duplo significado da moral. A norma ajustada ao *que se sabe fazer* (hábito) vai-se convertendo no *que se deve fazer* (norma dos hábitos). O primeiro hábito é o gregário. A criança actua por um impulso até à associação. Inclina-se mais para as actividades colectivas do que para as individuais. Nos seus jogos não procura a companhia mas sim o agrupamento. No trabalho cooperativo submete os consensos individuais a uma disciplina partilhada. Nesta idade as crianças fazem o que se sabe fazer, acomodam-se à norma estabelecida pelo hábito. O hábito é imperativo para elas. Convence-se melhor uma criança de 10 anos se lhe dissermos: *Isto, uma criança da tua idade, não o faz*, do que dizer-lhe: *Isto não se deve fazer*.

Por outro lado, as regras do jogo e as normas de conduta tendem a parecer-lhe cada vez mais o resultado de um acordo ou de uma necessidade cuja natureza objectiva vai compreendendo melhor em cada dia. Isto está bem patente quando se pergunta às crianças: *Por que razões não se deve mentir?* das respostas dadas deduz-se que, em geral até aos 6 anos *não se deve mentir porque me castigam*; até aos 8 porque é mau e a partir dos 10 anos, porque a mentira tira a confiança mútua e prejudica o afecto e o bom trato. Aos 10 anos a obrigação moral interiorizou-se, imana de uma necessidade reconhecida pela criança. Graças à cooperação nascida no seio do grupo, a criança chega gradualmente a uma moral objectiva e consciente; embora a coacção adulta só a conduza a um moralismo totalmente externo e convencional. A partir dos 10 anos comprova-se também uma verdadeira sensibilidade moral e indiscutível esforço pela lealdade e veracidade.

A *normativa escolar* e a *normativa familiar* são factores relevantes na aquisição da competência social que posteriormente, quando a criança passa da escola para a comunidade, vão facilitar a aprendizagem da *regulamentação legal* totalmente impessoal (ser igual perante a lei). A criança vai, progressivamente, prescindindo do desejo de vantagens, privilégios pessoais e tratamento preferencial.

Se toda a moral é um sistema de regras, então deve-se buscar a essência de qualquer moralidade no respeito que o indivíduo adquire para com essas regras. A maioria das regras morais que a criança aprende recebe-as elaboradas do adulto ainda que não adequadas à sua psicologia.

Não obstante há umas regras, *as regras do jogo*, que são elaboradas e transmitidas, muito mais pelas crianças do que pelos adultos. É importante distinguir a *prática das regras*, a

maneira como as distintas idades aplicam efectivamente as regras, *da consciência das regras*, quer dizer, a maneira como as crianças das diferentes idades representam o carácter obrigatório sagrado ou decisivo das regras.

Quanto à prática das regras, enquanto que um grupo de crianças de 10 anos se encontra num *estado de cooperação* em que cada jogador pretende dominar os seus vizinhos, com um controle mútuo e unificação das regras para se poder entender, ainda que seja com vacilações; outro grupo, o mais avançado, encontra-se num *estado de codificação das regras*, em que não só as jogadas estão regulamentadas nos mínimos detalhes de procedimento, como também o código das regras a seguir é conhecido pela sociedade inteira.

Os jogos autonomamente regulamentados são os que predominam aos 10 anos. E quanto à consciência da regra, esta idade encontra-se entre o considerar as regras como inatingíveis, sagradas, de origem adulta e de essência eterna (toda a modificação proposta considera-se uma transgressão) e o considerá-las como leis devidas ao consentimento mútuo, que é obrigatório respeitar se se quer ser leal, mas que se pode transformar com a condição de que a opinião geral esteja de acordo.

A maioria das crianças desta idade sabem possuir o seu código e chegam a disfarçar com as discussões jurídicas de fundo, ou de simples procedimento que surgem na ocasião de certos pontos de litígio. Os menos avançados sabem mostrar uma vontade geral de descobrir regras fixas e comuns a todos os jogos. O interesse pelas regras do jogo é social: ajudar a competir com os companheiros.

A consciência das regras na criança, depende do desenvolvimento da sua inteligência. A partir dos 9-10 anos, em média, a regra de jogo já não é uma lei exterior, sagrada pois que imposta pelos adultos, mas sim o resultado de uma livre decisão, digna de respeito na medida em que haja um consentimento mútuo. A criança aceita que se mudem as regras se todas estiverem de acordo. Deixa de considerar as regras como eternas. Tem consciência das origens das regras. Haverá delitos de procedimentos, delitos de prática, mas nunca delitos de opinião no sentido de que querer mudar as leis é contrário às leis. No momento em que a criança decide que pode mudar as regras deixa instantaneamente de crer na sua eternidade passada e na sua origem adulta. Nesta idade passa-se do respeito unilateral e da regra coerciva ao respeito mútuo e à regra racional (Rondal & Hurtig, 1986).

## II. Jogo e Aquisição de Normas

Se entendemos por *jogo* qualquer actividade que se faz pelo prazer que proporciona, sem consideração do seu resultado final ... Se se faz voluntariamente e não há força externa, nem compulsão ... Então o *trabalho* é uma actividade encaminhada para um fim; o indivíduo desenvolve a actividade não necessariamente porque gosta, mas porque quer o resultado final. O trabalho imposto à criança pelos outros, não tem nenhum elemento comum com o jogo; nem tão pouco se empreende de modo voluntário nem o resultado final é importante para a criança. Ainda que se tente distinguir entre actividades do jogo e do trabalho, não há nenhuma actividade aos 10 anos, na opinião de Hurlock (1982) que possa classificar-se exclusivamente numa ou noutra *classificação*.

Uma actividade ser considerada jogo ou trabalho, não

depende dela em si, mas sim da atitude da criança para com ela (Fraisse, 1983). Qualquer actividade dirigida para um fim que não seja o prazer, não pode, em sentido estrito, chamar-se jogo. Os jogos e desportos aos 10 anos que não envolvam a ideia de ganhar ou competir (apenas tendo como objectivo divertir-se) são difíceis de pôr em prática porque nesta idade existe muita competitividade. Ganhar à equipa rival, vencer a outra classe ou a outra escola ... tem maior importância para os alunos do 5º ano de escolaridade do que divertir-se com a actividade. Importa-lhes mais o fim, ganhar, do que o prazer da actividade, jogar.

As crianças distinguem entre trabalho e jogo baseando-se nas condições exteriores (pergunte-se às crianças para o comprovar). O trabalho para elas é a actividade da classe ou as tarefas de casa e o jogo é tudo o resto. Jogar é fazer o que querem, enquanto que trabalhar é fazer o que têm que fazer... Os mais inteligentes respondem que o trabalho é uma actividade útil enquanto que o jogo é uma actividade inútil. O trabalho é uma actividade séria que exige aplicação e atenção, enquanto que o jogo é uma actividade descansada e fácil. Esta idade tem como passatempos favoritos os *desportos com regras estritas*. Os desportos em geral implicam um maior esforço físico e têm regras mais rígidas do que os jogos. O termo desporto é utilizado quando há equipas muito organizadas. Nas práticas desportivas têm interesse pela aquisição de aptidões. Quando a criança aprende a cooperar com os outros jogadores, disfruta mais dos desportos. Os seus jogos estão influenciados pela tradição e pelas variações climáticas das estações do ano. O interesse da criança por cada jogo particular depende muito do seu desenvolvimento motor e intelectual. Entre os 8 e os 12 anos os jogos adquirem um espírito de competição, estão muito mais organizados e têm regras mais rígidas que os jogos das crianças mais pequenas. As crianças têm plena consciência do companheirismo. A denúncia é tida de agora em diante como um acto de má camaradagem; quanto ao *apontar* e *acusar* na classe, encontram-se divididas entre as que consideram que têm que fazê-lo e as que não o consideram.

Podem definir-se sete *peculiaridades do jogo* enquanto *actividade que facilita a aquisição de normas e regras*, importante componente da *competência social*, segundo as investigações de Liublinskaya (1971);

1ª Nos seus jogos a criança reflete a realidade natural e social que a rodeia; o jogo tem raízes de carácter histórico; modifica-se de acordo com a mudança de vida das pessoas adultas que rodeiam a criança, vida essa que as crianças reflectem nos seus jogos.

2ª O jogo é uma forma de adquirir e precisar conhecimentos; é um meio para a assimilação eficaz de conhecimentos; um procedimento para passar da ignorância ao conhecimento num determinado sector. Trata-se da função adaptativa do jogo.

3ª O jogo é uma actividade pensante; todo o processo mental está dirigido para a solução de um problema determinado; este enfoque do jogo manifesta-se com mais clareza na infância tardia. As crianças determinam o problema do jogo, o seu tema, o seu enredo, e põem-se de acordo entre si para determinar o que vão jogar. Um bom jogo é sempre de natureza intensa e problemática. O jogo das crianças é uma forma específica de análise do fenómeno percebido, seguido

de uma síntese. O jogo é uma forma de actividade mental dinâmica. Tem a sua expressão na análise cada vez mais profunda de realidade, consequência da sua representação cada vez mais verdadeira, coerente e generalizada.

4ª Acção e linguagem são os procedimentos fundamentais para resolver o problema que o jogo define. O jogo é uma forma específica da actividade cognitiva em que através da acção, linguagem e sentimentos a criança reflete a realidade.

5ª O jogo é uma actividade que reflecte a realidade mediante a sua transformação activa. Ao jogar a criança entre em posse de um meio poderoso para conhecer, através da sua própria actividade transformadora, o fenómeno da vida, complexo, atractivo e incompreensível para ela. A alegria do jogo tem a sua origem na actividade que cria e transforma.

6ª O jogo combina acção com realidade

7ª A fonte de desenvolvimento do jogo, do seu movimento, da sua evolução deve procurar-se na luta de contradições internas tais como: Liberdade de acção - Limitação das regras, Espírito imitativo - Iniciativa pessoal, Repetição - Variação ....

### III. Aquisição de Regras de Cortesia

Nesta idade é um fenómeno de certa transcendência a aprendizagem de modos, regras de cortesia ou normas de conduta. Para as crianças de 9 a 11 anos é muito importante aprender modos, maneiras e modelos, podendo tal ser comprovado mediante uma pesquisa rudimentar através da pergunta: *que coisas achas conveniente ensinar-te na Escola em educação civico-social?* Com muita frequência as respostas são deste tipo: *Que nos digam com clareza o que temos que fazer. Que nos digam como temos de nos comportar* e coisas similares. Isto é devido ao facto das crianças terem chegado, ou estarem a chegar, a um processo de formulação das condutas, imprescindível para a compreensão das relações humanas. É um processo de codificação e análise da complexa realidade social. Codificando-a querem dominá-la (Musitu, Pastor & Román, 1980).

A partir de agora querem descobrir as leis que regem essas relações e, formulada a lei, auto aplicam-na e auto exigem o seu cumprimento e exigem-no aos outros; por isso, às vezes, chamam a atenção do seu pai ou da sua mãe porque não cumprem tal ou qual regra de cortesia que aprenderam e que inclusivamente o próprio pai ou mãe a ajudaram a formular. Como vão compreendendo as leis que regem a conduta, necessitam simultaneamente de consolidá-las. E fazem-no mediante uma proposição, uma frase, uma expressão. Essa frase é para si uma norma, uma lei, um *deve-se fazer assim*. Qualquer modelo codificado é quase como uma parte de conduta humana compreendida e, também ponto de apoio para continuar a aprofundar esse conhecimento.

As crianças aprendem modelos para se sentirem seguras no mundo social e para sentirem a *satisfação* ou o prazer que produz o conhecer a realidade. Para isso pedirão aos pais, professores e adultos de confiança que lhes digam com clareza *como tenho que fazer isto e como tenho que fazer aquilo, como actuar aqui e como actuar ali*; quer dizer, têm uma necessidade e satisfazem-na perguntando *como*. Aprendem,

em primeiro lugar, não tanto a maneira de conduzir-se (isto conseguem posteriormente) em relação à norma, à descrição verbal, à regra. Em segundo lugar, essa formulação racional será convertida em conhecimento, em conduta própria (embora à posteriori e depois de várias tentativas). Aprendem gestos de cortesia e modelos na atitude e saudação, não só de forma adequada (eficácia) como também de forma rápida (eficiência) (Rodrigo, 1985).

Se esta idade é fundamental para a aprendizagem racional da *competência social*, então podem deduzir-se duas intervenções psicoeducativas claras:

1ª Formular verbalmente (oral ou escrito) normas de disciplina, normas sociais, regras de jogo, e ajudar o progresso psicológico das crianças desta idade.

2ª Se se pretende que as aprendam e interiorizem rapidamente e que logo as pratiquem, devemos formulá-las de uma maneira clara, concisa e concreta.

As normas claras de disciplina nesta idade contribuem para a felicidade da criança e para a sua correcta adaptação social, entre outras razões, porque:

a) Dão à criança um sentimento de segurança ao dizer-lhe até onde pode ir e o que pode ou não fazer.

b) Ao viver de acordo com as normas de disciplina evita sentimentos de culpa que de vez em quando a assaltam por ter feito mal.

c) Ao comportar-se de acordo com as normas é premiada, felicitada, o que faz acelerar esse comportamento.

d) Ajuda-a a desenvolver o seu auto controle, a voz interiorizada que o guiará a escolher por si próprio (Thorensen e Mahoney, 1981).

Aprender modelos e regras de jogo são duas manifestações da mesma necessidade. A primeira ajuda a criança a compreender as leis que regem as relações humanas (entre duas pessoas) e a segunda ajuda-a a compreender as leis que tornam possíveis as relações humanas nos grupos e para que funcionam os grupos. Isto é, a primeira é predominantemente individual e a segunda predominantemente grupal. Como se dá conta do que é conveniente ou é improcedente em determinadas circunstâncias, necessita de racionalizar isso, verbalizar e assim torná-lo consistente.

Dizer que *aprender modelos* é uma característica psicológica importante da idade não leva a que uma vez por outra a criança não o faça, parecendo não assimilar nenhum modelo; sobretudo ao observar que dias bons alternam com dias maus, ou dias em que está bem e alegre pela manhã, e mal e resmungona à tarde. Esta oscilação emocional, esse obedecer resmungando, não deve inquietar demasiadamente. Pode ser causado tanto pela puberdade que se anuncia (o que seria progressivo) como pela zanga infantil incapaz de compreender o mundo (o qual seria regressivo).

A *aprendizagem de modelos* implica certa dependência dos outros; um certo grau de convencionalismo e percepção dos condicionamentos que definem a possibilidade de realização. Entre outros convencionalismos, as crianças de 10 anos, esclarecem as diferenças de estatuto social usando categorias tais como: profissão do pai, tamanho da casa, posse de automóvel, elegância em vestir ... Identificam-se com um

estatuto e incluem no conceito de si próprio aquele a que pertencem. Isto pode comprovar-se pedindo à criança que conte por escrito: *Quem sou eu?* (Nusitu, Román e Martorell, 1983).

As crianças de 10 anos têm em conta as situações em que se encontram e o que podem fazer em cada uma delas. Mostram-se cooperadoras na aula e nos trabalhos realizados em comum, ajudam nos afazeres caseiros dando ideias e colaborando eficazmente. Desta maneira, interiorizam formas e maneiras de ser. Sentem a necessidade de normas práticas e de orientações úteis para a vida e expressam especial interesse pelas regras de cortesia. Através do grupo aproximam-se dos interesses da comunidade. Estão dispostas a participar em discussões simples sobre problemas sociais: drogas, delinquência .... Começam a sentir interesse pelos acontecimentos do mundo social que as rodeia. Narram as suas vivências de um modo sóbrio e concreto, desembaraçado, seco e muitas vezes, inibido, ao contrário do que se passa aos 6 e 9 anos (fase de loquacidade). A eleição e concisão de palavras e formulações são escolhidas pensando na repercussão que têm nos outros (Rodrigo, 1985).

### IV. Identificação com o papel sexual

A partir dos 10 anos, se se pedir a uma criança que escreva uma redacção sobre *a pessoa que gostaria de ser* vê-se que enumera adultos reais ou imaginários cheios de atractivos. As raparigas idealizam mais as mulheres que conhecem e os rapazes manifestam sentir respeito por homens que ocupam um lugar destacado na sociedade: heróis que aparecem nos programas, TV, cinema, rádio, livros, discos, cassetes. Com estes heróis começam um processo de identificação (aprendizagem vicariante). Pais, professores e companheiros reforçam ou castigam, mais inconscientemente do que conscientemente, o grau de identificação com o seu próprio sexo (Bandura, 1983, 1987). A identificação diferencial com os pais e com os outros modelos adultos, a aquisição de destrezas de acordo com o tipo sexual e as experiências congruentes com o papel sexual influenciam a determinação do grau em que a criança se representa a si mesma como masculina ou feminina. Quando um membro novo tem que entrar no grupo, só lhe resta observar e imitar as suas normas (acomodação). No 4º, 5º e 6º anos de escolaridade as integrações são difíceis, mais nos grupos de rapazes do que raparigas.

Através de quatro *critérios* pode-se avaliar a *adaptação social* ao seu papel sexual:

1º Realização externa da criança julgada segundo as normas do grupo com que está identificada.

2º Êxito com que consegue adaptar-se a qualquer grupo com que entra em contacto.

3º Atitude da criança em relação às pessoas, à participação social e ao seu papel no grupo social.

4º Grau de satisfação pessoal que a criança obtém dos contactos sociais.

### V. Julgamento moral

A moral, segundo Hurlock (1982), é a conformidade com o código de costumes do grupo social. Os conceitos morais são as regras a que se acostumaram os membros de uma

determinada cultura durante um período de tempo. Segundo este pressuposto, uma criança actuará de forma moral quando o fizer de acordo com as normas de conduta do grupo. *Imoralidade* é a falta de conformidade com as exigências do grupo; é uma conduta dirigida contra os interesses e o bem estar do grupo. Para que uma criança seja imoral, o seu comportamento imoral tem de ser intencional. Será *amoral* se o comportamento, ainda que desfavorável ao grupo, não é intencional. Aos 10 anos, espera-se que a criança domine já todos os costumes do grupo (*moral*) e ao terminar a adolescência espera-se que domine os costumes gerais da sociedade (*ética*).

A moral aprende-se. Primeiro desenvolve-se a conduta moral e depois os conceitos morais. A criança aprende a comportar-se moralmente por ensaios e erros (aprendizagem operante), por imitações (aprendizagem vicariante) de heróis, personagens do cinema, TV, líder do grupo, professores, políticos, sindicalistas ou por instrução (aprendizagem clássica) (Rodrigo, 1985).

A aprendizagem dos conceitos que o grupo aprova é relativamente fácil se a criança é submetida a uma boa disciplina e tem um bom modelo com que identificar-se. Pelo contrário, aprender a controlar a sua conduta para adequar-se aos conceitos é mais difícil, sobretudo se não se sente fortemente reforçada (motivada). Saberá o que se lhe exige mas nem sempre o fará. Parece que existem modelos fixos no desenvolvimento dos conceitos morais, ainda que varie a idade de cada fase. Aos 10 anos as crianças têm conceitos gerais. Consideram que as normas do grupo constituem o guia da sua conduta, inclusivamente quando há conflito com o que lhe ensinaram em casa. Dificultam a aprendizagem da moral sobretudo, as mudanças nos valores sociais, os conflitos devidos às pressões sociais e o desenvolvimento intelectual. Factores que exercem uma grande influência no desenvolvimento moral são fundamentalmente: a família, os companheiros de jogo, a escola, a TV e o sexo. Aquelas dificuldades e estes factores são os que fazem com que o modelo do *desenvolvimento moral* não seja igual para todas as crianças.

Todavia parece que aos 10 anos nem todas as crianças se sentem capacitadas para discriminar o bem do mal em si mesmos. Fazem-no em função do que lhes dizem os pais e os professores. São poucas as que se guiam pelo que lhes diz a sua consciência. Preocupa-as mais saber o que está mal do que o que está bem. Algumas dizem que lhes remorde a consciência, ainda que perguntando-lhes o que é a consciência não estejam seguras do que é. A criança de 10 anos faz parte de um grupo e nele introduz transformações e sem perda de individualidade, incorpora-se, através do grupo, noutras estruturas humanas de maior amplitude (determinismo recíproco); vai elaborando um sistema de moralidade que imana, em princípio, do que *se sabe fazer*. Esta é uma primeira aceção de *moralidade* adquirindo o sufixo *mos* (*fazermos*) o hábito, no sentido literal *do que se costuma fazer*.

Este novo conceito do *dever*, responde ao segundo sentido de moralidade: *Regra ou norma dos costumes*, o que se ajusta ou desajusta a um critério e não meramente aos usos e costumes. Integrada como parte activa no grupo a criança vai compreendendo o sentido das acções em função não só das finalidades, mas também da presença dos membros; converte em cooperação efectiva esta congruência de actividades, e através das normas já formuladas, estabelece critérios de enquadramento das condutas dentro de esquemas de

valorização. A *ética*, no momento, está depositada nas normas estabelecidas de conduta; a consciência é a sensação de ajuste ou repugnância dos actos respeitantes às normas estabelecidas.

As crianças são extremamente sensíveis às injustiças dos pais e professores; toleram-nas de má vontade e com maus resultados para a sua formação moral e ética. Para elas, a justiça consiste em serem tratadas com igualdade. Algumas começam a ter uma ideia clara de bem e de mal independentemente do que aprovam ou não os seus pais. Pense-se que é a época de lealdade, das mentiras e dos roubos.

Se aos 3 anos reagem aos castigos chorando e aos 6-9 anos faziam-no com uma reacção de zanga, a partir dos 10 anos ambas as reacções são consideradas por elas como infantis. E se dão uma resposta de zangadas é porque já não têm tanto medo de perder o amor dos seus pais como os mais pequenos, mas antes denota um profundo sentimento da injustiça do castigo que recebem. Por vezes simulam a zanga e convertem-na em ressentimento. E isto mais nos rapazes do que nas raparigas. Eles revelam-se mais contra o castigo físico do que elas. Por tudo isto, neste momento, perturbam-lhes grandemente as injustiças cometidas consigo e com pessoas conhecidas. Dentro de alguns anos serão perturbadas pelas injustiças cometidas contra todo o tipo de pessoas, agora só as que as circundam, as do seu mundo concreto, as que podem abarcar os seus pensamentos.

Descobrem virtudes e vícios na conduta dos outros. Quer dizer, aparece uma dimensão moral dos actos, os quais começa a julgar e pesar segundo critérios estabelecidos que souberam descobrir por indução através da observação de um e outro caso, numa ou outra situação.

As *faltas de honradez* que aparecem já nos anos pré-escolares têm especial importância aos 10 anos, sobretudo em relação aos pais e professores; ficam doentes para evitar uma tarefa desagradável; escondem os objectos estragados e pretendem fingir que foi outra pessoa que o fez; são poucas as crianças que são capazes de reconhecer a sua culpa, tratando quase de atribuí-las a um terceiro; procuram sempre um pretexto; podem mostrar ignorância por uma regra que infringiram; fazem trapaçada no trabalho e na educação física. A *mentira* é a forma mais frequente da falta de honradez. Mentem ou criticam os outros em certas ocasiões para evitar o castigo que sabem merecer. A maioria das mentiras são condutas de escape-evitamento. Se aos 8 anos acreditavam que estava mal mentir porque era proibido pelos adultos, a partir dessa idade consideram que está mal mentir porque se opõe à confiança e afecto mútuos. Esta mudança de atitude para com a mentira mostra o desenvolvimento do sentido moral que vai desde uma responsabilidade objectiva a uma subjectiva; a evolução que vai do controle pelas regras (6-7 anos) ao controle pela própria consciência (10 anos em diante).

Descobrem com certa facilidade contradições na conduta dos seus companheiros ou adultos. É precisamente aos adultos (pais, professores, familiares) que mais vigiam. Dão-se conta se a acção do seu pai, mãe ou professores estão ou não de acordo com o que se sabe fazer ou com o que se deve fazer, ainda que raramente se atrevam a dizê-lo.

A maioria das crianças de 10 anos consideram que não está bem dizer palavras e quando os usam sentem-se culpadas, considerando por isso mesmo que os maiores não deveriam dizê-los nunca. O *deus* que para elas era o adulto até há pouco tempo, está a desmoronar-se. O adulto também se engana, tem

falhas e comete erros. Não é tão perfeito, como até então havia acreditado. O facto de uma criança de 10-11 anos, ser capaz de ver isto é um indicador de grande progresso evolutivo. A partir de agora começarão a necessitar de seres mais perfeitos, mais ideais com quem identificar-se, a quem podem imitar, e tomar como modelos. Isto sucederá uns anos mais tarde, na entrada da adolescência; agora no começo a criança está em fase de *humanização* ou de fim de *endeusamento* do adulto. O adulto é considerado não como um ser superior, mas sim como um ser mais forte. O prestígio que vai perdendo o adulto, vai ganhando um companheiro ou chefe de grupo.

Julga uma e outra vez as pessoas, as situações e assim vai descobrindo normas de acção. Assim o julgamento a que se submetem as acções humanas e os costumes serve para pôr bases conscientes na sua moral, que por sua vez vão situar dentro da moral da sociedade em que vive. Quer dizer que através do julgamento de factos, sucessos e situações de pais, professores, vizinhos, cenas de cinema e TV, a criança torna, pouco a pouco, consciente a sua moral e a moral social. Daqui, a transcendência de *ajudá-la* nos seus julgamentos. A moral contrói-se.

#### VI. Do rigor à flexibilidade Moral

Aos 10-11 anos, o comportamento moral das crianças é equidistante, segundo Secadas et al. (1974) de três *pólos de atracção*:

- 1º De uma pressão colectiva, de grupos e bandos com a força do hábito e a moral do que se sabe fazer.
- 2º De uma actividade combinatória de cálculo, de ajuste a situações e de aplicação casuística até determinar o que não têm que fazer.
- 3º De uma intenção de reflexão sobre o comportamento concreto em busca do sentido no aqui e agora, até formular o *como devem comportar-se*.

Em certas crianças pode observar-se um rigor moral. Este rigore é devido a que, uma vez compreendidas as normas, a criança necessita de sujeitar-se a elas com uma grande fixidez, até que a experiência lhe ensine a ter maior flexibilidade. Adota uma atitude crítica e em certas ocasiões protesta com os outros, especialmente pais e irmãos. A atitude crítica face às outras pessoas, dirige-se em primeiro lugar, aos professores e logo a adultos conhecidos. Examina as suas palavras e acções coordenando-as com a sua rectidão, objectividade e valor. O seu código moral é o do grupo que a rodeia. Na escola presta particular atenção ao facto de se o professor é justo, se trata todos os alunos da mesma forma. Critica os companheiros e amigos em função dos seus aspectos corporais, dos trabalhos que realizam dentro e fora da escola e das suas atitudes. A atitude crítica face aos maiores deteta-se quando julga e compara os seus pais com os dos outros amigos, companheiros ou conhecidos, ou quando julga e compara os seus professores com os dos outros, ou com outro que conhece. Ou quando é cruamente realista e vê o mundo, as pessoas e as situações com uma atitude descarnada.

A rectidão moral ou submissão ao que se crê correcto, manifesta-se na forma como condena a mentira, o engano ou a fraude de companheiros ou adultos; no desagrado pelos professores que mostram preferência por algum companheiro;

querem que se trate todos por igual e que não haja diferenças de atenção e afecto. Aceita a culpa e o castigo que se lhe impõe, se é justo, lógico e tem relação com a falta cometida. Por sua vez é capaz de reflectir sobre o valor que os adultos e companheiros lhe dispensam. No entanto não se dão conflitos éticos, conflitos entre dois valores. A criança desta idade, encontra-se em algum dos pontos do processo que levam de uma moral heterónoma a uma moral autónoma.

Por volta dos 9 anos para a criança era justo tudo aquilo que se lhe mandava e injusto tudo o que se lhe proibia; com 12 anos reconhecerá já claramente a diferença entre o bem e o mal por si próprios. Agora, até aos 10 anos, encontra-se a meio caminho entre ambas as concepções morais. Quando se faz perguntas às crianças com características morais, observa-se que até aos 8-9 anos os seus juízos são nitidamente objectivos, realistas, absolutos e fundamentados só no aspecto exterior do comportamento (heteronomia). Não sabem colocar-se no lugar dos outros. As coisas, os factos, as situações são boas ou más em si mesmo; sem embargo, a partir desta idade começa já a situar-se nas condições dos outros e o seu juízo torna-se mais relativo e flexível (autonomia) ainda que sobre ele continue a pesar o prestígio do adulto. A autoridade é para estas crianças, certamente um valor, mas não o único, nem o primeiro, daqui que o autoritarismo (falta de flexibilidade) pode ser funesto nestas idades.

Aprende com as contradições da vida. Vai-se dando conta de que por debaixo da realidade aparente há outra mais profunda que é distinta. Dá-se conta de que as pessoas conhecidas não são tão boas como pareciam. Cada uma destas descobertas contraditórias proporcionam-lhe uma enorme surpresa, em que se misturam o desgosto pelo injusto, a angústia pelo contraditório e a indignação pelo falso.

#### VII. Sinceridade

Pode-se dizer que aos 10 anos a criança é, todavia e predominantemente, sincera na sua dupla dimensão de dizer o que sente ou pensa, e de dizer o que efectivamente está a ver no exterior. A maioria das crianças e na maior parte das situações, são sinceras subjectivamente (em relação a si próprios) e objectivamente (em relação com a natureza e a sociedade). A sua sinceridade é todavia natural, selvagem, sem o travão que dão as conveniências sociais e a análise prévia das consequências antes de falar. É a sinceridade todavia infantil.

A *sinceridade subjectiva* tem de se elogiar para que a criança veja que é aceite socialmente, servindo como reforço positivo. É verdade porém que noutro tipo de grupos que não sejam de alta confiança pode ser que esta sinceridade subjectiva seja mais vezes não reforçada ou inclusivamente castigada. A criança, não obstante, começará assim a discriminar, com o que se encaminhará até à adolescência (o qual é progressivo).

Quem mais proveito pode tirar da *sinceridade objectiva* são os professores no trabalho escolar. São fiáveis as descrições, os estudos da natureza, as narrações de sucessos ou problemas entre companheiros. Do *princípio da intuição* pode-se tirar o máximo de proveito já que qualquer tipo de material didático que se utilize nos processos de ensino-aprendizagem será visto, tocado, cheirado, ouvido ... e produzirá na criança imagens claras e distintas, objectivas, apoio das *operações mentais* do seu pensamento concreto.

Para validar o dito pode-se perguntar aos pais quantos deles observaram numerosas vezes a maneira como os seus filhos lhes dizem as coisas directamente, sem hipocrisia. Ou quantas vezes se maravilharam com a forma objectiva e detalhada com que lhes descrevem um filme visto, um parque visitado, a casa de um amigo ou uma novidade da rua. Os professores pela sua parte, informam que as crianças são boas observadoras e que tiram conclusões realistas sobre o que veem e ouvem.

Por outro lado a sinceridade objectiva, isto é, a veracidade na descrição dos factos facilita e por sua vez está facilitada (determinismo recíproco), por outra característica da idade: a sua memória para a argumentação. Sinceridade e memória de argumentação pressupõem-se mutuamente, condicionam-se e ajudam a evoluir. Se a criança não fosse sincera, objectiva e subjectivamente, cada vez seria menos capaz de conhecer o mundo que a rodeia, já que não exercitaria a sua memória, e esta funcionaria como um *castigador*, ao dar-lhe insegurança. Conhecendo sente-se segura; a memória ajuda-a a conhecer; e ao dizer o conhecido demonstra-se a si mesma, através de como os outros o recebem, se o seu conhecimento é ou não verdadeiro. Este circuito mutuamente *reforçador* repete-se uma e outra vez ao longo da vida da criança.

Esta característica psicológica é praticamente o mais oposto que se pode encontrar em relação a outra característica da idade: a volubilidade, já que denota uma maneira de ser e uma atitude que não é nem objectiva, nem sincera. No entanto pensa-se que muitas vezes a criança dará mais mostras de sinceridade que de volubilidade e que com a nossa ajuda, a sinceridade progride, progredindo também a memória e, portanto, *regressará* a sua volubilidade. A sinceridade põe de alguma maneira algum travão à impulsividade. Ao ter que ser verdadeira consigo mesma e com as coisas, a criança ver-se-á obrigada de alguma maneira a auto controlar-se.

Em conjunto pode-se concluir que as características psicológicas em que *predomina o afectivo* são um travão, na aprendizagem da *competência social*, das características em que *predomina o racional* e a fiel visão da realidade observada, vivida.

#### REFERÊNCIAS

- Alcantud, F. (1978). *Análisis dimensional: un estudio crítico*. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia: Tesis de Licenciatura.
- Alcantud, F. (1981). *Análisis dimensional: una solución factorial*. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia: Tesis de Doctoral.
- Bandura, A. (1983). *Principios de modificación de conducta*. Salamanca: Sígueme.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrobes, J. A. I. et al. (1983). *Modificación de la conducta cognitiva. Dossier Psicodéica*, 3, 1-62.
- Díaz-Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CIDE.
- Fraisse, P. (1983). Autobiografía. *Revista de Hª de la Psicología*, 4, 5-19.
- Harman, H.H. (1967). *Moder Factor Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

- Hurlock, E.B. (1982). *Desarrollo del niño*. Méjico: McGraw-Hill.
- Liublinskaya, A.A. (1971). *Desarrollo psíquico del niño*. Méjico: Grijalbo.
- Mahoney, M.J. (1983). *Cognición y modificación de conducta*. Méjico: Trillas.
- Mayor, J. (1980). Orientaciones y problemas de la psicología cognitiva. *Análisis y Modificación de Conducta*, 6(11), 213-278.
- Miller, G.A., Galanter, E. & Pribram, K.H. (1983). *Planes y estructura de la conducta*. Madrid: Debate.
- Musitu, G., Pastor, E. & Roman, J.M. (1980). *Aprendizaje social*. Valencia: Nau-llibres.
- Musitu, G., Roman, J.M. & Gracia, E. (1988). *Prácticas educativas familiares y socialización. Teoría y evidencia empírica para la intervención*. Barcelona: Ceac.
- Musitu, G., Roman, J.M. & Martorell, M.C. (1983). Autoconcepto e integración social en el aula. *Universitas Tarraconensis V (1)*, 27-36.
- Pinillos, J.L. (1980). Conductismo y psicología cognitiva. *Revista de Hª de la Psicología*, 3-4, 267-282.
- Rasku-Putonen, H. (1987). Parent-child communication as a function of parental education, sex of parent and child and situational factors. *European Journal of Psychology Education*, II(3) 261-281.
- Rodrigo, M.J. (1985). Influencias entre padres e hijos. In J.L.Vega (Ed.), *Psicología Evolutiva*. Madrid: Uned.
- Rodrigo, M.J. (1985). Los compañeros como agentes de socialización. In J.L.Vega (Ed.), *Psicología Evolutiva*. Madrid: Uned.
- Rodrigo, M.J. (1985). La génesis de la consciencia social. In J.L.Vega (Ed.), *Psicología Evolutiva*. Madrid: Uned.
- Rodrigo, M.J. (1985). Desarrollo moral y perspectiva social. In J.L.Vega (Ed.), *Psicología Evolutiva*. Madrid: Uned.
- Roman, J.M. (1976). *Perfil psicológico de la edad de 10 años*. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia, Tesis Doctoral.
- Roman, J.M. & Musitu, G. (1983). Espontaneidad y niñez tardía: descripción, explicación y tratamiento. *Revista de Psicología y Psiquiatría Humanista*, 4, 71-83.
- Rondal, J.A. & Hurtig, M. (1986). *Introducción a la psicología del niño*. Barcelona: Herder.
- Sanmartín, J. (1986). *SIFE: análisis dimensional para microordenador*. Facultad de Psicología, Universidad de Valencia.
- Secadas, F. et al. (1974). *Psicología evolutiva*. Madrid: Uned.

- Secadas, F. & Roman, J.M. (1981) *Psicología evolutiva: 10 años*. Barcelona: Ceac.
- Thorensen, C. & Mahoney, J.M. (1981). *Autocontrol de la conducta*. Méjico: F.C.E.
- Vega, J.L. (1985). *Psicología Evolutiva*. Madrid: Uned.

## ABSTRACT

## DEVELOPMENT OF SOCIAL ABILITY IN TEN YEARS OLD CHILDREN

In this article we describe how and why ten years old children acquire the standard way of living-together rules. We call *Normativity* (one of the elements of *social ability*) to the facility that children of this age have for rules and norms acquisition. This psychological feature, one of components of the *social ability*, synthesizes seven characteristics detected by Dimensional and Factorial Analysis: I. Need of norms and rules, II. Game and norms acquisition, III. Good manners learning; Identification with sexual role, IV. Moral judgement, V. Rigour and moral flexibility and VI. Sincerity, its learning and consequences. We also include some others orientations for preventive or corrective psychoeducative intervention.

## RÉSUMÉ

## LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE SOCIAL EN GARÇONS DE 10 ANS

Cet article décrit le comment et le pourquoi les garçons de 10 ans apprennent les *normes de convivence*. Nous avons nommé *Normativité* (un élément de la *compétence sociale*) la facilité qu'ont les enfants de cet âge pour l'acquisition de normes et règles. Ce trait psychologique, composant de la *compétence sociale* synthétise sept caractéristiques détectées par les Analyses Dimensionnelles et Factorielles: I. Nécessité de normes et règles, II. Jeu et acquisition de normes, III. Apprentissage de la politesse, IV. Identification avec le rôle sexuel, V. Procédure morale, VI. Rigueur et flexibilité morale et VII. Sincérité, leur apprentissage et conséquences. Nous référons, aussi quelques unes orientations pour l'intervention psychoéducative préventive et corrective.

## ENTREVISTA COM...

POR LEANDRO S. ALMEIDA(\*)

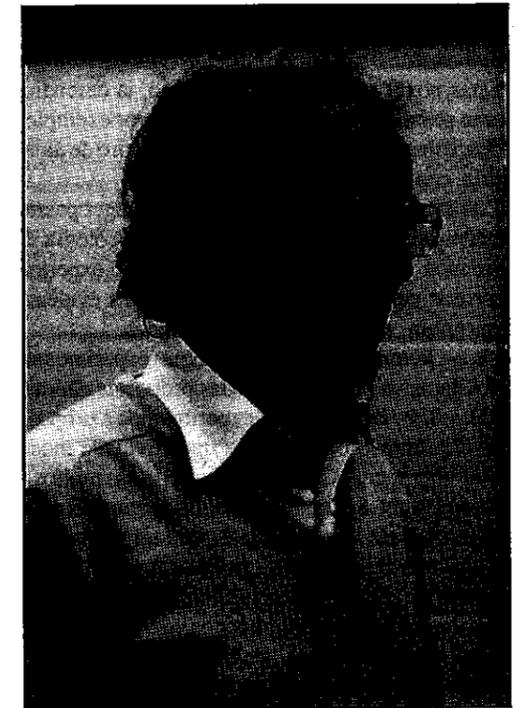
Nascido em 1937, doutorou-se em 1963 pela Universidade de Londres. A tese intitulou-se *The effects of language on the formation of concepts in imbecile children*. Como se depreende pelo título da tese um bom número das suas pesquisas prendem-se com as questões da linguagem e do seu treino em crianças deficientes. Numa análise curricular das suas publicações verifica-se que tem trabalhado sobretudo com crianças (1ª infância) e os conteúdos preferenciais são a percepção, a memória, a linguagem e a aprendizagem. Os aspectos da leitura e da escrita em crianças normais e com dificuldades aparecem amplamente referenciados.

Trabalhou com J. Piaget em Genève, de quem se distancia em alguns aspectos. Neste quadro, terá desempenhado um papel relevante na tradição anglo-saxónica da psicologia do desenvolvimento. Registe-se que criou e dirigiu o *British Journal of Developmental Psychology*. Tem colaborado com outras universidades fora de Inglaterra (Budapeste, Bruxelas, Jerusalém, Pernambuco).

Aproveitando a estadia no Departamento de Psicologia Experimental da Universidade de Oxford em Novembro passado, e concretamente o convite que a sua unidade me dirigiu para a orientação de um seminário aos alunos de pós-graduação, julguei oportuno recolher para o *Jornal de Psicologia* as opiniões do Professor Peter Bryant sobre três tópicos que de algum modo interessam aos psicólogos e a outros profissionais ligados com a psicologia do desenvolvimento ou com a aprendizagem: principais discrepâncias dos seus trabalhos em relação à teoria de Piaget, aplicações ao ensino da investigação em psicologia do desenvolvimento, e ligações entre a abordagem do desenvolvimento cognitivo e a perspectiva diferencial clássica de estudo da inteligência. É esta, aliás, a sequência da entrevista que transcrevemos.

A concluir esta breve introdução gostava de salientar uma preocupação que, não tendo sido cabalmente analisada ao longo da entrevista, constituía a razão principal da sua realização. Subsiste na Psicologia do Desenvolvimento a questão da importância das estruturas mentais e da especificidade das tarefas na realização cognitiva. Alguns autores referem que Piaget terá sobretudo valorizado as estruturas mentais. Por outro lado, algumas investigações têm demonstrado que a incapacidade resolutive da criança está muitas vezes associada, não à falta de tais estruturas, mas à forma como a tarefa aparece descrita e percebida pela criança. Algumas considerações sobre este assunto aparecem no texto retirado de uma entrevista menos formal com o Prof. Peter Bryant.

(\*)Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Agradece-se ao Colégio Internato dos Carvalhos o custeamento das despesas coma deslocação ao Departamento de Psicologia Experimental da Universidade de Oxford.



PETER BRYANT

J.P. - Como caracteriza a Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo em Inglaterra?

P.B. - Diria que a Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo tem-se desenvolvido muito neste País nos últimos 20 anos. Eu fiz um pouco parte deste processo pois fui editor do *British Journal of Developmental Psychology* nos últimos cinco anos. Esta revista teve muito sucesso porque tem havido muita pesquisa interessante sobre este tema. Em termos de caracterização afirmaria que a Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo tem aqui um enfoque muito experimental. Este facto ficar-se-á a dever à grande tradição experimental dos Departamentos de Psicologia na Inglaterra. Os objectivos das pesquisas têm-se colocado na elaboração de designs experimentais com múltiplas condições e bem planeados na tentativa de resposta aos problemas que subsistem. Um aspecto que não tem sido tão forte é o da elaboração de uma teoria geral do desenvolvimento cognitivo capaz de explicar a natureza desse mesmo desenvolvimento como acontece, por exemplo, com a teoria de Bowlby a propósito do desenvolvimento social.

J.P. - Quais os pontos de desacordo em relação à teoria de Piaget ou à Escola de Genève?

P.B. - É certo que muita pesquisa pós-piagetiana se desenvolveu ou teve origem neste País, por exemplo Margaret Donaldson (Universidade de Edimburgo) bem conhecida pelos estudos em tarefas de conservação.

Piaget tinha nos anos 50 e 60 uma grande admiração por parte das pessoas ligadas aos Departamentos de Educação. Julgo que essa admiração era maior aqui que nos Estados Unidos e ter-se-á ficado a dever às reformas no ensino primário então tentadas neste País. Um dos aspectos dessa reforma

prendia-se directamente com os métodos de ensino, e na altura defendia-se o recurso aos métodos informais e a importância da iniciativa e da descoberta por parte da criança.

Estas novas perspectivas de ensino, já defendidas anteriormente por diversos pedagogos como por exemplo Montessori, apareciam agora justificadas num quadro de uma teoria mais sólida, como a proposta de Piaget.

Este interesse para com a teoria de Piaget passou progressivamente para os Departamentos de Psicologia. Nestes Departamentos iniciaram-se então pesquisas experimentais mais rigorosas para avaliação de algumas das evidências da teoria e surgiram, então, as primeiras críticas.

J.P. - Pensa que a metodologia experimental aqui tomada foi decisiva para algumas das propostas alternativas?

P.B. - Sim. Exemplos de experimentos a propósito das tarefas de conservação, inversão e transitividade mostraram que o Desenvolvimento Cognitivo contraria em muitos aspectos a teoria de Piaget. Segundo esta teoria as crianças em idades pré-escolares falham a resolução de tais tarefas porque lhes faltam os mecanismos lógicos ou, por outras palavras, a criança nesta fase não é capaz de um pensamento lógico.

Um dos aspectos problemáticos no trabalho de Piaget é que ele recorreu apenas a "single condition experiment" (experimentos com uma só condição), e neste caso, dada uma tarefa à criança a sua não resolução apenas é possível explicar pela sua própria incapacidade, o que na teoria era tomado como "a criança não possui os mecanismos lógicos". Trata-se de uma explicação reducionista e não em consonância com os resultados de pesquisas mais recentes. A justificação do insucesso da criança em termos de falta de lógica não se confirma. Por exemplo, eu desenvolvi investigação em tarefas de inferência transitiva: *o vermelho é maior que o verde, o verde é maior que o azul, qual é maior o vermelho ou o azul?*

Um número muito grande de crianças de idades baixas não pode resolver esse tipo de tarefa. A interpretação geral segundo a teoria de Piaget, a partir dessa impossibilidade das crianças em resolver as tarefas, é que as crianças não possuem as capacidades lógicas para poderem a partir das suas permissas chegar à conclusão. Pensamos no entanto que o problema não pode ser assim tão facilmente analisado e interpretado. Existem outros factores que podem dificultar a criança na resolução do problema. Por exemplo a criança pode ter esquecido uma das permissas e, então, o fracasso não é tanto o problema da falta de lógica no pensamento da criança. Experiências efectuadas mostraram que as crianças muito jovens utilizam os mecanismos lógicos e de coordenação adequados, embora falhem a resolução de tarefa pela falta de informação no momento da resposta (memorização dos elementos e das relações das permissas). Embora a reversibilidade do pensamento seja uma característica do período operatório, certo é que as crianças mais jovens podem conseguir, através do treino na memorização dos elementos e relação das permissas, realizar correctamente as tarefas.

Em resumo, iria que um dos problemas básicos na teoria de Piaget é que ele utiliza um modelo de experimentação unicondiciona (single condition experiment), sendo então difícil chegar a qualquer conclusão sobre a verdadeira explicação do fracasso da criança. Também os trabalhos de Margareth Donaldson sobre tarefas de conservação mostraram capacidades efectivas da criança na resolução dos problemas se as situações são apresentadas de modos diferentes.

J.P. - Que outros aspectos da teoria de Piaget têm merecido o vosso desacordo?

P.B. - Um outro interesse dos psicólogos educacionais prendia-se com a explicação piagetiana das causas do desenvolvimento. Mais concretamente Piaget faz referência ao mecanismo da equilibração ou, por outras palavras, a criança antes de atingir determinado estágio passa por determinada fase de desequilíbrio, e assim sucessivamente. Há como que fases de conflito, pautados por desequilíbrio, as quais na teoria de Piaget estão na base da passagem a estádios superiores. É esta ideia que torna a teoria de Piaget tão atractiva para os psicólogos educacionais. Há uma ênfase na experimentação informal ou na descoberta por parte da criança.

É interessante referir que não há evidência a este respeito e importa salientar que Piaget não esteve interessado na experimentação do assunto. Mesmo o recurso a técnicas de treino que alguns dos continuadores de Piaget têm usado não permitem captar o verdadeiro significado da "teoria da equilibração" proposta. Outras pesquisas (William Guase e P. Clermont) mostraram que outros factores como a interacção social podem ser factores intervenientes no desenvolvimento cognitivo. Estas pesquisas prometem muito em termos de uma compreensão mais global deste desenvolvimento.

Resumiria, aqui, as duas linhas de crítica mais importantes em relação à teoria de Piaget que referi. A primeira prende-se com a questão se as crianças são lógicas ou ilógicas, e a segunda prende-se com as causas do desenvolvimento, ou mais concretamente com a teoria da equilibração. Os dados que temos até ao momento não nos parecem de acordo com a posição de Piaget a propósito da falta de lógica nas crianças. Quando controlamos as situações verificamos que a criança percebe o problema e é capaz em tais circunstâncias de manifestar as capacidades lógicas requeridas (conservação, inferência, transitividade). Por exemplo, nas tarefas de conservação (estudo de Susan Rose e M. Blank nos Estados Unidos) a alteração do questionamento da criança (em vez de duas perguntas apresentam apenas uma) leva à resolução do problema. A não apresentação da primeira questão (identidade) mas apenas da segunda (qual tem mais ...), aliás a mais clara na sua significação, favorece a realização da criança. Estas experiências demonstraram que as crianças falham a resolução de tarefas de conservação ou transitividade nas condições tradicionais mas resolvem-nas em condições mais controladas. A criança possui capacidades lógicas ou intelectuais mas usa-as em determinadas condições e não noutras. A questão interessante em psicologia do desenvolvimento cognitivo não é tanto se a criança tem determinada capacidade mas o modo como a usa ou sabe quando deve usar.

J.P. - Isso remete-nos para as relações entre estas pesquisas e a educação?

P.B. - As duas questões anteriores (se as crianças são lógicas ou ilógicas, e quais as causas do desenvolvimento) são muito importantes em educação. Os nossos experimentos têm-nos permitido um melhor conhecimento daquilo que a criança pode fazer. Não podemos ser tão pessimistas em relação às capacidades da criança, aliás programas de ensino assistido por computador usados por crianças (por exemplo, o LOGO) mostraram que as crianças podem resolver problemas geométricos bastante complicados. O problema terá de deixar de ser o que a criança é capaz mas, a forma como obter a sua melhor performance.

Em relação às causas, a posição de Piaget é bastante informal. Até hoje não temos, ainda, o modelo como se transmite o conhecimento do adulto para a criança. Interessantes informações podem ser retiradas da teoria de Vygotsky sobre essa transmissão de geração em geração.

J.P. - Mas existe alguma situação concreta de aplicação das conclusões dos vossos trabalhos, por exemplo ao nível da aprendizagem?

P.B. - Nas pesquisas que temos vindo a efectuar sobre a leitura um dos aspectos interessantes é a consciência ou o conhecimento da criança sobre o som das letras e das palavras. Estamos muito interessados, por exemplo, sobre a noção que a criança tem da rima das palavras e temos encontrado que existe uma relação entre a sensibilidade da criança para a rima ou dos sons em geral e o seu futuro desempenho nas tarefas de leitura. Mais concretamente verificamos que o treino da criança na compreensão da rima tem efeitos benéficos na sua aquisição da leitura. Esta aquisição sairá facilitada se a criança consegue isolar ou identificar sons, se consegue juntá-los para formar palavras e se reconhece que diferentes palavras têm sons em comum.

Usando um desenho experimental de cariz longitudinal, temos verificado um efeito benéfico nas aprendizagens das crianças. Este é um exemplo concreto da aplicação educativa das investigações que vimos a efectuar. Acreditamos que as conclusões destes estudos ao nível das competências de leitura poderão também estender-se a problemas lógicos em crianças pré-escolares.

J.P. - Existe alguma conciliação possível entre as abordagens diferencial e do desenvolvimento cognitivo nos vossos estudos?

P.B. - Os contactos entre os investigadores de ambas as correntes não são significativos. Nem os autores do desenvolvimento cognitivo se interessaram muito pelo problema das diferenças individuais, nem os autores diferencialistas estão preocupados com o desenvolvimento cognitivo. Isto não impede que existam pontos de ligação. Por exemplo, os nossos estudos são geralmente longitudinais e recorrem a metodologias de análise estatística adequadas, por exemplo a regressão múltipla, controlando aspectos bem frequentes na abordagem diferencial como o QI e a classe social. Este pode ser um exemplo como a investigação no desenvolvimento cognitivo começa a integrar o estudo das diferenças individuais (aquí tomadas como condições no plano experimental da pesquisa). Aliás outros autores como Sternberg e Wagner têm vindo a analisar o processamento da informação utilizando tarefas retiradas dos próprios testes psicométricos, o que pode ser tomado como um segundo exemplo da ligação entre as duas abordagens.

## 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(s) 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 numerados 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 rodapé, 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 rodapé), 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) duas cópias do número do jornal em que saiu o respectivo artigo e dez separatas do mesmo. 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.

## REUNIÕES CIENTÍFICAS

### EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA

Decorreu nos passados dias 14, 15 e 16 de Março na Escola Superior de Educação de Faro, um Encontro sobre Educação Pré-escolar e Formação de Educadores de Infância.

A organização foi da responsabilidade da E.S.E. de Faro, destacando-se o papel activo da Dra. Isabel Cruz, professora da mesma escola.

Os temas abordados foram vários, desde o panorama do Sistema de Educação Pré-escolar, passando por uma abordagem do papel educativo da expressão artística e da televisão, até à descrição de experiências concretas como a formação de animadores rurais e projectos de animação infantil na Serra Algarvia. O Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança da Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto, colaborou também através da apresentação do Projecto Pré-primário e suas implicações para a educação pré-escolar.

De salientar a vivacidade que caracterizou o decorrer do Encontro, para o qual contribuiu o facto de a assistência ser basicamente constituída por educadoras de infância e formadores de educadores.

A Dra. Fernanda Alves Pereira, chefe de Divisão do Ensino Pré-escolar do Ministério da Educação, apresentou, de forma muito clara aliás, uma panorâmica geral da situação do pré-escolar, em termos da população abrangida e da forma como essa população tem vindo a crescer de há alguns anos para cá. Entre outros aspectos, foram destacadas as medidas actualmente implementadas pelo M.E., nomeadamente a criação das E.S.E. e a importância acordada à formação contínua das educadoras, bem como um plano que prevê para breve a abertura de cerca de 500 jardins de infância. A educação pré-escolar é pois uma área de particular destaque no sistema educativo português. De realçar também a referência a duas novas modalidades de intervenção pré-escolar: a educação

itinerante, que o M.E. prevê implementar em áreas onde o baixo número de crianças por localidade não justifica a criação de um jardim de infância e a animação infantil, que é criada a título provisório enquanto não se procede à implantação de jardins de infância.

Muito interessante foi também a comunicação apresentada pela Dra. Isabel Cruz da E.S.E. de Faro, e cujo tema foi *O papel educativo das famílias nas crianças em idade pré-escolar*. Embora se trate de um estudo levado a cabo numa pequena localidade (Vila Nova de Cacela), trata-se de uma investigação extremamente importante não só pela sua originalidade, na abordagem e caracterização de um dos principais contextos de socialização informais, a família, como também pela metodologia utilizada - uma entrevista semi-estruturada às mães das crianças - através da qual se recolhia informação acerca das opiniões, atitudes e desejos dos pais no que concerne à educação da criança, para além de índices de natureza quantitativa, nomeadamente o número de livros no agregado. No ar ficaram questões importantes a que urge responder, como seja, e a título de exemplo, qual a melhor forma de colaboração entre a família e o jardim de infância para promover o desenvolvimento e a educação das crianças.

Finalmente, destaque-se a comunicação da Dra. Rosalina Gomes de Almeida, membro do Movimento da Escola Moderna Português que após uma breve apresentação dos princípios orientadores deste movimento, se referiu à maneira como a leitura e a escrita são encaradas no contexto pré-escolar. Muito embora não se trate de actividades obrigatórias, elas são, no entanto, apontadas como momentos importantes nos quais se pretende fazer sentir à criança a necessidade e o valor da leitura e da escrita como formas de registo e comunicação de vivências. Muito elucidativa foi a apresentação de um vídeo, elaborado no jardim de infância de A-da-Beja, onde as ideias expressas são postas em prática. Das restantes comunicações não podemos, por falta de espaço, dar notícia tão extensa pelo que nos limitamos à apresentação dos respectivos títulos: *Da*

*arte na educação à psicopedagogia da expressão artística*, pelo Dr. Arquimedes da Silva Santos (Escola Superior de Dança); *Projecto integrado para a criança deficiente no jardim de infância*, pelo Dr. Pestana Cruz (Centro de Saúde Mental de Faro); *A televisão como fonte de aquisição de conhecimentos, padrões e preconceitos*, pelo Dr. Vitor Reis Baptista (E.S.E. de Faro); *A educação não-formal de animadores rurais: desafios para a formação de professores* pela Dra. Teresa Vasconcelos (E.S.E. de Lisboa); *Animação infantil na Serra Algarvia* pelo Dr. Alfredo Franco (Projecto Radical/E.S.E. de Faro); e finalmente, *O estudo pré-primário - aspectos conceptuais e metodológicos. Contributos para a educação pré-escolar*, pelas Dras. Isabel Abreu Lima, Maria Adelina Barbosa e Orlanda Cruz (C.P.D.E.C./Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto).

Isabel Abreu Lima  
Maria Adelina Barbosa  
Orlanda Cruz

### I CONGRESSO IBEROAMERICANO DE PSICOLOGIA DO TRABALHO E DAS ORGANIZAÇÕES

Decorreu em Madrid nos dias 23, 24, 25 e 26 de Março p.p., o 1º Congresso Iberoamericano de Psicologia do Trabalho e das Organizações, que foi simultaneamente o 3º Congresso espanhol subordinado à mesma temática.

Se desde logo seria inquestionável a importância desta iniciativa pelo facto de versar sobre áreas específicas da Psicologia que, nomeadamente nos países ibéricos têm conhecido profundo e rápido desenvolvimento, mais incontestável se tornou face à dimensão internacional assumida.

Do ponto de vista temático o Congresso abrangeu a quase totalidade dos temas possíveis, desenvolvendo-se em torno de sete temas fundamentais:

1 - Desenvolvimento de Recursos

Humanos;

- 2 - Desenvolvimento Organizacional;
- 3 - O impacto Psicossocial da Inovação Tecnológica;
- 4 - Qualidade de Vida Laboral;
- 5 - Técnicas de Medida;
- 6 - Psicologia do Consumo;
- 7 - Situações Especiais de Emprego (relevo para a inserção laboral de cidadãos deficientes).

O Congresso desenrolou-se através de conferências simultâneas (seguidas de debate) o que, naturalmente obrigou diversas vezes à opção por um tema preferencial, escolha aliás nem sempre fácil.

Limitações de ordem económica e, em alguns casos, política explicam - segundo os responsáveis pelo congresso - que, dos países da América Latina só tenham estado presentes psicólogos da Argentina, Brasil, Costa Rica, Equador, México, Perú, República Dominicana e Uruguai, o que não impediu constatar o alto nível de desenvolvimento científico que a Psicologia do Trabalho e das Organizações atinge nestes países.

Para além de psicólogos espanhóis e portugueses (pouquíssimos) estiveram presentes psicólogos de outros países europeus, nomeadamente de Andorra, França, Grã-Bretanha, Holanda, Itália, Polónia e Suécia.

Pensamos ser de interesse referir o facto de a Comissão de Honra ser constituída, entre outros, pelos ministros espanhóis do Trabalho e Segurança Social, Da Educação e Ciência, da Indústria e Energia, bem como pelo Presidente da Câmara de Comércio de Madrid e pelos sindicalistas Nicolás Urbietta, Secretário-Geral da U.G.T. e Marcelino Camacho, Presidente das Comisiones Obreras. Estas presenças certamente revelam o reconhecimento do importante contributo da Psicologia e do imprescindível papel dos psicólogos no mundo do trabalho e das organizações, situação que desejamos ver concretizada no nosso país.

De resto, em reforço do que ficou dito, registre-se que neste congresso participaram profissionais não psicólogos, nomeadamente com formação em Sociologia, Economia e Gestão de Empresas (dos portugueses presentes um é precisamente formado em Gestão, facto que nos apraz assinalar e que interpretamos como um bom sintoma).

A apreciação positiva até agora feita não é, entretanto, impeditiva de outras considerações.

Assim, notaram-se várias deficiências organizativas. Estamos sensibilizados para a complexidade das tarefas subjacentes à organização de qualquer iniciativa deste tipo, acrescidas pela dimensão internacional que assumiu mas, e por isso mesmo, era de esperar um especial cuidado na sua preparação. Logo com a entrega da documentação surgiram problemas, causando incómodos e atrasos substanciais. Foi também constante a troca de salas o que tornou quase inútil a consulta do programa e provocou alguma confusão. Mais grave foi o facto de algumas conferências não se terem realizado e outras terem sido incompletas devido à não comparência da totalidade ou parte dos conferencistas previstos.

Impõe-se-nos agora uma reflexão que cremos importante para o presente e o futuro, relativa à denominação deste evento.

Estranhámos que nenhum português, nem nenhuma associação representativa da Psicologia em Portugal tenham feito parte de nenhum órgão deste congresso. Não queremos fazer conjecturas precipitadas mas resta-nos saber até que ponto esta ausência se deve ao esquecimento a que os colegas espanhóis votaram os seus colegas portugueses (o mesmo acontecendo em relação aos colegas brasileiros, segundo o que nos foi dito) ou, pelo contrário, se resultou da indisponibilidade demonstrada por instituições e personalidades eventualmente convidadas.

Não está, naturalmente, em causa a liberdade que qualquer organização de qualquer país tem para concretizar encontros com as organizações que entender dos países que entender. As designações adoptadas devem, entretanto, traduzir fielmente o âmbito das realizações.

De resto, entendemos nos discursos dos nossos colegas espanhóis que o termo Iberoamericano traduz sempre a ideia de Espanha com os países Latinoamericanos.

Pensamos existirem razões de sobra para estabelecer e aprofundar vias de contacto e de cooperação entre Portugal e Espanha, uma das quais se situa certamente ao nível científico. Várias vezes se ouvem declarações de intenção neste sentido, provenientes de

ambos os lados da fronteira, mas são as múltiplas e concretas acções, na diversidade das áreas e dos níveis de actuação que confirmam ou infirmam a fiabilidade dos discursos.

Esta não foi um bom exemplo, não diminui, porém, o interesse de que, no que à Psicologia diz respeito, se torne hábito o contacto científico entre psicólogos portugueses e espanhóis, numa base de cooperação indubitavelmente proffuca.

Interessa também, em nosso entender, criar vias de contacto com os colegas da América latina, tanto mais quanto a diversidade sócio-económica e política não elimina essências culturais comuns. Uma das virtudes - se não mesmo a maior - deste congresso terá sido permitir este contacto e estimular a sua institucionalização.

Com este objectivo realizou-se extra-Congresso uma reunião em que estiveram presentes psicólogos de quase todos os países ibero-latinoamericanos, na qual se formou uma comissão internacional promotora da futura Sociedade Iberoamericana de Psicologia do Trabalho e das Organizações, projecto que assumimos com grande entusiasmo. Esta comissão (à qual pertencemos) inclui psicólogos portugueses. Dela e dos objectivos da Sociedade daremos notícias em breve.

Resta-nos dizer que, pesem embora as críticas expostas e apesar da subjectividade sempre subjacente às apreciações pessoais, consideramos positivo o saldo global deste Congresso, essencialmente pelo que, dele, se projecta no futuro.

Herlânder Gomes Ferreira

### III JORNADAS DE PSICOLOGIA DO DESPORTO

Com objectivo de divulgar experiências e conhecimentos no âmbito da Psicologia do Desporto e de criar um espaço de discussão e troca de perspectivas entre aqueles que desenvolvem o seu trabalho nesta área, realizaram-se nos passados dias 16 e 17 de Abril, as III Jornadas de Psicologia do Desporto, organizadas pelo gabinete de psicologia do Instituto Superior de Educação Física da Universidade Técnica de Lisboa, com a colaboração da

Sociedade Portuguesa de Psicologia do Desporto.

Para além do Prof. Dr. António de Paula Brito, do Dr. José Alves e do Dr. Sidónio Serpa, todos do ISEF/UTL, foram participantes convidados o Prof. Dr. Miroslaw Vanek da Universidade de Praga (Checoslováquia), o Prof. Dr. Pierre Lacoste da Universidade de Trois-Rivières (Canadá) e o Dr. José Luis Pais Ribeiro da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

O Prof. Miroslaw Vanek, um dos pioneiros da Psicologia do Desporto a nível mundial e um dos primeiros presidentes da Federação Internacional de Psicologia Desportiva, apresentou três comunicações, respectivamente *A motivação do desportista de elite: a concepção de motivação no desporto e na psicologia; Preparação psicológica de atletas de alta competição e Estatuto da psicologia desportiva na Checoslováquia*. O Prof. Pierre Lacoste referiu-se a *Técnicas de modificação de comportamentos na prática desportiva*, enquanto que na sua comunicação o Dr. José Luis Ribeiro abordou o *Papel da psicologia no desporto: como, com quem e com que objectivos pode o psicólogo intervir na organização desportiva*.

O Prof. Paula Brito, que presidiu aos trabalhos apresentou uma comunicação subordinada ao tema *Perfil psicológico de atletas: dados obtidos no Laboratório de Psicologia do Desporto*; o Dr. Pedro Sarmento referiu-se a *Competência de observação do treinador de natação e a influência de variáveis psicológicas*, tendo o Dr. José Alves abordado o tema *Caracterização do praticante de artes marciais*. O Dr. Sidónio Serpa, a cargo de quem esteve a organização destas Jornadas apresentou diversos trabalhos realizados por alunos do ISEF/UTL e sob sua orientação. Destes salientam-se *Relação treinador-atleta: estudos sobre liderança no desporto*. Pesquisa realizada no campeonato do mundo de andebol (1987) e campeonato nacional de voleibol feminino (87/88), trabalho realizado por I. Antunes, F. Santos e V. Pataco, estudantes do 5º ano do Seminário de Psicologia do Desporto; *Estratégias de preparação psicológica em trampolinistas*. Estudo realizado no campeonato da Europa de trampolins (1986) e levado a cabo por P. Barata, J. Barreiros, F. Bastos, D.

Fradinho, J. Silva e R. Vinagre, estudantes do 4º ano de Psicologia do Desporto. Durante os dois dias em que decorreram as Jornadas estiveram patentes ao público posters de trabalhos realizados por alunos da disciplina de Psicologia do Desporto do 3º ano do curso de Desporto sobre *Influência dos pais na prática desportiva dos filhos e Estudo da importância dada por técnicos e atletas ao factor psicológico em comparação com outros factores*.

Finalmente, refira-se que a sessão de encerramento incluiu uma mesa-redonda dinamizada pelo Prof. Paula Brito, na qual tomaram parte treinadores (Dr. António Cunha e Dr. Hermínio Barreto), atletas (Rui Miranda e Pedro Ventura) e psicólogos (Dr. José Luis Ribeiro e Dr. Sidónio Serpa) tendo sido discutida a relação entre a psicologia e o desporto na perspectiva de cada um dos participantes com base na sua experiência pessoal.

Maria Adelina Acciaioli Barbosa

#### FIRST ANNUAL CONFERENCE ON ADVANCES IN COGNITIVE THERAPY

Decorreu nos dias 22, 23 e 24 de Abril, na cidade de S. Francisco, Califórnia, a *First Annual Conference on Advances in Cognitive Therapy - Helping People Change*, organizada pelos *Institute for the Advancement of Human Behavior, Bay Area Association for Behavioral and Cognitive Therapy* e o *Counseling Psychology Program, School of Education, Stanford University*.

Esta primeira conferência tinha como objectivos divulgar junto de psicólogos, médicos, educadores, assistentes sociais e outros profissionais, as últimas evoluções em terapia cognitiva. Era esperado que no final da conferência os participantes estivessem mais aptos a:

- saber quando e como utilizar uma variedade de técnicas terapêuticas cognitivas tais como: paragem de pensamento, reenquadramento, imagética, inoculação do stress, metáfora, *mirror time* e *guided re-*

*hearsal*,

- reconhecer e utilizar técnicas cognitivas para lidar com a depressão, ansiedade, stress, dependência e outros problemas clínicos,
- utilizar eficazmente as terapias cognitivas com crianças, adolescentes, adultos, casais, sistemas familiares e grupos,
- determinar quando é apropriado considerar a medicação como coadjuvante da psicoterapia e perceber a interacção entre a medicação psicoactiva e procedimentos terapêuticos cognitivos
- reconhecer e lidar eficazmente com os problemas da resistência e aderência ao processo terapêutico,
- utilizar o diagnóstico multimodal, confrontação racional e técnicas para lidar com os processos inconscientes numa perspectiva cognitiva,
- descrever como diferentes perspectivas da terapia cognitiva influenciam a avaliação terapêutica e as estratégias de tratamento.
- integrar eficazmente, quando apropriado, as intervenções terapêuticas cognitivas com outras modalidades terapêuticas e utilizar outros procedimentos dentro de um quadro de referência cognitiva.

Para a conferência foram convidados: Aaron T. Beck, professor de psiquiatria da Universidade da Pensilvânia; Albert Ellis, do Instituto de Terapia Racional Emotiva; Michael Freeman da Universidade da Califórnia, S. Francisco; Oscar F. Gonçalves, professor auxiliar da Universidade do Porto e professor visitante da Universidade da Califórnia, Santa Barbara; Neil Jacobson, professor na Universidade de Washington; Philip Kendall professor da Universidade de Temple; Susan Krantz, prática privada; Michael Mahoney, professor da Universidade da Califórnia, Santa Barbara; Donald Meichenbaum, professor na Universidade de Waterloo; Joyce Nash, prática privada e Gerald Piaget, presidente do *Institut for the Advancement of Human Behaviour*.

Do programa constavam diversas conferências e workshops. Na conferência inaugural proferida por Philip Kendall e Neil Jacobson, intitulada *A face emergente da Terapia Cognitiva: Mitos e realidades*, Philip Kendall começou por fazer uma breve

resenha do movimento cognitivo, focar a natureza da cognição humana e de que modo as representações e distorções cognitivas se relacionam com a psicopatologia e a psicoterapia. Posteriormente Neil Jacobson comparou a abordagem cognitiva e outras abordagens terapêuticas utilizando exemplos práticos. Seguiu-se uma discussão alargada com os dois participantes moderada por Gerald Piaget. No último dia de manhã decorreram as restantes conferências. Donald Meichenbaum abordou o treino de inoculação de stress e referiu-se aos numerosos programas de confronto com o stress que foram criados nos últimos anos numa comunicação intitulada *Lidar com o stress: uma perspectiva comportamental-cognitiva. Mente e adaptação - evolução das terapias cognitivas* foi o título da intervenção de Michael Mahoney que depois de comparar as terapias cognitivas *racionalistas* e *constructivistas* e as suas implicações na terapia e avaliação, apresentou um conjunto de técnicas utilizadas para abordar as *realidades pessoais* e descreveu uma série de exercícios utilizados para facilitar o desenvolvimento pessoal. Por último a conferência de Albert Ellis abordou as *Utilizações terapêuticas da confrontação e humor* em que foi discutida a utilização destas técnicas que tornaram este terapeuta tão conhecido e que tantas vezes foram alvo de controvérsia.

Durante todo o dia de Sábado e Domingo de tarde os participantes puderam escolher entre as várias *workshop* que constavam do programa, nomeadamente: *Facilitação e aderência ao Tratamento* conduzida por Donald Meichenbaum onde foram mostradas estratégias comportamental/cognitivas que ajudam a prevenir e reduzir a não aderência ao processo terapêutico; *Utilização de técnicas imagéticas numa perspectiva multimodal* em que Gerald Piaget, baseando-se nas formulações de Richard Lazarus, explorou as bases do diagnóstico multimodal, tendo posteriormente os participantes discutido vários vídeos do trabalho clínico do Dr. Lazarus. Posteriormente o Dr. Piaget demonstrou uma série de técnicas imagéticas e metáforas visuais, que podem ser utilizadas num contexto multimodal; *Promover o desenvolvimento: intervenção com crianças e adolescentes* em que Philip

Kendall descreveu e demonstrou métodos de avaliação e intervenção que utiliza para o tratamento da ansiedade, depressão, problemas de atenção, hiperactividade e agressão, nomeadamente modelagem, auto-instrução, trabalhos de casa, educação afectiva, *role-playing* e intervenções programáticas; a Dra. Susan Krantz discutiu na *workshop* intitulada *Estratégias de Tratamento da Depressão* um vídeo do Dr. Aaron Beck em que este apresentou as suas contribuições para a terapia cognitiva da depressão; Michael Freeman no *Tratamento das perturbações da ansiedade - integrando a farmacologia e a psicoterapia* discutiu diversas abordagens terapêuticas para o tratamento das perturbações de pânico, agorafobia e outras perturbações da ansiedade, finalmente discutiu o papel da medicação na terapia cognitiva, suas indicações e contra-indicações, controlo da medicação por não-médicos, e alguns aspectos específicos que surgem em equipas de tratamento multidisciplinar. Neil Jacobson apresentou uma série de estratégias clínicas que se mostraram particularmente eficazes no trabalho terapêutico com casais e famílias, numa *workshop* intitulada *Inovações cognitivas com casais e famílias* que incluíam: como lidar com a escalada de interacções negativas, modificação de percepções e crenças disfuncionais, reconhecer e lidar com temas relacionais, etc. A abordagem dos processos inconscientes em terapia cognitiva esteve a cargo de Oscar F. Gonçalves numa *workshop* intitulada *Processos inconscientes em terapia cognitiva - a metáfora como uma estratégia de tratamento* onde enfatizou a importância das emoções e do inconsciente no processo terapêutico e demonstrou como técnicas envolvendo a metáfora-múltipla-escondida podem ser utilizadas para lidar com padrões e sentimentos de que os clientes nem sempre se apercebem. Albert Ellis demonstrou as *Técnicas cognitivas, emotiva e comportamental da RET* no seu estilo habitual. Michael Mahoney numa *workshop* intitulada *Facilitação do desenvolvimento pessoal* apresentou através de exemplos práticos e vídeos a utilização do *stream of consciousness*, *mirror time* e outros procedimentos que utiliza na prática terapêutica e no seu trabalho com desportistas. Por último Joyce Nash na *workshop* *Tratamento da*

*dependência-estratégias cognitivas que resultam* apresentou uma série de técnicas cognitivas, para o tratamento de comportamentos aditivos geralmente emergentes nas perturbações alimentares, abuso do tabaco, álcool e drogas, tais como paragem do pensamento, alteração de monólogos negativos e imagética guiada.

Como se pode observar do programa da conferência, esta reflectiu o próprio momento de viragem que se observa no seio das terapias cognitivas. Depois de vários dos participantes se terem referido às múltiplas intervenções cognitivas realizadas ao longo dos últimos anos, todos se referiram às *modernas terapias cognitivas*, dando a conhecer o produto da *revolução dentro da revolução* cognitiva. De salientar o facto de entre os nomes mais representativos da psicoterapia cognitiva actual se encontrar o nosso colega Oscar F. Gonçalves, o que constitui motivo natural de orgulho para a psicologia portuguesa.

Paulo P. P. Machado

Não

deixe

o seu

J.P.

em



Leve-o também a  
fazer



nas Férias

## VÁRIA

## REVISTA UNIVERSITÁRIA DE PSICOLOGIA

Em Março passado safu à estampa o primeiro número da Revista Universitária de Psicologia, com periodicidade semestral, propriedade da Associação de Estudantes de Psicologia e cujo Núcleo Editor está radicado nas instalações da Direcção da Associação de Estudantes da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

De alunos, por alunos e para aluno tal é o lema que caracteriza esta nova publicação, que assume pois o claro objectivo de dar a conhecer, sob a forma de artigos, os trabalhos realizados pelos alunos das Faculdades de Psicologia e do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, no âmbito das cadeiras dos respectivos cursos.

Recorde-se aqui o carácter pioneiro que o Bulletin de Psychologie (Universidade de Paris) teve no meio da instituição Universitária onde nasceu, pois que foi também oriundo de um projecto estudantil bastante semelhante ao

que agora anima a R.U.P.. Também nós, Jornal de Psicologia, inaugurámos neste país, nesta mesma Faculdade, um espaço literário diferente na área da psicologia. Éramos então alunos e partíamos também com um projecto que ainda hoje, após vicissitudes várias, permanece de pé. Esperamos pois que a R.U.P. seja para continuar. E, para que continue melhor, gostaríamos de deixar aqui uma sugestão que julgamos poder vir a beneficiar a lisibilidade dos próximos artigos, isto é, a presença de resumos no início dos mesmos que neste número apenas aparece em metade dos artigos.

Os seis artigos que compõem este número inicial da R.U.P. são oriundos das três Faculdades do país, sendo de salientar, desde já, a sua qualidade, prenúncio de que, não será por essa via, que o projecto não terá continuação. Basta agora apostar um pouco mais no profissionalismo e, sobretudo, acreditar. À Revista Universitária de Psicologia o colega J. P. deseja as maiores felicidades.

Rui Abrunhosa Gonçalves

## F. P. C. E. DE LISBOA TEM NOVAS INSTALAÇÕES

A 15 de Abril último, na presença de Sua Excelência o Presidente da República, foi lançada a primeira pedra para a construção do novo edifício da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, nos terrenos do Campus da Cidade Universitária. Na ocasião, o Prof. Doutor Ferreira Marques historiou em pormenor as vicissitudes que permitiram, finalmente, esta realização, congratulando-se com a futura melhoria dos serviços prestados pela faculdade, quando se concluir o novo edifício, nomeadamente o aumento do número de alunos, melhores condições de trabalho para docentes, estudantes e funcionários, ampliação de actividades no campo da Psicologia e das Ciências da Educação, para melhor corresponder às necessidades do País.

Esperemos pois que esta longa aspiração dos psicólogos da capital se traduza na efectiva realização de muitos dos seus anseios de realização científica e profissional.

## PROVAS ACADÉMICAS

## ANSIEDADE NOS TESTES E EXAMES

Decorreram nos passados dias 5 e 6 de Novembro de 1987, na Universidade do Minho, as provas de aptidão pedagógica e capacidade científica do licenciado José Fernando da Silva Azevedo Cruz, assistente estagiário da Área de Psicologia da Unidade de Ciências da Educação.

O júri, a que presidiu o Doutor Manuel Cuiça Sequeira (Univ. do Minho), e que era também constituído pelos Doutores Artur Pedrosa Mesquita (Univ. do Minho), e Jorge Olímpio Bento (Univ. do Porto), atribuiu ao candidato no final, por unanimidade, a classificação de Muito Bom.

Uma das provas constou da apresentação e discussão do relatório de uma aula prática, que versou o tema A

relação interpessoal na sala de aula: competências não-verbais, inserido no âmbito da disciplina de Análise da Relação Pedagógica das licenciaturas em ensino da Universidade do Minho. Esta prova foi arguida pelo Doutor Jorge Olímpio Bento.

A prova de síntese, arguida pelo Doutor Artur Pedrosa Mesquita, intitulava-se "Ansiedade nos testes: teoria, investigação" e incluía quatro partes fundamentais. A primeira parte, (teoria e investigação da ansiedade nos testes), abordava aspectos relacionados com a definição, incidência e desenvolvimento, impacto e efeitos, modelos e abordagens conceptuais e factores individuais e situacionais da ansiedade nos testes. A segunda parte abrangia as técnicas e estratégias de intervenção psicológica e educacional, para o tratamento e controle da ansiedade nos testes. A ter-

ceira parte analisava as implicações teórico-práticas e as perspectivas para a investigação futura. Finalmente, na quarta parte, apresentava-se um estudos exploratório, ao longo do ciclo de realização, sobre os processos cogniti-

## REFLEXIVIDADE - IMPULSIVIDADE EM CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR

Realizaram-se nos dias 8 e 9 de Janeiro de 1988, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, as provas de aptidão pedagógica e capacidade científica da licenciada Orlanda Maria da Silva Rodrigues da Cruz. O júri, constituído pelos Doutores Isolina P. Borges, Joaquim Bairrão Ruivo e Cândido da

Agra, atribuiu à candidata a classificação de Muito Bom.

A prova de síntese intitulada *Reflexividade - Impulsividade em crianças de idade pré-escolar*, abordou este estilo cognitivo através da sua conceptualização, delimitação face a outros constructos psicológicos como, por exemplo, a Inteligência, a Personalidade e outras dimensões estilísticas, análise das técnicas de modificação do comportamento impulsivo e, finalmente, através de um estudo empírico. Neste último foi utilizada uma amostra de crianças de três, quatro e cinco anos, bem como um instrumento de avaliação da Reflexividade/Impulsividade especialmente dirigido a estas faixas etárias - o Kansas Reflexion - Impulsivity Scale for Preschoolers (KRISP).

O relatório da aula prática focou a unidade temática "Recém-nascido", inserida no programa das aulas práticas

da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento. Foram salientadas as componentes de preparação para a observação propriamente dita e discussão da observação dos comportamentos do recém-nascido.

## O TESTE DE RORSCHACH NA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA FUNDAMENTAÇÃO, VALIDADE E ESTUDO NORMATIVO NA POPULAÇÃO PORTUGUESA

Decorreram na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, nos dias 25 e 26 de Janeiro de 1988, as provas de aptidão pedagógica e capacidade científica do assistente estagiário António Abel Pires.

A dissertação defendida pelo

candidato, intitulava-se *O Teste de Rorschach na Avaliação Psicológica: Fundamentação, Validade e Estudo Normativo na População Portuguesa*, foi arguida pela Doutora Brigitte Detry Cardoso e Cunha, e era constituída por um estudo normativo das listas de cotação do teste de Rorschach na população do Grande Porto e por um estudo teórico sobre a fundamentação e a validade deste teste.

A prova complementar constou da apresentação e discussão do relatório de uma aula teórico-prática sobre *O Treino de Competências na Administração do Teste de Rorschach* e foi arguida pela Doutora Maria Isolina Pinto Borges.

No final, o candidato foi, aprovado por unanimidade, com a classificação de Muito Bom, pelo júri a que presidiu o Doutor Cândido Mendes Martins da Agra.

## LEITURAS

## ESCALAS LOCUS DE CONTROLO PARA CRIANÇAS. CONSIDERAÇÕES DESENVOLVIMENTALISTAS E CONCEPTUAIS

Orlando M. Lourenço  
Porto, *Jornal de Psicologia*, 1988

O livro *Escalas Locus de Controlo para Crianças* da autoria do Doutor Orlando M. Lourenço, Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa é o último trabalho publicado pelas Edições *Jornal de Psicologia*.

Como o próprio autor refere o conceito de locus (origem) de controlo refere-se às crenças que as pessoas têm de poderem controlar ou não o que lhes acontece e os reforços que obtêm, sendo este conceito, tanto do ponto de vista teórico como programático, dos mais heurísticos em Psicologia.

O conceito de locus de controlo é aqui inserido na perspectiva da aprendizagem social do psicólogo Julian Rotter. Deste mesmo autor é referido: "quando um reforço é percebido pelo sujeito como seguindo-se a alguma acção sua mas não sendo inteiramente contingente a essa acção, então, na nos-

sa cultura, ele é tipicamente percebido como resultado de sorte, acaso, destino, ou sob o controlo do poder dos outros. Quando um acontecimento é interpretado deste modo por um indivíduo falamos em crença no controlo externo. Se a pessoa percebe que o acontecimento é contingente ao seu próprio comportamento ou a características relativamente permanentes que ele possui, falamos em crença no controlo interno". Assim, as pessoas podem ser classificadas ao longo de um contínuum que vai desde um externo extremo até um interno extremo.

A avaliação das crenças de locus de controlo em crianças tem sido feita através de escalas de locus de controlo que são *adiitivas* na sua natureza (compostas de itens heterogéneos), *bipolares* no seu formato (envolvendo opção entre duas alternativas dicotómicas) quantitativas no seu sistema de avaliação e de grande *amplitude* quanto ao ciclo de vida que cobrem.

Com este trabalho o autor pretende levantar algumas questões acerca das escalas locus de controlo mais utilizadas com crianças, nomeadamente o Questionário de Responsabilidade de Realização Intelectual (conhecido por questionário IAR) e a "Escala locus de

controlo Interno-Externo para crianças de Nowicki - Strickland (conhecida por escala CNS-IE).

Assim este trabalho incia-se com um capítulo de Introdução à problemática Locus de Controlo, seguindo-se um capítulo onde o autor refere os fundamentos teóricos deste conceito, apresentando aqui a teoria da Aprendizagem Social de Rotter. Dado que o objectivo deste livro parece ser a especulação quer teórica quer desenvolvimentalista acerca das duas escalas locus de controlo para criança já referidas acima, o último capítulo é dedicado à apresentação destas escalas e sua comparação crítica.

O autor termina levantando algumas objecções de índole desenvolvimentalista e conceptual, que desafiam a avaliação de tipo psicométrica praticada por essas escalas, sugerindo modos qualitativos de avaliar as crenças LOC.

Este livro teve uma tiragem limitada pelo que não foi posto à venda nos circuitos comerciais habituais. Os interessados na sua aquisição deverão solicitá-lo ao autor para a F. P. C. E. -U.L., Rua Pinheiro Chagas, 17-1ª, 1000 Lisboa.

Conceição Nogueira

## CALENDÁRIO (CONT.)

THE FOURTH INTERNATIONAL CONGRESS ON ERICKSONIAN APPROACHES - BRIEF THERAPY: MYTHS, METHODS AND METAPHORS. - San Francisco, 7-11 de Dezembro de 1988. - Informações: The Milton H. Erickson Foundation, 3606 N. 24th Street, Phoenix, AZ, 85016. - U.S.A.

FIRST EUROPEAN CONGRESS OF PSYCHOLOGY - Amsterdam (Holanda), 2-7 de Julho de 1989 - Informações: P.O. Box 71275, 1008 B6 Amsterdam - The Netherlands.

WORLD CONGRESS ON MENTAL HEALTH. Auckland (Nova Zelândia), 21-25 de Agosto de 1989. - Informações: Convention Management Services. P.O. Box 3839. Auckland.

X CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOTERAPIA DE GRUPO: "RENCONTRE OU ALIENATION. LA SIGNIFICATION DU GROUPE DANS LA SOCIÉTÉ ACTUELLE" - Amesterdam (Holanda), 27 de Agosto a 2 de Setembro de 1989 - Informações: IAGP. Amsterdam Congress 1989. Vrite Universiteit Conference Service. P.O.B. 7161. 1007 MC Amesterdam - The Netherlands

22ND INTERNATIONAL CONGRESS OF APPLIED PSYCHOLOGY - Kyoto (Japão), 22-27 de Julho de 1990 - Informações: Secretariat, 22nd IAAP Congress C/O Kyoto International Conference Hall. Takara-Ike, Sakyo-Ku 606. Kyoto - Japão.

JORNAL DE PSICOLOGIA  
RUA DAS TAIPAS, 76  
4000 PORTO

### ASSINATURA ANUAL:

Portugal: Pessoal 800\$00; Instituições, 1500\$00

Outros países - ver página 2

Números atrasados: 150\$00

Actualidade

e divulgação

em Psicologia

## PUBLICAÇÕES RECEBIDAS

- Acta Psiquiátrica y Psicologica de America Latina, 1987, vol. XXXIII, nº 4, Dezembro.
- Apuntes de Psicologia (Andalucía Ocidental) 1988, nº 24, 1º Trimestre.
- Cadernos do CEJ (Min. da Justiça. Centro de Estudos Judiciários), 1986, nºs 1 e 2; 1987, nºs 1 e 2.
- Forgotten Millions - The Treatment of the Mentally Ill - A Global Perspective, 1988. David Cohen. London: Paladin Grafton Books: London.
- Guia del Psicólogo, 1988, nº 60, Abril.
- Información Psicológica, 1988, nº 33, Março.
- O Médico, 1988, vol. 118, até nº 1883 (semanal)
- Práticas Educativas e pensamento operatório. Jean Drévilion. Coimbra Editora, Lda., 1988.
- Psychology News, 1987/8, vol. 2, nº 2.
- Revista Universitária de Psicologia, 1987, Ano 1, nº 1.
- Road Accident Statistics. T.P. Hutchinson, 1987. Adelaide: Rumsby Scientific Publishing (Austrália).
- Science, maladie mentale et dispositifs de l'enfance - Du paradigme biologique au paradigme systemique. Cândido da Agra, 1986. Lisboa: I.N.I.C.
- The Psychologist, 1988, vol 1, nºs 4 e 5, Abril e Maio.

## REVISTA UNIVERSITÁRIA DE PSICOLOGIA

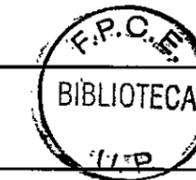


UMA REVISTA  
DE ALUNOS E FEITA POR ALUNOS  
PARA TODOS OS INTERESSADOS  
EM TEMAS DA ÁREA  
DA  
PSICOLOGIA

Publicação da  
Associação Nacional de  
Estudantes de Psicologia

À venda nas Associações de Estudantes

## CALENDÁRIO



## NACIONAL

VII ENCONTRO REGIONAL SOBRE PREVENÇÃO DA ALCOOLDEPENDÊNCIA E OUTRAS TOXICOMANIAS. II REUNIÃO LUSO-ESPANHOLA DE COMBATE AO ALCOOLISMO. I CONGRESSO DE VOLUNTARIADO CONTRA O ALCOOLISMO E TOXICOMANIAS. Valongo, 30 de Junho e 1-3 de Julho de 1988 - Informações: Serviço de Psiquiatria do Hospital de S. João - 4200 Porto.

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

SIMPOSIUM INTERNACIONAL SOBRE PERTURBAÇÕES DO SONO. Porto, 18 a 19 de Novembro de 1988. - Informações: U.T.C./Hospital Magalhães Lemos. Estrada Interior da Circunvalação - 4100 Porto.

## INTERNACIONAL

9TH INTERNATIONAL CONFERENCE OF SOCIETY FOR TEST ANXIETY RESEARCH. (Pádua) Itália, 7-9 de Julho de 1988. - Informações: Laura Comunian. Universita Degli Study di Padova. Dipartimento di Psicologia Generale. Piazza Capitaniato, 3. 35139 Padova - Itália.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PSIQUIATRIA NA ADOLESCÊNCIA "PSYCHOSE ET FONCTIONEMENT PSYCHOTIQUE A L'ADOLESCENCE" - Genève, 10-13 de Julho de 1988 - Informações: 2ème Congrès International de Psychiatrie de L'Adolescence. BP 50, CH 1211 Genève 8 - Suíça.

INTERNATIONAL SCHOOL COLLOQUIUM - PREVENTION - PREVENTIVE STRATEGIES AND PROGRAMMES IN SCHOOL PSYCHOLOGY - R.F.A., 22-26 de Julho de 1988 - Informações: Prof. Dr. Dellef Berg. Universität Banberg. Krongressbüro ISPA. Postfach 1549 D-8600 Banberg - West-Germany.

2ND EUROPEAN MEETING ON THE EXPERIMENTAL ANALYSIS OF BEHAVIOUR (EMEAB II) - Liège (Bélgica), 26-29 de Julho de 1988. - Informações: EMEAB II, Experimental Psychology Laboratory, Univ. of Liège, 5 Boulevard du Rectorat, B32, Sart - Tilman. 4000 Liège - Bélgica.

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

XI INTERNATIONAL CONGRESS OF HYPNOSIS AND PSYCHOSOMATIC MEDICINE - Holanda, 13-19 de Agosto de 1988 - Informações: Congress Secretariat. P.O. Box 106065. 2301 GB Leiden - The Netherlands

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

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

XXVI INTERNATIONAL CONGRESS OF PSYCHOLOGY - Sydney, Austrália, 28 Agosto a 3 de Setembro 1988 - Informações: Conference Secretariat, GPO Box 2609, Sydney, NSW, 2001 Austrália.

3RD INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY CONFERENCE ON STRESS MANAGEMENT - Escócia, 30 Agosto a 3 de Setembro de 1988. - Informações: The Priory Hospital, Priory Lane, London SW 155 JJ - England

BEHAVIOUR THERAPY WORLD CONGRESS. Edinburg (Escócia), 5-10 de Setembro de 1988. - Informações: WCBT'88, Rod Holland. 59, Health Gardens, Twickenham, Middlesex TW1 4LY - Inglaterra.

COGNITIVE PSYCHOLOGY SECTION ANNUAL CONFERENCE/THIRD CONFERENCE OF THE EUROPEAN SOCIETY FOR COGNITIVE PSYCHOLOGY. New Hall (Cambridge) 9-12 de Setembro de 1988. - Informações: Dr. John Recharson. Dept. of Human Sciences, Brunel University, Uxbridge, Middax UB8 3PH - Inglaterra

COGNITIVE BIASES - THEIR CONTRIBUTION FOR UNDERSTANDING HUMAN COGNITIVE PROCESS. Aix-en-Provence (França) 14-16 de Setembro de 1988. Informações: Centre de Recherche en Psychologie Cognitive (CREPCO). Université de Provence, 29, Av. R. Schuman - F 13621. Aix-en-Provence, Cedex 1. França.

V COLLOQUE CONFRONTATION BIOLOGICO-CLINIQUE TROUBLES DU SOMMEIL EN PSYCHIATRIE. (Rouffach) França, 29-30 de Setembro de 1988. - Informações: Dr. Macher. CHS de Rouffach. 68250 Rouffach - França.

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

WPA REGIONAL SYMPOSIUM - THE RESEARCH AND CLINICAL INTERFACE FOR PSYCHIATRIC DISORDERS. Washington (U.S.A.) 13-16 de Outubro de 1988. - Informações: E.Mercer - American Psychiatric Association. 1400 K Street. N.W. Washington DC, 20005 - U.S.A.

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

THE SECOND WORLD CONGRESS ON DRUGS AND ALCOHOL. Tel-Aviv (Israel), 13-17 de Novembro de 1988. - Informações: The Secretariat - 2nd World Congress on Drugs and Alcohol - P.O.B. 6451, HAIFA 31063 - Israel.