

# Aconselhamento psicológico a jovens do Ensino Superior: Uma abordagem psicodinâmica e desenvolvimentista

GRAÇA FIGUEIREDO DIAS (\*)

## INTRODUÇÃO

Quando iniciámos o trabalho de aconselhamento com estudantes do Ensino Superior a nossa formação de base e a prática clínica anterior eram já no domínio da psicoterapia psicodinâmica. Portanto foi neste quadro que continuámos a trabalhar, sem descurar a integração na prática de contributos valiosos de outras abordagens, nomeadamente as cognitivas, eles próprios contudo, filtrados por essa formação de base.

Para o que aqui interessa, refira-se apenas que na terapia e no aconselhamento psicodinâmicos se privilegia ajudar o cliente a ter maior compreensão da relação consigo próprio, com os outros e com o mundo, tendo em conta a sua história de vida e as suas circunstâncias. Para esta compreensão é fundamental um certo tipo de relação terapeuta-cliente, veículo e fonte dessa compreensão.

Ao longo da prática clínica com estudantes,

fomos sendo confrontados com jovens que nos procuravam em situação de grande sofrimento, frequentemente com histórias de vida com vicissitudes difíceis, mas que em algumas sessões pareciam ter recuperado a energia e o bem-estar. Estes jovens contrastavam, na rapidez da sua recuperação, com o que nos tínhamos habituado a verificar com uma população claramente já na idade adulta, que era a que geralmente nos procurava em clínica privada e que, contudo, frequentemente não parecia ter uma história passada nem uma vulnerabilidade pessoal mais problemáticas do que as desses jovens. Admitíamos que esta maior facilidade de recuperação do bem-estar se devesse, por um lado, ao facto de, como se sabe, no fim da adolescência a personalidade não estar ainda consolidada e, por outro, estarem ainda em aberto as escolhas psicossociais de vida como sejam a carreira profissional, a constituição de uma família, a definição de um estilo de vida.

Os estudantes que pedem ajuda psicológica apresentam-se geralmente deprimidos e/ou ansiosos, com a auto-confiança e a auto-estima abaladas, confusos quanto ao seu futuro. E o despoletar do pedido de ajuda é frequentemente: a quebra de um relacionamento amoroso, ou a dificuldade em o estabelecer; as reprovações nos exames e a ansiedade face a estes; as dificuldades na concen-

---

(\*) Investigadora Principal, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.

Toda a correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para [mgd@fct.unl.pt](mailto:mgd@fct.unl.pt)

tração nos estudos e consequentes dúvidas sobre as suas capacidades e sobre o curso escolhido; problemas nas relações com os pais geralmente devido ao sobrecontrolo e às expectativas destes, ou à sua falta de apoio, ao afastamento de casa, etc.

Quando reflectíamos sobre as queixas destes jovens, apercebemo-nos quão frequentemente as suas dificuldades eram claramente compreendidas à luz das tarefas psicológicas normativas desenvolvimentais da juventude, apenas ampliadas por uma história de vida mais difícil, ambientes familiares mais disfuncionais, condições sócio-culturais mais desfavorecidas.

As tarefas normativas da juventude resultam do facto de haver certos critérios sociais que marcam a entrada dos jovens na vida adulta, como sejam tornar-se economicamente independente, exercer uma ocupação profissional, estabelecer eventualmente uma família própria – trata-se de seguir um “relógio social”. E este relógio social interactua com um relógio do desenvolvimento pessoal (biológico, intelectual, emocional), criando necessidades e expectativas de definição dos jovens, quer do ponto de vista intrapsíquico, quer interpessoal, quer social, na transição para a idade adulta.

Vários autores se debruçaram sobre as tarefas psicológicas que os jovens deverão resolver para entrar com sucesso na vida adulta. Consta-se que para vários deles algumas destas tarefas são comuns, apesar de terminologias diferentes, sendo contudo relevância diferente em aspectos diversos necessários para a sua resolução.

Assim, e começando pelo autor talvez mais conhecido, Erikson (1972, 1980), este elaborou uma teoria psicossocial do desenvolvimento da personalidade compreendendo oito fases. O fim da adolescência e início da idade adulta corresponde à quinta fase, definida pela polaridade identidade *versus* confusão de identidade, e ao início da sexta fase, definida pela polaridade entre intimidade e isolamento. A consolidação da identidade sexual assume por isso especial relevância para entrar com sucesso na fase da intimidade.

Para consolidarem a sua identidade os jovens terão que resolver as dificuldades associadas às fases anteriores, que são reavivadas, sendo assim capazes de (a) perspectivar o futuro, (b) consolidar a auto-estima, (c) libertar a iniciativa, (d)

libertar a capacidade de competição. Os jovens terão ainda que lidar com aspectos precursores de dificuldades nas fases desenvolvimentais posteriores, como a capacidade de assumir responsabilidades e o estabelecimento de um sistema de valores próprio.

No quadro desta teoria, as principais questões que podem dificultar a construção da intimidade estão associadas a problemáticas no desenvolvimento da autonomia, ou a uma deficiente confiança básica dos indivíduos neles próprios ou nos outros.

É importante salientar que há necessidade de um certo período de tempo para resolver as tarefas do fim da adolescência, período que Erikson chamou de moratória psicossocial.

Também Sullivan (1953) analisou o desenvolvimento da personalidade pondo em evidência seis estádios. Na fase da adolescência, a tarefa fundamental é a integração do desejo sensual com a intimidade e, na fase final da adolescência, o estabelecimento de uma relação heterossexual íntima e estável. Para a resolução destas tarefas os jovens terão que ultrapassar ansiedades associadas ao desejo sensual, às situações desconhecidas, aos receios de crítica, rejeição, perda de autonomia nas relações interpessoais.

A teoria de Sullivan focaliza-se fundamentalmente nas relações interpessoais, no contexto das quais se desenvolve o *self*, considerando que a principal motivação do indivíduo é manter-se livre da ansiedade que estas relações podem despertar. Mas a fase final da adolescência, com o desenvolvimento cognitivo e as novas oportunidades sociais que a acompanham, é especialmente propícia para a reestruturação do sistema-do-*self*, através de uma reestruturação da informação sobre si próprio e os outros e o estabelecimento de defesas mais amadurecidas contra a ansiedade.

Enquanto Erikson enfatiza o desenvolvimento psicossocial, e Sullivan o interpessoal, Blos (1979) focaliza-se mais no desenvolvimento intrapsíquico. O seu interesse centrou-se no desenvolvimento ao longo da adolescência, tendo conceptualizado este período como um segundo processo de separação-individualização. Segundo processo, por referência a um primeiro processo de separação (conceptualizado por Mahler) que ocorre na infância, desde uma fase de relação simbiótica do bebé com a mãe até uma fase em que a

criança adquire uma independência em relação à presença física da mãe, porque a internalizou. Separação, por corresponder a uma desidealização da imagem infantil dos pais, a uma maior independência e diferenciação de si em relação aos pais reais, a um abandono das fantasias e expectativas infantis sobre si próprio. Individualização porque, simultaneamente à separação, se vai processando uma afirmação daquilo que aquele indivíduo separado é. Esta busca da individualidade no fim da adolescência consubstancia-se na consolidação da auto-estima, na consolidação da identidade sexual, na formação do ideal de *ego* e, finalmente, na formação do carácter.

Neste quadro de referência, considera-se fundamental a resolução com sucesso do processo de separação-individualização, para que o jovem seja capaz de estabelecer relações heterossexuais que não se limitem a réplicas ou contrapontos das relações com os progenitores.

Um outro autor que influenciou, e muito, o nosso olhar sobre algumas das dificuldades dos estudantes foi Kohut. Apesar de o seu trabalho ser especialmente conhecido no que respeita à teorização e ao tratamento de um certo tipo de patologia – a personalidade narcísica – Kohut (Elson, 1987; Kohut, 1984) também se debruçou sobre o desenvolvimento normal da personalidade e, neste âmbito, a sua abordagem veio reabilitar o narcisismo como elemento importante deste desenvolvimento. De facto, existe um narcisismo que pertence ao domínio da boa saúde mental e que tem uma função adaptativa, nomeadamente manter a auto-estima do indivíduo.

Na origem do desenvolvimento do *self* está a relação com a mãe que admira a criança e é sentida por ela como completamente perfeita. Segundo Kohut, um dos processos fundamentais do desenvolvimento do *self* consiste na internalização da admiração de outros significativos da infância, bem como na internalização da perfeição e dos ideais vistos nestes outros, de modo a que a auto-estima do indivíduo não varie ao sabor da aprovação do exterior, nem os seus ideais e objectivos estejam dependentes de figuras de autoridade.

Ao longo do desenvolvimento, o processo de internalização da auto-estima permite que o psiquismo tenha uma estrutura capaz de desempenhar as funções que antes eram realizadas pelos

outros que admiravam o indivíduo, de tal modo que a própria pessoa é capaz de absorver golpes na auto-estima sem a ajuda dos outros. Isto é, o indivíduo sendo mais capaz de suportar experiências de rejeição, frustração, falhanço, torna-se, assim, relativamente independente dos objectos externos.

O processo de desenvolvimento do *self* sofre várias vicissitudes ao longo da vida do indivíduo, em particular nas fases de transição desenvolvimental ou quando ocorrem situações traumáticas ambientais. Kohut considera que as experiências do período de formação do *self* se tornam o protótipo de formas específicas da nossa vulnerabilidade durante períodos de transição posteriores (os altos e baixos da nossa auto-estima, a maior ou menor necessidade de louvor ou de fusão com figuras idealizadas, as experiências de maior ou menor coesão do *self*).

A fase final da adolescência é uma dessas fases de transição. Trata-se de um período em que não só o conceito sobre si próprio tem que ser revisto e consolidado, mas também tem que ser reorganizado todo um conjunto de valores correspondentes a novas tarefas e ao estabelecimento de um plano de vida futuro. Sob o impacto da grande mudança da adolescência para a idade adulta, as inseguranças antigas respeitantes a vulnerabilidades, quer na auto-estima, quer na formação dos ideais, são reavivadas. Por isso, esta fase de reorganização do *self* é também, segundo Kohut, uma fase propícia a mudanças reparadoras de uma estrutura anterior deficitária do *self*. No caso particular dos estudantes universitários, a mudança de ambiente, o enfrentar tarefas de uma dificuldade e natureza diferentes, a competição, o encontro com novas relações, vêm ampliar e confrontar o jovem directamente com a fase de transição adolescente/adulto. Ou seja, no fim da adolescência, as solicitações a que o jovem se vê sujeito podem fazer frequentemente vacilar a coesão do seu *self* e o seu bem-estar psicológico, desenhando-se mesmo, por vezes, um quadro de distúrbios com uma aparência mais grave do que em geral é.

O último autor psicodinâmico que referiremos, de entre os que mais influenciaram o quadro teórico de perspectivação das dificuldades desenvolvimentais dos jovens, é Bowlby. Segundo este autor, os seres humanos têm uma propensão bá-

sica, a qual tem uma origem biológica, para estabelecerem relações afectivas cuja função principal é a de protecção – são as relações de vinculação. Nas suas primeiras interacções básicas com os pais, e dependendo das atitudes destes, estabelecem-se muito cedo padrões básicos de comportamento de vinculação da criança em relação aos pais. Os padrões que têm sido mais consistentemente identificados são os padrões seguro, ambivalente e evitante, muito em particular na relação com a mãe (Bowlby, 1984, 1988).

Na vinculação segura as crianças confiam na disponibilidade e ajuda da mãe em situações de dificuldade. Com esta segurança, são mais dinâmicas nas actividades de exploração e também mais competentes. Este padrão é promovido pelas mães sensíveis aos sinais da criança e que lhe respondem com empatia e amor quando elas buscam protecção ou ajuda.

No segundo padrão, ambivalente, as crianças estão inseguras quanto à disponibilidade das mães, se precisarem delas. Devido a esta incerteza tendem a sentir-se ansiosas face à separação, nas actividades de exploração, e a oscilar entre a busca de proximidade possessiva da mãe e a resistência ao contacto e à interacção com ela. Este padrão é promovido por mães que uma vez estão, outras não estão disponíveis para as crianças.

No terceiro padrão encontrado, evitante, as crianças também não se sentem seguras da resposta da mãe aos seus pedidos de ajuda e protecção, mas esperam, pelo contrário, ser rejeitadas. Por isso, em situações de aflicção, evitam a mãe. Este padrão é promovido por mães críticas e/ou rejeitantes.

Os padrões de vinculação evoluem no decorrer do crescimento da criança, a qual vai construindo modelos funcionais de como pode esperar que o mundo, as pessoas significativas e ela própria se comportem. É no quadro de referência destes modelos que ela actua. Ao longo do seu crescimento, o padrão de vinculação da criança com a mãe tem tendência a perdurar, possivelmente porque é com ela que passa mais tempo. Mais tarde, por exemplo com os professores, é o próprio comportamento seguro ou inseguro da criança (rejeitante ou possessiva) que tende a elicitar comportamentos complementares nos adultos, criando-se assim um ciclo vicioso.

Em resumo, muito cedo as crianças vão cons-

truindo modelos internos de relação com as figuras de vinculação, os quais correspondem à forma como foram vividas as suas próprias relações de vinculação. Por se formarem muito cedo, e serem em grande parte inconscientes, eles tendem a perdurar ao longo da vida, dando origem aos estilos relacionais seguro, ambivalente e evitante. Estes estilos relacionais não se manifestam em todas as relações interpessoais, mas tendem a emergir quando as relações são muito próximas e importantes. É o que acontece nas relações amorosas, muito em particular nas suas primeiras fases, em que o outro é em grande parte desconhecido, não podendo pois desconfirmar as expectativas iniciais.

A teoria da vinculação dá, portanto, um contributo importante para a compreensão das dificuldades que os jovens encontram, não só no estabelecimento das suas primeiras relações amorosas, mas também no desenvolvimento de uma maior autonomia em relação aos pais. Relativamente às relações amorosas, são as crenças negativas em relação a si próprio e/ou aos outros, o receio da rejeição ou da dependência, a idealização excessiva do outro, uma necessidade demasiadamente grande de fusão com o outro, que podem dificultar o estabelecimento destas relações.

#### MODELO DO DESENVOLVIMENTO

Das teorias referidas, podemos concluir que há muitos pontos comuns, e outros complementares, que nos permitem uma compreensão de muitas das dificuldades que os jovens trazem para o aconselhamento. Acresce que há um consenso entre os autores mencionados quando consideram que a tensão desencadeada pela resolução das tarefas desenvolvimentais pode por si só originar sintomas psicopatológicos, muito em particular o humor depressivo. Além disso, a reorganização psíquica necessária na fase de transição da adolescência para a idade adulta pode fazer reavivar vulnerabilidades psicológicas do desenvolvimento anterior que até aí tinham passado despercebidas.

A nossa síntese pessoal pode-se resumir da forma que se segue, esquematizada na Figura 1, e inclui os pontos de vista que consideramos mais relevantes das várias teorias mencionadas. Assim,

na transição da adolescência para a idade adulta o jovem defronta-se com (1) a consolidação da identidade, do seu sistema-do-self, do carácter, do self, da personalidade, conforme os autores; (2) a necessidade, o desejo, a expectativa de estabelecer os seus primeiros relacionamentos amorosos (aquilo que poeticamente Coimbra de Matos apelida de “encontrar o par amoroso”).

Estas duas tarefas são diferentes mas surgem interligadas, na medida em que uma personalidade consolidada está mais capaz de encontrar o par amoroso, e as primeiras relações amorosas contribuem para o conhecimento de si próprio e portanto para a consolidação da personalidade. Para a resolução destas duas tarefas consideramos particularmente importantes outras sub-tarefas que têm a ver com o modo como o jovem estrutura a relação consigo próprio e com os outros:

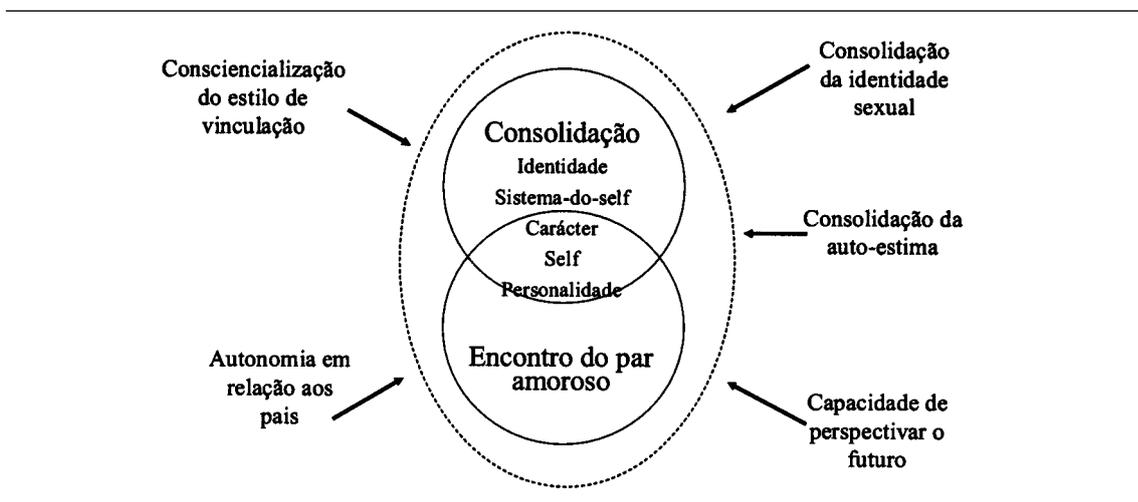
- (1) consigo próprio, (i) a consolidação da sua identidade sexual que implica a integração da sexualidade na personalidade, o sentimento que se pertence a um ou outro sexo e uma dada escolha objectal; (ii) a consolidação de uma auto-aceitação e auto-estima realistas, não dependente acriticamente dos outros para a sua manutenção; (iii) a capacidade de perspectivar o seu futuro, que inclui a definição de objectivos a atingir e a

confiança na sua capacidade de se esforçar e trabalhar para os atingir;

- (2) com os outros, (i) tornar-se mais autónomo em relação aos pais, assumindo complementarmente a responsabilidade pelas dimensões da sua vida relativamente às quais se consubstancia essa autonomização; (ii) tomar consciência dos seus estilos de vinculação concomitantemente com uma atitude activa que permita uma reorganização interna das características desses estilos que se revelem mais desadequadas.

Se são as teorias psicodinâmicas que nos fornecem uma compreensão muito rica das dificuldades dos jovens, são as teorias cognitivas e sócio-cognitivas que nos fornecem o melhor quadro de compreensão para a grande capacidade de as ultrapassar que, nesta faixa etária, eles têm. De facto, são estas teorias que enfatizam o desenvolvimento cognitivo e sócio-cognitivo durante a adolescência, o qual vai permitir ao jovem reconhecer progressivamente os outros como distintos, relativizar opiniões e valores, raciocinar abstractamente sobre possibilidades, ser capaz de negociar conflitos e estabelecer compromissos (e.g., Harter, 1983; Piaget & Inhelder, 1979; Selman, 1980). Possibilitam assim: conhecer-se de forma

FIGURA 1  
Tarefas do desenvolvimento: Modelo teórico



mais abstracta, diferenciada e complexa, contribuindo para a consolidação da auto-estima e para a capacidade de imaginar futuros possíveis; conhecer os outros de forma mais objectiva e realista, facilitando a autonomização em relação aos pais e o estabelecimento com eles de relações mais igualitárias; observar padrões de comportamento consistentes em si e nos outros, o que permite uma revisão de crenças irracionais sobre si próprio e os outros, facilitando a alteração dos estilos relacionais.

Acresce que os jovens que prosseguem os seus estudos no Ensino Superior e não entram no mercado de trabalho imediatamente após o Ensino Secundário, têm a seu favor, para a resolução das tarefas desenvolvimentais, o facto de, utilizando a terminologia de Erikson, a sua moratória psicossocial se realizar no quadro de uma moratória institucionalizada, ou seja, no contexto de estruturas sociais que lhes possibilitam abertura de novos horizontes, amplas oportunidades de experimentação e escolha, em que os erros cometidos no decurso desta experimentação não têm, em geral, consequências graves, em que um grande leque de opções de vida se mantém em aberto durante vários anos.

Note-se que o modo como se processa a resolução das tarefas desenvolvimentais dos jovens não pode ser dissociado do contexto de vida em que ocorre esta resolução. Assim, há um outro aspecto ao qual é importante dar atenção ao perspectivar as dificuldades que levam o estudante a pedir ajuda e que é a questão do *ciclo educativo*. Os jovens que procuram ajuda psicológica no contexto académico fazem-no frequentemente porque sentem que as suas dificuldades são, de algum modo, relevantes para o seu processo educativo. Além disso, as suas dificuldades, não só são muitas vezes desencadeadas pelo próprio processo educativo, como estão frequente e estreitamente relacionadas com ele: desmotivação e dúvidas em relação ao curso em que estão; ansiedade face à aproximação de um teste ou exame e à pressão do estudo e dos trabalhos a entregar com datas limite; dúvidas sobre o caminho profissional uma vez terminado o curso. Ou seja, as dificuldades, quer desenvolvimentais quer académicas, são experienciadas no contexto de um ciclo educativo, ele próprio com tarefas e estádios bem definidos. Podemos referir, de forma simplificada, os seguin-

tes estádios e tarefas: iniciar um curso, progredir, ser avaliado, finalizar e sair (Heyno, 1999).

*Iniciar* um curso exige do estudante um desinvestimento do passado e um investimento numa nova vida com maior anonimato em relação aos colegas e professores. Esta fase pode ser origem de dificuldades para aqueles estudantes cuja autonomia não está adequadamente desenvolvida, autonomia necessária para uma adequada gestão do tempo e capacidade de um estudo menos acompanhado. Pode também ser origem de dificuldades para aqueles estudantes para quem os processos de separação e de estabelecimento de novas vinculações são experienciados com insegurança e ansiedade.

*Progredir* no curso requer motivação para o estudo e o estabelecimento de relações com professores e colegas. Esta fase pode, por um lado, fazer emergir problemas de identidade (quem sou eu?, é isto que quero?, o que é que eu vou fazer no futuro?); por outro lado, desencadear uma recapitulação quer de temáticas familiares, nomeadamente as associadas à vivência da autoridade parental e da rivalidade fraterna, quer de temáticas associadas a experiências educativas antigas.

*Ser avaliado* pode reavivar todas as questões que se prendem com a capacidade de lidar com a competição e com a consolidação de uma auto-estima que seja realista e esteja associada a um centro de valorização interno.

*Finalizar e sair* exige a capacidade de assumir as responsabilidades da vida adulta, com investimento numa dada carreira e num certo estilo de vida. E pode reavivar novamente as dificuldades de separação.

Em resumo, o tipo de relação que o estudante estabelece com os professores, o seu investimento no curso, o modo como encara o processo de aprendizagem, as situações de avaliação e de competição, são expressão do seu funcionamento psíquico interno e também do modo como ele lida com as tarefas desenvolvimentais. Isto é, muitas das dificuldades associadas ao percurso académico podem ser perspectivadas no quadro teórico das questões desenvolvimentais próprias ou que se reavivam nesta faixa etária, nomeadamente a consolidação da identidade, com a necessária capacidade de competição e de assumir responsabilidades, a consolidação da auto-estima, a pers-

pectivação do futuro, a segurança na vinculação, as questões associadas à autoridade parental.

Uma investigação empírica realizada utilizando o referencial acima exposto, mas que não cabe no escopo deste artigo relatar, permitiu consubstanciar a pertinência do modelo teórico de leitura (Dias & Fontaine, 2001).

### MODELO DE INTERVENÇÃO

A intervenção que aqui se propõe insere-se no quadro das abordagens psicodinâmicas. As escolas psicodinâmicas de pensamento, que incluem a própria psicanálise, são inúmeras. Contudo, muitas das diferenças entre elas são apenas questões de ênfases diferentes e de terminologias diferentes. Têm em comum várias premissas. Algumas das mais importantes são:

- (1) cada indivíduo é produto e autor da sua história – o que ele é hoje é influenciado pelas suas experiências na infância e pelo ambiente em que foi criado; experiências posteriores podem confirmar ou modificar estas experiências precoces, e o indivíduo pode contribuir activamente para moldar a forma como vivencia essas experiências;
- (2) o indivíduo vive simultaneamente no mundo externo, e no mundo interno, este em grande parte inconsciente, mas que influencia o modo como ele sente e actua no mundo externo.

O termo aconselhamento psicodinâmico pretende ser a tradução de *psychodynamic counselling* que é utilizado geralmente no mesmo sentido que *short-term psychodynamic psychotherapy*. A psicoterapia breve psicodinâmica destina-se a indivíduos com uma clara e forte motivação para a mudança, e em quem se pode identificar um conflito focal ou central, apesar de compreenderem inúmeras abordagens (Dias, 1988). Contudo, deixando de lado algumas das suas diferenças e no contexto dos serviços inseridos no Ensino Superior, salientemos um dos aspectos comuns mais relevantes: pôr em evidência as ligações entre os elementos psicodinâmicos subjacentes às dificuldades actuais do jovem e, por um lado padrões repetidos de comportamento e história pessoal, por outro a própria atitude do jovem em relação ao processo de aconselhamento e ao conselheiro.

Para compreender o processo é útil esquematizá-lo através de um triângulo, o triângulo de *insight* (Figura 2), em que se põem em evidência a situação de vida presente, a sua ligação à história passada, e ao que se passa na relação terapêutica. Esta última ligação refere-se não apenas a atitudes transferenciais do estudante em relação ao terapeuta no sentido estrito do termo. Refere-se fundamentalmente às atitudes transferenciais em relação ao *setting*: ao modo como o estudante recebe ajuda no contexto institucional, aos sentimentos em relação ao processo terapêutico nestas condições, à forma como procede quando falta a uma sessão ou uma sessão tem que ser cancelada, etc.

FIGURA 2  
Triângulo de *insight*

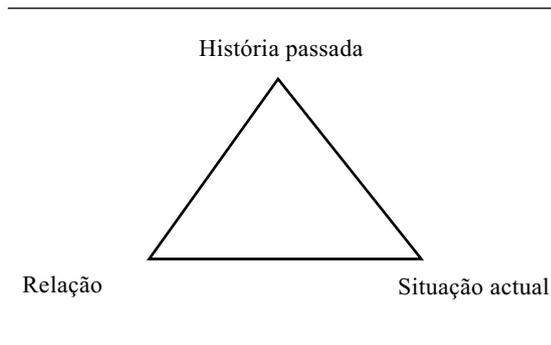
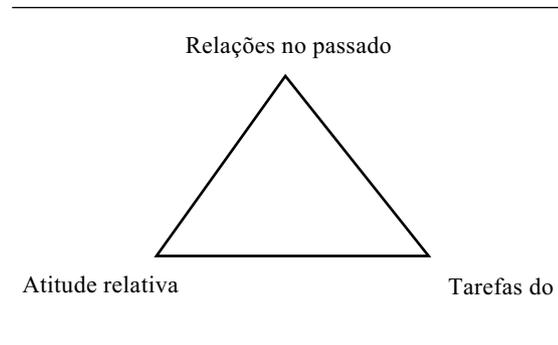


FIGURA 3  
Modelo de intervenção



A nossa experiência no aconselhamento de estudantes tem vindo a consolidar a convicção sobre a utilidade e vantagem de um modelo de intervenção que privilegia a perspetivação das dificuldades actuais do estudante à luz das questões associadas à resolução das tarefas desenvolvimentais, focalizando nelas o processo terapêutico (Figura 3). O modelo teórico apresentado anteriormente indica as tarefas do desenvolvimento pessoal que consideramos mais relevantes. Além disso, as teorias do desenvolvimento dos autores que se debruçaram sobre essas tarefas iluminam as ligações entre as dificuldades no presente e a história de vida e as relações no passado.

#### EXEMPLO DE UM CASO

Um exemplo, simples dada a limitação de espaço, poderá ajudar a clarificar o que acabámos de expor (Figura 4).

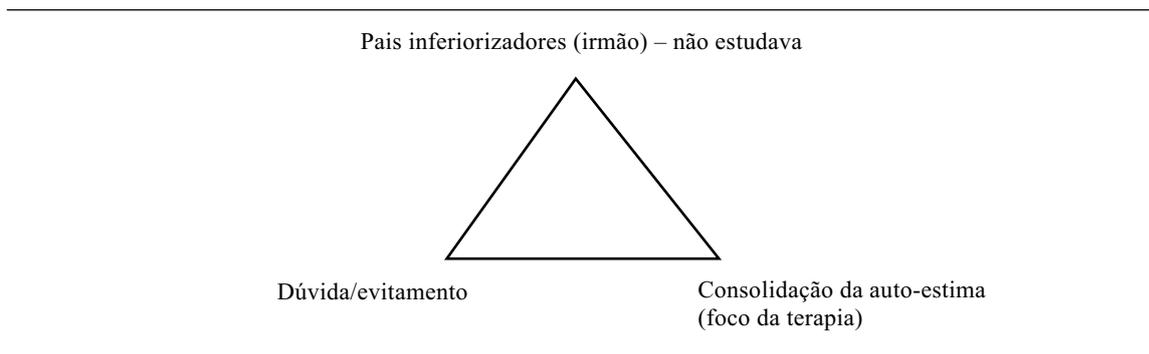
Ana é uma jovem franzina de cabelos louros e olhos azuis. Procura o serviço pouco tempo antes das férias do Natal. Tem 19 anos, está no primeiro ano de uma licenciatura da Faculdade e a razão para procurar ajuda é a sua extrema ansiedade face aos exames que estão à porta. Acha que não vai passar e a ansiedade bloqueia-lhe a capacidade de estudar. Durante a primeira sessão tentamos sempre perspetivar as queixas actuais num contexto da história de vida. A terapeuta fica assim a saber que a Ana pertence a um meio sócio-económico médio/baixo, os pais estiveram emigra-

dos em França e regressaram a Portugal quando ela tinha seis anos. Não tem recordações do período de vida em França. Tem um irmão mais velho cinco anos que está a tirar um Mestrado no Instituto Superior Técnico e é um aluno brilhante, mas que é introvertido e não tem amigos. Pelo contrário, ela sempre foi sociável, no passado nunca se preocupou muito com os estudos, mas eles correram sempre razoavelmente, gostava muito de se divertir. Desde que entrou para a Faculdade mudou radicalmente. Tem um namorado, mas não é capaz de pensar em mais nada senão nos estudos. Associa isto ao facto de os pais terem posto muitas reservas em relação a ela prosseguir os estudos superiores porque eles têm dificuldades económicas e acham que ela nunca foi uma aluna brilhante, nem é inteligente como o irmão. Está deslocada e vive numa casa alugada com colegas.

Numa perspectiva desenvolvimental, a terapeuta considera que o foco da intervenção deveria ser a consolidação da sua auto-estima, abalada com a entrada para a Universidade. Pôs como hipótese que haveria outros elementos mais precoces na sua história de vida que permitiriam compreender que esta fosse uma linha desenvolvimental vulnerável, apesar de na primeira sessão a Ana não os ter revelado, ou não estar consciente deles – até à entrada para a Faculdade a sua vida tinha sido feliz, dando-se bem com os pais, irmão, tendo amigos, etc. Este foco foi reformulado à Ana utilizando os seus próprios termos: ultrapassar a falta de confiança, perspetivar as comparações com o irmão. Na segunda sessão a Ana só falou

FIGURA 4

Ana



dos trabalhos, dos exames, da sua ansiedade. A intervenção foi interrompida pelas férias do Natal e na sessão marcada para Janeiro, já em plena época de exames, a Ana faltou – telefonou a dizer que tinha tanto trabalho que não tinha tempo para mais nada e que depois marcaria nova sessão. Mas não marcou.

No ano lectivo seguinte, sensivelmente na mesma altura, a Ana voltou a marcar uma sessão. Afinal fizera oito cadeiras no passado ano lectivo, mas apesar disso, agora sentia-se exactamente na mesma, em grande sofrimento, ansiedade, os exames iam correr mal e dizia “eu assim nem consigo viver”. Na segunda sessão falou obsessivamente dos trabalhos que tinha para fazer, nas avaliações à porta. Chorou convulsivamente. E novamente depois do Natal não voltou a aparecer.

No terceiro ano lectivo, também antes do Natal, Ana voltou a marcar uma entrevista. A terapeuta sentia-se frustrada com o padrão de comportamento da Ana e com o sentimento de que não tinha estabelecido uma aliança terapêutica suficientemente forte que permitisse à Ana continuar o trabalho terapêutico para além de um alívio da ansiedade antecipatória imediatamente antes do início dos exames. Decidiu explicitar este seu sentimento e acrescentou que a Ana dissera não se permitir viver a vida, e que também não se permitia viver com ela no processo terapêutico, dar-se tempo para olhar para dentro de si, tentar ultrapassar as suas dificuldades e confiar que seria capaz disso. Desta vez a Ana não desapareceu... Continuou as sessões durante a época dos exames e início do segundo semestre. Foi possível verbalizar que desde sempre os pais tinham sido críticos com ela e falar de muitos incidentes neste contexto. Numa sessão disse “nunca falei de uma coisa e eu própria acho que já não me lembrava, mas já na primária quando eu disse que gostava era de brincar e ter amigos penso que não era bem assim. O que eu tinha já nessa altura era medo, medo de que eu, mesmo que estudasse mais, não tivesse os resultados do meu irmão”. A partir desta sessão a Ana começou claramente a mostrar-se mais confiante, tanto nas suas atitudes durante as sessões e no modo como se referia aos pais e ao irmão, como na sua atitude em relação ao estudo, que passou a encarar com menos ansiedade conseguindo compatibilizá-lo com sair com o namorado, estar com os amigos.

Dois anos depois a terapeuta encontrou a Ana no corredor, “Então como vão as coisas?”, perguntou. “Este é o meu último semestre. E sabe, como tenho tido muito boas notas deixaram-me inscrever ao mesmo tempo no Mestrado de X”.

#### METODOLOGIA E TÉCNICAS DE INTERVENÇÃO

A metodologia e as técnicas utilizadas no nosso aconselhamento têm como base a abordagem antropoanalítica desenvolvida por Caldeira (1979).

Nesta abordagem considera-se fundamental distinguir dois momentos na intervenção: o momento do encontro e um segundo momento, o da reflexão sobre o cliente. No momento do encontro, a pessoa surge-nos como uma significação, um *para si*, a forma como subjectivamente sente a sua realidade interior, vive o seu estar no mundo e estabelece o seu sistema de relações sociopessoais. Neste momento, o terapeuta adopta o ponto de vista interno do cliente como base para o compreender. Para captar este mundo fenomenológico da pessoa o terapeuta utiliza uma abordagem não directiva, que se caracteriza por uma série de atitudes básicas sistematizadas por Rogers (e.g., 1972, 1974): a compreensão empática, a escuta incondicional positiva e a congruência. Estas atitudes, por si só, vão permitir um aumento da auto-estima e da auto-aceitação, tornando-se o *self* mais coeso e originando como consequência uma melhor organização das actividades do *ego*, o que permite aprender, estudar, pensar melhor.

Num segundo momento, posterior, de reflexão sobre o caso, o cliente é uma coisa a conhecer, um *em si*, é a instância do objecto por contraposição à instância imaginária do primeiro momento. Neste segundo momento, e para o caso da população a que nos estamos a referir, jovens estudantes sem psicopatologia grave, utilizamos, para a compreensão das dificuldades actuais, as teorias psicodinâmicas desenvolvimentistas que mencionei anteriormente. Assim, por exemplo, para a compreensão das dificuldades de autonomização em relação aos pais, a teoria de Blos sobre o processo de separação-individualização na adolescência revela-se particularmente útil; para as dificuldades nas relações interpessoais próximas, evitadas ou vividas com grande ansiedade e o receio de rejei-

ção e crítica, o quadro de referência da teoria de vinculação de Bowlby é fundamental; para as dificuldades de auto-aceitação e consolidação de uma estima de si próprio realista consideramos o quadro de referência da psicologia do *self* de Kohut como o mais rico.

A compreensão que o terapeuta vai tendo do estudante resulta de um vaivém dialéctico entre os dois momentos referidos, o *para si* e o *em si*. Salientamos este aspecto porque pensamos não ser possível uma prática clínica com base apenas nos aspectos técnicos (por exemplo as técnicas da terapia centrada), sem um referencial teórico que configure o que o terapeuta “vê” e “ouve” nos encontros terapêuticos. Este referencial resulta não apenas das teorias em que ele se baseia, mas também da sua experiência clínica e da sua experiência de vida, sendo importante que ele o consciencialize. E só se o terapeuta não é capaz de admitir que uma dada expectativa que lhe advém da análise do cliente no segundo momento não é satisfeita, só se não fica nunca surpreendido, estará em risco de confundir teoria e observação, estará em risco de não compreender as características únicas do seu cliente.

Quanto às técnicas podemos considerar as técnicas não-verbais, nomeadamente o silêncio atento e a capacidade para criar uma atmosfera calorosa e compreensiva, e as técnicas verbais (Dias, 1987). A reformulação constitui o modo de intervenção verbal mais importante, mas que só tem sentido quando o terapeuta atingiu uma relação terapêutica com o seu cliente. A reformulação deve ser centrada na pessoa e não no seu problema. A reformulação permite reenviar ao cliente a síntese, ou uma parte particularmente relevante, do seu discurso e dos sentimentos que o acompanham, clarificar este discurso, elucidar o conteúdo nele implícito, confrontar o cliente com paradoxos presentes naquilo que verbaliza, ou entre aquilo que verbaliza e o sentimento que exprime, estabelecer ligações, e ainda fazer interpretações a quente. Na interpretação a quente o terapeuta chama a atenção para relações ainda não reconhecidas (como seja entre acontecimentos, características de personalidade, sintomas), padrões de sentimentos, pensamentos, acções, dando sentido ao aparentemente incompreensível. Mas isto com base no material já veiculado pelo cliente e sempre transmitido como uma hipótese de compreensão.

Outras técnicas importantes são a exploração

do discurso do cliente, tanto do ponto de vista lógico como afectivo, a apresentação de hipóteses que correspondem à inversão ou a uma mudança de visão daquilo que o cliente comunica. Pretende-se aqui convidar o cliente a aprofundar um dado tema. Finalmente, algumas explicações sobre questões desenvolvimentais com que naturalmente os jovens se defrontam são úteis porque despatologiza o que se passa com eles, aumenta a esperança e promove o *insight*.

É utilizando estas técnicas que se analisa também os aspectos transferenciais da relação, as defesas e as resistências ao processo terapêutico.

## DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Em resumo e segundo a nossa experiência, parece-nos vantajoso focalizar o aconselhamento, sempre que possível, nas dificuldades actuais na resolução das tarefas desenvolvimentais, estabelecendo as ligações possíveis e continuidade existentes relativamente à história de vida e às relações no passado, o que permite ao estudante uma melhor compreensão do seu funcionamento psíquico interno. Estar-se-á assim a desbloquear o desenvolvimento numa dada dimensão da personalidade, a contribuir para a consolidação do *self* e para a construção de uma personalidade saudável e a potenciar também as capacidades académicas do jovem. Tal focalização contribui para a possibilidade de fazer intervenções breves, questão importante para os serviços universitários de consulta psicológica que lutam geralmente com o problema das listas de espera.

Mas, a possibilidade de fazer intervenções breves advém também de outros factores: o facto de nos jovens a personalidade não estar ainda consolidada e estar presente um processo maturativo natural em direcção à independência; a capacidade cognitiva dos estudantes universitários; as oportunidades sociais que estão em aberto; o próprio calendário escolar com os seus intervalos. Assim, uma pequena melhoria no seu funcionamento psíquico pode ter um impacto imediato no rendimento académico, nas relações com os colegas, na possibilidade de novas explorações no contexto da moratória institucionalizada que a Universidade propicia. Impacto que dá um reforço

positivo ao natural movimento maturativo destes jovens.

Claro que os resultados de uma intervenção breve não podem deixar de ser modestos. No entanto, é expectável que ao longo do processo terapêutico o estudante se sinta menos confuso e ansioso, experiencie uma flexibilização do seu sistema defensivo, tenha maior compreensão e aceitação relativamente a si próprio e aos outros, se sinta mais livre e autónomo, tenha mais esperança no futuro, se sinta com maior capacidade para utilizar criativamente as suas potencialidades, interiorize o processo terapêutico de modo que as mudanças continuem para além dos encontros terapêuticos.

Além disso, considera-se que nestas intervenções se põe em marcha um processo que pode continuar para além do encontro efectivo com o conselheiro. E o facto de os estudantes saberem que podem recorrer novamente ao aconselhamento ao longo do percurso académico é uma variável que favorece este processo de mudança e o desbloquear do desenvolvimento.

Para alguns estudantes, contudo, intervenções breves não são suficientes e surge o dilema de decidir quantos estudantes nestas condições podem ser acompanhados e por quanto tempo, sem prejudicar aqueles para quem uma intervenção breve, agora, pode fazer toda a diferença para prevenir situações psicopatológicas no futuro. De facto, o modelo de intervenção que se propõe não é aplicável a todos os jovens, nomeadamente àqueles que apresentam quadros psicopatológicos com uma sintomatologia já rigidificada (como sejam as perturbações obsessivo-compulsivas), jovens gravemente deprimidos, ou àqueles com perturbações graves de personalidade. Apesar de considerarmos que a personalidade não está ainda consolidada nesta faixa etária, e termos esta expectativa optimista do desenvolvimento juvenil, o que é um facto é que somos confrontados por vezes com jovens que claramente apresentam sinais de uma estruturação perturbada da personalidade (narcísica, paranóide, *borderline*).

A terminar, os serviços de aconselhamento psicológico no Ensino Superior têm várias vertentes de intervenção. Uma são as “visíveis” para a instituição, como sejam a organização de *workshops* sobre a entrada no mercado de emprego, as estratégias de estudo, a ansiedade aos exames.

Neste artigo referiu-se uma abordagem no âmbito do “invisível” da intervenção psicológica, frequentemente pouco compreendido e valorizado pela instituição. E, no entanto, é neste âmbito que para muitos jovens se joga toda a diferença: poderem ou não viver criativamente e com todas as suas potencialidades a sua passagem pela Academia e consolidar uma personalidade saudável.

## REFERÊNCIAS

- Blos, P. (1979). *The adolescent passage: Developmental issues*. New York: International Universities Press.
- Bowlby, J. (1984). *Apego e perda: Vol. I. Apego: A natureza do vínculo*. S. Paulo: Martins e Fontes. (Original publicado em 1969.)
- Bowlby, J. (1988). Developmental psychiatry comes of age. *The American Journal of Psychiatry*, 145, 1-10.
- Caldeira, C. (1979). *Análise sociopsiquiátrica de uma comunidade terapêutica*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Medicina da Universidade Clássica de Lisboa.
- Dias, G. F. (1987). Psicoterapia antropológica. *Psicologia*, 3, 381-390.
- Dias, G. F. (1988). Psicoterapia breve a estudantes universitários. *Psicologia*, 1, 29-44.
- Dias, G. F., & Fontaine, A. M. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Elson, M. (Ed.) (1987). *The Kohut seminars on self psychology and psychotherapy with adolescents and young adults*. New York: W. W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise*. Paris: Flammarion. (Original publicado em 1968.)
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: W. W. Norton & Company. (Original publicado em 1959.)
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed., Vol. IV, pp. 275-385). New York: John Wiley & Sons.
- Heyno, A. E. (1999). Cycles in the mind: Clinical technique and the educational cycle. In J. Lees, & A. Vaspe (Eds.), *Clinical counselling in further and higher education*. London: Routledge.
- Kohut, H. (1984). *Self e narcisismo*. Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado em 1978.)
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1979). *A psicologia da criança do nascimento à adolescência*. Lisboa: Moraes. (Original publicado em 1966.)
- Rogers, C. (1972). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes. (Original publicado em 1961.)

- Rogers, C. (1974). *Terapia centrada no paciente*. Lisboa: Moraes. (Original publicado em 1951.)
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analysis*. New York: Academic Press.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.

#### RESUMO

Neste artigo propomo-nos explicar um modelo teórico do desenvolvimento psicológico, que consideramos permitir compreender a maioria das dificuldades que os jovens do Ensino Superior trazem para o aconselhamento, e um modelo de intervenção no aconselhamento individual dele resultante. O modelo teórico

surgiu ele próprio de um vaivém dialéctico entre a prática clínica e a reflexão sobre essa prática, à luz dos modelos do desenvolvimento de vários autores psicodinâmicos. Reflexão que nos permitiu encontrar comunalidades e complementaridades entre esses modelos, apesar da utilização de terminologias diferentes pelos seus autores. O modelo teórico elaborado serviu de quadro de leitura a uma investigação empírica que permitiu consubstanciar a sua pertinência. A partir deste modelo propõe-se um modelo de intervenção que se inscreve num quadro de terapia breve psicodinâmica, o qual será explanado resumidamente e ilustrado com um caso clínico. São discutidas as vantagens e os limites deste modelo de intervenção.

*Palavras-chave:* Aconselhamento psicológico, desenvolvimento, Ensino Superior.