

Edições
Jornal de
PSICOLOGIA

Neste livro abordam-se os modelos que têm sido mais frequentemente utilizados em Psicologia de Desenvolvimento, considerando-se que nesta fase da História da Psicologia estes modelos estão em mudança. Parecem tender a um certo nível de integração a que não se chega facilmente, dadas não só as discrepâncias entre os diferentes modelos, assim como as dificuldades metodológicas e terminológicas inerentes à própria dinâmica interna da Psicologia Científica.

Com o apoio da
FUNDAÇÃO ENG. ANTÓNIO DE ALMEIDA



Edições "Jornal de Psicologia"
INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO
Maria Isolina Pinto Borges

INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

MARIA ISOLINA PINTO BORGES



Jornal de
PSICOLOGIA

Com o apoio da
FUNDAÇÃO ENG. ANTÓNIO DE ALMEIDA



**INTRODUÇÃO À
PSICOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO**

MARIA ISOLINA PINTO BORGES

INTRODUÇÃO À
**PSICOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO**

EDIÇÕES Jornal de **PSICOLOGIA** PORTO, 1987

Com o apoio da

FUNDAÇÃO ENG.º ANTÓNIO DE ALMEIDA



EDIÇÕES JORNAL DE PSICOLOGIA

1. Teorias da Inteligência — Leandro S. Almeida
2. Guia de Curso e Profissões — José M. Castro,
Maria do Céu Taveira e Pedro Braga Pinho
3. Jovens Portugueses em França: Aspectos da Sua
Adaptação Psico-social — Félix Neto
4. Introdução à Psicologia do Desenvolvimento —
Maria Isolina P. Borges

Título Original: Introdução à Psicologia do Desenvolvimento

Autor: Maria Isolina P. Borges

© JORNAL DE PSICOLOGIA
PORTO, 1987

Às crianças que foram o Luís Alberto e a Clarinha

Às crianças que são a Laura Maria e a Sara Elisabeth

A preocupação de uma abordagem dos modelos mais frequentemente referidos em Psicologia do Desenvolvimento esteve na base da elaboração deste livro, por se considerar que a divulgação sucinta destes modelos — tema específico dos seus interesses — permitiria uma informação útil em geral.

Não foi alheia a esta preocupação o incentivo que me foi dado pelo Prof. Doutor Bártolo de Paiva Campos e a colaboração directa e preciosa da Dr.^a Orlanda Cruz, assim como as ajudas esporádicas, mas não de menos peso das Dr.^{as} Isabel Soares, Alexandra Rodrigues, Maria Adelina Barbosa e Marina Serra Lemos.

A publicação não seria possível sem o apoio das Edições do Jornal de Psicologia, nomeadamente do Dr. Leandro Almeida, Dr.^a Céu Taveira, Dr. Miguel Cameira, Dr. Pedro Pinho, Dr. Óscar Gonçalves e muito especialmente, na fase final de passagem à concretização tipográfica, da Dr.^a Conceição Nogueira.

O aparecimento do livro e a sua divulgação por países de língua Portuguesa, seria inviável sem a participação da Fundação Eng.^o António de Almeida na pessoa do Dr. Aguiar Branco.

O prefácio do Prof. Doutor Joaquim Bairrão Ruivo, complementa este trabalho, do meu ponto de vista, de modo perfeito.

A todos os meus agradecimentos vivamente sentidos.

Prefácio	13
Introdução	17
Capítulo I — A Psicologia do Desenvolvimento — Aspectos históricos, concepções e métodos	21
1. História da Psicologia do Desenvolvimento.....	23
2. O conceito de desenvolvimento psicológico.....	25
2.1. Perspectivas	25
2.2. O conceito de estágio.....	34
A) Jean Piaget (1896-1980)	35
B) Sigmund Freud (1856-1939).....	38
C) Erik Erikson (1902-).....	39
D) Henri Wallon (1879-1962).....	40
E) Arnold Gesell (1880-1961).....	41
2.3. Os factores de desenvolvimento	42

3. Os Métodos de estudo no Desenvolvimento Psicológico	44
Capítulo II — Do recém-nascido aos primeiros anos de vida	47
1. Jean Piaget e o estágio da inteligência sensório-motora	49
2. A gênese do desenvolvimento mental na perspectiva psicanalítica: Melanie Klein, W. R. Bion e René Spitz	55
3. Outras perspectivas de incidência psicanalítica com implicações nesta fase de desenvolvimento: Margaret Mahler, D. W. Winnicott, John Bowlby e David Rapaport	60
4. A perspectiva de Erik Erikson	67
5. Os estádios impulsivo puro, emocional, sensório-motor e projectivo, de Henri Wallon	68
5.1. O estágio impulsivo puro	68
5.2. O estágio emocional ou de simbiose afectiva dos primeiros meses de vida: as primeiras permutas	69
5.3. O estágio sensório-motor e a descoberta dos objectos	70
6. A perspectiva de Arnold Gesell: os três primeiros estádios	71
7. A noção de objecto e o mundo perceptivo segundo T. G. R. Bower	75
8. A importância da observação da relação mãe-criança: a interrelação mãe-criança nas asserções de Colwin Trevarthen	77

Capítulo III — A criança dos dois aos seis anos...	83
1. Jean Piaget e a pré-operatividade	86
2. A Psicanálise e o conflito Edipiano	91
3. A perspectiva de Erik Erikson	95
4. O estágio sensório-motor prolongando-se no estágio do personalismo, segundo Henri Wallon .	96
5. A criança dos 18 meses aos 5 anos na perspectiva de Arnold Gesell: o 4.º e 5.º estádios	99
6. A perspectiva da Aprendizagem social	102

Capítulo IV — A operatividade concreta coincidindo com o período de latência: aquisições escolares e socialização	109
1. Perspectivas	112
1.1. Jean Piaget e a operatividade concreta: passagem da pré-operatividade à operatividade e conceitos básicos	112
1.2. Sigmund Freud e o período de latência ...	122
1.3. A perspectiva de Erik Erikson	124
1.4. O estágio categorial segundo Henri Wallon: características e evolução	125
1.5. A perspectiva de Arnold Gesell e o 6.º estágio	129
2. Aspectos do desenvolvimento cognitivo na linha da observação comportamental	131

Capítulo V — A adolescência	135
1. Considerações genéricas	137
2. Perspectivas	141
2.1. Perspectiva de Jean Piaget	141

2.2 A perspectiva psicanalítica.....	144
2.3. Erik Erikson: críticas e continuadores.....	146
2.4. O estágio da puberdade e adolescência na perspectiva de Henri Wallon.....	151
2.5. A perspectiva de Arnold Gesell e o 7.º estágio.....	153
3. O desenvolvimento moral na adolescência.....	154
Conclusões	157
Referências Bibliográficas	165

Prefácio

Paradigma é em síntese um consenso científico, sobre uma certa maneira de ver o mundo (mundo-visão). Os cientistas como que se põem de acordo ou pretendem esse acordo ou até o assumem em relação à ciência que praticam. É igualmente aceitarem uma norma.

Já modelo tem outro sentido epistemológico, é como uma miniatura de realidade, um experimento, ou simulação reduzida de uma realidade, para perceber essa mesma realidade.

Ora como a autora nos diz, sente-se na actual psicologia do desenvolvimento, uma certa crise de paradigmas, e isso, como se vê algures no texto (no início e no fim), é devido às dimensões multimodas do comportamento nem sempre fáceis de descrever e explicar. E aí entramos no problema também crucial, como descrever (constructos, variáveis, etc.), como explicar, sistemas, teorias?

Nas suas ambições de sistema, os cientistas do desenvolvimento tiveram por vezes de "simplificar" as suas hipóteses

descritivas e explicativas a certos paradigmas, por vezes limitados ou limitativos.

É pois essa reflexão sobre teorias, sistemas, paradigmas e modelos que encontramos ao longo da obra de Isolina Borges. Dado os limites de uma pequena introdução deste tipo, recorro paradigmaticamente, um desses fulcros de algumas teorias do desenvolvimento de impacto tão frutuoso e ao mesmo tempo polémico. Estamos a falar de estádio do desenvolvimento, talvez o mais fulcral dos paradigmas em desenvolvimento, que se liga com outros de igual, menor ou maior abrangência como socialização, cognição, etc.

Assim desfilam nas páginas do livro em estudo, os sistemas e teorias mais comuns em Psicologia do Desenvolvimento. Que a psicologia do desenvolvimento humano é predominantemente histórica, a perspectiva anhistórica (ou ahistórica no dizer da autora), não é compatível com as várias modalidades descritivas e explicativas da evolução do comportamento do nascimento ao declínio. Perpassa pois neste livro esta vertente histórica dos conceitos mais comuns a esta área do saber, dos últimos 70 anos.

Recordemos ainda que o conceito de desenvolvimento é em síntese, uma busca das evidências comportamentais (há quem lhe chame comportamentos típicos ou cruciais, ou até chave), e das suas mudanças, e ao mesmo tempo a busca de consistências e estabilidades. Recordo uma frase do meu mestre de Psicologia do Desenvolvimento, René Zazzo, "é como andar numa escada rolante querendo apanhar coisas". Não recordo exactamente as palavras, mas a ideia, de Baltes ou Zazzo, é a mesma: em psicologia do desenvolvimento procuramos estabilidade num comportamento em mudança.

Esta afirmação é uma preceção de sistemas, e vários são os sistemas que perpassam em análise, na "Introdução à Psicologia do Desenvolvimento". É também a busca da leitura, e a autora recorda-nos-lo, da mudança, que nos obriga a uma multiplicidade de enfoques nem todos completos ou coincidentes.

São pois analisadas, sobretudo, com os sistemas de Piaget e Freud, e autores de escolas neo-freudianas e neo-behaviouristas (não dos termos mas traduz uma realidade), essa mudança e essas consistências. Iguamente não está esquecido e perpassa na análise deste livro, relacionado com a questão que levantamos acerca da posição histórica em Psicologia do Desenvolvimento, a outra vertente desta ciência ou conjunto de ciências, que é a relação indivíduo-sociedade e a sua evolução ao longo do tempo. Claro está que esta vertente é profundamente historicista e liga-se com o fenómeno crucial dos comportamentos socializados ou sociais, nomeadamente os que tornam o indivíduo apto a aceder às regras sociais, morais, numa palavra a adaptar-se à sociedade onde vive.

Refere em determinada altura a autora, a importância da perspectiva interaccionista e constructivista da qual Piaget é o principal mentor. Deste modelo ressaltam alguns problemas actualmente revisitados, tais como a invariância dos estádios e sua diferenciação qualitativa e que se pretende aproximadamente buscar (fixar?). Claro está que esse sistema que foi paradigma e ainda o é, tem vicissitudes e obriga actualmente a novas perspectivas e aprofundamentos. A mera cognição, se recordarmos a advertência de S. Meadows, poderá, em certa escala, e talvez de modo mais fundamentado nas fontes de experiência, "explicar" certos comportamentos clássicos de psicologia do desenvolvimento até agora não fortemente demonstrados.

Isto vem a propósito da afirmação da autora — "assim, em última análise, a psicologia genética é o estudo dos processos que, a nível cognitivo, estão presentes no sujeito desde o nascimento à adolescência", o que pressupõe um aprofundamento constante dessas experiências e a sua descrição exacta, demonstração e explicação embora circunscrita e não sistemática como pretendia o genial Piaget.

Do trabalho da autora resulta, para além da grande familiaridade com a perspectiva de Piaget e seus colaboradores,

uma outra área que domina com à vontade. Referimo-nos à perspectiva psicanalítica de Freud e dos pósfreudianos. Assim não passa despercebido a Isolina Borges o crucial problema da psicanálise enquanto psicologia do desenvolvimento, ou talvez mais modestamente de certos comportamentos emocionais do "filho do homem". E esse crucial problema reside, a nosso ver e segundo muitos autores, na profunda "individualidade" ou individualismo do sistema freudiano clássico. As forças ou factores do desenvolvimento são intrínsecos ao homem e o sistema é tautologicamente demonstrado pela metapsicologia. Daí o sistema não abordar uma das perspectivas mais importantes da psicologia do desenvolvimento, a da perspectiva histórica, a relação indivíduo-sociedade. Não escapam sem dúvida à autora as tentativas de E. Erikson, um dos mais destacados neo-freudianos, o qual pressupõe um modelo em que o "social" é tido em conta.

No entanto e citamos a autora de *INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO* "...mas a evolução da Psicologia (do desenvolvimento) não dispensa, pelo menos neste momento da sua história tão recente, uma metodologia(s) que garanta(m) a cientificidade dos seus pressupostos."

Joaquim Bairrão Ruivo

Introdução

O objectivo deste livro é salientar, se possível de modo claro e sucinto, algumas das questões levantadas pelos modelos que, nas últimas décadas, têm predominado em Psicologia do Desenvolvimento. Tal facto leva-nos à abordagem parcial de alguns desses modelos, sem intenção de revisão exaustiva, quer de conteúdos quer de referências bibliográficas. Tem assim, um cariz sobretudo teórico, embora pela definição clássica da Psicologia — estudo dos comportamentos humanos — não seja simples, nesta ciência, isolar a teoria da prática.

Neste momento, a maior parte das pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento pressupõem uma metodologia tendo na base uma práxis meticulosa e cuidada. Essa práxis metodológica não tem, todavia, dispensado até agora, um conjunto de pressupostos básicos, implicando necessariamente um certo nível de coerência lógica, que se impõem ora desenhando a própria metodologia, como é o caso do Construtivismo genético, ora enfatizando, preferencialmente, no seu

percurso, meios sofisticados da metodologia experimental. Num ou noutro caso, verifica-se ainda a necessidade de recorrer a modelos originados na Epistemologia, uma vez que os resultados até agora encontrados não esgotam as hipóteses teóricas.

A adequação de alguns aspectos epistemológicos — modelos — aos comportamentos humanos, define as potenciais atitudes que os peritos em Psicologia poderão assumir face ao comportamento. Parece-nos, assim, que o conhecimento das relações, modelos e comportamentos, esclarece todos aqueles que se debruçam sobre o modo como o ser humano funciona face a uma vastidão de estímulos, quer esse funcionamento seja determinado predominantemente pelo património genético, pelo ambiente, ou simultaneamente por ambos.

Não se pretende neste livro fazer opções ou sínteses originais nem discutir pesquisas em curso: pressupõe-se antes que o papel dos modelos em Psicologia do Desenvolvimento está de certo modo em declínio — a revisão de conceitos base, incluindo o próprio conceito de desenvolvimento, a tecnologia e os novos modos de informação, poderão, senão no seu todo, mas num ou noutro aspecto, prescindir do recurso como até agora utilizado, a modelos explicativos. É mesmo provável que o critério de explicabilidade em Psicologia possa vir a ter menos importância num futuro próximo. Mas porque é uma realidade que contém ainda muitas hipóteses interrogativas (que noutras etapas do desenvolvimento científico da Psicologia possivelmente ressurgirão), os modelos actuais têm o mérito de reforçar a atitude do “quão pouco se sabe”, atitude que nem a Ciência organizada pelo Homem, nem a História feita por ele, até agora desvalorizaram.

Uma vez que, tal como refere Brennan (1982), há tendência nas últimas décadas a uma certa integração de vectores teóricos em Psicologia, questões como, por exemplo, a dos espaços comuns dos diferentes modelos e suas implicações na prática, têm neste momento, uma oportunidade especial. Porque algumas dessas questões perspectivam novas abor-

dagens, levando não só a reformulações como ao incrementar de novas áreas, propusemo-nos a uma introdução à futura Psicologia do Desenvolvimento, ou seja a uma reflexão sobre o já conhecido, salientando alguns pontos chave desencadeadores de novas perspectivas.

Cada capítulo, que terá sempre um título artificial na medida em que elicitava idades cronológicas — e a variável idade em pesquisas de desenvolvimento é ambígua, como foi patente na segunda Conferência Europeia de Psicologia do Desenvolvimento, realizada em Setembro de 1986, em Roma — salientará na linha das diferentes perspectivas, o desenvolvimento cognitivo e social com as suas múltiplas componentes afectivo-emocionais.

Por outro lado, a cada modelo é dada uma ênfase diferente consoante nos parece ser o peso dos respectivos pressupostos teóricos e a incidência destes nos diferentes níveis etários.

Porque se trata sobretudo de modelos em diferentes níveis etários, não serão abordados aspectos do desenvolvimento biológico, fases pré-natais ou mesmo neonatais, a não ser pontualmente.

Pensamos que esta nossa intenção, uma vez conhecida, pode ser útil aos psicólogos, para uma eventual revisão teórica; aos professores que tanto e tão compreensivelmente se interrogam sobre os porquês dos sucessos e insucessos escolares; aos educadores de infância que muitas vezes se confrontam com dúvidas sobre a validade das estratégias aprendidas; aos professores e técnicos que lidam com crianças e adolescentes “diferentes”; aos pediatras que terão uma oportunidade directa de contactar outras vertentes da abordagem do desenvolvimento da criança; aos psiquiatras de infância para quem o desenvolvimento “normal” da criança é um parâmetro que não se pode deixar naturalmente de pôr em relevo.

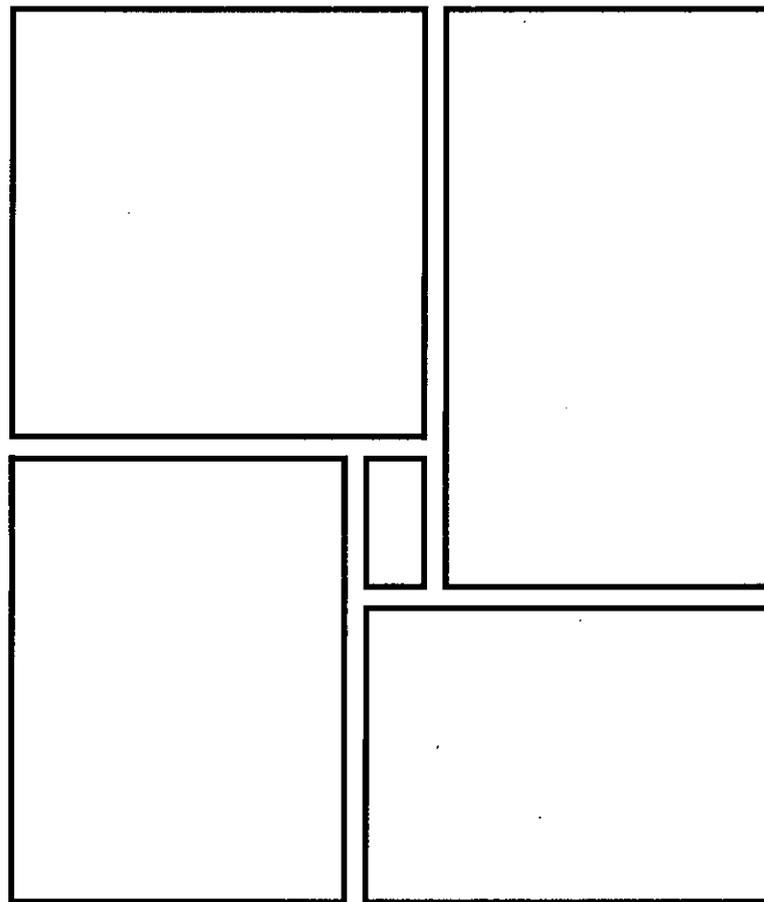
Pensamos ainda que esta iniciação terá interesse para todos os que assistem e participam num espectáculo ainda im-

previsível em muitos aspectos, que é o desenvolvimento psicológico, sobretudo para aqueles em que o "como" e "quando" interferem no posicionamento constante de questões. Referimo-nos, de facto, aos pais, para quem o desenvolvimento próprio não deixa de constituir um suporte referencial sempre susceptível de ser posto em causa.

Gostaríamos ainda de realçar a intenção mais profunda deste trabalho, que é a possibilidade de funcionar como alavanca para pesquisas futuras e aprofundamento das diversas áreas, considerando os aspectos aqui tratados com maior incidência, quer do ponto de vista epistemológico quer do ponto de vista psicológico.

Capítulo I

A psicologia do desenvolvimento — *Aspectos históricos, concepções e métodos*



1. História da Psicologia do Desenvolvimento

Desde a Antiguidade que se têm multiplicado concepções sobre o que é a criança, tendo as diversas perspectivas encarradas até ao final do séc. XIX, resultado essencialmente de invenções culturais: crenças acerca da sua natureza, desenvolvimento e socialização, construídas e mantidas ao serviço de outras crenças a respeito da natureza humana, da ordem social e do cosmos.

No último milénio verifica-se uma preocupação crescente com o estatuto moral, filosófico e psicológico da criança, bem como o seu processo de socialização. Preocupação considerada necessária para assegurar ao adulto, emergente da criança, o cumprimento do destino que a família e a sociedade lhe preparavam. A criança era encarada, preponderantemente, como estando ao serviço do adulto. A proposição contrária (o meio ambiente ao serviço da criança), só é encarada seriamente, e como posição filosófica, a partir do séc. XIX. Como objecto de interesse científico, está associada ao período pós-darwinista.

Ver a história de Piaget

A Psicologia do Desenvolvimento começou a emergir em fins do séc. XIX, podendo a sua história organizar-se, de acordo com a proposta de Robert B. Cairns (1983), em três períodos: o formativo (1882-1912), o intermédio (1913-1946) e a era moderna (1947-1982).

O período formativo, considerado o dos "precursores e pioneiros", está associado às figuras de Alfred Binet, Stanley-Hall, James Baldwin e Sigmund Freud, entre outros, sendo caracterizado pela emergência de estudos de epistemologia genética, sobre o desenvolvimento cognitivo, social, moral e da personalidade bem como à cerca das relações entre evolução e desenvolvimento, feitos das experiências precoces, contribuição da hereditariedade e da experiência, etc.

No período intermédio, denominado o da "institucionalização e fragmentação", foram estudados, empiricamente, quase todos os objectivos do comportamento e cognição da criança, bem como o curso "normal" do desenvolvimento sensorio-motor, cognitivo e social. Houve uma acentuada preocupação com os métodos de investigação utilizados no estudo da criança (testes mentais, estudos longitudinais, etc). O Behaviorismo ganhou uma importância crescente (Watson), bem como os estudos à cerca da maturação e crescimento (Gesell), da linguagem e do pensamento (Wallon, Piaget e Vygotsky). Desenvolveu-se ainda a etologia, a teoria da aprendizagem social e a psicanálise.

Na era moderna, considerada como o período de "expansão e maturação", assistimos ao desenvolvimento de novas técnicas e abordagens, relacionadas em parte com avanços da electrónica e informática. Corresponde a uma época de expansão, invenção e crítica, cobrindo praticamente todas as áreas de investigação e intervenção. Assistiu-se ao nascimento, hegemonia e declínio das teorias ligadas à aprendizagem, tendo começado a ser aplicado o conceito de condicionamento operante de Skinner à análise da modificação de comportamentos, e sendo também abordados, mais detalhadamente, os conceitos de "condicionamento", "reforço social", etc. Bandura

introduziu o conceito de imitação para explicar a aquisição de padrões sociais. Novos estudos ligados à cognição social e aprendizagem foram surgindo, introduzindo algumas alterações aos modelos tradicionais.

Mais recentemente (desde a década de 60), e em parte devido ao renascer do interesse pela teoria de Piaget e à actualidade da abordagem da Aprendizagem Social, a psicologia do desenvolvimento centrou-se no estudo dos processos do desenvolvimento mental e dos mecanismos de mediação, sendo de certo modo transpostas as barreiras entre o desenvolvimento social e cognitivo. Assistiu-se também a uma aproximação entre as investigações com animais e com crianças, dando lugar a novas questões à cerca do desenvolvimento psicobiológico e comportamental. A psicanálise e a etologia aproximaram-se, através dos estudos de Bowlby e Ainsworth, e o conceito organístico de desenvolvimento foi redescoberto através de estudos à cerca da criança (como organismo em adaptação) e das suas competências; este conceito, extensível ao estudo do ser humano ao longo do ciclo vital, permite estabelecer uma ligação entre várias áreas da psicologia relacionadas com a dinâmica da adaptação cognitiva e social.

Pensamos que no desaparecer aparente de asserções teórico-científicas está presente um renascer que sempre traz novos e velhos dados à colação, ou seja, integrações sucessivas que trazem convergências e plataformas novas revendo-se os próprios conceitos de base. É provável que o avanço tecnológico posicione o próprio conceito de desenvolvimento em novos termos, pelo que nos parece especialmente oportuno fazer a síntese do que até aqui se tem formulado neste domínio.

2. O conceito de desenvolvimento psicológico

2.1. Perspectivas

Abordaremos, nesta alínea, alguns dos aspectos do conceito de desenvolvimento fazendo referência a diferentes pers-

pectivas — maturacionista, behaviorista e cognitivo-desenvolvimental — e ainda ao “ciclo vital” (*life span*). Tais perspectivas levam necessariamente a atitudes metodológicas diferentes face ao desenvolvimento humano, gerando no movimento da História da Psicologia, uma controvérsia — que será posta em relevo.

Nas últimas décadas têm sido realizadas investigações à cerca de quase todos os aspectos do desenvolvimento infantil, estudando-se detalhadamente as suas fases e as competências das crianças. Nesse seguimento, o conceito de desenvolvimento foi sendo construído na perspectiva de que ele termina com o final do crescimento biológico ou “maturidade” e, ainda, com base em pesquisas mais recentes debruçadas sobre a idade adulta, o envelhecimento e sobre todo o ciclo vital.

O desenvolvimento surge, assim, segundo diferentes autores, associado à predominância de aspectos inatos (ex. Trevarthen), maturativos (ex. Gesell), construtivistas (ex. Piaget) e ambientais (ex. Skinner), parecendo ser resultante da complexa interacção de vários factores (biológicos, equilíbrio, transmissão educacional e socio-cultural, etc). As diferenças nos pressupostos dos vários teóricos derivam, em parte, do facto de cada um deles se interessar por um aspecto da criança, propondo-se em consequência explicar separadamente os diferentes ângulos do seu desenvolvimento. Este é ainda predominantemente apresentado como sendo estruturado em fases, ou estádios, que constituem modelos de funcionamento dominantes nos diferentes períodos etários. Os investigadores caracterizam-nos centrando-se numa abordagem predominantemente cognitiva, psico-social, afectiva, moral, etc. As preocupações com estas diferentes áreas não se delimitam aparentemente de modo claro, quando os autores estão sobretudo interessados numa perspectiva global do desenvolvimento, de que é exemplo o contributo de Henri Wallon, cuja obra, aliás, ganha nos nossos dias considerável actualidade (Jesuíno, 1976)

Uma atitude de compromisso entre a continuidade e a descontinuidade do desenvolvimento psicológico é a de Arnold Gesell.

Na linha do inatismo actual — no qual a criança age de acordo com o inscrito no seu património genético — o crescimento, em termos de “forma”, é anterior à função, sendo supérflua, a distinção entre estruturas físicas e ambientais. Desde o nascimento o ser humano desenvolver-se-á, assim, como uma unidade. Os materiais vivos do seu organismo — os sistemas neurológico, muscular e hormonal — coordenam-se como conjuntos organizados, querendo significar que o crescimento, quer físico quer mental, implica organização. O processo deste crescimento não é “feito” pois, por factores de ordem ambiental. Os factores desencadeadores deste processo são antes inatos.

Não sendo propriamente um inatista, Gesell vai no entanto, dar uma importância preponderante aos factores internos e fundamentalmente à maturação neurológica (Gesell e Ilg, 1943). Este autor considera o desenvolvimento um processo contínuo, em sequência ordenada (mas não em linha recta), um todo dinâmico em que cada etapa representa um degrau ou um nível de maturidade. Encara cada uma delas como um momento passageiro e não delimitável, o que não o impede de escolher os momentos mais significativos no ciclo do desenvolvimento, para caracterização do progresso em direcção a tal maturidade. Os desvios e flutuações são para ele esforços de tacteamento do organismo em busca de uma organização ulterior. Os estádios de Gesell baseiam-se portanto na hipótese, quase exclusiva, da maturação, de modo a garantir uma ordem de sucessão constante, não excluindo em absoluto a influência ambiental. É, em última análise, um comportamentalista.

Colocando-se noutra ângulo, face a esta perspectiva, surge, na linha de evolução do Behaviorismo e do Neobehaviorismo (ou seja, das posições assumidas, entre outros, por Watson, Hull, Skinner e Tolman) a teoria da Aprendizagem Social,

com Albert Bandura como figura mais representativa. Para os especialistas desta teoria, voltada sobretudo para o comportamento observável e mensurável manifestado pela criança, as mudanças significativas que se observam nos comportamentos implícitos ao seu desenvolvimento são dependentes da aprendizagem. Embora reconheçam razões históricas para o comportamento, acentuam as suas causas imediatas (os estímulos da situação actual que evocam uma conduta particular). Esta abordagem põe em relevo as forças do meio-ambiente, minimizando o papel da maturação biológica e não reconhece uma sequência invariável de estádios de desenvolvimento, não advogando qualquer progresso em direcção a um objectivo específico. Considerando que aquilo que é aprendido é determinado pelo meio no qual a criança nasce, concentra-se na alteração dos seus hábitos e comportamentos enquanto função dos modelos que possui e dos diferentes padrões de recompensa e punição por ela experimentados ao longo do seu crescimento.

Bijou (1967), Bijou e Baer (1961, 1965) e Staats (1975), consideram na linha referida (isto é, tendo em conta que as interacções são explicáveis em termos de condicionamento e controlo de comportamentos), três fases do desenvolvimento psicológico: as fundações, a base e o estado cultural. As fundações dizem respeito ao período que vai do início do funcionamento orgânico, como uma entidade em interacção com o ambiente, até ao fim do segundo ano. Caracteriza-se por comportamentos exploratórios e pela formulação dos operantes básicos. A base evolui dos dois aos seis anos: os contactos da criança com o meio dão-lhe a independência que não tinha em função das condições de imaturidade orgânica anterior. As interacções com o meio físico e familiar, geram a imitação dos reportórios específicos comportamentais (habilidades motóricas, inteligência, personalidade). A fase cultural cobre os períodos dos seis anos à maturidade. A criança entra em contacto com outros indivíduos e grupos para além do contexto familiar (a escola e os vizinhos). Os reportórios evoluem e tornam-se complexos a partir das diferentes relações inter-

personais e de grupo, complexidade expressa por aqueles autores em diversas análises teóricas.

A teoria da Aprendizagem Social enfatiza o papel do processo de modelagem que a criança sofre através do contacto com as experiências do quotidiano, o que é referido em termos de aprendizagem por observação.

Bandura (1977) postula 4 processos reguladores da aprendizagem por observação, a partir de quatro tipos de factores:

- (1) atenção — são referidos os processos que determinam os estímulos seleccionados e extraídos de entre a multiplicidade a que o indivíduo está exposto;
- (2) retenção — graças ao uso de símbolos (visuais e verbais) as experiências, uma vez seleccionadas, podem ser retidas na memória com um carácter mais permanente (é a capacidade de simbolização que permite aos seres humanos aprenderem por observação);
- (3) reprodução motora — as representações simbólicas são convertidas em comportamentos cujo grau de adequação está dependente da existência das componentes de resposta (em termos de treino efectuado pelo indivíduo), do seu nível de auto-avaliação e do feed-back que possa receber do exterior;
- (4) motivação — as pessoas não levam a acto tudo o que aprendem (é mais provável que adoptem um comportamento modelado, se resultar em algo que valorizem, do que outro com efeitos não recompensados ou puníveis). Deste modo, dispêndios de energia com comportamentos pouco adequados serão poupados. Contudo, a maior parte dos comportamentos por serem mais ou menos complexos, só poderão ser apreendidos por modelagem. É o caso, por exemplo, da linguagem;

A perspectiva cognitivista, surgida nos Estados Unidos na década de sessenta, é coincidente, nalguns aspectos, com o desenvolvimentalismo e concretiza asserções previstas pelos

factorialistas mais modernos, emergindo na linha de um certo criticismo em relação ao neobehaviorismo. Caracterizada por Rernick, tem os principais cultores em Stenberg, Shnell e Glaser (Almeida, 1983). Não sendo uma teoria específica da Psicologia do Desenvolvimento, tal como é abordada, delimita, em relação a esta área uma tomada de posição teórica e metodológica essencial para análise da inteligência. De facto, utilizando a metodologia experimental, tem como objectivo o estudo de como a informação é mentalmente representada e processada, na medida em que a sua validade nos é dada através de sistemas complexos que interpretam a informação sensorial (Neisser, 1979).

Na abordagem da inteligência, esta perspectiva tem juntamente com a perspectiva desenvolvimentalista, um denominador comum: o estudo do desenvolvimento cognitivo. Ambas conferem acentuada importância ao conceito de inteligência como constructo e aos vários níveis de elaboração que estão na base dos processos cognitivos. Diferem essencialmente na forma de abordagem dos respectivos processos, ou seja, na metodologia utilizada, que no uso dos cognitivistas é experimental.

No que se refere ao constructivismo genético, de destaque na linha desenvolvimentalista, com inúmeras implicações a nível da epistemologia, salientam-se as estruturas e os esquemas na génese e evolução da inteligência, procurando destacar-se o respectivo processo. Referimo-nos à teoria de Piaget, biólogo, epistemólogo e psicólogo, que estudou os processos cognitivos valorizando o papel das estruturas cognitivas nos comportamentos infantis e a capacidade organizante do sujeito face aos estímulos ambientais, salientando o papel activo da criança na dinamização do seu próprio desenvolvimento.

Nesta linha foi criado o Centro de Epistemologia Genética de Génève (1958) alicerçando o pressuposto de que o estudo do conhecimento exige a abordagem do desenvolvimento psicológico. Desta forma a Psicologia fornece a ligação entre

a teoria do conhecimento e os aspectos biológicos do ser humano. As noções de base deste constructivismo participam destas duas áreas, biológica e do desenvolvimento, na medida em que o conhecimento é uma relação evolutiva entre a criança e o meio. Aquelas noções são a adaptação, ou seja o modo biológico de funcionamento que define todas as formas e níveis de vida, e a organização, que é a tendência inata dos organismos vivos a integrar em esquemas, estruturas físicas ou psicológicas, todas as experiências e actividades. Por sua vez, a adaptação manifesta-se num processo duplo que são a assimilação pela qual tudo o que é experienciado pelo sujeito é incorporado — processo de entrada — e a acomodação — processo adaptativo de saída — em que a criança ajusta o que assimila ao meio.

Estas noções constituem as invariantes funcionais que conduzem ao esquema ou seja estrutura cognitiva ou padrão de comportamento, que vai da integração de unidades simples a conjuntos de unidades complexas. É a partir destas noções que os estádios de desenvolvimento-cognitivo formam uma sequência invariante, caracterizando-se cada um deles por uma estrutura de conjunto homogénea e pela emergência de estruturas qualitativamente diferentes.

Assim, esta concepção interaccionista e construtivista do desenvolvimento considera a origem das estruturas cognitivas como resultante não de uma simples apropriação de condutas por parte do sujeito, mas de uma atitude estruturada sobre a realidade que se apresenta em função de coordenações interindividuais, sendo o todo social e as interacções, referentes mediadores do crescimento mental. A noção de conflito sociocognitivo conduz-nos a considerar a inteligência, para além de enraizada nas suas estruturas biológicas e desenvolvida pelo indivíduo, como também resultante da acção da comunidade. Deste modo, e segundo Piaget, será possível a construção de uma psicologia social genética, em que a psicologia genética ajudará a sociologia a distinguir os vários tipos de interacção social que têm influência no indivíduo

(Piaget, 1967). Assim, em última análise, a psicologia genética é o estudo dos processos que, a nível cognitivo, estão presentes no sujeito desde o nascimento à adolescência.

Alguns autores como Ajuriaguerra (1977) integram a perspectiva psicanalítica numa concepção genética do desenvolvimento psicológico no sentido de que esta envolve o processo dinâmico socio-afectivo do sujeito, a que não é alheia, de modo algum, a organização mental.

Os pontos comuns entre a Psicologia e a teoria de Freud, não obstante a acuidade destes para a Psicologia, ainda não se traduzem em relações claras. É do senso comum que a Psicanálise, criada por Freud, diz respeito a um método de investigação específico, a um método psicoterapêutico e a um conjunto de pressupostos teóricos. Não há dúvida de que as noções básicas da psicanálise estão presentes sobretudo no que se refere às condutas afectivas que se observam no processo de socialização; estão também presentes quando se aborda a estruturação da personalidade e a psicopatologia em geral; também desencadearam atitudes teóricas de oposição (por ex: o neobehaviorismo). Psicanalistas como René Spitz, Melanie Klein, Winnicott, Margaret Mahler e Bowlby, entre outros, são indissociáveis da abordagem psicológica dos primeiros anos de vida, tal como Anna Freud para o período de latência e puberdade e Erik Erikson para a adolescência. Há ainda conceitos da perspectiva psicanalítica, que a psicologia do desenvolvimento não pode ignorar, que implicam uma metapsicologia respeitante a um todo de modelos conceptuais de que se destacam a noção de aparelho psíquico com instâncias caracterizadas — consciente, pré-consciente, inconsciente, mais tarde reformuladas em termos de Id, Ego e Super-Ego — e a teoria das pulsões (Laplanche, e Pontalis, 1967/1971). Pressupõe uma actividade energética de base dos processos de recalque, construção e reconstrução dinâmicas que se revelam no instinto sexual. Este, por sua vez, está presente desde o nascimento, traduzindo-se na busca do prazer, combinando-se ou opondo-se às pulsões de conservação.

O aparelho psíquico não é, pois, exclusivamente constituído por manifestações conscientes. O que foi experienciado pelo sujeito, passando pelo nível de censura, foi em parte recalçado e reenviado ao inconsciente, onde se mantem em estado latente, não deixando de desempenhar um papel na vida mental e condutas do indivíduo. O modo como este sente o real dependerá do inconsciente; os objectos externos adquirem portanto significação simbólica; os processos primário e secundário (Freud, 1895, 1900) são modos de funcionamento mental que caracterizam respectivamente o sistema pré-consciente e o sistema consciente.

Há assim um primeiro tópico em que o inconsciente, representando as pulsões e o princípio prazer-desprazer, se articula com o consciente, e em que este, através de processos perceptivos e lógicos, situa a busca do prazer face à realidade, construindo-se, deste modo, as primeiras elaborações simbólicas. Um segundo tópico comporta um núcleo pulsional ou Id, o Super Eu e o Eu (que é mediador entre o Id, o Super Eu e as realidades exteriores através de mecanismos de defesa). É o Super Eu que diz respeito à interiorização das regras sociais.

Mas a evolução da Psicologia não dispensa, pelo menos neste momento da sua história tão recente, uma metodologia que garanta a cientificidade dos seus pressupostos, assim como a precisão de definições, e, deste modo, é, à medida que a própria psicanálise se aproxima de dados experimentais, que o diálogo Psicanálise-Psicologia se clarifica.

Uma outra abordagem — a do ciclo vital, *life-span approach* — valoriza a capacidade de mudança e de adaptação do indivíduo às diferentes fases da vida e às diversas tarefas que tem de realizar. O desenvolvimento é, neste âmbito, encarado como um processo que começa na concepção e termina na morte; deste modo, as concepções de *life-span* voltam-se, numa abordagem empírica, para a questão da natureza das mudanças que ocorrem durante o desenvolvimento e aquilo que as determina. Considera que o desenvolvimento é mais

do que "simples mudanças comportamentais", reflectindo uma alteração estrutural no organismo (Dusek e Mayer, 1980). Valorizando a hereditariedade mas também o meio, defende que tanto os genes como o meio ambiente são constituintes do sistema de desenvolvimento, desempenhando embora diferentes papéis (Scarr e McCartney, 1983). Atribui ainda um papel relevante à aprendizagem, como processo vital para a sobrevivência, e considera o papel activo desempenhado pela criança como contribuindo para o seu próprio desenvolvimento.

As investigações empíricas do *life-span* utilizaram estudos sobre as diferenças etárias nos vários domínios comportamentais e períodos de desenvolvimento, investigações longitudinais, estudos sobre os precursores do desenvolvimento futuro, estudos biográficos sobre a satisfação com a vida na velhice (*later life*) e sobre áreas do desenvolvimento significativas.

Verificamos assim que diversos autores adoptaram diferentes pontos de vista em relação à maneira como o crescimento se processa, atribuindo por vezes um papel preponderante a um ou mais factores. Utilizaram frequentemente diferentes critérios e interpretações do conceito de desenvolvimento, nomeadamente em relação à problemática da sucessão dos estádios (contínua ou através de crises) e à questão da homogeneidade/heterogeneidade das aquisições intra-estádio.

Salientaremos os aspectos que nos parecem mais significativos desta diversidade.

2.2. O conceito de estádio

Tem particular acuidade nesta problemática conceptual o conceito de estádio que vem sendo abordado pelos diferentes autores, evidenciando peculiaridades a pôr em relevo.

Este conceito implica geralmente sequencialidade, crescimento, um certo grau de organização e de progressiva integração. Os estádios sucedem-se de uma forma contínua (Gesell, Piaget), envolvendo a ideia de homogeneidade,

estabilidade e equilíbrio, ou mais descontínua (Wallon), nomeadamente através de crises evolutivas (E. Erikson), envolvendo as noções de desequilíbrio e de mudança.

De um modo geral verifica-se uma grande aceitação dos pressupostos piagetianos, considerando-se a universalidade das estruturas de pensamento, o que aliás vai de encontro à tendência e desejo básico de que o objecto do nosso estudo — o sujeito — possua regularidades significativas, traços estáveis e homogeneidade de categorias.

A) Jean Piaget (1896-1980)

Salientando que o problema do desenvolvimento da inteligência não pode ser separado do problema da génese do conhecimento, o que o transforma numa questão epistemológica, Piaget (1970) constrói todo o seu sistema teórico sobre um certo número de pressupostos, dos quais salientamos os seguintes:

1) O conhecimento do sujeito acerca dos objectos não é adquirido passivamente mercê de uma mera gravação de informações, mas sim construído através da interacção entre esse sujeito e esses objectos.

2) Esta interacção sujeito-objecto, que é o objectivo do estudo do constructivismo genético, longe de poder ser reduzida a um conjunto de associações empíricas — Piaget opõe-se ao associacionismo — é constituída, antes, por um conjunto de assimilações e acomodações, sendo considerados aqui, tanto o sentido biológico como o intelectual. Já vimos que a assimilação consiste na integração dos elementos externos do objecto aos esquemas e estruturas pré-existentes no organismo. Por seu lado, vimos também que a acomodação consiste nas modificações, introduzidas nesses esquemas e nessas estruturas, resultantes do processo de assimilação dos ditos elementos externos.

3) A assimilação e a acomodação são processos interdependentes e é a partir dos sucessivos equilíbrios estabelecidos

dos entre os dois que o desenvolvimento intelectual é entendido.

4) Existem estádios de desenvolvimento da inteligência, estando a noção de estágio, para Piaget, dependente das seguintes condições *sine qua non*:

- ordem constante na evolução dos estádios visto que cada um é necessário à formação do estágio seguinte;
- construção progressiva de estruturas, integrando-se as antecedentes nas consequentes (o que é assumido por Piaget como sendo exclusivo do seu sistema de estádios);
- construção de uma estrutura de conjunto, caracterizada por leis de totalidade que permitem a determinação de todas as operações abrangidas por essa estrutura;
- inclusão de um nível de preparação e de um nível de acabamento da estrutura;
- existência, em cada estágio, de processos de formação ou gênese de formas de equilíbrio final que correspondem às estruturas de conjunto atrás referidas.

O estágio é como um ponto de chegada que exige um percurso e regras a seguir, tendo como ponto de partida a acção. Piaget salienta ainda uma descontinuidade estrutural (cada estágio é caracterizado por uma estrutura de conjunto que serve de pano de fundo ao conjunto de condutas que emergem de novo) e uma continuidade funcional (as invariantes funcionais estão presentes ao longo de todo o desenvolvimento) de estágio para estágio.

5) Para explicar a sucessão referencial dos estádios, Piaget, para além de recorrer aos factores de desenvolvimento clássicos (maturação, contacto com o meio físico e acção do meio social), postula ainda um quarto factor — o de equilíbrio ou auto-regulação — que é responsável pela coordenação dos outros três num todo harmonioso. Considerando-

-se a sistematização final de Piaget relativa aos diferentes estádios, destacamos com Tran-Thong (1967/1981):

- o estágio sensorio motor com seis subestádios;
- o estágio de preparação e organização da inteligência operatória concreta com cinco subestádios;
- o estágio da inteligência operatória formal com dois subestádios.

Alguns destes pressupostos têm sido postos em causa, nomeadamente por Flavell (1982) sendo identificados novos processos e estruturas cognitivas, o que leva a pensar não serem talvez as tarefas propostas por Piaget totalmente resolúveis pela utilização das estruturas cognitivas por ele mencionadas. Assim, o termo estágio acaba por poder ser aplicado a uma lata variedade de aquisições e processos de aquisição, e a aprendizagem toma lugar de relevo numa grande variedade de situações, implicando processos diferentes. Aliás, à medida que o processo de aquisição se vai tornando mais complexo, a heterogeneidade dentro de cada estágio e entre um estágio e outros é cada vez maior. Deste modo, as crianças poderão, em qualquer idade, funcionar diferentemente nas mesmas áreas, e, conseqüentemente, no adulto o sistema cognitivo será pouco homogêneo. Nesta linha, talvez seja mais adequado falar em seqüências e em estruturas verticais no crescimento cognitivo humano.

Considerando as duas noções básicas de Piaget — assimilação e acomodação — poderemos ainda interrogar-nos e segundo Flavell, como é que cada acto cognitivo, envolvendo esquemas de assimilação e acomodação, pode garantir a estabilidade de estruturas cognitivas, ou pelo menos a estabilidade suficiente, para poder ser reconhecido um outro estágio? Na verdade, o facto de serem consideradas como invariantes funcionais não deixa de pôr muitas questões na utilização de provas piagetianas para a confirmação das suas asserções.

B) Sigmund Freud (1856-1939)

Na linha de uma vastidão considerável de conceitos, de que apenas referimos alguns, são consideradas várias fases de evolução psicosexual, postas em relevo por Freud e Karl Abraham, e delimitadas no tempo por Robert Fliess, distinguindo-se os estádios, uns dos outros, pelo seu carácter dominante. Não há entretanto, na teoria de Freud, a preocupação de definir a noção de estádio, embora esteja implícita. Dadas as implicações genéticas dos processos primário, referido ao sistema inconsciente, e secundário, referido ao sistema pré consciente-consciente, é na definição destes dois processos que podem ser encontradas explicações para a evolução da aquisição do conhecimento, uma das preocupações da Psicologia do Desenvolvimento. Na verdade, a noção de estádio freudiano implica uma mobilidade ilimitada, e depende do funcionamento patológico (de onde derivam ilações para o não patológico) do aparelho psíquico. Caracteriza-se, sobretudo, pelo nível de maturação pulsional e por diferentes tipos de relações objectais. Dado que não houve preocupações de carácter epistemológico, diremos, inspirando-nos em Serge Viderman (1970), que a noção de estádio em Freud é indissociável da construção do próprio espaço psicanalítico.

Neste sentido, a evolução da libido processa-se ao longo dos estádios oral, anal e fálico, seguindo-se-lhe o período de latência que precede o estádio genital da puberdade (Smirnoff, 1974). Na fase oral, o "prazer sexual está ligado de forma predominante à excitação da cavidade bucal e dos lábios, que acompanha a alimentação" (Laplanche e Pontalis, 1967/1971, p. 245); esta "fornece as significações electivas pelas quais se exprime e se organiza a relação de objecto; por exemplo, a relação de amor com a mãe será marcada pelas seguintes significações: comer, ser comido" (Idem, pp. 245-246). A fase anal, situada aproximadamente entre os dois e os quatro anos, "é caracterizada por uma organização da libido sob o primado da zona erógena anal; a relação de objecto será impregnada de significações ligadas à função de de-

fecação (expulsão-retensão) e ao valor simbólico das "fezes" (idem, p. 234). A fase fálica é marcada "pela unificação das pulsões parciais sob o primado dos órgãos genitais" (idem, p. 238), conhecendo a criança, nesta altura, apenas o órgão genital masculino; esta fase coincide com o apogeu do complexo de Édipo. Progressivamente, as pulsões parciais vão-se organizando sob o primado das zonas genitais (Freud, 1905). Na fase genital da puberdade, as zonas erógenas tornam-se, em definitivo, dependentes da zona genital, devendo atingir-se o encontro sexual pela escolha do objecto de afecto em função do qual as pulsões parciais convergirão.

C) Erik Erikson (1902-)

Este psicanalista dos nossos dias, ligado às correntes culturalistas americanas e à Psicologia do Eu, considera as fases psicosexuais como oral incorporativa, anal retentiva e genital intrusiva. Pressupõe que o Eu funciona de modo repetitivo em diversas fases de maturação biológica, distinguindo a zona erógena da função psicobiológica.

Apresenta, ao mesmo tempo, preocupações de definição relativamente a fases de desenvolvimento psicossocial. Considera que este é uma sucessão de fases críticas, entendendo-se por "crítico" uma "característica de momentos decisivos, de momentos de opção entre o processo e a regressão, a integração e a sujeição" (Erikson, 1950/1976, p. 249). Estas crises vão sendo sucessivamente integradas estabelecendo-se uma correlação entre todos os aspectos existentes nas várias fases em diferentes níveis de maturidade. Para melhor se compreender o fenómeno do crescimento utiliza o princípio epigenético, que afirma que todo o ser cresce de acordo com um plano básico do qual emergem etapas em momentos específicos. Cada etapa constitui uma crise potencial, aliás a expressão crise não é aqui significativa de tragédia, mas de período fulcral de vulnerabilidade, e potencial fonte de capacidade criadora ou de desequilíbrio.

As etapas e crises sucessivas têm uma relação específica com um dos vários elementos básicos da sociedade, porque, quer o ciclo de vida humana a nível biológico e psicológico quer as instituições da sociedade, evoluíram em conjunto. É neste contexto que Erikson apresenta o diagrama epigenético, contendo as etapas e respectivas sequências normativas de aquisições psicossociais (com pólos opostos — bipolaridade) integradas nas "Oito Idades do Homem":

- I. Oral-sensorial — confiança básica *versus* desconfiança básica
- II. Muscular-anal — autonomia *versus* vergonha e dúvida
- III. Locomotor-genital — iniciativa *versus* culpa
- IV. Latência — indústria *versus* inferioridade
- V. Puberdade e adolescência — identidade *versus* confusão
- VI. Idade adulta jovem — intimidade *versus* isolamento
- VII. Idade adulta — generatividade *versus* estagnação
- VIII. Maturidade — integridade *versus* desespero.

É particularmente posta em relevo a etapa que se refere à puberdade e adolescência, através da teoria da identidade que abordaremos oportunamente.

As fases anteriores e posteriores têm aí o seu clímax específico explicativo da concepção do Eu, segundo Erik Erikson.

D) Henri Wallon (1879-1962)

Wallon (1956), para quem o desenvolvimento psicológico é descontínuo e se realiza à custa de crises, conflitos e antagonismos, considera que os estádios se sobrepõem uns aos outros, oscilando em direcções opostas, de acordo com as duas leis que aponta como responsáveis por esta evolução:

- a lei da alternância funcional, definindo duas direcções opostas (centrípeta e centrífuga) que se manifestam alternadamente em duas fases contrastadas e complementares, constituindo o ciclo de actividade funcional;

- a lei de sucessão da preponderância funcional e integração funcional, afirmando que as competências motoras são mais precoces do que, por exemplo, as competências intelectuais, e que a integração se realiza como em ordem a um todo em que cada elemento deixa de ter características próprias.

Wallon refere seis estádios na personalidade da criança:

1. Estádio da impulsividade motora
2. Estádio emocional
3. Estádio sensorio-motor e projectivo
4. Estádio do personalismo
5. Estádio categorial
6. Estádio da puberdade e adolescência.

O comportamento típico de cada estádio é determinado pela interacção entre factores biológicos (as possibilidades internas do organismo) e sociais (as condições exteriores à sua existência). Cada estádio mergulha as suas raízes no estádio precedente e conserva-se, sob outra forma, no estádio seguinte, de acordo com um mecanismo de integração funcional.

E) Arnold Gesell (1880-1961)

Gesell caracterizou os estádios ou "níveis de idade" (Tran-Thong, 1967/1981) como tendo uma ordem de sucessão imutável e um sentido orientado para a maturidade, considerando-os, no entanto, como quadros de referência futura. Fez uma descrição ao mesmo tempo sintética e analítica do conteúdo dos estádios gerais utilizando os conceitos de "perfil do comportamento" (visão sintética do comportamento total da criança, correspondente a um estádio) e de "traços de maturidade" (visão analítica das componentes do comportamento da criança correspondente a um estádio).

Para além de 24 estádios gerais, Gesell descreveu vários "gradientes do crescimento" ou "sistemas de estádios espe-

ciais": uma série de graus de maturidade ao longo dos quais a criança se vai progressivamente dirigindo para um nível de comportamento mais elevado. É invariável a sequência destes estádios, mas não a data do seu aparecimento, servindo os gradientes de crescimento como quadro de referência para se poder localizar o nível de maturidade que uma criança atingiu num determinado aspecto do comportamento.

O desenvolvimento, para Gesell, corresponde a uma espiral ascendente, contendo equilíbrios e desequilíbrios sucessivos e alternados, obedecendo às seguintes leis:

1. Lei da direcção do desenvolvimento psicomotor: a maturação tem tendência a progredir em direcções cefalo-caudal e próximo-distal.
2. Lei do entrelaçamento recíproco e da flutuação auto-reguladora das funções: ao longo do desenvolvimento há uma flutuação mais ou menos periódica na dominância das funções, a qual é controlada por um mecanismo de auto-regulação.
3. Lei da reincorporação em espiral ou da espiralidade ascendente: ao longo do desenvolvimento os estádios sucedem-se, não de uma forma linear, mas sim a custo de retornos a comportamentos antigos integrados nos mais recentes: a figura utilizada para ilustrar o processo de desenvolvimento é a "espiral ascendente" (ibid, p. 286).

2.3. Os factores de desenvolvimento

Referimo-nos nestas alíneas aos factores de desenvolvimento que as diferentes perspectivas salientam com níveis de elaboração diferentes:

- factores biológicos;
- factores sociais;
- factores culturais.

Essas perspectivas, subjacentes ao desenvolvimento da criança e do ser humano em geral, têm posto em relevo, com

maior ou menor incidência, dois tipos de factores de desenvolvimento: os biológicos e os sócio-culturais — considerando-os isoladamente ou salientando a sua interacção.

Os factores biológicos referem-se geralmente à hereditariedade e à maturação fisiológica e neurológica, esta última implicando um papel activo por parte dos sistemas biológicos do indivíduo na determinação dos padrões de desenvolvimento. Piaget (1967) refere-se a este factor denominando-o factor "orgânico", concernente à maturação dos sistemas nervoso e endócrino. Gesell atribui um papel relevante à maturação, considerando, tal como outros psicólogos, que as mudanças desenvolvimentais estão dependentes de uma predisposição do organismo para se desenvolver bem como do desenvolvimento espontâneo dos sistemas neurológico, muscular e hormonal sendo o seu amadurecimento necessário para o desenvolvimento das capacidades motoras e psicológicas. Também Wallon valoriza o factor biológico, considerando impossível dissociá-lo do social, em função da sua complementariedade no ser humano.

O outro grupo de factores — sociais e culturais — insere-se no contexto de um meio físico social que rodeia a criança desde a sua concepção. Sem ele as potencialidades que a criança apresenta à nascença não poderiam desenvolver-se. Piaget refere o factor social e de coordenação interpessoal que assegura a transmissão educacional e cultural, enquanto Wallon, como acima foi referido, não dissocia o factor social do biológico.

A teoria da aprendizagem social, embora atribua importância aos processos cognitivos, enfatiza o papel da observação por parte da criança em relação aos comportamentos dos outros, levando-a a descobrir maneiras de recombinação dos elementos já existentes no seu próprio repertório e chamando ainda a atenção para o processo de interiorização dos valores parentais e sociais envolvidos no processo. Salienta, por outro lado, o facto de as crianças se tornarem participantes activas no processo de ambientação social, não sendo pois mo-

deladas apenas por factores ambientais. "Do ponto de vista da aprendizagem social as pessoas não são impulsionadas por forças inatas, nem impelidas por estímulos ambientais. Pelo contrário, o funcionamento psicológico é explicado em termos duma interacção recíproca, contínua, de determinantes pessoais e ambientais" (Bandura, 1977, pp. 11-12).

Ainda neste contexto, interessa salientar o papel do sujeito na sua própria construção. Não se trata aqui, pois, de um mero receptor, mais ou menos passivo, moldado por forças organísticas ou ambientais, mas antes de um participante activo no processo histórico e social, logo na construção da sua própria existência.

3. Os Métodos de Estudo no Desenvolvimento Psicológico

Em Psicologia, como nas outras ciências humanas, a metodologia reenvia-nos aos métodos clássicos da observação, experimentação e método clínico, com todas as nuances e performances que o objecto da Psicologia exige.

Os métodos utilizados em Psicologia do Desenvolvimento (Lerner e Spanier, 1980), enfatizando predominantemente a psicologia da criança e do adolescente, abordam sobretudo o estudo das mudanças interferentes na organização psicológica na sua dimensão temporal. Considerando, juntamente com esta dimensão, os diferentes pressupostos teóricos, podem referenciar-se os métodos utilizados com base em quatro dimensões, como uma linha contínua que liga dois pontos opostos. Assim, qualquer estudo desenvolvimental tem características que lhe permitem localizar-se em qualquer ponto do "contínuo", constituído por cada uma das quatro dimensões, a saber:

- dimensão normativa *versus* explicativa — relativa aos estudos que descrevem caracteres típicos dos indivíduos, procurando estabelecer-lhe normas e padrões característicos.

Exemplo: para uma determinada faixa etária tais estudos tentam encontrar o porquê do seu comportamento, procurando salientar os processos inerentes;

- dimensão natural *versus* manipulativa — situa o homem como elemento de um sistema ecológico e empreende o estudo do seu comportamento no meio laboratorial, com manutenção de variáveis sob as quais é exercido o máximo controle;

- dimensão ateórica *versus* teórica — permite identificar as diferentes abordagens na base da ênfase relativa atribuída à teoria subjacente;

- dimensão histórica *versus* ahistórica — possibilita considerar as diversas pesquisas de acordo com as diferenças efectuadas pela mudança.

As abordagens ou planos de investigação mais conhecidos na investigação desenvolvimental são: o método longitudinal, permitindo registrar a evolução do comportamento da criança por observação em diferentes idades, utilizando para tal quer a amostra representativa, quer a amostra populacional; o método transversal, que, não permitindo observar a evolução do comportamento ao longo do tempo, permite contudo manipular a idade como variável independente e seleccionar diferentes grupos ou indivíduos representando cada uma das idades; o *time lag*, que consiste em medir, em momentos diferentes, pessoas diferentes com a mesma idade. Pode referir-se ainda a *achega*, "quase longitudinal", quando o conjunto dos diferentes períodos de idade estudados sobre o mesmo tema é grande, como, por exemplo, o estudo do desenvolvimento da linguagem aos dois, três, quatro e cinco anos. Contudo, não se fazendo este estudo nos mesmos indivíduos, mas em indivíduos diferentes, esta forma de abordagem pode ser posta em questão na medida em que o processo de desenvolvimento, exigindo a abordagem longitudinal, não é atingido.

A adequação dos métodos longitudinal e transversal para o estudo do desenvolvimento foi recentemente posta em ques-

tão, na medida em que confundem os efeitos das variáveis idade e geração.

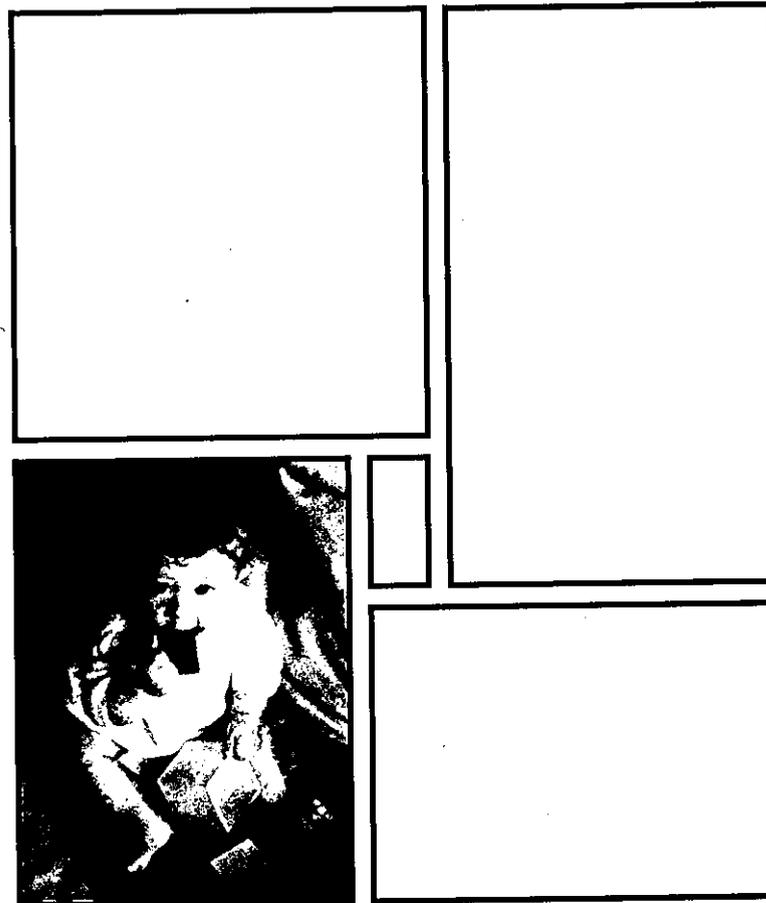
As metodologias sequenciais (Nesselroade e Baltes, 1974) — sequências transversais, e sequências longitudinais — foram desenvolvidas como solução para este problema e consistem em fazer variar conjuntamente as variáveis idade e geração possibilitando assim a emergência de eventuais influências do contexto socio-histórico no desenvolvimento.

Salientaremos ainda o método concêntrico clínico, utilizado por Piaget para estudo do processo de desenvolvimento cognitivo, fundamentalmente um método de exploração crítica segundo a própria expressão de Piaget. De facto, tenta-se nele ultrapassar a observação pura, (sem se cair nos inconvenientes dos testes) através de inúmeras provas organizadas na perspectiva daquele autor, considerando sobretudo a qualidade das respostas (O.C.D.E., 1979/1981).

Em Psicologia, de um modo geral, os métodos levantam problemas específicos, dada a diversidade dos conteúdos que dizem respeito ao objecto de estudo (o ser humano concreto), abordado por outro ou outros seres humanos com dimensões idênticas e uma informação específica (Gilliéron, 1985). Uma tal preocupação ultrapassa o nosso objectivo de momento. Gostaríamos contudo de a manter como pano de fundo, tal como observamos ser feito em trabalhos de outros autores.

Capítulo II

Do recém nascido aos primeiros anos de vida



A maior parte dos autores actuais considera os primeiros meses de vida não só como o ponto de partida da realidade complexa que é a personalidade individual (já presente, com a respectiva carga genética, no período de gestação), mas também o período em que, no que se refere a comportamentos, se modelam basicamente a actividade, as competências e a capacidade de interagir com o meio físico e humano. Referenciando os diferentes modelos, exporemos pontualmente, as asserções que parecem ser mais relevantes.*

1. Jean Piaget e o estágio da inteligência sensório-motora

O estágio da inteligência sensório-motora, segundo Jean Piaget, corresponde a um período cronológico caracterizado

* Como já referimos na introdução, não são aqui abordadas as asserções teóricas relativa ao recém nascido, nem as pesquisas realizadas na linha de Brazelton e Klaus e Kenell, nomeadamente no que se refere a relação mãe filho na gravidez e parto.

por um tipo de inteligência prática; nele se organiza o mundo exterior, incluindo o próprio corpo, prefigurando-se as estruturas espaço temporais e causais operatórias. "Constroi-se progressivamente a partir da adaptação reflexa que se segue ao nascimento, passando por seis subestádios, para chegar entre dezoito e os vinte e quatro meses à adaptação propriamente inteligente" (Tran-Thong, 1967/1981, p. 24). Estes seis sub-estádios segundo Tran-Thong são, na maior parte das obras de Piaget (1936, 1937), referidas como estádios com características específicas, salientando-se particularmente o papel da assimilação e da acomodação. Caracteriza-lo-emos, de seguida, numa ordem cronológica:

Primeiro: exercícios reflexos (estruturas de ritmo observáveis nos movimentos espontâneos e globais do organismo). Este subestádio tem a duração aproximada do primeiro mês de vida cronológica. Exemplo de condutas: a sucção, que se torna cada vez mais adequada.

Segundo: aquisição dos primeiros hábitos. Verifica-se o início dos condicionamentos estáveis e reacções circulares primárias que correspondem ao repetir de tipos de resposta sensório-motora até que se verifique o respectivo esquema, entendendo-se por esquema a estrutura ou a organização das acções tais como elas se transferem ou se generalizam quando da repetição de acções em circunstâncias semelhantes (Piaget e Inhelder, 1966). Desenrola-se desde o fim do primeiro mês até aos quatro meses e meio de idade cronológica. Exemplo de condutas: protusão da língua, sucção do polegar, exploração visual do ambiente, vocalizações repetidas.

Terceiro: aquisição da coordenação da visão e apreensão e reacções circulares secundárias, que constituem um prolongamento das reacções circu-

lares primárias centrando-se agora nos aspectos exteriores ao corpo. Observa-se o início da coordenação dos espaços subjectivos, demonstrável numa busca breve e simples de objectos desaparecidos no prolongamento de movimentos de acomodação. Estende-se dos quatro aos oito, nove meses de idade cronológica. Exemplo de condutas: pegar num guizo e agita-lo, agitar-se no berço para ver as bonecas suspensas agitarem-se também (segundo a perspectiva da integração dos conteúdos dos diversos espaços teóricos do desenvolvimento psicológico chamamos a atenção para o facto de que, neste subestádio, tem início, segundo Bower (1977) a organização da noção de objecto externo à criança em que está implícita a respectiva permanência.

Quarto: aquisição da coordenação de esquemas secundários ou esquemas de acção por reacção circular secundária. A criança dá início à busca prolongada do objecto desaparecido não tendo ainda em conta os seus deslocamentos sucessivos mesmo visíveis. Prolonga-se dos oito, nove meses de idade até aos onze, doze meses. Exemplo de condutas: servir-se de uma fita para alcançar um objecto que lhe estava atado (adaptação a uma nova situação dum esquema anteriormente conhecido).

Segundo K. Moore (1978), verifica-se neste subestádio a passagem da identificação à permanência do objecto.

Quinto: aquisição de novos esquemas por reacção circular terciária, isto é, a criança iniciando ocasionalmente uma acção, varia sistematicamen-

te a mesma acção, para obter novas relações de causa e efeito. Descoberta de novos meios de busca do objecto desaparecido, com localização deste em função das deslocações sucessivas visíveis ou após um só deslocamento invisível; estruturação dos grupos objectivos dos deslocamentos. Estende-se dos onze, doze aos dezoito meses de idade cronológica. Exemplo de condutas: perante um objecto novo, por exemplo uma caixa de fósforos, a criança realiza uma série de experimentações no sentido de a abrir, o que pode acontecer, mas sempre por tentativa e erro; a criança procura activamente um objecto que foi escondido à sua frente, ou seja, há possibilidade de "pensar" o objecto mesmo ausente.

Há já neste subestádio, segundo Piaget, e em definitivo, a permanência do objecto — o objecto, definitivamente separado do espaço que ocupa é procurado independentemente dos deslocamentos a que está sujeito — prefigurando a invariância que vai ser suporte dos estádios posteriores.

Sexto: começo da interiorização de esquemas e soluções de alguns problemas por dedução, com interrupção da acção e compreensão brusca, numa espécie de "insight". Estas aquisições são feitas entre os dezoito e os vinte e quatro meses de idade cronológica. Exemplo de condutas: a criança utiliza um instrumento (vara) para alcançar determinado objecto desejado, segurando esse instrumento na posição adequada e quase sem exploração por tateamento.

Faz-se neste estádio, e nesta mesma perspectiva, a passagem da permanência do objecto à sua representação.

Os dois últimos subestádios constituem, de facto, a última etapa da evolução da noção de objecto, onde a diferenciação significado-significante vai resolver as dificuldades implícitas na representação dos deslocamentos invisíveis. Temos assim, segundo Piaget, o objecto com características simultâneas de identidade, substancialidade e, conseqüentemente, permanência.

Deste modo, a par do período sensório-motor, e de modo indissociável, "constrói-se", ou melhor, organiza-se, não só a permanência do objecto como também as noções que permitem organizar o conhecimento da realidade. Nesse sentido, Piaget (1937) destaca ainda vários estádios que define a partir de múltiplas experiências realizadas com os próprios filhos. Estes estádios, assim como o material e a técnica utilizada, são referidos pelo próprio Piaget nas suas obras (1936, 1937) e pelos autores que trabalharam na mesma linha, como Thérèse Gouin-Décarie, e constituem o ponto de partida teórico para Escalas de Desenvolvimento, como a de Casati-Lézine (1968) e Uzgiris-Hunt (1975).

Na teoria piagetiana é fundamental o relevo dado à permanência do objecto. Da sua importância decorrem implicações que vieram por um lado permitir que se organizem as categorias de tempo, espaço, causalidade e, conseqüentemente a construção do mundo real, e por outro lado, garantir epistemologicamente os pressupostos inerentes à coerência interna do sistema.

Da evolução da permanência do objecto e da construção do real, salientamos que:

- a permanência do objecto, enquanto primeira invariante, resulta pois da interacção sujeito-objecto, implicando, quer a utilização de esquemas de acção, progressivamente diferenciados em função das características dos objectos, quer a coordenação geral destes esquemas. Esta permanência é condicionada pela competência motórica e pelos invariantes funcionais. No primei-

ro subestádio a acomodação é inicialmente indissociável da assimilação; no segundo, a acomodação subordina-se à assimilação e é esta que torna possível, através das suas formas reprodutoras (cognitiva e reconhecedora) a formação dos esquemas primários de sucção, manuais, visuais, auditivos e olfactivos; no terceiro, é a assimilação reprodutora que predomina nas reacções circulares secundárias, desenvolvendo-se igualmente a assimilação reconhecedora e generalizadora; no quarto, na coordenação dos esquemas secundários, a acomodação ainda é subordinada à assimilação; no quinto subestádio, a acomodação prepondera relativamente à assimilação pois é imposta pela própria realidade; no sexto — em que a característica principal é a “invenção” — há acomodação brusca e assimilação imediata, que correspondem ao terminar da construção da permanência do objecto (Borges, 1983).

- a competência motórica e a organização visuo-espacio-temporal, fundamentais na coordenação visão-preensão, são elementos básicos da permanência do objecto, implicando as noções de identificação e de constância, referidas aos objectos;
- são observáveis a ausência de reacções relativas ao objecto desaparecido nos dois primeiros subestádios do período sensorio-motor, assim como a emergência da permanência do objecto prolongando movimentos de acomodação no terceiro subestádio;
- são igualmente observáveis, a busca activa do objecto desaparecido sem seguimento das deslocações sucessivas no quarto subestádio: o seguimento das deslocações sucessivas se o objecto está à vista no quinto subestádio e o seguimento das deslocações sucessivas com o objecto escondido no sexto subestádio.

Há comportamentos específicos que são significativos de um começo de representação simbólica, traduzindo-se pela

capacidade de resolver problemas que implicam a interiorização das relações espaço-temporais, como:

- a) a capacidade incipiente de memorizar e “antecipar” acontecimentos;
- b) a predição de causas pela observação de efeitos e a predição de efeitos a partir de causas;
- c) a imitação gestual e “verbal” na ausência dos modelos que leve à elaboração complexa de símbolos e “feed-back”.

2. A génese do desenvolvimento mental na perspectiva psicanalítica: Melanie Klein, W. R. Bion e René Spitz

Estes três autores, fundamentando-se na teoria freudiana, debruçam-se sobre o tema do desenvolvimento mental, apresentando, entre eles, diferenças nítidas no aprofundamento daquela teoria, que iremos referir ao apontar alguns aspectos das suas abordagens.

Melanie Klein, nascida no seio de uma família judaica austríaca, no fim do século XIX, fez a sua preparação psicanalítica com dois discípulos de Freud — Sandor Ferenczi e Karl Abraham.

Apercebendo-se, no processo da sua preparação psicanalítica, da importância do recalque e das conseqüentes inibições, organiza a sua primeira sistematização teórica por volta de 1923, precisando, ao mesmo tempo, a técnica do jogo na criança e concebendo os estádios arcaicos da situação edípica precoce, a formação de um Super Ego precoce e a possibilidade de “transfert” através do jogo.

A análise destes pontos leva-a à exploração de dados fundamentais no seu sistema teórico, tais como o núcleo da parte psicótica da personalidade, a fantasmática do sadismo anal e uretral e a luta do Eu para se furtar ao sadismo, e à an-

gústia através da clivagem, da projecção, da introjecção e da expulsão projectiva (Petot, 1979).

Considerada a posição clássica freudiana relativamente à situação edipiana, "conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança experimenta relativamente aos pais" (Laplanche e Pontalis, 1967/1971, p. 186), Melanie Klein propõe:

- a) a aparição precoce do conflito edipiano, constituindo uma das construções mais importantes do seu sistema teórico.

A angústia e culpabilidade inerentes àquele conflito surgem a par das expressões orais e anais; assim, para Melanie Klein, o conflito edipiano não é um ponto de partida, mas o culminar de um longo processo cujos primeiros passos foram dados com as vivências iniciais da organização libidinal, que se situa entre meados do primeiro ano de vida até ao fim do terceiro. Neste período, as dificuldades de adaptação da criança são despercebidas pelos adultos, sendo a culpabilidade o factor dominante na base de terrores nocturnos, dificuldades alimentares, incapacidade de suportar frustrações, etc. Desempenham papel fundamental mecanismos de defesa múltiplos, considerando-se estes como diferentes tipos de operações em que se pode explicitar a defesa psicológica;

- b) segundo Freud (1905), o conflito edipiano verifica-se na fase anal e é vivido sob a égide de desejos e fantasmas pré-genitais. Segundo Melanie Klein, a relação da criança com os pais é também relação com os seus objectos imaginários que desde o nascimento foram introjectados. Daí a formação de um Super Ego a partir dos imagos parentais, emergindo do contacto com os pais reais, mas com deformações em função da actividade persecutória nascida na projecção. Assim, pode-se dizer que o Super Ego infantil é uma instância afasta-

da da realidade e com uma tonalidade de perigo constante (de destruição) dirigida contra o próprio corpo. É à medida que a criança vai "expulsando" fantasmas hostis e introjectando traços gratificantes que se faz a aproximação progressiva do contacto com o real, e que o Ego, incipiente, se organiza através de mecanismos de defesa sucessivos e integráveis, tais como: a clivagem do objecto (a criança separa o que é vivido como "bom" objecto, do "mau" objecto que ameaça quer a sua segurança, quer a segurança dos "bons objectos"); a identificação projectiva; o controlo onnipotente do objecto, onnipotência do pensamento; a idealização, etc (Klein et al, 1959). Neste sentido surgem as "posições" — termo utilizado para designar formas peculiares de angústia e de defesa — sendo o estádio oral subdivisível em posição paranóide-esquizóide e posição depressiva, caracterizando tipos específicos de relações objectais. Considera-se que, neste estádio, a criança utiliza sobretudo a identificação projectiva. É projectando partes de si mesma no objecto externo, que é a figura humana, e identificando partes do mesmo objecto às partes de si próprio, que o Ego constrói os primeiros símbolos. Assim se faz a passagem da relação parcial à relação total do objecto, passagem que está na base do desenvolvimento da personalidade (Borges, 1983). Na verdade, a angústia inerente a tais processos é particularmente ultrapassada pela relação que a mãe estabelece com a criança e pela compensação, constante, das possíveis e necessárias frustrações vividas por esta, através de gratificações significativas do "bom objecto". Dado que o "mau objecto" persiste, tais gratificações não resolvem a situação. O controlo onnipotente do objecto e a onnipotência do pensamento possibilitam à criança defender-se fantásticamente de uma realidade interna. Sem estas defesas não poderiam organizar-se estruturas base (Segal, 1979).

Na linha Kleiniana, **W. R. Bion**, torna mais precisas, tal como fez Melanie Klein, algumas das noções deixadas em aberto por Freud; este psicanalista discrimina de modo mais pormenorizado os mecanismos precoces da organização objectal e as suas implicações no acto de "pensar". A experiência imediata e concreta da criança nos seus primeiros meses, não se transforma directamente em elementos susceptíveis de serem usados pelo pensamento, pois ainda se está no domínio das impressões a que Bion chama elementos *beta* (β).

A transformação destes dados brutos será operada por elementos *alfa* (α), tornando os elementos *beta* disponíveis para a função do pensamento. Assim, a função *alfa* actua sobre as impressões sensoriais. Na medida em que a função *alfa* atinge os objectivos, produzem-se elementos alfa susceptíveis de se armazenarem e corresponderem às características do pensamento onírico (simbólico). Se a função *alfa* se perturba e não exerce aquelas funções, as impressões sensoriais primitivas, tal como as emoções, permanecem inalteradas como elementos beta. Não são elementos mobilizáveis por si só, embora possam ser empregues na identificação projectiva. Estão presentes na fase inicial da posição paranóide-esquizóide e dizem respeito a um "sentir" e "pensar" inconscientes.

Para Bion, como para Freud, a noção de frustração é fundamental. O pensamento evolui porque o objecto de satisfação não está presente, ou porque o objecto encontrado não é idêntico ao procurado, o que desencadeia duas atitudes: a fuga, que leva a funcionamentos patológicos; a modificação da frustração, que leva à actividade simbólica e a todo o seu desenvolvimento posterior (Bion, 1963).

René Spitz (1858, 1897), médico psiquiatra e psicanalista de origem alemã mas com os seus trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos, aborda a estruturação mental precoce referindo-se, sobretudo, à génese da relação de objecto e às suas implicações na comunicação. As observações de René Spitz foram realizadas com crianças e mães de meios variados.

Reportando-se ao conceito de organizador, usado em embriologia para designar um ponto de convergência das diversas linhas de desenvolvimento biológico, considera, numa perspectiva psicanalítica, que as fases decorrentes do desenvolvimento integram os diversos sectores de personalidade assim como as funções e capacidades novas, implícitas nos processos de maturação. Esta integração vai resultar numa reestruturação constante do sistema psíquico a um nível mais complexo — é um percurso que conduz ao que se pode chamar organizador do aparelho psíquico. Os sinais visíveis destes organizadores são os índices observáveis.

Assim, para René Spitz há como que pontos convergentes ou organizadores do psiquismo no desenvolvimento psicológico. Manifestam-se por índices ligados à descarga pulsional — tal como o sorriso intencional e a angústia manifestada pelo oitavo mês, quando em presença de estranhos — e à comunicação propriamente dita, que se revela por sinais indicativos de respostas negativas.

As pesquisas de René Spitz têm como objectivo o conhecimento do objecto libidinal e, conseqüentemente, a organização do Ego e a génese da angústia.

Vejamos então a formação do objecto libidinal (Spitz, 1965/1970). Estão na origem deste conceito as noções freudianas de pulsão e de estágio libidinal. Temos assim:

- o estágio pré-objectal (desde o nascimento até aos três meses) em que a criança reage aos estímulos externos, caracterizando-se este estágio por fenómenos de descarga em relação com o prazer-desprazer, através de actividades interoceptivas;
- o estágio do objecto precursor (dos três aos seis meses), em que o bebé reage pelo sorriso à cara do adulto desde que este o olhe bem de frente, com os olhos bem visíveis e em movimento. A cara da mãe, como sinal "gestalt" está já na génese do objecto libidinal, marcando, em função da percepção organizada por es-

tímulos externos, uma actividade diferenciada nas reacções sociais. Constitui, assim, o princípio rudimentar do Ego, e a passagem da passividade à actividade dirigida, à comunicação mãe-filho;

- o estágio do objecto libidinal (do oitavo ao décimo mês), que se exprime por um mal-estar nítido quando a mãe se afasta, verificando-se aqui as primeiras identificações com o objecto libidinal. A reacção de angústia ao estranho tem a ver com o facto da criança se sentir pontualmente decepcionada por não ver a mãe, na medida em que a percepção da cara do estranho é comparada com os traços da cara da mãe.

Os índices observáveis destes estádios são, portanto:

- o sorriso, índice do primeiro organizador como manifestação observável da primeira etapa da relação de objecto;
- a angústia do oitavo mês, como manifestação observável de um novo período de desenvolvimento significativo de profundas mudanças;
- o "não" como manifestação observável com repercussões definitivas na vida mental e emocional, dado que traduz já competências de escolha e decisão, com particular revelo para a comunicação, ultrapassando as respostas a nível das descargas pulsionais.

3. Outras perspectivas de incidência psicanalítica, com implicações nesta fase de desenvolvimento: Margaret Mahler, D. W. Winnicott, John Bowlby e David Rapaport.

Margaret Mahler, psicanalista americana, professora de psiquiatria e responsável por diversos trabalhos de investigação a partir de 1957, debruçou-se sobretudo sobre a psicose infantil, publicando trabalhos em que, conjugando a sua formação em psicanálise com a actividade em psiquiatria, defi-

niu a forma simbiótica da psicose infantil. Considerou o "autismo" como uma defesa de carácter psicótico contra a necessidade básica que é a simbiose com a mãe ou com alguém que a substitua. Daí a criação da teoria da origem simbiótica da psicose infantil, observando que, nas crianças psicóticas, havia uma incapacidade de distinguir o objecto humano dos outros objectos, e igual impossibilidade de estabelecer interacção com ele.

Assim, a teoria da simbiose no desenvolvimento do ser humano destaca as seguintes sub-fases do processo:

- a indiferenciação inicial ou fase autística, em que o Eu não se distingue do não Eu;
- a transição da fase autística para a fase simbiótica, observável a partir do primeiro mês de vida, situando-se a relação simbiótica pelos três meses, atingindo o seu apogeu pelos quatro, cinco meses, em que a expressão facial é já significativa. Emerge então a "eclosão": uma actividade exteroceptiva substitui um investimento interno e a atenção, até aí fixada em sensações internas. Trata-se do primeiro "deslocamento" do investimento libidinal. A mãe não responde a todos os sinais de pedido da criança, apenas a alguns, e a criança adapta os seus comportamentos a esta selecção interagindo com a mãe e reflectindo necessidades únicas e individuais no início do processo de individualização.

Temos então o segundo deslocamento maciço de investimento. Grande parte deste investimento disponível afasta-se da esfera simbiótica, fixa-se nòs aparelhos autónomos do *self* (consciência de si próprio em sentido amplo), e nas funções do Eu postas em relevo, como veremos em Rapaport (1959). Coincide com a locomoção activa, a percepção e a aprendizagem. Graças à predominância dos traços gratificantes, ressentida no período anterior, a criança ultrapassa a angústia da separação eventualmente surgida, cada vez que, embora correndo riscos, faz uma conquista. A crença na própria onnipotência atinge o máximo no meio do segundo ano de

vida, e advêm do sentimento de partilhar os poderes mágicos da mãe.

À medida que se vai afastando ou "separando" da mãe vai-se encontrando como indivíduo, organizando-se o processo de individualização.

Segundo Margaret Mahler (1968) isto acontece ao mesmo tempo que chega à fase final a permanência do objecto perspectivada por Piaget, com todas as implicações do desenvolvimento sensorio-motor. O papel da mãe, para além da protecção, é facilitar o acesso a uma autonomia progressiva, à medida que todas as funções motóricas e sensoriais são carregadas de significação secundária. Isto é, facilitar a emergência da simbiose indiferenciada inicial e a libertação da onipotência primitiva.

D. W. Winnicott e o processo da maturação da criança

Na linha de Freud e de Melanie Klein, D. W. Winnicott, psicanalista, psiquiatra e terapeuta inglês, partindo de observações sobre o desenvolvimento da criança chama a atenção para a importância que o meio ambiente desempenha do ponto de vista relacional. Utiliza o conceito de integração do Eu e o papel desta integração no desenvolvimento afectivo que vai de uma dependência absoluta à independência (1974). Os dois aspectos — maturação e meio ambiente — são estudados em função daquela dependência total, dupla (mãe e filho), presente na relação inicial que não dispensa a figura paterna (Winnicott, 1982) necessária às fantasias infantis (Malpique, 1984). Desempenha nesta relação um papel fundamental a noção, introduzida por Winnicott, de objecto transicional, ou seja um "objecto material com valor de eleição para o lactente e para a criança, nomeadamente no momento de adormecer. O recurso a objectos deste tipo é, segundo o autor, um fenómeno normal, que permite à criança efectuar a transição entre a primeira relação oral com a mãe e a verdadeira relação de objecto". (Laplanche e Pontalis, 1967/1971, p. 414). Quando nessa situação inicial a adaptação falha, verifica-se o emergir

do falso-self, que apenas aparentemente se adapta ao meio e que "defende" o verdadeiro self.

Há em todo o ser humano um self ligado à vida instintiva e um self orientado para a socialização. Estas asserções têm repercussões teóricas de grande importância na perspectiva psicanalítica. Segundo este autor, antes de surgir a distinção Eu — não Eu, há, na criança, uma angústia incomensurável comportando funcionamentos que vão modelar o futuro desenvolvimento, e está na base, quer da angústia psicótica, quer da aparição de elementos esquizóides não manifestos. Das suas observações Winnicott conclui que os mecanismos de defesa muito arcaicos, que se verificam na psicose, estão relacionados com carências básicas daquela profunda relação inicial, tecendo um pano de fundo. Nestes casos, a dependência que se manteve e mantém apesar da instauração de uma falsa autonomia do Eu, manifesta-se pela tendência anti-social revelando a falta de algo básico e essencial do meio ambiente, reaparecendo sempre que se verifique uma situação que possa ser sentida como perda.

Este tema é desenvolvido a nível clínico, teórico e técnico, sendo utilizadas as suas ilações na nosografia psiquiátrica com intenções terapêuticas.

John Bowlby e o comportamento instintivo da vinculação e desvinculação

Psicanalista inglês, John Bowlby publicou, em 1958, um artigo intitulado "A natureza da ligação da criança com a mãe", que, juntamente com outro artigo da mesma data do etologista Harlow, "A natureza do amor", introduziu um novo conceito para explicar as relações precoces da criança com a mãe.

Este conceito é o da vinculação. As relações precoces não constituem, evidentemente, um tema de estudo novo ou sequer recente. Por um lado, a linha psicanalítica ortodoxa postulava em termos gerais, que a relação mãe-filho se estabelecia à custa da necessidade alimentar, ou seja, que a satisfação

de ordem libidinal se apoia na satisfação de ordem alimentar. Por outro lado, os etologistas, ao estudar o papel da alimentação no estabelecimento das relações precoces, tinham chegado à conclusão de que haveria outras variáveis, para além desta, a considerar na determinação daquelas relações. Na base das observações dos modelos maternos de pano e arame, Harlow levantou a hipótese de que a relação mãe-bebé, não dependeria, primariamente, da gratificação alimentar. Índices observáveis de emoção no bebé primata, como vocalizar, agachar-se, auto-embalar-se e chupar, presentes em situações ameaçadoras ou simplesmente novas, foram alvo de estudo naquela perspectiva. Esses índices aumentavam na ausência da mãe e diminuam na sua presença, parecendo não haver dúvida de que a mãe funcionava como fonte de segurança à exploração do mundo estranho pelo bebé primata.

Pretendendo substituir a teoria dos instintos de Freud por asserções testáveis, Bowlby tentou actualizar a teoria psicanalítica à luz das investigações etológicas. Para tal, baseou-se também na observação directa de bebés e crianças pequenas, e nos relatos fornecidos pelas mães. No seu artigo de revisão Bowlby (1958/1976) faz uma crítica da literatura sobre relações precoces e mostra a existência de desfazamento entre as descrições de observações empíricas e as conclusões teóricas retiradas por autores psicanalistas experientes como, por exemplo, Anna Freud, Melanie Klein e René Spitz. De acordo com Bowlby, estes autores, apesar de observarem comportamentos de interacção social, não oral, entre a mãe e o seu bebé, e de os descreverem utilizando termos que sugerem a existência de laços sociais primários, quando procedem à teorização, dão a primazia às necessidades de alimentação e odor. Referem assim a interacção social como resultado de uma aprendizagem instrumental.

A tese enunciada por Bowlby é de que o comportamento de ligação é constituído por um certo número de respostas instintivas componentes, que, inicialmente, são independentes umas das outras. Estas respostas, que são características

de outras espécies, amadurecem em alturas diferentes ao longo do primeiro ano de vida. A sua função é ligar a criança à mãe e a mãe à criança.

Bowlby identifica cinco respostas instintivas do bebé, todas elas igualmente primárias: o seguir, o chupar, o agarrar, o chorar e o sorrir. No decurso normal do desenvolvimento elas tornam-se integradas e focalizadas na figura maternal, formando assim a base para aquilo a que chamou "comportamento de vinculação" (*attachment behavior*).

Refira-se que o comportamento de vinculação é caracterizado como instintivo, no sentido em que é específico de cada espécie mas não herdado; herdado é o potencial para desenvolver sistemas comportamentais, que diferem entre si de acordo com o ambiente em que se processa o desenvolvimento.

Como pressuposto a este modelo interactivo está a ideia de que o equipamento inicial do bebé se desenvolve através da relação contínua com o meio ambiente.

No seu trabalho, de 1969, Bowlby considera as cinco respostas instintivas importantes. Mas reconhece que existem formas muito mais sofisticadas de sistemas comportamentais que controlam o comportamento instintivo. Introduce assim um modelo de sistemas de controlo, postulando que, entre os nove e os dezoito meses, os sistemas comportamentais mais simples se incorporam em sistemas comportamentais mais complexos, ditos sistemas com fins corrigidos (*goal-corrected systems*) ou sistemas de controlo, organizados de tal forma que tendem a manter a proximidade entre a mãe e a criança.

Há diferenças individuais quanto ao momento em que o comportamento de vinculação aparece pela primeira vez — quatro aos vinte meses. Apesar deste comportamento se revelar em relação a outros membros de família, é em relação à mãe que ele aparece mais cedo, mais forte e mais consistente.

Visto que a integridade do comportamento de vinculação é susceptível de variar de momento para momento, é neces-

sário examinar as condições que o activam e o fazem terminar, ou que alteram a intensidade com que é activado.

A mãe e a criança, em interacção, exibem variados padrões de comportamento. Alguns têm a ver com a proximidade entre elas, outros não; alguns são antitéticos à manutenção da proximidade, outros são a negação da sua procura. Num dia normal é improvável que a distinção entre as duas exceda um certo valor máximo. Quando tal máximo é atingido, um dos membros do par agirá de tal maneira que a distância entre os dois seja reduzida. Às vezes, é a mãe que toma a iniciativa e chama ou procura a criança; outras vezes é a criança que chora ou corre atrás da mãe. Existe assim um equilíbrio dinâmico entre os dois membros do par.

Como podemos verificar o modelo de Bowlby é, de facto, essencialmente interactivo: o equipamento do bebé, geneticamente programado, evolui em função da mãe.

David Rapaport: a fase de indiferenciação inicial com elementos inatos estruturais.

Na linha de Henri Murray, psicólogo da Universidade de Harvard, que levantou a hipótese de que nem todo o comportamento humano dependia do conflito edípiano e fundamentando-se nos trabalhos de Hartman e de Lewenstein, David Rapaport (1959) introduziu a noção da zona do Eu livre no conflito edípiano; a estruturação do Ego e o próprio Eu teriam nalguns aspectos origens e evoluções diferentes e independentes a partir de cargas hereditárias diferentes.

Abordando a autonomia do Eu, põe em evidência a necessidade de explicar o conflito original que nasce na relação objectal, afirmando que será de aceitar determinantes inatos da personalidade, dadas as diferenças que se encontram nas crianças desde o início do desenvolvimento.

Qualquer que seja a uniformidade interindividual que se verifique nesses determinantes, as diferenças individuais reforçam o inatismo destes dados característicos da espécie e

do indivíduo antes que se tenha manifestado o conflito e a experiência. Serão elementos inatos estruturais que precedem o conflito e que se revertem no núcleo do desenvolvimento do Eu. Foi Hartman que sistematizou o papel que estes elementos desempenham no Eu, chamando a esta autonomia, autonomia primária, para a diferenciar da secundária, constituída por mecanismos de defesa que se apresentam sob a forma de motivações de condutas.

As funções da zona livre do Eu de que derivam a mobilidade, a percepção, o pensamento e a linguagem, são utilizadas para objectivos sociais e intelectuais — não têm natureza psico-sexual. Neste sentido, pondo em destaque o comportamento normal, a aceitação da zona livre do Eu, teria implicações importantes no mecanismo de concepção freudiana de que o Id preexiste no Eu; nesta perspectiva de Rapaport, haverá um período de desenvolvimento indiferenciado em que o Eu e o Id coexistem, mas é por diferenciação que surgem tanto o Eu como o Id.

4. A perspectiva de Erik Erikson

Vimos no capítulo anterior que, para este autor, cada uma das "crises" psicossociais ou crises de desenvolvimento, representa a introdução de um novo elemento no ciclo afectivo e social da vida e, considerando a bipolaridade humana, cada crise apresenta também um lado que podemos considerar negativo. Deste modo, uma criança quando nasce (fase oral incorporativa, caracterizada pelo percurso que vai da confiança básica à desconfiança ou da simbiose à diferenciação prematura) pode mostrar tendência para uma fase precursora de fases seguintes, tendendo, por exemplo, a libertar-se de todas as limitações que pretendem impôr aos seus movimentos (imobilizando-se no berço, ao colo, etc...)

De acordo com a bipolaridade básica, esta fase caracteriza-se por manifestações de confiança, que se traduzem em fa-

cilidade na alimentação, sono profundo assim como bom funcionamento intestinal. Esta confiança significa "que um indivíduo aprendeu a confiar na uniformidade e continuidade dos provedores externos, mas também que pode confiar em si mesmo e na capacidade dos seus órgãos para enfrentar os desejos urgentes..." (Erikson, 1950/1976, p. 228). Verificam-se paralelamente sinais de desconfiança tal como quando a criança reage mordendo porque sofre com o processo de dentição e os que a rodeiam não a conseguem acalmar.

Tal como já foi referido, para Erikson, o Eu distingue a zona erógena da função psicobiológica (incorporar, reter, expulsar, penetrar). Assim a zona oral é inicialmente incorporativa, mas pode ter, quase ao mesmo tempo, função de preensão (prender com as gengivas) e função intrusiva (cabeça remetendo o seio).

5. Os estádios impulsivo puro, emocional, sensório-motor e projectivo, de Henri Wallon

5.1. O estádio impulsivo puro

Este estádio corresponde aos primeiros meses de vida da criança, quando esta, apesar de já não se encontrar numa total dependência biológica da mãe, tal como acontecia no período fetal (após o nascimento algumas das funções biológicas tornam-se autónomas, como por exemplo a actividade respiratória), permanece ainda bastante dependente do meio humano para a satisfação de algumas das suas necessidades, nomeadamente as alimentares. No entanto, a satisfação destas necessidades já não é feita da forma automática a que o meio intra-uterino tinha habituado o pequeno ser humano. Assim, a criança vai obrigatoriamente experienciar diversos estados de privação e mal-estar. Podemos observar estes estados de mal-estar, quando a criança chora, grita ou se contrai espasmodicamente. Segundo Wallon, tratam-se de descargas musculares, que atingem habitualmente o tronco, e que são, por um lado, irregulares e vagas nos membros superiores, e

por outro lado, precipitadas e automáticas, nos membros inferiores (Wallon, 1956). São precisamente estas descargas musculares que caracterizam a *impulsividade motora pura*, obedecendo ainda a três condições:

- falta de finalidade externa;
- ligação às impressões proprioceptivas, sendo, portanto, susceptíveis de auto-activação;
- serem fruto da actividade tónica, relacionada com os diferentes estados de tensão muscular.

Assim, a actividade muscular é base do movimento sob dois aspectos: o clónico ou cinético (alongamentos ou encurtamentos dos músculos) e o tónico (nível de contractibilidade ou relaxamento da musculatura). Estes dois aspectos complementam-se. O aspecto cinético do movimento é responsável pelo contacto com o mundo objectivo, estando particularmente ligado à sensibilidade exteroceptiva. O aspecto tónico do movimento está relacionado com as atitudes e posturas, dirigidas para o contacto humano e com os reflexos, estando particularmente ligado às sensibilidades interio e proprioceptivas.

Wallon enfatiza a relação do aspecto clónico do movimento com o desenvolvimento cognitivo, enquanto que o tónus seria o fundamento da emoção e da afectividade. Inteligência e afectividade desenvolver-se-iam par a par, interligando-se e obedecendo à lei da sucessão da preponderância funcional. No estádio da impulsividade motora, domina a actividade tónica.

5.2. O estádio emocional ou de simbiose afectiva dos primeiros meses de vida: as primeiras permutas

O estádio emocional, que começa cerca dos dois, três meses e atinge o seu auge pelos seis meses, corresponde à transformação progressiva das descargas impulsivas e sobrepõe-se ao estádio impulsivo. Progressivamente os gritos e gestos impulsivos da criança, suscitados pelo seu estado de carên-

cia e mal-estar, tornam-se, para quem toma conta dela, um sinal, uma espécie de chamamento, estabelecendo-se assim, entre a criança e os seres humanos que a rodeiam, um sistema de trocas que vão condicionar e modelar reciprocamente as suas reacções. As agitações incoordenadas da criança vão-se tornando progressivamente um meio de expressão mais diferenciado, constituindo a emoção uma função predominante.

Segundo Wallon (1956) na origem da emoção estaria o tónus, de tal maneira que a emoção corresponde a uma diminuição do estado de tensão. Assim, a emoção, tendo a sua origem no orgânico, tem também implicações a nível do estabelecimento das relações sociais e da formação de uma consciência subjectiva — está no início e é promotora da vida psíquica (Tran-Thong, 1967/1981).

Para Wallon, a emoção é um elemento da vida psicológica importante ao longo de toda a evolução, mas mais particularmente nas primeiras fases do desenvolvimento. Esta surge em função da maturação das sensibilidades interior e proprioceptiva, que por sua vez está dependente da maturação do cérebro médio (sistema óptico-estriado), e em função também da acção do meio humano que vai introduzir uma contradição na impulsividade motora, e transformar as descargas musculares em sistemas de reacções expressivo-emocionais.

5.3. O estágio sensório-motor e a descoberta dos objectos

A investigação do mundo e dos objectos, actividade preponderante no estágio sensitivo-motor, vai permitir à criança desta fase a saída da "simbiose afectiva" com a mãe (em geral) em que ela se encontrava mergulhada.

Como todas as passagens de um estágio a outro, a ligação do estágio emocional ao sensório-motor traduz-se em antagonismo; o meio ambiente, ao introduzir mudanças, vai provocar não só a passagem do estágio impulsivo ao emocional,

como também do emocional ao sensório-motor. "A passagem do estágio emocional ao sensório-motor e projectivo, corresponde, portanto, a uma troca de fase e de orientação, à substituição da fase anabólica centrípeta e subjectiva pela fase catabólica centrífuga e objectiva. A preponderância das funções tónico-emocionais dá lugar à preponderância das funções de relação" (Tran-Thong, 1967/1981, p. 184).

Deste modo, o aparecimento dos estádios sensório-motor e projectivo depende também da maturação do sistema nervoso e da evolução da sensibilidade exteroceptiva. A partir do fim do primeiro ano, a actividade sensório-motora direcciona-se em duas orientações independentes mas também complementares:

- manipulação dos objectos e exploração do espaço próximo, prolongado pela capacidade de locomoção (possibilitando à criança a identificação e reconhecimento dos objectos, identificação essa na qual a linguagem é fundamental);
- a actividade motora vai servir de suporte à actividade representativa, contribuindo para uma cada vez maior permanência das imagens mentais na consciência. "É o estágio projectivo, no qual a criança se exprime tanto por gestos como por palavras, em que parece querer mimar o seu pensamento facilmente desfalecente e distribuir as suas imagens pelo meio circundante actual, como que para lhes conferir, deste modo uma espécie de presença" (Wallon, 1956, p. 238). Observamos então a imitação e o simulacro a anunciarem e apoiarem a representação nascente.

6. A perspectiva de Arnold Gesell: os três primeiros estádios

O *Primeiro estágio* situa-se no período decorrido entre o nascimento e o primeiro mês de vida da criança. Após o nascimento há um período de instabilidade que constitui o con-

junto das primeiras adaptações ao novo meio de vida. Por volta das quatro semanas o bebé consegue uma certa estabilidade fisiológica, tendo feito progressos consideráveis:

- torna-se menos flácido, menos frágil, estando a sua musculatura mais organizada;
- está mais amadurecido do ponto de vista neurológico: as fibras nervosas de milhões de células nervosas efectuaram novas conexões e aperfeiçoaram as anteriores;
- a respiração é mais regular e mais profunda;
- a sucção e deglutição são mais seguras, não se engasgando com tanta facilidade;
- não é tão susceptível de se assustar;
- a regulação da temperatura é mais firme.

O *segundo estágio* vai do fim do primeiro mês aos sete meses. Segundo Gesell (1940/1979), por volta do mês e meio até aos três meses há um período de "desequilíbrio", demonstrando um desejo de maior contacto social. Esta necessidade vai ser resolvida graças aos progressos na postura e na musculatura óculo-motora, ao iniciar-se o quarto mês.

O bebé de quatro meses é um explorador visual activo do seu meio ambiente. Gosta que o mudem de posição, mantém a cabeça direita quando está na posição vertical e vira-a dum lado para o outro. Está menos voltado para si próprio e mais interessado em explorar o meio-ambiente. É a altura da exploração demorada das suas mãos, que já não estão predominantemente fechadas.

Parece que para esta exploração visual muito contribui o amadurecimento dos seis pares de músculos que fazem mexer os olhos nas órbitas e permitem procurar a luz (estímulo privilegiado). À medida que se torna mais receptivo, torna-se também mais expressivo, vocaliza, sorri, faz birrinhas, pode até já dar gargalhadas. Os quatro meses são assim uma fase de estabilidade e de comportamento adequado.

Cerca dos cinco meses aparecem novamente sinais de desequilíbrio e transição, a criança começa a distinguir as caras estranhas das conhecidas, tornando-se sensível às modificações bruscas e gosta de estar sentada, sem no entanto o conseguir.

Só por volta dos sete meses é que a criança vai conseguir sentar-se relativamente bem, constituindo esta fase, para Gesell, "o apogeu da manipulação". Já não se contenta em mexer nas suas mãos, mexe agora em tudo o que lhe esteja ao alcance, explorando o tamanho, a forma, o peso e a textura das coisas. Começa a servir-se do polegar com mais destreza. Vocaliza uma série de vogais e consoantes que começa a juntar. Os sete meses são também caracterizados por uma certa estabilidade afectiva — é uma criança sociável, sabe interpretar as reacções das outras pessoas, os seus gestos e atitudes. A criança de sete meses alterna com facilidade uma actividade espontânea relacionada consigo própria (brincar com os objectos) e uma actividade que implique um relacionamento social, sendo ao mesmo tempo independente e sociável.

O *terceiro estágio* vai dos sete aos dezoito meses. Existe também neste estágio uma série de fases de equilíbrio e desequilíbrio.

- os oito meses constituem uma fase de desequilíbrio: a criança tenta agora sentar-se sem o apoio que antes aceitava, havendo uma certa actividade a nível postural;
- aos dez meses há uma fase de equilíbrio comportamental. A criança já sabe sentar-se sózinha, pode minimamente pôr-se de pé agarrada à mobília; as suas manipulações são mais finas, coloca o polegar e o indicador em oposição; a nível social possui uma percepção mais discriminativa e uma capacidade de imitação aperfeiçoada (bater palmas, dizer adeus com a mão, etc);
- aos onze meses surgem novos medos e acanhamentos face a desconhecidos (diminuem por volta de um ano de idade);

- ao ano de idade, o equilíbrio da criança precisa-se, pois está a adquirir a posição vertical: gosta de agarrar os objectos e deixá-los cair para os voltar a apanhar; depois de ter aprendido como se agarra está agora a aprender como largar. Como não domina totalmente os seus músculos extensores, os seus movimentos são bruscos e fora de tempo. Já é capaz de um jogo de vaivém, dois a dois: imita o gesto do adulto ao largar a bola (aos dez meses era capaz de ficar agarrada à bola); gosta de ter auditório e receber aplausos pelas suas habilidades; começa a diferenciar-se melhor dos outros e a definir a sua própria identidade;
- os quinze meses caracterizam-se por uma nova fase de desequilíbrio: a criança tendo acabado de adquirir a marcha, o que contribui para afirmar a sua independência, começa agora a insistir em fazer as coisas sozinha, anda sempre de um lado para o outro, torna-se exigente, exprime uma energia muito vincada. Atira os objectos com força; é mais "afirmativa", exige uma série de coisas dela própria, como por exemplo comer sozinha ou tirar as botas. Quer exercitar as suas novas capacidades; faz um risco imitativo no papel, constrói uma torre com dois cubos, deixa cair uma bolinha dentro de um frasco, tem uma compreensão vaga das estampas de um livro;
- aos dezoito meses: nova fase de desequilíbrio se estabelece. A sua energia locomotora é muito forte, tem uma necessidade compulsiva em se deslocar de um lado para o outro. Sabe arrancar e parar bem, mas não dobrar as esquinas. A sua atenção está centrada no aqui e agora, tem escassa percepção dos objectos distantes. Segundo Gesell, inicia-se agora a actividade intelectual: a criança é capaz de executar recados simples e tem o sentido das "conclusões", as suas acções têm um sentido de finalidade, por exemplo, pôr uma bola dentro de uma caixa, fechar uma porta, dar o prato após ter comido, etc.

7. A noção de objecto e o mundo perceptivo segundo T. G. R. Bower

Tradicionalmente as correntes inglesas aparecem como empiristas na medida em que é dada ênfase à experiência. Brennan (1982) inclui os pensadores ingleses com implicações na História da Psicologia, de Locke a Bain, num capítulo denominado "Passividade mental: tradição inglesa" significativo da importância dos dados dos sentidos na organização da inteligência para aqueles autores.

Por sua vez, Wertheimer (1970/1977) a propósito das linhas de desenvolvimento filosófico com importância para a psicologia salienta as obras de Charles Darwin, *Origem das espécies* (1859) em que este biólogo exprime o princípio básico da evolução animal (sobrevivem os organismos melhor adaptados às características ecológicas) e a *Expressão da emoção no Homem e no Animal* (1872), referindo que aquela evolução não só se verificaria a nível da morfologia, mas também a nível da expressão da emoção.

Daqui a importância de Darwin tanto na psicologia animal como na psicologia da criança, que é a expressão viva da própria evolução.

O Darwinismo actual fundamentando-se nos progressos da genética, vai mais longe, não só enfatiza a génese e características da espécie humana, como delimita o desenvolvimento geral dos seres à situação de portador de genes, no caso do ser humano, particularmente programado para a continuidade da espécie (Dawkins, 1976).

Do nosso ponto de vista, as posições dos investigadores da Universidade de Edimburgo voltados para fases precoces do desenvolvimento que referiremos, T. G. Bower e C. Trevarthen, apesar de apresentarem diferenças entre si, assim como em relação à teoria de Darwin, não serão completamente alheias a alguns aspectos dos pressupostos acima referidos.

Para Bower, não sendo o desenvolvimento psicológico explicável por um inatismo extremo, não é posta de lado uma perspectiva inata relativista, na medida em que por um lado, pouco se sabe sobre a bioquímica das conexões nervosas para se assumirem posições definitivas quanto às perspectivas inatista e empirista e, por outro lado, porque se organizam na primeira infância pontos de partida básicos e, de certo modo irreversíveis, que não têm muito a ver com a experiência adquirida (Bower, 1977).

Para Bower, desde que nascem, os lactentes estão aptos a comunicar, sendo a mãe a figura mais próxima e acessível. É com ela que é estabelecido um tipo de interacção específica nos primeiros meses, a que se começa a dar muito importância, com todas as implicações a nível cognitivo.

Assim, o recém nascido é fundamentalmente competente, embora pareça que não. Possui:

1. um sistema perceptivo já funcional, que apresenta características nítidas;
2. atitudes motóricas intencionais;
3. capacidade de interacção com outra figura humana.

Mal nasce, todas as suas competências começam a funcionar. Em poucos dias identifica a mãe, a partir do que Bower conclui que toda a capacidade de aprendizagem é inata, representando a expressão fenotípica de um património genético num dado ambiente físico-químico.

Segundo Bower, a análise da relação mãe-filho é um capítulo entre vários que tratam o desenvolvimento da criança na primeira infância, sendo dada uma importância dominante à noção de objecto (Bower, 1979). É aqui que o autor claramente explicita não ser possível abordar-se este problema sem se considerarem basicamente a competência motora e o controlo das relações espaciais, no que essa competência e esse controlo revelam relativamente a períodos anteriores e posteriores aos cinco meses, marco particularmente importante do

desenvolvimento psicológico. No entanto, a ausência de competência motora e de controlo de relações espaciais não deve ser interpretada como impossibilidade por parte da criança de identificar e tentar agarrar o objecto. A intencionalidade para "tocar" determinado objecto, como se pode verificar pela orientação do olhar, existe desde as primeiras semanas, não dependendo da coordenação visão-preensão, tão posta em evidência por Piaget.

Neste sentido, a evolução do conceito de objecto leva a concepções que se afastam das de Piaget, implicações não só relativas à noção de desenvolvimento, como à própria noção de estágio piagetiano. A este respeito, Bower, considerando que os níveis de conhecimento das diferentes condutas da criança são discrepantes, dado faltarem elementos de ordem fisiológica e bioquímica fundamentais, conclui que:

- 1.º — o desenvolvimento não segue uma sequência necessária, sendo o conflito importante como desencadeante da evolução, e podendo experiências precoces facilitar o desenvolvimento posterior;
- 2.º — há várias vias de comportamento para a mesma etapa de desenvolvimento (de acordo com a hipótese de Maurice Reuchlin referida na Introdução) e cada uma destas vias de comportamento reflecte a mesma via conceptual;
- 3.º — o processo de esquematização piagetiano, torna o comportamento altamente eficiente, mas inibe a transferência para situações novas (Bower, 1979).

8. A importância da observação da relação mãe-criança: a interrelação mãe-criança nas asserções de Colwin Trevarthen

Na linha de Bower, Colwin Trevarthen também da Universidade de Edimburgo, considera que o que caracteriza a comunicação é o facto das pessoas participarem num controle mútuo, "uma espécie de feed-back, predizendo cada um o que o outro agirá ou poderá agir" (Trevarthen, 1979).

Para que as crianças consigam isto, deverão possuir duas espécies de capacidade: a intersubjectividade e a subjectividade. Para mostrar aos outros "rudimentos de consciência individual e intencionalidade", as crianças devem possuir "subjectividade"; para predizer consequências no seu contacto com outrem devem ser capazes de "intersubjectividade". Estas duas noções pressupõem uma diferenciação na relação com as pessoas e com os objectos: com os objectos a criança comunica através da manipulação intencional e agida; com as pessoas comunica através da expressão, implicando esta, necessária carga emotiva. Há, portanto, a considerar um primeiro sistema de tipo biogenético pressupondo dados neurofisiológicos, um segundo sistema referido a pessoas e um terceiro sistema referido a objectos. À nascença, e durante as duas primeiras semanas aproximadamente, a criança é capaz de intersubjectividade primária, capacidade que se atenua rapidamente.

Todavia, para este psicólogo, nas condutas afectivas das crianças, a carga emotiva tanto está presente no contacto com as pessoas, como no contacto com os objectos. Nem todos os investigadores estão de acordo com este ponto de vista mas, por exemplo, Lipsitt (1969) está de acordo com Trevarthen. Podem distinguir-se assim, em fases precoces de desenvolvimento, momentos emocionais de prazer, desprazer, cólera, surpresa, etc. O sorriso, como outras emoções, estando ligado a estímulos com um valor predictivo, pode ser significativo a nível emotivo e cognitivo. Estas tonalidades têm um carácter interpessoal e constituem uma adaptação exprimindo sentimentos aos "outros" — pessoas ou objectos. Assim, agindo intencionalmente, as crianças de meses mostram uma forte capacidade emocional de comunicação que, integrada na adaptação aos objectos, só tem consequências quando percebidas pelos adultos. São assim postas em relevo as expressões comunicativas nos recém-nascidos enquanto modelos de comunicação interpessoal, observáveis a partir do fim do primeiro mês, entre outros:

- *o chilreio*, como forma de vocalização positiva de satisfação, que, como todas as outras formas de interacção, está profundamente ligado à forma humana;

- *o sorriso*, na linha de Washburn, Spitz, Wolff e Bower;
- *as expressões emocionais*, que, diferentes na criança e no adulto, estão muito ligadas às estruturas faciais, e constituem na criança uma espécie de "vocabulário" de sinais emocionais, dirigidos aos seres humanos;
- *movimentos não emocionais da face*, constituindo a pré-fala e observáveis desde o nascimento. Parecem ser movimentos participantes de um mecanismo altamente especializado e estão na base da emissão do discurso, na medida em que são movimentos "parecidos" com os movimentos da pré-fala;
- *associação de movimentos*, que Trevarthen distingue, salientando a importância dos movimentos e as posturas da cabeça, tronco e membros (confirmando a hipótese de que os modelos da linguagem corporal estão presentes na criança, na linha do inatismo darwinista), a associação entre movimentos da mão e certas expressões faciais ligadas a formas de vocalização e à pré-fala;
- *a focalização visual*, progredindo à medida que a criança selecciona os objectos do seu interesse dos quais se destacam os olhos, a boca e as mãos com quem a criança interage; isto acontece na linha gestáltica de Bower, Trevarthen e Wolff, porque o olhar está previamente adaptado para responder a estímulos específicos.
- *a sensibilização às vozes humanas* que segundo Trevarthen desempenha nas primeiras semanas um papel de relevo a nível da comunicação precoce, pois desde fases precoces a criança mostra preferência por tonalidades emitidas pela voz humana;
- *reação a movimentos periódicos*, salientando que é o ritmo do adulto que influencia, na medida em que sendo o movimento do adulto periódico, facilita a percepção da criança. Para Trevarthen, o ritmo dos movimentos do recém nascido é regulado na pré-natali-

dade, preparando a reacção ao ritmo do movimento do adulto. A partir desta relação a criança de dois meses detecta sinais e controla a actividade de modo a reagir a esses sinais. No caso desses sinais serem detectados pela criança como agressivos, a criança reage através de comportamentos específicos, como brusquidão de movimentos, choro, etc. Brazelton et al (1975). Papousek e Papousek (1975) participam deste ponto de vista.

- a adaptação das expressões da mãe à criança, sendo observável a grande variação de expressões tais como a surpresa e a ansiedade.

Deste modo, o sorriso e a pré-fala observáveis entre os seis e os oito meses, constituem um modelo intencional de comunicação. Os trabalhos de Maratos (1977) e Meltzoff e Moore, citados por Trevarthen (1979) discriminam e salientam aspectos específicos destes comportamentos, nomeadamente a imitação. Para Trevarthen, a imitação depende de uma espécie de ajustamento entre a imagem do movimento de imitar e a imagem desse movimento já visto, ajustamento esse que se passa no cérebro, como se houvesse uma representação cerebral das pessoas a imitar; haverá nos primeiros meses uma espécie de imitação magnética e uma espécie de imitação discricionária depois dos quatro, cinco meses. Não se trata aqui de haver uma integração no sentido da incorporação de experiências diferentes ou novas — o que se passa é uma espécie de integração de elementos já existentes, remodelados numa perspectiva gestáltica. É uma imitação utilizada como forma de comunicação, na medida em que a criança, ao imitar, dá expressão ao que é sugerido pelo meio ambiente humano.

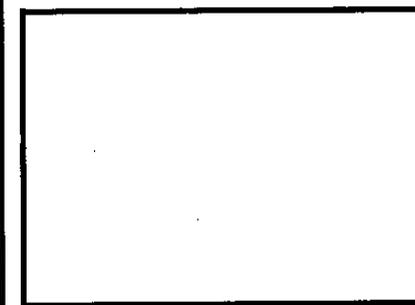
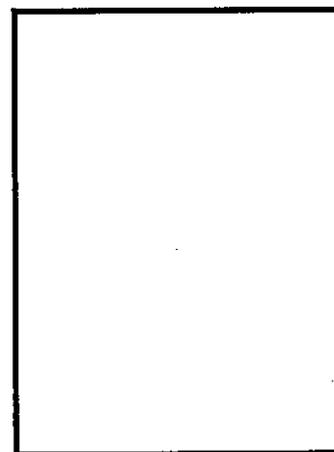
Parece assim que em plena fase do clássico período de indiferenciação da linha de Piaget e Spitz, a criança reage fortemente a acções não amigáveis por parte de uma pessoa, com quem comunica estreitamente, através de expressões faciais e actos que exprimem agressividade ou recusa, não sem que

a criança procure com este tipo de respostas recuperar a comunicação que ressentia como posta em perigo. Tal como na vinculação, a recuperação para comunicar com a mãe é da iniciativa da criança, como se pode observar pelos seus gestos e expressões significativas de recuperação, de onde se conclui que ela está equipada para receber e interpretar o "input" da personalidade da mãe.

Assim, de um modo geral, nesta situação de comunicação recíproca, podemos salientar o sincronismo presente na comunicação e o carácter recíproco e complementar dessa actividade.

Capítulo III

A criança dos dois aos seis anos



Os especialistas em Psicologia orientados no sentido da observação dos comportamentos chamam frequentemente a este período o de "desenvolvimento e personalidade pré-escolar", e põem em relevo, aliás como as outras perspectivas, o avanço das habilidades motoras, da linguagem e do funcionamento cognitivo, inserido num contexto de socialização, a que é dado particular ênfase.

Por outro lado, as intenções pragmáticas dos diferentes vectores teóricos da Psicologia do Desenvolvimento não são alheios às convergências práticas e teóricas que permitem a criação de espaços comuns. Neste período ressalta a questão da simbolização, sugerindo pontos de encontro entre a perspectiva psicanalítica e a forma como Piaget trata a organização da actividade simbólica; nesta linha, é ainda espaço comum tudo o que se refere ao modo como Bandura (1977) trata a imitação, tão salientada por Piaget, e como aquele especialista da Aprendizagem Social aborda, e ainda a título de exemplo, a identificação e a agressão, temas tão caros à perspecti-

va psicanalítica. Não esquecendo esta tendência de integração teórica caracterizada ainda e sobretudo por inúmeras divergências, pomos de momento em destaque os temas que se seguem, começando por considerar o estágio de preparação e organização da inteligência operatória na perspectiva de Piaget.

1. Jean Piaget e a pré-operatividade

Trata-se de um período que vai do sexto subestádio do período sensório-motor (dois anos, aproximadamente) até ao início da operatividade concreta que se inicia pelos sete-oito anos.

Consideram-se três níveis organizativos, de que o primeiro se confina ao aparecimento da função simbólica ou semiótica como base dos estádios pré-operatórios, tendo como denominador comum e ponto de partida a diferenciação significado-significante. Destacam-se, assim, as condutas da função simbólica — primeiro estágio pré-operatório — de que ressalta a formação do símbolo, que acontece aproximadamente dos dois aos quatro anos. Acabam-se neste período algumas das condutas já observadas no sexto subestádio do período sensório-motor. Estas condutas revelam assim modificações qualitativas no desenvolvimento cognitivo da criança, que é já capaz de representar objectos e situações, o que implica a utilização de significantes.

O significativo é uma entidade nova que serve para explicitar referências a um modelo na ausência deste. É por meio dessa diferenciação significado-significante que a criança vai vencendo as dificuldades próprias do ambiente dos adultos, com as regras implícitas, e é utilizando o significado que a criança adapta o real às suas situações, através de condutas específicas tais como a imitação diferida, o jogo e a imagem mental.

A primeira prolonga a acomodação perceptiva a objectos exteriores, permitindo a actividade lúdica. É da interacção des-

tas condutas que encontramos a linguagem falada e o grafismo (desenho) como significantes, para referenciar directamente modelos ausentes. Teremos, assim:

a) *a imitação diferida*: o que a criança executa na ausência do modelo tendo começado pelo "gesto imitativo", resultante duma "ecopraxia" em que os gestos dos outros são assimilados desencadeando na própria criança, a acção;

b) *o jogo simbólico*: que não se observa ainda no período sensório-motor, mas que surge, sendo evidenciado por exemplo, quando a criança utiliza o boneco favorito para mimar uma situação que pode ser de "stress" ou não. O jogo, mais do que qualquer das outras condutas, altera o real por assimilação directa às necessidades das crianças. Essa assimilação é reforçada pela linguagem simbólica (risos, frases que ela começa a construir, etc);

c) *a evocação verbal ou linguagem falada*: significativo privilegiado porque é imediatamente compreendido pelo interlocutor, tendo na base os exercícios já presentes no período sensório-motor, tais como a lalação e o aparecimento das palavras-chave; aparece neste período como elemento bem significativo da actividade simbólica porque quando a criança relata situações passadas (por evocação) utiliza uma actividade verbal inerente. Para alguns autores como Bruner (1976), a linguagem será um elemento chave do desenvolvimento cognitivo e implica, fundamentalmente, troca e reciprocidade com o meio; para Piaget, antes de mais, permite a expressão de um todo de instrumentos cognitivos, tais como relações e classificações, mas não se sobrepõe ao pensamento.

d) *a imagem gráfica ou desenho*: que só aparece neste período. Supõe-se ser intermediário entre o jogo e a imagem mental, sendo só observável depois dos dois anos de idade. Nesta perspectiva incluem-se uma série de estudos e, nesse sentido, Luquet (1927) estabeleceu para o desenho diversas fases neste período: a garatuja; o realismo fortuito; o realismo falhado, em que a criança não consegue justapor os di-

versos elementos; o realismo intelectual em que a criança desenha o que visualiza e o que não visualiza dando origem ao fenómeno como o de transparência (ex: as batatas na terra com as respectivas raízes). Esta etapa ainda se situa na pré-operatividade, e pode ir até aos seis anos de idade. A utilização correcta do espaço para representar a imagem, implicando as coordenadas e o eixo do papel onde a criança desenha, vai marcar a passagem ao realismo visual, em que a criança desenha o que vê (Piaget e Inhelder, 1948);

e) a imagem mental: é o elemento mais controverso do ponto de vista teórico e corresponde a uma espécie de intenção interiorizada de que não há sinais no período sensório-motor. O problema teórico que então se levanta é que os não-piagetianos referem a imagem mental surgindo na filiação directa da actividade perceptiva. Para Piaget é muito mais do que isso: corresponde a um sistema de símbolos, de que a percepção foi apenas um ponto de partida figurativo.

O segundo nível do estágio pré-operatório, situado entre os cinco e os sete, oito anos de idade cronológica (a partir dos quatro anos e meio, cinco) define-se por dados que conduzem à operatividade. Sendo este estágio considerado como ponto de chegada de um caminho, que vai do objecto permanente, organizado no período sensório-motor e através de descentrações sucessivas dos esquemas de acção, à reversibilidade (transformações cognitivas sempre relativas a um suporte), é realmente nele que aparecem construídas invariáveis fundamentais, já numa fase que Piaget entende como último nível de passagem da acção à operação, e que, cronologicamente, pode ter início pelos cinco anos e meio, ou seja, no subperíodo em que se verifica uma certa articulação das representações.

Segundo Piaget, é este o caminho constituinte daquelas invariáveis: os objectos são elementos suporte de dados perceptivos diversos e organizados progressivamente pelo sujeito; a permanência do objecto constitui a primeira etapa "construída" na fase sensório-motora; uma vez adquirida esta

permanência como invariável, prefigura e passa a ser ponto de referência, ou suporte base, em ordem à transformação do real. Enquanto primeira invariável, é já resultado da interacção sujeito-objecto e tem implicações extensas, sobretudo a nível das noções de esquema (que, na sequência do que já foi referido, é ainda uma totalidade estruturada, ou síntese, de elementos anteriormente isolados) e da noção de função. Assim, para que a inteligência possa realmente vir a definir-se como transformadora do real, é necessário que as condutas da função simbólica preparem e permitam o aparecimento das invariáveis que se seguem à permanência do objecto. Para constatar experimentalmente o aparecimento destas, e no sentido de estandardizar provas, Piaget, utilizando de modo sistemático materiais do mundo da criança, introduziu deformações perceptivas, com o objectivo de alterar a configuração destes materiais.

A invariável, que aparece assim ainda no primeiro nível pré-operatório, é a identidade qualitativa do objecto, que é indissociável da permanência deste; esta invariável evolui e manifesta-se ao utilizarem-se elementos conhecidos da criança, tais como plasticina, botões, água, flores, etc. Qualquer que seja a alteração quantitativa introduzida, aquelas substâncias mantêm-se para a criança qualitativamente como tal: um pedaço de plasticina é sempre plasticina. Neste período do desenvolvimento, a par da identidade qualitativa do objecto, já se observa uma certa forma rudimentar de lógica das funções. É frequentemente apresentado o exemplo de fazer alongar um fio elástico, suspendendo nele algumas unidades de peso. A observação permite concluir que, por volta dos quatro-cinco anos de idade cronológica as crianças "sabem" que o elástico se alonga, aumentando-se o seu peso, o que já implica determinado nível de coordenação reversível. No entanto, quando se trata, por exemplo, de noções relativas às quantidades físicas, como a substância e o peso, a criança ainda não "sabe". Na verdade, face a duas bolas de plasticina de configuração ligeiramente diferente, ela não tem dúvidas de que se trata da mesma plasticina, mas se se altera francamente a configura-

ção perceptiva, ou seja, a forma de qualquer delas, surgem as dúvidas quanto às quantidades físicas, quando a criança é questionada, "não são iguais", "não pesam a mesma coisa". Embora já haja descentração e regulação destinadas a representações incipientes, não há retroacção do pensamento nem antecipação. Quando a dificuldade de retroacção do pensamento desaparece, dá lugar a uma mobilidade reversível, com características próprias, ou "regulação perfeita", necessária aos níveis operatórios; antes disso, a regulação, presente em todo organismo vivo, funcionou parcialmente nos períodos sensorio-motor e representativo, a nível perceptivo, e está ainda parcialmente presente e dependente de mecanismos compensatórios nos estádios pré-operatórios. Dadas as "dificuldades" no plano cognitivo, estes estádios podem caracterizar-se, interligando-se (Borges, 1983):

- x — pelas dificuldades de "equilíbrio" do pensamento, dado este depender sobretudo das pregnâncias perceptivas;
- /x — pelas restrições no campo nocional, às quais as pregnâncias obrigam. Por exemplo, numa prova com plasticina ou barro, tendo-se moldado duas bolas idênticas, ao deformar-se uma delas (alongando-a, achatando-a), a realidade quantitativa não se altera para a criança, enquanto a alteração perceptiva não é muito nítida, mas altera-se se a alongarmos muito, ou transformarmos a bola em pequenos pedaços. Neste caso, a criança dos primeiros níveis dos estádios pré-operatórios, é levada a exprimir que a quantidade da substância mudou;
- x — pela irreversibilidade, que se traduz na incapacidade de compreender que há fenómenos reversíveis, isto é, que quando se realiza uma transformação perceptiva é possível voltar-se à situação de origem;
- ^ — pelo raciocínio transdutivo ou preconceptual, que não parte nem do particular para o geral nem do geral para o particular, mas do particular para o particular;

- x — pelo "egocentrismo", ou incapacidade da criança se colocar no ponto de vista do outro, quer intelectual quer ontológico, levando ao realismo infantil e ao animismo. É particularmente observável na linguagem falada, ecolalia e monólogo colectivo, tendo implicações a nível sócio-afectivo;
- x — pela predominância do pensamento intuitivo a partir do qual se vai verificando a tendência à reversibilidade, composição transitiva e associatividade das entidades lógicas, já presentes no pensamento operatório;
- ✓ — pelo início da descentração e regulação das representações, assim como da retroacção e antecipação do pensamento, e evolução das regulações parciais em ordem à equilibração que traduz o início das operações lógicas;
- pela integração progressiva das estruturas figurais nas estruturas operatórias (Piaget et al, 1975).

2. A Psicanálise e o conflito edipiano

Abordamos, nesta alínea, alguns pontos da perspectiva psicanalítica que poremos sucessivamente em destaque, considerando as fases libidinais e as relações objectais segundo Karl Abraham (1924), que introduziu na teoria freudiana conceitos tais como *objecto parcial interno* e a *ambivalência de sentimentos em relação ao objecto*, postos em relevo quando nos referimos a Melanie Klein.

Ainda na linha de Karl Abraham importa lembrar a fase oral (de sucção, seguida de mordedura) precedendo a fase sádico-anal, na medida em que o conflito edipiano se insere no desenvolvimento das fases oral e anal e na vivência e dificuldades de passagem à fase fálica.

Na fase anal, sendo do ponto de vista psico-fisiológico, a zona anal a zona erógena, a criança vai regular o seu comportamento com o exterior, normalmente com a figura ma-

terna, a partir do modo como distribui os seus "tesouros" corporais: em função do modo como "utiliza" a matéria fecal e à medida que controla os esfínteres, assim vai "premiando" ou "castigando" a mãe.

Para Karl Abraham (1921), no período expulsivo, a pulsão sádica está ligada à destruição do objecto; no período retentivo, a pulsão sádica está ligada à "posse" do objecto. Nestas duas atitudes participam forças ligadas às atitudes masoquistas — em função da culpabilidade — e sádicas, como veículo para extravasar a agressividade, pelo que a criança a nível relacional vive um período de certa agitação, consequentemente de equilíbrio precário e marcada ambivalência.

Com o advento da fase fálica, o "fallus" ou representação figurada do órgão masculino, assume importância dominante para os dois sexos.

Se quisermos sintetizar a "história" do conflito edipiano delimitando-o às fases oral, anal e fálica, teremos:

- o primado da relação mãe-filho, posta em relevo por Melanie Klein, Spitz e Bion, a partir das experiências vivenciadas desde o nascimento e presentes nos processos de individualização expressos por Margaret Mahler e Winnicott;
- a eleição do objecto de afecto que é, segundo evolução mais frequente, a figura paterna do sexo oposto e vai estar na base do conflito edipiano;
- a instauração da situação edipiana que condiciona o processo de identificação parental e é conflituosa. Aparece sob o efeito do estágio fálico, contribui e é simultaneamente impulsionada pelo exacerbamento libidinal da zona erógena genital. Adquirem então particular importância os fenómenos referentes à sexualidade (tais como: interesse pela zona erógena genital, curiosidade sexual, actividade masturbatória), esquecidos no período seguinte da latência (Freud, 1905), e as fantasias girando em volta da cena primitiva, fantasias em que

o pai surge como opressor. Estas fantasias estão directamente ligadas à actividade simbólica do estágio fálico (actividade que, segundo Melanie Klein e Bion, entre outros, se inicia quando a criança está capaz de utilizar formas de actividade que permitem suportar a frustração — entendendo-se aqui a frustração como ausência da figura materna — e que são significativas de permanência da figura materna como figura global distinta de si);

De modo mais elaborado, a criança vai agora, na fase fálica, utilizar todas as fantasias possíveis para suportar a constatação do papel do pai junto da mãe. Neste conflito, que é configurado a partir da família grega dos Labdácidas, a criança deseja o objecto libidinal que é a figura parental do sexo oposto. É desejado, consequentemente, o afastamento da figura parental do mesmo sexo, o que desencadeia forte culpabilidade e angústia que, por ser inconsciente, se traduz na criança por um sentimento de inexplicável mal-estar;

- o complexo de castração, que exprime, por um lado, a permanência da diferenciação sexual, e, por outro lado, o medo de ser castrado, sendo esse medo igualmente importante para os dois sexos, centra-se no conjunto de vivências que giram em volta do fantasma (fantasia) de castração, que vem trazer uma resposta ao enigma posto à criança pela diferença anatómica dos sexos (presença ou ausência de pénis). Esta diferença é atribuída a um corte do pénis da criança do sexo feminino. De facto, na perspectiva psicanalítica, verifica-se, nesta fase, o primado do falo, em termos da sua presença ou ausência. Por repercussões inerentes a esta situação, a angústia da castração vai estar na base, no seguimento e em fases posteriores à situação edipiana. Nestas, a castração é já secundária, surge não no sentido estrito do termo mas com um significado mais vasto — é castração tudo o que é vivido com carácter proibitivo.

A estrutura e os efeitos do complexo da castração são diferentes no rapaz e na menina. O rapaz teme a castração como realização de uma ameaça paterna em resposta às suas actividades sexuais, do que lhe advém uma intensa angústia de castração. Na menina a ausência de pénis é sentida como um dano sofrido que ela procura negar, compensar ou reparar (Laplanche e Pontalis, 1967/1971). Em todo este processo — processo de identificação — tem particular importância a função interditória, e, ao mesmo tempo, normativa e estruturante do complexo de castração. De facto, a criança é fisiologicamente igual ao parente do mesmo sexo e normalmente identifica-se com ele, mas identificar-se com ele é identificar-se com o rival, pelo que o conflito assume o carácter dramático de batalha necessariamente perdida.

A função interditória, do nosso ponto de vista, é bem expressa por Françoise Dolto, em *Le cas de Dominique*. A propósito da psicoterapia realizada com o adolescente Dominique, Dolto diz: "*Jamais le garçon ne peut être le vrai mari de sa mère, jamais il ne peut l'aimer pour faire des enfants vrais. Les enfants vrais, ils sont faits avec le sexe de leur deux parents. La loi des humains, c'est que le sexe du fils ne doit jamais rencontrer le sexe de sa mère*" (Dolto, 1970, p. 95).

Segundo Freud (1931), o percurso libidinal não é idêntico nos dois sexos. Enquanto que no rapaz está bem definido, na rapariga é mais problemático, e deixa marcas em aberto. Começa por se verificar nela um desejo profundo do pénis, situação vivida como uma ferida narcísica (Smirnoff, 1974), que não será em definitivo liquidada. O conflito edipiano constitui, assim uma consequência da ausência factual do pénis. É o constatar da castração fisiológica que desencadeia a situação edipiana. Tal como no rapaz, o seu primeiro objecto de afecto é a mãe, mas este objecto de afecto será ressentido secundariamente pela rapariga como

uma figura privadora. O que vai favorecer a identificação com a mãe é a possibilidade de ter, como a figura materna, uma forma de pénis, ou seja, um filho. O papel do pai não é, portanto, o de oposição, pelo que todo o processo de identificação será diferente.

"O complexo de castração na rapariguinha desenvolve-se em dois momentos: se a inferioridade fálica não é aceite e não pode fazer-se o luto do seu desejo do pénis, ..., o investimento da zona erógena vaginal não é possível na medida em que a rapariguinha não poderia identificar-se com a imagem de uma mãe desvalorizada" (Smirnoff, 1974, p. 232).

Há diferentes níveis de resolução do conflito edipiano, nas crianças dos dois sexos, caracterizando-se em linhas gerais:

- pela tomada de consciência de algumas das dificuldades mais inerentes à situação comportando a possibilidade de adaptação à realidade;
- pela utilização, ainda que linear, das experiências vivenciadas na relação com as figuras parentais.

O objectivo desta resolução — sempre relativa — será capacitar a criança à passagem ao período de latência, que se segue à fase fálica.

3. A perspectiva de Erik Erikson

No seu livro *Infância e Sociedade* (1950/1976) Erikson realça a educação das fases orais e anais freudianas nas duas tribos Índias da América — os Sioux e os Uroks. As crianças Sioux são alimentadas ao seio até tarde, mas reprimidas a nível da mordedura do seio. Deste modo, a autoconfiança é reforçada e a agressividade oral reprimida. Estas duas características estariam assim na base da agressividade contra inimigos e caça, ocupação básica deste povo. As crianças Urok fazem precocemente o desmame e o controle dos esfíncteres é rigo-

roso. O facto de serem frustrados muito cedo do ponto de vista oral, e sujeitos a uma disciplina esfínteriana séria, estará na base do funcionamento grupal deste povo, cauteloso e hábil na sua actividade principal que é a pesca do salmão. Nesta referência aos índios americanos, mais do que caracterizar personalidades individuais ou de grupo, Erikson procura explicar a orientação adequada do *Eu* nos diferentes contextos ambientais pondo em relevo a capacidade de integração da personalidade do ser humano.

Assim, no prosseguimento do ciclo vital, este período dos dois aos seis anos implica: a fase muscular e anal (que permite a observação de dois conjuntos simultâneos de modalidade social: reter e perder correspondendo a atitudes que vão da autonomia a sentimentos de vergonha e dúvida) e a fase genital intrusiva. Nesta fase (que corresponde ao conflito edípiano) e no que se refere às modalidades sociais, o *continuum* exprime-se no ser capaz de atingir objectivos (alcançar metas) ou ficar longe deles (representar um papel). Correspondendo ao período das identificações edípianas, surge a tomada de consciência, por parte da criança, das limitações que constituem o complexo de castração (ex.: a comparação entre as suas realizações e as do adulto).

É o período do jardim escola com todas as implicações a nível de autonomia conferida pela locomoção e pela fase fálica que a criança atravessa, oscilando, no que se refere à bipolaridade básica, entre tomadas de posição, ou iniciativa, e sentimentos de culpa.

4. O estágio sensório-motor, prolongando-se no estágio do personalismo, segundo Henri Wallon

Nos últimos três meses do primeiro ano de vida começam a sistematizar-se os exercícios sensório-motores, sendo então o comportamento da criança predominantemente motivado pelos objectos exteriores.

A actividade sensório-motora vai-se ramificar em duas direcções: por um lado, a manipulação e exploração dos objectos e sua localização no espaço, para o que contribui a locomoção e o advento da linguagem, encaminhando a criança no caminho da inteligência prática, a que Wallon chama inteligência das situações; por outro lado, a actividade sensório-motora evolui no sentido da imitação de modelos, sendo a acção utilizada como suporte da representação.

No estágio projectivo (do primeiro aos três anos) aparecem comportamentos preliminares à representação. Na actividade projectiva, as imagens mentais são imediatamente projectadas em actos. Só quando estas se desligam da acção e perdem o seu carácter de imediaticidade é que se pode falar em representação. A imitação (indução de um acto por um modelo exterior) e o simulacro (equivalente ao jogo simbólico na perspectiva piagetiana) são condições de nascimento da representação; a actividade projectiva faz assim a transição entre o acto e o pensamento, sendo predominante entre o segundo e o terceiro anos de vida.

No estágio de personalismo (dos três aos seis anos) destacam-se como aquisições fundamentais a noção do corpo próprio e a tomada de consciência de si.

O sentimento de independência que a criança conquista graças à aquisição da marcha, por um lado, e à maior diversidade de relações que consegue estabelecer com aquilo que a rodeia graças à aquisição da palavra, por outro, vão-lhe permitir uma afirmação mais vincada da sua própria pessoa. Esta auto-afirmação constitui-se na criança como uma necessidade compulsiva de salvaguardar o seu próprio *Eu* e a sua autonomia recém-adquirida. Wallon (1941) utiliza o termo "crise de oposição" para caracterizar esta problemática que marca o início do estágio do personalismo.

Para Wallon, este período é um período de orientação centrípeta, ou seja, há uma preponderância das actividades pessoais de construção do *Eu* e de construção das relações afec-

tivas com o meio humano. A criança está ao mesmo tempo mais sensível ao relacionamento com a sua família e mais consciente de si como sujeito distinto de outrém (Wallon, 1956). O estado do personalismo aparece dividido em três períodos tendo todos em comum o objectivo da independência e do enriquecimento do Eu.

Um primeiro período é o período de oposição. Um sintoma da consciência que a criança adquiriu dela própria, observa-se na linguagem, nomeadamente na utilização da primeira pessoa nos pronomes pessoais e possessivos, em vez da terceira pessoa como acontecia até aí.

Um segundo período é o período da valorização própria. A sua necessidade de auto-afirmação vai no entanto criar na criança um certo receio do isolamento, a que a criança contrapõe uma necessidade intensa de auto-valorização. Neste sentido a criança vai obter dos adultos, essa valorização: é o período do narcisismo (Wallon, 1941). Tendo já adquirido um maior controle dos seus movimentos, a criança vai fazer-se admirar através da exibição das suas capacidades. Nesta altura, tem uma maior capacidade de observação, dispersa menos a sua atenção, empenha-se mais nas tarefas, surgindo pela primeira vez o espírito de camaradagem.

Um terceiro período é o período de imitação ou substituição pela terceira pessoa. No mesmo sentido do período anterior, a criança querendo valorizar-se aos olhos dos outros vai procurar imitá-los e pôr em prática as suas capacidades. A imitação é sobretudo uma imitação de modelos e não tanto de gestos especiais. Pode ser por exemplo a imitação da sua personalidade preferida ou mesmo daquelas por quem sente ciúmes. Muitas vezes, o modelo a imitar, é temido. O comportamento de imitação surge na sequência de diversos factores de ordem interna: há como que um conciliar entre o medo do isolamento (a criança fica apreensiva perante as suas próprias atitudes de oposição e exibição) e a curiosidade e o desejo de contacto com outras pessoas.

Wallon diz que apesar da criança se guiar pelas pessoas que a rodeiam, continua a preferir-se a ela própria. Chega a detestar os outros na medida em que estes a ultrapassam.

A imitação será tanto um desejo de substituição como uma expressão da sua admiração. Entre os três e os seis anos, o contacto com os outros é uma necessidade fundamental da criança que aparece na sequência do estágio emocional.

No entanto, ao contrário do que acontece no estágio de simbiose afectiva, no estágio do personalismo, a criança já adquiriu a sua própria noção do Eu, como independente e distinto do *outro*.

5. A criança dos 18 meses aos 5 anos na perspectiva de Arnold Gesell: o 4.º e 5.º estádios

Por volta dos 21 meses e inserido no 4.º *estádio* (dos 18 meses aos 3 anos) surge uma nova fase de desequilíbrio que Gesell caracteriza através do medo de estranhos (posição que não corresponde ao "medo do estranho" de René Spitz).

Na perspectiva de Gesell (1940/1979), por volta dos dois anos pode-se caracterizar a criança da seguinte maneira: ao nível da motricidade e desenvolvimento postural a criança ainda não caminha numa posição perfeitamente erecta, os joelhos e os cotovelos ainda se apresentam ligeiramente dobrados, ainda com os braços para fora e para trás; ao subir e descer escadas, a criança avança sempre com o mesmo pé; quando apanha qualquer coisa do chão dobra-se tanto pela cintura como pelos joelhos. A nível da motricidade fina, gosta de encaixar (tampas em frascos por exemplo) e imita o traçado de uma circunferência. A nível da linguagem, exercita não só as suas cordas vocais mas também as suas novas capacidades de representação, nomeia os objectos, relaciona as palavras com as acções e vice-versa, fala sózinha, etc. Nesta altura, o seu vocabulário enriquece-se de dia para dia. A nível de aquisição de hábitos pessoais e sociais a criança aprende a controlar os

esfíncteres durante o dia, prefere brincar sózinha e é incapaz de partilhar os seus brinquedos (fase pré-cooperativa). Esta fase da pré-cooperação reflecte na perspectiva piagetiana o egocentrismo pré-operatório e na perspectiva walloniana o início da consciência de si. Aos dois anos e meio, a criança entra novamente num período de instabilidade e crise. A sua vida aparece-lhe cheia de alternativas opostas, e igualmente tentadoras. No entanto, a sua capacidade de escolha é ainda muito fraca, pois a criança é demasiado imatura para pesar os prós e os contras, para escolher uma alternativa por exclusão da outra. Por outro lado, mostra também uma certa incapacidade em se adaptar às modificações, o que é verificável através da ritualização da sua rotina diária.

Por volta dos três anos, inicia-se o 5.º *estádio* que se prolongará até aos cinco anos. Os três anos são caracterizados por uma nova fase de equilíbrio, a criança possui agora uma maior capacidade de autodomínio que se manifesta a diversos níveis (Gesell, 1940/1979).

A nível motor, ela já é capaz de caminhar na posição erecta, dar voltas apertadas sem se desequilibrar, os braços baloiçam tal como no adulto sobe e desce facilmente escadas.

A nível do seu desenvolvimento pessoal e em relação ao domínio dos esfíncteres, sabe quando deve ir à casa de banho e fá-lo sózinha. A motricidade fina está cada vez mais elaborada: é capaz de imitar uma cruz e abotoar os botões. A nível da linguagem emprega as palavras com mais segurança, mantém o seu gosto pela aprendizagem de novas palavras e exercita-se no solilóquio e nas dramatizações. A propósito destes dados, Piaget refere o jogo simbólico enquanto Wallon refere o exercício da representação nascente.

Nesta idade, a sociabilidade da criança passa pelo tentar agradar e obedecer aos mais velhos, demonstrando uma maior orientação para as relações sociais, e uma maior capacidade de observação das expressões faciais sendo capaz de avaliar quais as expectativas dos outros em relação a ela própria.

No entanto, continua a não ser capaz de cooperar preferindo brincar só.

Os três anos e meio constituem uma fase de desequilíbrio acentuado da qual resulta uma diminuição do controlo motor, sentimentos de insegurança, medos e terrores nocturnos. A vida interior da criança vai-se caracterizar por um aumento de fantasia que se manifesta nos sonhos, nos jogos dramáticos e na consideração dos companheiros imaginários. Esta fase é comparável à fase de oposição dos três anos referida por Wallon, em que a criança se recusa a obedecer, insistindo para que as coisas sejam feitas à sua maneira e se empenha em fazer dominar a sua vontade especialmente em relação às pessoas com quem está implicada afectivamente; daí que a criança se comporte frequentemente melhor com pessoas estranhas do que com familiares próximos.

Aos quatro anos, a criança é afirmativa, possui ao mesmo tempo muita energia e uma organização mental mais flexível. Enquanto que aos três anos e meio ela se tentava opôr, agora ela está mais interessada na socialização e na imitação do adulto. Ao nível da linguagem a criança é muito faladora e gosta de inventar palavras novas, utiliza frases mais complexas assim como as chamadas "frases feitas". Por outro lado, é agora capaz de coordenar duas acções: por exemplo é capaz de manter uma conversa enquanto executa um trabalho manual.

Este período é um período de grande aculturação. Começam a formar-se os grupos de três, quatro crianças com limites rígidos e exclusão de intrusos. A criança prefere agora essencialmente o convívio com o seu grupo de brincadeiras.

Os cinco anos constituem um período de acalmia, de equilíbrio estável e generalizado. A criança está mais confiante, segura e dependente afectivamente dos pais. Gosta de fazer aquilo que é considerado pelo adulto como "bem" e gosta que elogiem aquilo que ela faz. Procura a aprovação e submete-se facilmente às convenções sociais. Não parece sentir ne-

cessidade de experimentar o desconhecido, ou ir além das suas capacidades. Do ponto de vista emocional é equilibrada, as birras são pontuais e o medo de estranhos é passageiro, ligado a coisas concretas. Tem um maior autodomínio, brinca de modo menos violento que aos quatro anos, senta-se à mesa e executa calmamente uma tarefa. Reage de modo positivo a uma frustração e o seu controle motor fino está mais elaborado, o que é observável através do desenho. Começa agora a interessar-se pelos conteúdos escolares.

6. A perspectiva da Aprendizagem Social

Abordaremos em seguida, reportando-nos à perspectiva da Aprendizagem Social, alguns comportamentos que emergem neste período etário, e que sofrem a influência do processo de socialização, nomeadamente o comportamento agressivo, o comportamento dependente, o comportamento de medo e ansiedade.

Nos primeiros dois anos de vida não se observam ainda comportamentos agressivos. As crianças podem apresentar "birras", mas estas não têm um foco em especial. Por exemplo a criança que tira a boneca a outra, está essencialmente interessada nessa boneca e não em magoar ou dominar a outra criança. Por volta dos dois anos e meio, três anos, começam a aparecer comportamentos agressivos, no sentido em que a agressão se focaliza em alvos específicos e aparecem gestos ameaçadores (Maccoby, 1980).

No decurso do processo de socialização a criança aprende a inibir determinados actos e adiar a satisfação de muitas das suas vontades imediatas, ou seja, aprende a exercer controle sobre as suas motivações e os seus actos; a gratificação de alguns dos seus desejos deve ser adiada até que surja uma ocasião mais adequada. Nomeadamente em relação aos comportamentos e motivações agressivas, as crianças aprendem a controlar os seus desejos e tendências para prejudicar outras

ou destruir objectos já não são imediatamente passadas a actos (Mussen et al, 1979).

Na nossa cultura, as expressões agressivas geralmente mudam com a idade. É mais fácil encontrarmos uma criança de três anos a bater, gritar e chorar do que uma criança mais velha. A resistência às sugestões e o desafio às regras também é mais característico das crianças mais novas e, pode ser encarado como uma forma de agressão. As crianças mais velhas agridem-se mais através de insultos ou excluindo a criança agredida do seu grupo.

A observação de comportamentos agressivos mostra-nos que aos 2/3 anos não encontramos diferenças entre sexos, mas que, por volta dos 4 anos, os rapazes começam a agredir-se mais fisicamente e menos verbalmente do que as raparigas. Isto estará provavelmente relacionado com o facto dos rapazes serem com mais frequência que as raparigas, punidos fisicamente.

A propósito das causas determinantes do comportamento agressivo, uma ideia muito divulgada é a de que a agressão consiste numa reacção à frustração. As frustrações por sua vez serão devidas a acontecimentos que:

- constituem um obstáculo que impede o atingir de determinado objectivo;
- ameaçam a auto-estima do indivíduo.

As fontes de frustração podem ser externas (qualquer acontecimento externo) ou internas ao indivíduo (sentimento de ansiedade ou medo de fracasso por exemplo).

As crianças que são frustradas em situações experimentais, tendem a reagir com respostas agressivas, especialmente numa situação permissiva em que tais respostas não acarretam punição. A forma e a intensidade das reacções agressivas à frustração são influenciadas por muitos factores tanto pessoais (capacidade de tolerância à frustração) como situacionais (presença de pessoas estranhas versus conhecidas).

Outro factor susceptível de influenciar o aparecimento dum comportamento agressivo é o facto desse comportamento anteriormente ter sido *reforçado ou punido* por outras pessoas, assim como o facto da criança ter *observado um modelo*, especialmente se este foi bem sucedido. A comprovação deste dado é feita pela experiência já clássica efectuada por Bandura e Huston (1961). Estes autores verificaram que 90% das crianças do grupo experimental que tinham sido submetidas à observação de um modelo na execução de uma tarefa de discriminação perceptiva manifestando ao mesmo tempo comportamentos agressivos, perante a mesma tarefa apresentaram igualmente este tipo de comportamentos. O grupo de controlo que tinha observado a realização da tarefa apenas, não apresentou comportamentos agressivos.

Os companheiros da mesma idade actuam muitas vezes como modelos. Muitas vezes os pais queixam-se que os filhos se tornaram mais agressivos após a entrada no jardim-escola. O comportamento agressivo é frequentemente reforçado pelas outras crianças, inclusivé pelas vítimas da agressão quando desistem de levar a sua posição à frente, deixando o outro "ganhar".

Assim pode concluir-se que:

a) *Reforçar* respostas agressivas conduz a um aumento destas respostas bem como a uma generalização de respostas agressivas a outras situações.

b) A *observação de modelos agressivos* que são bem sucedidos aumenta igualmente o aparecimento destas respostas.

c) Outro factor reforçador da agressividade é a *permissividade* — o facto de se permitir livremente a agressão é comparável ao reforço desse comportamento.

d) A *punição* inibe a manifestação da agressão.

A família parece ter um papel importante na aprendizagem dos comportamentos agressivos. São os pais que controlam, em grande medida, as expressões de frustração dos

seus filhos, reforçam ou punem as primeiras expressões agressivas e servem de modelo para o comportamento agressivo.

Foi feita uma investigação com o objectivo de verificar como é que as interacções no seio da família iniciam e perpetuam o comportamento agressivo da criança. Verificou-se que as crianças agressivas crescem em meios agressivos: os membros da família estimulam entre si o comportamento agressivo. Todos os membros manifestam maior incidência destes comportamentos do que os membros das famílias de crianças não agressivas. Há como que um círculo vicioso em que se agridem mutuamente sem que ninguém corte essa interacção (Mussen et al, 1979).

Também se verificou que os pais das crianças agressivas são inconsistentes e incongruentes a lidar com este problema: tanto reforçam este comportamento, prestando-lhe atenção ou tomando o partido de um dos elementos do conflito, como o castigam severamente. A punição severa dos comportamentos agressivos pode ser eficaz na diminuição da frequência destes comportamentos, mas só quando aplicada de forma consistente. Verificou-se igualmente que os pais das crianças agressivas ameaçam bastante castigar, passando raramente ao acto, ao contrário dos pais das crianças não agressivas, que em geral cumprem a sua ameaça.

Um outro comportamento a considerar neste período etário é a *dependência* que aparece como expressando o desejo de ser cuidado, auxiliado, reconfortado, protegido e aceite por outras pessoas, ou de estar emocionalmente próximo delas.

Parece ser comum à maior parte das sociedades o facto do processo de socialização das crianças se orientar no sentido da autonomia, da independência em relação aos outros. Os modos de expressar a dependência e as situações que elicitam o comportamento dependente mudam à medida que a criança vai amadurecendo (Mussen et al, 1979). Na criança mais velha, este comportamento é relativo a um maior número de pessoas e assume diferentes expressões.

As crianças de 2 anos tendem a ser mais dependentes do adulto do que dos seus companheiros da mesma idade, ao contrário da criança de 4 anos, por exemplo. Enquanto que as crianças mais novas se agarram fisicamente ao adulto e assim exigem o seu afecto, as crianças mais velhas exprimem a sua dependência procurando o reestabelecimento da sua confiança e a atenção positiva por parte dos adultos (por exemplo mostrando o seu trabalho escolar).

Pode-se inferir que:

- a busca de atenção e aprovação são formas relativamente maduras de expressão da dependência;
- os pedidos directos de afeição através de abraços, contactos físicos e choro são formas mais imaturas.

A expressão do comportamento dependente é fortemente afectada pela situação imediata:

- ambientes ansiógenos elicitam comportamentos de dependência ao contrário das situações de relaxamento;
- isolamento de contacto social ou redução do nível normal de interacção social também aumentam os comportamentos de dependência;
- reforços e punições tendem respectivamente a aumentar e diminuir a frequência destes comportamentos;
- a observação de modelos especialmente quando bem sucedidos tendem igualmente a aumentar a frequência destes comportamentos.

Outro tipo de comportamento frequente nesta idade são os *medos e ansiedades*. Convém primeiro estabelecer uma diferenciação entre estas duas expressões. Considera-se aqui que o medo aparece como resposta a objectos e estímulos específicos, portanto, a uma situação diferenciada enquanto que a ansiedade consistirá num estado emocional mais difuso.

Faz parte do processo de desenvolvimento da criança a confrontação com situações de ansiedade: por exemplo, quando é frustrada, quando o seu comportamento de dependência não é atendido, etc...

Existem diversas técnicas para eliminação de medos e ansiedade que não abordaremos neste contexto. É de notar, porém, que a ansiedade, a um nível moderado, pode ser um estimulador para a acção mas a um nível muito elevado pode ser emocionalmente prejudicial.

As crianças desenvolvem naturalmente estratégias para enfrentar as situações de ansiedade — estratégias de que fazem parte os mecanismos de defesa, — que a criança desconhece totalmente, mas que ajudam a evitar realidades penosas. Salientam-se:

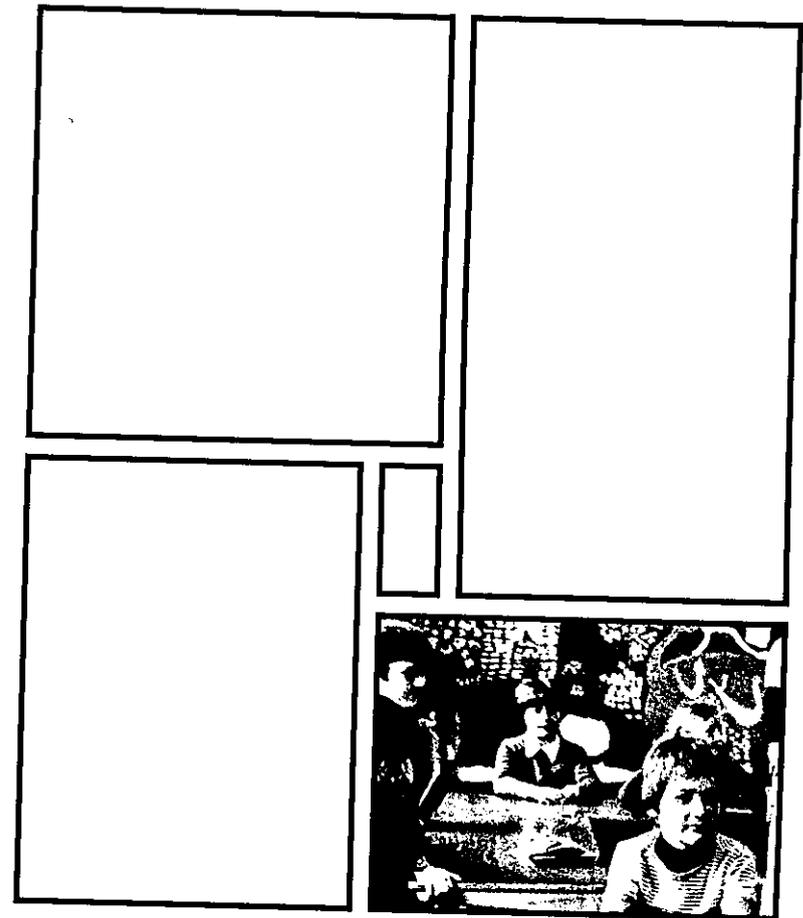
- a *projectão* — a criança atribui aos seus próprios pensamentos ou condutas indesejáveis às outras pessoas ou a um amigo imaginário;
- o *deslocamento* — fuga a situações ou objectos ameaçadores;
- a *regressão* — adopção de uma resposta característica da fase anterior de desenvolvimento;
- a *negação* — a criança insiste em considerar não verdadeira uma situação ou um acontecimento ansiogéneo;
- e a *repressão* — a criança recusa-se a lembrar o acontecimento produtor de ansiedade.

O tipo de defesa depende, fundamentalmente, das estruturas de personalidade do sujeito, mas estes mecanismos de defesa são mais frequentes e sobretudo mais facilmente observáveis na criança.

A abordagem teórica da Aprendizagem Social a partir de alguns dos conceitos freudianos deve-se a Miller e Dollard (1941). Salienta-se o conceito de mecanismo de defesa, que se insere na aceitação de variáveis intermediárias na linha de Hull, tais como medo, *drive*, ansiedade e motivação, e são enfatizados numa perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento como formas de comportamento susceptíveis de serem testados empiricamente.

Este ponto de vista em Psicologia do Desenvolvimento foi posto em questão pela teoria de Skinner, tendo sido a perspectiva deste especialista a utilizada por Bandura (1961), Bijou e Baer (1961-1965) e outros.

Capítulo IV
A operatividade concreta
coincidindo com o período de latência:
aquisições escolares e socialização



Considerando a perspectiva psicanalítica que a criança entra num período de acalmia após a resolução relativa do conflito edipiano, acrescentaremos, como a maior parte dos autores, que o desenvolvimento da personalidade atinge neste período, uma fase de franca realização a vários níveis.

Em termos comportamentais, essa realização faz-se sentir a nível das aquisições cognitivas e da participação em grupo com ajustamentos progressivamente mais adequados, quer a nível familiar, quer a nível das amizades. Segundo Jean Piaget (Piaget e Inhelder, 1966), toda a actividade cognitiva teve sempre uma linha ascendente, de acordo com a evolução da capacidade participativa da criança. Mas, quer aceitemos ou não a existência de períodos de "crise", como o fazem Gesell, Wallon ou Erik Erikson, todos os autores são unânimes em considerar que o período em que as pulsões se mantêm aquietadas é, de facto, um período de exteriorização observável a nível das aquisições escolares e, conseqüentemente, da socialização. Abordemos, portanto, alguns aspectos des-

se período começando por referir as perspectivas de diferentes autores.

1. Perspectivas

1.1. Jean Piaget e a operatividade concreta: passagem da pré-operatividade à operatividade e conceitos básicos

Progressão da percepção da realidade
Articulação das representações
regulação parcial

A capacidade de estabelecer coordenações aumenta à medida que as pregnâncias deixam de ser sentidas pela criança como essenciais, sendo longo, como vimos, o período da diferenciação perfeita entre o ponto de vista próprio e o dos outros. São mecanismos compensatórios, a nível da articulação das representações que vão permitir essa diferenciação por gradações sucessivas. A regulação funciona em dimensões diferentes, enquanto compensação parcial, consoante os diferentes níveis organizados. Mas esse desfasamento diminui à medida que a criança se aproxima da operatividade.

À semelhança da conduta do insight do sexto subestádio da fase sensório-motora no plano das acções surge o momento em que a criança é capaz de organizar no plano mental duas transformações, cujos efeitos se anulam: durante a conhecida experiência com as bolas de plasticina e quando uma destas é propositadamente alongada em "salsicha", se a criança for solicitada a justificar a identidade da quantidade, e já é capaz de o fazer, podemos ouvir:

X "Tem a mesma quantidade de plasticina como quando era bola (argumento de reversibilidade) só que é mais estreita (argumento de compensação)".

Quando um pensamento se exprime a este nível, estamos já no domínio da operatividade, da regulação perfeita, entendendo-se aqui por operação, uma acção interiorizada ou interiorizável, pressupondo que o pensamento teve origem na acção, reversível, na medida em que se fundem num único

acto as antecipações e retroacções, e componível com outras operações, num-sistema fechado. Na posse desta organização coerente, mantendo-se em equilíbrio a assimilação integrativa e a acomodação, a criança está capaz de sistemas de acções com propriedades estruturais.

1. nível
2. sucessões
3. interiorização
4. conservação
5. reversibilidade
6. simultaneidade

Estamos então no período das operações concretas, que vai aproximadamente dos sete aos onze anos de idade cronológica. Dizem respeito a transformações reversíveis na medida em que não se trata de percurso sem regresso, tendo como referência, suporte ou invariante, aquilo a que Piaget chama sistema de transformações, noção ou esquema de conservação. No primeiro nível (sete-oito anos de idade cronológica), organizam-se as invariantes ou esquemas de conservação que abordam toda a realidade cognoscível e que se vão consolidar no segundo nível (nove aos doze anos de idade cronológica), dizendo este sobretudo respeito a sistemas de conjunto (coordenadas euclidianas, conceitos projectivos e simultaneidade).

Não cabe no âmbito deste trabalho referir as inúmeras experiências levadas a cabo por Piaget para comprovar a operatividade, quer no domínio das quantidades físicas — substância, peso e volume — quer no domínio da lógica — seriação, classificação e correspondência — quer no domínio das realidades descontínuas — espaço, tempo, acaso, causalidade; chamaremos a atenção para aspectos sem os quais este período dificilmente será compreendido. De facto, as estruturas lógicas da operatividade concreta a que nos referiremos implicam princípios lógicos definidos (Piaget e Inhelder, 1959).

Neste sentido, podemos considerar que nos dois períodos operatórios — concreto e formal — as estruturas lógico-matemáticas aparecem como modelos de estruturas cognitivas, tais como os grupos reticulados e os agrupamentos de que citaremos características genéricas. Um grupo é uma estrutura que possui propriedades específicas. Um sistema pode ser um grupo, se for formulado por um conjunto de elementos e se forem verificáveis as seguintes características:

composição (o produto que resulta da combinação de qualquer elemento de um conjunto com outro, através de uma operação, é ainda um elemento do conjunto); associatividade (num conjunto A, B e C, se se combinar C com o resultado obtido da combinação de B com A, chega-se ao mesmo resultado que se se combinar A com o resultado obtido da combinação de B com C); identidade (num conjunto de elementos há sempre um único elemento idêntico, que não altera o conjunto na sua combinação com outro elemento desse conjunto); reversibilidade (em relação a cada elemento A, B ou C do conjunto, há um e um só elemento inverso, que quando combinado com A, B ou C dá o elemento idêntico, ou elemento de identidade).

O agrupamento advém de duas estruturas conhecidas a nível matemático: o grupo e o reticulado. O reticulado é uma estrutura hierárquica de classes, em que para cada elemento de um grupo há um limite superior mínimo e um limite inferior máximo. Os agrupamentos não são reticulados completos, mas apenas semi-reticulados, porque têm um limite superior mínimo mas não têm um limite inferior máximo. O reticulado completo só aparece nas operações formais. Segundo Piaget (Piaget e Inhelder, 1971), são os agrupamentos que funcionam como modelo ao pensamento concreto e estão subjacentes à solução de problemas que as crianças, dos níveis etários correspondentes, poderão resolver. Temos conseqüentemente a reversibilidade que neste período consiste em inversões ($1 - 1 = 0$), que compostas com a operação directa correspondem à negação, ou seja uma conduta utilizada pela criança desde o período sensório-motor (a criança verbaliza o não antes do sim) e está presente nas primeiras classificações que implicam reuniões e separações. Faz-se sentir nos "agrupamentos" de classes aditivas (só se separam objectos que também se possam juntar) e de classes multiplicativas (o inverso da multiplicação de duas classes é a abstracção ou supressão de uma intersecção; por exemplo: os melros brancos, feita a abstracção da brancura ainda são melros). Mas há ainda outra forma de reversibilidade que é a reciprocidade ou simetria

de uma operação composta com a recíproca resultando em equivalência. Tem origem nas simetrias motóricas, posteriormente espaciais, perceptivas e representativas.

Cada uma destas formas de reversibilidade, a nível das operações concretas tem a sua própria área. Não há ainda um sistema de conjunto que combine as transformações inversas e recíprocas.

Considerando-se neste período etário basicamente a actividade da operatividade concreta, verifica-se que esta faz a passagem entre a acção e as estruturas de grupo em que são coordenadas as duas formas possíveis de reversibilidade. Há coordenação em estruturas de conjunto ou agrupamentos que ainda não assentam em combinações generalizadas, como irão aparecer no período formal (Piaget e Inhelder, 1941). São elas:

- a seriação, que consiste em ordenar elementos em função de grandezas crescentes e decrescentes; esboça-se no período sensório-motor, quando a criança começa a aperceber-se das diferenças dimensionais, ao construir, por exemplo, uma torre com cubos. Na intenção de avaliar como a criança organiza as diferenças de tamanhos, pode dar-se uma série de pauzinhos de dimensões variadas e pedir-lhe que as ordene. Verificamos que a criança responde ao pedido consoante o período etário: primeiramente, juntando os pauzinhos aos pares ou em pequenos grupos incoordenáveis; depois coordenando-os sucessivamente por tentativas e finalmente utilizando, na fase operatória, um método sistemático que implica a comparação dois a dois, ordenando os vários elementos do mais pequeno ao maior ou vice-versa;
- a classificação, que constitui um agrupamento fundamental, implicando a inclusão; se pedirmos à criança para pôr em "conjunto" os objectos mais parecidos (ou classificar objectos ou figuras diferentes, mas classificáveis), verificámos que as mais jovens (3-4 anos) começam por fazer figuras de formas definidas (por exem-

plo: um círculo) com os objectos e a partir daí surgem progressivamente conjuntos de colecções não figurais, mas só pelos oito anos, a inclusão é utilizada racionalmente sem lacunas a nível do conceito lógico da extensão. De facto, num ramo de flores em que há um certo número de rosas só a partir daquela idade a criança responde adequadamente à questão: há mais rosas ou flores?

- a noção de *número* (Piaget e Szeminska, 1942), que implica a combinação estreita (e concreta) de seriações e inclusões. Verificamos tal facto ao apresentarmos à criança elementos (ex: pérolas de cor) em duas filas com o mesmo número e aumentando-se consideravelmente os espaços de uma das filas. Não há conservação de número se as alterações no espaço forem postas em relevo pela criança. É necessário que haja conservação de conjuntos numéricos independentemente da situação das pérolas a nível espacial.

As estruturas operatórias relativas a objectos descontínuos são postas em relevo através de provas relativas às quantidades físicas, sendo as noções de substância adquiridas por volta dos sete anos, as de peso por volta dos nove-dez anos e as do volume adquiridas por volta dos onze anos. O objectivo destas provas é estudar como se forma a noção de invariância, por exemplo no caso da aquisição do peso, através das deformações de um determinado material, assim como analisar as razões do *quando* e *como* cada uma das noções surge ligada às respectivas quantidades físicas (Piaget e Inhelder, 1941). Sabemos que as estruturas operatórias dizem respeito fundamentalmente a objectos descontínuos e discretos e fundamentam-se nas diferenças entre os vários elementos do mundo real (objectos do conhecimento), semelhanças ou equivalências.

Mas há um conjunto de estruturas que dizem respeito aos objectos contínuos e que se fundamentam nas vizinhanças (proximidades) e separações. A estas operações chama Pia-

get infralógicas (dizem respeito a outro tipo de realidades), constroem-se paralelamente àquelas e em sintonia, salientando-se as noções de espaço e de tempo.

As medidas espaciais constituem-se em ligação com a noção de número com uma diferença de mais ou menos seis meses. Ao medir, a criança “parte” a realidade espacial o que implica um certo encaixamento prévio das “partes”.

Piaget e Inhelder (1947) chamam a atenção para o evoluir da noção de espaço do ponto de vista histórico:

- primeiramente, na abordagem teórica referente ao espaço aparece a *geometria euclidiana* na base do Postulado de Euclides;
- em seguida tomou vulto a *geometria projectiva*;
- finalmente, impôs-se a *perspectiva topológica*.

Na criança aparecem ao contrário do que acontece historicamente:

- em primeiro lugar, *estruturas topológicas* (separações, vizinhanças, envoltimentos com os vários níveis de coordenação);
- em seguida, *estruturas projectivas* (perspectivas pontuais, coordenação de pontos de vista);
- e finalmente, a *métrica euclidiana* (ordenação de deslocamentos, unidades de medida).

O modo como a criança representa o mundo vai necessariamente beneficiar das estruturas operatórias. Isto verifica-se igualmente num núcleo operatório do pensamento que também é importante na assimilação do real e que oscila entre dois extremos: as noções de causalidade e de acaso.

Se remontarmos aos “porquês” dos três anos, Piaget (1946) refere que eles são prova de uma pré-causalidade intermediária entre causa eficiente e a causa final. Através destas questões a criança procura uma razão do tipo finalista, definitiva, para fenómenos fortuitos. Há nesta pré-causalidade

infantil, um realismo implícito. Por exemplo: os sonhos são quadros reais; os nomes estão ligados materialmente às coisas. Daqui decorre uma atitude animista face ao mundo — que nasce numa certa indiferenciação entre o que é físico e o que é psíquico, na linha do pensamento mágico fenomenista do período pré-operatório.

Mas, a pouco e pouco, esta causalidade infantil vai-se transformando numa causalidade racional. Na conhecida experiência da dissolução do açúcar na água, sendo pedida à criança a explicação para aquele fenómeno, ela vai exprimir, até aos sete anos, que o açúcar desaparece, como se se volatilizasse; pelos sete, oito anos, refere que o açúcar se mantém na água mas sem peso nem volume (porque as partículas de açúcar se tornam invisíveis); pelos nove, dez anos explicita que o açúcar se mantém com peso (as partículas não se vêem mas pesam); pelos onze, doze anos, reconhece que o mesmo açúcar ocupa um lugar próprio, com volume (Piaget et al, 1927).

Do mesmo modo, apreendendo o universo com um carácter aleatório e implicando esta característica a noção de acaso, este facto só é aceite pela criança quando esta está na posse da dedutibilidade operatória, o que se pode verificar através de provas realizadas nesse sentido. Por exemplo, apresentando-se uma caixa com divisórias para bolas brancas e bolas pretas, que se possa balançar para misturar as bolas, e perguntando à criança quando é que as bolas misturadas poderão voltar ao seu lugar, as respostas vão desde certezas significativas de que as bolas encontrarão facilmente o seu espaço de origem, até à dúvida e à hipótese de probabilidades. Dos quatro aos sete anos, há o mal-estar da criança face à mistura fortuita, a criança pressupõe o regresso das bolas ao seu lugar de origem, como se à partida elas tivessem um lugar determinado. Há, de facto, incompreensão relativamente à irreversibilidade da situação — exactamente porque a criança não possui a reversibilidade. Dos sete aos onze anos há já uma certa antecipação em relação à mistura e improbabilidade em relação às posições iniciais, de acordo com a operatividade con-

creta. Só na operatividade formal se exprime a correspondência exacta entre as trajectórias das bolas para a *melhor* mistura possível.

Chega-se então à conclusão de que a noção de acaso vai assumir, como na maior parte das estruturas operatórias, as suas verdadeiras dimensões a nível da operatividade formal, quer dizer, quando a criança assimila o aleatório à operação, adquire a noção de probabilidade.

Para Piaget (1932), é a partir do desenvolvimento cognitivo que se desencadeia o processo de socialização, partindo do princípio de que a coordenação das acções, característica básica das operações, implica acções inter e intra-individuais, de que são exemplo:

- *os jogos com regras implícitas*, só respeitadas a partir dos sete anos;
- *as acções em comum*, demonstrando a evolução do agir solitário para a colaboração, com diferenças nítidas de antes e depois dos sete anos;
- *o diálogo*: tendo-se verificado até aos três anos o monólogo colectivo, assiste-se a uma evolução progressiva no sentido da socialização do discurso.

Para Piaget, o crescimento afectivo e social participam neste processo de socialização; são funcionamentos indissociáveis, constituindo as manifestações afectivas uma energética das condutas. O próprio conflito edipiano, posto em questão por Piaget, patentando-se na crise de oposição, constitui para este autor uma espécie de afirmação cognitiva, pois é pela competência das conquistas cognitivas, possível pela mediação da função simbólica, que a criança por um lado mostra o que vale e por outro busca a afeição dos que a rodeiam. Verifica-se então um máximo de interacções que correspondem a um mínimo de socialização, tendendo à autonomia da criança.

Porque o desenvolvimento social é uma componente básica do ser humano, e porque liga indissociavelmente o indi-

víduo aos grupos sociais em que se insere, não se pode abordar o desenvolvimento psicológico, como o refere Piaget e outros autores, ignorando manifestações que vão reforçar o enquadramento do sujeito na sociedade e que dizem respeito às regras morais.

Vários psicólogos se têm preocupado com este vector realizando pesquisas que vão ter particular acuidade na adolescência, por vezes, considerado período de conflito, tensão e perigo. Trata-se de estudos que têm a sua razão de ser quando abordados neste período — comumente chamado de *latência* — em que Piaget põe em relevo o papel da actividade cognitiva no desenvolvimento moral.

A Moral tem-nos enviado normalmente para a Filosofia dos valores e ultrapassa os limites de qualquer dos métodos utilizados em Psicologia, para que nesta sejam assumidos os pressupostos básicos. Todavia, alguns especialistas ligados à área da Psicologia têm tomado posições teóricas específicas em relação aos comportamentos morais. Alguns autores de formação comportamentalista defendem uma concepção de conduta moral — um acto susceptível de julgamento moral é aquele que, determinado através de reflexos condicionados, por condicionamentos sociais, é conforme às normas de determinada sociedade. A moral fica assim dependente dos condicionalismos das sociedades em que nos integramos e que possuem princípios (morais) e regras pelos quais se regem.

Entretanto, poder-se-á comentar que na base dos princípios morais estão conceitos que assentam na noção de justiça como valor, e que este não é só um conjunto de normas: implica todo o funcionamento, evolução psicológica e opções do sujeito. Surgem, pois, também no domínio da Psicologia, as alternativas clássicas: ou se aceita um relativismo moral e o que é moral numa sociedade pode não o ser noutra; ou o conceito de moral é universal e assenta em princípios que ultrapassam aquele relativismo (será imoral, por exemplo, qualquer sociedade em que se permitam ou se criem condições que contribuam para a liquidação do ser humano).

Dada, como já dissemos, a ligação dos conceitos morais com o processo de socialização, salientaremos alguns dos aspectos das teorias cognitivo-desenvolvimentalistas, nomeadamente na linha da psicologia genética.

Na linha da concepção de estágio definido por Piaget, o desenvolvimento moral acontece numa série de estádios qualitativamente diferentes. O importante na definição de estágio do julgamento moral não é o conteúdo dos valores e concepções morais, o que varia com as sociedades e com as experiências de cada um, mas o modo como o sujeito pensa, raciocina sobre questões morais. Todos os sujeitos, qualquer que seja a cultura, passam pelos mesmos estádios seguindo determinada sequência. Diferenciam-se pelo critério com que ultrapassam os estádios e pelo estágio que atingem: em si mesmos os estádios são invariantes.

Há assim, segundo Piaget, dois estádios de desenvolvimento moral baseados não no comportamento moral propriamente dito mas no raciocínio utilizado pela criança em determinada situação. O primeiro estágio é o do realismo moral ou moral heterónoma: as regras são externas, inalteráveis, não são consideradas as intenções; uma acção é boa ou má consoante as consequências e conforme o grau em que está de acordo com as normas. É um estágio que coincide com a pré-operatividade. O “dever” tem na origem sentimentos de obrigação que dependem das regras dadas pelo meio ambiente e pelas relações que a criança estabelece face aos adultos, que não se baseiam só na afeição, nem no medo nem no respeito, mas na “lei” moral. Será um respeito unilateral que vai caracterizar a heteronomia, conjunto de reacções de ordem afectiva e moral anteriores aos sete-oito anos. O afecto, a hostilidade, o ciúme, a simpatia, a agressividade, ou sentimentos de culpa dão aos comportamentos deste período uma tonalidade de marcada ambivalência. Os valores e as obrigações adquirem um marcado carácter realista.

No segundo estágio — moral autónoma — a evolução cognitiva permite a cooperação social e permite também a passa-

gem do respeito unilateral ao respeito mútuo, reciprocidade e autonomia que vão estar presentes no período de latência. As regras perdem o carácter sagrado e transcendente, passando a basear-se em critérios de justiça. Ao julgar um acto como bom ou mau, as intenções da pessoa que o praticou têm o seu próprio peso assim como as consequências. O dever não é definido em termos de obediência à autoridade mas sim em termos de conformidade com as expectativas do grupo, na medida em que a criança é já capaz de se pôr no lugar do outro.

Salientando os factores que implementam o desenvolvimento moral, é claro que Piaget considera dois factores básicos na passagem do estágio de heteronomia para o de autonomia:

- o desenvolvimento cognitivo (sem operatividade não há acesso à autonomia);
- a interacção com o grupo (sem a qual não há acesso à reciprocidade).

Os pontos de vista de Piaget, do ponto de vista moral, vão ser ampliados e sintetizados em novos moldes por Kohlberg (1976), que abordaremos a propósito da adolescência.

1.2. Sigmund Freud e o período de latência

Trataremos aqui de "um período que vai do declínio da sexualidade infantil (cinco, seis anos) até ao início da puberdade, e que marca um intervalo aparente na evolução da sexualidade. Nele se observa, deste ponto de vista, uma diminuição das actividades sexuais, isto é, a dessexualização das relações de objecto e dos sentimentos, ..., o aparecimento de sentimentos como o pudor ou a repugnância e de aspirações morais e estéticas..." (Laplanche e Pontalis, 1967/1971, p. 341).

É um período que não corresponde a nenhuma organização "nova" de sexualidade e só pode ser compreendido se se tiverem presentes as características gerais do complexo de Édipo e de castração (Freud, 1905). Para Freud (1905), há uma

certa discordância entre a estrutura edipiana e a imaturidade biológica da criança o que determina e condiciona a evolução psicológica. Por um lado, há impossibilidades factuais que correspondem a uma diminuição da actividade pulsional, por outro lado, esta diminuição pulsional pode ser devida ao contexto cultural que restringe manifestações do tipo sexual (Tran-Thong, 1967/1981).

Tornou-se nítida para a criança a discriminação das actividades sexuais (o papel da mãe, do pai, o seu próprio), que vão estar na base da renúncia ao objecto de afecto e à intensificação de desejos de realização intelectual.

É normalmente referido ao período de latência a expressão de amnésia infantil em sentido psicanalítico, conceito que implica o de recalque. "... no sentido próprio: operação pela qual o indivíduo procura repetir ou manter no inconsciente representações (pensamentos, imagens, recordações) ligadas a uma pulsão... O recalque é especialmente potente na histeria, mas desempenha também um papel primordial nas outras afecções mentais, assim como em psicologia normal. Num sentido mais vago: o termo recalque é muitas vezes tomado por Freud numa acepção que o aproxima da defesa" (Laplanche e Pontalis, 1967/1971, p. 55).

Ao nível de comportamentos não manifestos, os impulsos sexuais pré-genitais estão presentes em toda a realização do indivíduo, fazendo-se também sentir no período de escolarização. A energética destes impulsos não cessa no período de latência e continua vida fora, em função de mecanismos de defesa, tais como a formação reactiva e a sublimação.

A formação reactiva é "uma atitude ou hábito psicológico no sentido oposto a um desejo recalqueado e constituído em reacção contra ele (ex: o pudor a opôr-se a tendências exhibicionistas)... Do ponto de vista económico é um contra investimento de um elemento consciente, de força igual e direcção oposta ao investimento consciente... Do ponto de vista clínico, assume um valor sintomático no que oferece de rígido..." (Laplanche e Pontalis, 1967, p. 258).

A sublimação é um processo postulado por Freud para explicar actividades humanas sem relação aparente com a sexualidade mas tendo aí o seu motor, por exemplo, actividades artísticas e intelectuais postas em relevo por Freud sobretudo em "Uma Recordação da Infância de Leonardo da Vinci" (1910). Diz respeito a mudanças de objecto, a transformações das pulsões sexuais não completamente integradas na genitalidade.

Segundo Anna Freud, no período de latência o Ego tornou-se forte com a ajuda do Super-Ego e domina as pulsões através daqueles mecanismos de defesa. O Id é canalizado e dirigido para a aquisição de cultura e estabelecimento de relações amigáveis; organizam-se recalcamientos muito energéticos transformando-se em potências psíquicas como guardiãs, tais como a vergonha e o nojo. Se o estudo destes mecanismos permite por um lado concluir possuem estes neste estágio uma consistência e envergadura consideráveis traduzindo-se em diversas formas de equilíbrio, por outro lado vai ajudar a compreender a adolescência no que diz respeito à ruptura destes mesmos mecanismos (Freud, A., 1949).

1.3. A perspectiva de Erik Erikson

Para este autor, antes que a criança se possa tornar um genitor biológico, passa por ser um agente de trabalho e de auto-promoção social. Sublimando as suas pulsões sexuais, aprende a produzir coisas; as necessidades a nível da libido, assim como as mudanças operadas pela consciencialização (relativa) da situação edipiana, criam espaço para habilidades e tarefas várias. "Desenvolve um sentido de indústria, isto é, ajusta-se às leis imaginárias do mundo das ferramentas" (Erikson, 1950/1976, p. 238). A par da instrução ministrada, quer na sala de aula quer fora dela, a criança investe o trabalho de modo perseverante atingindo formas de satisfação complementares. Torna-se apta a utilizar os instrumentos e técnicas do mundo humano que o rodeia neste período, normalmente confinado à aprendizagem escolar. É importante que esta aprendi-

dizagem aconteça, para que a criança possa desenvolver e não deixe de acreditar nas competências que lhe permitem a manutenção (e segurança) do *status* do grupo social a que pertence. Nesta etapa, as pulsões estão adormecidas (é o período de latência, segundo Freud) mas, porque as competências obrigam a tarefas ao lado de outros, permitem, também os primeiros contactos com a divisão de trabalho e a confrontação com as diferenças entre os sexos. Este período aparentemente calmo desempenha, como os anteriores, o seu papel no convergir da problemática da identidade que vai eclodir na adolescência. É a fase que antecede a própria identidade.

Os perigos mais importantes têm a ver com as possibilidades de fracasso face aos outros, em que entram todos os factores inerentes às diferenças sociais (que põem em jogo o processo de identificação) e com limitações de expectativas globais, desde que o trabalho se transforme na obrigação exclusiva em relação à sociedade em que participa (Erikson, 1950/1976).

Temos assim como modalidade social, o realizar em grupo, como elementos valorativos os próprios instrumentos de trabalho que a sociedade lhe fornece, como objectos de afecto os vizinhos e camaradas de escola, e como elos de crise, a aplicação (no sentido da realização com êxito) e a inferioridade (no sentido de insucesso).

1.4. O estágio categorial segundo Henri Wallon: características e evolução

O estágio categorial (dos seis aos onze anos) é precedido, como vimos no capítulo anterior, pelo estágio de personalismo, caracterizado de um modo geral pelo sincretismo intelectual. A análise deste sincretismo, e do papel que o sincretismo desempenha no conhecimento, para Wallon justifica que nos preocupemos com o modo como é ultrapassado no estágio categorial.

Aparecendo juntamente com a inteligência discursiva, por oposição à inteligência prática, o sincretismo diz respeito a uma fase de exercício funcional da representação e da linguagem — a criança experimenta as suas capacidades representativas. Corresponde a uma certa confusão entre o que se vê, o que se pensa, o que se sente (plano subjectivo) e o mundo real (plano objectivo). Corresponde também a dificuldades de análise e síntese. Será progressivamente substituído pela capacidade de estabelecimento de categorias que vão permitir não só representar o real, como explicá-lo. As categorias (que remontam ao pensamento Kantiano e Hegeliano), são indispensáveis para identificar, analisar, definir e classificar, numa primeira etapa (até aos nove anos aproximadamente) e para determinar as condições de existência e as relações recíprocas (através das relações de tempo, espaço e causalidade), numa segunda etapa.

Analisando mais profundamente o sincretismo, Wallon (1941, 1945) conclui que ele parte da estrutura original e dialéctica do pensamento da criança que é a estrutura binária — o par.

“O par é a estrutura mais elementar do pensamento sem a qual o pensamento não existiria. É uma espécie de molécula intelectual em que se encerra o acto de pensar sob a forma mais simples e mais diferenciada” (Wallon, 1945, p. 115). Refere-se à entidade *Eu-Outro* no desenvolvimento da consciência pessoal a que não será alheia a noção complexa do *Self* e a própria noção de identidade, tal como será expressa na linha de Erikson, Marcia e Rodriguez Tomé (Claes, 1985) com raízes longínquas no pensamento filosófico.

O pensamento fundamentado nessa estrutura é o meio de que a criança se serve no período pré-categorial, essencialmente contraditório. As contradições serão aliás ordenadas pela linguagem. Na verdade, para evidenciar o pensamento por “pares”, Wallon recorreu ao interrogatório de crianças entre os cinco anos e meio e os nove anos. “O único meio de pôr à prova as suas capacidades de pensamento é questionar

a criança de maneira a obter dela explicações (Wallon, 1945, p. 108).

Os pares podem formar-se por:

- identificação ou peuso-identificação perceptiva (o vento “é o céu”, a lua “é o escuro”);
- assonância — palavras que soam de maneira semelhante;
- semelhanças no significado ou tematismos de significação que aparecem por exemplo nos provérbios ou nos ditos populares — o que tem a ver com certas aprendizagens sociais.

Estas estruturas binárias que não existem isoladas, que não se fundem nem se opõem em termos definitivos são uma etapa preliminar do pensamento categorizado e ao mesmo tempo constroem um obstáculo a este pensamento que é mais elaborado — correspondem a um nível pré-conceptual, pré-relacional da inteligência. Wallon enfatiza a dialéctica do próprio pensamento que se traduz pelas oposições sempre presentes nos conflitos cognitivos.

Na criança, o sincretismo caracteriza-se pela supremacia da afectividade e do existencial face ao racional na medida em que não há relações diferenciadas a nível dos conteúdos mentais e existem inaptidões perceptivas. De facto, os objectos são apreendidos em termos globais, não se distinguindo a propriedade intrínseca das respectivas qualidades.

Assim, para Wallon, no estágio categorial surgem dados novos respeitantes quer à construção do Eu quer ao conhecimento dos objectos e situações.

Ao nível da construção do Eu há um afastamento nítido do ambiente familiar e verifica-se uma aprendizagem na adaptação às circunstâncias, o que implica grande variabilidade de actividades. É daqui que a criança toma consciência de si mesma através do contacto que estabelece com os que a rodeiam, sobretudo os colegas, e em situações diferentes. Mas são os

progressos a nível intelectual a característica mais importante deste período. Toda a actividade da criança se orienta no sentido de tornar mais seu o mundo exterior, o que diferencia este estágio de orientação centrífuga, do estágio anterior, de orientação centrípeta.

No conhecimento do mundo exterior, as diferentes propriedades dos objectos e das situações, não se confundem entre si, como acontecia até aqui, mas são identificadas e classificadas, tornando possível o estabelecimento de:

- comparações
- distinções e
- assimilações coerentes.

É isto que caracteriza, de uma forma geral, o pensamento categorial.

Wallon fala dum índice anunciador do aparecimento desta mudança de orientação na actividade e interesses da criança e, portanto, responsável pelo aparecimento do estágio categorial, que é o poder de auto-disciplina mental, correntemente chamado atenção (aptidão para manter durante mais tempo a mesma actividade e depender menos do presente e do concreto). O controle da atenção é feito por mecanismos internos (por exemplo, a linguagem, os diálogos interiores) e não pelas circunstâncias ambientais (Wallon, 1941).

A capacidade de satisfazer as suas necessidades e vontades é também agora susceptível de sofrer adiamentos — as condutas imediatamente motivadas podem ser substituídas por condutas mediatizadas.

Logo que o novo poder de discriminação intelectual aparece, por volta dos seis anos, tornando possível a actividade de análise e síntese que, por sua vez, torna possível a elaboração de categorias, o sincretismo liberta-se do confucionismo (entre o subjectivo e o objectivo) característico da criança pré-categorial, mas mantém-se como processo essencial e necessário ao pensamento racional. As categorias como substi-

tutos da realidade não a esgotam sendo também susceptíveis de reformulações. Estas reformulações, este pôr em causa das categorias anteriores, são feitas segundo um processo semelhante ao sincretismo infantil, na medida em que o estar e o conhecer, a afectividade e a inteligência são confrontados. É um factor necessariamente importante para que a criança se torne numa personalidade polivalente na expressão do próprio Henri Wallon.

1.5. A perspectiva de Arnold Gesell e o 6.º estágio

O 6.º estágio na sistematização que Tran-Thong (1967/1981) elabora da teoria geselliana, está compreendido entre os cinco e os dez anos de idade.

Os cinco anos caracterizam-se por um equilíbrio estável e generalizado a todas as funções. Há submissão às convenções sociais e forte ligação à família. O pensamento é concreto, sem aptidão para abstrair não obstante a criança possuir maior reflexão.

Aos seis anos, surge um período de tensão, de crise, de conflito, fruto de transformações tanto a nível fisiológico (salientando-se a segunda dentição, o que acarreta maior susceptibilidade às doenças, e o desenvolvimento a nível neuro-muscular) como a nível psicológico (a criança tem agora novas sensações, novas motivações, novos impulsos — acarreta maior impulsividade, agressividade e ambiguidade face a alternativas opostas (problema que já tinha surgido aos dois anos e meio).

Aos sete anos, há diminuição da impulsividade e aumento dos comportamentos de concentração mental e capacidade de interiorização. Há também maior viragem para condutas internas — pensamentos — o que traduz um esforço de com-

preensão e assimilação do mundo exterior. Esta assimilação é, no entanto, ainda feita à base da intuição, ou seja, daquilo que a criança sente face às situações. O exercício das suas capacidades de compreensão do mundo exterior mostra os progressos na sua capacidade de raciocínio, de pôr questões e de lhes responder; e leva a uma maior tomada de consciência de si e dos outros.

Aos oito anos, constitui-se uma fase de expansão e exteriorização, de plena actividade. A nível afectivo há maior independência em relação à família e à professora e a tomada de consciência de pertencer a um grupo. Os grupos de rapazes e de meninas consolidam-se.

A nível intelectual, há maior capacidade de avaliação das situações e de retirada de conclusões e consequências; há uma maior curiosidade expressa pelo mundo exterior. O raciocínio da criança sobre as forças da natureza é menos animista — a criança toma consciência de que nem tudo foi feito pelo Homem; a natureza rege-se pelas suas próprias leis.

Aos nove anos, mantém-se o equilíbrio dos oito anos mas a um nível de integração superior. A característica principal dos nove anos é a motivação pessoal da criança, ou seja, ela própria encontra razões para se comportar de determinada maneira, é capaz de tomar iniciativas próprias e absorve-se por completo nas tarefas (exemplo: trabalhos de casa). Verificam-se progressos intelectuais, sobretudo no que diz respeito à organização dos seus conhecimentos acerca das qualidades dos objectos: ordenar, classificar, identificar e listar.

Aos dez anos, estabelece-se um período de consolidação e generalização do equilíbrio, que se traduz por uma estabilidade emotiva, boa adaptação, auto-

-controlo, sentido crítico, percepção apurada das *nuances*, assim como capacidade de raciocínio concreto. A individualidade aparece bem definida.

2. Aspectos do desenvolvimento cognitivo na linha da observação comportamental

As pesquisas sobre cognição no sentido da resolução de problemas de desenvolvimento põem em relevo aspectos importantes e já referidos quando abordamos períodos etários anteriores, tais como: a motivação, a expectativa, a ansiedade e a interacção de factores dinâmicos e ambientais.

No que se refere ao desenvolvimento da personalidade e questões de adaptação, salienta-se factores tais como:

- a) a importância da família e do comportamento parental no relacionamento pais-filhos. Neste período, a criança é cada vez mais atingida pelas influências que ultrapassam a esfera da família, mas esta ainda constitui o factor mais decisivo da personalidade futura. Os comportamentos parentais oscilam de um modo geral entre pólos calor-hostilidade (aceitação e rejeição), e autonomia *versus* controlo.

Através do controlo os pais reforçam as normas de comportamento e restringem a autonomia da criança, funcionamento que pode prolongar-se através do controlo de tipo marcadamente psicológico (que se opõe à autonomia psicológica) dizendo respeito a processos encobertos, com efeitos de modo geral negativos para o desenvolvimento da criança. De um modo geral, o controlo negligente opõe-se ao controlo firme — o paradigma mais adequado ao desenvolvimento — e produz efeitos menos positivos que este último. No controlo firme os pais ditam regras e impõem limites razoáveis de que a criança é informada, incentivando-se assim a confiança em si ou seja a suficiência e a autonomia.

De um modo geral, a hostilidade parental desencadeia hostilidades (em direcções e graus variáveis) e o controlo exagerado induz a comportamentos dependentes.

Assim, em contextos familiares altamente comunicativos encontramos pais "democráticos" com contacto quente utilizando um controlo psicológico marcadamente intensivo, que se assemelha às práticas explícitas com pedagogos e psicólogos. A criança será auto-confiante, portanto independente, se a essa característica se juntar uma certa precisão e consciência nas normas de comportamento. Se, pelo contrário, se tratar de pais negligentes encontramos na criança uma agressividade pouco estruturada com dificuldades na organização e obtenção de êxito nas tarefas que se lhe propõem.

Pais simultaneamente exigentes e calorosos estarão de modo geral na base de comportamentos mais dependentes e menos criativos, o que não acontece com pais igualmente calorosos mas mais permissivos.

Pais hostis e autoritários ou negligentes têm efeitos negativos nos comportamentos agressivos. A escassez da oportunidade no caso de pais autoritários dificulta a autonomia e pode provocar sentimentos auto-destrutivos; a negligência, o não exercício da autonomia com o mínimo de disciplina pode desencadear a tendência à expressão de sentimentos hostis ou *acting-out*.

De um modo geral, a imposição de normas de comportamento resultantes ora de sentimentos de rejeição, ou de insegurança, origina sentimentos de mal estar e situações de conflito interno, dificultando o auto-conceito da criança, diminuindo a sua auto-estima, ou seja o julgamento sobre o valor próprio. A auto-estima está geralmente relacionada com o uso da recompensa e da punição adequadas, encorajando independência.

Não obstante a consistência das linhas gerais, os comportamentos dos pais podem depender das características apresentadas pelas crianças, o que implica um *feedback* mútuo, nomeadamente no que se refere às dimensões dependência-independência, expressividade-reserva emocional e placidez-explosividade.

Outros factores como os efeitos da ausência da figura paterna, com implicações a nível de identidade (sexual e pessoal); efeitos das diferenças de classe social no relacionamento pais-filhos, que se faz sentir através das práticas educativas desencadeando respostas e valores adequados à classe social (e dependendo basicamente das dimensões de hostilidade, restritividade e permissividade das figuras parentais); as diferenças de classe social na atitude da criança face aos pais; a influência do relacionamento com irmãos (variável consoante o sexo, a posição na família, o período intervalar dos nascimentos, a rivalidade e o ciúme, assim como a morte de um irmão desencadeando luto e depressão na criança) constituem outros tantos factores a considerar neste período etário no que se refere à influência da família no desenvolvimento psicológico;

b) a importância da escola do ponto de vista da *socialização*. As manifestações no desenvolvimento vão reflectir a adaptação a novos contextos, passando a ser a escola o elemento fulcral. São determinantes factores como o tipo de professores, assim como os papéis que estes vão desempenhar como elementos de frustração ou de facilitação na expressão de competência. Se pensarmos que o indivíduo transfere as primeiras reacções aos estímulos originais, generalizando-as, podemos concluir da importância da primeira professora, em geral uma figura feminina. De qualquer modo, o professor deverá encorajar as iniciativas, reforçar a auto-estima e a responsabilização. Os professores, as técnicas educativas e os próprios instrumentos como os livros de-

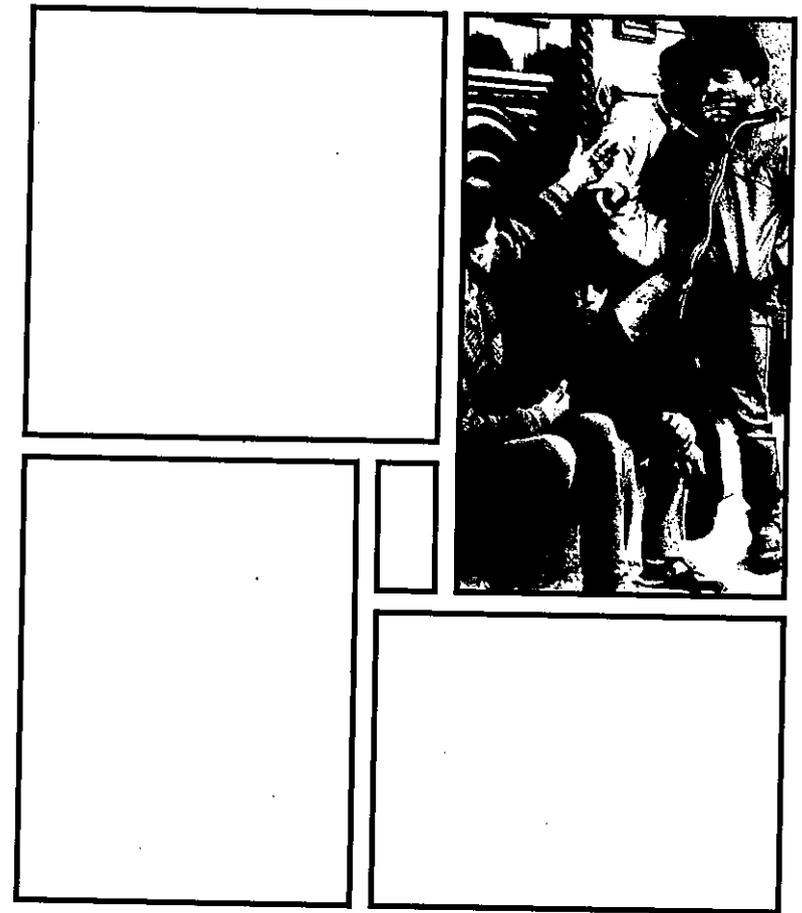
sempenham papéis básicos. A "pequena" ou "grande" escola, na medida em que a escola poderá envolver os alunos de modo diferente é ainda um factor a ter em conta.

As influências dos pais e dos companheiros nas aspirações educacionais da criança, põem em relevo aspectos fulcrais do quotidiano escolar: a influência dos companheiros de escola.

O seu estatuto, o sexo, a idade, o maior ou menor apoio do contexto familiar vão ainda ser responsáveis entre outros factores pelos comportamentos, pela dimensão conformismo-inconformismo, reajustamento e escolha de valores sociais (Mussen et al, 1979).

Capítulo V

A adolescência



1. Considerações genéricas

A adolescência (precedida pela pré-adolescência) corresponde a um período tradicionalmente considerado ambíguo, na medida em que se situa em tempos diferentes nos dois sexos e em tempos diferentes consoante o contexto socio-geográfico, embora com um denominador comum do tipo somático-fisiológico, que é a maturação biológica. As diferentes perspectivas da Psicologia do Desenvolvimento enfatizam, de um modo geral, mas particularmente nesta fase, um certo tipo de desarmonia nos diferentes vectores.

De facto, o equilíbrio físico e mental finalmente atingido na fase final, se assim podemos dizer, da infância, sofre pelo menos aparentemente, uma ruptura em função de profundas alterações orgânicas com efeitos importantes ao nível de aspectos do corpo e, senão das potencialidades intelectuais, da rentabilidade necessária ao prosseguimento da escolaridade. Assim, as competências cognitivas organizam-se definitivamente e parecem atingir, enquanto estruturas básicas, o seu

acabamento. Do ponto de vista da socialização, após um período de retraimento, também a busca dos amigos se torna mais necessária e firme, a par da redefinição de parâmetros dos valores.

Por sua vez, o relacionamento familiar surge, de acordo com os psicanalistas (Anna Freud, Helen Deutsch, Peter Blos, Erik Erikson, Adelson) como campo privilegiado de manifestações significativas de rupturas sucessivas, rupturas necessárias para um reencontro na passagem ao estado adulto, a refazer-se em novos termos.

As expressões puberdade, período inicial da adolescência, pré-adolescência e adolescência, são assim usadas para referenciar um período que não pode ser delimitado com exactidão, e para o qual utilizaremos em sentido amplo o termo adolescência, pondo em relevo as características puberais do seu início, e de acordo com os diferentes modelos considerando dados mais significativos numa primeira fase (pré-adolescência) que vão eclodir em diferentes níveis de acabamento numa segunda fase, ou adolescência propriamente dita.

Michel Claés (1985), ao referir-se à adolescência como período de desenvolvimento analisa os pressupostos teóricos existentes e apresenta novos dados de pesquisas recentes, através das quais a adolescência se afasta do conceito tradicional como período de crise no sentido de dificuldades a superar exigindo particular esforço e desgaste.

Este especialista chama a atenção para as diferentes transformações na adolescência que aparecem, ao mesmo tempo que impõem, nas diferentes zonas de desenvolvimento, tarefas específicas. Essas tarefas são universais, parecem ser urgentes e dizem respeito *em primeiro lugar* ao desenvolvimento puberal em que se verificam modificações sexuais fundamentais implicando a reconstrução da imagem corporal e respectiva identidade sexual; *em segundo lugar*, às mudanças a nível cognitivo (segundo Piaget aumentam as competências cognitivas do sujeito pela passagem e utilização em

pleno do pensamento formal; ainda que as características deste possam ser discutíveis quanto à sua universalidade, não há dúvidas de que há um aumento da capacidade de abstracção); *em terceiro lugar*, as mudanças relativas ao relacionamento com as figuras parentais e a importância crescente adquirida pelos companheiros, enquanto agentes de socialização com as características implícitas de relacionamento ao nível da cooperação e competição; *em quarto lugar*, à construção da identidade, que insere o sujeito definitivamente no plano psicossocial, decorrendo através de fases que se definem pelo assumir da infância (perspectivando-se nas capacidades de continuidade no futuro), pela delimitação face às figuras parentais ao mesmo tempo que se afirma o Eu, e pelas escolhas profissionais, sexuais e ideológicas que reforçam aquela afirmação.

As dificuldades destes quatro ângulos são ultrapassadas de um modo geral pelo facto de que os jovens em crescimento não enfrentam a resolução das diferentes tarefas desenvolvimentais simultaneamente. Michel Claés, baseando-se no trabalho de Simmons e Rosenberg (1975) sobre a representação do esquema corporal, de Coleman (1978) sobre a ansiedade desencadeada pelas relações heterossexuais, de Blos sobre o conflito familiar, propõe um esquema de desenvolvimento da adolescência na linha da "teoria focal" de Coleman (1978). Não há propriamente estádios distintos com predominância das modificações morfológicas, cognitivas, sociais e de identidade, mas há um avolumar de preocupações que aparecem em etapas diferentes e constituem focos de preocupação em idades distintas. É em função destas propostas que as pesquisas longitudinais permitem, neste momento, afirmar uma estabilidade relativa num contexto de "crise" igualmente relativo.

Não obstante a pertinência da perspectiva psicanalítica, nomeadamente dos trabalhos de Anna Freud (1969), em que há ruptura com as figuras parentais e é posta em relevo a reedição edipiana, com todas as implicações a nível da organização de grupos de pares reactivos, as pesquisas relativas à crise

do adolescente a partir da década de sessenta na América, com Douvan e Adelson (1966), e na Europa com Zazzo (1966), põem em relevo dois grupos minoritários em que se verificam as características assim referidas; os jovens com perturbações do foro psiquiátrico e jovens particularmente sensíveis de grupos socio-culturais particularmente favorecidos.

Por sua vez, as mesmas pesquisas orientam-se no sentido de que o grupo de pares funciona mais como local e ocasião de aprendizagem, do que como suporte (nem sempre adequado para os adultos) de emancipação face aos pais. Nesta pesquisa, o que se verifica é que o adolescente (Claes reporta-se ao adolescente das décadas de 60 e 70) evita com cuidado o conflito externo e interno, organizando-se a consolidação da sua identidade; o Eu interroga-se mas não há nem comprometimento ideológico, nem busca de riscos a correr. Parece, pelo contrário, haver uma busca de relativa conformidade e segurança. Entretanto, as dificuldades relativas às metodologias utilizadas em qualquer período de desenvolvimento assim como a ausência de trabalhos anteriores com preocupações metodológicas de valor indiscutível, permite a manutenção do antagonismo entre a observação comportamental (que implica preocupações metodológicas) e a perspectiva psicanalítica que tem sido além de uma metapsicologia e uma forma de intervenção psíquica, uma filosofia de vida. No que se refere à adolescência, a observação comportamental põe em dúvida a noção de crise; para os psicanalistas, a adolescência implica a vivência de luto relativamente às figuras parentais com o dramatismo implícito [A. Freud (1969), Dias Cordeiro (1979), E. de Figueiredo (1985)]. Este mesmo antagonismo faz-se sentir nos restantes períodos de desenvolvimento (vide cap. II) e depende da resolução de antagonismos epistemológicos, que põem face a face o empirismo e o estruturalismo, questões que na psicologia actual, sofrendo formulações gradativas, se colocam em termos de valorização ou não de variáveis mediadoras como transparece na abordagem cognitivista.

Construídas as bases da personalidade que tende para o estado adulto, confrontamo-nos assim com um período — a adolescência — que para alguns já não se traduz em etapas de desenvolvimento (por exemplo, Wallon e Piaget) mas, como referimos no capítulo I, num ponto de chegada em que se deseja que o sujeito seja um participante activo no processo da história social e no processo histórico da sua própria existência. Todavia, poderemos considerar com os teóricos do ciclo vital que é no processo social histórico e ao nível de uma maturidade adulta, que tal processo se cumpre. É nesta incompletude de diferentes perspectivas que reside, de facto a dificuldade da intenção integrativa presente nesta área da psicologia — desenvolvimento — mas que pressupomos constituir, por sua vez, uma fase inicial do processo histórico das ciências psicológicas, ou mais correctamente das ciências humanas.

“No momento actual em psicologia, a adolescência salvaguardando a teoria de Erik Erikson, tem sido sobretudo abordada pela psicologia cognitiva a nível do desenvolvimento intelectual e acesso ao pensamento formal, moral, ideológico, político, sendo dada particular importância à representação de si e da identidade” (Claes, 1985, pp. 27-28).

Abordaremos, em seguida, alguns dos modelos com particular incidência na adolescência.

2. Perspectivas

2.1. Perspectiva de Jean Piaget

Nesta alínea salientaremos as características gerais do desenvolvimento das estruturas cognitivas entre os dez, onze e os catorze, quinze anos de idade cronológica, na perspectiva de Piaget.

São consideradas como precedentes deste período: o estágio I relativo ao sensorio-motor e o estágio II comportando o nível A (que marca o princípio das operações concretas) e

o nível B (em que aparecem em definitivo as estruturas das operações concretas). O estágio III, abrangendo a pré-adolescência e a adolescência caracteriza-se por acabamentos específicos das estruturas anteriores, que implicam, como já referimos, a partir da noção de estágio (referência ao capítulo I), a própria gênese das operações formais. Diz respeito à passagem das operações concretas de classes às operações proposicionais — nível A — conduzindo ao sistema das dezasseis operações binárias proposicionais que pressupõem novas estruturas de conjunto — nível B (Inhelder e Piaget, 1955).

Estas novas estruturas de conjunto, que se traduzem pelo aumento dos poderes do pensamento e pela possibilidade de se organizarem todas as combinações possíveis através de símbolos lógico-matemáticos, surgiram a partir da diferenciação forma-conteúdo. Insere-se na passagem do concreto ao formal. O pensamento concreto, como vimos, relaciona através de níveis organizativos sucessivos, um certo número de domínios relativamente heterogêneos (quantidades físicas, superfícies, medidas de tempo, espaço, velocidade, etc.); sabemos entretanto que, na enorme diversidade de situações reais, aqueles domínios interferem de diferentes maneiras. Isto significa que as operações concretas procedem de conteúdo para conteúdo, e que a realidade se impõe como um todo diversificado. Queremos dizer que, a nível do concreto o sujeito tenta estruturar a realidade da maneira mais completa que lhe é possível: ordena, classifica, faz correspondências de acordo com a entidade lógica do agrupamento, sem utilizar uma metodologia sistemática nem dissociar ao máximo os factores em causa.

Existem já algumas formas de dissociação de factores nesse período mas fazem-se por inversão e reciprocidade sem relação entre estas reversibilidades. As reflexões sobre os agrupamentos das operações concretas permitem-nos dados altamente explicativos na evolução do pensamento. A reversibilidade por inversão ou negação caracteriza, como já vimos,

os agrupamentos de classes aditivas ou multiplicativos; a reversibilidade por reciprocidade ou simetria caracteriza os agrupamentos de relação; qualquer destas reversibilidades diz respeito a domínios restritos que não se ligam entre si. À medida que se verifica a diferenciação de forma lógica e conteúdos, o real aparece como suporte em relação ao qual se podem tirar consequências necessárias de verdade que não são aquelas que se impõem imediatamente ao sujeito mas todas as possíveis, o que liberta o pensamento dos limites do concreto.

É então possível generalizar operações de classificação ou de relações de ordem como as combinações e permutações — é a combinatória. É de facto essa generalização que vai permitir combinar objectos, factores ou ideias sem limites e que vai permitir a utilização de um método exaustivo, que permita em relação a qualquer parcela da realidade integrá-la num todo racional. Assim, esta combinatória vai relacionar os objectos sistematicamente: a partir daí o jovem combina hipóteses e utiliza novas operações. Verifica-se que a capacidade de combinar objectos através de um método exaustivo e simétrico passa a ser condição para todo o tipo de combinação de ideias e hipóteses sob qualquer forma lógica.

A diferenciação forma-conteúdo, base da combinatória, implica portanto a combinação de inversões integrando os dois grupos de reversibilidades. Tornam-se então possíveis não só novas combinações de factores, de ideias e de hipóteses mas também um novo sistema de operações proposicionais que conduz à fusão operatória. Uma vez ultrapassadas as anteriores dificuldades, a justaposição de inversões e reciprocidades, nesta descentração final, qualquer operação deixa de ter os limites característicos do agrupamento e passam a constituir-se os esquemas formais, que implicam o grupo da quaternidade: identidade, negação, reciprocidade e correlação. O pensamento formal define-se basicamente pela fusão operatória, ou seja, pela capacidade de em relação a uma preposição dada (I — idêntica) o sujeito estar capaz de supôr a sua negação, anulando-a (N), compensá-la pela sua recíproca (R) e inverter

a recíproca correlativa de I (C), que é o mesmo que voltar à posição inicial; I e R estão na base dos agrupamentos de relação; N e C estão na base dos agrupamentos de classe. Temos então o grupo I N R C, com todas as potencialidades inerentes de formação lógica (Piaget e Inhelder, 1966).

Os dados fundamentais a que o adolescente vai ter acesso são possíveis porque se "construiu" o grupo de quaternidade, dizendo respeito a noções que inicialmente aparecem em termos qualitativos e lógicos antes de se estruturarem quantitativamente. Fazem-se sentir em áreas que implicam as noções que habitualmente encontramos nas ciências da física, da matemática e da lógica, tais como:

- proporcionalidade
- coordenação de dois sistemas de referência e a relatividade dos movimentos ou das velocidades
- equilíbrio dinâmico
- probabilidade
- correlação
- compensações multiplicativas
- formas de compensação que ultrapassam a experiência, levando à indução das leis e à dissociação de factores, característica do espírito experimental.

Está finalmente adquirida a estrutura de conjunto das operações formais em termos de equilíbrio cognitivo final.

2.2 A perspectiva psicanalítica

O estágio genital da puberdade caracteriza-se pela subordinação das pulsões parciais e pela intensificação da pulsão sexual na busca do objecto, com possibilidade de fixação e regressão a estádios anteriores. Não se trata de um aumento quantitativo da libido, como inicialmente preconizava Anna Freud, mas também de mudanças a nível qualitativo. Como esta autora depois referiu, são de novo postas em relevo as

funções defensivas do Eu face aos impulsos sexuais do adolescente (Freud, A., 1969).

O aparentemente esquecido conflito edipiano ressurgiu em termos de ferida narcísica; para se reorganizar face às interações com os outros o adolescente afasta-se dos pais. Vive então, segundo Anna Freud, "o luto", como forma de aceitar a perda de objectos da infância.

Neste seguimento e abordando a perspectiva de Dias Cordeiro (1979), surge nesta fase o conceito de "organizador" no sentido de índice de equilíbrio (usado em Piaget assim como em Spitz e Anna Freud). Este autor considera a adolescência como uma sucessão de fases organizadoras sendo o luto dos imagos parentais e a escolha do objecto heterossexual, os movimentos decisivos, isto é, os verdadeiros estados organizadores essenciais para o desenvolvimento psíquico normal do adolescente.

A infância deverá ser substituída pela realidade factual e objectiva. Para se adaptar, e ainda segundo Anna Freud, o adolescente utiliza defesas como a *deslocação libidinal* (transferir o líbido para o adulto), a *inversão* (transformar o amor em ódio) e a *regressão* que consiste em voltar aos fantasmas pré-edipianos.

As tendências próprias da situação edipiana que se mantiveram recalcadas no período de latência, descompensam agora na pré-puberdade originando a que o Ego apresente as dificuldades inerentes à busca de equilíbrio. Nessas dificuldades desempenham papel fundamental os mecanismos de defesa descritos por Anna Freud que tiveram a ver com o ascetismo e com a intelectualização do período de latência (Laplanche e Pontalis, 1967/1971) pondo agora em confronto o Ego e o Super Ego na tentativa de separação face às figuras parentais. Na verdade, na passagem ao estado adulto e sobretudo durante a adolescência verifica-se de novo a não-permanência do Ego como "forma de estar" tranquila, já que entra num diálogo permanente, senão conflituoso, com as duas zonas

ou "inconsciente" aparentemente opostos: o Id e o Super Ego, que é o mesmo que dizer um inconsciente biológico e um inconsciente social. O adolescente vive assim um conflito com duas saídas possíveis: ou ganha o Id, havendo uma transformação profunda do carácter do sujeito, ou ganha o Ego e o carácter do sujeito torna-se definitivo delimitando as pulsões às imposições do Eu. Para Anna Freud, uma solução positiva estaria numa espécie de compromisso entre estas duas saídas. Mas isso dependeria:

- do poder das pulsões;
- da capacidade de tolerância do Eu às pulsões ocorridas no período de latência;
- da eficácia dos mecanismos de defesa do Eu.

Em última análise será o Eu que restabelece o equilíbrio entre as pulsões e o mundo real.

2.3. Erik Erikson: críticas e continuadores

Para o adolescente, as transformações do crescimento somático semelhantes em importância às da primeira infância — são sentidas como transformações profundas na medida em que se lhe acrescenta a maturidade genital. A imagem que os outros fazem de si leva-o a ter que ultrapassar com grande acuidade as dificuldades de crescimento anteriores, sobretudo no que se refere ao contacto com as figuras que o rodeiam.

À identidade do Eu (já procurada nas fases anteriores e com saídas na primeira infância) acrescentam-se agora a experiência acumulada de integrações sucessivas a nível do desenvolvimento da libido, as competências de que tem consciência e as funções sociais que sente ter de assumir. Estas funções implicam um sentido de vida a que não são alheias as perspectivas profissionais e ideológicas. A mente do adolescente é essencialmente uma mente de *moratorium* que é uma etapa psicossocial entre a infância e a idade adulta, entre a moral aprendida pela criança e a ética a ser desenvolvida

no adulto (Erikson, 1968/1972) — pelo que o contexto ideológico é particularmente importante.

Para Erik Erikson, segundo o princípio epigenético, a crise psicossocial identidade-difusão da identidade, marca o fim do desenvolvimento infantil (Luzes, 1976). Em termos ideais o adolescente tendo-se identificado com as figuras parentais, fundamentalmente com a figura do mesmo sexo, vai afastar-se adquirindo uma identidade própria que o integrará no contexto social. Recorde-se que para tal tiveram especial importância o desenvolvimento da socialização do adolescente, o assumir de papéis sexuais e o aparecimento de grupos de companheiros assim como a influência do ambiente familiar, a relação pais-filhos e o "conflito de gerações" inerente, os sistemas educativos, o despertar vocacional e os seus valores específicos - a nível religioso, político e moral.

Afastando-se definitivamente da infância o jovem tem que delimitar-se em relação aos pais e à sociedade da qual vai fazer parte, isto é, tem de assumir a sua identidade. Se a identificação com as figuras parentais for deficiente ou excessiva, isto é se houver confusão de papéis, ao pólo da identidade vai opôr-se o da difusão da identidade que pode pender para a negação completa da identidade pessoal e, em extremo, para a identidade negativa. Estas formas de identidades podem traduzir-se entre outras manifestações, por indicadores de fragilidade do Eu e em comportamentos sociais desviantes. Segundo Erikson, uma mãe demasiado intrusiva ou uma figura paterna ausente, débil ou demasiado severa, estão na base das identidades difusas e negativas, favorecendo a constituição de um Super Ego em que predomina o sadismo, mantendo-se o Eu em cliyagem, sendo progressivamente fragilizado. Em qualquer destas situações verificam-se dificuldades no assumir da identidade própria, dependentes do grau de insucesso nas crises psicossociais anteriores e vindo a ser provocadores de dificuldades nas fases posteriores.

Como já referimos no Capítulo I, é na construção do conceito de identidade que se baseia o fulcro da teoria de Erikson.

É um conceito que engloba várias dimensões: a de permanência e de continuidade no tempo e a de coesão e integração dinâmica numa unidade funcional. Contudo, trata-se de um processo sempre "aberto" de elaboração permanente, de uma construção nunca acabada do Eu.

Os trabalhos de Erikson a partir dos anos 60 tentaram fazer convergir os pressupostos freudianos e a valorização pelo papel do meio social no desenvolvimento psicológico do adolescente. A teoria da identidade resultou da sua prática clínica na linha psicanalítica, das pesquisas longitudinais realizadas e da investigação antropológica "in loco". Mas o ponto de chegada daquelas tentativas, ou seja a construção da Teoria da Identidade desde a gênese até à adolescência, carece por um lado de dados metodológicos e, por outro lado, parece não estar isenta de preconceitos morais (identidade = integridade), assim como de uma visão optimistada do mundo e da sociedade: o reconhecimento social nem sempre sublima iniciativas representativas de real espírito criativo. A própria continuidade e identidade do Eu baseando-se na experiência interior pode ser posta em questão, na medida em que não é imparcial (Claes, 1985).

Todavia, apesar de carências metodológicas, a teoria de Erikson, é um modelo que terá, pelo menos, o mérito dos grandes modelos geradores de avanços significativos nas ciências psicológicas.

De facto, embora este autor considerasse que a identidade não podia ser medida com instrumentos objectivos, pois só seria encontrada numa prática clínica, vários trabalhos nessa linha apareceram nas duas últimas décadas, abordando este conceito através de questionários, auto-descrições e entrevistas semi-estruturadas. A intenção dos questionários foi medir os progressos e a evolução da identidade em função do nível de consistência dos diferentes papéis sociais apercebidos. As técnicas auto descritivas tentam avaliar o nível de coerência entre imagens que o sujeito tem de si mesmo e as imagens que os outros fazem deles.

Utilizando o modelo teórico de Erik Erikson na abordagem da identidade, James Marcia (1980) optou, do ponto de vista metodológico, pela entrevista semi-estruturada. Considera que a identidade é mais difícil de delimitar do que a adolescência. Diz respeito a um conceito que implica uma posição existencial e constitui uma estrutura do self, uma organização auto-construída, dinâmica de necessidades, capacidades, crenças e histórias individuais (Marcia, 1980). Refere-se ainda a um conceito essencialmente dinâmico em que é pressuposto que a identidade do Eu aparece na adolescência em função de uma organização e estruturação progressiva da personalidade

Estar consciente de si e das suas semelhanças e diferenças relativamente aos outros, dos seus limites e das suas possibilidades, define a estrutura do Eu, assim como a confusão entre si e os outros traduz fragilidade do Eu. Este Eu, que neste momento está numa situação de compromisso traduz-se na prática de escolha do objecto sexual e no assumir de posições ideológicas e profissionais.

Para abordar o nível da estruturação da identidade, Marcia explorou inicialmente a ideologia e escolha profissional (Claes, 1985) e posteriormente a escolha sexual chegando a quatro estatutos em função de dois critérios: existência ou não de um período crítico de questionamento pessoal, de reavaliação dos elementos que constituem a identidade pessoal e de exploração da alternativa com vista a diferentes tomadas de posição a fim de se encontrarem elementos que constituem a definição de si; e ainda o compromisso que se traduz num investimento afectivo e cognitivo nas diferentes áreas da existência pessoal no sentido de uma integração funcional e de continuidade temporal.

Os estatutos da identidade são:

1. *A identidade realizada.* Os indivíduos pertencentes a este estatuto experienciaram um período crítico e fizeram opções profissionais e ideológicas tendo-se previamente questionado e depois escolhido e decidido. Criaram portanto espaços pró-

prios afastando-se da infância e conseqüentemente dos pais, comprometendo-se nas escolhas feitas.

2. A "moratória" caracterizado pela existência de um processo activo de exploração e questionamento com o objectivo fundamental de preparação para o compromisso. O sujeito, em pleno período crítico, interroga-se e considera as diversas possibilidades. Os seus próprios desejos, os desejos dos pais e as exigências sociais deparam-se-lhe, levando-o a assumir compromissos. É um período de interrogação.

3. A *difusão*. O indivíduo neste período pode ter vivido ou não o período crítico. Não se sentiu suficientemente interrogado para fazer escolhas e não se compromete nem com ideologias nem com profissões, porque não existe implicação afectiva ou cognitiva.

4. "Foreclosure". Não houve crise, não houve propriamente tomadas de decisão, e, não obstante, o indivíduo revela-se interessado pela profissão, pela ideologia e pelo papel sexual. A adolescência aparece na continuidade das suas crenças infantis. O indivíduo assume o papel que os outros queriam que assumisse.

Segundo M. Claes (1985), as pesquisas de Rodriguez Tomé, inserindo-se numa perspectiva epistemológica, debruçam-se sobre a génese da identidade, partindo da perspectiva interacionista de Henri Wallon. Salienta a importância do "outro" na construção da identidade. Nesse sentido, Rodriguez Tomé utilizou um questionário que refere três factores descritivos do adolescente: o egocentrismo, o domínio de si (controlo e persistência) e a sociabilidade.

O questionário preenchido pelo adolescente fornece a Imagem Própria e a imagem que dele têm os pais, os amigos e as amigas, o que permite obter a imagem social. O pai e a mãe descrevem o adolescente — Adolescente Apercebido — e dão as respostas que do ponto de vista deles o adolescente teria fornecido — Adolescente Suporte.

Os resultados começam por tratar numa primeira análise a correspondência entre a imagem de si e as diversas imagens sociais. Numa segunda análise, fornecem a identidade do outro e o confronto das imagens entre si. Conclui-se que quanto mais o adolescente cresce em idade, mais distancia a imagem que tem de si da percepção que pensa que os outros têm dele. Psicólogos, tais como Erikson e Wallon, ressurgem assim através de trabalhos empíricos e repõem a questão do estudo do comportamento humano. Se não há variáveis intermediárias, tem que se reduzir a vida do ser humano a comportamentos directos, que são em si mesmos constructos. Mas se há variáveis intermediárias mesmo as lacunas a nível bioquímico têm um papel a desempenhar nos diferentes níveis metodológicos e teóricos, desenhando uma ciência em génese de construção.

Os trabalhos mais recentes de Rodriguez Tomé (Claes, 1985) abordam as referências identificatórias do adolescente, no sentido de se avaliar a diferenciação da estrutura de identidade. Pesquisas igualmente recentes debruçam-se sobre o Eu Ideal do Adolescente (Lutte, 1971). De um modo geral os problemas de medida da identidade num adolescente constituem ainda uma dificuldade séria a ultrapassar.

Pressupostos teóricos consistentes e aprofundados assim como uma metodologia assente na entrevista individual sistemática são aspectos a evoluir para futuras pesquisas.

2.4. O Estádio da Puberdade e Adolescência na perspectiva de Henri Wallon

O pensamento categorial característico do estágio anterior, permite à criança um conhecimento mais concreto das coisas, e como tal, uma adaptação mais equilibrada ao meio. O aparecimento da puberdade vai romper este equilíbrio de forma mais ou menos súbita e violenta. Esta crise é comparada por Wallon (1956) à crise dos três anos no sentido em que as exigências da personalidade passam de novo para primeiro

plano (orientação centrípta). Segundo Wallon (1941) estas duas crises são mais simétricas que semelhantes, visto que, apesar de ambas começarem por uma oposição, os alvos dessa oposição e as formas de resolução do conflito são diferenciados. Assim, enquanto a criança visa as pessoas, o adolescente visa essencialmente os hábitos de vida do adulto e aquilo que eles representam. Por outro lado, enquanto a criança converge finalmente para a imitação do adulto, o jovem parece desejar distinguir-se dele a todo o custo. Trata-se da clássica "crise da originalidade" que é fruto de grande necessidade de reforma e de transformação, que por sua vez resulta de um sentimento de descontentamento.

A crise que marca o início da adolescência, começa por um sentimento de transformação — o adolescente sente que algo se modificou tanto a nível físico como a nível psicológico. A nível do seu *próprio corpo*, as transformações advindas da puberdade (essencialmente os caracteres sexuais secundários) provocam uma necessidade de reajustamento do esquema corporal. Nesta altura o adolescente dispense uma quantidade razoável de tempo em frente ao espelho, examinando as mudanças operadas no seu rosto e no seu corpo. Ao mesmo tempo que percepção estas modificações morfológicas, produzem-se as alterações a nível psicológico. O adolescente sente-se desorientado não só em relação a si próprio mas também em relação àqueles que o rodeiam. Surge então uma necessidade absoluta de procurar e encontrar a sua própria identidade; o adolescente já não se identifica com a criança que era e ainda não se identifica com o adulto que será. A nível relacional, esta crise de identidade vai-se traduzir por um afastamento, um distanciamento e uma oposição face às pessoas que o rodeiam (Wallon, 1979).

Esta viragem sobre si próprio como pessoa vai provocar obviamente um incremento na actividade de reflexão. É muito comum encontrarmos adolescentes cheios de problemas àcerca da razão de existir das pessoas e das coisas. Nesta altura o mundo exterior já não serve apenas para ser explorado, mas

também para ser posto em questão. Qual é a sua origem? Qual o seu destino? Porque é que as coisas funcionam desta maneira e não doutra? O adolescente confronta-se com os valores sociais e morais da sociedade e auto-avalia-se em relação a eles. E esta auto-avaliação inclui também uma interrogação àcerca do seu próprio destino, do seu futuro, da sua razão de ser e não-ser, de qual o seu papel no mundo que o rodeia. É nessa altura que o adolescente em geral tende a tomar decisões tão importantes como a escolha da sua profissão. É todo um processo de *identificação temporal* (perspectivação do seu próprio Eu numa perspectiva temporal) que o adolescente tem de sofrer e ultrapassar (Tran-Thong, 1967/1981).

2.5. A perspectiva de Arnold Gesell e o 7.º estágio

Neste estágio (Tran-Thong, 1967/1981) aparecem integrados seis níveis de idade (onze - dezasseis anos) cuja unidade advém da problemática relativa à puberdade e adolescência e sua resolução. Em cada nível etário poderemos porém encontrar segundo Gesell (1956/1978) características específicas das quais faremos de seguida um breve apanhado.

Os onze anos constituem um nível etário comparável aos dois anos e meio e aos seis anos em termos de tensão, crise e conflito. O pré-adolescente começa a sofrer transformações consideráveis tanto a nível fisiológico (por exemplo, um crescimento abrupto a nível morfológico) como a nível psicológico (a grande preocupação em se auto-afirmar reflecte-se nas atitudes negativas, de oposição face ao relacionamento com as outras pessoas). A nível intelectual, o seu pensamento permanece ainda muito ligado ao concreto e ao particular.

Aos doze anos pode-se já notar uma atitude mais positiva no seu relacionamento interpessoal, em parte devido a uma maior consciência de si e dos outros. A nível intelectual o incremento da capacidade de abstracção vai-lhe permitir um começo de compreensão de valores morais como justiça, lealdade, liberdade, etc.

Os treze anos constituem uma fase de interiorização, de meditação, de amadurecimento de ideias. O adolescente atravessa agora uma fase de timidez, de fragilidade. É mais susceptível às críticas, começa a sentir atracções sexuais e a preocupar-se com a sua imagem corporal, com a mímica e com a sua própria aparência. A tomada de consciência de si é cada vez mais nítida e é acompanhada por uma maior percepção dos estádios emocionais dos outros.

Os quatorze anos, pelo contrário, constituem uma fase de exteriorização, de maior actividade e sociabilidade, de maior interesse pelas pessoas, pelas suas características pessoais. A nível intelectual nota-se um certo gosto pelo exercício do raciocínio e pelo despique de ideias, possível graças ao alto nível linguístico já atingido.

Aos quinze anos inicia-se um período de maior tranquilidade, maior estabilidade e menor excitabilidade. Há uma maior adaptação à família e à escola e maior autonomia nas relações inter-pessoais.

Aos dezasseis anos é atingido um equilíbrio estável e generalizado que caracteriza a maturidade. O adolescente será o "protótipo do adulto", enquanto que a maturidade adulta só será atingida por volta dos vinte e cinco anos.

3. O desenvolvimento moral na adolescência

Na continuidade da linha de Piaget, para Kolberg (1976) há dois processos implicados na progressão de um estágio para outro: o desequilíbrio cognitivo e a capacidade de assumir um papel. Na confrontação com um determinado nível, a criança entra em conflito e para o ultrapassar é necessário colocar-se no papel do outro o que lhe vai permitir ascender a formas superiores de julgamento.

Segundo Kolberg o desenvolvimento moral faz-se ao longo de três níveis, sendo cada um destes constituído por:

1º nível: pré-moral ou pré-convencional — em que há dominância dos acontecimentos exteriores a partir dos quais são ditadas as normas; o poder dita a lei e as razões de comportamento de acordo com os imperativos do poder, que são evitar o castigo e obter o poder.

Este nível caracteriza o julgamento moral na infância e implica dois estádios: no estágio 1, da moralidade heterónoma, o indivíduo não considera os interesses do outro nem reconhece que podem ser diferentes dos seus; não relaciona dois pontos de vista; as acções são consideradas em termos físicos, materiais mais do que em termos dos interesses, motivos ou intenções do outro; há uma confusão da perspectiva da autoridade com a sua própria; no estágio 2 — individualismo e troca instrumental — o indivíduo está consciente que todos têm interesses a atingir e que estes podem entrar em conflito; aquilo que é correcto do ponto de vista moral é relativo, ainda que em termos concretos, individualista.

2º nível: convencional — traduz-se na moral da conformidade convencional. As boas relações e a imagem pública como valores, permitem a manutenção da ordem social. No estágio 3 impõe-se a moralidade com aspirações mútuas interpessoais. A regra genérica é "não faças aos outros o que não queres que façam a ti". O estágio 4 caracteriza-se pelo respeito pela lei e pela ordem. Cumpre-se o dever para demonstrar respeito pela autoridade e evitar a sanção e culpabilidade inerente. A ordem social é um bem em si. Coincide com a adolescência.

3º nível: pós-convencional, diz respeito aos princípios morais. O juízo moral baseia-se em valores e princípios aplicados independentemente do nível da autoridade e das regras impostas; quando assumido, liberta o indivíduo de condicionalismos.

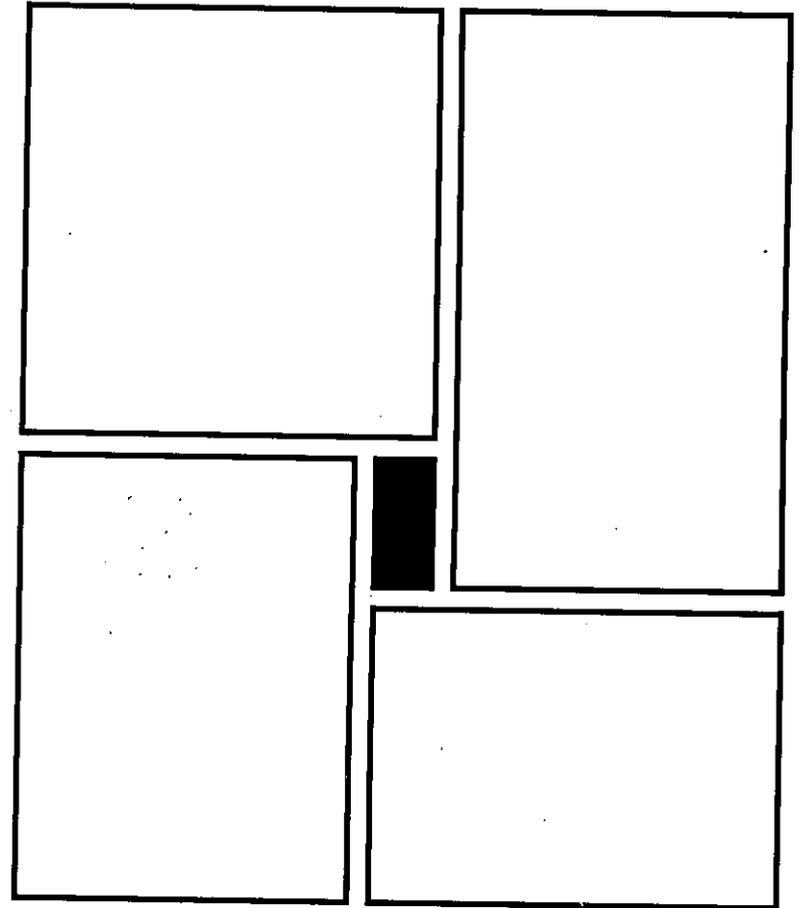
Comporta os estádios 5 e 6. O estágio 5 refere-se ao contrato social e aos direitos individuais. As regras devem ser respeitadas na medida em que estão na base do contrato social mas as acções são avaliadas segundo critérios que podem envolver crítica. As regras e as opiniões variam em função dos grupos. As leis definem-se pela relatividade e devem ser coerentes com o bem do maior número; mas valores como a liberdade devem ser defendidos sem ter em consideração a opinião da maioria.

No estágio 6 impõem-se os princípios éticos universais. O bem é definido pelos juízos morais de cada um em função dos princípios éticos assumidos autónomamente mais do que em função das leis e convenções. Dizem respeito a valores morais universais: a igualdade dos direitos humanos e o respeito pela dignidade dos seres humanos.

Verifica-se que os três níveis dizem respeito a três modalidades diferentes de relações entre o sujeito e as normas morais: no nível 1, as regras e as expressões sociais são externas ao *Self*; no nível 2, aqueles são identificados com o *Self*; no nível 3, o *Self* distancia-se das regras e das normas e define os seus valores de acordo com as suas opções pessoais.

Autor fundamental no estudo da compreensão do desenvolvimento do julgamento moral, Kohlberg não deixou contudo de ser alvo de contestação e de crítica quer relativamente aos aspectos mais conceptuais do seu modelo (universalidade dos estádios, sequência invariante, moral pós-convencional ...), quer ao nível da metodologia (utilização de dilemas hipotéticos não relevantes para os sujeitos, sistema de cotação das respostas...). Mais recentemente, uma colaboradora sua, C. Gilligan (1982) a partir de uma posição crítica face ao modelo de desenvolvimento moral apresentado por Kohlberg, procurou contribuir para uma compreensão mais aprofundada do julgamento moral no sexo feminino.

Conclusões



Quando a criança, adolescente ou adulto, contacta directa ou indirectamente o psicólogo, este último confronta-se com uma realidade concreta, individual, multifacetada, possuidora de uma história de perspectivas sócio culturais variadas — um indivíduo da espécie humana situado numa dimensão antropológica.

Na abordagem que o psicólogo faz, estarão presentes os vários modelos teóricos atrás referidos, uns com maior incidência que outros mas de facto, se o sujeito que procura o psicólogo, constitui, por um lado, razão desses modelos, por outro, ultrapassa-os, na medida em que o conhecimento dos comportamentos somático-psicológicos é ainda lacunar em muitos aspectos. Assim, porque existem ainda muitas discrepâncias ao nível desse conhecimento, os métodos assumem em Psicologia acentuada importância não isenta de preocupações. Na verdade, subsiste ainda nos nossos dias a tradicional problemática de saber se será possível estudar objectivamente o sujeito, sem lhe negar a sua subjectividade, algo

que não é completamente resolvido nem pelo *behaviorismo* clássico, nem pelo *neobehaviorismo* nem pelo cognitivismo, nem mesmo pela perspectiva de *life span*. A validade em Psicologia, até certo ponto, é posta em causa quando se quer abordar o sujeito como um todo organizado e organizador.

A psicologia científica tem a intenção de abordar o sujeito objectivo, reconhecendo que há dificuldades teóricas, metodológicas e mesmo terminológicas a superar. As soluções definitivas, mais do que em qualquer outra ciência, não foram ainda encontradas (Gillieron, 1986). Trata-se de uma ciência nos primórdios da sua evolução.

Na linha da análise das convergências, e conseqüentemente das divergências dos diferentes modelos teóricos, gostaríamos de salientar alguns pontos, e apenas alguns, que foram objecto da nossa reflexão e que, supomos, ressaltam da abordagem dos vectores referidos nos capítulos II, III, IV e V.

As referências que se entrecruzam e bifurcam nos diversos sistemas, do nosso ponto de vista, têm tendência a tornar-se consistentes e a transformar-se numa linha contínua à medida que novas achegas teóricas vêm esclarecer as já existentes — por exemplo a ecologia e a etologia. Além disso, a pesquisa sistemática, tem vindo a intensificar-se tentando cobrir, embora por enquanto em termos relativos, as lacunas existentes.

Reflectindo nesse sentido, chamamos a atenção para as grandes linhas de desenvolvimento cujo percurso parece apresentar uma certa harmonia na medida em que consideram uma seqüência de estádios. Referimo-nos sobretudo às perspectivas de Piaget, Wallon, Gesell e Freud, com particular incidência em períodos precoces do desenvolvimento e na adolescência. São vectores que tendem a confrontar-se com modelos como o da Aprendizagem Social, que põem sem reservas a tônica no ambiente, e não consideram o desenvolvimento em função dos estádios. Nenhuma destas linhas é pacífica pelas razões já apontadas, do que é exemplo a célebre questão da existência — inexistência de variáveis intermediárias que coexistem no *behaviorismo*.

De facto, as diferenças destes espaços teóricos, sob a forma frequente de oposição, fazem-se sentir não só em relação à noção de existência-inexistência de estádio (por exemplo, Flavell, Bower), mas também nas diversificações dos vectores em cada um dos dois grupos, questão da qual referiremos, a título de chamada de atenção, alguns aspectos.

Já pusemos em relevo algumas diferenças quanto às noções de estádio em Piaget, Freud, Wallon e Gesell. Dependem, em última análise, do respectivo contexto teórico, assim como da extensão dos objectivos e da própria metodologia utilizada.

São, por exemplo conhecidas e minuciosamente abordadas por Tran-Thong, as noções de Wallon e Piaget relativamente ao papel da emoção (que Wallon enfatiza a ponto de a considerar preponderante nas fases precoces, diferentemente de Piaget que não a aborda especificamente), do jogo e da linguagem. Para Wallon, e posteriormente para Vigotsky e Bruner, estes últimos são comportamentos essenciais para que o sujeito, cognitivamente e socialmente se desenvolva. Para Piaget são significantes de função simbólica, que fazem parte do percurso até à operatividade mas não o condiciona em absoluto. A inteligência — acção sucessivamente construída — depende, em última análise, da permanência do objecto, ponto de chegada do período sensório motor, assumindo portanto importância fundamental a sensibilidade exteroceptiva.

São também frequentemente confrontadas as posições de Piaget e Freud. Como já foi referido em trabalhos anteriores, as obras destes autores consideradas na sua globalidade, correspondem a um sector funcionalmente unificado na vida psíquica: a afectividade e a inteligência, respectivamente, encaradas estas no seu dinamismo evolutivo. No entanto, abordados aqueles mesmos sistemas no seu pormenor, não existe de facto aquela correspondência, pois nenhum deles esgota o respectivo domínio, nem se cinge exclusivamente a ele: nem Freud nem Piaget abordam nas suas teorias, a totalidade do desenvolvimento da afectividade ou da inteligência, res-

pectivamente, nem tais teorias se confinam rigorosamente ao âmbito de cada um destes sectores da vida psíquica. Assim, considerando por exemplo o caso particular da teoria psicanalítica, esta integra também uma investigação e uma tomada de posição teórica sobre o desenvolvimento da inteligência. Também para Piaget a afectividade constitui a energética das condutas que não pode ser ignorada no desenvolvimento cognitivo. Mas a intenção de Piaget, por razões várias, é abordar exclusivamente o desenvolvimento cognitivo numa perspectiva genética.

As suas críticas em relação a Freud vão no sentido de que a teoria freudiana é insuficiente na interpretação dos fenómenos afectivos, e as noções de base como a de instinto, são não só fundamentadas no associacionismo que Piaget critica, como pouco definidas (Borges, 1983).

As posições dos dois modelos parecem francamente antagónicas a propósito, por exemplo, da situação edipiana, que para Piaget resulta fundamentalmente das naturais dificuldades a nível cognitivo. Sendo o modelo dos adultos por esta razão, e até certo ponto, inacessível às crianças, os seus comportamentos expressos manifestarão sobretudo um "mal estar" característico dessas dificuldades (mal estar que para Freud constitui o complexo de Édipo).

Não foi, entretanto, por acaso que Saussure e Odier, psicanalistas, tentaram sistematizar os pontos comuns de Piaget e Freud. Odier chega mesmo a preconizar um método resultante da junção dos dois modelos: o modelo genético analítico (Tran-Thong, 1967/1981). Realmente aos conteúdos das noções piagetianas de permanência do objecto, simbolização, esquema e estádios correspondem parcialmente os conteúdos das noções freudianas de situação edipiana, relações objectais, complexo e fase. Os constructos, ou seja, o percurso dos conceitos, as bases epistemológicas e o método são diferentes, mas têm um ponto comum importante: dizem respeito aos mesmos períodos de desenvolvimento com grande parte de vertentes comuns (Coblner, 1974).

De facto, ambos, Piaget e Freud, consideram que a aprendizagem das crianças sobre a realidade, e, conseqüentemente, sobre a permanência do objecto, é adquirida gradualmente. Enquanto que para Piaget esta permanência surge como esquema, por conseguinte numa perspectiva de teoria de conhecimento científico, os psicanalistas abordam-na numa perspectiva sócioafectiva; para estes é suposto que os objectos humanos existem para a criança mesmo quando não estão presentes, numa constante reconstrução de papéis.

Verifica-se, entretanto, que, apesar dos interesses comuns, a discussão teórica sobre as convergências possíveis daquelas duas teorias, aponta para já e, pelo menos aparentemente, mais no sentido das diferenças do que no sentido dos pontos de encontro. Segundo Haynal o "*habitus* entre a teoria piagetiana e freudiana não pode ser satisfeita senão por uma revisão metodológica parcial destas teorias e por uma investigação consistentemente conduzida, para esclarecer questões de base e de delimitação. Até aí a opinião de Anna Freud vai prevalecer, opinião segundo a qual as diferenças predominam sobre quase todos os pontos das duas áreas" (Haynal, 1969, p. 573).

Salvaguardamos o "quase" previsto por Anna Freud e secundado por Haynal. Supomos que uma metodologia de feição empirista adequada, (e nesta adequação reside a sua principal dificuldade) poderá, como Haynal propôs, esclarecer de facto a área de convergência a que nos referimos (Borges, 1983).

Considerando ainda as relações da teoria de Piaget com outros modelos, salientamos, também entre inúmeros exemplos, as experiências feitas por Longeot quando se tentam integrar as provas operatórias do pensamento formal numa perspectiva diferencial (Longeot, 1978). Verifica-se, então, que, confinadas aquelas provas a um constructo bem delimitado, são questionáveis, segundo Lautrey (1979) tanto a validade dos resultados (quando transformadas as provas em testes) como os constructos piagetianos, referentes entre outros, à

noção de estágio, o que põe em relevo, para já pelo menos, as dificuldades de aproximação dos dois modelos.

O mesmo não acontece com a perspectiva *behaviorista*. Também as ligações desta perspectiva com o modelo de Piaget, são quanto às diferenças, significativas, quer do ponto de vista dos conteúdos, quer do ponto de vista metodológico. Não tratando o *behaviorismo* de processo, mas de quantificação de respostas do tipo cognitivo no rigor do sistema triplo de resposta, aparentemente as duas perspectivas teóricas nada têm em comum. Mas nesta modalidade de observação surge por vezes a necessidade de se fornecer um referente teórico como acontece com alguns pressupostos da teoria de Piaget, que possibilita a utilização de métodos indirectos. Do ponto de vista metodológico, o método concêntrico clínico na medida em que se centra no sujeito, aproximando-se da observação tipo comportamento alvo, parece, deste ponto de vista, adequar-se ao modelo *behaviorista*. Deste modo, as ligações dos dois modelos clarificam-se na medida em que, dada a maleabilidade que a técnica utilizada por Piaget permite, é possível encarar-se a hipótese da sua adaptação a formas categorizáveis de observação directa, apesar das diferenças teóricas.

Concluindo, pensamos que apesar de tudo, algo se passa em termos de espaços comuns a organizarem-se com alguma consistência, tal como acabamos de referir. Trata-se de espaços onde convergem diferentes linhas teóricas e quanto mais complexos são os conceitos, mais o "continuum" da sua história exige análise de pressupostos e rigor metodológico. É prova deste facto, entre outros, o conceito de identidade, tal como foi expresso por Erikson, Marcia e Rodriguez Tomé a propósito do adolescente, conceito que implica muitas outras noções já elaboradas, como por exemplo, a de "consciência de si" de Wallon e a de "self" (no sentido da integração do corpo, das aptidões relacionais e mundo exterior), e que condensa, a nível da adolescência, todo o desenvolvimento psicológico, pois significa o conhecer-se a si e aos outros como seres "permanentes", e identificar-se a si mesmo "cres-

cendo", apesar daquela invariância. Na prática, tal facto vai permitir a participação em contextos de grupo com todas as implicações sócio-político-culturais. Ora alguns dos conceitos presentes nesta aceção, têm sido debatidos e tratados ao nível das fases precoces, pelo que nos parece pertinente, pensando em pesquisas futuras, o estudo da formação ou génese da identidade o que nos leva necessariamente à análise de diferentes pressupostos que implicam inúmeras pesquisas meticolosamente cuidadas, tais como:

- o conceito de vinculação, tal como é referido por Schaffer et al (1964), Bowlby (1958/1976), Harlow (1958/1976) e Ainsworth (1969/1976);
- o estudo das relações precoces quer na perspectiva psicanalítica, salientando-se nesta perspectiva a actividade simbólica, (ex: Melanie Klein, Bion, Winnicott, etc), quer na perspectiva inatista (ex: Trevarthen), quer em pesquisas de carácter empírico de que salientamos os trabalhos de Keit Moore et al (1978) e Sílvia Bell (1970) respeitantes à identificação e constância quer da figura humana, quer dos objectos inanimados, e os trabalhos de Stern (1979) específicos da relação mãe-filho.

A análise destes pressupostos na base de múltiplas e sistemáticas pesquisas de carácter empírico, a par dos avanços da informação sobre o património genético poderão lançar luz em definitivo não só sobre a competência de fases precoces, já amplamente estudadas, *mas sobretudo sobre o seu valor predictivo*, e, conseqüentemente, formas de intervenção adequadas. Na verdade, são estas formas de intervenção que o adulto, adolescente ou criança pede ao psicólogo quando o procura, e só neste sentido o aprofundamento dos diferentes modelos tem sentido. Foi este, aliás, o objectivo desta publicação, remetendo-se para trabalho posterior a apresentação mais analítica e convergente de diferentes pesquisas (em curso no Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança, FPCE—UP) da faixa etária dos 0 aos 2 anos.

A questão urgente que se põe aos psicólogos nas próximas décadas é a de procurar a tradução dos modelos conceptuais oferecidos pela Psicologia do Desenvolvimento em estratégias de intervenção, como vêm sugerindo alguns autores que se situam numa perspectiva cognitivista (Ivey, 1986; Joyce-Moniz, 1986; Guidanno e Liotti, 1983; Mahoney, 1986).

Referências Bibliográficas

- Abraham, K. (1921). Contribution to the Theory of anal-character. In *Selected Papers of Karl Abraham*, New York: Basic Books, 1953.
- Abraham, K. (1924). A short study of the Development of the Libido. In *Selected papers of Karl Abraham*, New York: Basic Books, 1953.
- Ainsworth, M. D. S. (1969). Relações objectais, dependência e vinculação: uma análise teórica das relações da criança com a mãe. In L. Soczka (Ed) *As ligações infantis*, Lisboa: Livraria Bertrand, 1976
- Ajuriaguerra, J. (1977). *Manuel de Psychiatrie de l'Enfant*. Paris: Masson & Cie.
- Almeida, L. S. (1983). *Teorias da Inteligência*. Porto: Edições "Jornal de Psicologia."
- Bandura, A. (1977). *Social learning Theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. e Huston, A. C. (1961). Identification as a process of incidental learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 311-318.

- Bell, S. (1970). The Development of the concept of object as related Infant-Mother Attachment. *Child Development*, 41, 291-311.
- Bijou, S. (1967). Analyse Expérimentale Générale de l'Apprentissage e du Développement. *Enfance*, 3-4, 179-192.
- Bijou, S. e Baer, D. (1961). *Child Development I. A Systematic and Empirical Theory*. New York: Appleton — Century — Crofts.
- Bijou, S. e Baer, D. (1965). *Child Development II. Universal Stage of Infancy*. New York: Appleton — Century — Crofts.
- Bion, W. R. (1963). *Elements of Psychoanalysis*. Londres: Medical Books.
- Borges, M. I. (1983). *A organização do objecto e os primeiros meses da criança*. Lisboa: Edições "A regra do Jogo."
- Bower, T. G. R. (1977). *A Primer of Infant Development*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Bower, T. G. R. (1979). *Human Development*. San Francisco: W. H. Freeman.
- < Bowlby, J. (1958). A natureza da ligação da criança com a mãe. In L. Soczka (Ed.) *As Ligações Infantis*, Lisboa: Livraria Bertrand, 1976.
- < Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*. (vol. I). Londres: Hogarth.
- Brazelton, T. B., Tronik, E., Adamson, L., Als, H. e Wise, S. (1975). Early Mother-Infant Reciprocity. *Ciba*, 137-154.
- Brennan, J. B. (1982). *History and Systems of Psychology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Bruner, J. S. (1976). *On prelinguist prerequisites of speech*. Comunicação apresentada à Conferência da Organização do Tratado do Atlântico Norte sobre o Desenvolvimento da linguagem, Stirburg, Escócia.
- Cainrs, R. B. (1983). The Emergence of Developmental Psychology. In P. H. Mussen (Ed.). *Handbook of Child Psychology* (4 th ed.) vol. I. New York: John Wiley & Sons.

- Casati, I. e Lézine, I. (1968). *Les Étapes de l'Intelligence Sensori-Motrice de l'Enfant, de la naissance à Deux Ans. (épreuves adaptés de Jean Piaget)*, Manual. Paris: Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- < Claes, M. (1985). *Os problemas da Adolescência*. Lisboa: Verbo.
- Cobliner, W. G. (1974). L'école genevoise de psychologie génétique et la psychanalyse: analogies et dissemblances. In René Spitz, *La première année de la vie* (4.ª Ed.). Paris: PUF, 233-278.
- Coleman, J. C. (1978). Current contradictions in adolescent theory. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 7, 1, 1-11.
- Darwin, C. (1859). *The origin of species*. London: John Murray.
- Darwin, C. (1872). *Expression of the Emotions in Man and animals*. London: Murray.
- Dawkins, R. (1976). *The selfish Gene*. Oxford: Oxford University Press.
- Dias Cordeiro, J. C. (1979). *O adolescente e a família*. Lisboa: Moraes Editores.
- Dolto, W. C., (1970). *Le cas Dominique*. Paris: Editions Serial.
- Douvan, E. e Adelson, J. (1966). *The Adolescent Experience*. New York: Wiley.
- Dusek, J. B. e Mayer, W. J. (1980). A dialectic analysis of learning theory contributions to understanding human development. *Human Development*, 23, 382-388.
- < Erikson, E. (1972). *Adolescence et Crise. La quête de l'identité*. Paris: Flammarion. (Originalmente publicado em 1968).
- < Erikson, E. (1976). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. (Originalmente publicado em 1950).
- Figueiredo, E. (1985). *No Reino de Xantum*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flavell, J. H. (1982). Structures, Stages and Sequences in Cognitive Development. In W. Andrew Collins (Ed.), *The Concepts of Development*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Freud, A. (1949). *Le moi et les mécanismes de défense*. Paris: P.U.F.

- Freud, A. (1969). Adolescence as a developmental disturbance. In G. Kaplan e F. Lebovici (Eds.), *Adolescence: Psychosocial Perspectives*. New York: Basic Books.
- Freud, S. (1895). Projecto para uma Psicologia Científica. In *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. I, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1972.
- Freud, S. (1900). A Interpretação dos Sonhos. In *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. I, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1972.
- Freud, S. (1905). os Três Ensaíos sobre a Sexualidade. In *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. VII, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1972.
- Freud, S. (1931). Feminilidade. In *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1972.
- Gesell, A. (1978). *O Jovem dos 10 aos 16 anos*. Lisboa: Publicações D. Quixote. (Originalmente publicado em 1956).
- Gesell, A. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: Publicações D. Quixote. (Originalmente publicado em 1940).
- Gesell, A. e Ilg, F. L. (1943). *Le Jeune Enfant dans la Civilisation Moderne*. Paris: P.U.F.
- Gilligan, (1982). *In a different voice. Psychological Theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gilliéron, C. (1985). *La Consctrution du Réel chez le Psychologue*. Berna: Peter Larrg.
- Gilliéron, C. (1986). La validité en psychologie: première, deuxième ou troisième personne? *Archives de Psychologie*, 54, 201-225.
- Guidano, V. F. e Liotti, G. (1983). *Cognitive Therapy and emotional disorders*. N. Y.: Guilford.
- Harlow, H. F. (1958) A natureza do amor. In L. Soczka (Ed.) *As ligações infantis*, Lisboa: Livraria Bertrand, 1976.
- Haynal, A. (1969). Sur le probleme de points de vue entre la Psychologie Génétique et la Théorie psychoanalitique. *Psychiatrie de l'enfant*, vol. XII, t. 2, 537-576.
- Inhelder, B. e Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris: P.U.F.
- Ivey, A. E. (1986). *Developmental Therapy*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Jesuíno, J. C. (1976). A teoria de Wallon. In. O. G. Pereira et al. *Desenvolvimento Psicológico da criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- Joyce-Moniz, L. (1985). Epistemological therapy and constructivism. In M. J. Mahoney e A. Freeman (Eds.), *Cognition and Psychotherapy*. N. Y.: Plenum.
- Klein, M., Heiman, P., Isaacs, S. e Riviére, J. (1959). *Developments de la Psychanalyse*. Paris: P.U.F.
- Kohlberg, (1976). Moral Reasoning and Moralization: the Cognitive development approach. In T. Lickona (Ed.) *Moral Development and Behaviour*. New York: Holt, Rivehart and Winston.
- Laplanche, J. e Pontalis, J. B. (1971). *Vocabulário de Psicanálise*. Lisboa: Moraes Editores. (Originalmente publicado em 1967).
- Lautrey, J. (1979). Théorie opératoire et tests opératoires. *Revue de Psychologie Appliquée*, 29.
- Lerner, R. e Spanier, B. (1980). *Adolescent Development: a life span perspective*. New York: MacGraw Hill.
- Lipsitt, L. (1969). Learning of the Human Infant. In *Brain and Early Behaviour*. London: Academic Press.
- Longeot, F. (1978). *Les Stades operatoires de Piaget et les facteurs de l'intelligence*. Grenoble: Presses Universitaire de Grenoble.
- Luquet, G. (1927). *Le dessin Infantil*. Paris: Alcan.
- Lutte, G. (1971). *Le moi idéal de l'Adolescent*. Bruxelles: Dessart.
- Luzes, P. (1976). Psicanálise e Desenvolvimento da Criança. In O. G. Pereira et al. *Desenvolvimento Psicológico da Criança*. Lisboa: Moraes Editores.

MacCoby, E. E. (1980). *Social Development, Psychological Growth and the Parent-Child Relationships*. New York: Harcourt Bran Jovanovich.

Mahler, M. S. (1968). *On Human Symbiosis and the Vicissitudes of Individuation, vol. 1: Infantile Psychosis*. New York: International Universities Press.

Mahoney, M. J. (1985). Psychotherapy and human change processes. In M. J. Mahoney e A. Freeman (Eds.), *Cognition and Psychotherapy*. N. Y.: Plenum.

Malpique, C. (1984). *Ausência do pai*. Dissertação de doutoramento. Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar.

Maratos, O. (1977). *The Origin and Development of Imitation in the First Six Months of Life*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Genebra.

× Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York.

× Miller, N. E. e Dollard, J. (1941). *Social learning and Imitation*. Yale: University Press of Yale.

Moore, M. K., Botton, R. e Darby, B. L. (1978). Visual Tracking in Young Infants: evidence for object identity or object Permanence? *Journal of Exper. Child Psychology*, 25, 183-198.

Mussen, P. H., Conger, J. J. e Kagan, J. (1979). *Child Development and Personality*. New York: Harper and Row.

Neisser, V. (1979). The concept of intelligence. In R. Y. Steinberg e D. K. Detterman (Eds.), *Human Intelligence: Perspectives on its Theory and Measurement*. Norwood, New York: Ablex.

Nesselroade, J. R. e Baltes, P. B. (1974). Adolescent personality development and historical change: 1970-72. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 39.

O.C.D.E. (1981). *Inventários de Jean Piaget*. Lisboa: Editorial Estampa. (Originalmente publicado em 1977).

Papousek, H. e Papousek, M. (1975). Cognitive Aspects of Preverbal Social Interaction Between Human Infants and Adults. *Ciba*, 241-269.

Pereira, O. G., Jesuíno, J. C. e Joyce-Moniz, L. (1976). *Desenvolvimento Psicológico da Criança* (vol. 2). Lisboa: Moraes Editores.

Petot, J. M. (1979). *Mélanie Klein, Premières Découvertes et Premier Système 1919-1932*. Paris: Dunod.

Piaget, J. (1932). *Le Jugement moral chez l'enfant*. Paris: Alcan.

Piaget, J. (1936). *La Naissance de l'Intelligence chez l'Enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. ×

Piaget, J. (1937). *La Construction du Réel chez l'Enfant* (4.ª ed.). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1946). *La Formation du Symbole chez l'Enfant*. Paris: P.U.F.

Piaget, J. (1967). *Biologie et Connaissance*. Paris: Gallimard. ×

Piaget, J. (1970). *L'Épistemologie Génétique*. Paris: P.U.F.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1941). *Le développement des Quantités Physiques chez l'Enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. ×

Piaget, J. e Inhelder, B. (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris: P.U.F.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1959). *La gèneses des Structures logiques élémentaires*. Neuchâtel: Delachaux e Niestlé. ×

Piaget, J. e Inhelder, B. (1966). *La Psychologie de l'Enfant*. Paris: P.U.F. —×

Piaget, J., Inhelder, B. e Sinclair, H. (1975). *Études d'Épistemologie Génétique, vol. XXXIII: L'équilibration de structures Cognitives — Problème Central du Développement*. Paris: P.U.F.

Piaget, J. Inhelder, B. e Szeminska, A. (1927). *La Causalité physique chez l'Enfant*. Paris: P.U.F.

- Piaget, J., Inhelder, B. e Szeminska, A. (1948). *La Géométrie Spontanée de l'Enfant*. Paris: P.U.F.
- Piaget, J. e Szeminska, A. (1941). *La Génese du Nombre chez l'Enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. e Szeminska, A. (1942). *Classes, Relations et Nombres. Essais sur le Groupement de la Logistique et de la Reversibilité de la Pensée*. Paris: Vrin.
- Piaget, J. e Szeminska, A. (1946). *Les Notions du Mouvement et de Vitesse chez l'Enfant*. Paris: P.U.F.
- Piaget, J. e Szeminska, A. (1946). *Le Développement de la Notion du Temps chez l'Enfant*. Paris: P.U.F.
- Rapaport, D. (1959). The structure of Psychoanalytic Theory. In S. Koch (Ed.). *Psychology: a study of a science*. (Vol. III). New York: MacGraw Hill.
- Scarr, S. e McCartney, K. (1983). How people make their own environments: a theory of genotype — environment effects. *Child Development*, 54, 424-435.
- Schaffer, H. R. e Emerson, P. E. (1964). The development of Social attachment in infancy. In *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29, 3.
- Segal, H. (1979). *Klein*. Glasgow: Fontana Modern Masters.
- Simons, R. e Rosenberg, F. (1975). Sex, sex-roles and self-image. *Journal of Youth and Adolescence*, 4, 3, 229-258.
- Smirnoff, V. (1974). *La Psychanalyse de l'Enfant*. Paris: P.U.F.
- Spitz, R. (1970). *De la Naissance à la Parole*. Paris: P.U.F.
- Staats, A. W. (1975). *Social Behaviorism*. Homewood, Ill: The Dorsey Press.
- Stern, D. (1979). *Bébe-Mãe: a primeira relação humana*. Lisboa: Moraes Editores.
- Tran-Thong (1981). *Estádios e Conceitos de Estádios de Desenvolvimento da Criança na Psicologia Contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento. (Originalmente publicado em 1967).

- Trevarthen, C. (1979). Communication and Cooperation in Early Infancy. In U. Bullock, *Before Speech: the beginnings of Human Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uzgiris, I. C. e Hunt, J. M. (1975). *Assessment in Infancy*. Urbana, Ill: University of Illinois Press.
- Videman, S. (1970). *La Construction de l'Espace Analytique*. Paris: Deniel.
- Wallon, H. (1941). *L'Évolution Psychologique de l'Enfant*. Paris: Librairie Armand Colin.
- Wallon, H. (1945). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Wallon, H. (1956). Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant. *Enfance*, 3-4, 235-239.
- Wallon, H. (1956). Les étapes de la personnalité chez l'enfant. In Osterrieth et al, *Le Problème des Stades en Psychologie de l'Enfant*. Paris: P.U.F.
- Wallon, H. (1978). *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70.
- Wallon, H. (1979). *A Psicologia e Educação da Criança*. Lisboa: Editorial Vega. (Coletânea de artigos originalmente publicados entre 1928 e 1959).
- Wertheimer, M. (1977). *Pequena História da Psicologia*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional. (Originalmente publicado em 1970).
- Winnicott, D. W. (1974). *Processus de Maturation chez l'Enfant*. Paris: P.U.F.
- Winnicott, D. W. (1982). *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, Lda.
- Zazzo, B. (1966). *La Psychologie Différentielle des Adolescents*. Paris: P.U.F.

Maria Isolina Pinto Borges



Nascida a 14 de Dezembro de 1931, licenciou-se em 1960 em Ciências Histórico Filosóficas na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, apresentando tese em Psicologia, e doutorou-se em 1981 na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (F.P.C.E.U.P.) na área de Psicologia do Desenvolvimento. Do percurso percorrido salientam-se:

- a entrada como psicóloga no Centro de Saúde do Porto em 1962, com estágio obrigatório de dois anos no La-

boratório de Psicologia dos Serviços de Psiquiatria dirigido pelo Professor Barahona Fernandes;

- o estágio realizado de 1969 a 1971 como bolsista da Fundação Gulbenkian nos Services Médico Pedagógicos de Génève de que fez parte a frequência de cursos e seminários no Instituto Jean Jacques Rousseau com prestação de provas, tendo colaborado nomeadamente com Jean Piaget, Barbel Inhelder, Hermine Saint Clair, Reymond Rivier e Elsa Schmid Kitsikis em actividade de pesquisa sobre: precisão do conceito de operatividade e actividade simbólica;
- entrada para a Faculdade de Letras em 1971-1972 como docente, na 1.ª fase para dar aulas de Introdução à Psicologia, numa 2.ª fase, as de Psicologia Experimental, Psicologia Escolar do Curso de Ciências Pedagógicas e Seminários de Psicologia;
- a participação a partir de 1975 na criação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, tendo sido em 1977 vogal da Comissão Instaladora do Curso Superior de Psicologia da Universidade do Porto.

De 1978 a 1980, obteve equiparação a Bolseira, concedida pelo Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC), comportando várias estadias no Medical Psychology Unit da Universidade de Cambridge. O contacto com este Departamento processou-se através de Mr. Clifton Everest, doutorado em Psicologia pela Universidade de Cambridge.

Em Julho de 1981 entrou ao serviço como Professora Auxiliar da F.P.C.E., U.P., tendo exercido docência durante o ano lectivo imediato, regendo as cadeiras de História da Psicologia (1.º ano), Psicologia do Desenvolvimento (2.º ano) e Seminário de Psicologia do Desenvolvimento (5.º ano).

Em 1982 preside ao Conselho Pedagógico da F.P.C.E., U.P. tendo sido elemento do respectivo Conselho Científico, desde a sua criação.

Durante os anos lectivos 82/83 e 83/84 rege a cadeira de Diagnóstico Psicológico e coordena os estágios do 5.º ano. É membro do Conselho Pedagógico da F.P.C.E., U.P. e preside à respectiva Assembleia de Representantes.

Participa na elaboração do projecto de Licenciatura de Educação Infantil a funcionar na F.P.C.E., U.P. e, paralelamente, na "International Pré-Primary Educational Project" da International Association for the Evaluation of Educational Achievement, tendo em vista um estudo pré-primário, com crianças de 4 anos de idade que deverá efectuar-se a nível nacional e internacional, durante os próximos 10 anos.

Posteriormente toma posse como Professor Associado, preside de novo o Conselho Pedagógico e cria em colaboração e codirecção o Centro de Desenvolvimento e Educação da Criança. Publica trabalhos de divulgação e pesquisa naquela área.

Em 1986 é co-orientador do Seminário da Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança inserido no mestrado com o mesmo nome, da F.P.C.E., U.P.

ERRATA*

	Onde se lê	Deve ler-se
pg 11 (linha.9)	...da Aprendizagem Social	...da Teoria da Aprendizagem Social
pg 24 (linha 24)	...a etologia, a teoria...	...a Etologia, a Teoria
pg 24 (linha 25)	...a psicanálise	...a Psicanálise
pg 40 (linha 8)	...“Oito idades do Homem”:	...“Oito idades do Homem” (Ajuriaguerra, 1977 e Erikson, 1950/1976):
pg 40 (linha 18)	...Maturidade — integridade versus desespero	...Maturidade (Velhice) — integridade versus desespero
pg 102 (linha 10)	...da Aprendizagem Social	...da Teoria da Aprendizagem Social
pg 140 (linha 31)	...(vide cap. II)	_____
pg 148 (linha 16)	...optimistada	...optimizada

* Não obstante a preocupação de minimizar potenciais gralhas, nem todas se conseguiram evitar. Assim, salientamos as que nos parecem mais importantes para melhor compreensão do texto, apresentando aos leitores as nossas desculpas.

Nua do padrão, 85 — Carvamos, ten-
do ficado concluída a impressão de 500
ex. em Abril de 1987.

Depósito Legal N.º 15 555/87