

Colecção Universidade – Ciências da Educação

Título

**Psicologia da Educação**

---

**Criação Intelectual**

Manuela Pessanha  
Sílvia Barros  
Ruth Sampaio  
Carla Serrão  
Sofia Veiga  
Sérgio Costa Araújo

---

**Coordenador da Colecção Universidade –  
Ciências da Educação**

Doutor Fernando Diogo

---

**Editora**

Plural Editores  
Grupo Porto Editora

---

© Copyright PORTO EDITORA, LDA.



---

*Angola*

Rua Lucrecia Paim, 16-A  
Bairro Maculusso - Luanda  
Telef. (+244) 222 339 192  
Móvel (+244) 924 351 990  
Fax (+244) 222 339 107  
E-mail [plural@pluraleditores.co.ao](mailto:plural@pluraleditores.co.ao)

---

*Portugal*

Rua da Restauração, 365 - Porto  
Telef. (+351) 22 608 81 00  
Fax (+351) 22 608 83 01  
E-mail [pe@portoeditora.pt](mailto:pe@portoeditora.pt)

[www.portoeditora.pt](http://www.portoeditora.pt)

---

*Moçambique*

Av. Patrice Lumumba, 765 - Maputo  
Telef. (+258) 21 36 09 00  
Cel. (+258) 82 32 24 960 | (+258) 84 30 28 212  
Fax (+258) 21 30 88 68  
E-mail [plural@pluraleditores.co.mz](mailto:plural@pluraleditores.co.mz)

[www.pluraleditores.com](http://www.pluraleditores.com)

---

MAI/2015

Impressão: Bloco Grafico, Lda.

Angola Dep. Legal N.º 144/15 (27.05.15) ISBN 978-9954-91-815-9  
Moçambique INLD 51919-140-001

func  
cre  
part  
Tan  
des

des  
diq  
**Col**  
**de l**  
que

rela  
pelc  
nou  
teor

info  
ser  
alg  
con

prof  
con

2

# A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

MANUELA PESSANHA  
RUTH SAMPAIO  
CARLA SERRÃO

No capítulo I, dedicado à *Psicologia como Ciência*, foram referidos alguns dos ramos desta ciência, nomeadamente a Psicologia do Desenvolvimento. De uma forma geral, *A Psicologia do Desenvolvimento é o ramo da Psicologia que se ocupa do estudo dos processos de modificação psicológica que ocorrem ao longo da vida humana* (Palacios, 1995: 15). As modificações que interessam aos psicólogos do desenvolvimento são as que se relacionam com os processos de desenvolvimento e de crescimento dos indivíduos e com as suas experiências de vida significativas. Ao distinguir a Psicologia do Desenvolvimento de outras disciplinas da Psicologia que se interessam pelos processos de modificação, evidenciam-se dois aspectos que permitem esta diferenciação e que se apresentam de seguida.

Em primeiro lugar, as modificações de que a Psicologia do Desenvolvimento se ocupa possuem um carácter *normativo* ou *quási-normativo*. Por normativos ou quási-normativos entendem-se os processos de modificação, comuns a todos os indivíduos, ou a grandes grupos de indivíduos, encontrando-se relacionados mais com as transições e com os processos de desenvolvimento do que com conteúdos concretos (por exemplo, a entrada para a escola e a iniciação à maternidade ou à paternidade). Por outro lado, os fenómenos *idiossincráticos* referem-se às características específicas de cada indivíduo. Em segundo lugar, estas modificações encontram-se relacionadas com a idade, isto é, com o período da vida em que o indivíduo se encontra como, por exemplo, a aquisição da identidade durante os primeiros anos de vida (*in* Palacios, 1999).

Em termos gerais, pode dizer-se que as modificações, que são alvo de estudo deste ramo da Psicologia, se encontram relacionadas com três grandes factores: (1) a etapa da vida em que o indivíduo se encontra; (2) as circunstâncias culturais, históricas e sociais em que a sua existência decorre; e (3) as experiências particulares de cada um e que não são generalizáveis a outros indivíduos. O primeiro destes factores introduz uma certa homogeneidade entre todos os indivíduos que se encontram numa certa etapa da vida. O segundo introduz uma certa homogeneidade entre os que têm em comum viver numa mesma cultura, no mesmo momento histórico e num determinado grupo social. Já o terceiro factor introduz aspectos que fazem com que o desenvolvimento psicológico, apesar de apresentar semelhanças entre os indivíduos, seja irrepitível, isto é, não ocorra da mesma forma em dois indivíduos distintos.

## 1. O conceito de desenvolvimento

O significado do termo *desenvolvimento* tem suscitado o debate, tanto filosófico, como teórico. A existência de debate reflecte, por si só, a natureza do termo, isto é, que o conceito de desenvolvimento não é empírico. Se assim fosse, a análise de um conjunto de informações seria suficiente para evidenciar a ocorrência de desenvolvimento. No entanto, cientistas diferentes podem analisar o mesmo conjunto de informações e discordar acerca da evidência de desenvolvimento porque, na realidade, confrontam-se com um conceito teórico (*in* Lerner, 2002).

Apesar das diferenças conceptuais, filosóficas e teóricas, entre os cientistas, verifica-se algum consenso no que concerne às características que definem o conceito de

deser  
ment  
termo  
todas  
tivas  
succe  
influe  
rior. I  
succe

N  
defin  
terist  
grup

A  
vés i  
realiz

2. E

C

dos  
vind  
duo  
evol  
lesc  
séc  
surç  
sou  
lise  
(in I

2.1

der  
rais  
tos

tia  
qu  
rel

PAF

desenvolvimento. Segundo Lerner (2002: 16), no seu sentido mais lato, *o desenvolvimento refere-se a modificação. No entanto, "modificação" e "desenvolvimento" não são termos equivalentes. Assim, apesar de o desenvolvimento implicar modificação, nem todas as modificações implicam desenvolvimento*. Em ordem a serem consideradas relativas a desenvolvimento, estas modificações deverão ser sistemáticas, organizadas e sucessivas, isto é, as modificações observadas num momento posterior deverão ser influenciadas, pelo menos em parte, pelas modificações ocorridas num momento anterior. Em resumo, *o conceito de desenvolvimento implica modificações sistemáticas e sucessivas que ocorrem numa organização, ao longo do tempo* (Lerner, 2002: 16).

No mesmo sentido, Bronfenbrenner (2004: 6964), no âmbito da teoria bioecológica, define desenvolvimento como *o fenómeno da continuidade e da modificação nas características biopsicológicas dos seres humanos, tanto enquanto indivíduos, como enquanto grupos*.

A compreensão completa do desenvolvimento humano só poderá ser alcançada através da integração da filosofia, da teoria, dos métodos e dos resultados da investigação realizada nesta área particular do conhecimento.

## 2. Breve perspectiva histórica da Psicologia do Desenvolvimento: dos antecedentes até 1960

Ainda que durante muito tempo a Psicologia do Desenvolvimento se tenha ocupado dos processos que ocorrem durante a infância e a adolescência, os psicólogos têm vindo, progressivamente, a aceitar que o seu objecto de estudo é toda a vida dos indivíduos e os processos de modificação psicológica que nela ocorrem. Falar das origens e da evolução desta disciplina significa analisar a evolução dos estudos de crianças e de adolescentes desde os antecedentes mais remotos, até aos finais da década de 60 do século passado. Pode afirmar-se que a Psicologia do Desenvolvimento contemporânea surgiu no momento em que o estudo dos processos de modificação psicológica ultrapassou as fronteiras da infância e da adolescência, passando a integrar no seu estudo a análise do desenvolvimento durante a idade adulta e dos processos de envelhecimento (in Palacios, 1999).

### 2.1. A história social da infância e da adolescência

Ao longo da história, a infância e a adolescência não foram objecto da mesma consideração de que são alvo actualmente. Crianças e adolescentes são *invenções* socioculturais relativamente recentes. Durante séculos, as crianças foram consideradas como adultos mais pequenos, mais frágeis e menos inteligentes (in Palacios, 1995).

Na Europa, durante a Idade Média, as crianças a partir dos 7 anos de idade convertiam-se em aprendizes, sob a tutela de um adulto, e passavam a ter responsabilidades que se aproximavam das dos adultos. Nos séculos XVII e XVIII, movimentos culturais e religiosos, como o Iluminismo e o Protestantismo, deram lugar à descoberta da infância e

a que fosse considerada como uma etapa diferente da vida humana e ao seu tratamento diferenciado, concedendo um papel importante à educação dos mais pequenos. Os últimos decénios do século XIX conduziram a que as crianças fossem libertadas da realização de trabalhos pesados.

Os avanços da industrialização e dos movimentos operários e os interesses dos empresários conjugaram-se para dotar a infância de um estatuto especial que foi favorecido por uma certa generalização do ensino elementar, convertido gradualmente em obrigatório. A abundância de mão-de-obra adulta para a realização de trabalhos, cada vez mais necessitados de mão-de-obra especializada, contribuiu, também, para a identificação da adolescência como uma etapa diferenciada relativamente à infância e à idade adulta. Segundo Palacios (1995: 17), *o acesso ao estatuto de adulto foi sendo progressivamente atrasado, configurando-se (a adolescência) como um espaço evolutivo que, até certo ponto, é um espaço social e cultural antes de ser um espaço psicológico.*

## 2.2. As grandes orientações teóricas da Psicologia do Desenvolvimento até 1960

Os primeiros autores que se ocuparam de questões de carácter evolutivo, de acordo com uma perspectiva psicológica, situam-se na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Durante este período, publicaram-se os primeiros livros sobre a infância, sobre a adolescência e sobre a idade adulta e a senescência.

No entanto, as bases das grandes orientações teóricas predominantes na Psicologia do Desenvolvimento dos últimos anos podem ser encontradas nos séculos XVII e XVIII. É o caso dos ingleses, já referidos no Capítulo I, John Locke (1632-1704) e David Hume (1711-1776), cujas posições filosóficas, como também já foi referido, ficaram conhecidas por *empirismo*. Segundo estes autores, os conteúdos do psiquismo eram determinados pela experiência que as crianças adquiriam em contacto com o meio e pela estimulação que recebiam. Esta concepção pode ser resumida na frase de Aristóteles: *nada existe na inteligência que antes não tenha passado pelos sentidos* (in Palacios, 1995). Actualmente, podem encontrar-se algumas posições que, na Psicologia, defendem esta perspectiva. É o caso das perspectivas comportamentalistas.

Por outro lado, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Immanuel Kant (1724-1804) representaram pontos de vista que defendiam a existência de algumas características inatas no ser humano, como era o caso da bondade natural da criança e de um plano inato de desenvolvimento (Rousseau) e de categorias inatas de pensamento, como as de tempo e de espaço (Kant). Mais recentemente, alguns dos autores que, na Europa, se dedicaram à Psicologia do Desenvolvimento, enquadravam-se nesta tradição filosófica que pode ser designada como *naturalista* ou *idealista*.

Na evolução da Psicologia do Desenvolvimento até às perspectivas contemporâneas, não poderá deixar de referir-se outro dos seus antecedentes remotos: Charles Darwin (1809-1882), já referido também no Capítulo I, cuja teoria evolucionista constitui um dos ingredientes básicos das concepções actuais acerca da natureza humana (in Palacios, 1999).

Durante a primeira metade do século XIX, a infância foi moldada pelos *modelos mecânicos* com os quais não era imposta a forma e o moldava, e pelos *modelos biológicos* que se referiam à infância aos processos intelectuais. Neste modelo existia uma certa *necessidade* em todos os indivíduos, humana, como marcos *normativos* do desenvolvimento. Segundo Piaget (1975), *o modelo biológico* para uma determinada fase de desenvolvimento. Como exemplo, podem referir-se as de Jean Piaget e as de Jerome Bruner, que retomadas mais adiante referem-se a que respeita ao conteúdo e à forma. Os conteúdos comuns relacionados: (1) com a existência de estádios considerados como *estágios* das experiências precoces e (2) com a referência posterior; (3) com a referência a experiências observáveis (por exemplo, a descrição do desenvolvimento formal em Piaget e a ge

## 3. A Psicologia do Desenvolvimento

Até finais dos anos 70, a Psicologia do Desenvolvimento fundamentava-se nos modelos fundamentais da década de 70, com as limitações daqueles modelos. Segundo Piaget (1975), *o Modelo do Ciclo de Vida* ou *Life-cycle* referia-se aos modelos *biológicos* ao longo da década de 70. Segundo Piaget (1975), *o Modelo do Ciclo de Vida* acerca do desenvolvimento humano *biológico* e da *Perspectiva Etc*

### 3.1. O Modelo do Ciclo de Vida

Neste modelo, era considerada a infância como uma das principais críticas ao modelo *biológico* de desenvolvimento psicológico, defendendo que os processos de desenvolvimento *biológico* ciclo de vida, desde o nascimento até à morte, que os autores que se referem aos modelos tradicionais. Para estes modelos (teleonómicos) sendo o

Durante a primeira metade do século XX, a Psicologia do Desenvolvimento foi dominada pelos *modelos mecanicistas*, que se situavam na tradição do empirismo, de acordo com os quais não era importante o que existia dentro do organismo, mas o que chegava de fora e o moldava, e pelos *modelos organísmicos* ou *organicistas* que atribuíam mais importância aos processos internos que aos estímulos externos. De acordo com estes últimos, existiria uma certa *necessidade evolutiva* que faria com que o desenvolvimento passasse, em todos os indivíduos, por determinados estádios que eram considerados, na espécie humana, como marcos universais. Estes modelos referiam-se, também, ao *carácter teleonómico* do desenvolvimento, isto é, o processo de desenvolvimento era um caminho orientado para uma determinada meta considerada como o culminar de todo o processo de desenvolvimento. Como exemplo de perspectivas que se enquadram nestes modelos, podem referir-se as de Jean Piaget (1896-1980) e de Sigmund Freud (1856-1939) que serão retomadas mais adiante neste capítulo. Embora possam encontrar-se muitas diferenças no que respeita ao conteúdo das obras destes dois autores, evidenciam-se também pontos comuns relacionados: (1) com a descrição do desenvolvimento em termos de uma sequência de estádios considerada invariável de indivíduo para indivíduo; (2) com a crença de que as experiências precoces tinham um papel determinante no desenvolvimento psicológico posterior; (3) com a referência a processos e conteúdos não quantificáveis e não directamente observáveis (por exemplo, estrutura em Piaget e repressão em Freud); e (4) com a descrição do desenvolvimento como um processo orientado para uma meta (as operações formais em Piaget e a genitalidade adulta em Freud) (*in* Palacios, 1995).

### 3. A Psicologia do Desenvolvimento contemporânea

Até finais dos anos 70 do século passado, os modelos mecanicista e organísmico eram os modelos fundamentais existentes em Psicologia do Desenvolvimento. No entanto, nos finais da década de 70, um grupo de estudiosos do desenvolvimento reagiu contra certas limitações daqueles modelos e formulou uma proposta que ficou conhecida como *Modelo do Ciclo de Vida* ou *Life-span* que configurava uma fractura conceptual e metodológica relativamente aos modelos clássicos do desenvolvimento referidos anteriormente. No entanto, ao longo da década de 70, verifica-se o aparecimento e evolução de outras perspectivas acerca do desenvolvimento, não menos importantes, como é o caso da *Perspectiva Ecológica* e da *Perspectiva Etológica*, entre outras.

#### 3.1. O Modelo do Ciclo de Vida

Neste modelo, era dada ênfase ao ciclo de vida de um indivíduo, o que constituía uma das principais críticas dirigidas à Psicologia do Desenvolvimento tradicional. De acordo com o *Modelo do Ciclo de Vida*, esta visão tradicional tinha apenas em conta o desenvolvimento psicológico que ocorria durante a infância e a adolescência, esquecendo que os processos de modificação psicológica se verificam em qualquer etapa de ciclo de vida, desde o nascimento até à morte. No entanto, esta não foi a única crítica que os autores que se enquadravam neste Modelo do Ciclo de Vida dirigiram aos modelos tradicionais. Para estes autores, não existiam metas de desenvolvimento universais (teleonómicas) sendo o desenvolvimento multidireccional, isto é, orientado para metas

diferentes, não universais nem necessárias. Neste modelo, salientava-se também a influência de variáveis de natureza histórica e cultural no desenvolvimento dos indivíduos em contraposição à ênfase, atribuída nos modelos tradicionais, a variáveis relacionadas com a maturação biológica. Esta concepção do desenvolvimento era, assim, menos restritiva que as tradicionais, mais sensível aos aspectos evolutivos que a visão mecanicista, mais sensível à influência do meio que a visão organicista e mais preocupada com o papel desempenhado pela cultura no desenvolvimento (in Palacios, 1995). Alguns dos postulados que, nos últimos anos, foram sistematizados e ampliados neste Modelo do Ciclo de Vida foram, inicialmente, formulados por Erik Erikson (1902-1994) na *Teoria do Desenvolvimento Psicossocial* que será retomada mais adiante neste capítulo.

No entanto, a situação actual da Psicologia do Desenvolvimento é muito mais complexa do que esta visão tripartida pode fazer supor. As *perspectivas mecanicistas* continuam a contribuir muito pouco para a compreensão do processo de desenvolvimento, apesar de alguns autores como, por exemplo, Bandura (que será abordado, de forma pormenorizada, nos capítulos IV e V dedicados, respectivamente, à *Aprendizagem, motivação e memória* e à *Personalidade*, terem apresentado um comportamentalismo mais evoluído e afastado de posições reducionistas.

No que se refere aos postulados *organismicos* e segundo Palacios (1995: 20), *pode dizer-se que a sua época dourada já passou. Ainda que existam contributos plenamente vigentes (por exemplo, os contributos de Piaget relativos ao desenvolvimento da inteligência), as críticas dos autores que se enquadram no Modelo do Ciclo de Vida debilitaram, em parte, a credibilidade de alguns dos seus postulados fundamentais.*

### 3.2. A Perspectiva Etológica do Desenvolvimento

Esta perspectiva assenta, essencialmente, nos trabalhos desenvolvidos por Darwin e por autores como Konrad Lorenz (1903-1989) que estudaram o comportamento animal em termos dos seus antecedentes filogenéticos, da sua importância para a sobrevivência e da sua adaptação ao nicho bioecológico em que a existência desses animais se desenrola. Um dos conceitos mais importantes é o de *imprinting*, desenvolvido por Lorenz (1952, citado por Palacios, 1999), e que diz respeito ao comportamento observado nas crias de algumas aves. Em algumas espécies de aves, as crias nascem filogeneticamente preparadas para seguirem a progenitora de forma a manterem a proximidade e o contacto com ela o que, entre outros aspectos, permite assegurar a alimentação e os cuidados necessários à sua sobrevivência. A filogénese determina não só esta tendência, como também a existência de um período de tempo durante o qual deve ocorrer uma estimulação correspondente no sentido de o processo se desenrolar com normalidade. Este período de tempo, denominado *período crítico*, é o necessário para que se cumpra o que se encontra determinado filogeneticamente (período que Lorenz aproveitou para que fosse ele, e não a progenitora, a primeira figura em movimento que as crias encontravam, quando saíam da casca, e que passavam a seguir).

Com estes trabalhos, os etólogos enviaram uma mensagem aos psicólogos do desenvolvimento seus contemporâneos. Em primeiro lugar, o ser humano, ao nascer, não é uma *tabula rasa*, uma vez que traz inscritos no seu organismo uma série de comportamentos

concreto de tipo segundo activação ocorre desenvolvimento

Urrutia e Bowlby tratam inatos e naturais foram tament

A ; serão a

### 3.3. A

Na zadas e Estado: do Des

Em realizad sem ter vam-se modelo Bronfer em situ tempo, tament

Influ espaço ção da tiva, en trica e i Micros ções int terística bir o er ambient estrutur soa em

concretos (reflexos e padrões fixos de comportamento) e de tendências de comportamento que são activados em contacto com os estímulos do meio, em particular com os de tipo social, considerados como os mais importantes para os seres humanos. Em segundo lugar, para que estes comportamentos, determinados filogeneticamente, sejam activados de forma adequada em termos de desenvolvimento, a estimulação deverá ocorrer em determinados períodos de tempo, fora dos quais poderá comprometer o desenvolvimento normal dos indivíduos.

Uma das aplicações mais conhecidas das teorias etológicas foi a realizada por John Bowlby (1907-1990) em relação à *vinculação*. O que Bowlby e os seus seguidores mostraram foi de que forma os bebés, com base em comportamentos e padrões de resposta inatos (por exemplo, chorar, sorrir e procurar o contacto), desenvolvem vínculos emocionais fortes com os adultos, com os quais estabelecem interações (adultos cujo comportamento se encontra, também, orientado para a interacção com os bebés).

A *Teoria da Vinculação* e as suas implicações para o estudo do desenvolvimento serão analisadas noutra parte deste capítulo a propósito dos processos de socialização.

### 3.3. A Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento

Na década de 70, em parte como reacção à grande quantidade de investigações realizadas em laboratório e, em parte, devido à tradição da teoria da *Gestalt*, levada para os Estados Unidos da América por Kurt Lewin (1890-1947), surge a *Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento* cujo maior representante foi Urie Bronfenbrenner (1917-2005).

Em 1974, Bronfenbrenner criticou a Psicologia do Desenvolvimento e as pesquisas realizadas no âmbito do paradigma dominante, porque essas pesquisas se efectuavam sem terem em conta os contextos naturais de vida dos indivíduos. Tais pesquisas limitavam-se, na maioria das vezes, a situações laboratoriais ou, quando muito, dentro de modelos interactivos ou de paradigmas pouco claros. Descrevendo este tipo de estudos, Bronfenbrenner (1974: 3) referiu-os como os do *comportamento estranho de crianças em situações estranhas com adultos estranhos, durante os mais curtos espaços de tempo possíveis*. Desta forma, o autor chamou a atenção para os contextos do comportamento e sua importância no estudo do desenvolvimento humano.

Influenciado pelo seu mestre Kurt Lewin, pelo seu conceito de *campo psicológico* ou *espaço de vida* que incluía a pessoa e o seu ambiente e sendo o comportamento uma função da interacção dinâmica entre ambos, Bronfenbrenner (1977) expandiu esta perspectiva, envolvendo-a num modelo de hierarquia de sistemas, organizada de forma concêntrica e interdependente. Tal visão do desenvolvimento organizava-se da seguinte forma: o *Microssistema* que definiu como um padrão de actividades, de papéis sociais e de relações interpessoais vivenciadas pela pessoa em desenvolvimento num cenário com características físicas, sociais e simbólicas particulares. Estas podem estimular, permitir ou inibir o envolvimento em interações e actividades progressivamente mais complexas no ambiente imediato (Bronfenbrenner & Morris, 1998); o *Mesosistema* que compreende as estruturas, relações e processos que ocorrem entre dois ou mais cenários de vida da pessoa em desenvolvimento, isto é, o conjunto de microssistemas que constituem o nicho de

desenvolvimento do indivíduo num determinado período de tempo; o *Exossistema* que envolve os cenários mesossistémicos e que se define como as relações e processos ocorridos entre dois ou mais cenários. Nestes, pelo menos um não contém a pessoa em desenvolvimento, mas nele se desenrolam acontecimentos que podem afectar o cenário imediato de vida da pessoa; e, finalmente, o *Macrossistema*, que inclui os padrões institucionais da cultura de uma dada nação, país ou região, abrangendo os sistemas económico, social e político, dos quais os micro, meso e exossistemas são expressões concretas.

Bronfenbrenner (1989: 188) definiu a *Ecologia do Desenvolvimento Humano* como sendo o estudo científico da acomodação progressiva e mútua através do curso da vida entre um ser humano activo em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento, na medida em que esse processo é afectado pelas relações entre cenários e pelos contextos mais vastos em que estes cenários estão inseridos.

Esta formulação teve um impacto profundo na área de estudo do desenvolvimento humano, promovendo o interesse acerca do papel do sistema ecológico no desenrolar do curso de vida dos indivíduos.

Na formulação mais recente da sua teoria, Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998) propõe modelos teóricos e empíricos que representam uma evolução relativamente aos anteriores, na medida em que expandem os níveis que procurou sintetizar no seu modelo, isto é, os aspectos biológicos integrados no nível mais amplo da ecologia do desenvolvimento humano. Refere-se, assim, ao *Modelo Bioecológico* que envolve quatro componentes inter-relacionadas: o processo de desenvolvimento que integra a relação dinâmica entre o indivíduo e o contexto; a pessoa em si, com o seu repertório de características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais; o contexto do desenvolvimento humano, conceptualizado como níveis ou sistemas interdependentes da ecologia do desenvolvimento humano, já referida; e o tempo, que ocupa um lugar proeminente em três níveis sucessivos: micro, meso e macro.

*O Microtempo refere-se à continuidade versus descontinuidade dos episódios que ocorrem no âmbito dos processos próximos. O Mesotempo refere-se à periodicidade desses episódios através de intervalos de tempo alargados, tais como dias e semanas. Finalmente, o Macrotempo foca acontecimentos e expectativas que se alteram na sociedade em geral, tanto intra, como intergerações, na medida em que influenciam e são influenciados pelos processos e produtos do desenvolvimento humano ao longo do curso da vida* (Bronfenbrenner & Morris, 1998: 995).

Em conjunto, estas quatro componentes da formulação bronfenbrenneriana da teoria bioecológica constituem o *Modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo* (PPCT). Este modelo conceptualiza o sistema de desenvolvimento como integrado e define a pesquisa no sentido de se estudar o curso do desenvolvimento humano.

Tendo por base os conceitos já definidos, o modelo bioecológico evoluiu no sentido de incorporar duas proposições que promovem uma perspectiva dinâmica e relacional do binómio *pessoa-contexto* no âmbito do processo de desenvolvimento humano. Assim, de

acordo com a *P* *bém através do* *sos de interacç.* *que evolui biop* *diato. Para ser* *tempo alargado* *das como Proce* *mos podem se* *criança, nas acti* *zagem de novas*

Desta form  
activo do indivi  
patente em out  
contribuição do  
segunda propos  
fica que a form,  
zem o desenvc  
das caracteristi  
diato como mai.  
tivos ao desenv  
ridas ao longo c  
pessoa viveu (B

Desta formu  
mente. Primeirc  
conteúdo e a di  
vimento, isto i  
momento poste  
ponentes princij  
cas da pessoa fi  
mento (Bronfeni

## 4. Métodos

Neste ponto  
tes para o estu  
que são comuns  
dados, far-se-á a

A observaçã  
registar os com  
recreio da escol  
das (por exempl  
considerar que e  
argumentos da

acordo com a Primeira Proposição, especialmente nas suas fases mais precoces, mas também através do curso da vida, o desenvolvimento humano desenrola-se através de processos de interacção recíproca progressivamente mais complexos, entre um organismo activo que evolui biopsicologicamente e as pessoas, objectos e símbolos no seu ambiente imediato. Para ser eficaz, esta interacção deverá ocorrer numa base regular por períodos de tempo alargados. Estas formas duradouras de interacção no ambiente imediato são referidas como Processos Próximos. Exemplos destes padrões duradouros de processos próximos podem ser encontrados no alimentar ou confortar um bebé, no brincar com uma criança, nas actividades criança-criança, no jogo solitário ou de grupo, na leitura, na aprendizagem de novas competências, (...) (Bronfenbrenner & Morris, 1998: 996).

Desta forma, na primeira proposição da sua teoria, Bronfenbrenner realça o papel activo do indivíduo enquanto agente no seu próprio desenvolvimento, tema também patente em outros domínios da teoria sistémica do desenvolvimento. Esta ideia relativa à contribuição do indivíduo para o processo de desenvolvimento está, também, presente na segunda proposição da teoria bioecológica. Assim, a Segunda Proposição do Modelo especifica que a forma, o poder, o conteúdo e a direcção dos processos próximos que produzem o desenvolvimento variam sistematicamente em função dos seguintes aspectos: das características da pessoa em desenvolvimento; do contexto ambiental, tanto imediato como mais remoto, em que os processos ocorrem; da natureza dos resultados relativos ao desenvolvimento considerados; e das continuidades e modificações sociais ocorridas ao longo do tempo através do curso da vida e no período histórico durante o qual a pessoa viveu (Bronfenbrenner & Morris, 1998: 996).

Desta formulação, é de salientar que as características da pessoa aparecem duplamente. Primeiro, como um dos quatro elementos que influenciam a forma, o poder, o conteúdo e a direcção dos processos próximos e, depois, como resultados do desenvolvimento, isto é, qualidades da pessoa em desenvolvimento que emergem num momento posterior como resultado dos efeitos conjuntos e interactivos das quatro componentes principais antecedentes. Em resumo, no modelo bioecológico, as características da pessoa funcionam como um produtor indirecto e como um produto do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998: 996).

#### 4. Métodos e estudos na investigação do desenvolvimento

Neste ponto, passar-se-ão em revista os aspectos de carácter metodológico relevantes para o estudo do desenvolvimento. Assim, nesta análise omitir-se-ão os aspectos que são comuns a outras áreas da Psicologia. No que respeita às técnicas de recolha de dados, far-se-á apenas uma abordagem muito sucinta.

A observação sistemática: como foi já referido no Capítulo I, a observação permite registar os comportamentos tal como ocorrem num contexto natural (por exemplo, o recreio da escola, o local de trabalho, ou o ambiente familiar) ou em situações estruturadas (por exemplo, quando pedimos a um pai que leia uma história ao filho). Apesar de se considerar que as observações estruturadas são típicas de um contexto laboratorial, os argumentos da perspectiva ecológica conduziram os psicólogos do desenvolvimento à

realização destas observações nos contextos em que os comportamentos, que são alvo de estudo, ocorrem (por exemplo, a casa, a escola, o local de trabalho). Para este facto contribuíram também os avanços tecnológicos que permitem a utilização de técnicas cada vez mais sofisticadas de gravação audiovisual.

*Os métodos psicofisiológicos:* estes métodos permitem explorar as relações existentes entre aspectos de ordem psicológica e biológica num organismo, analisando em que medida uma dada situação (por exemplo, a saída da mãe da sala em que se encontra com o filho) se traduz em reacções fisiológicas quantificáveis (a temperatura da pele da cara da criança que pode ser um indicador do seu estado emocional). Alguns dos parâmetros fisiológicos mais utilizados são a actividade cerebral e o ritmo cardíaco (in Palacios, 1999).

*A resolução de problemas estandardizados:* esta técnica consiste em apresentar a mesma situação ou problema a sujeitos diferentes, dando-lhes as mesmas instruções e as mesmas restrições (ou ausência de restrições) no que respeita ao tempo disponível para responder e registando o seu desempenho.

*A entrevista clínica:* o método clínico tornou-se popular na pesquisa desenvolvimental a partir do momento em que Piaget o utilizou de forma alargada. Trata-se, essencialmente, da utilização de entrevistas semiestruturadas, durante as quais as perguntas vão sendo ajustadas às respostas fornecidas pelo sujeito. O entrevistador tem em mente algumas hipóteses (por exemplo, que uma determinada criança acredita que uma bola de plasticina perde peso quando é achatada) e orienta o seu interrogatório no sentido de verificar se essa hipótese se encontra, ou não, correcta. Nestas entrevistas, o adjectivo *clínicas* é utilizado no sentido de as distinguir das estandardizadas, isto é, daquelas nas quais as perguntas se sucedem independentemente das respostas fornecidas pelo sujeito. Na entrevista clínica, a situação pode ser estandardizada (por exemplo, duas bolas de plasticina, das quais uma é submetida a transformações), mas as perguntas são abertas e orientadas pelas hipóteses que o entrevistador vai formando (in Palacios, 1999).

*Os questionários:* com esta técnica pretende-se que os sujeitos respondam a séries de perguntas ordenadas de acordo com um determinado objectivo e com um grau diferente de estandardização, de estruturação interna e de categorização das respostas. Habitualmente, um questionário pode ser administrado verbalmente, a crianças mais novas, ou por escrito, aos mais velhos ou aos que dominam a escrita.

*Os estudos de caso:* trata-se da análise de casos individuais nos quais os aspectos de carácter qualitativo e idiossincrático são considerados fundamentais. Habitualmente, são analisados vários casos individuais que representam circunstâncias diferentes que interessa comparar.

*As descrições etnográficas:* este tipo de descrições, herdadas dos antropólogos pelos psicólogos, implicam uma observação participante (por exemplo, participar activamente numa aula, passar um dia com uma família), a realização de registos no momento e a sua elaboração posterior no sentido de *compôr um quadro impressionista cujas pinceladas são os fragmentos da observação* (Palacios, 1999: 74).

A informação com recurso a L...  
vas. No entanto,  
ção de *desenho*:  
nizador. Neste :  
desenvolvimento

#### 4.1. Os estudo

Nos estudos o objectivo de ar...  
Este tipo de estu...  
é, de que forma...  
uma recolha de (...  
*mortalidade expe*  
dência ou que de...  
a investigação, ur...  
estudo relativame...  
das intenções do...  
torna-se, também...  
ameaçada (in Pala...

#### 4.2. Os estudos

Nos estudos...  
tes, com o objecti...  
cas que interessa...  
acompanhamento...  
tempo, formar id...  
Assim, os estudos...  
modificações relac...  
utilizar amostras d...  
tantes aspectos (p...

#### 4.3. Tipos de es

Tanto os estud...  
ciais. Nos estudos...  
exemplo, num est...  
dos em 1960, desc...  
idades diferentes s...

No sentido de...  
desenvolvimento, (...  
referida anteriorme...

A informação, obtida através de qualquer uma destas técnicas, pode ser analisada com recurso a uma diversidade de estratégias, das mais qualitativas às mais quantitativas. No entanto, o que confere a uma pesquisa um carácter desenvolvimental é a utilização de *desenhos* de investigação, nos quais a variável *idade* desempenhe um papel organizador. Neste sentido, podem referir-se, essencialmente, dois tipos de estudos do desenvolvimento que se apresentam de seguida.

#### 4.1. Os estudos longitudinais

Nos estudos longitudinais, estudam-se os mesmos sujeitos ao longo do tempo com o objectivo de analisar de que forma evoluem as características que são alvo de estudo. Este tipo de estudos é o único que permite analisar as modificações intra-individuais, isto é, de que forma um determinado sujeito se modifica ao longo do tempo. À medida que uma recolha de dados se distancia da seguinte, surgem problemas relacionados com a *mortalidade experimental*, isto é, perdem-se sujeitos, por exemplo, que mudam de residência ou que deixam de querer participar no estudo. Este facto pode ser prejudicial para a investigação, uma vez que pode acarretar uma menor representatividade da amostra de estudo relativamente ao conjunto da população (se a representatividade constituía uma das intenções do estudo). Se as recolhas de dados forem muito distanciadas, o estudo torna-se, também, mais caro e a continuidade da equipa de investigação pode encontrar-se ameaçada (*in* Palacios, 1995, 1999).

#### 4.2. Os estudos transversais

Nos estudos transversais, estudam-se simultaneamente sujeitos de idades diferentes, com o objectivo de analisar as diferenças relacionadas com a idade, nas características que interessam para estudo. Contudo, este tipo de estudos não permite realizar um acompanhamento das modificações intra-individuais, permitindo, no entanto, em pouco tempo, formar ideias acerca das principais modificações relacionadas com a idade. Assim, os estudos transversais tornam-se mais rápidos e económicos. No sentido de as modificações relacionadas com a idade ficarem bem documentadas, torna-se necessário utilizar amostras de sujeitos com idades diferentes, mas que sejam semelhantes nos restantes aspectos (por exemplo, em termos socioculturais).

#### 4.3. Tipos de estudos longitudinais e transversais

Tanto os estudos longitudinais, como os transversais podem ser simples ou sequenciais. Nos estudos simples, apenas uma geração se encontra envolvida na pesquisa; por exemplo, num *estudo longitudinal simples*, são estudados repetidamente sujeitos nascidos em 1960, desde os 10 até aos 40 anos. Num *estudo transversal simples*, sujeitos de idades diferentes são estudados num mesmo ano (*in* Palacios, 1999).

No sentido de salientarem a influência que os factores histórico-sociais têm no desenvolvimento, os autores que se enquadram numa perspectiva do ciclo de vida, já referida anteriormente, reforçaram a importância do conceito de *geração* na pesquisa do

desenvolvimento. Cada geração é definida, não por um intervalo fixo de tempo, mas pelo facto de as pessoas nascidas num determinado ano, por exemplo, terem sofrido uma influência diferente da sofrida pelas pessoas nascidas noutra ano (por exemplo, uma crise económica, uma convulsão política, um conflito armado, uma catástrofe natural, etc.). Se se pretende analisar o efeito dessa influência no desenvolvimento, ter-se-á que comparar dois grupos, os que receberam a influência e os que a não receberam. Uma investigação em que são introduzidas duas gerações é denominada *sequencial*. Num *estudo sequencial longitudinal*, os mesmos sujeitos, de cada uma das gerações, são estudados ao longo do tempo. Num *estudo sequencial transversal*, são considerados dois grupos de sujeitos que correspondem a duas amostras diferentes em termos da geração a que pertencem, isto é, um grupo de sujeitos que foi afectado por uma influência histórica e um grupo que não sofreu essa influência (in Palacios, 1995, 1999).

## 5. Algumas concepções do desenvolvimento

Neste ponto, serão abordadas algumas concepções sobre o desenvolvimento, nas suas vertentes cognitiva, psicossocial, psicossocial e sociomoral. Esta abordagem incidirá nos modelos de desenvolvimento considerados tradicionais, alguns dos quais referidos anteriormente, nomeadamente nas concepções de Jean Piaget, Sigmund Freud, Erik Erikson e Lawrence Kohlberg.

### 5.1. O desenvolvimento cognitivo segundo Jean Piaget

Como foi já referido no Capítulo I, dedicado à *Psicologia como ciência*, para Piaget o desenvolvimento da cognição resulta da interacção entre o sujeito e a realidade, isto é, da acção do sujeito sobre o objecto. O desenvolvimento mental depende da actividade do sujeito, das estruturas existentes e em formação, de um mecanismo auto-regulador e das características do objecto (in Beilin, 1989).

Segundo Piaget (1970), o comportamento humano organiza-se em *esquemas de acção* (padrões de comportamento repetíveis, generalizáveis e aperfeiçoáveis) ou *de representação* adquiridos, elaborados pelo sujeito a partir da sua experiência individual, que podem coordenar-se em função de uma meta intencional e formar estruturas de conhecimento de níveis diferentes. Como foi, também, referido anteriormente, a função que integra estas estruturas e a sua modificação é a *inteligência*. Esta, independentemente do seu conteúdo e nível de desenvolvimento, define-se por dois aspectos interdependentes: a *organização* e a *adaptação*. Ambos se encontram presentes em qualquer forma de inteligência, pelo que são denominados *invariantes funcionais* (in Palacios, 1995). Em cada momento do desenvolvimento, o processo adaptativo ocasiona uma determinada forma de organização do conhecimento cujas características variam em relação a outros momentos evolutivos. Esta forma de organização do conhecimento, resultante da interacção entre as invariantes funcionais, é a estrutura intelectual. Segundo Palacios (1995: 71), *o comportamento inteligente caracteriza-se pela capacidade para atingir metas semelhantes, variando a sequência de esquemas que conduzem a ela. (...) Organização e adaptação são dimensões, não de ordem empírica, mas teórica, isto é, não servem para descrever comportamentos inteligentes particulares, mas para explicá-los.*

As estruturas protegem o indivíduo, a adaptação impõem, a adaptação organização, dando lugar a equilíbrio. A assimilação ou de conhecimento ou situações novas enfrenta uma experiência seus esquemas ou adquiridas ou mais complexas; essas novas assimilações (in F

De acordo com Piaget, as estruturas que conduzem a situações mais complexas. O desenvolvimento sua modificação no processo de desenvolvimento in

Apesar de o desenvolvimento ser um processo contínuo, por cada estágio depende das se

(1) a ordem na aquisição (a ordem na aquisição), uma vez que cada

(2) os estádios são sucessivos, isto é, a existência de estruturas, inte

(3) as actividades integradas no conjunto e permitem a adaptação (tudo o que uma criança faz é semelhante);

(4) a transição entre estádios, é possível identificar a adaptação e fase de e

(5) a existência, em cada estágio, de uma forma final que correspondem a um nível de preparação conduzem à adaptação e reequilibradas de conjunto (in Bo

Tendo em conta a sequência de estádios *sensório-motor* (7 - 11 e

As estruturas protegem-se das modificações adaptando-se. Quando as exigências do meio o impõem, a adaptação implica a adequação a novas condições e a modificação na organização, dando lugar a uma estrutura nova e mais evoluída. A adaptação realiza-se (ver Capítulo I) através dos processos de *assimilação* e de *acomodação* que tendem para um equilíbrio. A assimilação pressupõe a incorporação das experiências novas em esquemas de acção ou de conhecimento anteriores, isto é, permite reconhecer ou identificar os objectos ou situações novas através da aplicação dos esquemas preexistentes. Quando o sujeito enfrenta uma experiência não assimilável, realiza um esforço no sentido de modificar os seus esquemas ou adquirir esquemas novos que lhe permitam assimilar as realidades novas ou mais complexas; este esforço é a acomodação. A acomodação permite que se realizem novas assimilações (*in* Palacios, 1999).

De acordo com Piaget (1970), o desenvolvimento intelectual é um processo de modificações que conduz o individuo de estruturas intelectuais simples a estruturas cada vez mais complexas. O desenvolvimento intelectual implica o desequilíbrio das estruturas e a sua modificação no processo de *equilíbrio*. Este é considerado como o processo base do desenvolvimento intelectual.

Apesar de o desenvolvimento intelectual ser considerado por Piaget (1970) como um processo contínuo, pode ser descrito como uma sequência de *estádios*. Esta noção de estágio depende das seguintes condições:

(1) a ordem na aquisição dos estádios é constante (ainda que não o ritmo cronológico), uma vez que cada um é necessário à formação do estágio seguinte;

(2) os estádios são hierarquicamente inclusivos, isto é, há uma construção progressiva de estruturas, integrando-se as antecedentes nas consequentes;

(3) as actividades intelectuais que definem o estágio comportam uma estrutura de conjunto e permitem a determinação de todas as operações abrangidas por essa estrutura (tudo o que uma criança com um ano de idade consegue fazer apresenta uma complexidade semelhante);

(4) a transição entre estádios é gradual e não abrupta, de forma que, em cada estágio, é possível identificar um nível de preparação e um nível de completção (fase de *equilíbrio* e fase de *equilíbrio*);

(5) a existência, em cada estágio, de processos conducentes a formas de equilíbrio final que correspondem à estrutura de conjunto característica de cada estágio, pelo que o nível de preparação corresponde a um desequilíbrio e às operações de acomodação que conduzem à reequilíbrio e o nível de completção corresponde ao equilíbrio das estruturas de conjunto (*in* Borges, 1987).

Tendo em conta a sistematização de Piaget relativa aos diferentes estádios, destacam-se: o estágio *sensorio-motor* (0 - 2 anos); o período *pré-operatório* (2 - 7 anos); o estágio das *operações concretas* (7 - 11 anos); e o estágio das *operações formais* (a partir da adolescência).

### 5.1.1. O estágio sensório-motor

No estágio sensório-motor, a criança relaciona-se com o mundo através dos sentidos e da acção, estabelecendo progressivamente relações entre objectos e acções, distinguindo entre meios e fins, dando-se conta dos resultados das suas acções, desenvolvendo a intencionalidade e dirigindo o seu comportamento para metas cada vez menos imediatas (*in* Luque & Palacios, 1995). Este estágio corresponde a um período cronológico caracterizado por um tipo de inteligência prática; nele se organiza o mundo exterior, incluindo o próprio corpo. Segundo Tran-Thong (1981: 24), *constrói-se progressivamente a partir da adaptação reflexa que se segue ao nascimento, passando por seis subestádios, para chegar, entre os dezoito e os vinte e quatro meses, à adaptação propriamente inteligente.*

No Quadro 3, são apresentadas algumas das características principais que definem os seis subestádios do estágio sensório-motor.

Quadro 3

CARACTERIZAÇÃO DO ESTÁDIO SENSÓRIO-MOTOR	
Subestádio 1 (0 - 1 meses)	Adaptações inatas, exercício dos reflexos.
Subestádio 2 (1 - 4 meses)	Primeiras adaptações adquiridas, esquemas simples (Reacção Circular Primária).
Subestádio 3 (4 - 8 meses)	Coordenação de esquemas simples (Reacção Circular Secundária).
Subestádio 4 (8 - 12 meses)	Coordenação de esquemas secundários e início da intencionalidade.
Subestádio 5 (12 - 18 meses)	Experiência activa de novas coordenações (Reacção Circular Terciária).
Subestádio 6 (18 - 24 meses)	Invenção de novas coordenações por combinação mental de representações.

As unidades básicas do comportamento da criança são os esquemas que apresentam, neste estágio, uma organização cujo processo mais representativo é a *reacção circular*. Esta pode ser definida como um segmento do comportamento que a criança associa a uma consequência que tenta repetir, repetindo o comportamento. O resultado é o fortalecimento do esquema motor que tende a conservar-se e a aperfeiçoar-se. O exercício repetitivo é a condição necessária para o domínio e para a consolidação dos esquemas.

No Quadro 4, encontram-se algumas das características das reacções circulares que se encontram presentes neste estágio.

Quadro 4

Primárias	Esq
Secundárias	Coo Os e
Terciárias	Con Con

As *reacções circulares* são realizadas por parte da criança que lhe permitem experimentar e consolidar, instaurando o esquema motor (subestádio 2) simples (por exemplo, às primeiras reside no físico e social (pré-intencionalidade e de variabilidade nação flexível de esquemas que podem conduzir a recto do ancinho comandando-os alternadamente com as propriedades e móveis do estágio sensório-motor em um comportamento pluri-

Os dois últimos subestádios são de objecto, conceito construído um papel desta reacção significativa organização organiza-se não só a organizar o conhecimento sujeito-objecto e implicados em função da (1987). A competência básica da permanência

*Esta permanência é circular. No primeiro estágio; no segundo estágio, através das reacções circulares dos esquemas pr-*

Quadro 4

REACÇÕES CIRCULARES	
Primárias	Esquemas simples, descobertas fortuitas e circunscritas ao próprio corpo.
Secundárias	Coordenações de esquemas simples Os efeitos ocorrem no meio físico e social.
Terciárias	Compreensão de relações de causalidade. Comportamento completamente intencional.

As *reações circulares primárias* são esquemas simples, resultantes de descobertas fortuitas por parte da criança, e circunscritas ao próprio corpo (por exemplo, chupar na mão), que lhe permitem experimentar um certo prazer funcional na sua repetição. Se o esquema se consolida, instaura-se o hábito que é a estrutura mais elementar da acção sensório-motora (subestádio 2). As *reações circulares secundárias* são coordenações de esquemas simples (por exemplo, sacudir o braço para fazer soar o chocalho). A diferença relativamente às primeiras reside no facto de os efeitos ocorrerem, não no próprio corpo, mas no meio físico e social (pré-intencionalidade). A estrutura é mais organizada, embora careça de mobilidade e de variabilidade (subestádio 3). As *reações circulares terciárias* resultam da coordenação flexível de esquemas secundários, permitindo à criança experimentar meios novos que podem conduzir a um efeito desejado (por exemplo, a criança, que descobre o uso correcto do ancinho como instrumento para aproximar objectos, brinca aproximando-os e afastando-os alternadamente). As *reações circulares terciárias* servem para *ver o que acontece* com as propriedades e com as relações dos objectos. São as estruturas mais complexas e móveis do estágio sensório-motor e implicam a compreensão das *relações de causalidade* e um comportamento plenamente intencional (subestádio 5) (in Luque & Palacios, 1995).

Os dois últimos subestádios marcam também a última etapa da evolução da *noção de objecto*, conceito que, na teoria de Piaget, é considerado fundamental e ao qual é atribuído um papel destacado. Nesta última etapa da evolução da *noção de objecto*, a diferenciação significado-significante resolve, em parte, as dificuldades implícitas na representação dos deslocamentos invisíveis. Assim, ao longo do estágio sensório-motor, organiza-se não só a *permanência do objecto*, como também as noções que permitem organizar o conhecimento da realidade. A permanência do objecto resulta da interacção sujeito-objecto e implica a utilização de esquemas de acção, progressivamente diferenciados em função das características dos objectos, e a sua coordenação (in Borges, 1987). A competência motora e a organização visual, espacial e temporal são elementos básicos da permanência do objecto.

*Esta permanência é condicionada pela competência motora e pelos invariantes funcionais. No primeiro 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*

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, 1987: 53, 54).

No quarto subestádio, pode observar-se a busca activa do objecto desaparecido sem seguimento das deslocações sucessivas; no quinto, observa-se o seguimento das deslocações sucessivas se o objecto se encontra visível e, no sexto, o seguimento das deslocações sucessivas com o objecto escondido.

Um aspecto que marca também a evolução da inteligência sensório-motora é o acesso à função simbólica. Os símbolos têm origem na acção, tanto como significantes, como enquanto significados. Os *significantes* derivam, predominantemente, da imitação. Os *significados* adquirem valor enquanto elementos de assimilação, isto é, dar significado ou compreender um objecto é assimilá-lo aos esquemas disponíveis (Luque & Palacios, 1995: 81). Os significantes e os significados diferenciam-se, enriquecem-se e coordenam-se de forma semelhante ao que acontece com as funções de assimilação e de acomodação.

### 5.1.2. O período pré-operatório

Este período situa-se, aproximadamente, entre o sexto subestádio do estádio sensório-motor (mais ou menos 24 meses) e o início da operatividade concreta que se inicia por volta dos 7 ou 8 anos. Esta é uma etapa muito importante no desenvolvimento da criança, na qual a função simbólica e as suas manifestações (linguagem, imaginação, jogo simbólico, imitação diferida) contribuem para uma diferença qualitativa em termos da inteligência. Esta passa de prática (baseada no exercício, coordenação e organização de esquemas de acção executados) a representativa (baseada em esquemas de acção internos e simbólicos, através dos quais a criança manipula a realidade com recurso a signos, símbolos, imagens, conceitos, etc.) (in Martí, 1995a).

Segundo Piaget, Inhelder e Sinclair (1975, citados por Borges, 1987), existe uma continuidade, a nível funcional, entre os dois tipos de inteligência; o que acontece no período pré-operatório é que a experiência prática torna-se mental. No entanto, o que foi conseguido num certo nível (prático) não se aplica de forma simples e directa a um novo nível (representativo); no novo nível, é necessária uma reconstrução do que havia sido conseguido no nível anterior (*desfasamento vertical*). O estado de equilíbrio e de organização atingidos no final do estádio sensório-motor só voltam a ser conseguidos cerca de cinco anos mais tarde, com as operações concretas. Assim, torna-se claro que o período pré-operatório não engloba um verdadeiro estádio, podendo ser considerado como um subestádio ou um período de preparação para as operações concretas, isto é, o período que marca a emergência destas operações.

*Como descrever, de forma satisfatória, uma etapa na qual a inteligência não assenta exclusivamente em acções práticas e não se organiza, ainda, em verdadeiras operações mentais?* (Martí, 1995a: 158).

Neste período de preparação, que se estende desde o aparecimento da função simbólica (18 meses - 2 anos) até à construção das operações concretas (6 - 7 anos), podem distinguir-se duas etapas: a que corresponde ao pensamento simbólico e conceptual e a do pensamento intuitivo (ver Quadro 5).

Quadro 5 (adaptado)

#### ETAPAS

##### 1. Pensamento

- Aparecimento da imitação diferida
- Pensamento dos objectos que se sucede por a

##### 2. Pensamento

- Representação
- Controlo d

Na primeira formação do pensamento nesta etapa, a inteligência sensório-motor. Estive a criança de significante *au* quando vê a ausência de um objecto, vencendo as operações que a criança realiza tais como a *ir* a acção perceptiva destas condutas (Borges, 1987) manifestações

Quadro 6

- a) A imitação resultante de
- b) O jogo simbólico altera o real

Quadro 5 (adaptado de Marti, 1995a)

### ETAPAS DO PERÍODO DE PREPARAÇÃO DAS OPERAÇÕES CONCRETAS

#### 1. Pensamento Simbólico e Pré-conceptual (18 meses / 2 - 4 anos)

- Aparecimento da função simbólica nas suas diferentes manifestações (linguagem, jogo simbólico, imitação diferida, imagem mental).
- Pensamento baseado em preconceitos ou participações (a meio caminho entre a individualidade dos objectos e a generalidade dos conceitos) e no raciocínio pré-conceptual ou transductivo (procede por analogias imediatas e não por dedução).

#### 2. Pensamento Intuitivo (4 - 6/7 anos)

- Representações baseadas em configurações estáticas (próximas da percepção).
- Controlo de juízos por meio de regulações intuitivas (mas não ainda operações).

Na primeira etapa, destacam-se as condutas da função simbólica, das quais ressalta a formação do símbolo que acontece, aproximadamente, dos 2 aos 4 anos. Concluem-se, nesta etapa, algumas das condutas já observadas no sexto subestádio do estágio sensório-motor. Estas condutas revelam modificações qualitativas no desenvolvimento cognitivo da criança que é capaz de representar objectos e situações, o que implica a utilização de significantes (por exemplo, o gesto de comer com o prato e a colher vazios ou dizer *au* quando vê o cão). O *significante* serve para explicar referências a um modelo na ausência deste. É por meio desta diferenciação significado-significante que a criança vai vencendo as dificuldades próprias do ambiente dos adultos e é utilizando o significado que a criança adapta o real às suas situações, através de comportamentos específicos, 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 entre estas condutas que encontramos a linguagem falada e o grafismo como significantes (*in* Borges, 1987). No Quadro 6, são apresentadas algumas características das diferentes manifestações da função simbólica.

Quadro 6

### CARACTERÍSTICAS DA FUNÇÃO SIMBÓLICA

- A *imitação diferida*: o que a criança executa na ausência do modelo, tendo começado pelo gesto imitativo resultante de uma ecopraxia, em que os gestos dos outros são assimilados desencadeando a acção.
- O *jogo simbólico*: evidencia-se quando a criança utiliza o boneco para mimar uma situação. O jogo altera o real por assimilação directa às necessidades da criança.

Quadro 6 (continuação)

- c) A *evocação verbal* ou *linguagem falada*: significante privilegiado porque é imediatamente compreendido pelo interlocutor, tendo na base os exercícios já presentes no estágio sensório-motor.
- d) A *imagem gráfica* ou *desenho*: intermediário entre o jogo e a imagem mental.
- e) A *imagem mental*: corresponde a um sistema de símbolos de que a percepção é um ponto de partida figurativo (espécie de intenção interiorizada).

A segunda etapa, situada entre os 5 e os 7 - 8 anos aproximadamente, caracteriza-se por aspectos que conduzem à operatividade. Esta etapa desenrola-se do objecto permanente à reversibilidade, último nível de passagem da acção à operação, isto é, à transformação do real. Assim, evidencia-se como necessário que as condutas da função simbólica preparem e permitam o aparecimento das invariantes que se seguem à permanência do objecto. A invariante que aparece, ainda na primeira etapa do pré-operatório, é a *identidade qualitativa do objecto*, indissociável da permanência deste. Esta invariante evolui e manifesta-se quando se utilizam elementos conhecidos da criança, tais como a plasticina, botões, água, flores, etc.. Qualquer que seja a alteração quantitativa introduzida, estas substâncias mantêm-se idênticas para a criança. Nesta etapa, observa-se já uma certa forma rudimentar de lógica das funções, por exemplo, quando se alonga um fio elástico, suspendendo nele algumas unidades de peso: por volta dos 4 - 5 anos, as crianças *sabem* que o elástico se alonga ao aumentarmos o seu peso, o que implica a existência de um certo nível de coordenação reversível. No entanto, quando se trata de noções relativas às quantidades físicas, como substância e peso, a criança ainda não consegue perceber as transformações que se operaram. Embora já exista descentração e regulação destinadas a representações incipientes, não existe, ainda, retroacção, nem antecipação do pensamento.

No Quadro 7, encontram-se representadas, de forma sucinta, algumas das características do pensamento pré-operatório que permitem distingui-lo da inteligência sensório-motora e do pensamento operatório.

Quadro 7 (adaptado de Marti, 1995)

### CARACTERÍSTICAS DO PENSAMENTO PRÉ-OPERATÓRIO

- a) *Ausência de equilíbrio* estável entre assimilação e acomodação: pensamento instável, descontínuo e mutável.
- b) Pensamento pré-operatório como uma *experiência mental*, isto é, uma réplica, fiel e passo a passo, das acções concretas: tende a estar mais próximo das acções e dos seus resultados que de construções mais abstractas e esquemáticas.

Quadro 7 (continuação)

- c) Tendência pa deformação do j
- d) Irreversibili (quando se reali
- e) Raciocínio tra para o particula
- f) Predominânci
- g) Início da des pensamento.
- h) Egocentrism

Na concepções diferen

Quadro 8 (adaptad

1. Confusão en
  - a) Dificuldac
  - b) Indiferenc
2. Tendência a
  - a) Dificuldac campos s
  - b) Tendênci

Apesar de de um meca Segundo Mar preender tua mundo exteri razão, pelo fa para ter consi

Quadro 7 (continuação)

- c) Tendência para a *centração* em alguns aspectos da situação, ignorando outros, provocando uma *deformação* do juízo e do raciocínio.
- d) *Irreversibilidade*, que se traduz na incapacidade de compreender que há fenómenos reversíveis (quando se realiza uma transformação perceptiva é possível voltar-se à situação de origem).
- e) Raciocínio *transductivo* ou *pré-conceptual* que não parte nem do particular para o geral, nem do geral para o particular, mas do particular para o particular.
- f) Predominância do *pensamento intuitivo*, a partir do qual se vai verificando a tendência à reversibilidade.
- g) Início da *descentração* e *regulação das representações*, assim como da *retroacção* e *antecipação* do pensamento.
- h) *Egocentrismo* ou incapacidade da criança se colocar no ponto de vista do outro.

Na concepção piagetiana, a noção de egocentrismo é complexa e apresenta manifestações diferentes (ver Quadro 8).

Quadro 8 (adaptado de Marti, 1995)

### MANIFESTAÇÕES DO EGOCENTRISMO

1. *Confusão entre o próprio pensamento e o dos outros e as coisas.*
  - a) Dificuldade para ser consciente do próprio pensamento.
  - b) Indiferenciação entre o eu e o mundo exterior.
2. *Tendência a centrar-se no próprio ponto de vista.*
  - a) Dificuldade em distinguir o próprio ponto de vista do dos outros (dificuldade que se manifesta nos campos social e cognitivo).
  - b) Tendência para assimilar os dados aos esquemas da própria actividade.

Apesar de o egocentrismo se manifestar de formas e em âmbitos diferentes, trata-se de um mecanismo único. Assim, a distinção apresentada é, de certa forma, artificial. Segundo Marti (1995a: 168), *uma vez que a criança tem tendência para sentir e compreender tudo através de si própria, torna-se-lhe difícil distinguir o que pertence ao mundo exterior e às outras pessoas do que pertence à sua visão subjectiva; pela mesma razão, pelo facto de sentir dificuldade em separar o que é seu do alheio, terá dificuldade para ter consciência do próprio pensamento.*

Esta característica do pensamento pré-operatório pode manifestar-se de formas diferentes. No Quadro 9, são apresentadas algumas das formas que o egocentrismo pode assumir.

Quadro 9

**FORMAS DE EGOCENTRISMO**

- *Fenomenismo*: tendência para estabelecer uma ligação causal entre fenómenos que são vistos como próximos pelas crianças; por exemplo, pensar que a vontade de dormir basta para que a noite chegue.
- *Finalismo*: cada coisa tem uma função e uma finalidade que justificam a sua existência e as suas características; por exemplo, pensar que as nuvens se deslocam porque têm de fazer chover numa determinada região.
- *Artificialismo*: as coisas são consideradas como o produto da acção e da vontade humanas; pensar, por exemplo, que os lagos e os rios foram construídos pelos homens.
- *Animismo*: tendência a perceber como vivos e conscientes fenómenos inertes; pensar, por exemplo, que um relógio está vivo porque se mexe.

Em termos sociais, Piaget (1971, citado por Martí, 1995a) descreveu um egocentrismo que se manifesta na linguagem da criança, isto é, a criança fala de si própria sem se interessar pelo ponto de vista do outro e sem se situar em relação a ele. Esta linguagem egocêntrica apresenta-se sob a forma de monólogos solitários ou colectivos. Em outras situações, por exemplo, nos jogos de regras, verifica-se que a criança joga consigo própria, sem seguir, discutir ou confrontar as regras que regem o jogo. Esta incapacidade para considerar o ponto de vista do outro, assumindo que o seu ponto de vista é o único possível, encontra-se intimamente ligada à tendência, apresentada pelas crianças destas idades, para se centrarem num único aspecto da realidade. Um dos factores que poderá ajudar a criança a ultrapassar este egocentrismo é a *interacção social* com os pares (crianças da mesma idade) e com os adultos.

**5.1.3. O estágio das operações concretas**

Surge o momento em que a criança é capaz de organizar, no plano mental, duas transformações cujos efeitos se anulam; por exemplo, durante a experiência com as bolas de plasticina e quando uma delas é alongada, se a criança for solicitada a justificar a identidade da quantidade, poderá ouvir-se: *tem a mesma quantidade de plasticina como quando era bola* (argumento da reversibilidade), *só que é mais estreita* (argumento da compensação) (in Borges, 1987). Segundo Borges (1987: 112), *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 i vel com outras operaçõ*

Como foi já referid ções concretas. Estas c que anuncia o estágio d

Esta fase constitui fase nova em termos tranquilidade afectiva (l psicossexual de acord escolaridade obrigatóri

Neste estágio, supe no sentido de uma mai samento torna-se verda interiorizada integrada r uma grande variedade c

Assim, por exempl das rosas e das margar ções (reunir relações as subtrair, multiplicar). Es (quando se considera a se considera a constitu mida, as operações que

Quadro 10 (adaptado de Martí)

Lógicas
Numéricas

Todas estas oper recurso a situações e; pelo experimentador e tico). No Quadro 11, p sentados exemplos de

na medida em que se fundem num único acto as antecipações e retroacções, e componível com outras operações, num sistema fechado.

Como foi já referido, o período pré-operatório constitui uma preparação para as operações concretas. Estas organizam-se e consolidam-se entre os 6 - 7 e os 11 - 12 anos, idade que anuncia o estágio das operações formais.

Esta fase constitui uma etapa especial do desenvolvimento: marca o início de uma fase nova em termos intelectuais, a idade da razão, em que se assiste a uma relativa tranquilidade afectiva (como se verá mais adiante, quando se abordar o desenvolvimento psicosssexual de acordo com a teoria psicanalítica), coincidindo também com o início da escolaridade obrigatória.

Neste estágio, supera-se o carácter instável e subjectivo do pensamento pré-operatório no sentido de uma maior estabilidade, coerência e de uma maior mobilidade, isto é, o pensamento torna-se verdadeiramente lógico. Segundo Martí (1995b: 253), *se qualquer acção interiorizada integrada num sistema de relações é uma operação, psicologicamente existirá uma grande variedade de operações de acordo com o âmbito de aplicação.*

Assim, por exemplo, a operação de reunião pode aplicar-se a *classes* (reunir a classe das rosas e das margaridas para formar uma classe de ordem superior, a das flores), a *relações* (reunir relações assimétricas para constituir uma série completa) e a *números* (somar, subtrair, multiplicar). Estas operações podem ser aplicadas no âmbito *lógico-matemático* (quando se considera a diversidade dos objectos) ou *infralógico* (espácio-temporal, quando se considera a constituição do objecto). No Quadro 10, são apresentadas, de forma resumida, as operações que Piaget distinguiu (*in* Martí, 1995b).

Quadro 10 (adaptado de Martí, 1995b)

TIPOS DE OPERAÇÕES COGNITIVAS		
	Lógico-matemáticas	Infralógicas
Lógicas	<i>Classes</i> - classificação	<i>Classes</i> - adição partitiva
	<i>Relações</i> - seriação	<i>Relações</i> - ordem (espacial e temporal)
Numéricas	Sistema numérico	Medida

Todas estas operações foram estudadas por Piaget e seus colaboradores com recurso a situações experimentais bem conhecidas, nas quais a criança é interrogada pelo experimentador e é utilizado material de suporte às suas acções (método clínico-crítico). No Quadro 11, para além da caracterização de cada uma das operações, são apresentados exemplos de situações com as quais as crianças podem ser confrontadas.

Quadro 11

### CARACTERIZAÇÃO DAS OPERAÇÕES COGNITIVAS

- a) *Classificação*: constitui um agrupamento fundamental, implicando a inclusão; perante material diverso, pede-se à criança que agrupe os elementos de acordo com a sua semelhança.
- b) *Seriação*: consiste em ordenar elementos em função de grandezas crescentes e decrescentes; a criança deverá ordenar pauzinhos de tamanhos diferentes, desde o menor ao maior.
- c) *Conservação Numérica*: implica a combinação de seriações e de inclusões; pergunta-se à criança se continua a haver o mesmo número de elementos em dois conjuntos quando a sua distribuição é modificada.
- d) *Adição Partitiva*: existência de causalidade racional; pergunta-se à criança se, ao dissolver um cubo de açúcar na água, a quantidade de líquido e o seu peso permanecem idênticos.
- e) *Ordem Espacial*: presença de raciocínio dedutivo; um cordão com três contas enfiadas sofre uma rotação; pergunta-se à criança qual a ordem das contas após a rotação.
- f) *Medição*: constitui-se em ligação com a noção de número; a criança terá de construir, com vários elementos, uma torre igual, em altura, a um modelo, estando este sobre uma superfície desnivelada, o que impede uma correspondência directa entre ambas.

Numa primeira fase do pensamento operatório (7 - 8 anos), organizam-se as invariáveis ou esquemas de conservação (substância, peso e volume) que abordam a realidade cognoscível e que se vão consolidar numa segunda fase (9 - 12 anos), dizendo esta respeito, sobretudo, a sistemas de conjunto (coordenadas euclidianas, conceitos projectivos e simultaneidade). As estruturas operatórias relativas a realidades descontínuas são postas em relevo através de provas relativas às quantidades físicas, sendo as noções de substância adquiridas por volta dos 7 anos, as de peso por volta dos 9 - 10 anos e as do volume por volta dos 11 anos. Segundo Piaget e Inhelder (1941, citados por Borges, 1987: 115), *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.*

De acordo com Piaget (1932, citado por Borges, 1987), é a partir do desenvolvimento cognitivo que se desencadeia o processo de socialização, uma vez que a coordenação das acções implica acções inter e intra-individuais. Neste período etário, salientam-se os *jogos com regras implícitas* (só respeitadas a partir dos 7 anos), as *acções em comum* que denotam a tendência para a colaboração (com diferenças nitidas antes e depois dos 7 anos) e o *diálogo*, isto é, a socialização do discurso (com base no monólogo colectivo verificado aos 3 anos).

A raz  
-se, prec  
ao prese  
ções per  
realidade

#### 5.1.4. O

Ape:  
capítulo,

A ac  
consequ  
outros,  
pensam  
rente da  
rigor, de  
(in Carre

O e  
lida por  
reside r  
uma ref

O tr  
base na  
des cor  
física, e  
factore  
plo, cor  
cantes,  
rios qu  
o de de  
cogniti  
cón, 19  
conjun

As  
em ev  
perante  
zam-se  
Mais e  
mal: o  
e corre  
funcion  
formas  
caract

A razão pela qual as crianças permanecem quatro ou cinco anos neste estágio relaciona-se, precisamente, com o carácter concreto destas operações: *por serem operações ligadas ao presente imediato e não ao mundo do possível, como as operações formais, estas operações permanecem dependentes da acção e da particularidade das situações. Dependendo da realidade que estruturam, a sua constituição será mais ou menos difícil* (Marti, 1995b: 257).

#### 5.1.4. O estágio das operações formais

Apesar de a adolescência ser tratada, de forma mais aprofundada, mais adiante neste capítulo, abordar-se-ão agora algumas das características do pensamento formal.

A adolescência marca o início de um período novo na vida dos indivíduos que tem consequências importantes, não só na própria imagem do jovem e na interacção com os outros, como também na sua forma de pensar. Os adolescentes alcançam um nível de pensamento novo e superior que lhes vai permitir apreciar os fenómenos de forma diferente da anterior. Este pensamento, caracterizado por uma maior autonomia e um maior rigor, denominou-se *pensamento formal* e representa o estágio com o mesmo nome (in Carretero & Cascón, 1995).

O estágio das operações formais, que emerge por volta dos 11 - 12 anos e se consolida por volta dos 14 - 15, é qualitativamente diferente do anterior. A sua importância reside no facto de marcar o final da sequência do desenvolvimento cognitivo e de ser uma referência no sentido de se compreender a natureza da maturação cognitiva.

O trabalho empírico, no qual assenta a existência deste estágio, desenvolveu-se com base na utilização do método clínico. Este consistia em apresentar aos sujeitos, de idades compreendidas entre os 5 e os 16 anos, uma série de tarefas relacionadas com a física, a química, entre outras disciplinas. Solicitava-se aos sujeitos que explicassem os factores que intervinham e que tinham influência em problemas relacionados, por exemplo, com a oscilação de um pêndulo, com a flutuação dos corpos, com os vasos comunicantes, etc.. Os sujeitos tinham à sua disposição o material ou os instrumentos necessários que podiam manipular para realizar pequenas experiências. O objectivo da tarefa era o de determinar se o adolescente possuía uma determinada competência ou estratégia cognitiva. Com base neste trabalho, Inhelder e Piaget (1955, citados por Carretero & Cascón, 1995) consideraram que o estágio das operações formais podia resumir-se a um conjunto de *características estruturais e funcionais*.

As primeiras (características estruturais) dizem respeito às estruturas lógicas colocadas em evidência por Piaget, no seu intuito de formalizar o comportamento dos sujeitos perante as tarefas que lhes haviam sido apresentadas. As operações em causa caracterizam-se por integrarem estruturas lógicas mais elaboradas que as operações concretas. Mais especificamente, são duas as estruturas lógicas que caracterizam o pensamento formal: o grupo INRC ou grupo das quatro transformações (identidade, negação, reciprocidade e correlação), e o retículo das dezasseis operações binárias. As segundas (características funcionais) dizem respeito a aspectos gerais deste tipo de pensamento que representam formas e estratégias de resolução de problemas. De forma geral, consideram-se quatro características funcionais associadas a este estágio, tal como se pode ver no Quadro 12.

Quadro 12

### CARACTERÍSTICAS DO ESTÁDIO DAS OPERAÇÕES FORMAIS

1. A realidade é concebida como um subconjunto do possível
  - Domínio da combinatória.
2. O carácter hipotético-dedutivo
  - Esquema de controlo de variáveis.
3. O carácter proposicional
  - Afirmações sobre *a que pode ser possível*.
4. Esquemas operacionais formais
  - Capacidade preditiva, antecipadora de aspectos significativos do ambiente.

(1) *A realidade é concebida como um subconjunto do possível*: como já foi referido, no estágio das operações concretas, a criança é apenas capaz de pensar sobre os elementos de um problema tal como se lhe apresentam; assim, pode dizer-se que o *possível está subordinado ao real* (Carretero & Cascón, 1995: 314). Pelo contrário, o adolescente, quando se encontra perante um problema, não só tem em consideração os dados reais e presentes, como também prevê as situações e relações causais possíveis entre os elementos. O adolescente possui a capacidade de conceber e elaborar todas, ou quase todas, as situações possíveis que poderiam coexistir com a situação dada; estas relações, analisadas de forma lógica pelo sujeito, serão posteriormente contrastadas com a realidade através da experimentação; graças a esta característica do pensamento e ao *domínio da combinatória* (generalizar operações de classificação ou de relações de ordem, como as combinações e permutações), o adolescente será capaz de considerar todas as combinações possíveis entre as diferentes causas que determinam o dito efeito; assim, pode dizer-se que, neste estágio, o *real está subordinado ao possível* (Carretero & Cascón, 1995: 314).

(2) *O carácter hipotético-dedutivo*: antes da adolescência, as crianças já são capazes de um certo pensamento abstracto; no entanto, na adolescência, as abstrações ou teorias tomam a forma de *hipóteses*, isto é, o adolescente utiliza uma estratégia que consiste em formular um conjunto de explicações possíveis e, posteriormente, submetê-las a prova no sentido de comprovar a sua confirmação. Para além desta comprovação, o adolescente recorre ao *raciocínio dedutivo* no sentido de antecipar as consequências das acções sobre o real, neste processo, a aquisição do *esquema de controlo de variáveis* (variar sistematicamente um factor ou variável de cada vez, mantendo os restantes constantes) ocupa um lugar central.

(3) *O carácter proposicional*: neste estágio, os sujeitos utilizam proposições verbais no sentido de expressarem as suas hipóteses, raciocínios e os resultados que obtêm. Estas proposições são, essencialmente, afirmações sobre *a que pode ser possível* (Carretero & Cascón, 1995: 315). Desta forma, o adolescente trabalha intelectualmente, não só com objectos reais, mas também com representações proposicionais dos objectos.

(4) *Esquemas operacionais formais*: o adolescente sente o seu conhecimento como próprio e necessário; a experiência necessária é necessária na mente; os elementos do ambiente que são combinados, são combinados, e

Apesar de ser homogêneo, isto é, (pelos menos) estes, simultaneamente, mal não se adaptam importante o formas mais s

No Quadro 13, os estádios cons

Quadro 13

#### Estádio sensorial

- inteligência
- estabilidade
- constância
- acesso

#### Período pré-operacional

- desequilíbrio
- egocentrismo
- ausência de conservação
- inserção
- pensamento

#### Estádio das operações concretas

- superstições
- aparências
- operações

#### Estádio das operações formais

- aparências
- pensamento

(4) *Esquemas operacionais formais*: através destes esquemas, o adolescente representa o seu conhecimento como resultado da interacção entre a informação nova e a própria experiência. Entende-se por esquema um processo interno, organizado e não necessariamente consciente, assente sobre a informação que se encontra armazenada na mente; os esquemas adquirem uma capacidade preditiva, antecipadora dos aspectos do ambiente que são significativos para o sujeito; entre estes esquemas encontram-se a combinatória, as proporções, o equilíbrio mecânico e as correlações.

Apesar de Piaget considerar que o pensamento formal era universal, uniforme e homogéneo, isto é, verificar-se-ia em todos os adolescentes a partir dos 11 - 12 anos (pelos menos naqueles que acessem a níveis normais de escolarização), acedendo estes, simultaneamente, a todos os esquemas operacionais formais, o pensamento formal não se adquire tão facilmente nem de forma tão homogénea. Assim, ressalta como importante o papel desempenhado pela escola e pelos conteúdos escolares no acesso a formas mais sofisticadas de pensamento (in Carretero & Cascón, 1995).

No Quadro 13 apresentam-se, de forma resumida, as características principais dos estádios considerados por Piaget.

Quadro 13

<b>CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL</b>	
<b>Estádio sensório-motor (0 - 2 anos):</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• inteligência fundamentalmente prática, ligada ao sensorial e à acção motora;</li> <li>• estabelecimento do comportamento intencional;</li> <li>• construção do <i>objecto permanente</i> e das primeiras representações;</li> <li>• acesso à função simbólica.</li> </ul>
<b>Período pré-operatório (2 - 7 anos):</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• desenvolvimento progressivo dos processos de simbolização,</li> <li>• egocentrismo cognitivo;</li> <li>• ausência de reversibilidade;</li> <li>• insensibilidade à contradição;</li> <li>• pensamento ligado à percepção e ao raciocínio intuitivo.</li> </ul>
<b>Estádio das operações concretas (7 - 11 anos):</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• superação do egocentrismo,</li> <li>• aparecimento da lógica e da reversibilidade;</li> <li>• operações possíveis em situações particulares.</li> </ul>
<b>Estádio das operações formais (a partir da adolescência):</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aparecimento da lógica formal, da capacidade de operar logicamente com entidades linguísticas;</li> <li>• pensamento capaz de operações dedutivas, de exactidão lógica e de análise teórica.</li> </ul>

## 5.2. O desenvolvimento psicosexual segundo Sigmund Freud

Sigmund Freud nasceu em 1856, numa família judia, na cidade de Freiberg na Morávia (naquela época parte do império austro-húngaro, mas actualmente parte da República Checa). Quando tinha quatro anos, a sua família mudou-se para Viena, onde viveu até quase à sua morte. Estudou medicina na Universidade de Viena, especializando-se em neurologia. Em 1885 obteve uma bolsa de estudo para Paris, o que lhe permitiu acompanhar os trabalhos de Jean Martin Charcot, cujas experiências sobre a histeria o fascinavam. Essa estada em França constituiu o início da grande aventura científica que o levaria à criação da Psicanálise. De volta a Viena instalou-se como médico particular. Como clínico, tratava essencialmente mulheres da burguesia qualificadas de *doentes dos nervos* e que sofriam de distúrbios histéricos. Utilizou inicialmente a hipnose como método terapêutico, que substituiu progressivamente pela *catarse*; inventou o método da *associação livre* e, por fim, a *psico-análise*. Em 1938, na sequência da perseguição nazi, mudou-se para Londres com a família, onde veio a falecer em 1939, aos 82 anos (*in Roudinesco & Plon, 2000*).

Freud elaborou uma concepção teórica sobre o funcionamento e a génese do aparelho mental em duas etapas essenciais. Utilizou o termo *tópica* (derivado da palavra grega *topos*, que significa lugar) para definir e caracterizar o aparelho psíquico. Na primeira concepção tópica, chamada primeira tópica freudiana (1900-1920), distinguiu o *inconsciente*, o *pré-consciente* e o *consciente*; na segunda concepção, ou segunda tópica (1920-1939), intervieram três instâncias ou três lugares, o *id*, o *ego* e o *superego* (no Capítulo V será aprofundada esta abordagem a propósito da teoria de Freud sobre a personalidade).

Fez duas descobertas essenciais: a existência de uma *actividade psíquica inconsciente*, isto é, não acessível à introspecção e somente acessível pela análise dos sonhos, dos actos falhados e dos sintomas neuróticos; e as *pulsões sexuais* como causas determinantes das doenças nervosas, bem como das criações humanas nos domínios da cultura, da arte e da vida social.

A *pulsão* (termo derivado do latim *pulsio*, para designar o acto de impulsionar) tornou-se um importante conceito da doutrina psicanalítica, definido como carga energética que se encontra na origem da actividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do Homem (*in Roudinesco & Plon, 2000*). O aparelho mental funciona apoiado na energia psíquica produzida pelas pulsões, que criam um estado de necessidade que leva à procura de satisfação. Cada pulsão tem três componentes: a *fonte* (que é a excitação interna própria de um organismo), o *objectivo* (que consiste em eliminar o foco de tensão) e o *objecto* (pelo qual o fim, o objectivo, é atingido).

Surge daqui a noção de *objecto*, designando aquilo que, para o indivíduo, é objecto de atracção ou *objecto de amor*, sendo na generalidade dos casos uma pessoa. *Relação de objecto* ou *relação objectal* expressa o modo de relação do indivíduo com o seu mundo, sendo o resultado complexo de uma determinada organização da personalidade, de uma apreensão mais ou menos fantasiada dos objectos e de certos tipos privilegiados de mecanismos de defesa (*in Laplanche & Pontalis, 1976*).

A pulsão sexual é representada pela *libido* (termo latino que significa desejo) que, na acepção de Freud, designa a manifestação da pulsão sexual na vida psíquica e, por extensão, a sexualidade humana em geral e a infantil em particular. Foi com a introdução deste

surgindo uma necessidade, já independente da função inicial. Por exemplo, a sucção fora do acto de mamar (a criança chucha na chupeta ou no dedo) busca a repetição do prazer que nele se obteve, sem a necessidade alimentar que inicialmente o despertou e donde partiu; e o prazer auto-erótico que se institui pela reprodução da satisfação experimentada no processo inicial de sobrevivência, primeiro através da fisiologia natural e, depois, repetido.

O que caracteriza as fases de desenvolvimento afectivo propostas por Freud é um certo modo de organização da sexualidade, bem como o conjunto das movimentações psicológicas que decorre de cada uma delas. Em cada fase, entra em cena a estimulação de determinada zona erógena e assumem-se modos característicos de relação, que dão forma à organização mental do sujeito, estruturando o seu carácter e o seu funcionamento geral (in Milheiro, 2001). Neste sentido, Freud (1905/2001) propôs cinco fases para o desenvolvimento psicosssexual.

### 5.2.1. A fase oral

A *fase oral* constitui o primeiro estágio de organização da libido e decorre durante o primeiro ano de vida (classicamente estende-se do nascimento ao desmame).

A relação da criança com a mãe (ou outro adulto que cumpra a função materna de cuidar) toma forma através das experiências de satisfação e prazer obtidas na alimentação, sendo os lábios e a cavidade bucal as zonas privilegiadas desse contacto. Enquanto mama, a criança realiza-se e acalma-se, envolvendo-se numa troca afectiva com a mãe, em que o contacto ocular e o toque ganham uma importância particular. A criança é inteiramente dependente dos cuidados da mãe que é, nesta fase, um *objecto funcional*. O prazer oral surge independente da alimentação, procurando retomar a experiência anterior de conforto e satisfação. É a sucção (dos lábios ou do dedo), agora sem alimento, que funciona como mediador principal da relação mãe-criança.

*Nesta fase, a actividade sexual não está separada da ingestão dos alimentos (...). As duas actividades têm o mesmo objecto e o fim sexual é constituído pela incorporação do objecto, protótipo do que mais tarde será a identificação, chamada a desempenhar um importante papel no desenvolvimento psíquico (Freud, 1905/2001: 123).*

Apesar disso, a mãe não é apenas fonte de gratificação, mas também de privação: ela não só proporciona a satisfação, como também o sofrimento, a decepção e a raiva, quando tarda em aliviar as necessidades da criança. É esta relação de satisfação/privação que permite a diferenciação do ego e o início do seu funcionamento (ver capítulo V).

A criança nasce num estado indiferenciado, sem ter consciência de que o seu corpo se diferencia do corpo da mãe. Percebe, nos momentos de privação, que a tensão (necessidade) nasce no seu interior enquanto a satisfação vem de fora, sendo esta experiência que permite o reconhecimento do objecto como entidade separada de si. Pouco a pouco, toma consciência dos objectos externos, diferenciando os objectos familiares (amados) dos objectos estranhos (ameaçadores).

A diferenciação do ego leva ao domínio do *princípio da realidade* sobre o *princípio do prazer* na vida mental e faz surgir o impulso para a actividade de pensar. É o desenvolvimento do pensamento e da capacidade de pensar que, por sua vez, permite a tolerância

a frustração, pela possibilidade de transformar o vazio criado pela não-realização do desejo. Perante a ausência de gratificação surge o desprazer, mas surge também a capacidade para evocar a lembrança do objecto, dando lugar ao desejo, à expectativa e impedindo o bebé para o vínculo.

O desenvolvimento afectivo progride, assim, com a construção de uma certeza interior relativa ao amor e à disponibilidade materna. A relação objectal primitiva constitui-se nos momentos de ausência do objecto que cuida, e a consciência da existência desse objecto advém do estado de espera nostálgico de algo que é familiar e que pode satisfazer as necessidades da criança.

O desmame é o conflito relacional específico que se traduz na resolução da fase oral.

Como refere Bergeret (1998: 25), *finalmente, com traumatismo ou sem ele, o desmame deixa no psiquismo humano o rasto permanente da relação primordial à qual vem pôr termo. Quer seja de maneira patológica ou não, a imagem do seio materno domina, de alguma forma, toda a vida do sujeito.*

Segundo Milheiro (2001), as movimentações da fase oral organizam uma forma essencial de relação afectiva que contribui de maneira decisiva para o futuro carácter e para o funcionamento mental do indivíduo. É uma relação de *procura do outro* e de *dependência*, que cada um transportará sempre, ao longo da sua vida, em maior ou menor grau, dependendo do modo como esta fase foi vivenciada e interiorizada. Organizam-se aspectos essenciais do psiquismo que constituem a base do amor-próprio, da auto-estima, da capacidade de amar e de ser amado pelos outros.

*Em circunstâncias normais, a certeza por parte do filho da disponibilidade da mãe para esse efeito constituirá um elemento fundamental dos alicerces da sua própria segurança. Sê-lo-á igualmente da sua auto-estima e da sua capacidade de amar. Ele "sabe" que ela, a mãe, está com ele nesse movimento: estará muito, pouco ou nada interessada... mas estará sempre, na realidade ou na representação (Milheiro, 2001: 75).*

A forma como a problemática oral é vivida vai determinar, em grande parte, o modo como o futuro adulto vai ser capaz de amar e de se relacionar com os outros. Identificam-se inúmeras fantasias e manifestações de oralidade em todas as pessoas saudáveis mas, também, várias perturbações podem ter a sua origem nos processos de fixação e de regressão a este estágio (ver Capítulo V). A carência de afecto e a fragilidade da auto-estima acarretam a angústia de separação e de abandono, transformando cada relação e cada pessoa num *alimento* repetidamente desejado, mas nunca satisfatório. A *dependência de pessoas, circunstâncias, objectos que, de forma real ou simbólica, representam figuras maternas* (Milheiro, 2001: 76), constitui o elemento fundamental, por exemplo, em certos distúrbios depressivos e alimentares e nas toxicodependências.

### 5.2.2. A fase anal

Esta fase decorre durante o segundo e o terceiro anos de vida. Embora o prazer anal exista desde o início da vida, é durante o segundo e o terceiro anos que constitui o *escape libidinal principal* e se encontra devidamente *conflitualizado*. É apenas quando se instala o controlo dos esfíncteres e o acto de defecação se transforma num acto sobre

o qual a criança adquiriu um domínio suficiente, que o prazer ligado a essa defecação e os conflitos específicos que lhe dizem respeito passam a ocupar um lugar privilegiado (in Bergeret, 1998).

As faculdades de andar, falar e pensar desenvolvem-se a par do controlo dos esfínteres e proporcionam à criança uma progressiva independência. A mãe permanece como objecto privilegiado de relação da criança, mas agora numa nova modalidade, onde predomina a luta pelo poder. Surgem nesta altura os conflitos ocasionados pela educação para a limpeza e é em função destes que a criança vai orientar a sua relação de objecto.

Para além do prazer provocado pela estimulação da mucosa anal no acto de defecação, a criança adquire nesta fase o conhecimento de algo novo: algo que lhe pertence, mas que ao mesmo tempo é separável de si e, portanto, pode dar ou não dar – as fezes. Freud estabeleceu uma equivalência entre as fezes e a prenda que se oferece ou que se recusa (in Bergeret, 1998).

O controlo do esfíncter anal proporciona o início da possibilidade de controlar o corpo, de se controlar a si próprio e de controlar os outros. Por essa via, controla os objectos da relação, obedecendo ou opondo-se às determinações de horários, limpezas, etc., por eles estabelecidos. As fezes adquirem, assim, um valor simbólico ligado a sentimentos de poder ou de destruição. A criança pode utilizar a sua capacidade de expulsão para desafiar os pais que fazem questão de lhe ensinar a ser limpa ou pode reter as fezes, como um acto hostil em relação aos mesmos, preocupados com a sua produção.

Neste período, a criança procura afirmar-se e realizar as suas vontades, correspondendo ao que na sabedoria comum se denomina como *fase das birras*. A *ambivalência* caracteriza a relação com os pais, pela forma como a criança hesita entre ceder ou opor-se às regras de higiene. Essencialmente, como refere Bergeret (1998), a relação de amor está inteiramente envolvida no binómio *subjugar/ser subjugado* ou *dominar/ser dominado*.

Organizam-se, nesta fase, alguns elementos psicológicos que conferem fundamentos estruturais ao futuro carácter do indivíduo. Freud descobriu a importância da *anali-dade* pela análise da *neurose obsessiva*, em que a manipulação dos objectos – reais, imaginários e simbólicos – é uma das características essenciais (in Bergeret, 1998).

*Obstinação, domínio, ordem, limpeza... representam sentimentos organizados no controlo activo do outro, com satisfação/insatisfação engendrada nesta fase. Os seus opostos ambivalentes (passividade, anarquia, sujidade) formam com eles um conjunto indissolúvel, fazendo-se acompanhar de sentimentos e vivências emocionais tão co-existentes como as duas faces de uma moeda. Uma dessas faces torna-se inconsciente. O adulto apenas quer mostrar, a si e aos outros, a face conveniente, a face voltada para cima, embora a outra (a zona suja), exista permanentemente e se encontre sempre em risco de emergir. A teimosia, tão característica desta fase na criança e da personalidade do adulto a ela fixado, não é mais do que o resultado de um esforço permanente organizado no subsolo pessoal. Não será mais do que uma tentativa de controlo e domínio dos outros, dizendo sempre que não (Milheiro, 2001: 78).*

### 5.2.3. A fase fálica

A *fase fálica* surge entre os três e os cinco anos. É a fase em que a psicosexualidade atinge a zona genital, embora os órgãos genitais apenas concluam a maturidade biológica na puberdade.

Os investimentos, manifestações e fantasias centram-se nos órgãos sexuais nos rapazes e nas raparigas. Ambos têm já nesta altura o conhecimento da existência dos dois sexos, embora apenas o órgão anatómico masculino, o *pénis*, tenha valor de existência tanto para o rapaz, *que o tem*, como para a rapariga, *que não o tem*. Com efeito, para a criança só existe ainda um único sexo, que é representado pelos *seres dotados de um pénis* (Bergeret, 1998: 32). A afirmação do poder *fálico* (do substantivo *falo*, termo derivado do latim que designa o órgão sexual masculino num sentido simbólico de *potência* ou de *completude*) desempenha nesta problemática um papel significativo.

A masturbação infantil e a curiosidade sexual, tão características desta idade, permitem que a criança, pouco a pouco, vá tomando consciência da realidade anatómica do *pénis* e comece a interrogar-se sobre a existência ou a não existência desse atributo corporal nela própria e nos outros. Na mesma altura, vão colocar-se outros enigmas, relacionados com a origem das crianças, a procriação e a gravidez.

*A angústia de castração é a expressão consagrada para designar a reacção afectiva subsequente à verificação da ausência do pénis na menina, verificação esta que acarreta no rapaz o medo fantasmático de o perder e na menina o desejo de o adquirir* (Bergeret, 1988: 34).

Nesta fase, a sexualidade, que até aí era auto-erótica, passa a ser investida nas figuras parentais e as fantasias e os desejos assentam num mundo triangular: criança, mãe e pai. A criança deseja o objecto libidinal que é a figura parental do sexo oposto e, consequentemente, é desejado o afastamento da figura parental do mesmo sexo, o que desencadeia uma forte angústia e mal-estar.

*A relação inicial mãe/filho complicou-se definitivamente pela introdução do terceiro elemento (pai). Este "recém-chegado" ainda por cima, supostamente, tem intimidade com ela. Tem poderes exercidos de a retirar da criança, dormem juntos, separam-se, ausentam-se: será preciso lutar, na defesa dos direitos adquiridos* (Milheiro, 2001: 80).

O conflito instala-se e faz despertar o desejo de morte do rival do mesmo sexo e ao mesmo tempo o medo da retaliação: é o *Complexo de Édipo* (simbolismo contido na tragédia grega do Rei Édipo).

A disputa triangular com o pai só pôde acontecer porque havia uma intensa relação amorosa entre a mãe e o filho; sem isso não haveria razão para rivalizar com o pai. Para se definir na situação de conflito e dúvida será necessário afirmar-se e o *pénis* representa para o rapaz um meio de o fazer. A resolução ou liquidação do Complexo de Édipo produz-se no final deste estágio pela influência do medo da castração. Provoca, no rapaz, a renúncia à possessão da mãe e o abandono da atitude hostil face ao pai.

Na rapariga, a castração é vivida como um dano sofrido que, após um período de *denegação*, se vê forçada a aceitar. A sua falta não é sentida como uma ameaça de castração,

mas como um facto fisiológico. Para Freud (n.d., citado por Bergeret, 1998), esta constatação e a grande decepção que se lhe segue não só ocorre antes do Édipo, mas permite-lhe precisamente *entrar no Édipo*. A menina culpa a mãe pela ausência do pénis e aproxima-se do pai. Surge aqui a grande dificuldade ligada ao Édipo na rapariga que, contrariamente ao rapaz, tem de efectuar uma verdadeira *mudança de objecto*. Terá que desvalorizar e abandonar o seu primeiro objecto de amor (a mãe), elegendo o pai. A mãe passa a ser fonte de ciúme, permanecendo esta ruptura marcada por uma extrema ambivalência. A resolução do conflito passa pela renúncia da filha ao pai e resulta do medo de perder o amor materno.

Estas renúncias dão-se pelo *recalcamento* (ver Capítulo V) das tendências sexuais que, ao mesmo tempo que liquidam o Édipo, dão origem às identificações ao pai e à mãe.

A criança interioriza as interdições parentais (passadas e presentes) e é este conjunto de interdições que vai constituir no indivíduo uma espécie de unidade representativa dos pais: o *superego* (terceira instância do aparelho psíquico, tal como é apresentado no Capítulo V).

No entanto, não é com os pais tal como eles são na realidade que a criança se identifica, mas sim com os pais *idealizados*, puros, sem defeitos e fiéis aos seus próprios princípios. As funções do superego estão centradas nas exigências morais e na autocritica, que transformam a angústia em culpabilidade e acarretam o sentimento interior *de ter feito ou de não ter feito o que devia* (Bergeret, 1998: 46).

O Complexo de Édipo tem um papel organizador central na estruturação da personalidade. Vai ser decisivo para o futuro carácter da criança, pois implica a reformulação do desejo sexual em socialização e cultura. Nesta altura, desenvolvem-se os alicerces decisivos para a futura identidade quanto à escolha do objecto sexual (instala-se a identidade de género) e quanto à futura saúde mental. O declínio e o recalcamento obrigatório do Complexo de Édipo proporcionam tabus e proibições de incesto, traçando os caminhos da consciência moral que marcam o início do período de latência.

#### 5.2.4. O período de latência

O *período de latência* prolonga-se do sexto ano de vida até à puberdade. A sexualidade sofre uma paragem ou uma regressão provocada pelo recalcamento das pulsões sexuais. Ocorre uma modificação estrutural das pulsões, que torna possível o investimento da energia em outros *objectos* e, sobretudo, permite à criança perseguir outros *objectivos*.

Freud (1917, citado por Tran-Thong, 1987) refere que *entre o sexto e o oitavo anos, aproximadamente, o desenvolvimento sexual sofre uma paragem ou uma regressão que, nos casos socialmente mais favoráveis, merece o nome de período de latência. Esta latência pode também não existir; em todo o caso, ela não provoca fatalmente uma interrupção completa da actividade e dos interesses sexuais. A maior parte dos acontecimentos e tendências psíquicas anteriores ao período de latência são então marcados por uma amnésia infantil, caem nesse esquecimento que nos esconde e nos torna estranha a nossa primeira infância...*

Para a criança, tornou-se clara a discriminação dos papéis sexuais e sociais. As energias do *id* são desviadas da sua finalidade sexual e são canalizadas para a aquisição da

cultura e para o estabelecimento de relações amigáveis nos meios familiar e escolar, intensificando-se os desejos de realização intelectual.

O superego adquire especial importância nesta fase, passando a funcionar como a consciência moral e como censura interna da criança; fazendo par com o *ideal do ego*, estas duas instâncias (cuja distinção não é muito clara na obra de Freud) constituem modelos de referência para o Eu, sendo que este pode avaliar as suas próprias realizações. Não só as críticas dos pais e dos professores são importantes, mas a criança torna-se também capaz de fazer juízos de valor sobre o seu próprio comportamento (in Bertão, 1999).

Freud (1905/2001) explica que as construções capazes de limitar as tendências sexuais neste período se constituem às custas dos impulsos sexuais que, na totalidade ou em parte, foram desviados do seu uso próprio e aplicados a outros fins. Este processo acontece por acção de *mecanismos de defesa*: a *sublimação* e a *formação reactiva* (a definição de mecanismos de defesa do ego encontra-se no Capítulo V), que transformam os impulsos sexuais e permitem novos investimentos e novas identificações.

O autor conceptualizou o termo *sublimação* referindo-se a um tipo particular de actividade humana (criação literária, artística, intelectual) que não tem nenhuma relação aparente com a sexualidade, mas que extrai a sua força da pulsão sexual, na medida em que se desloca para um alvo não sexual, investindo objectos socialmente valorizados (in Roudinesco & Plon, 2000). O ego permite que as pulsões se manifestem, mas modifica a sua finalidade: o objectivo proibido é abandonado em proveito de um novo objectivo, autorizado pelo superego.

A *formação reactiva* é um mecanismo que se desenvolve preferencialmente durante o período de latência em proveito dos valores veiculados pelos contextos históricos, sociais e culturais (não unicamente dos valores parentais, mas também dos valores ligados aos comportamentos vigentes no grupo de pares). Surge em detrimento das necessidades pulsionais mais rudes, agressivas ou sexuais directas, dando-lhes vazão de forma indirecta: a energia pulsional retirada às representações proibidas é reinvestida numa atitude autorizada. Por exemplo, uma atitude solícita pode ser uma formação reactiva contra o ódio, bem como a limpeza meticulosa pode ser uma defesa contra o desejo de sujar (in Bergeret, 1998).

Os desejos libidinais antes investidos nos pais são agora substituídos por expressões sublimadas de afecto, carinho e respeito, sendo um período particularmente favorável às aquisições educativas, escolares e culturais. Segundo Freud (1905/2001: 90-91), *é durante o período de latência total ou parcial que se constituem as forças psíquicas que, mais tarde, constituirão um obstáculo aos impulsos sexuais e, como diques, limitarão o seu curso (o desgosto, o pudor, as aspirações morais e estéticas)*. O autor faz também referência à importância do papel da educação neste processo, mas salienta que *na realidade, porém, esta evolução condicionada pelo organismo e fixada pela hereditariedade pode, às vezes, produzir-se sem qualquer intervenção da educação*.

Mostra, deste modo, que a educação se limita a reconhecer e a aprofundar os traços do que é preestabelecido organicamente.

No início do período de latência, a criança procura ainda estar junto dos objectos de amor parental e a ambivalência intensifica-se, expressando-se pela alternância entre comportamentos de obediência e de rebeldia seguida de remorso. Depois, com a tendência

para as reacções hostis desaparecerem, começa a aproximar-se das outras pessoas para estabelecer relações amigáveis. Há uma verdadeira *mudança de objecto*, pois a criança está agora pronta para ser influenciada por outras crianças e por outros adultos que não os pais. *Como se tornou capaz de compará-los, a sua fé na onnipotência parental enfraquece* (Bergeret, 1998: 48).

Acontece também que a aparente calma do período de latência nem sempre é real e as tendências edípicas podem, em certa medida, continuar. A transformação da sexualidade infantil representaria, segundo Freud (1905/2001: 93), um dos fins da educação. No entanto, acrescenta: *sucedem às vezes que um fragmento da vida sexual, escapado à sublimação, faz o seu aparecimento; ou ainda, que subsiste uma actividade sexual através de toda a duração da latência, até ao desenvolvimento do impulso sexual com a puberdade*.

Este facto pode limitar a disponibilidade afectiva da criança para a aprendizagem escolar, já que os investimentos energéticos se mantêm ainda comprometidos com as finalidades sexuais. É através da *dessexualização* das pulsões que a criança pode ficar com energia livre e investi-la nas aprendizagens escolares.

Bertão (1999: 128) salienta: (...) *contudo, há crianças que, quando iniciam a escolaridade, apresentam diversas dificuldades no modo de apreender o real que lhe é apresentado, como se a sua curiosidade, ainda ligada à esfera sexual, não tivesse sido transformada em curiosidade pela aprendizagem*.

A autora revê o contributo da psicanálise na compreensão das dificuldades de aprendizagem. Mostra como, para além dos factores de ordem física, sensorial, cognitiva, educacional e pedagógica, os factores de ordem emocional, enquanto expressão de conflitos psíquicos, influenciam a utilização das faculdades intelectuais da criança.

Por exemplo, aspectos ligados ao deslocamento da ansiedade da esfera sexual para a esfera intelectual, a inibição da agressividade como forma de recusa à competição ou as dificuldades ligadas ao processo de separação/individuação mãe/filho podem constituir razões de ordem psico-afectiva para o desinvestimento escolar e para as inibições intelectuais.

Sugere-se, por fim, que a resolução dos problemas afectivos da primeira infância é fundamental para que, nesta fase, a criança possa colocar em primeiro plano o investimento escolar e, progressivamente, procurar o seu lugar na socialização entre os pares e outros adultos fora da família.

### 5.2.5. A fase genital

Para Freud (1905/2001), na puberdade acontecem transformações que conduzem a vida sexual infantil à sua forma definitiva.

*O impulso sexual era até então essencialmente auto-erótico; vai agora descobrir o objecto sexual. Provinha de impulsos parciais e de zonas erógenas que, independentemente umas das outras, procuravam como único fim da sexualidade um certo prazer. É dado agora um novo fim sexual, na realização do qual todos os impulsos parciais cooperam, enquanto as zonas erógenas se subordinam ao primado da zona genital* (Freud, 1905/2001: 139).

A zona genital (pénis, vagina) torna-se a zona erógena dominante neste estágio. Caracteriza-se, em termos de desenvolvimento psicosexual, pela subordinação das pulsões parciais ao fim comum, que é a *genitalidade*, e pela intensificação da pulsão sexual, que procura agora um objecto exterior e sexualmente definido.

A puberdade vem pôr fim à aparente calma do período de latência; completa-se a maturação dos órgãos sexuais e reactivam-se os interesses sexuais. Nesta altura, dá-se uma intensa reactivação das pulsões edípicas, como se o desenvolvimento sexual retomasse o ponto em que fora abandonado na altura da resolução do complexo de Édipo.

Entre a latência e a puberdade, pode distinguir-se um momento intermédio de *pré-puberdade* ou *pré-adolescência*, durante o qual as tendências infantis voltam a aparecer em força, ainda que em condições diferentes. Os mecanismos de defesa que transformavam as tendências negativas em positivas enfraquecem ou desaparecem e a libido dirige-se de novo para os objectos de amor da infância, isto é, para os objectos parentais (Bergeret, 1998: 49).

Impõe-se, então, uma tarefa urgente para o ego: *abandonar a escolha parental*. O conflito edípico que ressurgir deve agora resolver-se pela progressiva autonomização do jovem, por novas identificações e pela substituição das fantasias infantis pela realidade factual objectiva. O adolescente tem que modificar as imagens parentais idealizadas e aceitar os pais como seres sexualizados.

A tarefa psicológica do adolescente consiste, por um lado, em fazer face às transformações físicas da puberdade propriamente dita e, por outro, em realizar a separação interna dos objectos primitivos.

Freud (1917, citado por Fleming, 1993: 43-44) afirma: (...) *na puberdade, quando o instinto sexual faz as suas primeiras exigências, o antigo objecto familiar incestuoso é retomado de novo e carregado de libido (...). A partir daí, o indivíduo humano tem que dedicar-se à grande tarefa de se separar dos seus pais, e, até que esta tarefa não esteja cumprida, ele não deixa de ser criança e não pode tornar-se membro da comunidade social.*

O ressurgir da problemática edípica impõe ao adolescente o repúdio inconsciente dos pais e a rejeição dos seus valores e modos de vida, que se traduz no que é habitualmente reconhecido como o *conflito de gerações*. O jovem poderá isolar-se e comportar-se como um estranho na própria família, poderá revoltar-se contra a autoridade parental e contra outros adultos que simbolicamente representam os pais (professores ou outros educadores).

Na literatura psicanalítica, a separação interna dos primeiros objectos de amor é abordada em termos de *perda* ou *processo de luto* (é o *luto parental*), que terá que acontecer para que o adolescente possa identificar-se e investir em outros objectos, fora da família. A escolha de novos objectos libidinais reflecte-se em relações intensas e apaixonadas, mas passageiras, com jovens da mesma idade ou em apegos a indivíduos mais velhos, com poucos traços em comum com os pais. Estas relações contribuem sobretudo para o processo de construção da identidade e da autonomia do adolescente.

Segundo Anna Freud (n.d., citada por Dias Cordeiro, 1988: 21), o movimento de adaptação do adolescente é marcado pela acção de mecanismos de defesa que visam o abandono

da escolha parental: o *deslocamento libidinal* e a *inversão do afecto*. O deslocamento libidinal consiste em transferir a libido objectal (ligada aos objectos parentais) para outros adultos cuja posição (pessoal, social ou cultural) seja oposta à dos pais e que surgem como ideais perfeitos. Na inversão de afectos, existe uma transformação do amor em ódio, da dependência em revolta, do respeito em desrespeito que, no entanto, não traz satisfação nem alivia o jovem da ansiedade e dos sentimentos de culpa.

A saída deste conflito resulta ou na rejeição total dos pais e na procura de um modo de vida completamente diferente ou *no restabelecimento do equilíbrio na tolerância recíproca e no afecto partilhado* (Bergeret, 1998: 51), dando lugar ao amor maduro pelo reconhecimento realista (já não idealizado) dos pais, admitindo e aceitando as suas inevitáveis imperfeições.

Como refere Dias Cordeiro (1988), nesta altura difícil, o adolescente encontra apoio nos seus pares e transforma-se, progressivamente, numa pessoa autónoma, sexualmente activa e capaz de aceitar a representação estável e duradoura de si próprio. À medida que diminuem os conflitos relacionados com a sexualidade, com a auto-estima e com o sentido de identidade, o adolescente pode atingir novas metas, *nomeadamente nas relações de amor heterossexual e nos interesses intelectuais e profissionais* (Dias Cordeiro, 1988: 23). O autor salienta a existência de um *estado amoroso*, enquanto capacidade da libido para se dirigir a um novo objecto heterossexual. A capacidade de manter relações heterossexuais estáveis marca o fim da adolescência e o início da idade adulta.

*O carácter normal da vida sexual é assegurado pela conjugação de duas correntes dirigidas para o objecto e o fim sexuais: a da ternura e a da sensualidade. O impulso sexual põe-se agora ao serviço da função de reprodução; torna-se, por assim dizer, altruísta* (Freud, 1905/2001: 139-140).

A ternura vem substituir a exclusiva procura de prazer enquanto único fim da sexualidade infantil. O desenvolvimento psicossocial é levado a cabo com a escolha de um novo objecto sexual, o que só é possível após a renúncia aos objectos da infância. Na relação genital adulta confluem a sensualidade e a ternura e a individualidade de cada um dos elementos do par é assegurada na consecução dos projectos comuns.

### 5.3. O desenvolvimento psicossocial segundo Erik Erikson

Erik Homburger Erikson nasceu em Hamburgo, na Alemanha, em 1902. Foi criado por sua mãe, que era judia e por seu padrasto, um pediatra judeu. Na sua juventude, estudou arte e percorreu a Europa procurando tornar-se um artista. Ensinou arte a filhos de pacientes de Freud e a que viria a ser sua esposa, Joan Serson, estudava psicanálise e introduziu-o nessa ciência. Embora não tivesse um diploma universitário, Erikson tornou-se analista de crianças e leccionou nas universidades de Harvard, Berkeley e Yale. Morreu em 1994, aos 91 anos (*in Cloninger, 2003*).

Embora se considerasse um freudiano, Erikson propôs várias inovações teóricas que enfatizavam os factores sociais e históricos no desenvolvimento do ego e defendeu uma perspectiva desenvolvimental que abarca todo o ciclo vital. As suas concepções de desenvolvimento e de identidade influenciaram as pesquisas posteriores sobre a adolescência, devendo-se a ele a expressão *crise da adolescência*.

Para Erikson, o desenvolvimento psicossocial resulta de uma interação recíproca entre o indivíduo, o ambiente imediato e as influências históricas e culturais, processando-se segundo as orientações de um plano biológico que evolui em interação com o meio. A qualidade da interação depende do tipo de estimulação ambiental e da capacidade do indivíduo para tirar proveito das experiências.

Erikson procurou compreender o desenvolvimento recorrendo ao princípio *epigenético*, que é aplicado ao crescimento dos indivíduos durante a vida intra-uterina. Generalizando o princípio, afirma: *tudo o que cresce tem um plano básico, e é a partir deste que se erguem as partes, tendo cada uma delas o seu próprio tempo de ascensão até que todas tenham surgido para formar um todo em funcionamento* (Erikson, 1959, citado por Cloninger, 2003: 149).

Este princípio aplica-se tanto ao desenvolvimento físico quanto ao desenvolvimento psicológico das pessoas ao longo da vida. Para que o indivíduo evolua de forma saudável, várias partes têm que se desenvolver de maneira sequencial. Essas partes constituem as *forças do ego* identificadas por Erikson e que evoluem em oito fases.

As quatro primeiras fases correspondem às fases oral, anal, fálica e de latência de Freud. A fase genital de Freud inclui as quatro últimas fases de Erikson. Em cada etapa, o conflito centra-se numa determinada questão e dele emerge uma força do ego ou *virtude*, que passa a fazer parte do repertório de aptidões do indivíduo. Cada força desenvolve-se em relação a um pólo oposto ou negativo: a força da *confiança* desenvolve-se em relação à *desconfiança*, a força da *autonomia* em relação à *vergonha* e assim por diante. Num desenvolvimento saudável, a extensão da força é maior do que a da fraqueza. Essas forças desenvolvem-se nos relacionamentos com pessoas significativas, começando pela figura materna e estendendo-se a outras interações ao longo do crescimento (*in* Cloninger, 2003).

Embora cada aptidão do ego tenha o seu período de crise e de maior crescimento num momento determinado da vida, a resolução das etapas anteriores preparam o caminho para a força seguinte, e os desenvolvimentos posteriores podem, até certo ponto, modificar uma resolução anterior. Por exemplo, tornar-se avô propicia a muitas pessoas idosas uma segunda oportunidade de desenvolver a *generatividade* como força do ego, que tem o seu foco de desenvolvimento básico no estágio anterior (*in* Cloninger, 2003).

Erikson (1963/1976) procurou organizar de modo sistemático a concepção do ciclo de vida através da construção de um *diagrama epigenético* (ver Quadro 14).

Neste diagrama, o *espaço diagonal* representa a sequência normativa das aquisições psicossociais que se efectuam à medida que, em cada etapa, um novo conflito nuclear soma uma nova qualidade ao ego, constituindo um novo critério de fortaleza humana acumulada. O espaço abaixo da diagonal representa os precursores de cada uma dessas soluções que, por sua vez, tiveram início nas anteriores. Acima da diagonal, há um espaço para a designação dos *derivados* dessas aquisições e suas transformações na personalidade em maturação e na personalidade madura.

Quadro 14 (adaptado de Erikson, 1963/1976 252)

O DESENVOLVIMENTO DO EGO: DIAGRAMA EPIGENÉTICO								
VIII Maturidade								Integridade do Ego vs. Desespero
VII Idade Adulta							Generatividade vs. Estagnação	
VII Idade Adulta Jovem						Intimidade vs. Isolamento		
V Puberdade e Adolescência					Identidade vs. Confusão de Papel			
IV Latência				Indústria vs. Inferioridade				
III Locomotor-Genital			Iniciativa vs. Culpa					
II Muscular-Anal		Autonomia vs. Vergonha e Dúvida						
I Oral-Sensorial	Confiança Básica vs. Desconfiança							
	1	2	3	4	5	6	7	8

O autor salienta como pressupostos básicos do diagrama:

(1) a personalidade desenvolve-se de acordo com etapas predeterminadas na disposição do indivíduo em crescimento, dirigindo-se este para um espaço social cada vez mais amplo, para se tornar ciente dele e para interagir com ele;

(2) a sociedade tende a constituir-se de modo a satisfazer e a provocar esta sucessão de potencialidades e procura salvaguardar a sua sequência e proporção adequadas.

Um dos propósitos do diagrama epigenético consiste em facilitar a comparação das etapas psicossociais de Freud com outros aspectos do desenvolvimento físico e cognitivo.

Erikson chama a atenção para o facto de, apesar do diagrama registar uma série de conflitos ou crises, tal não implica que todo o desenvolvimento seja uma série de crises, mas sim que o desenvolvimento psicossocial seja uma sucessão de *fases críticas*, entendendo por *crítico* um momento decisivo ou de opção entre o *progresso* e a *regressão*, a *integração* e a *sujeição*.

O diagrama inclui um sistema de etapas reciprocamente dependentes. Por exemplo, embora a *confiança básica* se deva desenvolver enquanto etapa individual no primeiro ano de vida, expressa-se nas etapas seguintes com significados próprios, relacionados com o conflito emergente.

O autor apresenta um esquema de desenvolvimento numa sequência fixa de oito estádios, cada um correspondendo a um período cronológico específico e envolvendo a aquisição de um estilo consistente de organização da experiência, de reestruturação da identidade desde a infância e de incorporação de novos papéis oferecidos pela sociedade (*in Campos, 1990*).

Cada um destes estádios é caracterizado por um dilema particular, em que o sujeito adquire atitudes básicas determinantes para o seu desenvolvimento psicossocial. Estas atitudes básicas surgem em cada estádio como orientações polares, em que o indivíduo pode emergir de cada um deles com um sentido de si próprio reforçado ou debilitado. As orientações polares são conflitos nucleares, ou seja, momentos de crise e de reintegração activa do Eu (*in Campos, 1990*).

Em *Infância e Sociedade* (1963/1976), Erikson descreve e caracteriza as *Oito Idades do Homem*, como etapas sequenciais de aquisição de uma série de qualidades do ego, que surgem em períodos críticos do desenvolvimento.

### 5.3.1. Confiança básica versus desconfiança básica

A primeira tarefa do ego (ao longo do primeiro ano de vida) é a aquisição de um sentimento de *confiança básica*. É, portanto, uma tarefa para o cuidado materno, pois deriva das primeiras experiências infantis. Não depende da quantidade de alimento ou de demonstrações de amor, mas da qualidade da relação materna.

Implica criar no filho um sentimento de confiança através de um tratamento que combine o cuidado das necessidades individuais da criança com um sentimento de

*fidedignidade pessoal* (que significa ser digno de fé ou merecedor de crédito), enquadrado num determinado estilo de vida e numa determinada cultura.

A confiança básica cria na criança a base para o desenvolvimento de um sentimento de identidade, que mais tarde se combina com o sentimento de *ser aceite* e de *ser ela mesma*, podendo converter-se naquilo que os outros confiam que ela chegará a ser.

A regulação mútua entre o desenvolvimento progressivo das capacidades da criança e os cuidados maternos acompanha o aumento das horas de vigília, a sensação de familiaridade e de bom funcionamento interno. Tudo isto permite que a criança suporte as frustrações desta etapa, preparando-a para tolerar as frustrações das etapas seguintes.

Sendo a primeira realização social da criança, o sentimento de confiança implica poder deixar a mãe de lado, sem demasiada ansiedade ou raiva, porque ela se converteu numa certeza interior, assim como numa possibilidade exterior (a previsibilidade do que é seguro e familiar).

Mesmo nas circunstâncias mais favoráveis, esta etapa introduz na vida psíquica um sentimento universal de nostalgia por um *paraíso perdido*. E é por oposição a este sentimento de ter sido despojado e abandonado que é necessário conservar a confiança básica durante toda a vida.

A *desconfiança básica* é um importante desencadeador de perturbações psicopatológicas. A este propósito, Campos (1990) salienta a tendência para a imobilidade e para a apatia que, num futuro, se constituem como respostas mais frequentes face à ausência de estabelecimento de um sentimento de confiança na infância. Associa-se à dificuldade em esperar ou tolerar a demora de uma gratificação, tornando o indivíduo inseguro face ao mundo e ao futuro. *Toda a demora parece ser uma decepção, toda a espera, uma experiência de impotência, toda a esperança um perigo, todo o plano uma catástrofe, todo o possível provedor, um traidor* (Erikson, 1968, citado por Campos, 1990: 267).

Por outro lado, uma certa *desconfiança* é também inevitável e necessária para a adaptação realista do indivíduo (*in* Cloninger, 2003).

A resolução ótima deste estágio consiste no balanço dinâmico entre os dois pólos, permitindo a emergência de um Eu como fundamento rudimentar da identidade. O sentimento de confiança em si e nos outros e a capacidade de ser idêntico e distinto são os resultados esperados desta crise (*in* Campos, 1990).

### 5.3.2. Autonomia versus vergonha e dúvida

Correspondendo à fase anal de Freud, esta etapa decorre ao longo do segundo e terceiro anos de vida. O controlo do esfíncter anal permite à criança experimentar duas novas modalidades de relação com o seu prestador de cuidados – a *retenção* e a *expulsão*. Os conflitos básicos ligados a estas modalidades podem levar a expectativas ou atitudes hostis ou favoráveis, num momento em que o treino do asseio se torna tão importante. Ao mesmo tempo, permitem a vivência da autonomia pela livre escolha, pelo domínio do corpo e pelo controlo das relações interpessoais.

A criança deve sentir que a confiança não está em perigo causado pelo que seria uma mudança de atitude. Portanto, o controlo externo nesta etapa deve ser firmemente tranquilizador, protegendo-a contra a vergonha e a dúvida precoce. O que pode ser vivido pelos pais como *ataques* por parte da criança são, na verdade, atitudes de exploração e de experimentação, normativas do ponto de vista do desenvolvimento.

A criança deverá experimentar alguma liberdade e controlo sobre o meio, adquirindo novos modos de funcionar pela interacção directa com as pessoas e com o ambiente em geral.

O perigo está num controlo precoce e excessivo que levam ao fracasso na autonomia que, por sua vez, resulta de um sentimento de vergonha em mostrar publicamente o Eu e de dúvida em relação à forma como os outros o aceitam (*in* Campos, 1990).

Erikson (1963/1976: 233) refere que *envergonhar demais não conduz a uma verdadeira rectidão, mas a uma secreta determinação de fazer tudo o que se quer, impunemente, sem ser visto, quando não dá em resultado uma desafiante falta de vergonha e, ainda de um sentimento de autocontrolo sem perda de auto-estima resulta um sentimento constante de boa vontade e orgulho; de um sentimento de perda do autocontrolo e de supercontrolo exterior resulta uma propensão duradoura para a dúvida e a vergonha* (Erikson, 1963/1976: 233-234).

A resolução da crise deve surgir de um consenso entre os dois pólos. Cloninger (2003) salienta que deve prevalecer uma proporção maior do pólo positivo (autonomia), mas que um certo grau de vergonha e de dúvida é também necessário para a saúde a para o bem-estar da sociedade.

### 5.3.3. Iniciativa versus culpa

As crianças de 4 e 5 anos enfrentam a terceira crise psicossocial: a problemática iniciativa/culpa (que corresponde à fase fálica de Freud). Para Erikson (1963/1976), a iniciativa constitui a modalidade social básica de *conquistar*, no sentido de *estar no jogo*, que sugere prazer no ataque e na conquista.

*A iniciativa soma à autonomia a capacidade de empreender, planear e de "atacar" uma tarefa pelo gosto de ser activo e de estar em movimento, enquanto anteriormente a obstinação inspirava muito frequentemente actos de rebeldia ou pelo menos de independência declarada* (Erikson, 1963/1976: 235).

A criança encontra-se em plena posse de um excedente de energia, que lhe permite esquecer rapidamente os fracassos e procurar o que lhe parece desejável, ainda que possa também parecer incerto e até perigoso.

Esta etapa exprime-se pela capacidade de atingir objectivos e comporta uma rivalidade antecipada em relação aos que chegaram primeiro e, por isso, podem ocupar a área para a qual a iniciativa é dirigida. A rivalidade edipiana tem aqui a sua expressão, com sentimentos de inveja e rivalidade infantil, na competição por um lugar privilegiado junto da mãe.

*A sexualidade infantil e o tabu do incesto, o complexo de castração e o superego unem-se aqui para causar aquela crise especificamente humana durante a qual a criança*

*deve renunciar a uma ligação exclusiva, pré-genital, com seus pais, para iniciar o lento processo de se tornar um genitor, um portador da tradição* (Erikson, 1963/1976: 236).

A resolução da crise expressa-se na criança ávida por aprender rapidamente e por se tornar maior, no sentido de compartilhar obrigações e execuções. Corresponde à entrada no jardim-de-infância e à aquisição da identidade de género, pela identificação com os progenitores. A criança está ansiosa e apta para fazer coisas em cooperação, juntando-se a outras crianças para planear e construir.

O perigo consiste no desenvolvimento de um sentimento de culpa precoce relacionado com os objectivos visados. O fracasso nesta etapa leva à culpa e à resignação e a uma atitude de hipercontrolo, de constrangimento e de obediência da criança, para além daquela exigida pelo progenitor.

Reflectir-se-á, mais tarde, na fixação do sujeito em papéis menores, pelo medo de realizar objectivos mais ambiciosos. O fracasso na iniciativa reflecte-se na inibição ou na impotência. O indivíduo não envereda pelo prazer da conquista, não *está no jogo*, sendo a sua acção travada por um senso moral excessivo (no sentido moralista) de que os seus desejos constituam um perigo potencial para o seu próprio ego e para o dos seus semelhantes (como expressão de um superego primitivo, cruel e inflexível).

Segundo Campos (1990), o balanço óptimo entre o sentimento de iniciativa e de culpabilidade mostra a consciência dos limites impostos pelas convenções culturais apreendidas pelo sujeito no meio social em que vive. A iniciativa deve preponderar sobre a culpa, permitindo ao sujeito sentir, sem culpabilidade, que pode ser o que imaginar ser.

#### 5.3.4. Indústria *versus* inferioridade

Nesta etapa, que decorre dos 6 anos até à puberdade e que corresponde ao período de latência de Freud, a criança deve esquecer as esperanças e desejos do passado, ao mesmo tempo que a sua imaginação se disciplina às leis do mundo do trabalho. A criança sublima a necessidade de se afirmar pelo ataque aos seus progenitores e aprende a conquistar a consideração produzindo coisas. Prepara-se para se dedicar a habilidades e tarefas fora do meio familiar, desenvolvendo um sentido de *indústria*.

Para Erikson (1963/1976: 238), nesta fase, as crianças de todas as culturas recebem uma instrução sistemática: (...) *assim, o cenário interior parece estar preparado para a "entrada na vida", independentemente da vida dever começar na escola, seja a escola campo, selva ou sala de aula.*

Não se trata especificamente da instrução de professores especializados, mas de adultos que são *professores* por dotes naturais ou de crianças mais velhas.

É importante que esta aprendizagem aconteça para que a criança se desenvolva e não deixe de acreditar nas competências que lhe permitirão a manutenção do *status* no grupo social a que pertence. O desenvolvimento das suas capacidades acontece no contexto da instituição escolar e requer uma avaliação de si como pessoa trabalhadora.

É uma etapa social decisiva, pois a indústria implica fazer coisas ao lado de outros e com eles, desenvolvendo-se, a partir daqui, uma primeira representação acerca da divisão do trabalho e da oportunidade diferencial. O perigo acontece quando a criança sente que o seu valor como aprendiz depende mais das características dos seus antecedentes e da qualidade das suas roupas, do que do seu desejo e da sua vontade de aprender.

A possibilidade de fracasso face aos outros põe em causa a identificação com os restantes elementos do grupo e limita as expectativas em relação ao trabalho, despertando sentimentos de inadequação e de inferioridade.

Sem iniciativa, autonomia e confiança no meio, a criança não é capaz de produzir coisas com perseverança, de reconhecer as suas capacidades e de se fazer reconhecer pelos outros. O desenvolvimento de um sentimento de inferioridade pode relacionar-se com o insucesso na resolução das etapas anteriores. O excessivo medo de perder a mãe e de crescer (porque implica sair de casa) encontra-se em crianças cujas famílias não as prepararam para o mundo exterior que, por sua vez, pode revelar-se ameaçador e pouco compensador. Os pais e os professores devem ser sentidos como figuras de segurança e de confiança, servindo como modelos de identificação que fazem e sabem coisas que a criança ainda não sabe. Devem também promover a segurança interna que permite lutar contra o medo de estar só e de se confrontar com o mundo exterior (*in Campos, 1990*).

O reconhecimento progressivo das capacidades e potencialidades está na base do desenvolvimento da identidade profissional futura. O sentimento de incompetência não permite criar objectivos de vida que surgem, desde logo, como impossíveis de realizar. Por outro lado, o sentimento de que se pode fazer tudo, ou seja, a ausência da consciência das limitações, individuais ou externas, mostra uma consciência de si pouco realista e pode levar a uma realização impossível (*in Campos, 1990*).

### 5.3.5. Identidade *versus* confusão de papel

A tarefa psicossocial do adolescente é a formação da identidade pessoal. O processo de individuação inicia-se na infância, mas a adolescência é, para Erikson, uma etapa crucial, em que o jovem procura um novo sentido de continuidade e de coerência do Eu, que deve incluir agora a maturidade sexual. A formação da identidade engloba a integração das identificações infantis precoces com novos aspectos psicológicos e psicossociais.

O meio infantil é agora substituído por uma unidade mais vasta e indefinida, que exige a identificação com novos papéis e novas competências: a sociedade. O adolescente precisa sobretudo de uma *moratória*, isto é, de um período em que possa ter liberdade de exploração e de experimentação de papéis, capacidades, decisões e envolvimento afectivos, sem o peso da responsabilidade adulta.

*A mente do adolescente é essencialmente uma mente 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, 1963/1976: 242).*

O jovem vê-se confrontado com pressões sociais, dos pais e dos professores, para fazer escolhas, particularmente no que respeita às áreas escolar e profissional. A existência de

experimentação e de exploração é fundamental para que possa realizar uma tomada de decisão activa, permitindo estabelecer o que deseja vir a *ser* e a *querer* livremente. Este período exige o desenvolvimento da socialização no grupo de pares, o assumir de papéis sexuais, o despertar vocacional e o questionamento de valores religiosos, políticos e morais.

Segundo Erikson (n.d., citado por Fleming, 1993), a procura da identidade força o adolescente a rejeitar e a revoltar-se contra os seus pais. A função desta rejeição é libertar o adolescente das identificações infantis e do controlo e autoridade parentais, sendo que os contextos psicossociais envolventes ganham uma maior importância. Impõem-se os movimentos concomitantes de separação psicológica interna e de separação física face aos pais, traduzidos em comportamentos de autonomia ou em experimentação.

Este processo leva ao desenvolvimento da *fidelidade*, enquanto força do ego que deriva desta fase. A *fidelidade* é a capacidade do indivíduo para se manter leal às suas escolhas, para confiar nas outras pessoas e em si próprio, para se dedicar a uma causa e comprometer-se com os valores humanos universais; desenvolve-se o sentido moral de cuidar dos outros, de os respeitar e de os apreciar.

*O indivíduo adquire um sentido subjectivo de si, caracterizado pela unidade e continuidade, que permite reconhecer-se no presente, no passado e no futuro. A identidade é também um fenómeno interpessoal, na medida em que se baseia na forma como os outros percebem o indivíduo e o avaliam* (Campos, 1990: 264).

O perigo desta etapa é a *confusão de papel*. Quando não adquire a sua identidade, o adolescente permanece num estado de confusão, sem um sentido em relação ao passado ou ao futuro, expressando-se numa sensação de alienação pessoal que impede o estabelecimento de um núcleo estável de personalidade.

A confusão de papel acarreta dúvidas quanto à identidade sexual e a incapacidade de se fixar numa identidade ocupacional. Para reforçarem o seu sentimento de identidade, os *jovens confusos* mantêm-se juntos, procurando perceber-se pelo reflexo dos outros. Podem apegar-se exageradamente ao *espírito do clã*, excluindo com crueldade todos os que são diferentes, pois ameaçam a identidade do grupo, com o qual se superidentificam, ao ponto de perderem a sua própria identidade. Definem claramente os indicadores do que está *dentro* e do que está *fora* do grupo e testam a lealdade dos seus membros como forma de ultrapassar as dificuldades que surgem. Erikson chama a atenção para a importância de compreender (o que não significa justificar nem compartilhar) essa intolerância como uma defesa contra a confusão do sentimento de identidade (in Erikson, 1963/1976).

### 5.3.6. Intimidade *versus* isolamento

A tarefa do adulto jovem é o desenvolvimento de um sentido de verdadeira *intimidade*.

Como emergente força do ego, a intimidade depende da realização bem sucedida da identidade, pois implica a capacidade de se envolver em uniões amorosas, sexuais e de amizade, sem o temor de perder o próprio Eu.

*O adulto jovem, que emerge da busca e persistência em uma identidade, anseia e se dispõe a fundir a sua identidade com a de outros. Está preparado para a intimidade,*

*isto é, tem a capacidade de se confiar a filiações e associações concretas e de desenvolver a força ética necessária para ser fiel a essas ligações, mesmo que elas imponham sacrifícios e compromissos significativos* (Erikson, 1963/1976: 242-243).

A intimidade envolve a capacidade de fusão psicológica com outra pessoa, podendo ser um amigo ou um amante, com a certeza de que a identidade individual não será destruída nessa união. Da intimidade surge a *verdadeira genitalidade* (para Freud) ou o *amor* (para Erikson) que engloba a partilha sexual, a confiança mútua e os projectos comuns nas áreas do trabalho, da procriação e da recreação.

Para Erikson, o perigo desta etapa é o isolamento, isto é, a fuga aos contactos que levam à intimidade, podendo constituir um potencial núcleo de patologia no jovem adulto. Partilhar a intimidade com alguém significa, neste caso, pôr em risco a identidade, o que leva ao repúdio e, se necessário, à destruição das influências e das pessoas que se mostrem perigosas para o indivíduo. As relações estabelecem-se muitas vezes com base na competição ou na exploração do outro, onde se *debatem* os conflitos insuficientemente integrados das etapas anteriores. Pela troca frequente de parceiros sexuais, sem uma verdadeira fusão ou entrega real de si próprio, o indivíduo procura também evitar a verdadeira intimidade.

O autor propõe, ainda, a expressão *isolamento a dois* para caracterizar relações em que os elementos do par se protegem da intimidade, evitando a necessidade de enfrentar o próximo desenvolvimento crítico, o da *generatividade*. A inibição da intimidade é reforçada pelo medo das suas consequências: os filhos e as responsabilidades pela sua assistência (*in* Erikson, 1963/1976).

### 5.3.7. Generatividade *versus* estagnação

Esta etapa corresponde à maturidade. A tarefa do ego consiste no desenvolvimento da *generatividade* que é, fundamentalmente, a preocupação em estabelecer e em orientar a nova geração. O conceito de generatividade engloba a *procriação*, a *produtividade* e a *criatividade*, pela capacidade de gerar novos seres, novos produtos e novas ideias. Não implica necessariamente a realização da maternidade ou da paternidade, sendo que muitos indivíduos aplicam o sentimento de generatividade a outras formas de interesse e criatividade altruístas, que podem absorver o impulso parental.

*O homem maduro precisa sentir-se necessitado, e a maturidade necessita da orientação como do estímulo daquilo que tem sido produzido e de que deve cuidar* (Erikson 1963/1976: 245).

A vertente positiva é o sentimento de comprometimento social e a necessidade de ensinar e de cuidar das gerações vindouras.

O fracasso nesta etapa leva ao sentimento de estagnação, ao tédio e ao depauperamento interpessoal. O indivíduo centra-se em si próprio, permanecendo no papel de filho e fazendo recair sobre si as preocupações, muitas vezes ligadas a uma invalidez física ou psicológica prematura.

### 5.3.8. Integridade do ego *versus* desesperança

*Só naquele que de alguma forma tem cuidado de coisas e pessoas e tem-se adaptado aos triunfos e desilusões inerentes à sua condição de criador de outros seres humanos e gerador de produtos e ideias, somente nele pode amadurecer o fruto dessas sete etapas. Não conheço melhor termo para isso que integridade do ego (Erikson, 1963/1976: 247).*

O envelhecimento acarreta a tarefa que consiste em resolver a crise entre *integridade e desesperança*.

É uma fase de balanço e a integridade implica a capacidade de olhar retrospectivamente e de aceitar o próprio ciclo de vida, sem desejar que as coisas tivessem sido diferentes.

Erikson (1963/1976) caracteriza a integridade emocional como proporcionando a capacidade para aceitar o passado e predispor-se para o presente; para aceitar aqueles que se tornaram significativos para o próprio, o que implica um amor novo e distinto pelos pais, livre do desejo de que eles fossem diferentes; e para aceitar do facto de que a vida de cada um é da sua própria responsabilidade. O indivíduo aceita as mudanças trazidas pelas novas gerações e, embora consciente dos vários modos de viver, não deixa de defender a dignidade do seu próprio estilo de vida.

A falta ou a perda da integridade do ego manifesta-se pela desesperança, que é simbolizada pelo temor da morte e pela rejeição do próprio ciclo de vida. A desesperança exprime o descontentamento de si próprio e o sentimento de que o tempo já é curto para a tentativa de começar outra vida. Por vezes o desespero esconde-se sob uma capa de repulsa ou desprezo para com determinadas instituições ou pessoas, o que, na verdade, significa a dificuldade em aceitar-se a si próprio e ao seu percurso de vida.

### 5.4. O desenvolvimento moral segundo Lawrence Kohlberg

Um dos objectivos do processo de socialização consiste em as crianças aprenderem a distinguir entre o que é considerado correcto e incorrecto numa determinada sociedade, isto é, conseguirem um nível elevado de conhecimento dos valores morais que regem a sociedade em que se encontram integradas e se comportem de acordo com eles.

O estudo do desenvolvimento moral tem sido realizado, essencialmente, no âmbito de duas abordagens teóricas: as teorias da aprendizagem social e as teorias cognitivo-evolutivas. A diferença mais evidente entre ambas reside no facto de as primeiras terem estudado, sobretudo, a conduta moral, enquanto as segundas interessaram-se em estudar o raciocínio ou juízo moral.

As teorias cognitivo-evolutivas, cujos estudos utilizam fundamentalmente entrevistas individuais de tipo clínico, surgem a partir dos estudos realizados por Jean Piaget e Lawrence Kohlberg (1927-1987) acerca da evolução do juízo moral. Como já foi referido, uma das características principais destas teorias reside na utilização do conceito de estágio,

isto é, o desenvolvimento das atitudes morais pressupõe uma *reorganização sequencial* relacionada com a idade. Segundo González e Padilla (1995a: 172), os aspectos mais relevantes destas teorias são:

**(1)** o desenvolvimento moral possui uma componente básica-estrutural ou de juízo moral, com uma motivação baseada na aceitação, na competência, no amor próprio ou na realização pessoal, mais do que na satisfação de certas necessidades biológicas ou na redução da ansiedade ou do medo;

**(2)** o desenvolvimento moral é universal sob o ponto de vista cultural, porque todas as culturas têm certas fontes comuns de interação social, adopção de papéis e conflito social que exigem uma integração moral;

**(3)** as normas e os princípios morais básicos nascem das experiências de interação social, mais que da interiorização de regras que existem como construções externas (...); e

**(4)** mais do que por experiências específicas com os pais ou pela experiência de disciplina, de castigo e de recompensa, as influências do meio sobre o desenvolvimento moral são definidas pela extensão e qualidade geral dos estímulos cognitivos e sociais ao longo do desenvolvimento da criança.

#### 5.4.1. O raciocínio moral na idade pré-escolar

Uma das características mais marcantes da moralidade das crianças em idade pré-escolar é, de acordo com a terminologia utilizada por Piaget, a *heteronomia moral*, também denominada *moral do respeito unilateral ou de obediência ao adulto*. Neste nível de moralidade, a criança avalia os actos, não em função da intenção que os originou, mas em função da sua conformidade material com as regras estabelecidas, isto é, as crianças consideram que, se uma regra é desobedecida, deve sofrer-se um castigo: se a regra foi seguida, a acção é considerada correcta, caso contrário, é considerada incorrecta.

Os trabalhos realizados por Kohlberg seguiram a mesma linha dos de Piaget, aprofundando-os e ampliando-os. Um dos contributos de Kohlberg encontra-se relacionado com o facto de considerar que o raciocínio moral evolui em consonância com o desenvolvimento cognitivo e com a capacidade para adoptar perspectivas sociais, isto é, evoluir em termos de raciocínio moral implica ter evoluído em termos cognitivos, apesar de um elevado nível cognitivo não implicar, automaticamente, um nível elevado de moralidade. Nos estudos realizados por Kohlberg, foram apresentadas às crianças situações hipotéticas sobre dilemas morais (por exemplo, sobre o valor da vida humana, o roubo, a mentira, etc.), no sentido de saber de que forma elas raciocinam perante as mesmas (in González & Padilla, 1995a).

De acordo com Kohlberg (1968, 1982, citado por González & Padilla, 1995a), o desenvolvimento moral segue uma sequência através de três níveis mais gerais: (1) o pré-convencional; (2) o convencional; e (3) o pós-convencional. Cada nível contém duas etapas, existindo uma hierarquia invariável do desenvolvimento moral que consiste numa

sequência de seis etapas ou estádios; as primeiras deverão ser adquiridas para se poder aceder aos estádios posteriores, embora nem todas as pessoas os atinjam.

No *nível pré-convencional* encontram-se, habitualmente, as crianças em idade pré-escolar e as que se encontram nos primeiros anos de escolaridade, isto é, engloba as crianças que se situam entre os 4 e os 10 anos de idade aproximadamente. As características deste nível de moralidade coincidem com as descritas anteriormente, isto é, com a moralidade heterónoma tal como foi descrita por Piaget. O *primeiro estágio*, que enquadra as crianças em idade pré-escolar, é marcado, exactamente, pela heteronomia moral: (...) *a criança orienta-se pelo castigo e pela obediência ao poder superior sem questioná-lo; o bem e o mal é determinado pelas consequências materiais da acção, sem levar em consideração outra coisa* (González & Padilla, 1995a: 175).

No *segundo estágio*, *individualismo e troca instrumental*, a criança está convencida de que todos possuem interesses a atingir que podem entrar em conflito; o que é correcto do ponto de vista moral é relativo e, em termos concretos, individualista (*in* Borges, 1987).

#### 5.4.2. O desenvolvimento moral em idade escolar

Durante esta fase, ocorre uma grande evolução no juízo ou raciocínio moral, devido principalmente ao facto de as crianças ultrapassarem o egocentrismo cognitivo, isto é, por serem capazes de adoptar outras perspectivas, e de compreenderem melhor as normas estabelecidas pela sociedade.

A partir dos 6 - 7 anos, as crianças evoluem da heteronomia para a *autonomia moral*: as crianças descobrem, no âmbito das relações estabelecidas com os pares, o valor da reciprocidade, tendo em conta que as regras são efectivas se as pessoas concordarem em aceitá-las; as regras não derivam da autoridade externa (pais ou outros adultos), mas de convenções acordadas entre os indivíduos e, nesse sentido, podem ser modificadas. Outras características da autonomia moral encontram-se relacionadas com a redução do absolutismo e da crença na justiça imanente, de acordo com a qual a violação das regras acarreta, sempre, o castigo. Desta forma, o realismo moral, característico das crianças em idade pré-escolar, evolui para um *relativismo moral* que denota uma capacidade crescente para avaliar os actos, independentemente da autoridade adulta. Nesta avaliação, é utilizada a responsabilidade subjectiva, isto é, as crianças centram-se nos motivos ou intenções que se encontram subjacentes ao comportamento: as crianças consideram que nem sempre se devem aplicar castigos quando uma regra é violada, mas que os castigos devem ser adequados ao delito cometido.

De acordo com Kohlberg (1968, 1982, citado por González & Padilla, 1995b), a partir dos dez anos muitas crianças atingem o *nível convencional*, que pressupõe a conformidade com a ordem social estabelecida. Neste nível, incluem-se dois estádios sequenciais: no primeiro (*terceiro estágio* da sequência desenvolvimental), a conformidade com a ordem social reflecte uma imagem estereotipada do que é considerado bom e mau (a regra genérica é *não faças aos outros o que não queres que te façam a ti*); no segundo (*quarto estágio* da sequência desenvolvimental), embora exista uma orientação para a autoridade, o comportamento correcto consiste em realizar o próprio dever, mantendo o

respeito pela autoridade e mantendo a ordem social estabelecida, estando a criança convencida que as boas ações ou a virtude devem ser recompensadas; este estágio coincide, habitualmente, com o início da adolescência.

### 5.4.3. O desenvolvimento moral durante a adolescência

Tendo por base estudos transculturais, Kohlberg apresentou, como já foi referido, um modelo de desenvolvimento do juízo moral em seis estádios, que se sucedem dois a dois, em três níveis diferentes. Durante a adolescência e na idade adulta, os indivíduos acedem, habitualmente, ao *nível pós-convencional* que é regido por princípios morais. O juízo moral baseia-se em valores e princípios aplicados independentemente do nível da autoridade e das regras impostas.

No primeiro estágio deste nível (*quinto estágio* da sequência do desenvolvimento), o princípio é o do *contrato ou pacto social*. Neste estágio, prevalece a consciência de um compromisso livremente aceite por pessoas com direitos e deveres iguais, compromisso este possível pela disponibilidade para se colocar no lugar do outro, o que assegura algumas regras de imparcialidade válidas para todos (*in Fierro, 1995*). As regras devem ser respeitadas na medida em que se encontram na base do contrato social, mas as ações são avaliadas de acordo com 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; no entanto, os valores, como a liberdade, devem ser defendidos sem ter em conta a opinião da maioria (*in Borges, 1987*).

O segundo estágio (*sexto estágio* da sequência do desenvolvimento) é regido, para além de uma moralidade de contrato social, por *princípios éticos universais* assentes na racionalidade e no princípio da justiça. Neste estágio, os princípios individuais de consciência situam-se dentro desses critérios gerais e o bem é definido pelos juízos morais de cada um, em função dos princípios éticos assumidos de forma autónoma; os princípios éticos dizem respeito a valores morais universais, tais como a igualdade dos direitos humanos e o respeito pela dignidade dos seres humanos (*in Borges, 1987*).

Tanto na análise de Piaget como na de Kohlberg, é próprio da adolescência atingir uma moral autónoma que, em Piaget, é definida em termos de contrato social e que, em Kohlberg, inclui também alguns princípios de racionalidade e de justiça que ultrapassam o acordo livre e o compromisso entre os pares. No entanto, se não é possível estabelecer uma correspondência entre a idade cronológica e o desenvolvimento cognitivo, é também impossível estabelecer uma correspondência entre as fases do desenvolvimento e o juízo moral. O que é assumido por ambos os autores é que o desenvolvimento do raciocínio moral pressupõe um certo grau de desenvolvimento cognitivo. Assim, antes da adolescência, isto é, antes da aquisição e consolidação das operações formais, não é possível atingir as fases superiores do desenvolvimento moral, embora esta aquisição não garanta a passagem para as fases morais superiores. Na investigação transcultural realizada por Kohlberg, verificou-se que, em cinco sociedades diferentes, muito poucos indivíduos com 16 anos de idade tinham atingido a última, ou mesmo a penúltima, fase de desenvolvimento moral, permanecendo muitos em níveis pré-convencionais e a maioria nos convencionais (*in Fierro, 1995*).

No Quadro 15 são apresentadas, de forma sumária, algumas características do desenvolvimento moral, tal como foi descrito por Kohlberg.

Quadro 15

<b>O DESENVOLVIMENTO MORAL</b>
<p><b><i>Moralidade pré-convencional: os indivíduos não possuem ainda um sistema organizado de conceitos morais.</i></b></p> <p>Estádio I – moralidade heterónoma: os indivíduos são egocêntricos, preocupados com os seus próprios interesses, mas não com os dos outros. Obediência baseada no medo da punição. O comportamento pode ser controlado através do reforço.</p> <p>Estádio II – individualismo, objectivo instrumental e partilha. Apesar de ainda preocupados consigo próprios, apresentam uma reciprocidade limitada, desde que os próprios interesses sejam satisfeitos.</p>
<p><b><i>Moralidade convencional: interiorização da socialização.</i></b></p> <p>Estádio III – expectativas interpessoais mútuas, relações e conformismo interpessoal. Identificação com os pais ou outros adultos significativos, tentando agradar-lhes sendo um <i>bom rapaz</i> ou <i>boa rapariga</i>. Cumprimento do dever, satisfação de expectativas, demonstração de virtudes como confiança e lealdade, preocupação com os outros.</p> <p>Estádio IV – sistema social e consciência. Orientação generalizada no sentido de considerar as leis e as expectativas sociais como meios para atingir um fim, manter o sistema social como um todo. Necessidade de manter a ordem social e de cumprir as obrigações individuais. Rigidez no cumprimento das leis e regras. Evidência de uma mentalidade <i>lei e ordem</i> relativa às questões sociais.</p>
<p><b><i>Moralidade pós-convencional: desenvolvimento de conceitos morais mais abstractos e melhor integrados.</i></b></p> <p>Estádio V – contrato social e direitos individuais. Leis vistas de forma mais flexível, com dispositivos que permitem aos indivíduos viver em harmonia. As leis podem ser modificadas se não forem adequadas. Valores como a liberdade e a solidariedade podem ter precedência sobre a lei. As leis são mudadas através de processos democráticos.</p> <p>Estádio VI – princípios éticos universais. Concepções claras acerca de princípios universais como a justiça, igualdade dos direitos humanos e respeito pela dignidade individual que transcendem a lei. Poucos indivíduos atingem este estágio.</p>

## 6. O desenvolvimento e a socialização

O conceito de *socialização* é um conceito dos anos cinquenta e constitui um capítulo obrigatório dos manuais de Psicologia Social. É um termo utilizado para descrever os processos através dos quais os indivíduos partilham ou, pelo menos, antecipam formas de agir, pensar e sentir (*in* Bugental & Goodnow, 1998). Nos últimos anos, o estudo da socialização conheceu um novo impulso, após um certo esmorecimento verificado a partir de anos sessenta e setenta. Este novo interesse advém do facto de se ter alargado o seu âmbito a todos os aspectos da vida, deixando de se centrar, unicamente, no desenvolvimento de comportamentos morais correctos (*in* Bugental & Goodnow, 1998).

Por razões de carácter biológico e anatómico, os humanos nascem num estágio muito mais precoce de desenvolvimento, quando comparados com as crias de outros mamíferos. Como consequência, uma grande parte do desenvolvimento ocorre fora do útero, o que implica que o período de dependência relativamente aos adultos, isto é, o *processo de socialização*, se alongue consideravelmente. Este facto implica que o investimento dos pais, com vista à sobrevivência de cada criança, seja muito elevado.

Segundo Lancaster e Lancaster (1987, citados por Lamb, 1998), a formação de casais, na espécie humana, representa uma adaptação às necessidades básicas que conduziram os pais humanos à cooperação no sentido de alimentarem, defenderem e criarem a sua descendência. A família teria emergido como um resultado desta cooperação.

Como já foi referido, quando nasce, a criança é muito indefesa e, consequentemente, a sua sobrevivência depende do grupo social em que se encontra integrada. No entanto, a criança possui uma grande capacidade de aprendizagem e sente-se atraída pelos estímulos de origem social. Estes aspectos contribuem para que a criança se encontre preparada para iniciar o processo de socialização, isto é, a assimilação de valores, normas e formas de agir características do grupo social em que se integra. Neste sentido, o *processo de socialização* é uma *interacção* entre a criança e o seu meio. Esta interacção e os seus resultados dependem das características da criança e da forma de agir dos *agentes sociais* (mãe, pai, irmãos, colegas e amigos, professores e outros adultos) (*in* López, 1995). No Capítulo 3, dedicado à *Psicologia Social*, serão abordados de forma mais aprofundada o conceito de socialização e os processos que se lhe encontram subjacentes. Assim, neste capítulo, dedicar-se-á mais atenção aos processos afectivos de socialização, nomeadamente à *vinculação* referida anteriormente.

### 6.1. Os processos de socialização

A socialização pressupõe a aquisição de valores, normas, costumes, papéis, conhecimentos e condutas pelo Homem, que a sociedade lhe transmite e exige. Segundo López (1995: 83), os processos de socialização encontram-se interligados e são, essencialmente, três:

- (1) os processos mentais de socialização – aquisição de conhecimentos;
- (2) os processos afectivos de socialização – formação de vínculos; e
- (3) os processos comportamentais de socialização – formatação social do comportamento.

Os *processos mentais de socialização* incluem múltiplos aspectos, tais como o conhecimento dos valores, das normas, dos costumes, das pessoas, das instituições, dos símbolos sociais, assim como a aprendizagem da linguagem e a aquisição de conhecimentos transmitidos através da escola e de outras fontes de informação.

Os *processos comportamentais de socialização* dizem respeito à aquisição de comportamentos considerados desejáveis em termos sociais, evitando os considerados anti-sociais.

Os *processos afectivos de socialização*, isto é, a vinculação que a criança estabelece com os pais ou outros prestadores de cuidados, constituem uma das bases mais sólidas do desenvolvimento social da criança.

## 6.2. A vinculação

Como já foi referido neste capítulo, a *teoria da vinculação*, enquanto formulação do desenvolvimento da personalidade baseado nas relações precoces, tem a sua origem em John Bowlby (1944) e nas observações realizadas sobre a vida de quarenta e quatro jovens delinquentes que tinham experimentado, precocemente, privação emocional. Este autor descreveu a vinculação como *um tipo especial de relação social*, estabelecida entre a criança e o seu prestador de cuidados, que evolui ao longo do primeiro ano de vida (in Carlson & Sroufe, 1995). Incorporando aspectos genuinamente darwinianos, Bowlby (1969) conceptualizou, posteriormente, a vinculação como um repertório de comportamentos pré-adaptativos que promovem a interacção. Estes comportamentos (sorrir, chorar, procurar a proximidade) evoluíram nas espécies sociais (devido ao papel que desempenham na promoção da sobrevivência e organizam-se em torno de uma figura (habitualmente um adulto) disponível e interactiva, também equiparla com comportamentos que promovem a resposta aos sinais da criança.

Assim, definida em termos de *regulação comportamental e afectiva*, a vinculação representa um processo normativo fundamental para o desenvolvimento precoce. Os padrões de *regulação afectivos* (criança-prestador de cuidados, habitualmente a mãe) reflectem a história da interacção precoce entre a criança e o prestador de cuidados, apresentando uma ligação importante com o funcionamento individual posterior. Variações nestes padrões de regulação podem representar a emergência de trajetórias divergentes: padrões desenvolvimentais que podem favorecer a adaptação ou a patologia (in Carlson & Sroufe, 1995).

Como já foi referido neste capítulo, Bowlby foi influenciado na sua formulação por alguns estudos da área da Etologia, mas também, dada a sua formação de base, pela teorização psicanalítica freudiana. Assim, de *Psicanálise*, Bowlby adoptou: (1) a importância atribuída às experiências precoces, nomeadamente as relações precoces como base do funcionamento posterior; (2) a ideia de um mundo exterior de processos mentais; e (3) o desenvolvimento como uma sequência de estádios.

A vinculação tem uma função adaptativa para a criança, para os pais, para o sistema familiar e para a espécie. *Objectivamente*, a sua função é a de favorecer a sobrevivência mantendo próximos e em contacto as crias e os progenitores (ou quem os substitui) que são os que protegem e prestam cuidados durante a infância. *Subjectivamente*, a função

da vinculação é a de proporcionar segurança emocional; o sujeito quer as figuras de vinculação porque, com elas, sente-se mais seguro (Ortiz, Fuentes, & López, 1999: 152).

Numa perspectiva evolucionista, o sistema de vinculação pressupõe ainda uma terceira função no sentido da adaptação humana: os *comportamentos de exploração do meio*. Existe um *efeito de balança* entre os sistemas de vinculação e os sistemas exploratórios: quando diminuem uns, aumentam os outros, funcionando a figura de vinculação como *base segura* para a exploração (in Carlson & Sroufe, 1995). Apesar de os comportamentos de vinculação se organizarem normalmente em torno da figura que presta os cuidados primários à criança – *figura primária de vinculação* –, eles podem dirigir-se, também, para outras figuras, figuras secundárias de vinculação (prestador extrafamiliar de cuidados ou outros adultos presentes no ambiente familiar).

São vários os comportamentos que podem servir a relação de vinculação, mas nenhum, por si só, pode ser considerado um comportamento de vinculação. A vinculação define-se não pela presença, intensidade ou frequência de comportamentos particulares, mas pela sua organização com outros comportamentos, num contexto particular. Esta organização emergente ou regulação do comportamento da criança em relação ao prestador de cuidados é que é a vinculação (in Carlson & Sroufe, 1995). Da mesma forma, podem identificar-se vários factores que activam os comportamentos de vinculação, tal como se pode ver no Quadro 16.

Quadro 16

<b>FACTORES QUE ACTIVAM OS COMPORTAMENTOS DE VINCULAÇÃO</b>	
Condições internas	Fadiga, fome, doença, dor.
Características ambientais	Ocorrência de eventos alarmantes, rejeição por outros adultos ou crianças, estranheza do meio.
Localização e resposta da mãe	Mãe ausente, mãe que se afasta, mãe que desencoraja a proximidade, alarme da mãe.

A vinculação é sempre tratada em termos de confiança/medo ou segurança/insegurança. Assim, podem referir-se alguns comportamentos mediadores da vinculação, tal como pode ser constatado no Quadro 17.

Quadro 17

<b>COMPORTAMENTOS MEDIADORES DA VINCULAÇÃO</b>			
<b>Comportamentos de sinalização</b>		<b>Comportamentos de aproximação</b>	
choro	chamar	sugar	aproximar-se
sorriso	olhar	agarrar-se	seguir
balbuciar			

Embora, desde o nascimento, existam predisposições biológicas para a interação e a auto-regulação, a vinculação desenvolve-se ao longo do primeiro ano de vida da criança, através de uma sequência de cinco estádios descritos por Bowlby (1973, citado por Carlson & Sroufe, 1995). No Quadro 18 são apresentados os estádios de desenvolvimento da vinculação.

Quadro 18

<b>DESENVOLVIMENTO DA VINCULAÇÃO</b>	
<b>0 - 3 meses</b>	Sincronia relacionada com necessidades fisiológicas. O prestador de cuidados aprende a discriminar entre os sinais reflexos da criança e as comunicações afectivas.
<b>3 - 6 meses</b>	A criança e o prestador de cuidados desenvolvem sequências encaixadas de interação.
<b>6 - 12 meses</b>	Facilitada pelo desenvolvimento sensório-motor e cognitivo, a criança desenvolve a capacidade de distinguir meios e fins. O comportamento torna-se intencional e os padrões de resposta alternados são adaptados a situações em mudança.
<b>Últimos meses do 1.º ano</b>	Crescente papel activo da criança. O prestador de cuidados assume o papel de <i>base</i> .
<b>Final do 1.º ano</b>	A criança desenvolve expectativas claras sobre a disponibilidade e responsividade do prestador de cuidados. Esta organização das expectativas é denominada por Bowlby (1973) por <i>Modelo Operativo Interno</i> .

Com base na interação regular com as suas figuras de vinculação, a criança desenvolve uma representação mental destas relações que Bowlby (1973, citado por Carlson & Sroufe, 1995) denominou *internal working models* (modelos operativos internos), acentuando a sua natureza dinâmica. Durante o segundo ano de vida, os vínculos consolidam-se, enriquecendo as suas componentes representacionais em consonância com o desenvolvimento cognitivo. As novas capacidades linguísticas e mentais facilitam, também, a comunicação e o entendimento com as figuras de vinculação, fazendo com que a interação seja menos assimétrica e mais carregada de significados sociais (*in* López, 1995). Do desenvolvimento da vinculação derivam duas hipóteses: (1) diferenças na qualidade dos cuidados prestados conduzirão a diferenças na qualidade da vinculação; e (2) estas diferenças nos padrões de vinculação influenciarão a posterior auto-regulação da emoção (*in* Carlson & Sroufe, 1995).

Mary Ainsworth (1978), reconhecendo a existência de diferenças individuais nos comportamentos de vinculação e nos modelos operativos internos, operacionalizou alguns aspectos da teoria de Bowlby e desenvolveu um procedimento laboratorial denominado *situação estranha*, em que a criança era submetida a níveis progressivamente mais elevados de stress. Esta experiência incluía a exposição da criança a um cenário não familiar, à

interacção com um adulto desconhecido e a duas breves separações da figura de vinculação. Ainsworth identificou, através deste procedimento, três tipos de vinculação: *seguro*, *evitante* e *ambivalente* (in von Ijzendoorn & Ruiter, 1993). A investigação subsequente realizada por Mary Main (1989) conduziu à identificação de um quarto tipo de vinculação, *desorganizado*, em que os processos de vinculação são organizados de forma incoerente, aumentando o risco de desenvolvimento patológico em relação aos outros dois tipos de vinculação insegura (evitante e ambivalente) (in von Ijzendoorn & Ruiter, 1993).

Em 1993, von Ijzendoorn e Ruiter documentaram uma série de estudos sobre as relações entre vinculação e cognição, referindo-se esta a fenómenos muito diversos, tais como as estratégias metacognitivas e de colaboração e a emergência da literacia. Nestes estudos, foram encontradas correlações positivas e estatisticamente significativas, embora fracas, entre a segurança na vinculação aos 12 meses de idade e o desenvolvimento cognitivo aos quatro anos. Assim, a teoria da vinculação que, inicialmente, se relacionava apenas com alguns aspectos do desenvolvimento socioemocional, acarretou, posteriormente, ressonâncias ao nível de outras áreas de desenvolvimento, o que conduziu a uma visão holística do desenvolvimento.

Do exposto ressalta a importância dos cuidados prestados à criança nos seus diferentes contextos de vida, isto é, os contextos onde se realiza a sua socialização.

### 6.3. Os contextos de socialização

O que é um contexto? Segundo Bailey (1989), de uma forma geral, o contexto inclui tudo o que nos rodeia e as experiências a que nele somos expostos. O interesse pelos contextos de vida tem vindo a aumentar, de forma notável, nos últimos anos, à medida que os profissionais têm tomado consciência da influência desses contextos no comportamento, quer das crianças, quer dos adultos que neles vivem. A forma como os indivíduos pensam, sentem e reagem desenvolve-se no âmbito de um processo de interacção com o ambiente físico e social que os rodeia (Magnusson & Stattin, 1998).

Quando se procura compreender o funcionamento e o desenvolvimento individuais, o conceito de contexto surge como um conceito-chave. Um contexto poderá ser definido como um sistema total, integrado e organizado, do qual o indivíduo é uma parte integrante. É um sistema hierárquico de elementos, organizado desde o nível celular do indivíduo até ao nível mais abrangente dos ambientes. O papel e o funcionamento de cada elemento, no sistema pessoa-ambiente, depende do seu contexto em cada nível (Magnusson & Stattin, 1998). De acordo com esta perspectiva, o funcionamento e o desenvolvimento das crianças encontram-se envolvidos em dois sistemas sociais particularmente importantes: a *família* e o *grupo de pares*. Em primeiro lugar, procurou-se compreender o desenvolvimento das crianças tendo em consideração os apoios e os limites do contexto mais próximo, isto é, do ambiente familiar. A pesquisa, realizada no âmbito da socialização, focou-se, tradicionalmente, na estrutura geral do ambiente familiar, isto é, em características tais como: a coesão, o estabelecimento de regras, as rotinas familiares e a comunicação, o envolvimento da criança nas decisões familiares, entre outras. Actualmente, verifica-se uma articulação mais completa no que diz respeito ao contexto em que a socialização se processa. Assim, o funcionamento e o desenvolvimento das crianças na

creche, no jardim-de-infância, na escola e no grupo de pares encontram-se relacionados com o contexto familiar.

No entanto, a família e os pares não se constituem como as únicas influências no que respeita à socialização das crianças e dos adolescentes. Os contextos mais próximos encontram-se integrados em sistemas económicos, sociais e culturais. A especificidade destes sistemas mais afastados do indivíduo, numa sociedade particular, terá implicações nas oportunidades e nas restrições que marcarão o funcionamento e o desenvolvimento dos ambientes mais próximos, tais como a família, os contextos extrafamiliares (creche, jardim-de-infância, escola) e o grupo de pares, assim como nas oportunidades e restrições relativas ao funcionamento e desenvolvimento dos indivíduos (Magnusson & Stattin, 1998). Assim, segundo Bairrão (1998: 49), *logo se constatou a necessidade de promover a "boa qualidade" nas estruturas pré-escolares, para de certo modo se compensarem as alterações que se verificam nas sociedades modernas.*

A qualidade da prestação de cuidados é importante devido ao facto de estar intimamente relacionada com o desenvolvimento social, cognitivo e da linguagem das crianças. As crianças que frequentam contextos de prestação de cuidados de alta qualidade são normalmente mais seguras do ponto de vista emocional, mais autoconfiantes, mais competentes no uso da linguagem, apresentando, também, um maior desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, as crianças integradas em ambientes de prestação de cuidados de baixa qualidade encontram-se em risco de apresentarem, a longo prazo, resultados desenvolvimentais mais pobres, incluindo apatia, falta de competências escolares e comportamentos inadequados (Helburn & Howes, 1996).

## 7. A adolescência e a juventude

Nas últimas décadas, têm emergido várias noções de *adolescência* e de *juventude* com vista à promoção de acções políticas e públicas direccionadas para o desenvolvimento, a protecção e a promoção das diversas condições sociais nas quais se inserem os adolescentes e os jovens. Da mesma forma que a infância e a idade adulta, a adolescência e a juventude são resultado de construções e de significados socioculturais próprios de determinados contextos e épocas.

Enquanto fronteira etária, a análise das categorias adolescência e juventude são mais claras, pois a adolescência é o período que decorre entre os 11 - 12 e os 18 anos e a juventude entre os 15 e os 29 anos. Desta forma, a idade é uma constante e permite um olhar mais homogéneo e mais universal sobre estes grupos. O mesmo não acontece quando são analisadas variáveis sociais, culturais, históricas, relacionais e económicas dando conta da complexidade e diversidade entre sujeitos, enfatizando-os como *conjuntos sociais heterogéneos* (Pais, 2000: 35), com atributos sociais que diferenciam os adolescentes e os jovens uns dos outros, isto é, a experiência da adolescência e da juventude *depende de vários factores como o sexo, o local onde se vive, o contexto sociocultural, as circunstâncias económicas e o estado civil* (Fundo das Nações Unidas para a População; UNFPA, 2005: 45).

Assim, estes novos olhares, incentivados pela confluência de uma multiplicidade de abordagens disciplinares, remetem para a necessidade de conceber diferentes tipos de adolescência e juventude, clarificando a sua complexidade e variedade. Não existe apenas um percurso pelo qual os adolescentes e os jovens passam, mas sim uma variedade de percursos.

Convencionalmente, considera-se que a adolescência e a juventude se localizam entre a infância e a fase adulta. Todavia, a fronteira entre o que é adolescência e o que é juventude é muito tênue, apresentando delimitações não integralmente claras entre ambas e que, em muitos aspectos, se sobrepõem. Além disso, a vasta literatura permite dar conta que, frequentemente, estes dois conceitos sobre o assunto, são aplicados e analisados como sinónimos e até com significados idênticos, o que dificulta, ainda mais, todo este processo de análise. Léon (2005: 11) justifica esta situação relacionando áreas disciplinares distintas, isto é, enquanto à Psicologia tem sido atribuída a *responsabilidade analítica da adolescência, na perspectiva de análise e delimitação partindo do sujeito particular e seus processos e transformações como sujeitos, as outras disciplinas das ciências sociais (Sociologia, Antropologia Cultural, História, Comunicação, entre outras) têm-se debruçado sobre a categoria de juventude.*

Apesar da dificuldade em demarcar fronteiras claras, pelo uso indefinido de ambos os conceitos como sinónimos e pela variedade cultural, social e histórica dos indivíduos, explorar-se-á cada um destes processos do ciclo vital separadamente: a adolescência e a juventude.

## 7.1. Adolescência e multiculturalidade

*A adolescência não pode ser compreendida sem se terem em conta os aspectos psicológicos, físicos, cognitivos, socioculturais e económicos. (...) O modo como se vive e manifesta a adolescência varia, sendo esta muito influenciada pelo meio sociocultural (Monteiro & Ribeiro dos Santos, 2005: 48).*

Deste modo, a forma como o adolescente encara e interpreta as transformações pubertárias é influenciada pelas crenças, expectativas, valores e significados que a sua cultura lhe atribui. É também o contexto sociocultural que indica quando e como se processa o período de transição, determinando ocasiões especiais que marcam o fim desta etapa ou que realçam certos momentos desse percurso. Neste sentido, há culturas onde a transição da infância para a puberdade é marcada por complexos rituais de iniciação, como parte de um processo adaptativo e de inclusão, que representam a entrada na vida adulta. Estes ritos caracterizam e diferenciam cada um dos grupos e constituem o primeiro passo na construção da identidade étnica e de género. Em África, por exemplo, *os meninos e as meninas só se incorporam nos grupos de adultos se passarem por vários ritos, entre os quais a circuncisão masculina e a excisão do clítoris entre as raparigas (Kimmerle, n.d., citado por Gonçalves, 2004).* Em termos culturais e sociais, a *circuncisão é uma marca que levam ou que irão carregar toda a vida e simboliza a sua união ao grupo para toda a vida. Trata-se de uma questão de coesão social e de pertença: "ou estás dentro ou estás fora"* (Gonçalves, 2004: 13).

Neste contexto, estes rituais constituem cerimónias de puberdade social e não de puberdade física, pois não coincidem com a puberdade fisiológica (Federation de Planification Familiar de Espanha; FPFE, 2002). Além disso, a sociedade não cria apenas expectativas relativas à adolescência, cria também diferentes expectativas em função do género, que influenciam, consideravelmente, a experiência da adolescência, isto é, o que se espera de um rapaz adolescente é diferente do que se espera de uma rapariga adolescente. Neste sentido, as raparigas encontram-se frequentemente numa posição de desvantagem, pois, como refere a UNPFA (2005: 46), *quando entram na puberdade, os pre-conceitos contra as raparigas expõem-nas a maiores riscos de abandono da escola, de violência sexual e de casamento de crianças do que aqueles a que estão sujeitos os rapazes. A liberdade e oportunidade dos rapazes podem aumentar, enquanto as raparigas passam com frequência pela experiência contrária* (Lloyd, 2005, citado por UNPFA, 2005).

Já nas culturas ocidentais, a *moratória* psicossocial (período durante o qual o adolescente se prepara para a realização das tarefas adultas) é muito gradual, *com marcos que se referem não só a mudanças biológicas, mas também a várias aquisições educacionais e vocacionais* (Gleitman, 1993: 713). Desta forma, não é surpreendente a inexistência de rituais. Nestas sociedades, a transição para a vida adulta desenvolve-se durante um longo período, durante o qual *o alcance da posição social e das responsabilidades dos adultos é adiado por períodos de tempo muito extensos* (Sprinthall & Collins, 1999: 23).

## 7.2. O desenvolvimento durante a adolescência

Etimologicamente, a palavra adolescência deriva do latim *adolescere* que significa fazer-se homem, fazer-se mulher. Segundo Noller e Callan (1991: 1), *a adolescência é tudo o que se relaciona com o crescimento e com o tornar-se adulto*, isto é, adolescente é aquele que cresce ou que está a crescer.

Como já foi referido anteriormente, até ao século XIX, a adolescência não era reconhecida como uma fase de transição no trajecto desenvolvimental. A criança passava directamente da infância para a fase adulta. Apenas em finais do século XIX e princípio do século XX, devido em grande parte à industrialização, emerge uma nova fase, etapa intermédia e transitória, denominada adolescência.

Stanley Hall foi o impulsionador do estudo da adolescência, publicando, em 1904, um tratado sobre esta fase desenvolvimental. Segundo o autor, a adolescência era um *segundo nascimento*, consistia num período de vários anos de descontinuidade e de ruptura, de instabilidade, de tensão e de perturbação emocional, de crise de identidade e de conflito de gerações (*in* Weiner, 1995). A adolescência *recapitulava um período histórico de transformações rápidas e caóticas ligadas à civilização* (Sprinthall & Collins, 1999: 15).

Sigmund Freud (1960, citado por Sprinthall & Collins, 1999) considerava igualmente a adolescência como um período forçosamente difícil e turbulento e os adolescentes como imprevisíveis, inconstantes e atormentados.

Mas não só Hall e Freud apresentaram e *descreveram* a adolescência como um período de instabilidade. A vasta literatura relacionada com esta fase dá conta de uma representação

soci  
Actú  
eres  
Pelo  
men  
em  
(Srin  
uma  
pela  
dade

tuais  
adq  
volvi  
de c  
-ima  
deci  
refle

7.2.1

mos  
mud

vária  
guir,  
imaç  
pare  
emc  
afec  
que  
pon:  
vida  
adol  
de t  
afec  
inter

7.2.1

gico  
e de

social dos adolescentes como seres potencialmente desviantes (Demos & Demos, 1969). Actualmente, *as investigações sugerem que, para a maioria dos adolescentes, esta fase de crescimento não é sentida como particularmente turbulenta* (Gecas & Seff, 1990: 942). Pelo contrário, a adolescência é vivida, pela maioria dos adolescentes, de forma globalmente satisfatória e gratificante (Gecas & Seff, 1990) e *a agitação varia de certa forma em função do grau com que os adolescentes se adaptam às variadas transformações* (Srinthall & Collins, 1999: 40). Assim, e contrariamente à crença da adolescência como uma fase de turbulência, os estudos evidenciam que esta fase *é adaptativa, caracterizada pela continuidade no desenvolvimento, a estabilidade emocional, a formação da identidade sem crise incapacitante e a harmonia entre gerações* (Weiner, 1995: 10).

A adolescência é uma fase em que ocorrem múltiplas mudanças biológicas, intelectuais e sociocognitivas. É a etapa em que o adolescente desenvolve competências, adquire conhecimentos e funções para passar, com sucesso, à fase seguinte do desenvolvimento (Heaven, 1994: 4). Desta forma, *há um conjunto de transformações e tarefas de desenvolvimento que se produzem no "mundo interior" de cada adolescente – auto-imagem, auto-estima, capacidades de julgamento moral, desenvolvimento da tomada de decisões em aspectos importantes da sua vida, novos sentimentos sexuais – e que se reflectem nas suas relações com os outros* (Vilar, 2003: 64).

### 7.2.1. As tarefas do desenvolvimento

O conceito de *tarefas do desenvolvimento* refere-se ao crescimento do sujeito em termos do desenvolvimento de competências e de capacidades e às exigências, em constante mudança, por parte do ambiente, ao longo do ciclo vital (Seiffge-Krenke & Shulman, 1993).

De acordo com uma perspectiva desenvolvimentalista, Havighurst (1972) apresentou várias tarefas do desenvolvimento pelas quais um adolescente teria de passar para prosseguir, com sucesso, para as etapas seguintes do ciclo vital, nomeadamente: (1) aceitar a sua imagem corporal e utilizar o corpo de forma eficaz; (2) desenvolver novas relações com os pares de ambos os sexos; (3) adquirir papéis sociais, masculinos ou femininos; (4) tornar-se emocionalmente independente dos pais e de outros adultos; (5) preparar-se para uma vida afectiva estável e construir um sistema de valores; (6) adquirir valores e um sistema ético que oriente os seus comportamentos; (7) desejar e conseguir um comportamento social responsável; (8) escolher e preparar-se para uma carreira profissional; e (9) preparar-se para a vida a dois (por exemplo, casamento) e para a vida em família. Desta forma, o processo da adolescência estaria concluído quando o adolescente conseguisse concretizar um conjunto de tarefas do desenvolvimento que se expressavam nos domínios intelectual, social e afectivo-sexual. Estas tarefas são, segundo Sampaio (1993: 100) *acções reorganizativas internas e externas que o adolescente deve levar a cabo se quiser atingir a idade adulta*.

### 7.2.2. O desenvolvimento biológico

O início da adolescência é marcado pelas modificações que ocorrem em termos biológicos, isto é, ao nível do crescimento corporal, do aparecimento da capacidade reprodutiva e do aparecimento dos caracteres sexuais secundários. Em conjunto, estas modificações

são denominadas de *puberdade*. As transformações corporais iniciam-se quando o hipotálamo (área cerebral) estimula a glândula pituitária ou hipófise (situada na base do crânio) no sentido de segregar determinadas hormonas que, por sua vez, estimulam os ovários, os testículos e as glândulas adrenais para produzirem outras hormonas. Estas vão pôr em marcha o processo de aumento da altura e do peso, denominado *surto do crescimento do adolescente* (Sprinthall & Collins, 1999).

Na rapariga, este crescimento rápido ocorre frequentemente dois anos mais cedo que no rapaz. Até à puberdade, as diferenças entre rapazes e raparigas são mínimas. Todavia, na puberdade, o processo de amadurecimento sexual tem como resultado diferenças corporais assinaláveis entre os sexos. Entre elas, encontram-se as mudanças, tanto ao nível das características sexuais primárias (não visíveis e que implicam os órgãos reprodutores, como os ovários, o útero, a vagina, o pênis, o escroto e os testículos), como das secundárias (visíveis). Na rapariga, as transformações físicas manifestam-se ao nível do aumento dos seios, do aparecimento dos pêlos púbicos e axilares, da menarca (aparecimento da primeira menstruação que assinala o alcance da maturidade reprodutiva) e do alargamento da anca.

No rapaz, as transformações englobam o início do crescimento testicular e do pênis, o surgimento dos pêlos púbicos e axilares, as mudanças a nível da voz, a primeira ejaculação de sêmen (frequentemente, ocorre sob a forma de emissões nocturnas que se denominam *sonhos molhados*) e o aparecimento da barba.

Embora a duração do período em que estas mudanças ocorrem varie de pessoa para pessoa, a puberdade inicia-se, habitualmente, entre os 11 e os 16 anos. No entanto, pode ser mais precoce, quando surge por volta dos 8 - 9 anos, ou mais tardia, quando as transformações se iniciam a partir dos 15 - 16 anos. Estas transformações fisiológicas obrigam o adolescente a fazer uma revisão da sua imagem corporal (González, 2000). Segundo Erikson (1986), o desenvolvimento de uma imagem corporal sã e positiva é uma parte integrante do processo de tornar-se adulto. Porém, poucos adolescentes estão satisfeitos com a sua aparência física e a maioria imagina que o seu corpo é menos atractivo do que na realidade é. Esta é apenas uma das tarefas desenvolvimentais pela qual deve passar o adolescente.

### 7.2.3. O desenvolvimento intelectual e sociomoral

Como já foi referido, do ponto de vista intelectual, a adolescência caracteriza-se pelo aparecimento de modificações qualitativas na estrutura do pensamento. Piaget (1974) denominou esta etapa de *estádio das operações formais* caracterizada por um pensamento abstracto e pelo exercício de raciocínios hipotético-dedutivos. Assim, o adolescente pode pensar de forma abstracta e deduzir mentalmente as várias hipóteses que se colocam, antecipar resultados e consequências, reflectir sobre os seus próprios pensamentos, ponderar os pontos de vista de outras pessoas, debater valores e considerar um mundo de possibilidades. Estas novas capacidades cognitivas permitem que o adolescente debata ideias, se interesse por problemas éticos e ideológicos, faça opções e construa a sua própria teoria sobre a realidade social (Monteiro & Ribeiro dos Santos, 2005: 53). Como refere Piaget (1974), esta modificação intelectual vai permitir ao adolescente construir o

seu sistema pessoal. Em suma, *o desenvolvimento pessoal durante a adolescência representa um grande salto em frente, pois o adolescente consegue, agora, ser mais complexo, compreensivo, empático e abstracto e ter uma perspectiva mais abrangente de si próprio e dos outros* (Sprinthall & Sprinthall, 1993: 152).

#### 7.2.4. O desenvolvimento sociocognitivo

No que respeita ao desenvolvimento sociocognitivo, as características dominantes desta etapa do ciclo vital são as manifestações do *egocentrismo* (Elkind, 1970). Piaget (n.d., in González, 2000) referiu que, na adolescência, o egocentrismo reaparece, denominando-o *egocentrismo operacional formal*. Contudo, nesta fase, *manifesta-se pela crença na onnipotência da reflexão*, conduzindo o adolescente a autocentrar-se, considerando-se único e acreditando, por exemplo, que os seus pensamentos e experiências são únicos e totalmente diferenciados dos outros. Segundo González (2000: 301), *o egocentrismo caracteriza-se por uma hipersensibilidade sobre tudo o que se relaciona consigo mesmo*. Este egocentrismo reflecte a busca da identidade por parte do adolescente.

Como resultado do egocentrismo, uma das imagens distorcidas que o adolescente apresenta na sua relação consigo e com o outro é denominada, por Elkind (1970), de *público imaginário*, isto é, o adolescente está convencido que é o foco de atenção e de preocupação do mundo e pensa que os outros estão constantemente a observá-lo. Por isso, preocupa-se com tudo o que o rodeia ou sucede como, por exemplo: a roupa, o penteado, o acne, etc.. Como se considera o centro das atenções, pode alterar o seu comportamento de modo a agradar à audiência que, na sua opinião, o observa permanentemente.

A *narrativa* ou *fábula pessoal* é outra das crenças do adolescente. De acordo com esta crença, ele é único. O adolescente tem a ilusão de que mais ninguém no mundo consegue compreender a forma como ele sente e acredita que somente ele pode sofrer de forma tão intensa, isto é, ninguém consegue imaginar o que ele sente (Elkind, 1970). A combinação da *narrativa pessoal* com o *público imaginário* leva o adolescente a concluir que, realmente, é incompreendido por todos. Cada adolescente sente-se único e especial. De acordo com um estudo citado por Sprinthall e Collins (1999: 176), perante a pergunta: *Qual é a coisa mais importante para ti?* a resposta dada sem hesitação, pela maior parte dos adolescentes, foi *Eu próprio*.

Outra das imagens distorcidas que o adolescente apresenta denomina-se *narrativa da invencibilidade* que, como o nome indica, conduz o adolescente a sentir-se invencível (a ele nada acontece, é *imortal, infértil, invulnerável*). Como resultado desta imagem, coloca-se muitas vezes em risco, por exemplo: ao não utilizar contracepção nas relações sexuais (pensando que não engravida nem será infectado por uma infecção sexualmente transmissível); ao conduzir de forma perigosa; ao utilizar drogas, etc. (in González, 2000). A narrativa da invencibilidade associada às práticas poligâmicas, de discriminação relativamente ao género, a mitos e crenças relativamente às práticas sexuais e à ausência de conhecimentos em relação à saúde sexual e reprodutiva (o que tem como consequência gravidezes precoces, abortos e incidência das infecções sexualmente transmissíveis) são alguns dos factores que fazem com que este grupo seja, actualmente, considerado um grupo prioritário de intervenção ao nível sociopolítico.

### 7.2.5. A construção da identidade

A construção da identidade pode ser considerada como o principal desafio da adolescência. Segundo Sprinthall e Collins (1999: 192), *se existe alguma ideia que seja quase universalmente atribuída ao processo de crescimento pessoal durante a adolescência, ela refere-se ao desenvolvimento da identidade.*

A *formação da identidade* consiste num processo integrador das transformações pessoais, das exigências sociais e das expectativas relativamente ao futuro e compreende um sentido de unidade e de coesão pessoais. O conflito que domina esta fase do ciclo de vida encontra-se focalizado na formação da identidade *versus* difusão/confusão da identidade (Erikson, 1968). A difusão da identidade consiste num estado de descomprometimento com a vida, com alguém, com um conjunto de crenças ou princípios. O que é mais importante é a vivência de cada momento, viver o dia-a-dia como se fosse o único (Erikson, 1968). Assim, este período permite, por um lado, que o adolescente reelabore e solidifique as conceptualizações do *self* – *Quem sou eu?* e, por outro, que experimente e avalie vários papéis adultos.

Erikson (1968) defendia que o adolescente depois de ter alcançado a identidade, evita a difusão e chega à resolução da fidelidade. A *fidelidade* corresponde à capacidade para confiar nas outras pessoas e em si próprio e para se dedicar a uma causa. Erikson considerava que esta dedicação a uma causa representa um compromisso com os valores humanos, com o sentido de cuidar dos outros, de os respeitar e de os admirar. Este conjunto de qualidades permite ao adolescente autodescentrar-se, deixar o egocentrismo. Erikson considerava que, sem a resolução da *fidelidade*, o início da fase adulta seria pautado tanto pela timidez, como pela adopção de uma ideologia oposta aos princípios éticos universais. Pelo contrário, uma adequada resolução da fidelidade permitiria preparar o adolescente para as tarefas psicossociais da idade adulta.

Outro dos conceitos introduzidos por Erikson (1976) referia-se à *moratória psicossocial* (já referida) que consiste no período durante o qual o adolescente, através de ensaios de papéis espontâneos e livres, se prepara para a realização das tarefas adultas. Durante a moratória, existe uma procura activa de alternativas. O adolescente sente a necessidade de se autotestar, numa multiplicidade de experiências, com o objectivo de adquirir um conhecimento cada vez mais profundo do seu eu. Consiste, assim, num *compasso de espera nos compromissos adultos* (Erikson, 1976: 157), pautado por experimentações e indecisões, através das quais o sujeito procura ideias e modelos de vida que seguirá no futuro. As moratórias são caracterizadas pelas necessidades e exigências socioculturais e institucionais, ou seja, é a sociedade e a cultura que indicam as moratórias para a maioria dos adolescentes. Em suma, a identidade *é o resultado da integração dos distintos aspectos do eu físico-corporal, cognitivo, social, afectivo, moral, etc., incluindo-se o autoconceito e a auto-estima. Mas não é tarefa fácil, trata-se de um longo processo, muito complexo, em que intervêm variáveis pessoais, interpessoais e situacionais* (González, 2000: 300).

### 7.2.6. O contexto familiar

Outra das tarefas fundamentais na adolescência passa pela transformação da relação do adolescente com as figuras parentais (Pipp, Shaver, Jennings, Lamborn, & Fischer,

1985). A adolescência marca uma nova etapa na dinâmica relacional familiar, na medida em que vai implicar uma posição diferente do adolescente no seu interior e mudanças nos papéis parentais. Assim, o adolescente terá *de abandonar a posição infantil de dependência em relação aos pais, desprendendo-se da noção de mãe e pai que tudo resolvem e a quem se pode sempre recorrer em momentos de instabilidade e confusão, e os pais terão de abandonar a relação infantil, serem capazes de deixar o filho partir, encontrarem novas razões para continuar juntos* (Sampaio, 1993: 101).

Como refere Vilar (2003: 70), *mais do que um afastamento ou ruptura emocional com os progenitores e uma completa rendição emocional ao grupo de pares, os adolescentes desenvolvem sentimentos ambivalentes em relação aos primeiros e têm muitas vezes expectativas claras sobre o que podem esperar dos adultos mais próximos e dos seus amigos e amigas.*

De facto, e como salientam Sprinthall e Collins (1999: 351), *a veracidade da ideia de que os adolescentes estão em guerra permanente com os pais é quase nula.* Estes autores consideram que as mudanças nas interações familiares podem ser produzidas por alguns factores, nomeadamente: *(1) os adolescentes sofrem alterações a nível físico e social e podem basear as suas próprias expectativas a respeito dos papéis familiares na percepção que têm da sua posição perante as tarefas da vida adulta; (2) os adolescentes desenvolvem conceitos acerca das relações recíprocas entre pais e filhos, que revelam uma maturidade crescente.*

### 7.2.7. O grupo de pares

O estabelecimento de novas relações com os pares é outra das tarefas do desenvolvimento na adolescência (*in* Havighurst, 1972). Assim, a pertença a um grupo é uma tarefa essencial para o adolescente, porque este liga-se a um grupo pela necessidade de se autodefinir. Durante a adolescência *Quem sou eu?* é indissociável de *A quem pertenço?* (*in* Soares, 1990).

Erikson (1968) considerava que as relações estabelecidas no âmbito do grupo eram essenciais para o processo de formação da identidade. É neste contexto grupal, privilegiado e de suporte, que o adolescente pode experimentar as múltiplas possibilidades impedidas pelos adultos (moratória psicossocial). O *grupo de pares* assume particular importância, pois aqueles que vivem experiências semelhantes adquirem um valor especial. É neste grupo que o adolescente procura a *confiança*, os amigos que admira e em quem confia.

*A amizade é muito investida ao nível dos afectos. O melhor amigo do mesmo sexo é normalmente alguém com quem se partilham grandes inquietações. É como um espelho estruturante onde o adolescente se reconhece reflectido, onde se vê crescer* (Monteiro & Ribeiro dos Santos, 2005: 55).

O reconhecimento de si faz-se num colectivo, num grupo social que define e que determina e com quem se partilham situações comuns e convivências. No início da adolescência, os grupos de amigos são, em geral, monossexuais e existe, frequentemente, uma relação de provocação e de jogo em relação aos grupos do sexo oposto. Mais tarde,

os grupos vão progressivamente transformar-se em grupos com elementos masculinos e femininos, e vão acolher as relações amorosas dos seus membros. É neste processo que se reformulam papéis de género nos adolescentes, em termos de conteúdos dos papéis masculino e feminino na vivência da sexualidade e das relações amorosas.

De acordo com Erikson (1968), somente após a formação da identidade é que surge a autêntica intimidade. Segundo o autor, a *intimidade* define-se como a capacidade para estabelecer relações mútuas, físicas e psicológicas, com outras pessoas e inclui as amizades que perduram na vida adulta, a capacidade de liderança e de influência mútua. Nesta fase do ciclo vital, as amizades denotam uma maior intimidade comparativamente ao que sucedeu durante a infância. Esta intimidade psicológica é balizada pela confiança, pela lealdade e pela aceitação (Sharabany, Gershoni, & Hofman, 1981, citados por Sprinthall & Collins, 1999).

### 7.2.8. O contexto escolar e a planificação da carreira

A escola é geralmente o contexto onde o adolescente passa uma parte significativa do seu tempo, sendo este espaço fecundo no contacto e nas trocas relacionais e afectivas. Além disso, é também na escola que o adolescente, com a sua capacidade de pensar além do presente, se prepara para o desenvolvimento de uma outra tarefa que envolve a implicação e preparação da carreira profissional (*in* Havighurst, 1972). Como referem Monteiro e Ribeiro dos Santos (2005: 53), *o raciocínio hipotético-dedutivo é, no desenvolvimento psicossocial, uma arma poderosa nas opções profissionais, nos caminhos que se aspiram, na construção de projectos de futuro.*

Durante esta etapa de exploração pessoal e do meio, o adolescente envolve-se num processo de exploração vocacional (*in* Super, 1990). Para Inhelder e Piaget (1958), o declínio do pensamento egocêntrico e o aparecimento do compromisso são dois aspectos importantes para a entrada no mundo profissional. Segundo Sprinthall e Collins (1999: 612), *com efeito, apesar das inúmeras diferenças culturais e das diferentes normas societárias, o processo de entrada num papel profissional produtivo é literalmente sinónimo do início da vida adulta e por isso final da adolescência.*

### 7.3. A juventude

Da mesma forma que a adolescência, enquanto estágio desenvolvimental, foi produto das profundas modificações, a nível sociocultural e económico, produzidas em parte pela revolução industrial, também na actualidade, *na era pós-industrialização, é possível que estejam em curso mudanças psicológicas e culturais semelhantes* (Sprinthall & Collins, 1999: 676).

O conceito de juventude é variável em termos sociais e, como salienta Abramo (1994: 1), *a definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais deste processo modificam-se de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através das suas divisões internas. Aliás, é somente em algumas formações sociais que a juventude se configura como um período destacado, ou seja, aparece como uma categoria com visibilidade social.*

Nc  
emerg  
em cu  
em co  
experi

Ur  
enque  
econc  
neces  
sional

Ki  
tes di  
adole  
pós t  
cia, n  
omni

Sínt

1  
dos |

2  
com  
tânc  
parti

:  
estu  
da a  
dura

don  
con  
de  
imp

um  
da  
me  
gic

es  
tei

Nos países considerados mais desenvolvidos e industrializados, tem-se identificado a emergência de um novo conceito: a juventude. De facto, esta situação não é tão visível em culturas minoritárias, em países em desenvolvimento (como por exemplo, Angola), em contextos de ruralidade, nos quais o adolescente tem menos oportunidade de ser, de experimentar e de vivenciar a juventude, passando de imediato para a fase adulta.

Uma multiplicidade de factores sociais tem dado suporte à emergência da juventude enquanto fase de desenvolvimento, contribuindo para o atraso da autonomia social e económica do adolescente e da transição para a vida adulta. Tal prolongamento deve-se à necessidade de estender o tempo de formação, de escolaridade e de capacitação profissional, mas também às dificuldades de inserção no mundo do trabalho.

Keniston (1965), a partir dos estudos que realizou junto de uma amostra de estudantes do ensino superior, referiu que este grupo etário não podia denominar-se nem como adolescente nem como adulto. Em alternativa, refere-se a eles como *jovens*. O autor propôs três temas psicossociais que distinguem a fase da juventude da etapa da adolescência, nomeadamente: (1) tensão e ambivalência entre o eu e a sociedade; (2) indiferença e onipotencialidade; e (3) recusa da socialização e da aculturação.

## Síntese do capítulo

1. A Psicologia do Desenvolvimento é o ramo da Psicologia que se ocupa do estudo dos processos de modificação psicológica ao longo da vida humana.

2. As modificações, alvo de estudo deste ramo da Psicologia, encontram-se relacionadas com três grandes factores: (1) a etapa da vida em que o indivíduo se encontra; (2) as circunstâncias culturais, históricas e sociais em que a sua existência decorre; e (3) as experiências particulares de cada um (não generalizáveis a outros indivíduos).

3. A Psicologia do Desenvolvimento contemporânea surgiu no momento em que o estudo dos processos de modificação psicológica ultrapassou as fronteiras da infância e da adolescência, passando a integrar no seu estudo a análise do desenvolvimento durante a idade adulta e dos processos de envelhecimento.

4. Durante a primeira metade do século XX, a Psicologia do Desenvolvimento foi dominada pelos *modelos mecanicistas*, situados na tradição do empirismo, de acordo com os quais não era importante o que existia dentro do organismo, mas o que chegava de fora e o moldava, e pelos *modelos organísmicos* ou *organicistas*, que atribuíam mais importância aos processos internos que aos estímulos externos.

5. Nos finais da década de 70, um grupo de estudiosos do desenvolvimento formulou uma proposta que ficou conhecida como *Modelo do Ciclo de Vida* ou *Life-span*. Ao longo da década de 70 verifica-se o aparecimento e evolução de outras perspectivas, não menos importantes, acerca do desenvolvimento, como é o caso da *Perspectiva Ecológica* e da *Perspectiva Etológica*, entre outras.

6. Podem referir-se, essencialmente, dois tipos de estudos do desenvolvimento: os *estudos longitudinais*, através dos quais se estudam os mesmos sujeitos ao longo do tempo, com o objectivo de analisar de que forma evoluem as características alvo de

estudo; e os *estudos transversais*, através dos quais se estudam simultaneamente sujeitos de idades diferentes, com o objectivo de analisar as diferenças relacionadas com a idade nas características que interessam para estudo.

7. Para Piaget, o desenvolvimento da cognição resulta da interacção entre o sujeito e a realidade, isto é, da acção do sujeito sobre o objecto. O desenvolvimento mental depende da actividade do sujeito, das estruturas existentes e em formação, de um mecanismo auto-regulador e das características do objecto. O comportamento humano organiza-se em *esquemas de acção* ou de representação adquiridos, elaborados pelo sujeito a partir da sua experiência individual, que podem coordenar-se em função de uma meta intencional e formar estruturas de conhecimento de níveis diferentes. A função que integra estas estruturas e a sua modificação é a *inteligência*.

8. Apesar de o desenvolvimento intelectual ser considerado por Piaget como um processo contínuo, pode ser descrito como uma sequência de estádios: estágio sensório-motor, período pré-operatório, estágio das operações concretas e estágio das operações formais.

9. No *estádio sensório-motor*, a criança relaciona-se com o mundo através dos sentidos e da acção, estabelecendo progressivamente relações entre objectos e acções, distinguindo entre meios e fins, dando-se conta dos resultados das suas acções, desenvolvendo a intencionalidade e dirigindo o seu comportamento para metas cada vez menos imediatas. Este estágio corresponde a um período cronológico caracterizado por um tipo de inteligência prática; nele se organiza o mundo exterior, incluindo o próprio corpo.

10. O *período pré-operatório* situa-se, aproximadamente, entre o sexto subestádio do estágio sensório-motor (mais ou menos 24 meses) e o início da operatividade concreta, que se inicia por volta dos 7 ou 8 anos. Esta é uma etapa muito importante no desenvolvimento da criança, na qual a função simbólica e as suas manifestações (linguagem, imaginação, jogo simbólico, imitação diferida) contribuem para uma diferença qualitativa em termos da inteligência. Esta passa de prática (baseada no exercício, coordenação e organização de esquemas de acção executados) a representativa (baseada em esquemas de acção internos e simbólicos, através dos quais a criança manipula a realidade com recurso a signos, símbolos, imagens, conceitos, etc.).

11. As *operações concretas* organizam-se e consolidam-se entre os 6 - 7 e os 11 - 12 anos, idade que anuncia o estágio das operações formais. Neste estágio, supera-se o carácter instável e subjectivo do pensamento pré-operatório, no sentido de uma maior estabilidade, coerência e também de uma maior mobilidade, isto é, o pensamento torna-se verdadeiramente *lógico*.

12. O *estádio das operações formais*, que emerge por volta dos 11 - 12 anos e se consolida por volta dos 14 - 15, é qualitativamente diferente do anterior. A sua importância reside no facto de marcar o final da sequência do desenvolvimento cognitivo e de ser uma referência no sentido de se compreender a natureza da maturação cognitiva. Os adolescentes alcançam um nível de pensamento novo e superior que lhes vai permitir apreciar os fenómenos de forma diferente da anterior. Este estágio caracteriza-se pelo aparecimento da lógica formal, da capacidade de operar logicamente com entidades linguísticas. É um pensamento capaz de operações dedutivas, de exactidão lógica e de análise teórica.

13. Freud construiu uma teoria do desenvolvimento afectivo humano organizada segundo uma descrição cronológica sucessiva de cinco fases. Cada fase é considerada sob o ponto de vista do *desenvolvimento psicosexual*, orientado pelo investimento da libido nas diversas *zonas erógenas*, que organizam as sucessivas problemáticas: *oral*, *anal* e *fálica*; e sob o ponto de vista da *relação de objecto* ou *relação objectal*, que indica as características da relação que o sujeito estabelece com o outro ao longo dos diferentes momentos evolutivos.

14. Na *fase oral*, durante o primeiro ano de vida, a zona erógena predominante é a cavidade bucal. A relação com a mãe estabelece-se nas experiências de afecto e conforto no acto da alimentação e o bebé cria uma certeza interior relativa ao amor e à disponibilidade do objecto materno. Esta experiência relacional precoce constitui a base para os futuros sentimentos de autoconfiança, auto-estima e amor-próprio e para a capacidade de amar os outros. O conflito entre a satisfação e a privação permite a diferenciação do ego e o domínio do princípio da realidade sobre o princípio do prazer.

15. Aos 2 e 3 anos de idade, na *fase anal*, o ânus torna-se a zona erógena dominante. O controlo do esfíncter anal permite usar as fezes como *moeda de troca* na relação com a mãe, o que faz surgir uma nova modalidade relacional, onde predomina a luta pelo poder. A criança experimenta, pela primeira vez, a possibilidade de controlar o próprio corpo, de controlar a si e aos outros e procura afirmar-se. A luta pelo poder expressa-se nos comportamentos de oposição e de teimosia, característicos desta idade.

16. Dos 3 aos 5 anos de idade ocorre a *fase fálica* e a psicosexualidade atinge a zona genital. A afirmação do poder fálico e o medo da castração desempenham, nesta fase, um papel essencial. Ocorre o *Complexo de Édipo* que é uma etapa crucial do desenvolvimento, pois a sexualidade passa a investir-se na figura parental do sexo oposto, deixando de ser auto-erótica. A liquidação do Édipo (pelo medo da castração no masculino e pelo medo de perder o amor da mãe na rapariga) permite a identificação com os pais e a emergência do superego; instala-se a identidade de género e dá-se a reformulação do desejo sexual em socialização e cultura.

17. O *período de latência* prolonga-se do sexto ano de vida até à puberdade. A sexualidade sofre uma paragem ou uma regressão provocada pelo recalçamento das pulsões sexuais. Ocorre também uma modificação estrutural das pulsões, o que torna possível o investimento da energia em outros *objectos* e, sobretudo, permite à criança perseguir os *objectivos*. As energias do *id*, por acção de mecanismos de defesa como a sublimação e a formação reactiva, são dessexualizadas e são canalizadas para a aquisição da competência e para o estabelecimento de relações amigáveis nos meios familiar e escolar, significando-se os desejos de realização intelectual.

18. Na puberdade, a zona genital (pênis, vagina) torna-se a zona erógena dominante. Termina a aparente calma do período de latência e dá-se uma intensa reactivação das pulsões sexuais. A tarefa do ego na adolescência é a realização do *luto parental*, que se realiza pela identificação e por novas identificações, com os pares e com outros adultos. A pulsão sexual encontra agora um objecto exterior e sexualmente definido e as pulsões parciais subordinam-se a um fim comum, a *genitalidade*, que constitui o fim do desenvolvimento psicosexual.

19. Erikson enfatizou a dimensão psicossocial do desenvolvimento e utilizou a *identidade* como conceito central da sua teoria. Para o autor, o desenvolvimento psicossocial resulta de uma interacção recíproca entre o indivíduo, o ambiente imediato e as influências históricas e culturais; processa-se segundo as orientações de um plano biológico que evolui em interacção com o meio. Erikson apresentou um esquema de desenvolvimento numa sequência fixa de oito estádios (que abarcam todo o ciclo vital), correspondendo, cada um deles, à reestruturação da identidade, desde a infância pela incorporação de novos papéis sociais e pela progressiva integração da experiência. Cada um dos estádios é caracterizado por um dilema particular, em que o sujeito adquire atitudes básicas determinantes para o seu desenvolvimento psicossocial.

20. No primeiro estádio de desenvolvimento psicossocial, a tarefa do ego consiste na criação de um sentimento de *confiança básica* por oposição à *desconfiança*. A confiança constitui a base para o desenvolvimento da identidade e proporciona a tolerância à frustração, o sentimento de ser aceite e de poder tornar-se naquilo que os outros esperam que possa vir a ser. A desconfiança conduz à baixa tolerância, à frustração, à insegurança em relação a si, aos outros e ao mundo.

21. Durante o segundo e terceiro anos de vida, a criança deve experimentar a *autonomia* pela livre escolha, pelo domínio do corpo e pelo controlo das relações interpessoais. Surge uma nova modalidade de relação com as figuras parentais que não deve pôr em causa o sentimento de confiança conseguido no estádio anterior. O fracasso nesta etapa leva à *vergonha* em mostrar-se publicamente e à *dúvida* em relação à forma como é aceite pelos outros.

22. O terceiro estádio de Erikson traz a problemática da *iniciativa*. Somando à autonomia a capacidade de empreender e de planear, a iniciativa permite à criança encetar acções para atingir objectivos. O perigo consiste no desenvolvimento de um sentimento de *culpa* precoce, relacionado com os objectivos visados. O fracasso nesta etapa inibe a competição e leva à resignação, ao hipercontrolo e ao excessivo constrangimento.

23. Na etapa que corresponde ao período de latência de Freud, a criança sublima a necessidade de se afirmar por oposição aos seus progenitores e aprende a conquistar a consideração produzindo coisas. Prepara-se para se dedicar a actividades e tarefas fora do meio familiar, desenvolvendo um sentido de *indústria* (sentimento de que é capaz de fazer coisas, de as fazer bem e com perseverança). É uma etapa social decisiva, pois a indústria implica realizar ao lado de outros e com eles. A possibilidade de fracasso face aos outros põe em causa a identificação com os restantes elementos do grupo e limita as expectativas em relação ao trabalho, despertando sentimentos de inadequação e de *inferioridade*.

24. A tarefa psicossocial do adolescente é a formação da *identidade pessoal*. A sociedade exige novos papéis e novas competências e o adolescente precisa sobretudo de uma *moratória*, isto é, de um período em que possa ter liberdade de exploração e de experimentação de papéis, capacidades, decisões e envolvimentos afectivos. Impõe-se a separação física e psicológica face aos pais e a integração das identificações infantis com novos aspectos psicológicos e psicossociais. A formação da identidade engloba a aquisição de um sentido subjectivo de si, caracterizado pela unidade e pela continuidade, que permite ao indivíduo reconhecer-se no presente, no passado e no futuro. O perigo desta

etapa é a *confusão de papel*. Quando não adquire a sua identidade, o adolescente permanece num estado de *confusão*, sem um sentido em relação ao passado ou ao futuro, expressando-se numa sensação de alienação pessoal que impede o estabelecimento de um núcleo estável de personalidade.

25. A tarefa do adulto jovem é o desenvolvimento de um sentido de verdadeira *intimidade*. Como emergente força do ego, a intimidade depende da realização bem sucedida da identidade, pois implica a capacidade de fusão psicológica em uniões amorosas, sexuais e de amizade, sem o temor de perder o próprio Eu. Engloba a partilha sexual, a confiança mútua e os projectos comuns nas áreas do trabalho, da procriação e da recreação. O perigo desta etapa é o *isolamento*, isto é, a fuga aos contactos que levam à intimidade, podendo constituir um potencial núcleo de patologia no jovem adulto.

26. Na maturidade, a tarefa do ego consiste no desenvolvimento da generatividade. A *generatividade* engloba a *procriação*, a *produtividade* e a *criatividade*. A vertente positiva é o sentimento de comprometimento social e a necessidade de ensinar e de cuidar das gerações vindouras. O fracasso nesta etapa leva ao sentimento de *estagnação*, ao tédio e ao depauperamento interpessoal.

27. Com o envelhecimento, o indivíduo deve resolver a crise da *integridade versus desesperança*. É uma fase de balanço e a integridade implica a capacidade de olhar retrospectivamente e de aceitar o próprio ciclo de vida, sem desejar que as coisas tivessem sido diferentes. O fracasso na resolução desta crise leva à *desesperança*, pelo temor da morte e pela rejeição do próprio ciclo de vida; exprime o descontentamento do indivíduo em relação a si próprio e o sentimento de que o tempo já é curto para a tentativa de começar outra vida.

28. O estudo do *desenvolvimento moral* tem sido realizado, essencialmente, no âmbito de duas abordagens teóricas: as teorias da aprendizagem social e as teorias cognitivo-evolutivas. As teorias cognitivo-evolutivas surgem a partir dos estudos realizados por Jean Piaget e Lawrence Kohlberg acerca da evolução do juízo moral.

29. Os trabalhos realizados por Kohlberg seguiram a mesma linha dos de Piaget, aprofundando-os e ampliando-os. Um dos contributos de Kohlberg encontra-se relacionado com o facto de considerar que o raciocínio moral evolui em consonância com o desenvolvimento cognitivo e com a capacidade para adoptar perspectivas sociais, isto é, evoluir em termos de raciocínio moral implica ter evoluído em termos cognitivos, apesar de um elevado nível cognitivo não implicar, automaticamente, um nível elevado de moralidade.

30. De acordo com Kohlberg, o desenvolvimento moral segue uma sequência através de três níveis mais gerais: (1) o pré-convencional; (2) o convencional; e (3) o pós-convencional. Cada nível contém duas etapas, existindo uma hierarquia invariável do desenvolvimento moral que consiste numa sequência de seis etapas ou estádios.

31. No nível *pré-convencional* encontram-se habitualmente as crianças entre os 4 e os 10 anos de idade aproximadamente. O *primeiro estádio*, que enquadra as crianças em idade pré-escolar, é marcado pela *heteronomia moral*, isto é, a criança orienta-se pelo castigo e pela obediência ao poder superior sem questioná-lo; o bem e o mal é determinado pelas consequências materiais da acção. No *segundo estádio*, *individualismo* e *troca instrumental*,

a criança está convencida de que todos possuem interesses a atingir que podem entrar em conflito; o correcto do ponto de vista moral é relativo e, em termos concretos, individualista.

**32.** A partir dos 10 anos, muitas crianças atingem o *nível convencional*. Neste nível, incluem-se dois estádios sequenciais: no primeiro (*terceiro estágio* da sequência desenvolvimental), a conformidade com a ordem social reflecte uma imagem estereotipada do que é considerado bom e mau; no segundo (*quarto estágio* da sequência desenvolvimental), embora exista uma orientação para a autoridade, o comportamento correcto consiste em realizar o próprio dever, mantendo o respeito pela autoridade e mantendo a ordem social estabelecida, estando a criança convencida de que as boas acções ou a virtude devem ser recompensadas. Este estágio coincide, habitualmente, com o início da adolescência.

**33.** Durante a adolescência e na idade adulta, os indivíduos acedem habitualmente ao *nível pós-convencional*, regido por princípios morais. No primeiro estágio (*quinto estágio* da sequência do desenvolvimento), o princípio é o do *contrato ou pacto social*. Neste estágio, prevalece a consciência de um compromisso livremente aceite por pessoas com direitos e deveres iguais, compromisso este possível pela disponibilidade para se colocar no lugar do outro, o que assegura algumas regras de imparcialidade, válidas para todos. O segundo estágio (*sexto estágio* da sequência desenvolvimental) é regido, para além de uma moralidade de contrato social, por *princípios éticos universais* assentes na racionalidade e no princípio da justiça.

**34.** O conceito de *socialização* é um termo utilizado para descrever os processos através dos quais os indivíduos partilham ou, pelo menos, antecipam formas de agir, pensar e sentir.

**35.** Os *processos afectivos de socialização*, isto é, a vinculação que a criança estabelece com os pais ou outros prestadores de cuidados, constituem uma das bases mais sólidas do desenvolvimento social da criança. John Bowlby descreveu a vinculação como *um tipo especial de relação social*, estabelecida entre a criança e o seu prestador de cuidados, que evolui ao longo do primeiro ano de vida.

**36.** Com base na interacção regular com as suas figuras de vinculação, a criança desenvolve uma representação mental destas relações que Bowlby denominou *modelos operativos internos*, acentuando a sua natureza dinâmica.

**37.** Quando se procura compreender o funcionamento e o desenvolvimento individuais, o conceito de *contexto* surge como um conceito-chave. Um contexto poderá ser definido como um sistema total, integrado e organizado do qual o indivíduo é uma parte integrante. É um sistema hierárquico de elementos, organizado desde o nível celular do indivíduo até ao nível mais abrangente dos ambientes.

**38.** O funcionamento e o desenvolvimento das crianças encontram-se envolvidos em dois sistemas sociais que se evidenciam como particularmente importantes: *a família e o grupo de pares*.

**39.** As crianças que frequentam contextos de prestação de cuidados de alta qualidade são normalmente mais seguras do ponto de vista emocional, mais autoconfiantes, mais competentes no uso da linguagem, apresentando também um maior desenvolvimento cognitivo.

40. A adolescência é o período de transição entre a infância e a fase adulta e corresponde a um período de múltiplas transformações biológicas, socioculturais e cognitivas.

41. São inúmeras as tarefas desenvolvimentais pelas quais o adolescente terá de passar, para prosseguir com sucesso até à fase seguinte do ciclo vital.

42. A adolescência é uma fase importante no processo de consolidação das identidades pessoal, psicossocial e sexual.

43. A procura da identidade, a preocupação relativamente às impressões que os outros têm de si e a crença na invencibilidade são aspectos do desenvolvimento social e da personalidade.

### Leituras complementares recomendadas

Os tópicos de interesse e as perspectivas teóricas formuladas no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento poderão ser aprofundados através da leitura de algumas obras de carácter geral. Neste sentido, recomenda-se a leitura de: Borges, *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento* (1987); Piaget, *Seis estudos de Psicologia* (1974); Coll, Palacios e Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação*. Vol. 1: *Psicologia evolutiva* (1995); Erikson, *Infância e sociedade* (1976); e Freud, *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (2001).

No sentido de dilucidar algumas questões relativas ao desenvolvimento psicológico das crianças, recomenda-se, para além das obras referidas, a leitura de Tran-Thong, *Estádios e conceitos de estádios de desenvolvimento da criança na Psicologia contemporânea* (1981); e Golse, *O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança* (1998).

Sendo a adolescência uma etapa do ciclo de vida com características específicas, recomenda-se ainda a leitura de Cordeiro, *Os adolescentes por dentro* (1988); Sprinthall e Collins, *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista* (1999); Campos, *Psicologia do desenvolvimento e educação de Jovens* (1990); e Fleming, *Adolescência e autonomia – O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais* (1993).

### Proposta de Trabalho

Com base nos conteúdos desenvolvidos ao longo deste capítulo e nas leituras realizadas, responda às perguntas seguintes:

1. A Psicologia do Desenvolvimento ocupa-se do estudo dos processos de modificação psicológica que ocorrem ao longo da vida humana. Como se definem essas modificações? Quais os aspectos que as condicionam?

2. A Psicologia do Desenvolvimento tem evoluído graças a influências diversas: a própria história da infância e da adolescência e as grandes orientações teóricas que têm guiado o conhecimento científico. Quais as principais linhas de orientação teórica que subjazem à evolução deste ramo da Psicologia?

3. Tendo em vista a especificidade dos processos que são alvo de estudo da Psicologia do Desenvolvimento, quais as particularidades de que se reveste a investigação nesta área científica?
4. Partindo da definição de Ecologia do Desenvolvimento Humano, apresentada por Bronfenbrenner (1989), explique de que forma esta perspectiva contribuiu para a evolução no estudo da Psicologia do Desenvolvimento.
5. Tendo por base a Ecologia do Desenvolvimento Humano, apresentada por Bronfenbrenner (1989), diga o que entende por:
  - Microsistema.
  - Mesossistema.
  - Exossistema.
  - Macrossistema.
6. Tendo por base a Teoria da Inteligência de Jean Piaget, defina:
  - Adaptação.
  - Assimilação.
  - Equilibração.
7. Tendo por base a Perspectiva do Desenvolvimento Intelectual de Jean Piaget, quais as principais diferenças entre o Estádio das Operações Concretas e o Estádio das Operações Formais?
8. Tendo por base a Perspectiva do Desenvolvimento Intelectual de Jean Piaget, quais as principais diferenças entre o Período Pré-operatório e o Estádio das Operações Concretas?
9. Com base no estudo das concepções de Freud e de Erikson acerca do desenvolvimento, diga o que entende por:
  - Desenvolvimento psicosexual.
  - Desenvolvimento psicossocial.
10. Procurando integrar as perspectivas de Freud e de Erikson sobre o desenvolvimento humano, fazendo corresponder os seus estádios, caracterize:
  - A criança no período da primeira infância (0 - 1/2 anos).
  - A criança em idade pré-escolar (2/3 - 5/6 anos).
  - A criança em idade escolar (6 anos - puberdade).
  - A fase da adolescência.
11. Com base na teoria psicossocial de Erikson, caracterize o desenvolvimento humano após a adolescência (idade adulta, maturidade e envelhecimento).

12. De acordo com a perspectiva de Kohlberg (1969, 1984) relativa ao desenvolvimento moral dos indivíduos, como se caracteriza a Moralidade Pré-Convencional?
13. Tendo em conta as perspectivas acerca do desenvolvimento já estudadas, como poderá caracterizar-se a etapa da vida situada entre dois e os seis anos de idade?
14. Em que medida a interação precoce, que se estabelece entre a criança e o seu prestador de cuidados, poderá influenciar o seu desenvolvimento posterior? Fundamente a sua resposta.
15. De acordo com a Perspectiva Etológica do Desenvolvimento, diga o que entende por:
- Vinculação.
  - Modelo Operativo Interno.
16. Tendo em conta a influência dos factores sociais e contextuais no desenvolvimento, explique o sentido da afirmação: "O adolescente sente-se membro de uma cultura de idade".

17. Há culturas onde a transição da infância para a puberdade é marcada por complexos rituais de iniciação, como parte de um processo adaptativo e de inclusão.

Tendo em conta o contexto em que vive, reflecta sobre os rituais existentes como marcadores da adolescência.

18. A adolescência começa com as transformações pubertárias e termina com a construção de uma autonomia e aquisição de identidade, capacidade de suportar tensões e contrariedades, de elaborar projectos de vida e de inserção social (Monteiro & Ribeiro dos Santos, 2005: 49).

Escreva um pequeno texto em que justifique a afirmação transcrita.

## Referências bibliográficas

- Abramo, H. W. (1994). *Cenas juvenis*. São Paulo: Scritta.
- Bailey, D. B. Jr. (1989). Assessing environments. In D. B. Bailey, & M. Wolery (Eds.), *Assessing infants and preschoolers with handicaps*. New York: Maxwell MacMillan International Publishing Group.
- Barrão, J. (1998). O que é a qualidade em Educação Pré-Escolar. Alguns resultados acerca da qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Beilin, H. (1989). Piagetian theory. *Annals of Child Development*, 6, 85-131.
- Bergeret, J. (1998). *Psicologia patológica – teórica e clínica*. Lisboa: Climeps Editores, 7.ª ed..
- Bertão, A. (1999). O Medo de conhecer. In A.M. Bertão, M.S. Ferreira, & M. Ribeiro dos Santos (Orgs.), *Pensar a escola sob os olhares da Psicologia*. Porto: Edições Afrontamento, 127-144.
- Bertão, A. (2004). Violência, agressividade e indisciplina em meio escolar – perdidos em busca de amor. *Revista Psychologica*, 36, 149-162.

- Borges, M. I. P. (1987). *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. (vol. I). Londres: Hogarth.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Development research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45, 1-5.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context. Perspectives on ecology of human development*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (2004). Bioecological theory of human development. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 6963-6970.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-Nurture reconceptualized in developmental perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon (Series Ed.), & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 1: *Theoretical models of human development*. New York: Wiley.
- Bugental, D. B., & Goodnow, J. J. (1998). Socialization processes. In W. Damon (Series Ed.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 3: *Social, emotional, and personality development*. New York: Wiley.
- Campos, B. (Coord.) (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de Jovens*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Carlson, E. A., & Sroufe, L. A. (1995). Contribution of attachment theory to developmental psychopathology. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology*. Vol. 1: *Theory and Methods*. New York: John Wiley.
- Carretero, M., & Cascón, J. A. L. (1995). Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia. In J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll (Orgs.), *Desarrollo psicológico y educación I: Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cloninger, S. (2003). *Teorias da personalidade* (2.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Vol. 1: *Psicologia evolutiva* (tradução de M. A. G. Domingues). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Demos, J., & Demos, V. (1969). Adolescence in historical perspective. *Journal of Marriage and the Family*, 31, 632-638.
- Dias Cordeiro, J. (1988). *Os Adolescentes por dentro*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Elkind, D. (1970). Egocentrism in adolescence. In E. Evans (Ed.), *Adolescents: readings in behaviour and development*. Hinsdale: The Dryden Press.
- Erikson, E. (1968). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Erikson, E. (1976). *Infância e sociedade* (2.ª ed. obra original, 1963). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise* (2.ª edição). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Federation de Planification Familial de Espanha (2002). *Las mutilations genitales femeninas*. Espanha.
- Fierro, A. (1995). Relaciones sociales en la adolescencia. In J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll (Orgs.), *Desarrollo psicológico y educación I: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.

- Fleming, M. – *Adolescência e autonomia* (1993). *o Desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freud, S. (2001). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (obra original, 1905). Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Fundo das Nações Unidas para a População (2005). *UNFPA, a situação da população mundial 2005. A Promessa da igualdade: Equidade em matéria de género, saúde reprodutiva e objectivos de desenvolvimento do milénio*.
- Gecas, V., & Seff, M. A. (1990). Families and adolescents: a review of the 1980. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 941-958.
- Gleitman, H. (1993). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Golse, B. (1998). *O Desenvolvimento afectivo e intelectual da criança* (3.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, Y. (2004). *Mutilação genital feminina*. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família.
- González, E. (Coord.) (2000). *Psicología del ciclo vital*. Madrid: Editorial CCS.
- González, M. M., & Padilla, M. L. (1995a). Conocimiento social y desarrollo moral en los anos preescolares. In J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll (Orgs.), *Desarrollo psicológico y educación I: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- González, M. M., & Padilla, M. L. (1995b). Conocimiento social y desarrollo moral en los anos escolares. In J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll (Orgs.), *Desarrollo psicológico y educación I: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Havighurst, R. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: David Mackay.
- Heaven, P. (1994). *Contemporary adolescence*. Melbourne: Macmillan Educ. Australia.
- Helburn, S. W., & Howes, C. (1996). Child Care Cost and Quality. *The future of children financing child care*. Vol. 6, 2 – Summer/Fall, 62-82.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books, Inc..
- Keniston, K. (1965). *The uncommitted: Alienated youth in American society*. New York: Harcourt, Brace, & World.
- Lamb, M. (1998). Nonparental child care: Context, quality, correlates, and consequences. In I. E. Sigel, & K. A. Renninger (Eds.); W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. IV: Child psychology in practice*. New York: John Wiley, & Sons, Inc..
- Laplanche, J., & Pontalis, J. (1976). *Vocabulário da Psicanálise* (3.ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Léon, O. (2005). Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In M. V. Freitas, *Juventude e adolescência no Brasil, referências conceituais*. Brasil: Acção educativa. Retirado de [www.accaoeducativa.org](http://www.accaoeducativa.org) em 1 de Julho de 2007.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- López, F. (1995). Desarrollo social y de la personalidad. In J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll (Orgs.), *Desarrollo psicológico y educación I: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Luque, A., & Palacios, J. (1995). Inteligencia sensoriomotora. In J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll (Orgs.), *Desarrollo psicológico y educación I: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Magnusson, D., & Stattin, H. (1998). Person-context interaction theories. In W. Damon (Series Ed.), & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1: Theoretical models of human development* (5<sup>th</sup> ed.). New York: Wiley.

- Martí, E. (1995a). Inteligencia preoperatoria. In J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll (Orgs.), *Desarrollo psicológico y educación I: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martí, E. (1995b). Operaciones concretas. In J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll (Orgs.), *Desarrollo psicológico y educación I: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Milheiro, J. (2001). *Sexualidade e psicossomática*. Coimbra: Almedina.
- Monteiro, M. M., & Ribeiro dos Santos, M. (2005). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.
- Noller, P., & Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. London: Routledge.
- Ortiz, M. J., Fuentes, M. J., & López, F. (1999). Desarrollo socioafectivo en la primera infancia. In J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll (Orgs.), *Desarrollo psicológico y educación I: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pais, J. M. (2000). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Palacios, J. (1995). Introducción a la Psicología evolutiva. Historia, conceptos básicos y metodología. In J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll (Orgs.), *Desarrollo psicológico y educación I: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. (1999). Psicología evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos. In J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll (Orgs.), *Desarrollo psicológico y educación I: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Piaget, J. (1970). *L'Épistémologie Génétique*. Paris: P.U.F.
- Piaget, J. (1974). *Seis estudos de Psicologia* (2.ª edição). Lisboa: Dom Quixote.
- Pipp, S., Shaver, P., Jennings, S., Lamborn, S., & Fischer, K. (1985). Adolescents' theories about the development of their relationship with parents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(4), 991-1001.
- Roudinesco, E., & Plon, M. (2000). *Dicionário de Psicanálise*. (trad. de Ribeiro & Magalhães. Obra original, 1997). Mem-Martins: Editorial Inquérito.
- Sampaio, D. (1993). Vozes e ruídos. *Diálogos com adolescentes*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Seiffge-Krenke, I., & Shulman, S. (1993). *Stress, coping and relationships in adolescents*. In S. J. H. Rodriguez-Tomé (Ed.), *Adolescence and its social worlds*. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- Soares, I. (1990). O grupo de pares e a amizade. In B. Campos (Ed.), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de jovens* (vol.2). Lisboa: Universidade Aberta. p. 93-138.
- Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (1999). *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Super, D. (1990). A life-span approach to career development. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Tran-Thong (1981). *Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na Psicologia contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vilar, D. (2003). *Falar disso. A educação sexual nas famílias dos adolescentes*. Porto: Edições Afrontamento.
- van Ijzendoorn, M., & Rutter, C. (1993). Attachment and cognition: a review of the literature. *International Journal of Educational Research*, 19, 525-540.
- Weiner, I. (1995). *Perturbações psicológicas na adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.