


ASPECTOS BIO-PSICO-SOCIAIS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Márcia da Silva Pinheiro

1) APRESENTAÇÃO

 *natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporários, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; teremos jovens doutores e velhas crianças. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias”*

Jean-Jackes Rousseau

O presente trabalho que ora realizamos visa subsidiar o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente - CEDECA-Ba - na sua tarefa de combate à exploração sexual de crianças e adolescentes fornecendo-lhe material científico que o capacite às estratégias profiláticas e terapêuticas de ação.

Conhecer o objeto de seu trabalho é condição essencial para que o possa desempenhar bem. Conhecer a criança e o adolescente implica em identificar o processo do seu desenvolvimento nos vários aspectos de sua evolução: biológicos, psicológicos, sociais. Entender como se dá o crescimento e amadurecimento físico, de que maneira acontece o desenvolvimento cognitivo, mental, de que forma as emoções atuam e dirigem a vida do indivíduo, e como o homem se desenvolve no aspecto social, bem como as formas de interação desses aspectos e forças do desenvolvimento, levando-se em consideração os aspectos herdados e os assimilados são postulados e tratados pela Psicologia do Desenvolvimento.

A criança e o adolescente são seres que estão por vir a ser. Não completaram a sua formação, não atingiram a maturidade dos seus órgãos e nem das suas funções. Necessitam de tempo, de oportunidade e de adequada estimulação para efetivar tais tarefas. Enquanto isso, precisam de proteção, afeição e cuidados especiais.

A violentação que vem em decorrência de um dos tipos de agressão - a exploração sexual, é prejudicial ao ser em desenvolvimento, que se encontra imaturo em todos os seus aspectos, e, por isso, incapaz de se defender. A exploração sexual causa lesões nos aspectos físico, emocional, social, interfere no desenvolvimento moral, na formação de valores, da auto estima, e contribui para a desestruturação da personalidade e dificuldade de estabelecimento do equilíbrio necessário ao desenvolvimento e amadurecimento perfeitamente harmônico.

2) PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

A Psicologia do Desenvolvimento como ramo da ciência psicológica constitui-se no estado sistemático da personalidade humana, desde a formação do indivíduo, no ato da fecundação até o estágio terminal da vida, ou seja, a velhice.

Como ciência comportamental, a psicologia do desenvolvimento ocupa-se de todos os aspectos do desenvolvimento e estuda o homem como um todo, e não como segmentos isolados de dada realidade biopsicológica. De modo integrado, portanto, a psicologia do desenvolvimento estuda os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e morais da evolução da personalidade, bem como os fatores determinantes de todos esses aspectos do comportamento do indivíduo.

Como área de especialização no campo das ciências comportamentais, argumenta Charles Woorth (1972), a psicologia do desenvolvimento se encarrega de salientar o fato de que o comportamento ocorre num contexto histórico, isto é, ela procura demonstrar a integração entre fatores passados e presentes, entre disposições hereditárias incorporadas às estruturas e funções neurofisiológicas, as experiências de aprendizagem do organismo e os estímulos atuais que condicionam e determinam seu comportamento.

3) Processos básicos no Desenvolvimento Humano

Muitos autores usam indiferentemente as palavras desenvolvimento e crescimento. Entre estes encontram-se Moully (1979) e Sawrey e Telford (1971). Outros, porém, como Rosa, Nerval (1985) e Bee (1984-1986), preferem designar como crescimento as mudanças em tamanho, e como desenvolvimento as mudanças em complexidade, ou o plano geral das mudanças do organismo como um todo.

Mussen (1979), associa a palavra desenvolvimento a mudanças resultantes de influências ambientais ou de aprendizagem, e o crescimento às modificações que dependem da maturação.

Diante dos estudos e leituras realizados, torna-se evidente e necessário o estabelecimento de uma diferenciação conceitual desses termos, vez que, constantemente encontramos os estudiosos dessa área referindo-se a um outro termo, de acordo com a situação focalizada. Desta forma, preferimos conceituar o crescimento como sendo o processo responsável pelas mudanças em tamanho e sujeito às modificações que dependem da maturação, e o desenvolvimento como as mudanças em complexidade ou o plano geral das mudanças do organismo como um todo, e que sofrem, além da influência do processo maturacional, a ação maciça das influências ambientais, ou da aprendizagem (experiência, treino).

Através da representação gráfica, que se segue, ilustramos o conceito de crescimento e desenvolvimento, evidenciando a interveniência dos fatores que o determinam: Hereditariedade, meio ou ambiente, maturação e aprendizagem (experiência, treino).

Processo de Desenvolvimento

Exemplificando o uso do conceito de crescimento e desenvolvimento:

É evidente que a mão de uma criança é bem menor do que a mão de um adulto normal. Pelo processo normal do crescimento, a mão da criança atinge o tamanho normal da mão do adulto na medida em que ela cresce fisicamente. Dizemos, portanto, que, no caso, houve crescimento dessa parte do corpo. A mão de um adulto normal é diferente da mão de uma criancinha, não somente por causa do seu tamanho. Ela é diferente, sobretudo, por causa de sua maior capacidade de coordenação de movimentos e de uso. Neste caso, podemos fazer alusão ao processo de desenvolvimento, que se refere mais ao aspecto qualitativo (coordenação dos movimentos da mão, desempenho), sem excluir, todavia, alguns aspectos quantitativos (aumento do tamanho da mão). Nota-se, entretanto, que essa distinção entre crescimento e desenvolvimento nem sempre pode ser rigorosamente mantida, porque em determinadas fases da vida os dois processos são, praticamente, inseparáveis.

4) A questão da hereditariedade e do meio no desenvolvimento humano

A controvérsia hereditariedade e meio como influências geradoras e propulsoras do desenvolvimento humano tem ocupado, através dos anos, lugar de relevância no contexto geral da psicologia do desenvolvimento.

A princípio, o problema foi estudado mais do ponto de vista filosófico, salientando-se, de um lado, teorias nativistas, como a de Rousseau, que advogava a existência de idéias inatas, e, de outro lado, as teorias baseadas no empirismo de Locke, segundo o qual todo conhecimento da realidade objetiva resulta da experiência, através dos órgãos sensoriais, dando, assim, mais ênfase aos fatores do meio.

Particularmente, no contexto da psicologia do desenvolvimento, o problema da hereditariedade e do meio tem aparecido em relação a vários tópicos. Por exemplo, no estudo dos processos perceptivos, os psicólogos da Gestalt advogaram que os fatores genéticos são mais importantes à percepção do que os fatores do meio. Por outro lado, cientistas como Hebb (1949) defendem a posição empirista, segundo a qual os fatores da aprendizagem são de essencial importância ao processo perceptivo. Na área de estudo da personalidade encontramos teorias constitucionais como as de Kretschmer e Sheldon que advogam a existência de fatores inatos determinantes do comportamento do indivíduo, enquanto outros, como Bandura, em sua teoria da aprendizagem social, afirmam que os fatores de meio é que, de fato, modelam a personalidade humana. Na pesquisa sobre o desenvolvimento verbal, alguns psicólogos como Gesell e Thompson (1941) se preocupam mais com o processo da maturação como fato biológico, enquanto outros se preocupam, mais, com o processo de aprendizagem, como é o caso de Gagné (1977), Deese e Hulse (1967) e tantos outros. Com relação ao estudo da inteligência, o problema é o mesmo: uns dão maior ênfase aos fatores genéticos, como é o caso de Jensen (1969), enquanto outros salientam mais os fatores do meio, como o faz Kagan (1969).

Em 1958, surgiu uma proposta de solução à questão, por Anne Anastasi, que publicou um artigo no *Psychological Review*, sobre o problema da hereditariedade e meio na determinação do comportamento humano.

O trabalho de Anastasi lançou considerável luz sobre o problema, tanto do ponto de vista teórico como nos seus aspectos metodológicos. Isso não significa que o problema tenha sido resolvido mas, pelo menos, ajudou os estudiosos a formularem a pergunta adequada pois, como se sabe, fazer a pergunta certa é fundamental a qualquer pesquisa científica relevante.

Faremos, a seguir, uma breve exposição da solução proposta por Anne Anastasi (1958), contando com o auxílio de outras fontes de informação.

A discussão do problema hereditariedade versus meio encontra-se, hoje, num estágio em que ordinariamente se admite que tanto os fatores hereditários como os fatores do meio são importantes na determinação do comportamento do indivíduo. A herança genética representa o potencial hereditário do organismo que poderá ser desenvolvido dependendo do processo de interação com o meio, mas que determina os limites da ação deste.

Anastasi afirmou que mesmo reconhecendo que determinado traço de personalidade resulte da influência conjunta de fatores hereditários e mesológicos, uma diferença específica nesse traço entre indivíduos ou entre grupos pode resultar de um dos fatores apenas, seja o genético seja o ambiente. Determinar exatamente qual dos dois ocasiona tal diferença ainda é um problema na metodologia da pesquisa.

Segundo Anastasi, a pergunta a ser feita, hoje, não mais deve ser qual o fator mais importante para o desenvolvimento, ou quanto pode ser atribuído à hereditariedade e quanto pode ser atribuído ao meio, mas como cada um desses fatores opera em cada circunstância. É, pois, portanto, mais preocupada com a questão de como os fatores hereditários e ambientais interagem do que propriamente com o problema de qual deles é o mais importante, ou de quanto entra de cada um na composição do comportamento do indivíduo.

Anastasi procurou demonstrar que os mecanismos de interação variam de acordo com as diferentes condições e, com respeito aos fatores hereditários, ela usa vários exemplos ilustrativos desse processo interativo.

O primeiro exemplo é o da oligofrenia fenilpirúvica e a idiotia amurótica. Em ambos os casos o desenvolvimento intelectual do indivíduo será prejudicado como resultado de desordens metabólicas hereditárias. Até onde se sabe, não há qualquer fator ambiental que possa contrabalançar essa deficiência genética. Portanto, o indivíduo que sofreu essa desordem metabólica no seu processo de formação será mentalmente retardado, por mais rico e estimulante que seja o meio em que viva.

5) A questão da MATURAÇÃO e da APRENDIZAGEM no desenvolvimento humano

A partir do patrimônio hereditário e tendo, do outro lado, o meio para complementar o processo de desenvolvimento, temos dois processos fundamentais: o da MATURAÇÃO e o da APRENDIZAGEM ou EXPERIÊNCIA.

Segundo Schneirla (1957), o desenvolvimento se refere a mudanças progressivas na organização de um organismo. Este, por sua vez, é encarado como um sistema funcional e adaptativo através de toda a vida. Portanto, desenvolvimento implica em mudança progressiva num sistema vivo, individual, funcional e adaptativo. Nessa mudança progressiva do desenvolvimento há dois fatores gerais de alta complexidade e de grande importância - maturação e experiência.

Maturação significa crescimento e diferenciação dos sistemas físicos e fisiológicos do organismo. Crescimento se refere a mudanças resultantes de acréscimo de tecidos. É portanto, de natureza quantitativa. Diferenciação se refere a mudanças nos aspectos estruturais dos tecidos. Um exemplo típico de diferenciação seria o caso do embrião, que em determinada fase de seu desenvolvimento é dividido em três camadas ou folhetos - o mesoderma, o endoderma e o ectoderma - dos quais se originam os vários órgãos e sistemas do corpo.

Maturação, portanto, se refere a mudanças que ocorrem no organismo como resultado de crescimento e diferenciação de seus tecidos e órgãos.

Para elucidar, mais um pouco, a questão, faremos as seguintes colocações;

- O crescimento refere-se a alguns tipos de mudanças, passo a passo em quantidade, como por exemplo, em tamanho. Falamos do crescimento do vocabulário da criança ou do crescimento do seu corpo. Tais mudanças em quantidade podem ser em função da maturação, mas não necessariamente. O corpo de uma criança pode mudar de tamanho porque sua alimentação mudou, o que é efeito externo, ou porque seus músculos e ossos cresceram, o que é, provavelmente, um efeito maturacional.

Note-se, entretanto, que a maturação não ocorre à revelia da contribuição do meio. Segundo Schneirla, o processo maturacional deve, sempre, ocorrer no contexto de um ambiente favorável. Visto que existe essa interdependência, a direção exata que a maturação tomará será afetada por aquilo que acontece no contexto em que vive o organismo.

- Experiência se refere a todas as influências que agem sobre o organismo através de sua vida. A experiência pode afetar o organismo em qualquer fase de sua ontogênese. Há experiência com ações químicas, ou enfermidades, que podem afetá-lo na vida intra-uterina, e há outras que podem afetá-lo depois do nascimento. Quer se trate, portanto, de experiência endógena ou exógena, ela constitui, sempre, um dos fatores de interação que determinam o desenvolvimento.

Maturação e experiência, portanto, interagem no processo do desenvolvimento, e isso se dá de modo específico. Há experiências, por exemplo, que produzem o que Schneirla chamou de efeitos de traços, que são mudanças orgânicas que, por sua vez, afetam experiências futuras. Isto é, há experiências que produzem mudanças no organismo, e estas mudanças determinam o modo como experiências futuras afetarão o organismo. Exemplo, se uma criança passa por uma experiência que a incapacita para atividades esportivas, um programa de educação física a afetará de modo diferente do que afetaria sem tal experiência traumática - exemplificar dentro do nosso sujeito.

Acontece, porém, que os efeitos que determinada experiência pode causar são limitadas pelo nível de maturação do organismo. A mesma experiência poderá produzir diferentes efeitos, dependendo do nível de maturação do organismo. Aparentemente, não será de grande proveito submeter o organismo a um processo de aprendizagem para o qual ele não tenha um mínimo de condições em termos de seu processo maturacional. Por outro lado, entretanto, a experiência impõe limites à maturação. O crescimento e diferenciação do processo maturacional não ocorrerão sem os efeitos facilitadores da experiência. Portanto, maturação e experiência devem interagir para que o desenvolvimento possa ocorrer.

Passamos a ilustrar, com exemplos, situações práticas, através das quais venha a ser evidenciada a questão da maturação versus aprendizagem/experiência. É necessário que compreendamos que o desenvolvimento determinado pela maturação ocorre, na sua forma pura, independentemente da prática ou tratamento, pois as seqüências maturacionais são poderosas. Você não precisa praticar o crescimento dos pelos pubianos, não precisou que lhes ensinassem como andar. Mas essas mudanças não ocorrem no vácuo. A criança amadurece num ambiente específico, e mesmo tais padrões maturacionais poderosos podem ser perturbados pela privação ou por acidentes.

Uma criança que não come o suficiente pode andar depois que outra que recebeu uma boa dieta. Durante o desenvolvimento pré-natal a seqüência de mudanças pode ser perturbada por coisas, como por exemplo, doenças na mãe. Mesmo as mudanças físicas na puberdade podem ser alteradas em circunstâncias extremas, particularmente pela desnutrição. Por exemplo, meninas severamente subnutridas não menstruam. Dennis (1960), observou o desenvolvimento físico de crianças criadas em orfanato no Irã, durante os anos 50. Em um dos orfanatos, as crianças eram colocadas em seus berços deitadas de costas, sobre colchões que já estavam tão afundados que se tornava extremamente difícil para os bebês rolares, ou virarem.

Na medida em que eles raramente ficavam deitados de barriga para baixo, tinham poucas oportunidades para praticar os movimentos que compõem os primeiros estágios da seqüência que leva ao engatinhar e andar. Em função disso, muitos bebês não engatinhavam. Ao invés disso, eles conseguiram se movimentar “patinando”, uma forma de locomoção na qual a criança senta e impulsiona-se para frente através de um movimento de flexionar e esticar as pernas. Todas as crianças acabavam andando, mas os “patinadores” eram muito atrasados, e sua seqüência de movimentos pré-marcha estava alterada. Portanto, embora as seqüências maturacionais sejam poderosas, elas são afetadas pelo

tipo de estimulação disponível para a criança.

Com referência às influências ambientais, tem havido grande quantidade de pesquisas de psicologia do desenvolvimento sobre os efeitos de influências ambientais, como a pobreza ou classe social. Estas pesquisas e estudos equivalentes sobre os efeitos dos padrões familiares, dieta ou diferenças étnicas envolvem, basicamente, a comparação de grupos que tenham sofrido experiências bastante diferentes. As questões básicas respondidas são perguntas do tipo o que mais, do que, por que. Qual é o efeito da pobreza sobre o desenvolvimento da linguagem ou crescimento físico da criança? O que acontece com o conceito de gênero da criança se ela não tem o pai ou a mãe em casa? Podemos descobrir, por exemplo, que as crianças criadas em famílias pobres conhecem um número menor de palavras que as crianças em famílias financeiramente mais seguras. Mas, por que? Esta pergunta “por que” nos leva, inevitavelmente, ao exame mais detalhado dos ambiente desses dois tipos de crianças. Quem conversa com a criança? Com que frequência? Que tipos de palavras são usados? Quando abordamos perguntas como essas saímos dos efeitos ambientais amplos e caímos no campo das experiências individuais específicas. Na verdade, os dois aspectos do desenvolvimento, maturação e aprendizagem, são tão intimamente ligados que não é possível isolar a influência de um e de outro. A pessoa baixa pode sê-lo devido a uma tendência hereditária, ou devido a uma doença que impediu o seu crescimento. A capacidade herdada não pode desenvolver-se num vácuo, nem pode ser medida a não ser através do estado atual de desenvolvimento, e este, naturalmente, resulta em parte da aprendizagem. Se uma pessoa se comporta de maneira não-inteligente, não existe forma infalível de saber se tal comportamento resulta de limitações herdadas ou de limitações de seu ambiente na estimulação do crescimento. Apenas no caso em que podemos, com razoável certeza, eliminar as possibilidades de insuficiente oportunidade para aprender, podemos considerar o comportamento inadequado como indicador de deficiências herdadas. Dessa maneira, se alguém parece estúpido em um problema de cálculo adiantado, isso pode ou não implicar falta de inteligência, o que depende da experiência do indivíduo nesse campo; ao contrário, a incapacidade para compreender relações entre idéias comuns pode ser interpretada, com mais segurança, como resultado de insuficiência mental.

Segundo Samuel Pfromm Neto (1976), pode-se inferir a atuação de dois processos básicos no desenvolvimento: a maturação e a aprendizagem. A maturação, responsável pela diferenciação ou desenvolvimento de traços potencialmente presentes no indivíduo, ocorre independentemente da experiência. Frank (1963), entretanto, assinala que “mais do que a emergência de padrões não aprendidos, a noção de maturação implica na reorganização e recombinação da seqüência total de funções e comportamentos anteriormente padronizados, possibilitando a emergência de novos padrões essenciais ao desenvolvimento humano. De tal processo resultam as mudanças ordenadas no comportamento, que se dão de modo universal e ocorrem, mais ou menos na mesma época, em todos os indivíduos. A aprendizagem refere-se a mudanças no comportamento e nas características físicas do indivíduo que implicam em treino, exercício e, por vezes, em esforço consciente, deliberado, do próprio indivíduo. É de particular importância, em se tratando de seres humanos, a aprendizagem que ocorre em situação social.

Embora a maturação possa ser tratada separadamente da aprendizagem, numa exposição teórica sobre o desenvolvimento humano não é fácil fazer tal separação na prática. Quase todos os comportamentos resultantes de maturação sofrem a influência da aprendizagem e os dois processos se apresentam de tal modo inter-relacionados que raramente é possível distinguir o primeiro do segundo. No desenvolvimento da linguagem da criança, por exemplo, a maturação de estruturas e funções envolvidas na produção e reconhecimento de sons interage estreitamente com a aprendizagem de um idioma específico. A maturação, na verdade, fornece as mesmas bases para a aprendizagem de quaisquer idiomas.

O desenvolvimento psicossocial do adolescente, segundo Samuel Pfromm Neto, serve, também, para ilustrar a interação acima referida. Não basta a maturação sexual ligada às transformações pubertárias para garantir a efetivação do comportamento sexual. Um complexo de aprendizagens sociais-sexuais deve ter lugar, antes que o jovem possa ser considerado seguro, bem ajustado e bem aceito em suas relações com o sexo.

Não obstante a dificuldade de diferenciar, na prática, as influências da maturação e da aprendizagem, numerosas pesquisas realizadas com êxito, com animais e seres humanos, permitiram melhor conhecimento das relações entre os dois processos. Eis algumas generalizações, derivadas de tais pesquisas:

- a) As habilidades alicerçadas de modo mais direto sobre padrões de desenvolvimento do comportamento que resulta de maturação são mais facilmente aprendidas (por exemplo, a aprendizagem universal de pa-pa e ma-ma, palavras que se ajustam mais facilmente ao balbucio natural da criancinha).
- b) Quanto mais amadurecido o organismo, tanto menor treino é necessário para atingir um determinado nível de proficiência.
- c) A aprendizagem ou treino antes da maturação pode resultar em melhoria nula ou apenas temporária.
- d) Quando o treino prematuro é frustrado, seus efeitos podem ser prejudiciais (Hitgard - 1962).

6) Princípios Gerais do Desenvolvimento Humano

O desenvolvimento é um processo contínuo que começa com a vida, isto é, na concepção, e a acompanha, sendo agente de modificações e aquisições.

A seqüência do desenvolvimento no período pré-natal, isto é, antes do nascimento, é fixa e invariável. A cabeça, os olhos, o tronco, os braços, as pernas, os órgãos genitais e os órgãos internos desenvolvem-se na mesma ordem, e aproximadamente nas mesmas idades pré-natais em todos os fatos.

Embora os processos subjacentes ao crescimento sejam muito complexos, tanto antes quanto após o nascimento, o desenvolvimento humano ocorre de acordo com certo número de princípios gerais, os quais veremos a seguir.

Primeiro: O crescimento e as mudanças no comportamento são ordenados e, na maior parte das vezes, ocorrem em seqüências invariáveis. Todos os fetos podem mover a cabeça antes de poderem abrir as mãos. Após o nascimento, há padrões definidos de crescimento físico e de aumentos nas capacidades motoras e cognitivas. Toda criança consegue sentar-se antes de ficar de pé, fica de pé antes de andar e desenha um círculo antes de poder desenhá-lo. Todos os bebês passam pela mesma seqüência de estágios no desenvolvimento da fala: balbuciam antes de falar, pronunciam certos sons antes de outros e formam sentenças simples antes de pronunciar sentenças complexas. Certas capacidades cognitivas precedem outras, invariavelmente. Todas as crianças podem classificar objetos ou colocá-los em série, levando em consideração o tamanho, antes de poder pensar logicamente, ou formular hipóteses.

A natureza ordenada do desenvolvimento físico e motor inicial está ilustrada pelas tendências “direcionais”. Uma dessas tendências é chamada cefalocaudal ou da cabeça aos pés, isto é, a direção do desenvolvimento de qualquer forma e função vai da cabeça para os pés. Por exemplo, os “botões” dos braços do feto surgem antes dos “botões” das pernas, e a cabeça já está bem desenvolvida antes que as pernas estejam bem formadas.

No instante, a fixação visual e a coordenação olho-mão estão desenvolvidas muito antes que os braços e as mãos possam ser usadas com eficiência para tentar alcançar e agarrar objetos. A direção seguinte do desenvolvimento é chamada próximo-distal, ou de dentro para fora. Isso significa que as partes centrais do corpo amadurecem mais cedo e se tornam funcionais antes das partes que se situam na periferia. Movimentos eficientes do braço e antebraço precedem os movimentos dos pulsos, mãos e dedos. O braço e a coxa são controlados voluntariamente antes do antebraço, da perna, das mãos e dos pés. Os primeiros atos do infante são difusos grosseiros e indiferenciados, envolvendo o corpo todo ou grandes segmentos do mesmo. Pouco a pouco, no entanto, esses movimentos são substituídos por outros, mais refinados, diferenciados e precisos - uma tendência evolutiva do maciço para o específico dos grandes para os pequenos músculos. As tentativas iniciais do bebê para agarrar um cubo, por exemplo, são muito desajeitadas quando comparadas aos movimentos refinados do polegar e do indicador que ele poderá executar alguns meses depois. Seus primeiros passos no andar são indecisos e implicam movimentos excessivos. No entanto, pouco a pouco, começa a andar de modo mais gracioso e preciso.

Segundo: O desenvolvimento é padronizado e contínuo mas nem sempre uniforme e gradual. Há períodos de crescimento físico muito rápido - nos chamados surtos do crescimento - e de incrementos extraordinários nas capacidades psicológicas. Por exemplo, a altura do bebê e seu peso aumentam enormemente durante o primeiro ano, e os pré-adolescentes e adolescentes também crescem de modo extremamente rápido. Os órgãos genitais desenvolvem-se muito lentamente durante a infância, mas de modo muito rápido durante a adolescência. Durante o período pré-escolar, ocorrem rápidos aumentos no vocabulário e nas habilidades motoras e, por volta da adolescência, a capacidade individual para resolver problemas lógicos apresenta um progresso notável.

Terceiro: Interações complexas entre a hereditariedade, isto é, fatores genéticos, e o ambiente (a experiência) regulam o curso do desenvolvimento humano. É, portanto, extremamente difícil distinguir os efeitos dos dois conjuntos de determinantes sobre características específicas observadas. Considere-se, por exemplo, o caso da filha de um bem sucedido homem de negócios e de uma advogada. O quociente intelectual da menina é 140, o que é muito alto. Esse resultado é o produto de sua herança de um potencial alto ou de um ambiente mais estimulante no lar? Muito provavelmente, é o resultado da interação dos dois fatores.

Podemos considerar as influências genéticas sobre características específicas como altura, inteligência ou agressividade, mas, na maior parte dos casos de funções psicológicas as contribuições exatas dos fatores hereditários são desconhecidas. Para tais características, as perguntas relevantes são: quais das potencialidades genéticas do indivíduo serão realizadas no ambiente físico, social e cultural em que ele ou ela se desenvolve? Que limites para o desenvolvimento das funções psicológicas são determinados pela constituição genética do indivíduo?

Muitos aspectos do físico e da aparência são fortemente influenciados por fatores genéticos - sexo, cor dos olhos e da pele, forma do rosto, altura e peso. No entanto, fatores ambientais podem exercer forte influência mesmo em algumas dessas características que são basicamente determinadas pela hereditariedade. Por exemplo, os filhos de judeus, nascidos na América do Norte, de pais que para lá imigraram há duas gerações, tornaram-se mais altos e mais pesados do que seus pais, irmãos e irmãs nascidos no estrangeiro. As crianças da atual geração, nos Estados Unidos e em outros países do Ocidente, são mais altas e pesadas e crescem mais rapidamente do que as crianças de gerações anteriores. Evidentemente, os fatores ambientais, especialmente a alimentação e as condições de vida afetam o físico e a rapidez do crescimento.

Fatores genéticos influenciam características do temperamento, tais como tendência para ser calmo e relaxado ou tenso e pronto a reagir. A hereditariedade pode também estabelecer os limites superiores, além dos quais a inteligência não pode se desenvolver. Como e sob que condições as características temperamentais ou de inteligência se manifestarão, depende, não obstante de muitos fatores do ambiente. Crianças com bom potencial intelectual, geneticamente determinado, não parecem muito inteligentes se são educadas em ambientes monótonos e não estimulantes, ou se não tiverem motivação para usar seu potencial.

Em suma, as contribuições relativas das forças hereditárias e ambientais variam de características para características. Quando se pergunta sobre as possíveis influências genéticas no comportamento, devemos sempre estar atentos às condições nas quais as características se manifestam. No que diz respeito à maior parte das características comportamentais, as contribuições dos fatores hereditários são desconhecidas e indiretas.

Quatro: Todas as características e capacidades do indivíduo, assim como as mudanças de desenvolvimento, são produtos de dois processos básicos, embora complexos, que são os seguintes:

maturação (mudanças orgânicas neurofisiológicas e bioquímicas que ocorrem no corpo do indivíduo e que são relativamente independentes de condições ambientais externas, de experiências ou de práticas) e experiência (aprendizagem e treino).

Como a aprendizagem e a maturação quase sempre interagem é difícil separar seus efeitos ou especificar suas contribuições relativas ao desenvolvimento psicológico. Com certeza, o crescimento pré-natal e as mudanças na proporção do corpo e na estrutura do sistema nervoso são antes produtos de processos de maturação que de experiências. Em contraste, o desenvolvimento das habilidades motoras e das funções cognitivas depende da maturação, de experiência e da interação entre os dois processos. Por exemplo, são as forças de maturação entre os dois processos que determinam, em grande parte, quando a criança está pronta para andar. Restrições ao exercício da locomoção não adiam seu começo, a não ser que sejam extremas. Muitos infantes dos índios bopis são mantidos em berços durante a maior parte do tempo de seus primeiros três meses de vida, e mesmo durante parte do dia, após esse período inicial. Portanto, têm muito pouca experiência ou oportunidade de exercitar os músculos utilizados habitualmente no andar. No entanto, começam a andar com a mesma idade que as outras crianças. Reciprocamente, não se pode ensinar recém-nascidos e ficar de pé ou andar antes que seu equipamento neural e muscular tenha amadurecido o suficiente. Quando essas habilidades motoras básicas forem adquiridas, no entanto, elas melhoram com a experiência e prática. O andar torna-se mais coordenado e mais gracioso à medida que os movimentos inúteis são eliminados; os passos mais longos, coordenados e rápidos.

A aquisição da linguagem e o desenvolvimento das habilidades cognitivas são, também, resultados da interação entre as forças de experiência e da maturação. Assim, embora as crianças não comecem a falar ou juntar palavras antes de atingirem certo nível de maturidade física, pouco importando quanto “ensinamento” lhes for ministrado, obviamente a linguagem que vierem a adquirir depende de suas experiências, isto é, da linguagem que ouvem os outros falar. Sua facilidade verbal será, pelo menos parcialmente, função do apoio e das recompensas que recebem quando expressam verbalmente.

Qualogamente, as crianças não adquirirão certas habilidades intelectuais ou cognitivos, enquanto não tiverem atingido determinado grau de maturidade. Por exemplo, até o estágio o que Piaget denomina operacional - aproximadamente entre seis e sete anos as crianças só conseguem lidar com objetos, eventos e representações desses. Mas não conseguem lidar com idéias ou conceitos. Antes de atingirem o estágio operacional, não dispõem do conceito de conservação a idéia de que a qualidade de uma substância, como a argila não muda simplesmente porque sua forma mudou de esférica, digamos a cilíndrica. Uma vez atingido o estágio das operações concretas e tendo acumulado mais experiências ligadas à noção de conservação, podem, agora aplicá-la a outras qualidades. Podem compreender que o comprimento, a massa, o número e o peso permanecem constantes, apesar de certas mudanças na aparência externa.

Quinto: características de personalidade e respostas social, incluindo-se motivos, respostas emocionais e modos habituais de reagir, são em grande proporção aprendidos, isto é, são o resultado

de experiência e prática ou exercício. Com isso, não se pretende negar o princípio de que fatores genéticos e de maturação desempenham importante papel na determinação do que e como o indivíduo aprende.

A aprendizagem vem sendo, desde há muito, uma das áreas centrais de pesquisa e teoria em psicologia e muitos princípios importantes de aprendizagem foram estabelecidos. Há três tipos de aprendizagem que são de importantes crítica no desenvolvimento da personalidade e no desenvolvimento social.

A primeira e mais tradicional abordagem da aprendizagem é o condicionamento operante ou instrumental, uma resposta que já está no repertório da criança é recompensada ou reforçada por alimento, prazer, aprovação ou alguma outra recompensa material. Torne-se, em consequência, fortalecida, isto é, há maior probabilidade de que essa resposta se repita. Por exemplo, ao reforçarmos ou recompensarmos crianças de três meses cada vez que elas vocalizem (sorrindo-lhes ou tocando-lhes levemente na barriga), ocorre um aumento marcante na frequência de vocalização das crianças.

Muitas das respostas das crianças são modificadas ou modeladas através do condicionamento operante. Num estudo, cada criança de uma classe pré-escolar foi recompensada pela aprovação do professor por toda resposta social que desse e outras crianças e cada vez que manifestasse um comportamento de cooperação ou de ajuda a outras crianças. Respostas agressivas, como bater, importunar, gritar e quebrar objetos, foram ignoradas ou punidas por repreensão. Dentro de muito pouco tempo, houve aumentos notáveis no número de respostas dirigidos aos colegas, de respostas agressivas declinou rapidamente. Do mesmo modo, diversas características de personalidade, muitos motivos e respostas sociais são aprendidos através do contato direto com um ambiente que reforça certas respostas e pune ou ignora outras.

Respostas complexas podem, também, ser aprendidas de outro modo pela observação dos outros. O repertório comportamental de uma criança expande-se consideravelmente, através da aprendizagem por observação. Esse fato tem sido muitas vezes demonstrado em experimentos envolvendo grande variedade de respostas. Nesses experimentos, as crianças são expostas a um modelo que executa diversos tipos de ações, simples ou complexas, verbais ou motoras, agressivas, dependentes ou altruísticas. As crianças do grupo de controle não observam o modelo. Posteriormente, as crianças são observadas para se determinar até que ponto copiam e imitam o comportamento mostrado pelo modelo. Os resultados demonstram que aprendizagem por observação é muito eficiente. As crianças do grupo experimental geralmente imitam as respostas do modelo, ao passo que as do grupo de controle não exibem essas respostas. Note-se que não foi necessário o reforço para adquirir ou para provocar respostas imitativas.

Obviamente, a criança não tem de aprender como responder a cada situação nova. Depois de uma resposta ter-se associado a um estímulo ou arranjo ambiental, ela tem probabilidade de ser transferida a situações similares. Esse é o princípio da generalização do estímulo. Se a criança aprendeu a acariciar seu próprio cão, poderá acariciar outros cães, especialmente os semelhantes ao seu.

Sexto: Há períodos críticos ou sensíveis ao desenvolvimento a certos órgãos do corpo e de certas funções psicológicas. Se ocorrem interferências no desenvolvimento normal durante esses períodos, é possível que surjam deficiências, ou disfunções permanentes. Por exemplo, há períodos críticos no desenvolvimento do coração, olhos, rins e pulmões do feto. Se o curso do desenvolvimento normal for interrompido em um desses períodos por exemplo, em consequência de rubéola ou de infecção causada por algum vírus da mãe, a criança pode sofrer um dano orgânico permanente.

Erick Erikson, psicanalista eminente de crianças, além de teórico, considera que o primeiro ano de vida é um período crítico para o desenvolvimento de confiança nos outros. O infante que não for objeto de calor humano e de amor, e que não for satisfeito em suas necessidades durante esse período, corre o risco de não desenvolver um sentido de confiança, por conseguinte, de não ser sucedido posteriormente na formação de relações sociais satisfatórias. De modo análogo, parece haver um período crítico ou de “prontidão” para a aprendizagem de várias tarefas, como ler ou andar de bicicleta. A criança que não aprende tais tarefas durante esses períodos pode ter grandes dificuldades em aprendê-las posteriormente.

Sétimo: As experiências das crianças, em qualquer etapa do desenvolvimento, afetam seu desenvolvimento posterior. Se uma mulher grávida sofrer problemas severos de desnutrição, a criança em formação pode não desenvolver o número normal de células cerebrais e, portanto, nasce com deficiência mental. Os infantes que passam os primeiros meses em ambientes muito monótonos e não estimulantes parecem ser deficientes em atividades cognitivas e apresentam desempenho muito fraco em testes de funcionamento intelectual em idades posteriores.

A criança que recebe pouco afeto, amor e atenção no primeiro ano de vida não desenvolve a autoconfiança nem a confiança nos outros no início da vida e, provavelmente, será, na adolescência, desajustada e emocionalmente instável.

7) Estágios evolutivos e tarefas evolutivas

Embora criticado por algumas teorias, o conceito de estágios evolutivos é uma idéia constante nos estudos atuais da psicologia do desenvolvimento. Enquanto aquelas teorias interpretam o desenvolvimento humano como algo contínuo, desenvolvendo-se o comportamento humano de maneira gradual, na direção de sua maturidade, as teorias que preconizam a existência de estágios evolutivos (de Freud, Erickson, Sullivan, Piaget e muitos outros) tendem a ver o desenvolvimento humano como algo descontínuo. Segundo essas teorias, o curso do desenvolvimento humano se dá por meio de mudanças mais ou menos bruscas, na história do organismo.

Mussem et alii (1974), afirmam que cada estágio do desenvolvimento humano, segundo essas teorias, representam um padrão de características inter-relacionadas. Cada estágio de desenvolvimento representa uma evolução de estágio anterior, mas, ao mesmo tempo, cada um deles se caracteriza por

funções qualitativamente diferentes. De acordo com essas teorias o desenvolvimento psicológico do indivíduo ocorrem de maneira progressiva através de estágios fixos e invariáveis, cada indivíduo tendo que atravessar os mesmos estágios, na mesma seqüência. Conforme Jean Piaget (1973) existe fundamento biológico para a teoria de estágios evolutivos, em outro contexto (1997), considerando as estruturas principais, diz que os estágios cognitivos tem uma propriedade seqüencial, isto é, aparecem em ordem fixa de sucessão, pois cada um deles é necessário para a formação do seguinte.

Os embriologistas dão evidências em favor da teoria dos estágios evolutivos. Falam da existência de períodos críticos para o desenvolvimento do zigoto, ou seja “fases críticas” em que se determinadas mudanças não ocorrem na célula dentro de cada intervalo e em dada seqüência, o desenvolvimento do organismo pode sofrer danos permanentes. Os estágios do desenvolvimento humano se caracterizam pela organização dos comportamentos típicos que ocorrem simultaneamente em determinado estágio evolutivo. Há, portanto, certos padrões de comportamento que caracterizam cada estágio da evolução psicológica do indivíduo, sem, contudo, implicar que tais comportamentos sejam de natureza estática. Os estágios evolutivos se caracterizam, também por mudanças qualitativas, com relação a estágios anteriores. Pode acontecer, também, que num determinado estágio evolutivo várias mudanças ocorram simultaneamente. É o caso, por exemplo, da adolescência. Num período relativamente curto, o indivíduo muda em muitas significativas maneiras. Nesta fase da vida o adolescente se torna biologicamente capaz de reproduzir a espécie, experimenta acelerado crescimento físico, seguido, logo depois, por uma quase paralisação nesse processo, e seu desenvolvimento mental atinge praticamente o ponto culminantes, em termos de suas potencialidades para o raciocínio abstrato.

Outro conceito de fundamental importância para o estudo da psicologia do desenvolvimento é a noção de tarefa evolutiva. Desenvolvido, principalmente, por Havighurst (1953), esse conceito tem sido de grande utilidade para o estudo da evolução do comportamento humano.

A pressuposição fundamental desse conceito é a de que “viver é aprender, e crescer ou desenvolver-se é, também, aprender”. Há certas tarefas ou habilidades que o indivíduo tem que aprender para poder ser considerado como pessoa de desenvolvimento adequado e satisfatoriamente ajustado, conforme as expectativas da sociedade. Segundo essa teoria, à semelhança do que acontece nas teorias de estágios evolutivos, há fases críticas no processo do desenvolvimento humano, isto é, período em que tais tipos de aprendizagem ou ajustamento devem acontecer. O organismo, por assim dizer, encontra-se em condições ótimas para que tal ajustamento ocorra. Por exemplo, há um momento em que o organismo da criança está maturacionalmente pronto para aprender a falar, a andar, etc. Se a aquisição dessas habilidades se der no tempo próprio, os ajustamento delas dependentes serão feitos naturalmente, através de todo o processo evolutivo. Caso contrário, haverá, sempre, déficits em todo tipo de ajustamento que requer tais habilidades como condição fundamental. Em termos gerais do organismo, podemos dizer que se uma tarefa evolutiva for realizada na fase crítica adequada, as fases subsequentes da evolução do indivíduo serão mais facilmente alcançadas em termos do seu ajustamento pessoal. Se, por outro lado, o organismo deixar de realizar uma tarefa evolutiva, ou se houver falhas no processo

em qualquer das suas partes, os ajustamentos nas fases subsequentes serão mais difíceis e, em alguns casos, podem até deixar de ocorrer. As tarefas evolutivas abrangem vários aspectos do processo evolutivo, incluindo o crescimento físico, o desempenho intelectual, ajustamento emocionais e sociais, as atitudes com relação ao próprio eu, é realidade objetiva, bem como a formação dos padrões típicos de comportamento e a elaboração de um sistema de valores.

Segundo Havighurst, há três aspectos principais da tarefa evolutiva.

O primeiro se refere à maturação biológica, tal como aprender e andar, a falar, etc. O segundo se refere às pressões sociais, tais como aprender a ler, a comportar-se como cidadão responsável e várias outras formas do comportamento social. O terceiro aspecto se refere aos valores pessoais que constituem a personalidade de cada indivíduo, que resulta de processos de interação das forças orgânicas e ambientais.

Para cada estágio da vida humana, há certas tarefas evolutivas que devem ser incorporadas aos padrões de experiências e de comportamento do indivíduo.

8) Teorias do desenvolvimento humano

A complexidade do desenvolvimento humano de certo modo exige uma complexa metodologia para seu estudo. Dentre as estratégias para o estudo de desenvolvimento da personalidade salientam-se a teoria dos estágios evolutivos, as teorias diferenciais, ipsativas e da aprendizagem social.

A teoria dos estágios evolutivos procura estabelecer leis gerais do desenvolvimento humano. Advogando a existência de diferentes níveis qualitativos da organização, através dos quais, invariavelmente, passam todos os indivíduos de determinada espécie. As teorias diferenciais, por outro lado, procuram estabelecer leis que permitem prever os fatores determinados das diferenças individuais de subgrupos no processo evolutivo. Para os adeptos das teorias ipsativas o que interessa é verificar o que muda e o que permanece constante através da história evolutiva de cada indivíduo. As teorias da aprendizagem social procuram explicar o processo evolutivo do ser humano em termos das técnicas de condicionamento, e tentam explicar o comportamento como simples relação estímulo-resposta.

Dentre as muitas teorias do desenvolvimento humano salientamos quatro que evidenciam como de maior importância: a teoria psicanalítica de Freud, a teoria interpessoal de Sullivan, a teoria psicossocial de Erickson, e a teoria cognitiva de Jean Piaget.

Teoria Psicanalítica de Freud - Existem críticas a essa teoria pelo fato de não haver Freud, para estabelecer suas conclusões, feito seus estudos com crianças, e sim, com adultos psicologicamente doentes. E há sérias restrições à teoria freudiana da personalidade, especialmente por ela baseada, exclusivamente, no método de observação clínica e fundamentada na psicopatologia. Reconhecemos, entretanto, a grande intuição de Freud e sua notável contribuição para o estudo do comportamento

humano. Convém salientar que mais recentemente tem havido sérias tentativas no sentido de testar, experimentalmente, algumas das hipóteses levantadas por Freud, como atestam o trabalho de Lindzey e Hall, Silvermam e outros. Segundo Hall e Lindzey (1970), Freud foi o primeiro a reconhecer a estrita relação existente sobre o processo evolutivo e a personalidade humana.

Embora hoje a influência da teoria psicanalítica não seja tão grande como antes, no campo da psicologia do desenvolvimento, ela perdura através de reformulações que procuram operacionalizar, para fins de pesquisa experimental, alguns dos conceitos fundamentais elaborados pelo criador da Psicanálise.

Parece razoável dizer-se que, de todas as teorias de personalidade até hoje formuladas, a teoria de Freud é a que mais se aproxima daquilo que chamam os autores de “paradigma” na história das ciências.

É verdade que podemos fazer restrições à teoria freudiana do desenvolvimento da personalidade, mas há certos pontos que mesmo os que não concordam com Freud têm dificuldade em negar. Por exemplo, a tese de que existe uma relação de causa e efeito no processo evolutivo, partindo da infância até a vida adulta, parece indiscutível à luz das evidências disponíveis. Se bem que o determinismo absoluto do passado, implícito na teoria freudiana, mereça restrições, não se pode negar que experiências prévias são importantes na determinação de futuros padrões de comportamento.

A grande ênfase da teoria freudiana, quanto ao processo da evolução psicológica do homem, concentra-se nos primeiros anos de vida. Daí o fato de que, até recentemente os estudos da psicologia do desenvolvimento, que sofreram durante muito tempo grande influência da psicanálise, limitavam-se à infância e à adolescência. A rigor, a psicanálise clássica não tem muito a dizer sobre o desenvolvimento da personalidade após a adolescência, pois o estágio genital representa, praticamente, o ponto final e até mesmo, ideal da evolução psicosssexual do ser humano. Mais tarde, Freud tentou ampliar a extensão desse processo evolutivo, ao elaborar a teoria do impulso para a morte, ou, mais especificamente, a teoria do comportamento agressivo. Não chegou a deixar marcas significativas às demais fases da evolução psicológica do homem, além da infância e da adolescência. Coube a outros psicanalistas a tarefa de ampliar a teoria freudiana quanto a esse aspecto. É o caso, por exemplo, de Harry Sullivan e especialmente o de Erik Erikson.

A teoria freudiana salienta os conceitos de energia psíquica e de fatores inconscientes de comportamento como ponto de partida. Os impulsos básicos são eros - impulso para a vida, e agressão - impulso para a morte. A estrutura da personalidade concebida originalmente, em termos topográficos como consciente, pré-consciente e inconsciente, é substituída pelo conceito dinâmico do id, que representa as forças biológicas, instintivas da personalidade; e ego, que representa o princípio da realidade, e o superego, que representa as forças repressivas da sociedade. Há cinco estágios da evolução psicosssexual: a fase oral, período da vida em que, praticamente, a única fonte de prazer é a zona oral do corpo, e que apresenta como principal característica psicológica a dependência emocional.

A fase anal, caracterizada pela retentividade, a fase fálica, na qual surge o Complexo de Édipo, e o que se caracteriza pelo exibicionismo. A fase latente, em que a energia libidinosa é canalizada para outros fins e a fase genital, que representa o alvo ideal do desenvolvimento humano. No processo evolutivo o indivíduo pode parar numa fase imatura. Nesse caso se diz que houve uma fixação. O indivíduo pode, também, voltar a formas imaturas do comportamento, em cujo caso se diz que houve uma regressão. Mecanismos de defesas são formas pelas quais o eu procura manter sua integridade. Dentro de certos limites são considerados normais. Quando, porém, ultrapassam esses limites, tornam-se patogênicos.

Sullivan é psicanalista, mas dá muita ênfase aos fatores sociais do comportamento humano. As relações interpessoais constitui a base da personalidade. Na infância, a experiência básica é o medo ou ansiedade, resultante da inter-relação com a figura materna. Através da empatia a criança incorpora personificações positivas e negativas. Nesse período ela forma, também, diferentes auto-imagens: o “bom-eu”, o “mau-eu” e o “não-eu”. A idade juvenil é a grande fase do processo de socialização. A criança aprende a subordinação e a acomodação social bem como a lidar com o conceito de autoridade. A pré-adolescência se caracteriza pela necessidade de companheirismo com pessoas do mesmo sexo e pela capacidade de apreciar as necessidades e sentimentos do outro. Na primeira adolescência o indivíduo se torna cômico de três necessidades básicas: paixão, intimidade e segurança pessoal, e procura meios de integrá-los adequadamente. A segunda adolescência marca o início das relações interpessoais amadurecidas. Na fase adulta o eu se apresenta estável e idealmente livre da excessiva ansiedade.

Erickson salienta os aspectos culturais do processo evolutivo da personalidade. Há oito estágios nesse processo, cada um deles apresenta duas alternativas: quando o estágio evolutivo é satisfatoriamente alcançado, o produto será uma personalidade saudável; quando não é atingido, o resultado será uma personalidade emocionalmente imatura ou desajustada. Na infância o indivíduo adquire confiança básica ou desconfiança básica. Na meninice ele pode adquirir o senso de autonomia ou, então, o sentimento de vergonha e dúvida. Na fase lúdica a criança pode desenvolver a atitude de iniciativa ou, quando lhe falta o estímulo do meio, pode desenvolver o sentimento de culpa e de inadequação. Na idade escolar o indivíduo se identifica com o ethos tecnológico de sua cultura adquirindo o senso de indústria ou, na ausência dessas condições, pode desenvolver o sentimento de inferioridade. Na adolescência a crise psicossocial é o encontro da identidade do indivíduo. Quando isso não ocorre, dá-se a difusão da identidade com repercussões negativas através de toda a vida.

A vida adulta compreende três fases: adulto jovem, caracterizada por intimidade e solidariedade, do ângulo positivo, e isolamento, do lado negativo; adultícia que se caracteriza ou pela geratividade ou pela estagnação; e a maturidade que apresenta a integridade ou desespero como alternativas.

A teoria cognitiva de Jean Piaget exerce hoje relevante papel em todas as áreas da psicologia e, principalmente, nos campos aplicados da educação e da psicoterapia. Abandonando a idéia de avaliar o nível de inteligência de um indivíduo por meio de suas respostas aos itens de determinados testes, Piaget adotou um método clínico através do qual procura acompanhar o processo do pensamento da

criança para daí chegar ao conceito de inteligência como capacidade geral de adaptação do organismo. Os conceitos fundamentais da teoria de Piaget são: esquema, ou estrutura, que é a unidade estrutural do desenvolvimento cognitivo; assimilação, processo pelo qual novos objetos são incorporado aos esquemas; acomodação, que ocorre quando novas experiências modificam esquemas; equilíbrio, resolução de tensão entre assimilação e acomodação; operação, rotina mental caracterizada por sua reversibilidade e que representa o elemento principal do processo do desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento cognitivo se dá em quatro período: o período sensório-motor, caracterizado pelas atividades reflexas; o período pré-operacional, em que a criança pode lidar simbolicamente com certos aspectos da realidade, mas seu pensamento ainda se caracteriza pela responsabilidade; o período das operações concretas, em que a criança adquire o esquema de conservação; e o período das operações formais, caracterizado pelo pensamento proposicional e que representa o ideal da evolução cognitiva do ser humano.

9) Estágio ou períodos de desenvolvimento da vida humana

Os psicólogos do desenvolvimento humano são unânimes em estabelecerem fases, períodos para determinar nas várias etapas da vida do indivíduo.

São assim circunscritas por apresentarem características e padrões de si mesmas semelhantes. Sucedem-se, naturalmente, uma a outra, desde o momento da concepção até à velhice.

Para atender aos objetivos do trabalho, focalizaremos as primeiras fases de vida até à adolescência.

Tomando por base a classificação dos estágios evolutivos segundo Jean Piaget, o grande estudioso da gênese e desenvolvimento dos processos cognitivos da criança, existem quatro períodos no desenvolvimento humano:

- 1 - Período sensório-motor: de 0 a 2 anos
- 2 - Período pré-operacional: de 2 a 7 anos
 - 2.1. Pensamento simbólico pré-conceitual: 2 a 4 anos
 - 2.2. Pensamento intuitivo: 4 a 7 anos
- 3 - Período das operações intelectuais concretas: 7 a 12 anos
- 4 - Período das operações intelectuais abstratas: dos 12 anos em diante.

Além de serem observados os períodos ou estágios acima, os estudiosos da psicologia do desenvolvimento humano estabeleceram áreas ou aspectos para esse estudo. Embora o ser humano seja um todo, integrado, sabemos que existem setores ou áreas para as quais são dirigidas as atividades e o comportamento humanos, ainda que sejam profundamente interligados. Desta forma, para estudo

e análise apropriados, o desenvolvimento é estudado nos aspectos físico, mental/cognitivo, emocional/afetivo, social. Muitas vezes empregam-se outras divisões, agrupando diferentemente as áreas: psicofísica, sócio-emocional, psicossocial, psicomotora, etc.

As tarefas evolutivas do processo de desenvolvimento humano são, sobretudo:

- a) ter um corpo sadio, forte, resistente, desenvolvido;
- b) usá-lo como instrumento de expressão e de comunicação social, como meio de participar da vida social, de colaborar com os outros na responsabilidade de fazer sua vida e de melhorar sua qualidade e, enfim, uma base consistente sobre a qual a pessoa possa desenvolver o seu espírito;
- c) formar o intelecto até alcançar a etapa do pensamento abstrato, imprescindível para se compreender com mais profundidade e realidade humana;
- d) alcançar o equilíbrio emocional;
- e) a integração social;
- f) a consciência moral;
- g) compreender o seu papel, em seu tempo, na comunidade em que vive e ter condições de assumi-lo, decisão e capacidade de realizá-lo.

Para iniciar o estudo das fases do desenvolvimento humano, é necessário que seja focalizado o período que antecede o nascimento, tão importante e decisivo que é para o desenvolvimento, anterior ao período pré-natal. A vida começa, a rigor, no momento em que as células germinais procedentes de seus pais se encontram. Modernamente, o desenvolvimento pré-natal tem sido focalizado sob três perspectivas, a saber: do ponto de vista dos fatores hereditários, da influência do ambiente durante a vida intra-uterina, e do efeito das atitudes das pessoas que constituem o mundo significativo da criança. O estudo da inter-relação entre esses fatores revela a importância do desenvolvimento pré-natal sobre as fases subseqüentes do processo evolutivo do ser humano.

O mecanismo de transmissão hereditária é altamente complexo, mas ao nível do presente texto ele consiste essencialmente no encontro de uma célula germinal masculina e uma feminina. Os genes, unidades genéticas que fornecem a base do desenvolvimento, são diretamente responsáveis pela transmissão do patrimônio hereditário.

Existe uma diferença fundamental entre fatores genéticos e fatores congênitos no processo de desenvolvimento. Genético só é aquilo que o indivíduo recebe através dos genes. Congênito é tudo aquilo que influencia desenvolvimento do indivíduo, e que foi adquirido durante a vida intra-uterina,

mas não é transmitido através dos genes. Ex.: a sífilis é uma doença congênita, porque pode ser adquirida durante a vida intra-uterina, mas não é transmitida através dos genes. Logo, a sífilis não é hereditária.

Durante a vida intra-uterina, o indivíduo pode receber a influência de vários fatores que determinarão o curso do seu desenvolvimento. Dentre esses fatores, salientam-se a idade e a dieta da gestante e o uso abusivo de tóxicos, infecções e da própria irradiação. Enfermidades que podem ser transmitidas ao indivíduo na vida intra-uterina, como a sífilis, a rubéola e a diabete, prejudicam o desenvolvimento normal do ser humano.

Qualisaremos, a seguir, de maneira muito sucinta, os períodos do desenvolvimento humano, a partir do nascimento, focalizando as áreas ou aspectos em cada um deles.

Segundo Piaget, cada período é caracterizado pelo que de melhor o indivíduo consegue fazer nessas faixas etárias. Todos os indivíduos passam por todas essas fases ou períodos, nessa seqüência, porém o início e o término de cada uma delas dependem das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais, sociais. Portanto, a divisão nessas faixas etárias é uma referência, e não uma norma rígida.

Período sensório-motor - 0 a 2 anos

Esse período diz respeito ao desenvolvimento do recém-nascido e do latente.

É a fase em que predomina o desenvolvimento das percepções e dos movimentos.

O desenvolvimento físico é acelerado, pois constitui-se no suporte para o aparecimento de novas habilidades. O desenvolvimento ósseo, muscular e neurológico permite a emergência e novos comportamentos, como sentar-se, engatinhar, andar, o que propiciará um domínio maior do ambiente. Essa fase do processo é caracterizada por uma série de ajustamentos que o organismo tem de fazer, em função das demandas do meio. É evidente que o processo de adaptação do organismo não se limita a essa fase da vida, mas o que acontece ao indivíduo nessa fase é crucial na importância para todo o processo do desenvolvimento.

Em termos do conceito de tarefas evolutivas, Havighurst assinala como sendo as principais dessa fase da vida as seguintes: aprender a andar e a tomar alimentos sólidos. Aprender a falar e a controlar o processo de eliminação de produtos excretórios. Aprender a diferença básica entre os sexos e a alcançar estabilidade fisiológica. Formar conceitos sobre a realidade física e social, aprender as formas básicas do relacionamento emocional e a adquirir as bases de um sistema de valores.

Segundo Piaget, nessa etapa inicial o indivíduo se encontra na fase sensório-motora do seu desenvolvimento cognitivo. Essa fase compreende seis sub-fases, a saber: o uso dos reflexos, as reações

circulares primárias e secundárias, reações circulares, terciárias, e a invenção de novos significados para as coisas através de combinações mentais.

Apesar da importância dos aspectos biológicos do desenvolvimento humano nessa fase, os aspectos psicossociais dessa evolução são os de maior interesse para a psicologia do desenvolvimento. Dentre os aspectos mais importantes do desenvolvimento psicossocial salientam-se os seguintes: a aquisição da linguagem articulada, cujo processo se completará no período pré-operacional, é que constitui elementos de fundamental importância para os outros aspectos do desenvolvimento humano; o desenvolvimento emocional, através do qual o indivíduo deixa de funcionar a nível puramente biológico e passa ao processo de socialização dos seus próprios atributos fisiológicos e a aquisição do senso moral, que permite ao indivíduo a formulação de um sistema de valores no qual, em muitas circunstâncias, as necessidades secundárias se tornam mais salientes e decisivas do que as próprias necessidades psicológicas ou primárias.

Na fase do nascimento aos dois anos de vida as estruturas básicas da personalidade são lançadas. A figura materna, ou substituta, é muito importante para essa formação, bem como a forma ou a maneira como o indivíduo recebe o alimento da figura materna tem profundas repercussões sobre seu futuro comportamento em termos da modelagem de sua personalidade. O contato físico é, também, de vital importância para o desenvolvimento emocional do indivíduo.

Com relação à aquisição do senso moral, sabemos que o mesmo vai ser incorporado através da aprendizagem social dos valores. Ela é relativa ao meio que o produziu. A princípio o comportamento moral da criança é de caráter imitativo e mais ou menos guiado pelos impulsos. O conceito de certo ou errado para a criança é uma função de prazer ou de sofrimento que sua ação é capaz de produzir. Esse conceito ainda não é concebido em termos do bem ou do mal que a criança fez aos outros. Nessa idade a criança ainda não tem a capacidade intelectual de considerar os efeitos de sua ação sobre outras pessoas. Consequentemente ela não sente a necessidade de modificar seu comportamento, a não ser quando sua ação lhe produz algum desconforto. Isto quer dizer que a criança nessa idade ainda não tem propriamente uma consciência moral; ela ainda não tem a capacidade de sentir-se “culpada”.

Segundo a teoria psicanalítica, o período de treinamento de toailete desempenha importante papel na formação dos conceitos morais do indivíduo. Aqui pela primeira vez, o indivíduo se defronta com os conceitos do certo e do errado. Daí, segundo a teoria, o começo de um superego ou de uma consciência moral. Do ponto de vista do desenvolvimento da personalidade, a natureza desse treino de toailete é de grande significação.

Se o indivíduo foi educado com excessivo rigor nesse particular, ele poderá tornar-se uma pessoa extremamente meticulosa e supersensível, sempre perseguido pelo sentimento de culpa. Se, por outro lado, não houve qualquer restrição ao seu comportamento nesse período, ele pode se tornar um tipo humano desorganizado e com tendências absolutistas prejudiciais a si mesmo e à sociedade. O ideal, portanto, seria uma atitude comedida para que se possa antecipar um desenvolvimento normal da personalidade do indivíduo.

De acordo com Freud, ao primeiro ano de vida o indivíduo está na fase ORAL da evolução psicosexual, ou seja, todo o senso de prazer que o indivíduo experimenta provem das zonas orais do seu corpo. A primeira ou única sensação de prazer que a criança experimenta é através da boca, pela ingestão de alimentos. O alimento não se refere a simples incorporação de material nutritivo, mas inclui uma gama de relações humanas e de afetos implícitos no processo da alimentação. Uma das características mais óbvias de uma criança nessa idade é sua dependência do mundo adulto, especialmente da figura materna. A criança depende dos outros não só para lhe fornecer o senso do prazer e conforto através da alimentação e de outros cuidados, mas por sua própria sobrevivência. Nesta fase da vida, a mãe é praticamente a única fonte de prazer da criança e a atitude básica da mãe para com ela determinará a sua atitude básica perante a vida. A essa fase oral corresponde uma característica psicológica chamada caráter oral. O indivíduo é dependente emocionalmente de outros. Aparece aglutonomia, o alcoolismo.

Período pré-operacional - 2 a 7 anos

É grande o interesse dos estudiosos sobre a fase da vida humana. Corresponde ao período pré-escolar, considerado a idade áurea da vida, pois é nesse período que o organismo se torna estruturalmente capacitado para o exercício de atividades psicológicas mais complexas, como o uso da linguagem articulada. Quase todas as teorias do desenvolvimento humano admitem que a idade de estudo é de fundamental importância na vida humana, por ser esse o período em que os fundamentos da personalidade do indivíduo lançados na fase anterior começam a tomar formas claras e definidas. Existe um enorme volume de trabalho científico sobre esse período, que em termos de pesquisa, em conseqüente formulação de teorias sobre esta fase do desenvolvimento.

O período pré-operacional é caracterizado por consideráveis mudanças físicas, as quais são um desafio para os pais e educadores, como para as próprias crianças. A terminologia período pré-operacional foi dada por Piaget e se refere ao desenvolvimento cognitivo. No mundo moderno Piaget é, talvez, a figura de maior relevo no estudo do desenvolvimento dos processos cognitivos do ser humano. De acordo com esse cientista, o período pré-operacional é dividido em dois estágios: de dois a quatro anos de idade, em que a criança se caracteriza pelo pensamento egocêntrico, e dos quatro aos sete anos, em que ela se caracteriza pelo pensamento intuitivo. As operações mentais da criança nessa idade se limitam aos significados imediatos do mundo infantil.

Enquanto no período anterior ao pensamento e raciocínio da criança são limitados a objetos e acontecimentos imediatamente presentes e diretamente percebidos, no período pré-operacional, ao contrário a criança começa a usar símbolos mentais _ imagens ou palavras que representam objetos que não estão presentes. São características dessa fase o egocentrismo infantil, o animismo, o artificialismo e o finalismo. Também inexistem o conceito de invariância e a noção de reversibilidade.

É adquirida a linguagem articulada, e passa por uma seqüência de aquisições. A criança nesta fase precisa aprender novas maneiras de se comportar em seus relacionamentos. Freud descreve os anos pré-escolares como sendo o tempo do conflito de Édipo (para os meninos) e do complexo de Elektra

(para as meninas). Segundo Erikson, a tarefa primordial da criança nessa idade é resolver o conflito entre a iniciativa e a culpa. Quando os pais são capazes de tratar os filhos aplicando a dosagem certa da permissividade e de autoridade, as crianças acham mais fácil desenvolver um senso de autonomia pessoal.

Nesse estágio, a criança aprende a assumir os papéis sexuais considerados aceitáveis pelos pais e pela sociedade.

Os relacionamentos sociais e as atividades lúdicas preparam a criança para lidar com um mundo mais vasto, fora do círculo familiar.

Os aspectos mais importantes do desenvolvimento psicossocial da idade pré-operacional abrangem os seguintes pontos:

- 1) a formação de um conceito do “eu”, facilitado pela aquisição da linguagem articulada;
- 2) a definição da identidade sexual do indivíduo através da qual ele aprende a se comportar de acordo com as expectativas da sociedade;
- 3) a aquisição de sua consciência moral que vai além da simples limitação do comportamento do mundo adulto e que é capaz de levar o indivíduo a se sentir culpado em face da violação das regras de conduta do seu meio social;
- 4) o desenvolvimento dos padrões de agressão que resulta de vários fatores dentre os quais se salientam: a severa punição física, identificação com o agressor e a frustração;
- 5) as motivações básicas do senso de competência e a necessidade de realização, ambas muito dependentes das condições do meio e da fundamental importância para o desenvolvimento adequado do ser humano.

Período das operações concretas - 7 a 12 anos

É a fase escolar, também chamada de período das operações concretas. Nesta fase da vida, o crescimento físico é mais lento do que em fases anteriores, as diferenças resultantes do fator sexo começam a se acentuar mais nitidamente.

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo o indivíduo se encontra, na idade escolar, no estágio das operações concretas, segundo a teoria de Piaget. O pensamento da criança nessa idade apresenta as características de reversibilidade e de associação que lhe permitem interpretar eventos independentemente do seu arranjo atual. Nesse estágio, entretanto, a criança ainda se limita, em termos cognitivos, ao seu mundo imediato e concretamente real.

Este período, ou idade escolar, segundo a teoria freudiana, corresponde ao estágio latente, assim designado por que nela a libido não exerce grande influência no comportamento observável do indivíduo, visto que praticamente toda a sua energia é utilizada no sentido de adquirir as competências básicas para a vida em sociedade. O ponto mais importante a salientar nesta fase da vida, no contexto da teoria psicanalítica, é o conceito de mecanismo de defesa, dos quais se distinguem a negação, a identificação com o agressor, a repressão a sublimação, o deslocamento, a regressão, a racionalização e a projeção.

Segundo a teoria de Erickson, a crise psicossocial da idade escolar se encontra nos pólos industriais versus inferioridade. Dependendo do resultado da solução dessa crise evolutiva, o indivíduo pode emergir como ser capaz e produtivo, ou como alguém com um profundo e persistente sentimento de incompetência e de inferioridade.

Nessa idade, advogada Sullivan, o indivíduo adquire os conceitos de “subordinação social” que podem ajudá-lo a ajustar-se à vida em sociedade. Nesta idade, os “padrões supervisores” contribuem para a formação de uma autoimagem através das expectativas do mundo social do indivíduo. Mas, sobretudo, a idade escolar é importante porque nela a criança adquire o conceito de “orientação na vida”, através do qual ela realiza a integração dos vários fatores sócio-emocionais do processo de desenvolvimento.

No ajustamento psicossocial os grupos de parceria e a escola representam relevante papel. Os grupos de parceria oferecem à criança nessa idade certo apoio social, modelos humanos a imitar, a noção fundamental dos diferentes papéis que os indivíduos exercem na sociedade, e certos padrões de auto-avaliação. Por sua vez, a escola oferece à criança a oportunidade de lidar com figuras que representam autoridade fora do ambiente do lar.

No período das operações concretas, ou seja, época denominada fase escolar, o autoconceito assume forma mais definida, especialmente porque aqui a criança aprende que é um indivíduo diferente dos demais. É assim que ela é tratada por seus professores e colegas. Esse tratamento recebido e também dispensado aos outros contribui para acentuar a identidade sexual da criança de idade escolar. Quanto ao conceito de moralidade nessa fase da vida, talvez o ponto mais importante seja a mudança quanto à orientação ou ponto de referência. Antes, a decisão moral da criança era inteiramente heteronômica, segundo Piaget, agora ela tende a ser autonômica. Uma das melhores evidências dessa mudança de orientação é a capacidade de sentir-se culpada, e não somente com medo de ser apanhada em falta e castigada.

Os padrões de agressão da criança de idade escolar são influenciados por três fatores principais, a saber: pelos pais, pelos companheiros e pelos meios de comunicação de massa. Quanto aos pais, os fatores que mais afetam esses padrões de agressão são a rejeição e o castigo físico demasiado severo. Os grupos de parceria modificam esses padrões criando rivalidade intergrupala e reduzindo a cooperação entre grupos competitivos. Os meios de comunicação de massa oferecem modelos de violência, que tendem a aumentar a agressão dos indivíduos que já possuem certo grau de revolta contra as instituições sociais.

O fenômeno PUBERDADE

A puberdade é considerada uma fase de transição no processo evolutivo porque ela abrange parte da infância e parte da adolescência. Representa o início de uma das fases mais importantes do desenvolvimento humano. Ela é um período relativamente curto de vida, com duração de dois a quatro anos, e os estudiosos da psicologia do desenvolvimento a dividem em três fases, a saber:

- o estágio pré-pubescente, durante o qual as características sexuais secundárias começam a aparecer. Nesse estágio, entretanto, os órgãos reprodutivos ainda não se encontram plenamente desenvolvidos;

- o estágio pubescente, durante o qual as características sexuais secundárias continuam a se desenvolver e os órgãos sexuais começam normalmente a produzir células germinativas;

- o estágio pós-pubescente, durante o qual as características sexuais secundárias continuam a se desenvolver e os órgãos sexuais começam a funcionar de maneira amadurecida.

São muitas e profundas as mudanças fisiológicas e estruturais que ocorrem no corpo das meninas e meninos púberes, porém podemos afirmar não estarem aptos para o exercício da atividade sexual. Com relação aos meninos, e as características sexuais primárias e secundárias, as gônadas masculinas ou testículos, até a idade de catorze anos, aproximadamente, representam cerca de dez por cento do seu tamanho normal no adulto. Durante um ano ou dois, então, ocorre um crescimento rápido, que logo depois começa a decrescer até que pelos vinte ou vinte e um anos de idade os testículos atingem seu desenvolvimento pleno.

Com relação às meninas, temos a constatação muito válida e útil para o objeto do nosso estudo, que o seu aparelho reprodutor vai-se desenvolvendo ao longo da puberdade, mas não bruscamente. A exemplo, o útero de uma garota de onze ou doze anos de idade pesa, em média, quarenta e três gramas. Os demais órgãos _ trompas, ovários, vaginas _ crescem rapidamente. A ação dos hormônios é determinante para essas mudanças do organismo.

Ao lado dos efeitos físicos mencionados, verificam-se, também, efeitos psicológicos de conseqüências consideráveis. Nesta fase tende a criança a isolar-se do convívio com outras pessoas, torna-se, geralmente, mais hostil para com os companheiros e para com os seus próprios familiares. Passa muito tempo sozinha, sentindo-se mal compreendida, entregando-se ao auto-erotismo ou masturbação. Perde o interesse pelas atividades de que gostava e o entusiasmo pelas atividades escolares. Possui um autogonismo social, negando sua cooperação e se tornando hostil à criança do sexo oposto. É instável emocionalmente, sujeita a irritabilidade e a demonstração de ansiedades. Passa a ter um elevado grau de falta de confiança própria e medo de falhar socialmente. Muitos não alcançam o grau de ajustamento nessa fase e atravessam a existência dominados pelo chamado complexo de inferioridade. Outro problema é a excessiva timidez, ou acanhamento natural, resultante do fato de que a criança

teme que os outros vão notar as mudanças porque está passando e também por ignorar qual a atitude que essas pessoas terão com ela. Existe uma falta de coordenação motora resultante do rápido crescimento de certas áreas do corpo que torna a criança desajeitada e tímida e receosa de dar má impressão aos que a cercam. Esses problemas serão esclarecidos e solucionados com a definição da identidade do indivíduo, que normalmente ocorre na adolescência.

Período das operações formais - 12 anos aos 21 anos

Corresponde ao período chamado adolescência, que significa crescer ou desenvolver-se até a maturidade.

Durante muitos séculos, o termo adolescência foi definido quase que exclusivamente, em função dos seus aspectos biológicos. Adolescência e puberdade eram usadas como palavras sinônimas. Modernamente, entretanto, a adolescência deixou de ser um conceito puramente biológico e passou a ter, sobretudo, uma conotação psicossocial. É baseado neste conceito que Munuss (1971), define adolescência em termos sociológicos, psicológicos e cronológicos.

Cronologicamente, a adolescência, ao menos nas culturas ocidentais, é o período da vida humana que vai dos doze ou treze anos até mais ou menos aos vinte dois ou vinte e quatro anos de idade, admitindo-se consideráveis variações. Tanto de ordem individual e, sobretudo, de ordem cultural.

Sociologicamente, adolescência seria o período de transição em que o indivíduo passa de um estado de dependência do seu mundo maior para uma condição de autonomia e, sobretudo, em que o indivíduo começa a assumir determinadas funções e responsabilidades características do mundo adulto.

Do ponto de vista psicológico, a adolescência é o período crítico de definição da identidade do “eu”, cujas repercussões podem ser de graves conseqüências para o indivíduo e a sociedade.

Vale ressaltar a diferença entre os termos puberdade, pubescência e adolescência. A puberdade é o estágio evolutivo em que o indivíduo alcança a sua maturidade sexual. A data exata em que ocorre o amadurecimento sexual do ser humano, diz Munuss, varia de acordo com fatores de ordem sócio-econômica e geográfica. Por exemplo, a maturidade sexual tende a ocorrer mais cedo em indivíduos que vivem em climas temperados e que pertencem a classes sociais mais elevadas. Em zonas tropicais, e também por influência de fatores nutricionais, esse amadurecimento sexual tende a ocorrer um pouco mais tarde. Pubescência seria o período, também chamado de pré-adolescência, caracterizado pelas mudanças biológicas associadas com a maturação sexual. É o período de desenvolvimento fisiológico durante o qual as funções reprodutoras amadurecem; é filogenético e inclui o aparecimento de características sexuais secundárias e a maturidade fisiológica dos órgãos sexuais primários. Estas mudanças ocorrem num período de aproximadamente dois anos. Adolescência é um conceito mais amplo e inclui mudanças consideráveis nas estruturas da personalidade e nas funções que o indivíduo exerce na sociedade. Em síntese, o conceito moderno de adolescência não se confunde com puberdade,

como fato biológico, nem tampouco com pubescência, como estágio de transição marcada por grandes mudanças fisiológicas. Adolescência é um conceito psicossocial. Representa uma fase crítica no processo evolutivo em que o indivíduo é chamado a fazer importantes ajustamentos de ordem pessoal e de ordem social. Entre estes ajustamentos, temos a luta pela independência financeira e emocional, a escolha de uma vocação e a própria identidade sexual. Como conceito psicossocial, a adolescência não está necessariamente limitada aos fatores cronológicos. Em determinadas sociedades primitivas, a adolescência é bastante curta e termina com os ritos de passagem em que os indivíduos, principalmente os de sexo masculino, são admitidos no mundo adulto. Na maioria das culturas ocidentais, entretanto, a adolescência se prolonga por mais tempo e pode-se dizer que a ausência de ritos de passagem torna essa fase de transição um período ambíguo da vida humana. Portanto, diz Munuss, só se pode falar sobre o término da adolescência em termos de idade cronológica à luz do contexto sócio-cultural do indivíduo. O que, de fato, marca o fim da adolescência são os ajustamentos normais do indivíduo aos padrões de expectativas da sociedade com relação às populações adultas.

Do ponto de vista de um conceito psicossocial da adolescência, podemos dizer, como observa Hurlock (1975), que ela é um período de transição na vida humana. O adolescente não é mais criança, porém, ainda não é adulto. Esta condição ambígua tende a gerar confusão na mente do adolescente, que não sabe exatamente qual o papel que tem na sociedade. Esta confusão começa a desaparecer na medida em que o adolescente define sua identidade psicológica. A adolescência é, também, um período de mudanças significativas na vida humana. Hurlock fala de quatro mudanças de profunda repercussão nessa fase. A primeira delas é a elevação do tônus emocional, cuja intensidade depende da rapidez com que as mudanças físicas e psicológicas ocorrem na experiência do indivíduo. A segunda mudança significativa dessa fase da vida é decorrente do amadurecimento sexual que ocorre quando o adolescente se encontra inseguro com relação a si mesmo, a suas habilidades e seus interesses. O adolescente experimenta nesta fase da vida o sentimento de instabilidade, especialmente em face do tratamento muito ambíguo que recebe do seu mundo exterior. Em terceiro lugar, as mudanças que ocorrem no seu corpo, nos seus interesses e nas suas funções sociais, criam problemas para o adolescente porque, muitas vezes, ele não sabe o que o grupo espera dele. E, finalmente, há mudanças consideráveis na vida do adolescente quanto ao sistema de valores. Muitas coisas que antes eram importantes, para ele, passam a ser consideradas como algo de ordem secundária, a capacidade intelectual do adolescente lhe dá condição de analisar de modo crítico o sistema de valores a que foi exposto e a que, até então, respondem de modo mais ou menos automático. Porém, agora o adolescente está em busca de algo que lhe seja próprio, algo pelo qual ele possa assumir responsabilidade pessoal. Daí, então, as lutas por que passa o ser humano nessa fase da vida, no sentido da vida, no sentido de definir seu próprio sistema de valores, seus próprios padrões de comportamento moral.

A adolescência é, também, um período em que o indivíduo tem que lutar contra o estereótipo social e contra uma autoimagem distorcida dele decorrente. A cultura tende a ver o adolescente como um indivíduo desajeitado, irresponsável e inclinado às mais variadas formas de comportamento antisocial. Por sua vez, o adolescente vai desenvolvendo uma autoimagem que reflete, de alguma forma, esse

estereótipo da sociedade. Essa condição indesejável ordinariamente cria conflitos entre pais e filhos, entre o adolescente e a escola, entre o adolescente e a sociedade em geral.

A adolescência é o período de grandes sonhos e aspirações, mesmo que não sejam sempre, realistas. De acordo com o próprio Piaget, nessa fase da vida a possibilidade é mais importante do que a realidade. Com o amadurecimento normal do ser humano é que ele vai aprendendo a discriminar entre o possível e o desejável.

Na adolescência, como nas demais fases da vida, o indivíduo tem que cumprir tarefas evolutivas.

As principais tarefas evolutivas da adolescência, segundo Havighurst, são as seguintes: aceitar e aproveitar ao máximo o próprio corpo; estabelecer relações sociais mais adultas com companheiros de ambos os sexos; chegar a ser independente dos pais e de outros adultos, dos pontos de vista emocional e pessoal; escolha de uma ocupação e preparação para a mesma; preparação para o noivado e o matrimônio; desenvolvimento de civismo; conquista de uma identidade pessoal, uma escala de valores e uma filosofia de vida.

Do ponto de vista cognitivo e segundo Jean Piaget, o adolescente está no estágio das operações formais. Segundo Piaget, o amadurecimento biológico do adolescente torna possível a aquisição das operações formais, que representam o ponto máximo do processo do desenvolvimento cognitivo. As operações formais, entretanto, não são um dado a priori, mas dependem da interação do organismo com o meio. A aquisição das operações formais é de fundamental importância, especialmente em face do enorme progresso das ciências naturais em nosso século. Elas são, também, necessárias a todo o processo de ajustamento social do adolescente.

10) Bibliografia: Psicologia Educacional e Psicologia do Desenvolvimento

Aberastury, A. e Knobel, M. *La adolescencia normal*. Buenos Aires, Ed. Paidós, s.d.

Abraham, R. *Teoria psicanalítica da libido*. São Paulo, Imago Ed., 1970.

Alexander, Franz. *Fundamentos da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 2ª ed., 1976.

Alves, Z.M.M.B. *Análise da interação mãe-criança: um estudo longitudinal (dos 2 aos 6 meses) da evolução de seqüências de interação*. Tese apresentada ao Depto. de Psicol. da Fac. de Filosofia, Ciências e Letras de Riberão Preto, 1973.

Anastasi, Anne. *Psychological Testing*. Nova Iorque, Macmillan Publishing Co, Inc., 4ª ed., 1976.

Anastasi, Anne. *Differential Psychology*. Nova Iorque, the Macmillan Company, 1965.

Baldwin, A. *Teorias de desenvolvimento da criança*. São Paulo, Liv. Pioneira Ed., 1967.

- Bandura, A. e Walters, R. *Social Learning and Personality Development*, Nova Iorque, Holt, Reinhart & Winston, 1963.
- Bandura, A. Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965.
- Bandura, A. Analysis of modeling process. In Bandura, A. (Org.) *Psychological modeling*. Chicago, Aldine-Atherton, 1971. p. 1-62.
- Bandura, A. *Social learning theory*. New York, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1977.
- Bandura, A. e Huston, A.C. "Identification as a process of incidental learning". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1961.
- Beard, R. *Como a criança pensa*. São Paulo, Ibrasa, 4ª ed., 1976.
- Barroso, C.L.M. e Bruschini, M.C. "Sexualidade infantil e práticas agressivas. *Cadernos de Pesquisa*, dez.º/1979, nº 31, p. 86-94.
- Bee, H. *A Criança em Desenvolvimento*. São Paulo, Ed. Harbra Ltda, 1986.
- Biaggio, A.B. *Psicologia do Desenvolvimento*. Petrópolis, Ed. Vozes, 3ª ed., 1976.
- Blos, P. *On Adolescence: A Psychoanalytic Interpretation*. Nova Iorque, Free Press, 1962.
- Blurton, J.N. *Estudos etológicos do comportamento da criança*. São Paulo, Ed. Pioneira, 1981.
- Brabaut, G.P. *Chaves da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 2ª ed., 1977.
- Campos, J.C. *Ausência paterna: correlatos cognitivos e de personalidade dos filhos na idade pré-escolar*. Tese de doutoramento, USP, 1979.
- Campos, J.C. e Carvalho, H.A.G. *Psicologia do Desenvolvimento: influência da família*. São Paulo, Edicon, 1981.
- Campos, D.M. de S. *Psicologia da Adolescência: Normalidade e Psicopatologia*. Petrópolis, Vozes, 4ª ed., 1978.
- Carmicheal, L. *Manual de Psicologia da Criança*. (Org.) Paul Mussen. (Coord da ed. Brasileira) Samuel Pfromm Neto. S.P., E.P.V., Ed. da Univ. de São Paulo, 1975.
- Cappou, D. *Toward an Understanding of Homosexuality*, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1965.
- Corte, J.A. *A psicomotricidade*. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1978.
- D'Andréa, F.F. *Desenvolvimento da Personalidade: Enfoque Psicodinâmico*. Rio de Janeiro, Difel, 3ª ed., 1978.
- Doll, J.M. *Para Compreender Jean Piaget*. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1978.

- Dollard, J. e Miller, N.E. *Personality and Psychotherapy*. Nova Iorque, McGraw-Hill, 1950.
- Dolto, F. *Psicanálise e pediatria*. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1972.
- Dunn, L.C. e Dobzhansky, T. *Herança, Raça e Sociedade*. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1962.
- Duvall, E.H. *Family Development*. Philadelphia, J.B. Lippincott Company, 1962.
- Elder, G.H. *Adolescent Socialization and Personality Development*. Chicago, Rand McNally & Company, 1968.
- Elkind, J. *Crianças e adolescentes: Ensaio interpretivos sobre Jean Piaget*. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 3ª ed., 1978.
- Erikson, E.H. "Identity and the Life Cycle". Nova Iorque, International Universities Press, 1959.
- Erikson, E.H. *The Challenge of Youth*. Nova Iorque, Anchor Books, 1965.
- Erikson, E. *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1971.
- Erikson, E. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1978.
- Ferreira, B.W. *Adolescência: Teoria e Pesquisa*. Porto Alegre, Sulina, 1978.
- Flavell, J.H. *A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo, Liv. Pioneira Ed., 1975.
- Flemmer, W. *Limites da Televisão com meio educacional (Seminário): Folhetos - 1) "O programa infantil na televisão: uma programa com todas as formas, perigos e chances." 2) "Televisão: um meio de leva à violência?". 3) "O processo de socialização na família em relação à TV". 4) "O significado das emoções na programação infantil". 5) "As crianças frente à televisão". 6) "Qual a imagem do homem transmitida pela TV?". São Paulo, 1979.*
- Freud, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. X. Rio, Imago Editora Ltda, 1976.
- Freud, S. *Teorias sexuais infantis*. 1908 (*¹)
- Freud, S. *Três ensaios para uma teoria sexual*. 1905 (*)
- Freud, S. *O caráter e o erotismo anal*. 1908 (*)
- Freud, S. *Análise de um caso de neurose obsessiva ("O homem dos ratos")*. 1909 (*)
- Freud, S. *Observações psicanalíticas sobre um caso de paranóia (caso "Salvador")*. 1910 (*)
- Freud, S. *Predisposição para a neurose obsessiva*. 1913 (*)
- Freud, S. *Sobre alguns mecanismos neuróticos nos ciúmes, paranóia e homossexualismo*. 1921 (*)
- Freud, S. *Análise da fobia de um menino de cinco anos (O pequeno Hanz)*. 1909 (*)

- Freud, S. Uma recordação infantil de Leonardo da Vinci. 1910 (*)
- Freud, S. A organização genital infantil. 1923 (*)
- Freud, S. A dissolução do Complexo de Édipo. 1924 (*)
- Freud, S. Algumas consequências psíquicas das diferenças sexuais anatômicas. 1925 (*)
- Freud, S. Sobre a sexualidade feminina. 1931 (*)
- Freud, S. Cinco lições de Psicanálise. 1910 (*)
- Freud, S. Conferências Introdutórias à Psicanálise. 1916 (*)
- Freud, S. O Ego e o Id. 1923 (*)
- Freud, S. Análise terminável e interminável. 1937 (*)
- Gallatin, J. A adolescência e Individualidade: Uma abordagem conceitual da Psicologia da Adolescência. São Paulo, Ed. Harper & Row do Brasil Ltda, 1978.
- Galton, F. Hereditary Genius: An Inquiry into its laws and consequences. Nova Iorque, The World Publishing Company, 1962.
- Gesell, A. e Ilg, F. L. infant and Child in the culture of today. Nova Iorque, Harper & Brothers Publishers, 1943.
- Ginsburg, H. e Oppen, S. Piaget's theory of intellectual development: an introduction. New Jersey, Orentice-Hall, Inc, 1969.
- Glueck, S. e Glueck, E. Unravelling Juvenile Delinquency. Nova Iorque, Common Wealth Fund., 1950.
- Glueck, S. e Glueck, E. Delinquents in Perspective. Cambridge, Harvard University Press, 1968.
- Gotthab, D. e Ramsey, C.E. The american adolescent. Illinois, The Dorsey press, 1964.
- Grinder, R. E. Adolescent. Nova Iorque, John Wiley & Sons, Inc, 1949.
- Guirado, M.A. A criança e a FEBEM. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1980.
- Hall, C.S. e Lindzey, G. Theories of Personality. Nova Iorque, John Wiley & Sons, Inc., 2ª ed., 1970.
- Harlow, H.F. "The nature of love". American Psychologist, 1958, 13, 673-685.
- Hartup, W.W. "Interpretação com companheiros e organização social". In: Carmichael, Psicologia da Criança. E.P.V./EDVSP, 1975-78, v. 9, cap. 2.
- Hurlock, E.B. Child Development, Nova Iorque, McGraw-Hill Book Company, 5ª ed., 1972.
- Hurlock, E.B. Adolescent Development. Nova Iorque, McGraw-Hill Book Company, 3ª ed., 1967.
- Hurlock, E.B. Developmental Psychology. Nova Iorque, McGraw-Hill Book Company, 4ª ed., 1975.
- Havighurst, R.J. Human Development and Education. Nova Iorque, David McKay Company, Inc.,

1953.

Hebb, D.O. *Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory*. Nova Iorque, John Wiley & Sons, Inc., 1940.

Inhelder, B. e Piaget, J. *Da lógica da criança à lógica do adolescente. Ensaio sobre a construção das estruturas operárias formais*. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1976.

James, W. *The Principles of Psychology*. Nova Iorque, Dorver Publications, Inc., 1918 (2 vols.)

Jespersen, O. *Language: It's nature, development origin*. Londres, George Allen & Urwin Ltd., 1950.

Jersild, A.T. *Psicologia da Criança*. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia, 1971.

Jersild, A.T. *Psicologia da Adolescente*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1961.

Johnson, R.C. e Medinus, G.R. *Child and Adolescent Psychology: behavior and development*. Nova Iorque, John Wiley & Sons, Inc., 1969.

Jones, E. *Hamlet e o complexo de Édipo*. Rio, Zahar Ed., 1970.

Kagan, J. e Moss, H.A. *Birth to Maturity*. Nova Iorque, John Wiley & Sons, Inc., 1962.

Kaluger, G. Kaluger M.F. *Human Development the Span of Life*. Saint Louis, the C.V. Mosley Company, 1974.

Kennedy, C.E. *Human Development: The Adult Years and Aging*. Nova Iorque, the Macmillan Publishing Co., Inc., 1978.

Klein, M. *Psicanálise da criança*. São Paulo, Mestre Jou, 1975.

Koch, H. *Twins*. Chicago, University of Chicago Press, 1966.

Kohlberg, L. *Stages in the Development of Moral Thought and Action*. Nova Iorque, Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1970.

Krech, D. *Elementos de Psicologia*. São Paulo, Pioneira, 6ª ed., 1980.

Kubler-Ross, E. *On Death and Dying*. Nova Iorque, McMillan Publishing Company, Inc., 1970.

Kubler-Ross, E. *Death: The final stage of Growth*. New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1975.

Kuhlen, R.G. e Thompson, G.G. *Psychological Studies of Human Development*. Nova Iorque, Appleton-Century-Crofts, 1963.

Langer, M. *Maternidade y sexo*. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1976.

La Taille, Y. de - Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. Yves de la Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloisa Dantas. São Paulo, Summus, 1992.

Lehman, H.D. *Age and Achievement*. New Jersey, Princeton University Press, 1953.

Lenneberg, E.H. *Biological Foundations of Language*. Nova Iorque, John Wiley & Sons, Inc., 1967.

- Lerner, R.M. Concepts and Theories of Human Development. Massachusetts, Adson-Wesley Publishing Company, 1976.
- Logstreth, L.E. Psychological Development of the Child. Nova Iorque, The Ronald Press, 1968.
- Looft, W.R. Development Psychology: a Book of Readings. Illinois, The Dryden Press, Inc., 1972.
- Lorenz, R. Evolution and modification of behavior. Chicago, University of Chicago Press, 1965.
- Lorenz, R. On agression. New York, Hartencourt, Brace World, Inc., 1967.
- Luria, A.R. The role of Speech in the Regulation of Normal and Abnormal. Londres, Pergamon Press, 1961.
- Maier, H.W. Three Theories of Child Development. Nova Iorque, Harper & Row Publishers, 1965.
- Machado Neto, Z. “Meninos trabalhadores”. Cadernos de Pesquisa, 10º, 1979, no. 31, p. 95-102.
- Manual de Psicologia da Criança. São Paulo, EPU, 1975.
- McDougall, W. An Introduction to Social Psychology. Londres, Methuen, 1908.
- McNeil, D. “Desenvolvimento da linguagem” in Paul H. Mussen.
- Mannoni, M. A criança atrasada e sua mãe. Lisboa, Moraes Ed., 1977.
- Mannoni, M. A primeira entrevista em psicanálise. Rio de Janeiro, Ed. Campos, 1981.
- Mead, M. Growing up in New Guinea. Nova Iorque. Neutor Books, 1930.
- Mead, M. Sex and temperment in the primitive societies. Nova Iorque, Neutor Books, 1935.
- Mead, M. Coming of Age in : A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization. Nova Iorque, Neutor Books, 1949.
- Medinnus, G.R. e Johnson, R.C. Child and Adolescent Psychology: Behavior and Development. Nova Iorque, John Wiley & Sons, Inc., 1968.
- Medinnus, G. R. e Johnson, R.C. Child and Adolescent Psychology: a Book of Readings. Nova Iorque, John Wiley & Sons, 1970.
- Mittler, P. The Study of Twins. Baltimore, Penguin Books, Inc., 1971.
- Morgan, C.T. Introdução à Psicologia. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1977.
- Mouly, G.J. Psicologia Educacional. São Paulo, Ed. Pioneira, 1979.
- Mussen, P.H. O desenvolvimento psicológico da criança. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 1979.
- Mussen, P.H. - Conger, J.J. e Kagan, J. Desenvolvimento e personalidade da criança, São Paulo, Ed. Harper & Row do Brasil Ltda, 4ª ed., 1977.
- Muuss, R. Teorias da Adolescência. B.H., Interlivros Ltda, 1971.

- Netto, S.P. *Psicologia da Adolescência*. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1968.
- Pereira, O.G. e Jesuíno, J.C. *Desenvolvimento psicológico da criança*. Rio de Janeiro, Ed. Moraes, 1978, 1º v.
- Pervin, L.A. *A personalidade: teoria, avaliação e pesquisa*. São Paulo, EPU, 1978.
- Piaget, J. *A Noção de Tempo na Criança*. Tradução de Rubens Fiuza, Rio, Editora Record, s/d.
- Piaget, J. *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Do original: *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris, Delachaux et Niestlé, 1956. Tradução de Manuel Campos. Rio, Editora Fundo de Cultura S.A., 1957.
- Piaget, J. *Six Psychological Studies*. Nova Iorque, Random House, 1967.
- Piaget, J. *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio, Zahar Editores, 1971.
- Piaget, J. *Biologia e Conhecimento: Ensaio sobre as Relações entre as Regulações Orânicas e os Processos Cognoscitivos*. Petrópolis, Editora Vozes Ltda, 1973.
- Piaget, J. *The Child and Reality: Problems of Genetic Psychology*. Nova Iorque, Grossman Publishers, 1974.
- Piaget, J. *Science of Education and the Psychology of the Child*. Nova Iorque, Grossman Publishers, 1975.
- Piaget, J. *O Julgamento Moral na Criança*. Do original: *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris, Presses Universitaires de France, 1932. Tradução de Elson Lenardon. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1977.
- Piaget, J. *Psicologia e Epistemologia: Por uma Teoria de Conhecimento*. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1978.
- Piaget, J. e Barbel, I. *A Origem da Idéia do Acaso na Criança*. Tradução de Ana Maria Coelho. Rio, Editora Record, s/d.
- Piaget, J. e Barbel, I. *The Psychology of the Child*. Nova Iorque, Basic Books, 1969.
- Piaget, J. e Barbel, I. *Genêse das Estruturas Lógicas Elementares*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio, Zahar Editores, 1971.
- Piaget, J. e Barbel, I. *O Desenvolvimento das Quantidades Físicas na Criança*. Tradução de Christiano Monteiro Oiticica. Rio, Zahar Editores, 1971.
- Piaget, J. *A construção do real na criança*. R.J., Ed. Record, 1970.
- Piaget, J. *O raciocínio na criança*. Rio, Zahar Editores, 1967.
- Piaget, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio, Zahar Editores, 1975.
- Piaget, J. *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dan le développement mental de l'enfant*. Paris, Centre de Documentation Universitarie, 1954.
- Piaget, J. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio, Ed. Zahar, 1976.

- Picinas, L.A. A personalidade: teoria, avaliação e pesquisa. São Paulo, EPU, 1978.
- Rappaport, C.R. Psicologia do Desenvolvimento. São Paulo, EPU, 1981.
- Rappaport, C.R. Interação mãe-filho: influência da hiperatividade da criança no comportamento materno. Tese: U.S.P., 1978.
- Rocheblava-Speute, Anne-Marie. O adolescente e seu mundo. São Paulo, Livraria Duas Cidades, 1975.
- Rosa, M. Psicologia Evolutiva. Petrópolis, Ed. Vozes, 1986.
- Rosa, M. Problemas da Família Moderna. Rio, Juerp, 1979.
- Rosenberg, M. Society and the adolescent self image. Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1965.
- Rousseau, J.J. As confissões de Jean-Jacques Rousseau. São Paulo, Livraria José Olympio Editora, 1948.
- Sawrey, J.M. e Telford, C.W. Psicologia Educacional. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico S.A., 1971.
- Segal, H. Introdução à obra de Melanie Klein. Rio de Janeiro, Imago, 1975.
- Smith, H.C. Desenvolvimento de personalidade. São Paulo, Ed. McGraw-Hill do Brasil, 1977.
- Soifer, R. Psicologia del Embarajo, parto y puerperio. Buenos Aires, Kargiomam, 1976.
- Spitz, R. A formação de ego: uma teoria genética e de campo. São Paulo, Martins Fontes, 1971.
- Spitz, R. O primeiro ano de vida. São Paulo, Martins Fontes, 1979.
- Spranger, E. Psicologia da Juventude. Rio, Edições Bloch, 1970.
- Stendler, C.B. Readings in Child Behavior and Development. Nova Iorque, Harcourt, Brace & Works, Inc., 2ª ed., 1964.
- Stone, L.J. e Church, J. Infância e Adolescência. B.H., Interlivros, 1972.
- Sullivan, H.S. The interpersonal theory of psychiatry. Nova Iorque, W.W. Norton & Company, Inc., 1953.
- Tanner, J.M. Growth and Adolescence. Oxford, Black-Well Scientific Publications, 2ª. Ed., 1962.
- Thornburg, D. Contemporary adolescence: Readings. Belmont, Cole Publishing Company, 1971.
- Vygotsky, L. S. Thought and Language. Cambridge, The Mit Press, 1962.
- Watson, J. Behaviorism. Nova Iorque. The People's Instituto Publishing Company, 1924.
- Weil, P. Manual Elementar de Psicologia Aplicada. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1961.
- Werner, H. Compêdio de Psicologia Evolutiva. Barcelona, Salvat Editores S.A., 1936.

¹ (*) Observação: As obras de S. Freud estão indicadas, apenas, pelo ano da edição inicial. Com esta referência poderá ser consultada qualquer edição de suas obras completas.