

PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula. **Terapia Ocupacional aplicada à área social**: apostila básica. Uberaba: UNIUBE, 2002 (104 páginas) pp 39-63.

2.2 Infância e Adolescência: Revendo a Visão de Alguns Autores Sobre Desenvolvimento: Piaget, Vigotsky, Freud e Baltes

Falar de infância e adolescência pressupõe a compreensão de que tal período do desenvolvimento foi estudado por muitos e autores e comporta muitas visões diferentes. Pressupõe, também, a compreensão de que adolescência é um conceito relativamente novo e que ao longo da história a infância foi vista de muitas formas: crianças já foram entendidas como “adultos em miniatura”, já foram tratadas como inúteis e relegadas ao total anonimato (há períodos da história em elas sequer apareciam nos retratos de família); a transição da infância para a idade adulta era um período que não era considerado e só muito recentemente (século XX) discute-se a importância de compreender infância/adolescência como valor.

No Brasil muitos esforços foram feitos por movimentos populares e setores comprometidos com os direitos humanos até que crianças e adolescentes fossem entendidos como “sujeitos de direitos” e “prioridade absoluta”. A luta culminou em 1990 com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei federal que trata da garantia dos direitos e da proteção especial à crianças (0-12 anos) e adolescentes (12-18anos) e propõe que se atente à sua “condição peculiar e pessoa em desenvolvimento”. Mas, o que significa isso?

Antes de estudarmos o ECA e todos os mecanismos que os novos paradigmas contidos nele refletem, vamos rever alguns autores que se interessaram e estudaram o desenvolvimento humano. É claro que não vamos ver todos, pois são muitos. Neste capítulo vamos apenas fazer uma rápida revisão de três autores importantes e re conhecidos, que propõe uma visão tradicional de desenvolvimento - Piaget, Vigotsky e Freud – e vamos conhecer um autor contemporâneo, que propõe uma nova perspectiva na compreensão do desenvolvimento: Paul Baltes.

Vamos lembrar um pouco o que cada autor nos fala sobre desenvolvimento pois é necessário conhecer o período de desenvolvimento dos sujeitos antes de pensar qualquer tipo de abordagem.

2.2.1 PIAGET

Jean Piaget era biólogo de formação e iniciou a partir de 1920 estudos e pesquisas sobre o comportamento infantil, abordando o desenvolvimento do pensamento, ou, em última análise, a gênese do conhecimento.

Pode-se afirmar que as questões iniciais de Piaget eram questões filosóficas: “O que é conhecimento?”, “O que conhecemos?”, “Como chegamos a conhecer?”.

Utilizando a biologia (a teoria de Piaget é uma teoria genética) e a epistemologia com fontes principais, tendo a psicologia como ponte na transposição do plano biológico para o

epistemológico, Piaget estudou o homem principalmente em seus aspectos cognitivos, ou seja: ele estudou o desenvolvimento da inteligência.

Considerando que a adaptação à realidade externa depende basicamente do conhecimento, Piaget procurou entender “*quais os mecanismos mentais o sujeito usa nas diferentes etapas da vida para entender o mundo*” (Rappaport, 1981).

Ao estudar os processos de pensamento presentes desde a infância até a idade adulta, Piaget apresentou uma visão **interacionista**: para ele o conhecimento é fruto da interação entre sujeito e objeto e, portanto é uma **construção**. Do ponto de vista da teoria genética o conhecimento é construído ao nível do sujeito e a relação sujeito objeto é direta, mediada unicamente pela ação: ela é o ponto de partida para a construção.

Ao estudar o desenvolvimento dos processos cognitivos, Piaget enfatizou os aspectos qualitativos: estava mais atento à forma que ao conteúdo, ao processo mais que ao resultado: “*não se contentou com a obtenção e o registro das respostas corretas (...) mas procurou entender qual o processo de pensamento subjacente na emissão daquela resposta*” (Rappaport, 1981).

Além do **INTERACIONISMO** e do **CONSTRUTIVISMO**, outra importante característica da teoria genética de Jean Piaget é o **ESTRUTURALISMO**: ele concebe o desenvolvimento como fruto da interação sujeito-objeto a partir de estruturas (sistema formado por vários elementos que se relacionam):

“A estrutura inteligente supõe a presença de esquemas virtuais de ação, coordenados por um conjunto de operações que tendem à construção de sistemas cada vez mais equilibrados e abrangentes”. (Pain, 1987)

Piaget utilizou em suas pesquisas o método clínico, o qual inicialmente baseava-se puramente no comportamento verbal (como na psicanálise), sem referência a materiais concretos de manipulação. A descoberta de uma “lógica anterior à linguagem, de uma lógica da ação, chama a atenção de Piaget sobre a importância das manipulações para o estudo do pensamento” (Leite, 1987). Estava interessado em estudar os mecanismos e processos mediante os quais se passa dos estados de menor conhecimento aos estados de conhecimento mais avançado, por isso centrou-se no “sujeito epistêmico”: o que há de comum entre sujeitos que estão num mesmo nível de conhecimento.

Piaget partiu dos conceitos biológicos de **ADAPTAÇÃO, ASSIMILAÇÃO, ACOMODACÃO E EQUILIBRAÇÃO** para explicar o desenvolvimento cognitivo no homem. Antes, porém, de discutí-los, vamos ainda a outros aspectos da teoria.

Para Piaget experiência, herança e maturação são condições necessárias, mas não suficientes para explicar o desenvolvimento. Escreve ele: “**a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais**” (Piaget, 1973). Assim, se a maturação contribui de

forma decisiva para o aparecimento das estruturas mentais, se herdamos algumas estruturas biológicas que predispõe o surgimento de estruturas mentais, é a experiência, que junto à maturação e herança, nos levará a construção do conhecimento. Piaget não considera a existência de idéias inatas. Para ele *“herdamos um organismo que vai amadurecer em contato com o meio”* (Rappaport, 1981).

Retomando, Piaget explica o desenvolvimento através de 04 fatores: maturação, experiência com objetos, experiência com pessoas e **EQUILIBRAÇÃO**. A equilibração constitui-se num conceito importantíssimo dentro da teoria genética. Dos fatores que explicam o desenvolvimento é o mais importante. De natureza endógena (auto-regulação) é responsável pelas compensações ativas do sujeito; coordena os demais fatores organizando-os e direcionando o desenvolvimento; atua como um verdadeiro motor do desenvolvimento.

Outro conceito importante, complexo e básico para a compreensão da teoria piagetiana é o de **ESQUEMA**: *“unidade estrutural básica de pensamento ou de ação e que corresponde, de certa maneira, à estrutura biológica que muda e se adapta”* (Rappaport, 1981). Um esquema pode ser simples (como uma resposta específica a um estímulo) ou complexo (a maneira de solucionar um problema matemático); pode envolver apenas uma ação ou várias ações coordenadas. Um esquema sempre resulta de um esquema anterior, pois implica na coordenação desse último e na sua construção. Um esquema é uma unidade de ação para o domínio do meio.

Vamos agora discutir os conceitos de adaptação, assimilação e acomodação.

ADAPTAÇÃO. O ambiente (físico e social) coloca continuamente o sujeito diante de questões que rompem o equilíbrio do organismo e eliciam a busca de comportamentos mais adaptativos. Assim, novas questões movimentam o organismo no sentido de resolvê-las. Estruturas mentais já existentes ou modificadas, são utilizadas para romper o desequilíbrio gerados pelas novas exigências do meio. Este é o processo global de **ADAPTAÇÃO**, que implica dois processos subjacentes: a **ASSIMILAÇÃO** e a **ACOMODAÇÃO**.

“A ASSIMILAÇÃO permite inventariar todos os objetos que se submetem ao exercício de um ESQUEMA, chegando-se por coordenação dos mesmos, à organização de noções sistematizadas. Cada situação desencadeia certos esquemas dos quais faz parte como ponto de partida e os mesmos, ao serem aplicados, permitem conhecer na situação o que há de semelhante e de distinto, seja na totalidade das partes” (Pain, 1897).

Da **ASSIMILAÇÃO** podemos dizer que ela assegura a integração/incorporação de novos elementos às estruturas já existentes, como a atualização de um aspecto do repertório. O jogo simbólico pode exemplificar perfeitamente a assimilação, uma vez que nele são atribuídas aos

objetos propriedades que os fazem cumprir seu papel simbólico (representativo) sem que estes percam suas próprias: a tampa de panela não deixa de sê-lo quando a criança a faz girar como volante.

A **ACOMODAÇÃO** é um processo que acompanha continuamente a assimilação:

“As resistências parciais da realidade à aplicação automática dos esquemas produzem neles sucessivas transformações que os vão diferenciando para se tornarem aptos à sua aplicação às diversas circunstâncias. A modificação e a diferenciação dos esquemas em função da realidade denomina-se ACOMODAÇÃO“ (Pain, 1987).

Piaget concebe o desenvolvimento como uma sucessão de 03 grandes períodos ou estádios, caracterizados por estruturas que resultam das anteriores, integram-nas e preparam as seguintes.

Além de seu caráter integrativo, os períodos se caracterizam por apresentar uma certa ordem, uma seqüência que não pode ser mudada, ou seja: a ordem de sucessão dos períodos é constante para todos os sujeitos. A transição de um período para outro é complexa em função das ditas defasagens.

É importante considerar que há necessidades e interesses comuns a todas as idades:

“Pode-se dizer que toda a necessidade tende primeiro a incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, assinalar o mundo exterior às estruturas já construídas e, segundo, reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, acomodá-las aos objetos externos.” (Piaget, 1980).

Os períodos foram definidos a partir de observações de Piaget sobre as diferentes formas de interagir com o ambiente que aparecem nas diferentes idades.

O primeiro período é o sensório-motor (0-2 anos) que vai do nascimento até a aquisição da linguagem e está dividido em três subestádios: o dos reflexos, o da organização das percepções e o da inteligência sensório-motora.

Este período é inicialmente marcado pelo egocentrismo, seguido de objetivação e especialização dos esquemas de inteligência prática. A criança passa das operações concretas para uma fase pré-operacional, na qual Piaget relata a formação de processos semi-óticos (linguagem, jogos simbólicos, imagens mentais, imitação diferenciada).

A manipulação de objetos, por percepção e movimentos organizados em esquemas de ação aparece antes da linguagem. Piaget define a linguagem como a expressão do pensamento. Piaget não dedicou muita atenção à linguagem.

Permanência do objeto, do espaço, da causalidade, do tempo, são processos característicos do desenvolvimento da inteligência no período sensório-motor.

No período pré-operacional (02-07 anos) a linguagem confere à criança a capacidade de representar uma coisa por outra, ou nas palavras de Rappaport (1981) “*formar esquemas simbólicos*”. Apesar de continuar bastante egocêntrica e presa às ações, observa-se uma criança que tem o pensamento se desenvolvendo lenta e gradualmente.

A ausência dos esquemas conceituais e de lógica nos mostra uma criança que atua de modo lógico e coerente através dos esquemas sensório-motores, mas que, tendo o pensamento caracterizado por uma tendência lúdica, misturando realidade e fantasia, tem uma percepção distorcida da realidade. Nesta criança não estão presentes as noções de conservação e invariância.

Ao nível social podemos observar o início do desligamento da família com o interesse por outras crianças da sua idade. Porém ainda não ocorre interação efetiva, o que é entendido por Piaget como a capacidade de se ‘descolar’ de si e se colocar no lugar do outro. A linguagem vai passando de egocêntrica (função de comunicação) para socializada.

O período das operações concretas (07-12 anos) é marcado por grandes aquisições intelectuais. Aparecem novas formas de organização, que completam as construções iniciadas no período anterior, levando a um equilíbrio mais estável. A criança já se mostra capaz de diferenciar-se dos outros, o egocentrismo vai desaparecendo gradualmente, aparecem atitudes mais cooperativas, sociais. A forma distorcida de ver a realidade, as formas mágicas de explica-las vão sendo alteradas de assimilação egocêntrica para racional, numa estruturação da realidade pela razão.

Piaget (1980) explica:

“O pensamento infantil torna-se lógico por meio da organização de sistemas de operações que obedecem à leis de conjuntos comuns: (1) COMPOSIÇÃO, duas operações de um conjunto podem compor entre si e dar ainda uma operação; (2) REVERSIBILIDADE, toda operação pode ser invertida; (3) a operação direta e seu inverso dão uma operação nula ou idêntica e (4) as operações podem associar-se entre si de todas as maneiras.”

Neste período a criança constrói noções de permanência de substância, peso e volume, reversibilidade, noções de tempo, velocidade, espaço, causalidade e conservação. É um período muito rico marcado por uma série ininterrupta de novas construções, não só em nível do pensamento e da aquisição de conceitos, também no plano social e afetivo.

A capacidade de formar esquemas conceituais abstratos é o que nos demonstra que o sujeito (agora adolescente) atingiu os objetivos básicos de seu desenvolvimento mental.

O período das operações formais (12 anos em diante) é marcado pela passagem do pensamento concreto para o formal ou hipotético-dedutivo.

A formação de esquemas conceituais abstratos e a realização de operações mentais que seguem os princípios da lógica formal dão ao adolescente a capacidade de discutir valores morais, criticar sistemas sociais, tornar-se consciente de seu próprio pensamento, lidar com relações entre relações, e, também a possibilidade de “conceber como entender doutrinas filosóficas ou teorias científicas” (Rappaport, 1981).

Para finalizar esta breve revisão da teoria psicogenética de Piaget, e principalmente porque em seguida vamos estudar “crianças e adolescentes em situação de risco”, é preciso lembrar que Piaget dedicou pequena parcela de seus estudos ao desenvolvimento do juízo moral na criança: como crianças aprendem o que é certo e errado, como desenvolvem o senso de ética?¹

Em 1932 com a obra “O Juízo Moral na Criança” Piaget estudou a moralidade humana (seu desenvolvimento). A obra é um clássico e referência para estudos subseqüentes nesse campo devido à densidade e valor do texto e também é um tema “isolado” do conjunto da obra de Piaget, que nunca mais voltou ao tema.

No JM, Piaget descreve e discute pesquisas sobre o jogo de regras, o dever moral e a justiça. Ele pesquisou a prática e a consciência das regras. Em relação ao dever moral e à justiça, pesquisou apenas o juízo e não a ação. Estudou o desenvolvimento do **juízo moral** (a prática e a consciência das regras morais).

Piaget inicia a pesquisa com os jogos (jogos coletivos de regras são paradigmáticos para a moralidade humana e oferecem uma interpretação contratual da moralidade humana). É importante ressaltar, entretanto, que o estudo de Piaget não apresenta conclusões definitivas: ao postular que existem duas morais – a heterônoma e a autônoma – o autor deixa claro que **A POSSIBILIDADE DA AUTONOMIA É REAL, A PROBABILIDADE É PEQUENA**. Os dados ilustram a teoria mas não a provam.

O jogo de regras apresenta algumas características que justificam sua escolha para a pesquisa de Piaget:

1. Atividade interindividual, regulada por normas e na qual é conferida a condição de legislador aos membros do grupo;
2. O respeito às regras (regras do jogo não têm caráter moral) tem caráter moral (justiça e honestidade);

¹ Todo o conteúdo sobre o trabalho de Piaget sobre moralidade foi extraído de La Taille (1992).

3. O respeito provém de um acordo mútuo entre os jogadores.

O método utilizado por Piaget em suas pesquisas sobre o desenvolvimento moral é o clínico: pede para a criança lhe ensinar o jogo, jogar com ele e pergunta “De onde vêm as regras (quem as inventou?)” e “As regras podem ser mudadas?”

Observou que a evolução da prática e da consciência da regra se dá em três etapas:

ANOMIA: crianças pequenas (5, 6 anos) não seguem regras coletivas; não se interessam em participar em atividades coletivas (seus interesses são motores, ou dizem respeito às fantasias simbólicas);

HETERONOMIA: crianças até 9 ou 10 anos demonstram interesse em atividades coletivas, com características de participação heterônoma. O que Piaget chama de “realismo moral” está presente:

- Interpretação das origens das regras (sagrado, imutável, imposto pela tradição; vem de Deus ou de senhores) e da impossibilidade de mudá-las, que é vista como trapaça;
- Desrespeito prático (mostram-se liberais na aplicação das regras, a despeito de sua interpretação sobre a origem ‘sagrada’ e inquestionável das mesmas). Não há assimilação do sentido (necessárias para harmonizar as ações dos membros do grupo) da existência das regras. Atribuem-lhe origem estranha à atividade e aos membros do grupo;

AUTONOMIA: concepção adulta do jogo. Os jogadores seguem as regras com esmero. O respeito às regras é decorrente de mútuos acordos entre os jogadores, cada um concebendo-se como possível legislador. Percebeu que a autonomia prática é anterior à consciência.

Após pesquisar o jogo de regras, **Piaget passa a pesquisar o dever moral**, buscando acessar e entender melhor o realismo moral.

Piaget observou que o ingresso da criança no universo moral se dá pela aprendizagem dos deveres impostos pelos pais/adultos e inicialmente a criança aceita como inquestionáveis as regras morais.

Em suas pesquisas Piaget investigou concepções (obviamente pela impossibilidade de investigar a prática) morais infantis sobre o dever (dano material, mentira, roubo). As crianças eram colocadas como juízes em dilemas morais em que se colocavam a intencionalidade e a consequência e perguntava: Culpado? Qual é mais culpado?

Identificou duas fases:

HETERONOMIA: realismo moral, as razões de ser do dever são desconhecidas, as normas morais não são elaboradas pela consciência, não são entendidas por sua função social e o dever corresponde a obediência às leis impostas. São características do realismo moral:

1. É bom o que obedece as regras impostas pelos adultos;
2. Interpretação ao pé da letra (não há a compreensão do espírito da lei);
3. Concepção objetiva da responsabilidade: julga-se pelas conseqüências do ato (aspecto exterior da ação) e não por sua intencionalidade. Exemplo: “mentir” é entendido com “distorcer a realidade”. Então o que importa é se houve distorção e não se a “mentira” foi um equívoco ou se foi intencionalmente proferida para obter benefício.

AUTONOMIA: superação do realismo moral (9/10 anos)

Após estudar o dever moral, Piaget passou a estudar A JUSTIÇA: a noção de justiça ocupa o maior capítulo do livro.

É importante observar que a justiça é a mais racional de todas as noções morais (proporção, compensação, igualdade, peso). Envolve também a idéia de reciprocidade e equilíbrio. Difere do dever: o dever envolve imperativos, que são prontos, acabados. A justiça envolve mais um ideal, uma meta a ser conseguida.

Os temas das pesquisas de Piaget sobre justiça foram justiça retributiva, justiça distributiva, justiça imanente, justiça entre as crianças, responsabilidade coletiva, igualdade e autoridade.

Propondo a existência de dois tipos de sanções (**expiatória** – qualidade do castigo é estranha ao delito e **por reciprocidade**), Piaget pedia às crianças que, diante de um delito, escolhessem o castigo mais certo, justificassem e dissessem qual castigo seria mais eficaz para impedir a reincidência do delito. Aqui também observou uma progressão que vai da heteronomia à autonomia.

HETERONOMIA: percebeu que para criança pequena (6, 7-8anos):

- Justiça é sinônimo de lei, autoridade;
- Todo crime será castigado, cedo ou tarde, de um jeito ou de outro (justiça imanente);
- A sanção (castigo) é uma forma de fazer justiça (justiça retributiva);
- Prevalece a sanção expiatória, severa (quanto mais jovem maior a adesão à sanção expiatória);
- Justiça é igual à autoridade (se a mãe resolveu é justo, pois ela é autoridade).

Percebeu também que a partir dos 6 anos reconhecem a injustiça, mas obedecem a autoridade. No período de transição “sentem” a injustiça.

A partir dos 8 ou 9 anos já reconhecem a desobediência como correta, nesses casos.

AUTONOMIA: a criança separa justiça de autoridade (12 anos):

Piaget postula com seu construtivismo que o sujeito participa ativamente de seu desenvolvimento intelectual e moral. A autonomia do indivíduo diante da sociedade é postulada e defendida, ainda que Piaget identifique duas grandes categorias de relações interindividuais:

COACÇÃO: relação assimétrica; um dos pólos impõe ao outro seu modo de pensar, critérios e verdades, não existe reciprocidade (a coação impede); relação constituída (regras dadas de antemão, não construídas pelos participantes); respeito unilateral, realismo moral. A heteronomia deriva-se da coação. A coação não significa obrigatoriamente “tirania” exercida conscientemente, mas pode refletir uma tradição². Piaget considera a coação como relação contraditória ao desenvolvimento intelectual (reforça o egocentrismo: dificuldade de se colocar no ponto de vista do outro): a criança é condenada a muito crer e nada saber (Rousseau).

COOPERAÇÃO: relação simétrica, regida pela reciprocidade. As relações de co-operação (como às vezes escreveu Piaget) são constituintes, pois pedem mútuo acordo dos participantes uma vez que as regras não são dadas de antemão. Da cooperação derivam o respeito mútuo e a autonomia. Diz-nos La Taille (1992) que “somente com a cooperação o desenvolvimento intelectual/moral pode ocorrer, pois ele exige que os sujeitos se *descentrem* para poder compreender o ponto de vista alheio”.

Sobre o desenvolvimento moral segundo Piaget, resta dizer que para o autor toda criança é um ser potencialmente capaz de chegar à autonomia: a moralidade, assim como a inteligência, é um virtual de toda a pessoa. Além disso, o desenvolvimento moral acompanha o desenvolvimento da inteligência.

Para encerrar este passeio breve pela teoria de Jean Piaget, restam-nos algumas considerações.

Em primeiro lugar é necessário pontuar que a teoria de Piaget é **universalista**, ou seja, existem invariantes funcionais, presentes em todos os sujeitos (estruturalista). O autor identifica três mecanismos universais: **(1) abstração empírica** (o conhecimento que extraio do objeto de estudo, a comparação é o sujeito que faz); **(2) abstração reflexiva** (pensar sobre minha ação, retirar

² La Taille (1992) nos diz que “toda tradição pode configurar uma relação de coação pois as razões que levam a respeitá-la costumam limitar-se à afirmação de que tem que ser assim porque sempre foi assim (relação constituída)” p59

informação da minha ação) e **(3) generalização**. A acomodação e a assimilação também são invariantes funcionais.

O fato de sua teoria ser **universalista** não significa que o autor postule que somos todos iguais; interessante é perceber como o que é universal (em termos de estrutura da inteligência) toma forma nas relações sociais. Assim, Piaget identifica um processo de **reconstrução endógena, de auto-regulação**: existe um processo de reorganização interna, o indivíduo tem trocas com o meio e para responder às demandas do meio se reorganiza (auto poesis, autocriação). A participação do sujeito é inalienável.

Em segundo lugar, a teoria de Piaget é **interacionista**, e o autor postula que a interação indivíduo – ambiente é intermediada pela ação. A ação, como já vimos, ocupa lugar central na teoria, ela é mediadora na construção do conhecimento e, portanto, fundamental para o desenvolvimento.³ Em suas pesquisas Piaget observou que o raciocínio verbal é atrasado em relação à ação (o que se faz em situação concreta): na tomada de consciência primeiro se tem êxito na prática.

Finalmente, é importante observar que as situações criadas por Piaget e seus colaboradores nos estudos realizados no Centro de Epistemologia Genética não mantinham qualquer relação direta com situações escolares, não havendo, portanto, nenhum sentido em transformá-las em conteúdos escolares.

É importante levar em conta que uma criança não é só cognição: tem outras necessidades e não se pode reduzir o homem ao funcionamento mental. O “conhecer” é um episódio, mas não define por si só o ser humano.

Assim, na transposição do plano epistemológico para o plano pedagógico, ou seja, na tentativa de se “fazer” uma educação de inspiração piagetiana é importante considerar que a educação é essencialmente uma prática social, a qual uma das funções é a transmissão dos saberes historicamente constituídos e culturalmente organizados.

Desta forma, os objetivos pedagógicos de uma escola inspirada em Piaget estariam voltados ao favorecimento da construção de estruturas cognitivas, propiciando condições para que os desequilíbrios alterem os padrões antigos, levando a uma equilibração majorante.

O papel da avaliação seria identificar o nível operatório do sujeito, uma vez que a elaboração de programas e a proposição de conteúdos deveriam sempre levar em conta o nível de desenvolvimento dos alunos. A avaliação formal, como a conhecemos não teria função frente ao papel destacado que os conflitos (erros) desempenham na aprendizagem, segundo Piaget. Os erros,

³ o valor que Piaget confere à ação em sua teoria tem uma importante interface com a Terapia Ocupacional: agindo, fazendo a criança descobrir o mundo e se desenvolve.

chamados por ele de “erros construtivos”, demonstram a existência de um processo de equilíbrio e devem ser valorizados.

Para Piaget desenvolver-se significa aprender.

2.2.2 Vygotsky

Em 1917 a União Soviética passou por um período de Revolução Social, inspirada nas idéias de Marx e Engels. Não é possível falar da corrente sócio-histórica ou do sócio-interacionismo de Vygotsky sem considerar tal contexto: todo o paradigma traz em si as marcas de suas origens: *“as condições sócio-políticas da União Soviética, a valorização da ciência como meio de responder às necessidades práticas, a afirmação ideológica do socialismo que se reflete em todos os segmentos sociais e também no mundo das idéias”* (Costa, 1988), deixa marcas no trabalho de L. S. Vygotsky (1896- 1934), que parte de uma proposta educacional concreta para a reconstrução do país e por isso trabalha com conceitos educacionais, notadamente influenciados pelas idéias marxistas.

Tais idéias partem de pontos de vista econômicos, filosóficos e políticos sociais que constituem a concepção de mundo da classe operária. O movimento da sociedade não é dirigido por forças sobrenaturais, mas os homens fazem a sua história. As mudanças históricas na sociedade geram mudanças na natureza do homem. O curso do desenvolvimento social é determinado pelas condições materiais da vida do homem. Marx entende a sociedade como um organismo íntegro, em cuja estrutura se podem distinguir as forças produtivas e as relações de produção, sendo as esferas da vida social (política, moral, religião, ciência) determinadas por essas (Harnecker, 1981).

O materialismo marxista firma o caráter primário da matéria, da natureza, da realidade objetiva e considera a consciência como propriedade da matéria organizada, que surge quando aparece a sociedade humana. De acordo com Leontiev (1954), a essência da consciência é o reflexo da realidade objetiva, a criação de uma imagem subjetiva a esta realidade.

É essa base materialista histórica que é suporte ao desenvolvimento da ciência e da psicologia na época de Vygotsky, na União Soviética.

À exemplo de Piaget, Vygotsky estava interessado na origem das estruturas mentais superiores, a partir das interações entre sujeito e mundo externo. Sua abordagem também partiu do ponto de vista genético, pois propôs a reconstrução da origem e do curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência. Utilizou o método clínico (observação, descrição) no desenvolvimento de pesquisas em situações espontâneas. Também não se prendeu ao aspecto quantitativo. Buscou uma abordagem que possibilitasse a associação da psicologia cognitiva e experimental com a neurologia, a fisiologia e o marxismo (Costa, 1988).

Além disso, a preocupação em enfatizar o papel da interação social, do meio e do outro (objeto social) na constituição do sujeito, marca definitivamente os trabalhos teóricos e pesquisas de Vygotsky com uma dimensão interacionista (Leite, 1991).

Quando estudamos o sócio-interacionismo é freqüente encontrarmos, mesmo na obra de Vygotsky, referências a Piaget. Foram contemporâneos, e o pensamento desenvolvido por ambos sobre o desenvolvimento humano tem grandes áreas de interface, como se poderá observar. Têm também, diferenças importantes.

Após essa breve contextualização, vamos aos princípios fundamentais.

Embora Vygotsky tenha realizado uma abordagem que partiu do ponto de vista genético, o princípio explicativo de sua teoria (que em Piaget é biológico) é fundamentalmente social.

Do ponto de vista sócio-histórico é impossível pensar em 'organismo': o sujeito é uma construção cultural e, portanto, simbólico. Para Vygotsky o desenvolvimento psicológico é um curso de apropriação de formas maduras de atividade. O sujeito constitui suas formas de ação e consciência nas relações sociais (Góes, 1991).

Assim, o indivíduo nasce mergulhado no social, no cultural, no simbólico – cercado por outros indivíduos. O processo de individuação se dá através do **outro**. Os fatores exógenos (meio social) têm papel formador. Vygotsky considera o intelectual como construção cultural: o modo de pensar, agir não são, por assim dizer, categoria naturais ou inatas. Ao contrário, tem suas origens na relação com **outro**.

Note que enquanto para Piaget o mediador entre o sujeito e o objeto do conhecimento é a ação, aqui o mediador em última análise é o **outro**. Em última análise no sentido de que é a linguagem (e as demais funções semi-óticas) que aparece na obra de Vygotsky como mediador no processo de desenvolvimento. A linguagem, entretanto, é a fala do **outro**. Por isso em última análise o mediador é o **outro**.

Vemos, assim, que na teoria sócio-histórica o outro desempenha papel fundamental como constitutivo do sujeito. No processo de apreensão cultural o outro é o guia.

No processo de desenvolvimento intelectual, entendendo-se por desenvolvimento intelectual a apreensão da cultura e a apreensão das formas culturais maduras de atividade, a linguagem desempenha um papel fundamental. Para Vygotsky, a linguagem não tem a função de comunicar o pensamento, mas uma função estruturante, de representação do mundo. A linguagem **nomeia** as experiências, não sendo possível pensar sem ela. Desenvolve-se mediante longo acúmulo de mudanças estruturais e funcionais, dependendo de fatores externos.

No começo, a linguagem da criança é social, comunicativa, global, multifuncional. Ao longo do desenvolvimento suas funções vão se diferenciando: da internalização de formas sociais e cooperativas de comportamento surge a fala egocêntrica, que leva à fala interior. Assim, o

desenvolvimento da fala vai de social para individual. A fala interna (intra-subjetiva), que é a reconstrução interna de uma operação externa tem a função de controlar, planejar a ação (auto-regulação).

Quando a criança começa a falar há uma transformação completa no seu modo de agir. Ela passa a assumir lugares e papéis sociais: o que está fora começa a operar internamente. Quando a linguagem e os signos passam a ser utilizados pela criança sua ação se transforma e se organiza de maneira completamente nova (Vygotsky, 1989 A).

Diferente do que acontece com os outros animais, o homem apresenta duas possibilidades: falar e pensar. Há raízes diferentes para o pensamento e para a linguagem e a relação entre ambos passa por diversas mudanças. O progresso de ambos não é paralelo, no curso de seu desenvolvimento pensamento e linguagem interagem, cruzam-se (Vygotsky, 1989 B).

Em “Pensamento e Linguagem”, Vygotsky (1989) postula que a linguagem não depende do material que utiliza, ou seja: dos sons. Na linguagem dos povos primitivos, por exemplo, os gestos eram muito importantes. Os surdo-mudos também não utilizam os sons. O que importa é o uso funcional dos signos, a operação mental, que é o que diferencia o homem dos outros animais superiores, como os chimpanzés, nos quais a função da fala não está relacionada com reações intelectuais, como o pensamento, sendo uma reação instintiva.

Retomando a idéia de que pensamento e linguagem derivam-se de raízes genéticas diferentes, não há uma relação de dependência entre as reações intelectuais e a fala nas ações das crianças pequenas, conforme observou Vygotsky (1989 B).

Assim, pode-se distinguir uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala e uma fase pré-verbal no desenvolvimento do pensamento:

“Num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se para iniciar uma nova forma de comportamento.” (Vygotsky, 1989 B)

A fala começa a servir ao intelecto e o pensamento começa a ser verbalizado: o pensamento verba/fala intelectual, área de superposição entre pensamento não verbal e fala não intelectual, é uma construção cultural. A área de superposição aumenta com o desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (1989 B), **a fala se desenvolve** como o fazem as outras operações mentais que envolvem o uso de signos, **em quatro estágios**.

O **primeiro estágio**, natural ou primitivo, corresponde à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal.

O **segundo estágio** é o da inteligência prática, marcado pelas experiências da criança com seu próprio corpo e objetos a sua volta. Em termos do desenvolvimento da fala este estágio se

caracteriza pelo uso correto das estruturas gramaticais, antes do aprendizado das relações causais, temporais, condicionais: “domina a sintaxe da fala antes da sintaxe do pensamento”.

O **terceiro estágio** caracteriza-se pelo uso das operações externas para auxiliar na solução de problemas internos (fala egocêntrica).

O **quarto estágio** é denominado de crescimento interior, caracterizado pela internalização das operações externas. No desenvolvimento da fala é o estágio final, da fala interior, silenciosa.

Para Vygotsky (1989 A) o pensamento é determinado pela linguagem, pelos instrumentos e pela experiência sócio-cultural da criança. O uso de instrumentos (inteligência prática) e o uso de signos envolvem uma atividade mediada. A atividade cognitiva não se limita a eles, mas ambos desempenham papel fundamental. O instrumento serve como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade. O signo não modifica o objeto, mas como meio da atividade interna, dirige para o controle do próprio indivíduo.

Vygotsky descreve duas linhas qualitativamente diferentes no desenvolvimento: os processos elementares, de origem biológica e as funções mentais superiores, que são de origem social, cultural, histórica. A determinação histórica e a transmissão cultural são, portanto, fundamentais no desenvolvimento humano. Nesse sentido, a escola desempenha um papel relevante, uma vez que é, por excelência, o local de transmissão e apreensão da cultura.

Sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky, Luria e Leontiev (1988) colocam que estes não entram em contato pela primeira vez na escola, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. Desenvolvimento e aprendizagem são entendidos como processos dinâmicos, não simétricos, não paralelos. O homem, à medida em que aprende desenvolve-se e vice-versa. Há momentos em que aprendizagem antecede o desenvolvimento, em outras ocorre o inverso: “o desenvolvimento se dá em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior.”(Vygotsky, 1989 A).

Vygotsky considera a existência de dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento efetivo (nível de desenvolvimento das funções psico-intelectuais que se conseguiu como resultado de processo específico de desenvolvimento já realizado) e o desenvolvimento potencial (o que a criança, com o auxílio do outro consegue realizar além de seu desenvolvimento efetivo). O espaço entre o que a criança realiza sozinha e o que ela pode vir a realizar com a ajuda do outro, Vygotsky chama de “*zona de desenvolvimento proximal*” (construção das funções psicológicas superiores) e estas se criam a partir das interações sociais, intersubjetivas, mediadas pelo outro.

Nesse sentido, a escola teria o papel de abrir zonas de desenvolvimento proximal, trabalhando não com o que a criança consegue realizar, mas com seu nível potencial. Nas palavras de Leontiev, Luria & Leontiev (1988) “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Nesse momento a aprendizagem estaria antecedendo o desenvolvimento, conduzindo-o. Como a

zona de desenvolvimento proximal surge pelo outro, é importante considerar o papel imprescindível o educador. Igualmente importante é a preocupação com a interação, a troca entre as crianças em sala de aula.

Finalmente vale ressaltar, já a caminho da conclusão, que ao contrário de Piaget, cuja teoria é universalista, embora não negue a participação inalienável do sujeito, Vygotsky é culturalista: ele supervaloriza o papel do meio sócio-cultural. Seus estudos trouxeram importantes contribuições para entender o desenvolvimento e representam ponto de partida para novas investigações. Cumpre considerar que a criança tem uma identidade biológica própria, um núcleo biológico, que ainda que marcado pela história e pela cultura, não a deixa simplesmente jogada aos ventos culturais.

2.2.3 Freud

Sigmund Freud (1856-1939), à exemplo de Piaget e Vygotsky, estudou o desenvolvimento humano. Seus estudos e conclusões causaram e ainda causam inquietação, indignação e críticas severas dos adeptos de uma ciência mais positiva.

As contribuições de Freud à compreensão do desenvolvimento psico-sexual e à psicanálise acabaram constituindo-se numa teoria que não agrada muito à ciência tradicional: Karl Popper escreveu que uma boa teoria é aquela que pode ser refutada e se considerarmos que o sentido simbólico presente na teoria freudiano à torna irrefutável entenderá melhor porque a ciência tradicional “torce o nariz” para a psicanálise.

Vimos que Piaget e Vygotsky utilizaram em suas pesquisas o método clínico (observação e descrição), que envolvia além do comportamento verbal a manipulação de materiais. As pesquisas de Piaget foram replicadas em todo o mundo o que conferiu grande validade ao método (todo método que leva a resultados convergentes é um bom método). Vygotsky e seus colaboradores também. O método inaugurado por Freud, entretanto, continua gerando crítica severa: estudo de caso clínico pela patologia, método indutivo (do particular para o geral) e interpretativo (interpretar a partir de certos elementos – hermenêutica).

O autor postula uma série de coisas que não podem ser provadas como desejaria a ciência tradicional. Nem por isso sua teoria tem menos valor para os profissionais que tem o desafio de trabalhar na área da saúde.

Podemos atribuir a Freud uma das maiores feridas jamais feitas na auto-estima da humanidade: a postulação da existência de uma instância inconsciente, a qual não conhecemos, não controlamos e que é responsável por grande parte de nossos comportamentos. Assim como o “inconsciente”, as noções de libido, id, ego, superego, pulsões, instintos são carregadas de conteúdos simbólicos, abstratos e não podem ser medidas, pesadas e controladas em laboratório.

Fiori (1981) relata que o próprio Freud na “Conferência Introdutória à Psicanálise”, 1916 mostra que a espécie humana sofreu três grandes feridas em sua auto-estima:

“A primeira foi causada por Copérnico, ao tirar a Terra do centro do Universo. A segunda por Darwin que, ao definir ‘A origem das espécies na luta pela vida’, tira ao homem a pretensão de ser filho de Deus. A terceira é a descoberta do inconsciente, que tira ao homem o domínio sobre sua própria vontade.” (p. 14)

Antes de falarmos sobre o desenvolvimento humano na perspectiva de Freud, vale considerar algumas diferenças entre ele e os dois autores que vimos antes.

Em primeiro lugar, é necessário apontar para o fato de que tanto quanto Piaget, Freud postula o **universalismo**, ou seja: todos os homens compartilham de um substrato biológico a partir do qual se dá o desenvolvimento, em qualquer lugar do mundo. Em Freud, entretanto, é possível dizer que está presente um determinismo muito maior que em Piaget; Freud confere, em sua obra, muitos capítulos ao desenvolvimento filogenético (da espécie) e supervaloriza esta ‘herança da espécie’ na determinação do desenvolvimento ontogenético. Piaget se atém ao desenvolvimento ontogenético, ou seja, ao longo do curso de vida, não dando atenção ao desenvolvimento da espécie como tal. Ainda que considere o substrato biológico como ponto de partida para o desenvolvimento e este como construção endógena, sua teoria é construtivista e interacionista, ou seja, o sujeito interage com o mundo externo e o resultado é o desenvolvimento. Ao contrário dos dois, a teoria de Vygotsky é culturalista, ou seja, o princípio explicativo de sua teoria é social (e não biológico, como em Piaget e Freud): antes de nascer à criança já está mergulhada na cultura e o que ela virá a ser depende desse social. Portanto, o desenvolvimento não segue um padrão universal, mas depende da cultura, do local onde tal criança nasceu.

Em segundo lugar, vale lembrar, com já vimos, que em Piaget não existe uma preocupação direta com as decorrências pedagógicas de sua teoria: ele foi um teórico do desenvolvimento e não da educação. Vygotsky, ao contrário, em função do contexto histórico em que se insere sua obra, sempre demonstrou preocupação com as implicações pedagógicas e escreveu sobre isso. Freud, talvez justamente pelo caráter de sua obra (Piaget descreveu o desenvolvimento da inteligência, Vygotsky o desenvolvimento psicológico superior/intelectual, Freud o desenvolvimento psico-sexual), falou muito pouco sobre educação diretamente. As decorrências pedagógicas são indiretas. Sua contribuição à pedagogia foi, entretanto, inestimável como podemos constatar na afirmação:

“A educação é uma relação de reciprocidade na qual a prontidão do outro significa estar pronto para viver uma experiência emocional. O verdadeiro aprendizado se constrói na intersubjetividade”.(Panúncio-Pinto, 2001, p 01)***

Isto posto e antes de apresentar as fases do desenvolvimento de acordo com Freud, vou colocar algumas considerações gerais e conceitos e podem ajudar a compreender a visão do autor sobre o desenvolvimento.

As estruturas dinâmicas da personalidade. Fiori (1981) nos fala que por volta de 1920 Freud apresenta o três constructos psicanalíticos que constituirão o modelo dinâmico de estruturação da personalidade.

O Id: conjunto dos impulsos instintivos inatos que motivam as relações do indivíduo com o mundo. Escreve Fiori (1981):

“O organismo é uma fonte de energia que se mobiliza em direção ao mundo, buscando a satisfação do que necessita para seu desenvolvimento. O conceito de instinto parece explicar bem o mecanismo que se estabelece. Em função de seu desequilíbrio homeostático, ou da necessidade do estabelecimento de relações evolutivas, o organismo sente uma carência. Esta carência mobiliza as energias do organismo em direção a sua satisfação. Para que se satisfaça é necessário que o organismo tenha um objeto que corresponda a essa necessidade. Por exemplo: diante da fome é necessário que se organize uma imagem de alimento. Esta imagem é o que chamamos de objeto do instinto”.(pp 20-21)

Assim, o ID é fonte de energia psíquica e o gerador das imagens que organizarão a canalização dessa energia. Ao mecanismo de gerar imagens correspondentes às pulsões Freud chamou “processo primário”.

Suas características: (1) responsável pelo *processo primário*. Diante da manifestação do desejo forma no plano imaginário o objeto de sua satisfação; (2) funciona pelo *princípio do prazer*, ou seja, busca a satisfação imediata das necessidades; (3) todas as coisas são possíveis ao nível do Id; (4) é *atemporal*, existe numa dimensão única, o presente; (5) *não-verbal*, funciona pela produção de imagens; (6) funciona pelos processos básicos do inconsciente: *condensação* (agrupa-se dentro de uma imagem características pertencentes a vários processos) e *deslocamento* (características de uma imagem são transferidas para outra).

De uma forma bem simplificada, para ajudar a compreensão, é possível dizer que a criança ao nascer é toda Id: uma bola de energia instintiva, que busca a imediata satisfação de suas necessidades e funciona pelo princípio de prazer. Sobre a felicidade, escreveu Freud (1997):

“Como vemos, o que decide o propósito da vida é simplesmente o programa do princípio do prazer. Esse princípio domina o funcionamento do aparelho psíquico desde o início. Não pode haver dúvida sobre sua eficácia, ainda que seu programa se encontre em desacordo com o mundo inteiro... Não há possibilidade alguma que ele seja

executado, todas as normas do universo são-lhe contrárias”.(p.24)

Assim, logo o bebê percebe que a situação confortável e estável (as necessidades satisfeitas sem esforço: o calor e a meia-luz do útero; a saciação pelo alimento que chega pelo cordão umbilical, sem sequer ter que sugar) do corpo materno não existe mais. O mundo externo está totalmente fora de seu controle e ele depende desse mundo, hostil, que ele não controla: o princípio do prazer vai gradativamente dando lugar ao princípio da realidade (não posso ter tudo que quero na hora em que desejo: sinto frio, tenho que esperar pelo alimento, etc) e assim começa a se diferenciar o **EGO**.

Freud (1997) nos diz que o sofrimento imposto pela realidade nos ameaça a partir de três direções: (1) nosso próprio corpo, que envelhece, adocece e se deteriora sem que tenhamos qualquer controle sobre esses processos; (2) o mundo externo que igualmente não controlamos e (3) o outro, ou nosso relacionamento com os outros homens:

“Não admira que sob a pressão de todas essas possibilidades de sofrimento, os homens se tenham acostumado a modelar suas reivindicações de felicidade – tal como, na verdade, o próprio princípio do prazer, sob a influência do mundo externo se transformou no mais modesto princípio da realidade - , que um homem pense ser ele próprio feliz, simplesmente porque escapou à infelicidade ou sobreviveu ao sofrimento, e que, em geral, a tarefa de evitar o sofrimento coloque a de obter prazer em segundo plano.” (p 25)

O princípio do prazer corresponde ao “ego ideal”, ou seja, quero e posso tudo. O contato com o mundo externo e suas limitações, diferencia o ego, o princípio da realidade e o “ideal de ego”.

O Ego. É uma instância que se diferencia a partir do Id e serve de intermediário entre o desejo e a realidade, estrutura-se como nova etapa evolutiva para o sujeito. O Ego é acima de tudo corporal, biológico. Diante da fome o bebê começa a aprender a esperar a medida em que as relações com a mãe sejam satisfatórias (estabelece-se uma relação de confiança): diante da fome o bebê pode aguardar um pouco, pois aprende que o alimento (o seio) virá, assim aprende a esperar por uns momentos, sem crise: *“Há um agora, com fome, que pode ser suportado porque há um depois, com alimento, que é sentido como certo. Começam a ser estabelecidas correlações entre o desejo e a realidade”*.(Fiori, 1981, p. 27). São características do **EGO**: (1) funciona pelo *princípio da realidade*, dá o juízo da realidade. Se o **ID** dá o nível do desejo, do querer, sem preocupar-se com o possível, o EGO parte do desejo para construir na realidade caminhos que

possibilitem sua satisfação; (2) *intermediário entre os processos internos (Id e Superego) e a realidade*. Diante da manifestação do desejo, duas proibições aparecem: as morais, oriundas do Superego e as interdições provenientes da realidade objetiva⁴; (3) setor mais organizado e atual da personalidade. O Id (matriz instintiva) é arcaico, estrutura filogenética; assim também o Superego contém proibições que são oriundas da evolução da espécie (incesto, parricídio, matricídio e filicídio), os valores morais a serem introjetados são do grupo ao qual pertence o indivíduo e, portanto, também anteriores a ele. Cabe ao Ego organizar uma síntese atual; (4) *síntese*, as funções lógicas do funcionamento mental são atributos do Ego (memória, pensamento lógico e operatório; (5) motilidade, o domínio do esquema corporal, das praxias: *“por estar o domínio da motilidade situado no Ego, quando este se vê enfraquecido por distúrbios afetivos, a atuação corporal fica prejudicada, rígida, estereotipada, perturbada em suas relações práxicas* (Fiori, 1981)”); (6) organiza a simbolização (linguagem, fantasias), elabora e atua sobre a realidade física e psíquica; (7) sede da *angústia*, o Ego detecta os perigos reais e psicológicos que ameaçam a integridade do indivíduo. Escreveu Freud (1997) sobre o Ego:

“O ego nos aparece como algo autônomo e unitário, distintamente demarcado de todo o resto. O fato de essa aparência ser enganadora – e de que, pelo contrário, o ego é continuado para dentro, sem qualquer delimitação nítida, por uma entidade mental inconsciente que designamos como id – configurou uma descoberta efetuada pela primeira vez através da pesquisa psicanalítica, que, de resto, ainda deve ter muito mais a nos dizer sobre o relacionamento do ego com o id”.(p. 11)

O Superego. Responsável pela estruturação interna dos valores morais, pela internalização das normas referentes ao que é moralmente proibido e o que é valorizado e deve ser ativamente buscado. O Superego reúne os valores internos, e é estrutura necessária ao desenvolvimento do grupo social: sem ele seríamos todos sociopatas (sem limites para atingir os desejos, tudo pode: matar, roubar, estuprar)

As Fases do Desenvolvimento

1. Fase Oral. Corresponde ao primeiro ano de vida e as primeiras experiências de troca com o mundo externo. Marcada pela “angústia fundamental do nascimento”, que corresponde à

⁴ Escreve Fiori (1981) sobre o desejo do homem de voar: **“O desejo não conhece proibições. É necessário que o EGO, instância de realidade, nos estabeleça limites ou possibilite-nos a aquisição de instrumentos para o vôo. Se estivermos apenas no nível do desejo, repetiremos o trágico sonho de Ícaro, pois as asas da imaginação não vencem a realidade”**.(p. 26)

perda do paraíso, da satisfação plena da vida uterina. Agora a criança [“sua majestade o bebê”, conforme Freud o chamou na obra “Sobre o narcisismo” (1915)] precisa fazer força para respirar, força para se alimentar (sugar) e essa é a sua forma de “incorporar o mundo. Escreve Fiori (1981):

“A luta inicial é pela manutenção do equilíbrio homeostático. Os processos, já existentes na vida intra-uterina, de incorporar os alimentos necessários e excretar o que é prejudicial, serão agora deslocados para as relações com o mundo. Inspira-se o ar saudável, repleto de oxigênio, e expira-se o ar viciado. A amamentação traz o leite que alimenta, as fezes e a urina dejetam os produtos já metabolizados e inúteis. Aí estão os fundamentos biológicos dos mecanismos de projeção e introjeção que virão estabelecer as primeiras trocas psicológicas da criança com o mundo”.(p. 35)

A boca é então responsável pela luta na preservação da homeostase e é a estrutura sensorial mais desenvolvida. Pela boca a criança prova e conhece o mundo e por ela fará sua primeira e mais importante descoberta afetiva: o seio, primeiro objeto de ligação infantil (a mãe é o objeto total, mas o seio é percebido primeiro). A libido (energia) se organiza em torno da zona oral. O conceito de fase em Freud pressupõe a organização da libido em torno de uma zona erógena, correspondendo a uma modalidade de relação objetal. Na fase oral esta modalidade será *incorporação*⁵. Tudo que a criança pega é levado à boca, comendo ela conhece o mundo.

2. Fase Anal. No início do segundo ano de vida a libido passa da organização oral para a anal. É possível identificar em cada fase as organizações biológicas de base (o que faz supor, numa teoria dessa natureza, que todas as crianças passam por essas fases nos mesmos períodos ou idades, devido ao substrato biológico, que é comum à maioria dos indivíduos): no segundo e terceiro anos de vida, com a maturação do controle muscular da criança e a organização psicomotora de base à criança começa andar, falar e controlar esfíncteres. Movimentos finos e coordenados vão surgindo no lugar dos movimentos globais. Pode oferecer produtos realmente seus ao mundo (anda, fala). A libido está organizada sobre a zona erógena anal. A fantasia básica está ligada aos primeiros produtos, sobretudo ao valor simbólico das fezes. Projeção e controle são os mecanismos ou modalidades de relação.

3. Fase Fálica. Por volta dos três anos, a libido inicia uma nova organização, dirigindo a erotização para os genitais, crescendo o interesse infantil por eles e pelas diferenças sexuais. O que define o masculino ou feminino é a ausência do pênis, a vagina só será descoberta bem mais tarde. A tarefa básica deste momento é organizar a relação homem-mulher (processo de busca de prazer junto ao sexo oposto: complexo de castração, inveja do pênis, complexo de Édipo).

4. Fase Genital. Para Freud o adulto normal é aquele homem capaz de amar e trabalhar. Atingir a fase genital significa o pleno desenvolvimento do adulto normal. A criança que introjeta

⁵ A incorporação é uma forma de introjeção: a simbolização nessa idade não evoluiu, é concreta. A criança incorpora o leite e o seio para ter a mãe dentro de si.

e elabora o mundo devagar, adapta-se, aprende a amar e a competir. De acordo com Fiori (1981): *“A perpetuação da vida é a finalidade última da vida. Procriará e os filhos serão fonte de prazer. Sublimará e será capaz de trabalhar e produzir”*. (p. 45)

Terminamos a breve revisão de autores clássicos, que vêem o desenvolvimento como uma sucessão de etapas sujeitas a maior ou menor influência do ambiente, sempre sobre um substrato biológico. Para uma revisão mais aprofundada, sugiro leituras das referências deste texto.

Os autores aqui apresentados não são os únicos teóricos do desenvolvimento, mas a compreensão que eles oferecem sobre desenvolvimento nos dá uma visão ampla, que pode nos auxiliar quando estivermos atuando com crianças, adolescentes e adultos. A perspectiva de compreensão se amplia se pudermos integrar as visões dos três, compará-las e estabelecer áreas de contato, semelhanças e diferenças.

A visão de desenvolvimento de Freud nos permite pensar a criança como um ser muito mais autônomo e “psicológico” e ao mesmo tempo muito arcaico, no qual funcionam mecanismos primitivos, arcaicos, que carregamos desde nossos antepassados das cavernas. Explorar o mundo externo é uma necessidade vital (as teorias de Piaget e Vygotsky também tocam neste ponto). Mas enquanto para Freud o que trazemos pronto é mais importante e determinante do que aquilo que vamos encontrando à medida que exploramos o mundo, para Vygotsky as experiências com o mundo externo e com o outro são mais determinantes que a herança biológica. As diferenças não tornam as teorias incompatíveis, apenas nos permitem lançar diferentes olhares sobre o mesmo objeto e assim melhorar nossa compreensão sobre ele.

2.2.4 Baltes

Paul Baltes é um autor que contemporaneamente vem estudando o desenvolvimento humano e propondo uma nova forma de olhar para o amadurecimento, o envelhecimento. Tem colaboradores realizando pesquisas dentro da perspectiva teórica inaugurada por ele em todo o mundo. Sua matriz teórica corresponde à “perspectiva do curso de vida” e, de acordo com Panúncio (1995) expandir o conceito de desenvolvimento humano constitui uma das preocupações desta perspectiva.

Nessa perspectiva, desenvolvimento é entendido como qualquer mudança na capacidade adaptativa do organismo, não importando se considerada como positiva ou negativa, ganho ou perda. Assume-se uma posição multi-causal, considerando-se muitos possíveis determinantes para o desenvolvimento, as diferenças individuais e a presença de uma plasticidade determinada por eventos de natureza ontogenética e sócio-cultural.

Além disso, o desenvolvimento é compreendido como um processo multidirecional, que ocorre durante todo o curso de vida, contextualizado por fatores biológicos, psicológicos, sócio-culturais e históricos, que determinam as transformações, num processo de equilibração constante

entre ganhos e perdas. Portanto, nesse enfoque o desenvolvimento não é visto simplesmente como um movimento rumo à maior eficácia e aos padrões adultos, como assumido pelos modelos tradicionais.

De acordo com Baltes (1983, 1987), três tipos de influência interagem para produzir processos de mudança e determinar o desenvolvimento humano: a) influências normativas graduadas por idade ou ontogenéticas; b) influências normativas historicamente graduadas, e c) influências não-normativas.

As **influências normativas relacionadas à idade** dizem respeito aos determinantes biológicos e ambientais, e apresentam alta correlação com a idade cronológica. Maturação e socialização são exemplos destas influências, tradicionalmente consideradas pela Psicologia do Desenvolvimento.

As **influências normativas historicamente graduadas** dizem respeito a eventos do contexto histórico-social, os quais, em interação com os eventos graduados por idade, podem produzir resultados peculiares a todo um grupo etário ou geração. Como exemplo, pode-se citar a guerra, que gera privações de toda sorte, estresse elevado, insegurança e ansiedade, os quais em conjunto, têm o poder de mudar valores, atitudes, expectativas e oportunidades para o desenvolvimento físico e intelectual, entre outros fenômenos. Quando comparado com outro grupo que não experienciou o evento e suas consequências, o grupo que o vivenciou pode apresentar um perfil diferente.

As **influências não-normativas** referem-se a eventos biológicos e ambientais, que não ocorrem para todos os indivíduos de um grupo etário, não apresentam uma ordem ou padrão, mas que geram efeitos significativos sobre as histórias de vida individuais. Migração, perdas afetivas, separação ou morte dos pais, experiências de negligência e abandono e doença séria são exemplos de eventos não-normativos.

Como é possível observar, Baltes separa e categoriza as influências sobre o desenvolvimento, numa abordagem mais ampla, contrariando a visão tradicional, segundo a qual envelhecer significa decair: postula uma dinâmica entre ganhos e perdas em qualquer período do desenvolvimento.

Agora já temos um chão sobre o qual caminhar quando falamos de “crianças e adolescentes” e “respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”.

2.2.5 Referências Bibliográficas

BALTES, Paul B. Life-span developmental psychology: observations on history and theory revisited. In R. M. Lerner (Ed) **Developmental psychology. Historical and philosophical perspectives**. Hillsdale: Erlbaum, 1983.

BALTES, Paul B. **Theoretical propositions of life span developmental psychology: on the dynamics between growth and decline**. *Developmental Psychology*, (5), 611-626, 1987.

Costa, E. C. **Vygotsky e Piaget: analogias e dessemelhanças**. S/E, 1988

Fiori, W. R. Modelo Psicanalítico. In: C. R. Rappaport (org) **Teorias do Desenvolvimento: Conceitos Fundamentais**. Volume 1. São Paulo: EPU, 1981.

Freud, S. **O mal-estar na civilização**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1997.

Góes, M. C. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: **Cadernos CEDES**, no. 24. Campinas: Papyrus, 1991.

Harnecker, M. **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. São Paulo: Gedsal Editora, 1981.

La Taille, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

Leite, L. B. (org) **Piaget e a escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. As dimensões interacionista e construtivista em Piaget e Vygotsky. In: **Cadernos CEDES**, no. 24. Campinas: Papyrus, 1991.

Leontiev , A . L. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa : Horizonte Universitário, 1954.

Pain, S. **A função da ignorância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

Panúncio, M. P. **Crianças e adolescentes em situação de risco: entendendo a opção pela vida de rua**. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, 1995.

Panúncio-Pinto, M. P. **O papel do educador na notificação de casos de violência doméstica**. Projeto de Doutorado. São Paulo: USP, 2001.

Piaget, J. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis: Vozes, 1973.

Piaget, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

Rappaport, C. R. Modelo Piagetiano. In: C. R. Rappaport (org) **Teorias do Desenvolvimento: Conceitos Fundamentais**. Volume 1. São Paulo: EPU, 1981.

Vygotsky, L. S.; Luria, A . R. & Leontiev, A . L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/USP, 1988.

Vygotsky, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____ **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
