



Psicologia do Desenvolvimento

1. INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

1.1. O aparecimento da Psicologia como ciência

1.2. O objecto em Psicologia

1.3. Métodos e técnicas em Psicologia

1.4. Ciência vs. Senso comum

1.5. Psicologia Aplicada

2. CRESCIMENTO, DESENVOLVIMENTO E ENVELHECIMENTO

2.1. Fundamentos do crescimento e desenvolvimento

2.1.1. Observação, explicação e predição em Psicologia do Desenvolvimento

2.1.2. Crescimento físico e desenvolvimento: controvérsia Hereditariedade vs. Meio

2.2. Desenvolvimento ao longo da infância e adolescência

2.2.1. Desenvolvimento físico

2.2.2. Experiência precoce

2.2.3. Desenvolvimento cognitivo

2.2.4. Desenvolvimento pessoal

2.2.5. Desenvolvimento moral

2.3. Desenvolvimento ao longo da idade adulta: tarefas desenvolvimentais nos vários domínios de existência

2.3.1. Início da vida adulta: papéis e questões

2.3.2. A família e o desenvolvimento do adulto

2.3.3. Desenvolvimento do adulto e o trabalho

2.3.4. Desenvolvimento da personalidade: continuidade e mudança

2.3.5. O envelhecimento: mudanças físicas e cognitivas

2.3.6. O envelhecimento: mudança de estatuto

2.3.7. O fim da vida: morte e luto.

1. O aparecimento da psicologia como ciência

A psicologia deu os seus primeiros passos na antiguidade clássica, mais precisamente na Grécia antiga. Foi aqui que o homem começou a olhar para si próprio, para se compreender, e a olhar para o mundo, foi assim que surgiram os primeiros mestres da filosofia. A partir desta ciência e através dos séculos, desenvolveram-se múltiplos ramos do saber, alguns dos quais acabariam por autonomizar-se da árvore mãe e constituir outras ciências. A psicologia não é mais do que um desses ramos, que, sendo de recente autonomização, foi, contudo, dos primeiros a ter surgido. Só no fim do século XVI (1590) é que aparece o termo psicologia, introduzido por Rudolph Goclenius (psyquê significa alma, sopro; logos significa tratado, ciência). Nos finais do século XIX, com a enunciação das leis psicofísicas de Weber e de Gustav Fechner, e posteriormente com a criação do primeiro laboratório de psicologia por Wilhelm Wundt (fundador da psicologia moderna e líder da escola estruturalista), em Leipzig, na Alemanha, no ano de 1879, é que a psicologia conquistou verdadeiramente a sua autonomia, emancipando-se da filosofia.

Psicologia e história: A origem e evolução da psicologia

Os seres humanos, como os conhecemos hoje, apareceram na Terra há cerca de 100.000 anos. A humanidade desde sempre colocou inúmeras questões acerca do mundo que a rodeia, procurando respostas que lhe atenuassem a angústia e a inquietação. Contudo, a natureza não foi o único objecto destas interrogações. Este também passou a reflectir sobre si mesmo e sobre a vida humana, nomeadamente sobre as suas emoções, inquietações, sentimentos, o porquê da existência, do nascimento, da morte...

Neste contexto, tem-se afirmado que a psicologia é uma ciência com um longo passado, mas com uma curta história. Com efeito, apesar dos primeiros pensadores e filósofos já se debruçarem sobre questões que fazem hoje área de estudo da psicologia, foi no séc. XIX que os investigadores, apoiados na investigação e na experimentação, puderam construir uma identidade própria, aperfeiçoando os instrumentos, técnicas e métodos de estudo da psicologia.

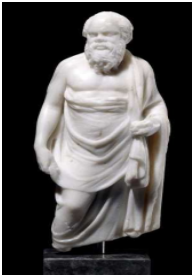
Assim, esta afirmação sustenta-se no facto de os povos de todos os tempos e de todas as culturas se terem ocupado dos problemas da alma e da vida humanas. A partir dos testemunhos escritos que nos ficaram das antigas culturas da Índia, China, Ásia Anterior, do Delta e do Nilo, a partir de mitos e contos populares bem como de obras eruditas, podemos depreender que os homens sempre reflectiram sobre a alma, sobre a morte e sobre a imortalidade, sobre o bem e o mal e sobre as causas dos seus medos e preocupações. Por outro lado, também é verdade que a psicologia deu os seus primeiros passos na antiguidade clássica, mais precisamente na Grécia antiga. Foi aqui que o homem começou a olhar para si próprio, para se compreender, e a olhar para o mundo, foi assim que surgiram os primeiros mestres da filosofia. A partir desta ciência e através dos séculos, desenvolveram-se múltiplos ramos do saber, alguns dos quais acabariam por autonomizar-se da árvore mãe e constituir outras ciências. A psicologia não é mais do que um desses ramos, que, sendo de recente autonomização, foi, contudo, dos primeiros a ter surgido.

A psicologia entre os gregos: Os primórdios

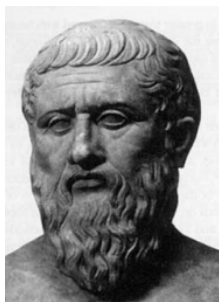
Com a evolução dos povos e as construções das primeiras cidades, crescimento, riquezas para a arquitectura, agricultura e a organização social houve os avanços na física, geometria, nas teorias políticas. Esses avanços permitiram que o cidadão se ocupasse das coisas do espírito, como a filosofia, e a arte.

A nossa ciência ocidental, assim como a psicologia, remontam à Grécia Antiga e aos filósofos gregos, que tentaram sistematizar a psicologia. É deste modo que nasce o conceito de alma, onde reside a raiz etimológica da psicologia: *psyquê* (alma, mente) + *logos* (tratado, razão, estudo, conhecimento). A alma ou espírito era concebido como parte imaterial do ser humano e englobaria o pensamento, os sentimentos de amor e ódio, a irracionalidade, o desejo, a sensação e a percepção.

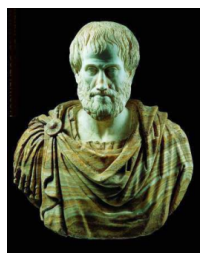
Os gregos consideravam assim a alma como o sopro da vida, como o que vivificava a vida. Como, porém, se realizava essa vivificação foi problema que permaneceu tão discutido quanto insolúvel. Havia uma oposição, nos pré-socráticos, entre os idealistas (subjectivismo) e os materialistas (objectivismo).



Com Sócrates (469–399 a.C.), a psicologia na antiguidade ganha consistência, sendo a razão o limite que separa o homem dos animais. Introduz a maiêutica (teoria que vê o conhecimento como um parto das ideias). A sua teoria postulava que a razão permitia ao homem sobrepor-se aos instintos que seria a base da irracionalidade. Sócrates faz assim a distinção entre conhecimento sensorial e conhecimento racional e utiliza a argumentação lógica – método sofista (ou socrático) para resolver os problemas da ética e da estética.



Platão (427–347 a.C.), discípulo de Sócrates, qualifica a alma de ser espiritual. Tem uma visão dualista: a alma é imortal e o corpo não é. Há uma vida orgânica e uma vida psíquica. Só percebemos as sombras, as aparências; só se chega à verdade através da razão. Platão procurou definir um “lugar” para a razão no nosso próprio corpo; esse lugar seria a cabeça. A medula seria o elemento de ligação da alma com o corpo; este elemento de ligação era necessário porque Platão concebia a alma separada do corpo. Quando alguém morria, a matéria (o corpo) desaparecia, mas a alma ficava livre para ocupar o outro corpo.



Aristóteles (384–322 a.C.), discípulo de Platão, é considerado o pai da psicologia e o seu antigo escrito ‘Acerca da alma’ (Da anima) é designado muitas vezes como o primeiro manual de psicologia.

Aristóteles estudou as diferenças entre razão, percepção e sensação. De facto, este grande mestre da ciência antiga tratou de quase todos os problemas que ainda hoje nos ocupam, mas; interessou-se de modo muito especial pela questão dos fundamentos biológicos da vida anímica e do desenvolvimento anímico. Valorizou a observação na explicação dos eventos naturais e postulava que tudo aquilo que cresce, se reproduz e se alimenta possui a sua *psyché* ou “alma”. A alma seria uma força incorpórea mas que movia e dominava os corpos; desta forma, os vegetais, os animais, e o homem teriam alma: alma vegetal (alimentação e reprodução), alma animal (sensações e movimentos) e alma humana (razão).

Aristóteles também já descrevia as leis da associação, ao estudar a aprendizagem. Defendia a ideia de que o corpo e a alma formam uma unidade vital indivisível e de que “todos os afectos da alma são mostrados por um corpo, pois ao mesmo tempo que se dão determinações como a coragem, a brandura, o temor, a piedade, a audácia, a alegria, o amor, ou o ódio, o corpo experimenta uma modificação”. É sua a tese de que o todo vem antes das partes e é, portanto, mais do que o somatório das suas partes. Por exemplo: cada floresta é mais do que o somatório das suas árvores, arbustos e ervas que

a constituem e dos animais que nela habitam, é uma totalidade própria com características especiais que pertencem à totalidade. Porém, tais totalidades existem igualmente no domínio psíquico. Esta concepção opõe-se à de Wilhelm Wundt (1832–1920), de que o todo da mente é constituído a partir de processos elementares, a qual dominou, como veremos mais à frente, a princípio, a moderna psicologia científica, orientada pelo pensamento atomista da física.

Assim, pode considerar-se que 2300 anos antes do advento da psicologia científica os gregos já haviam formulado duas “teorias”:

- i. platónica, que postulava a imortalidade da alma e a concebia separada do corpo
- ii. aristotélica, que afirmava a mortalidade da alma e a sua relação de pertença ao corpo

A par de tais concepções, adquiridas exclusivamente pela especulação, existiam também já na Antiguidade estudos amplos sobre processos cerebrais, sobre as funções dos órgãos sensoriais e sobre perturbações destas funções em caso de lesões cerebrais. Ao grande médico grego Hipócrates (cerca de 400 a.C.) remonta a doutrina dos quatro temperamentos, retomada e desenvolvida pelo médico romano Galeno (131 até 201 a.C.).

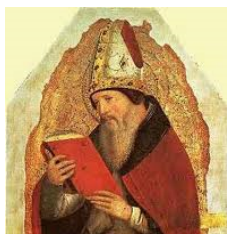
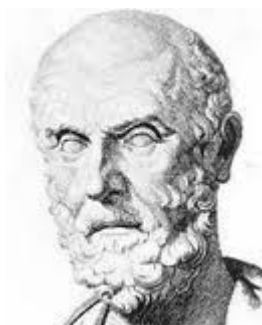
Segundo ele, existem quatro temperamentos, determinados pela predominância de um dos quatro "humores": o sanguíneo (sangue: folgazão e superficial), o colérico (bílis amarela: vontade forte e iras repentinas), o melancólico (bílis negra: pensativo e triste) e o fleumático (muco: sossegado e inactivo).

Hipócrates descreve doenças psíquicas através da teoria dos humores e define a saúde e doença física e mental na base do equilíbrio dos humores, o que põe em causa a origem mágica e divina de então. Considerava que as relações entre estes humores determinavam o temperamento e personalidade. Por exemplo, excesso de bílis amarela resultava num temperamento colérico (zangado, irritado). Também afirma que maltratar o cérebro causa a morte ou a loucura, e que a epilepsia tem origem no cérebro, o que mostra uma concepção orgânica das doenças mentais. Apesar do seu funcionamento pseudo-científico, a doutrina dos quatro temperamentos afirmou-se na prática; os quatro tipos foram finalmente introduzidos como noções da nossa linguagem do dia-a-dia.

A psicologia no império romano e na idade média

Uma das principais características desse período é o aparecimento e desenvolvimento do cristianismo – uma força religiosa que passa a força política dominante. Portanto, falar em psicologia neste período é relacioná-la com o conhecimento religioso, já que, ao lado do poder económico e político, a igreja católica também monopolizava o saber, e, consequentemente, o estudo do psiquismo. Neste sentido, dois grandes filósofos representaram esse período: Santo Agostinho (354–430) e São Tomás de Aquino (1225–1274).

Santo Agostinho (354–430), doutor da Igreja, inspirado em Platão, também fazia uma cisão entre alma e corpo, acrescentando que a alma era, além da sede da razão, também a prova de uma manifestação divina no homem. A alma era a mediadora entre Homem e Deus.



Adicionalmente, descobriu dois métodos importantes: o da auto-observação e o da descrição da experiência interior.

São Tomás de Aquino (1225 –1274) viveu num período que prenunciava a ruptura da Igreja Católica, e o aparecimento de protestantismo – uma época que preparava a transição para o capitalismo, com a revolução francesa e a revolução industrial na Inglaterra. Essa crise económica e social leva ao questionamento da Igreja e dos conhecimentos produzidos por ela, sendo necessário encontrar novas justificações para a relação entre Deus e o homem. São Tomás de Aquino une a doutrina aristotélica com a religião, tendo ido buscar a Aristóteles a distinção entre essência e existência, postulando que o Homem, na sua essência, busca a perfeição através da sua existência; essa busca do homem pela perfeição só seria possível através da busca de Deus.



A psicologia no Renascimento (aproximadamente entre fins do século XIII e meados do século XVII)

O Renascimento marca o início de uma época de transformações radicais no mundo europeu. A transição para o capitalismo começa uma nova forma de organização da vida económica e social, havendo um processo de valorização do homem. As transformações acontecem em todos os sectores da produção humana.

1300 – Dante escreve ‘A Divina Comédia’



entre 1475 e 1478 – Leonardo da Vinci pinta o quadro ‘Anunciação’.



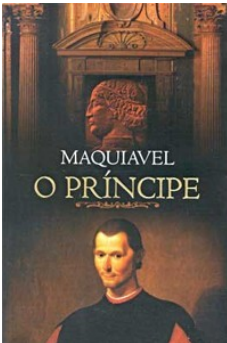
1484 – Botticelli pinta o ‘Nascimento de Vénus’



1501– Michelangelo esculpe o ‘David’



1513– Maquiavel escreve ‘O Príncipe’, obra clássica da política.



As ciências conhecem um grande avanço. O conhecimento tornou-se independente da fé, os dogmas da Igreja foram questionados. A racionalidade do homem apareceu, então, como a grande possibilidade de construção de conhecimentos. Esse avanço na produção de conhecimentos propicia o início da sistematização do conhecimento científico. No fim do século XVI (1590) aparece o termo psicologia, introduzido por Rudolph Goclenius.



René Descartes (1596–1650), filósofo, matemático e fisiólogo, concebe a teoria do dualismo psicofísico. Mente x corpo (= máquina). A mente é exclusividade do homem e tem actividades próprias, como conhecer, recordar querer e raciocinar. A ciência deveria cuidar do corpo, e a filosofia da alma ou mente.

A origem da psicologia científica

A sociedade feudal era um modo de produção voltado para a subsistência, sendo a terra a principal fonte de produção. Há uma hierarquia rígida estabelecida, não havendo mobilidade social: relação senhor x servo. A autoridade tinha crédito da verdade.

Com o capitalismo, o universo foi posto em movimento. O homem passou a ser concebido como um ser livre, capaz de construir seu futuro. Questionou-se a hierarquia, e o servo, liberto do seu vínculo com a terra, pode escolher o seu trabalho e o seu lugar social. A burguesia, que disputava o poder e surgia como a nova classe social e económica, defendia a emancipação do homem para também se emancipar.

A racionalidade do homem tornou-se a grande possibilidade de construção do conhecimento e o conhecimento tornou-se independente da fé. Era preciso questionar a natureza como algo dado para viabilizar a sua exploração em busca de matérias-primas; desta forma, eram dadas as condições materiais para o desenvolvimento da ciência moderna.

Em suma, como se encarava o conhecimento como fruto da razão:

- i. havia a possibilidade de desvendar a natureza e as suas leis pela observação rigorosa e objectiva
- ii. havia a necessidade dos homens construírem novas formas de produzir conhecimento, que não fossem estabelecidas pelos dogmas religiosos e/ ou pela autoridade eclesial.
- iii. havia a necessidade da ciência.

O capitalismo trouxe consigo também 'a máquina'. Todo o universo passou a ser pensado como uma máquina, isto é, podemos conhecer o seu funcionamento, a sua regularidade, o que nos possibilita o conhecimento de suas leis. Essa forma de pensar atingiu também as ciências do homem. Para se conhecer a mente humana passa a ser necessário compreender os mecanismos e o funcionamento da máquina de pensar do homem – o seu cérebro. Consequentemente, em meados do século XIX, os problemas e temas da psicologia, que até então eram estudados exclusivamente por filósofos, passam a ser também investigados pela fisiologia e pela neurofisiologia.

O empirismo inglês

Com o empirismo inglês (séculos XVIII e XIX) há valorização dos processos de percepção e de aprendizagem no desenvolvimento da mente. O conhecimento tem uma base sensorial: as associações fundamentam a memória e as ideias, havendo destaque para o cérebro.

Reclama-se um método analítico rigoroso no estudo dos fenómenos mentais, tentando-se identificar os dados elementares da consciência, a partir dos quais se formavam os fenómenos mentais superiores, de natureza mais complexa. O tipo de fenómenos a estudar deve estar limitado à sensação: a percepção, imaginação e memória seriam o resultado de aglomerados de sensações que se combinavam segundo certas leis.

Propõe-se a introspecção (análise dos estados interiores feita pelo próprio sujeito no qual ocorrem), mas havia então a convicção de que psicologia não podia vir a ser uma ciência.



John Locke (1632–1704) vai contra a tradição de se encararem os fenómenos psíquicos a partir de Deus e propõe a experimentação e

a observação dos fenómenos (empirismo). Propõe a teoria das associações de ideias (princípio regulador de toda a vida mental) e faz a distinção entre experiência externa (sensação) e a experiência interna (reflexão). Por outras palavras, ele sublinha o papel das impressões sensoriais no desenvolvimento da nossa experiência. Imaginou o espírito da criança como uma folha de papel em branco (tabula rasa) na qual são "registadas" as experiências. Recordemos que já Aristóteles se ocupara das associações, da combinação de duas ou mais representações ou vivências parciais.



O facto de David Hume (1711–1776) ter retomado e aperfeiçoado a teoria aristotélica das associações demonstrou ser de extraordinária importância, também, para a actual Psicologia. Hume ensinou que as representações eram imagens de impressões sensoriais e se encontravam ligadas umas às outras com base em leis mecanicamente funcionais. Continuando o pensamento de Aristóteles, formulou as leis da associação do contacto espaço-tempo, da semelhança, do contraste e da casualidade.

Weber e Fechner

Foi há pouco mais de cem anos que os psicólogos definiram os fundamentos da psicologia e o seu objecto de estudo. Ao longo do século XIX, à medida que o método científico era utilizado para resolver os problemas da psicologia, houve várias manifestações de que esta disciplina estava a emergir.

Na segunda metade do século XIX Weber, Fechner e Wundt transpõem para o âmbito da psicologia introspectiva os métodos específicos da física e das ciências da natureza: introspecção experimental.

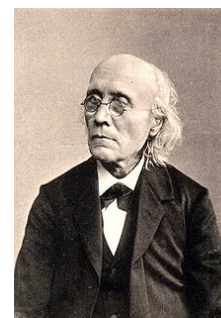
Dão-se a enunciação das leis psicofísicas de Ernst Weber (1795–1878) e de Gustav Fechner (1801–1887).



Weber (fisiólogo do tacto) – lei do limiar diferencial (primeira grande lei da psicologia):

Há uma proporção ou relação constante entre a quantidade necessária de variação (para mais ou para menos) para que um estímulo seja percebido como diferente e a intensidade do estímulo de que se parte.

Gustav Fechner – com formação científica nas áreas da matemática, física e química, fundou a psicofísica, que estabelecer uma equação rigorosa, quantificável e o estímulo e a sensação, o domínio físico e o domínio



medicina, pretendia observável entre mental.

A psicologia científica

Nos finais do século XIX colocou-se à psicologia a questão de como atingir o estatuto de ciência.

Este estatuto é obtido à medida que a psicologia se “liberta” da filosofia, e, sob os novos padrões de produção de conhecimento, passa a:

- i. definir o seu objecto de estudo (o comportamento, a vida psicológica, a consciência);
- ii. delimitar o seu campo de estudo, diferenciando-o de outras áreas de conhecimento, como a filosofia e a fisiologia;
- iii. formular métodos de estudo deste objecto;
- iv. formular teorias enquanto um corpo consistente de conhecimentos na área.

Essas teorias devem obedecer aos critérios básicos da metodologia científica, isto é, deve-se procurar a neutralidade do conhecimento científico, os dados devem ser passíveis de comprovação, e o conhecimento deve ser cumulativo e servir de ponto de partida para outros experimentos e pesquisas na área.

Assim, os investigadores, apoiados na investigação e na experimentação, puderam construir uma identidade própria, aperfeiçoando os instrumentos, técnicas e métodos de estudo da psicologia. Esses objectos e métodos específicos eram definidos em função dos problemas estudados.

Estruturalismo



A psicologia moderna nasceu na Alemanha no final do século XIX, na Universidade de Leipzig, com Wilhelm Wundt. Em Dezembro de 1879, Wundt, influenciado pelos filósofos empiristas, fisiologistas e psicofísicos experimentais, criou o primeiro laboratório de psicologia experimental, em Leipzig (Alemanha). Dá-se o nascimento da psicologia científica, que se emancipa da filosofia e conquista assim a sua autonomia.

Adicionalmente, Wundt desenvolveu um sistema amplo da nova ciência, desde a psicologia experimental fisiológica até à psicologia dos povos.

E, finalmente, possuía invulgar capacidade e fecundidade de trabalho. Wundt escreveu o primeiro tratado de psicologia: ‘Fundamentos da psicologia fisiológica’ e criou a revista *Philosophische Studien*, dedicada a relatos de experiências.

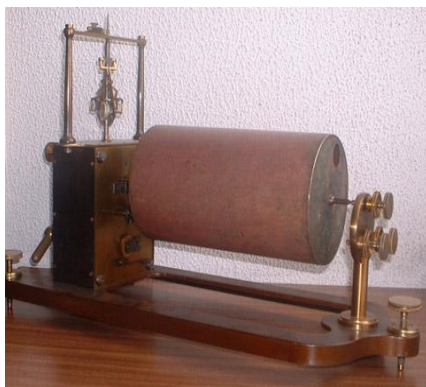
A concepção da psicologia de Wundt era orientada pela física. Tal como o físico, ele pretendia encontrar elementos e processos elementares da experiência consciente, designadamente as sensações e sentimentos, que constituíam os blocos formativos dos processos mentais mais complexos; as operações mentais mais não eram do que a organização de sensações elementares. A partir deles pensava poder construir a alma como um todo.

No seu laboratório, em Leipzig, vai procurar investigar experimentalmente os fenómenos da consciência, conhecer as estruturas da mente, pela análise dos elementos simples da mente (à semelhança da divisão em átomos da realidade). Para tal recorre ao método da

introspecção (“olhar para dentro”), mas de um modo controlado: observadores treinados deveriam, no laboratório, descrever as suas próprias experiências, resultantes de uma situação experimental definida. Os dados eram depois relacionados e interpretados por uma equipa de psicólogos (ex. após a apresentação de um estímulo visual ou som teriam que descrever as sensações recorrendo a um conjunto definido de termos para maior objectividade).



Saliente-se, porém, que a introspecção não envolvia apenas uma auto-reflexão. Para Wundt era um processo rigoroso através do qual procurava ‘extrair’ a mais simples das sensações e sentimentos da experiência consciente. O objectivo era descrever uma experiência sem interpretar o que estava a acontecer. O que tinha de ser descrito era a intensidade, duração, modo (o sentido envolvido; ex. a audição), e a qualidade (ex. a forma) da sensação. Para além de relatarem as dimensões das sensações, os sentimentos que acompanhavam as sensações também deveriam ser analisados. Os sentimentos podiam ser descritos nas seguintes dimensões: prazer ou ‘desprazer’, tensão ou relaxamento, e actividade ou passividade. Juntamente com a introspecção, Wundt e os seus seguidores recorriam a medidas de tempo de reacção e associação de palavras.



Cimógrafo – aparelho que permitia o registo gráfico de intensidades e durações de diversos fenómenos psicofisiológicos.

Obrigatório nos primeiros laboratórios de psicologia experimental, o cimógrafo constitui a imagem de marca do chamado método gráfico e sistematiza a epistemologia subjacente ao início da psicologia científica

EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY



4. The kymograph, the apparatus for recording the short course in space and showing with precision the actual amount of that movement.

EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY



5. The Rotafach 100, a fine observation method of studying "movement in the periphery of a photo." It consists of an automatic camera, in which is a camera. The object is placed "under the lens." It is observed that the camera gives a picture of the object, which is then photographed.

Continued on p. 10

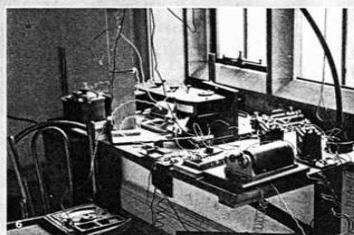
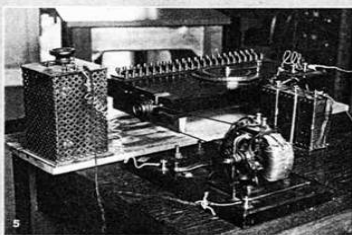
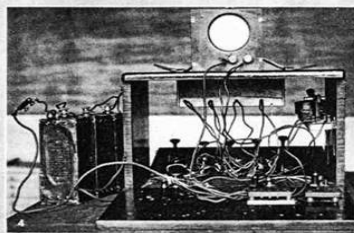
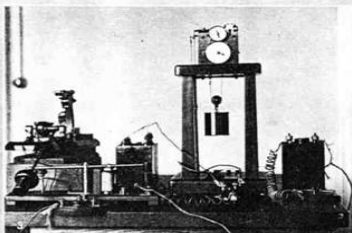
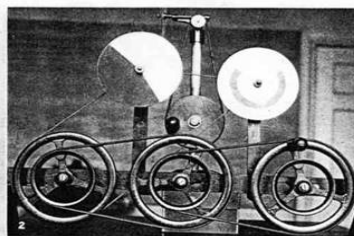
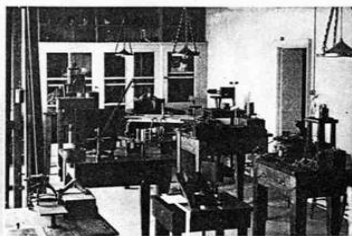
EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY



1. Researcher in reaction time after a Durian phenomenon. The stimulus was in a light, based on any other sensory stimulus. The subject was shown with a target or task measured by eye. The stimulus was the time in milliseconds.



Study of "unintentionally directed motion" by use of the Durian phenomenon, after which the "the detection." The apparatus records photographically changes in electrical skin resistance, blood pressure, pulse, breathing, as well as voluntary manual and verbal response under directed stimulus.



INSTRUMENTS IN THE PSYCHOLOGICAL LABORATORY OF THE UNIVERSITY OF CAMBRIDGE

1. Corner of a modern psychological laboratory. On small table, middle foreground, McDougall dotting apparatus, for experiments on attention and mental fatigue; right foreground, Hippo's Chronoscope (see figure 3); left centre, "Psychogalvanometer" for experiments on emotion; left background, on high stand, Miller memory apparatus.
2. Colour wheels which rotate rapidly, to show the effects of mixing colours of varied hue, and to demonstrate the effect of one colour upon another simultaneously exposed in a neighbouring field.
3. The Hippo Chronoscope, developed from an instrument first made by Wheatstone in 1840, and used to measure human reaction to given signals. The dial hands operated by an electro-magnetic mechanism may be started when a prearranged signal is given and stopped when the reaction is observed. The time of the response is measured in thousandths of a second.
4. A Choice reaction apparatus, which measures speed of reaction when any one of a number of signals occurs and the observer does not know beforehand which one is coming. The timing instrument is an electrically controlled hundredth-second stop-watch over the box; the stimuli may be lights of different colours or a sound. There are five Morse keys, one for each signal produced on the opposite side of the box.
5. An instrument used by experimental psychologists for any purpose involving the production of series or groups of momentary stimuli. The appropriate grouping is secured by putting in circuit with the instrument telephones, electric lamps or other apparatus to produce whatever electrically controlled stimuli are being employed.
6. Corner of a research room in a modern experimental psychological laboratory. The apparatus illustrated is part of an instrumental setting for investigating phenomena in the localisation of sounds.



Apesar de o estruturalismo ter sido inaugurado por Wundt, foi Edward Titchner (1867 – 1927), seu seguidor, que usou o termo estruturalismo para diferenciá-la do funcionalismo.

Titchener formulou o conceito de erro para designar o erro resultante de se fixar a atenção nas propriedades conhecidas dos estímulos mais do que na própria experiência sensorial (erro dos que praticam a introspecção quando não estão treinados).

Enquanto escola de psicologia, o velho estruturalismo desapareceu. Dele ficou a preocupação da análise minuciosa de todos os componentes duma função ou duma competência, como ainda acontece na psicologia cognitiva.

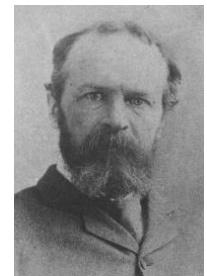
Fundadores: Wilhelm Wundt e Edward B. Titchener e impulsionadores: Carl Stumpf, G.E. Muller e Oswald Kulpe, entre outros.

Funcionalismo

Considera que o objectivo da psicologia é o ajustamento do organismo às exigências do meio que vive. A psicologia deve estudar as funções adaptativas do comportamento e dos processos mentais, e não somente a sua estrutura e composição. Por outras palavras, o objectivo da psicologia não era analisar a mente nos seus elementos, mas estudar a consciência como um processo contínuo, como uma corrente.

Para o funcionalismo, o que importa é responder às questões: “o que fazem os homens?” e “porque o fazem?”.

Nos Estados Unidos, William James (1842–1910) assumiu uma vigorosa posição funcionalista ao criticar os métodos e propósitos estruturalistas. Para responder às questões anteriores, James elege a consciência como o centro de suas preocupações e busca a compreensão do seu funcionamento, em especial os processos adaptativos homem–ambiente, na medida em que o homem “usa” a mente (a consciência) para se adaptar ao meio.



John Dewey (1859 1952) e a Escola de Chicago, adoptou o ponto de vista de James, e, ao desenvolver o seu sistema de psicologia, converteu-se no fundador oficial do Funcionalismo como um movimento definido na psicologia americana.

Dewey atacou o molecularismo e reducionismo da psicologia estruturalista e propôs que se estudasse o organismo funcionando como um todo no seu ambiente.

A introspecção era ainda aceite, mas a observação era também proposta como método legítimo.

O funcionalismo como um conjunto de valores e procedimentos que enfatizam os actos adaptativos e as relações funcionais empiricamente demonstradas, ainda hoje exerce influência primordial sobre a psicologia.

Os funcionalistas desenvolveram interessantes trabalhos no campo da aprendizagem animal e humana, psicopatologia e psicologia da educação.

Como escola de psicologia, o funcionalismo desapareceu, mas a herança da psicologia funcionalista é ainda hoje visível na moderna psicologia americana pela atenção dada aos processos envolvidos na adaptação ao ambiente, numa perspectiva evolucionista, tal

como acontece na abordagem da aprendizagem na psicologia comportamentalista e nos estudos da atenção, percepção, inteligência e testes.

Fundadores: John Dewey e James R. Angell e impulsionadores: Robert. S. Woodworth e Harvey Carr.

Associacionismo



Edward L. Thorndike (1874 – 1949) revelou a sua importância através da formulação da primeira teoria de aprendizagem na psicologia.

O termo associacionismo tem origem da concepção de que a aprendizagem se dá por um processo de associação de ideias – das mais simples às mais complexas.

Thorndike formulou a lei do efeito, que viria a ser de grande utilidade para a psicologia comportamentalista. De acordo com esta lei, todos os comportamentos de um organismo vivo (um homem, um pombo, um rato, etc.) tendem a repetir-se se nós recompensarmos (efeito) o

organismo assim que emitir o comportamento. Por outro lado, o

comportamento tenderá a não acontecer se o organismo for castigado (efeito) após sua ocorrência. Pela lei do efeito, o organismo irá associar essas situações a outras situações semelhantes.

As principais correntes da psicologia no século XX (e XXI)

Behaviorismo

O behaviorismo (comportamentalismo) ou teoria S–R (stimuli –respond / estímulo –



resposta) nasce com John Watson (1878–1958), nos Estados Unidos. Homem e cientista determinado e polémico, Watson cedo se opôs ao paradigma dominante na psicologia da sua época, caracterizado por uma grande preponderância da filosofia e da dimensão consciente. Watson pretendeu tornar a psicologia uma ciência aplicável aos animais e seres humanos e criticava o estruturalismo, queixando-se de que os factos da consciência não podiam ser testados e reproduzidos por todos os observadores treinados, pois dependiam das impressões e características de cada pessoa.

Como resposta a esta situação, Watson fundou o behaviorismo, num artigo de 1913, *Psychology as a behaviorist views it*, publicado na *Psychological Review*. Neste artigo, Watson lançou as bases do que viria a tornar o paradigma principal da psicologia americana nas décadas seguintes, postulando o estudo experimental e objectivo dos comportamentos dos seres-humanos na relação com os estímulos a que estes são sujeitos. Para Watson, a psicologia não devia ter em conta nenhum tipo de preocupações introspectivas, filosóficas ou motivacionais, mas apenas e simplesmente os comportamentos objectivos, concretos e observáveis, e adoptar métodos objectivos. A psicologia podia então medir as respostas, utilizar o método experimental, conseguindo um grau de objectividade superior ao método introspectivo.

Em concreto, os psicólogos behavioristas estudavam os eventos ambientais (estímulos), o comportamento observável (respostas) e como a experiência influenciava o comportamento, as aptidões e os traços das pessoas, mais do que a hereditariedade. Os comportamentos constituem assim a resposta (R – reacções físicas) de um indivíduo a um determinado estímulo (E – objectos exteriores). A base do behaviorismo é de que um

estímulo provoca sempre a mesma resposta pelo que não só seria possível prever os comportamentos mas igualmente controlar a produção desses comportamentos. E --> R

- i. o comportamento compõe-se inteiramente de secreções glandulares e movimentos musculares, sendo, portanto, redutível a processos físico-químicos
- ii. existe sempre uma resposta a todo e qualquer estímulo; toda a resposta tem alguma espécie de estímulo
- iii. os comportamentos mais complexos podem ser entendidos como cadeias (redes) de reflexos mais simples

Postulados:

- i. analisa o comportamento em si, e não alguma causa subjacente suposta
- ii. todos os comportamentos, inclusive os inadequados, são adquiridos através de aprendizagem
- iii. os princípios de aprendizagem podem ser extremamente eficazes na modificação do comportamento desadaptativo
- iv. trabalha-se a partir de objectivos específicos claramente definidos
- v. parte do pressuposto que o comportamento é multi-determinado

Por outro lado, como apenas se valoriza a influência social e se estuda apenas o observável, esta abordagem fica limitada no estudo dos processos cognitivos. Estes aspectos levaram a críticas por parte de Piaget no sentido de alterarem a fórmula de Watson, valorizando a personalidade.

Finalmente, refira-se que, para além de ser um grande defensor da importância da observação dos comportamentos animais, nas suas investigações científicas, Watson trabalhou igualmente sobre os comportamentos infantis – área quase virgem na época –, efectuando um conjunto de experiências cujos resultados publicaria em 1918, na obra *Psychological care of infant and child*. Neste estudo, Watson efectuou experiências condicionadas, que considerava serem fundamentais para a evolução do conhecimento no campo da psicologia experimental e comparada (ex: o pequeno Albert).

Fundadores: John Watson e impulsionadores: Edward Tolman, Edwin Guthrie, Clark L. Hull e B.F. Skinner.

Gestalt

A palavra gestalt é de origem germânica, e significa ‘forma’ ou ‘figura’. A psicologia da gestalt ou gestaltismo desenvolveu-se a partir de 1912 na Europa, pela necessidade da existência de uma teoria que, não esquecendo o valor e a necessidade da experimentação científica, salienta sobretudo o aspecto global da realidade psicológica, postulando a necessidade de se compreender o homem como uma totalidade

A psicologia da gestalt considera assim que o objectivo da Psicologia é o estudo da experiência de um organismo total, com ênfase na percepção, ocupando-se da análise dos elementos essenciais que existem nos processos de organização que reúnem os elementos da experiência numa unidade complexa.

Teve como pioneiros os psicólogos Kurt Kofka (1886–1941), Wolfgang Kohler (1887–1967) e o filósofo Max Wertheimer (1880 – 1943). Estes autores estudaram os processos perceptivos do sujeito, o comportamento natural do cérebro no processo de

percepção. Defendiam que o conhecimento do mundo e o nosso comportamento dependem e variam de acordo com aquilo que percebemos. Por exemplo, o cinema é exemplo de um movimento aparente: a sucessão de fotografias que parecem apresentar movimento deve-se a ao modo como nós organizamos a informação, o que é feito a nível cerebral de um modo inato e automático.



Kurt Koffka
Max Wertheimer
Princípios da gestalt

Wolfgang Köhler

- i. emergência – a percepção da emergência da totalidade precede a identificação das partes

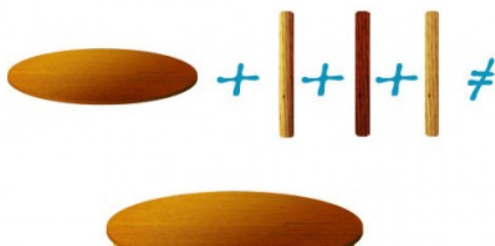
Na imagem, embora a figura pareça ser uma série aleatória de pontos negros abstractos, é na verdade uma imagem de um cão que está a beber num ribeiro (stream), com a base de uma árvore no canto superior esquerdo. A figura original foi alterada, tendo-se removido alguns pixéis, e, logo, retirando a gestalt.



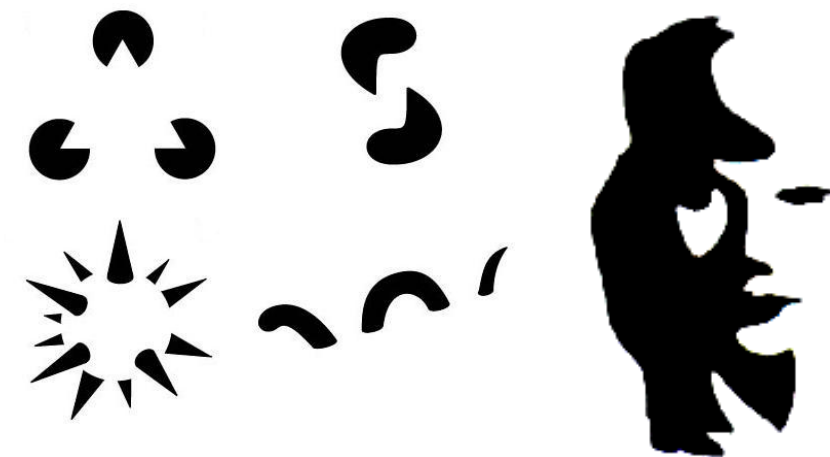
- ii. construção generativa – a percepção construída contém informação espacial mais completa do que as partes

"O

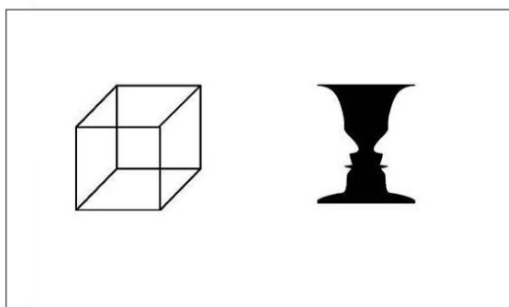
todo é mais do que a soma das partes"



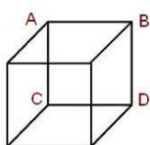
O que foi desenhado? E o que vemos?

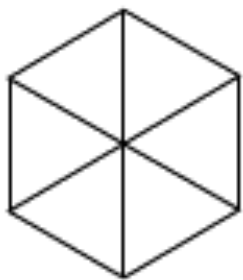


- iii. multi-estabilidade – as experiências perceptuais ambíguas são alternativamente globais e multi-estáveis



A Face ABCD - ou é Percebida no Topo - ou é Percebida no Fundo
Ou Percebemos um Vaso Preto - Ou Percebemos duas Faces Brancas

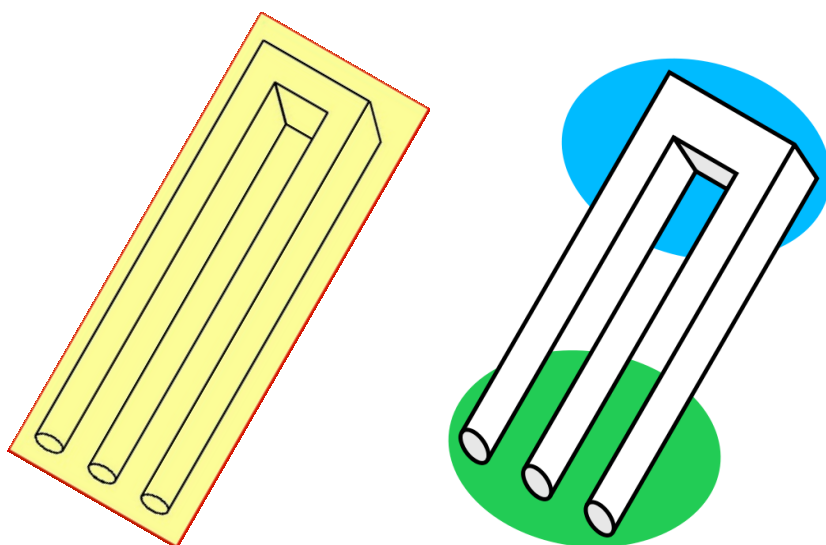




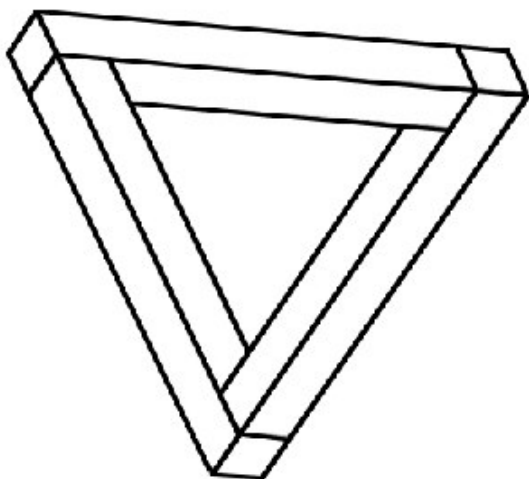
Podemos, alternativamente, ver um hexágono ou um cubo

Algumas imagens 'impossíveis'...

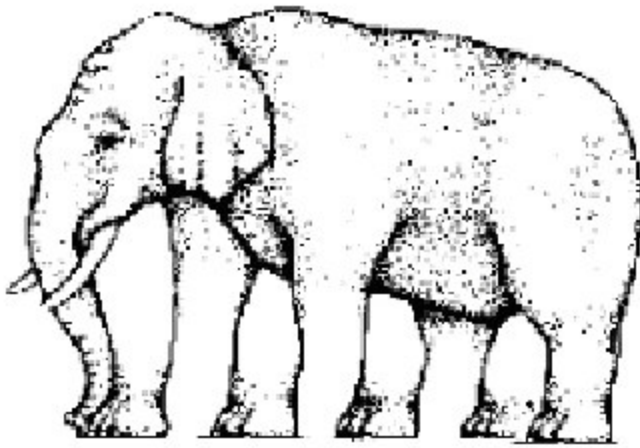
Quantas 'pernas' tem a imagem seguinte? Duas ou três?
Será possível?



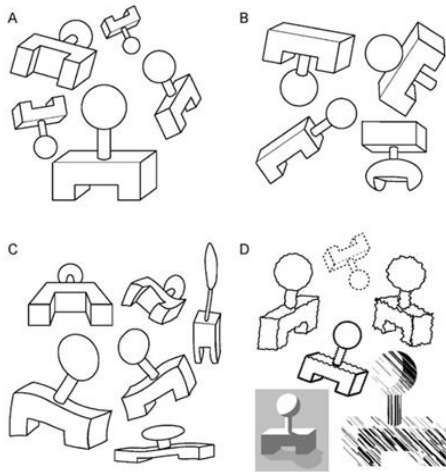
A geometria estará 'correcta'? O que está mal com este triângulo?



Quantas pernas tem o elefante?



- iv. invariância – a percepção dos objectos geométricos é invariante relativamente à distância e à perspectiva visual



Lei da prägnanz (pregnância) boa forma

Ideia fundamental na gestalt, pressupõe que há uma tendência de vermos a figura como tendo boa qualidade sob as condições de estímulos; a psicologia da gestalt chama essa característica de prägnanz ou boa forma.

Uma boa gestalt é simétrica, simples e estável, e não pode ser mais simples nem mais organizada. É também chamada lei da simplicidade: os objectos são percebidos no modo mais simples e ecológico. Quanto mais simples, mais facilmente é assimilada.

Um Estímulo é Percebido e Organizado na Melhor das Boas Formas Possíveis



A Boa Forma significa, Simples, Regular, Simétrica ...

Percebemos um Quadrado sobreposto a um Triângulo
ou em alternativa

Percebemos um Triângulo sobreposto a um Quadrado

e não um amontoado disperso de várias formas arbitrárias.

Prägnanz



o TODO tem MELHOR FORMA
do que as Partes Individualizadas

O que vemos:



O que não vemos:

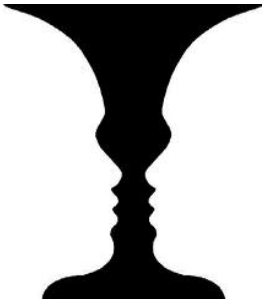


Os psicólogos da gestalt procuram refinar a lei da pregnanz, o que implica escreverem leis que, hipoteticamente, nos permitem prever a interpretação de sensações e que muitas vezes são chamadas leis de gestalt.

- segregação/ figura-fundo – a percepção da figura é segregada do cenário e vice-versa. Há uma tendência para organizar as percepções do objecto (a figura) que está a ser visto, e do fundo (a base) sobre o qual ele aparece. A figura parece mais substancial e parece destacar-se do fundo.

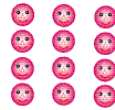
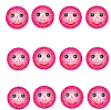
Nesta figura é possível ver dois rostos ou um vaso,

dependendo de como a percepção é organizada.



Uma mulher idosa ou uma jovem?

- proximidade – os elementos são agrupados de acordo com a distância a que se encontram uns dos outros; elementos que estão mais perto de outros numa região tendem a ser percebidos como um grupo



Temos dois Conjuntos de 3×4 ou 4×3 elementos iguais » Doze Caras

O Efeito de PROXIMIDADE faz com que Percebemos Visualmente

LINHAS à Esquerda <-----> COLUNAS à Direita

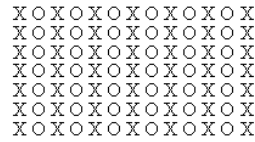
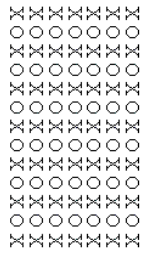
À Esquerda PERCEBEMOS » 3 LINHAS de 4 Caras

À Direita PERCEBEMOS » 3 COLUNAS de 4 Caras



*Vemos uma linha vertical
e outra horizontal, não bolas*

- semelhança – os objectos semelhantes tendem a ser vistos juntos, formando um grupo



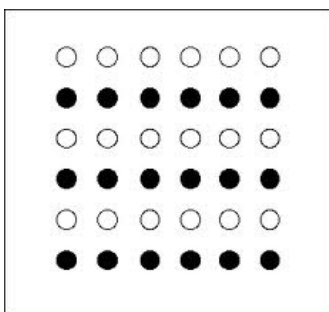
À Esquerda PERCEBEMOS » LINHAS e não Colunas

Ao Centro PERCEBEMOS » um TRIÂNGULO dentro do Quadrado

À Direita PERCEBEMOS » COLUNAS e não Linhas



*Vemos colunas verticais
e não bolas e quadrados*



Os círculos e os pontos parecem juntos, e a tendência é perceber linhas de círculos e de pontos em vez de colunas.

- (boa) continuidade – há uma tendência de a nossa percepção seguir uma direcção para conectar os elementos de modo que eles pareçam contínuos ou fluir em uma direcção específica. Em vez de vermos linhas e ângulos separados, linhas são vistas como uma só.

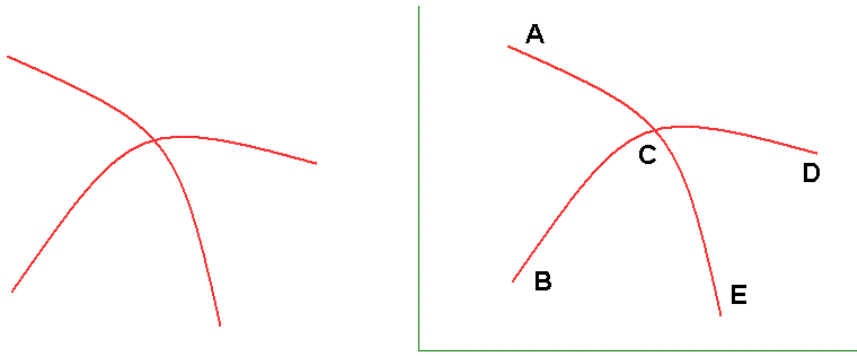
Nas figuras seguintes, percebemos melhor uma boa linha de contorno contínuo

O que foi desenhado:



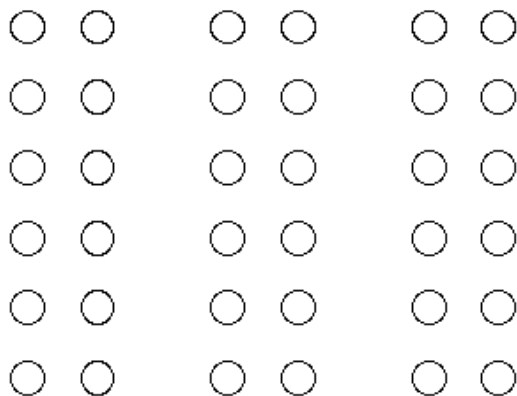
O que vemos:





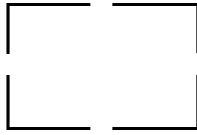
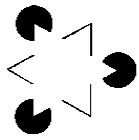
Percebemos **DUAS** Linhas com **Boa Continuidade** regular,
 ou seja os Segmentos de Curvatura Contínua **AE** e **BD**,
 e Não os 4 Segmentos Dispersos » **BC EC DC AC**

Na figura, a tendência é seguir as colunas com pequenos círculos de cima para baixo.

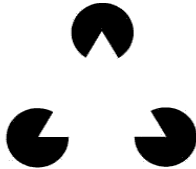
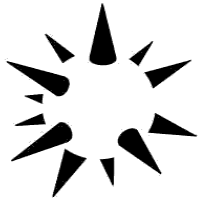


- preenchimento – há uma tendência da nossa percepção em completar as figuras incompletas, de preencher as lacunas. É possível perceber as figuras, mesmo que estejam incompletas. Ou seja, a nossa mente vê um objecto completo mesmo quando não há um.





A Percepção tende a **FECHAR** um espaço
Completando e Englobando as **Falhas**
das Periferias e dos Contornos



No Espaço Ilusóriamente Fechado, a Luminância Aparente = Brilho
Parece mesmo ser Diferente da Luminância Real = Candelas / m²

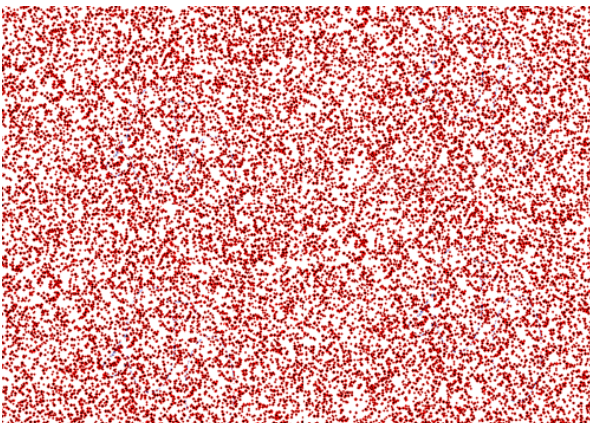
- simetria – percebemos os objectos de uma forma estruturada com simetria.



O "Logotipo" da Equipa Filandesa **CSC** é Percebido como um **Todo Integral** embora as Duas Formas Geométricas que o constituem, pareçam apontar em diferentes direcções e ter cores diferentes, pelo que seriam duas formas próximas.

Percebemos os Parentisses, como **Três Pares Simétricos** de **Parentisses Rectos** em oposição a (6 Parentisses Individuais), ou (2 Pares + 2 Individuais).

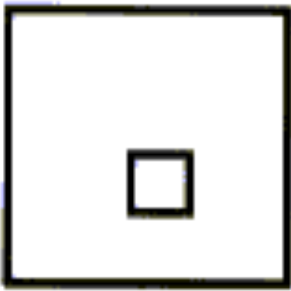
- destino comum – objectos com movimento semelhante são percebidos em grupo.



<http://dragon.uml.edu/psych/commfate.html>
(consulte o link para ver o efeito)

- área – a menor de duas figuras sobrepostas

tenderá a ser interpretada como figura, enquanto a maior será interpretada como fundo.



Nesta figura, o quadrado interno é percebido como uma forma distinta na frente de um quadrado maior, em vez de um buraco numa forma maior.

Exemplos do dia-a-dia

Os fundamentos básicos da gestalt são cada vez mais utilizados por designers, artistas, arquitectos, estilistas, entre outros. Eis alguns exemplos publicitários:



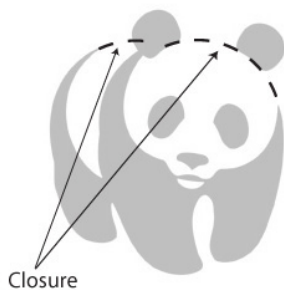
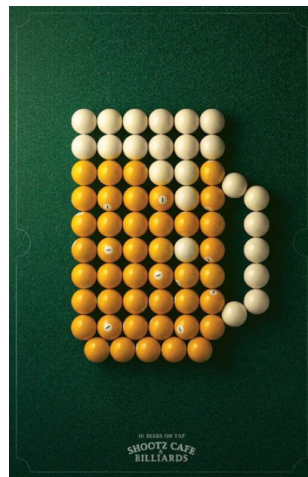
Tendemos a ‘completar’ a figura, ligando as áreas similares para fechar espaços próximos. É fácil ver as bochechas, a língua (escrita ‘soul’), etc. É o mesmo princípio que nos permite compreender formas feitas de linhas pontilhadas.

Compreendemos qualquer padrão como contínuo, mesmo que ele se interrompa. É o que nos faz ver a ‘pele’ de James Brown como algo contínuo, mesmo com todos os ‘buracos’ das letras.

Elementos próximos uns dos outros tendem a ser vistos juntos e acabam por constituir uma única unidade. Aqui vemos isso acontecer no rosto e no fundo.



Outros exemplos...



Os princípios da psicologia da forma fizeram com que um europeu de formação psicanalítica, Fritz Perls (1893–1970), surgisse com uma psicoterapia de orientação gestáltica, fundando, em 1952, o Instituto Gestalt de New York.

A gestalterapia defende que o desenvolvimento psicológico e biológico do organismo se processa de acordo com as tendências inatas (tendências já próprias do corpo, aquando do nascimento) desse organismo e que tentam adaptá-lo harmoniosamente ao ambiente. A psicoterapia é, normalmente, realizada em grupo. Ao longo das suas sessões destaca-se a realização de um conjunto de exercícios sensório-motores (que trabalham as áreas

sensoriais e motoras do nosso corpo) e meditativos (de relaxamento). Estes exercícios pretendem, principalmente, que os indivíduos descubram novas forças existentes em si, para poderem ultrapassar as dificuldades.

Adicionalmente, os estudos desta corrente foram utilizados por diversos autores, sendo a sua importância realçada em investigações sobre aprendizagem. Kohler, por exemplo, estudou o modo como os chimpanzés lidavam com situações problemáticas, tendo chegado à conclusão que possuíam a capacidade de organizar os diversos elementos de uma situação num todo coerente permitindo assim encontrar a solução para o problema (noção de insight).

Fundadores: Max Wertheimer, Wolfgang Kohler e Kurt Kofka e impulsionadores: Kurt Lewin e Kurt Goldstein dentre outros.

Psicanálise



Nasce com Sigmund Freud (1856–1939), na Áustria, a partir da prática médica. Freud, médico neurologista, foi o primeiro a comunicar a demonstração positiva da existência de actividade psíquica inconsciente e a formular as leis do dinamismo inconsciente. Ao recuperar para a psicologia a importância da afectividade e ao postular o inconsciente como objecto de estudo, quebra a tradição da psicologia como a ciência da consciência e da razão.

A vida humana é estudada a partir da motivação básica, o impulso sexual ou princípio de prazer. Este impulso existe na criança, na qual a satisfação de zonas erógenas. De facto, a personalidade é determinada fundamentalmente por processos e forças inconscientes moldadas nos primeiros anos de vida, durante a primeira infância (até aos 6–8 anos), pelo que a exploração das lembranças dos primeiros cinco anos de vida é essencial ao tratamento. Freud insistia em que todos os detalhes se ajustam perfeitamente entre si. Estas considerações implicaram um conjunto de críticas da sociedade de então mas constituíam a base da sua aceitação posterior, sendo hoje um dos autores mais referenciados sobre o comportamento humano (embora, pela sua popularização, com muitos exageros e erros de interpretação).

Postulados:

- i. a vida psíquica é determinada
- ii. o inconsciente desempenha um papel preponderante na determinação do comportamento do homem
- iii. os conceitos explicativos mais importantes são motivacionais
- iv. o impulso básico é sexual e tem os seus alicerces na biologia do organismo)
- v. a história do organismo é extremamente importante na determinação do comportamento actual (as relações dos pais com as crianças pequenas explicam as neuroses)
- vi. teoria do desenvolvimento: a) oral → anal → fálica → latente → genital

Freud encontra na mente uma divisão entre três elementos (o modelo topográfico é dividido em consciente, pré-consciente e inconsciente e o modelo estrutural é dividido em Id, Ego e Superego):

- i. consciente (ego) – raciocínio, operações lógicas

- ii. pré-consciente (superego) – memórias, interiorização de proibições sociais, produz angústias, ansiedades e castiga o ego quando este aceita impulsos vindos do id
- iii. inconsciente (id) – pulsões, desejos e medos recalcados. Não obedece à lógica nem à moral

Freud tratava dos seus pacientes tentando trazer à consciência o que estava inconsciente. Daí resultam comportamentos incompreensíveis (fobias, auto-agressão) o que permite pensar em soluções para a cura. Para termos acesso ao inconsciente ficamos limitados a processos indirectos como a hipnose, a interpretação dos sonhos, a associação livre, os actos falhados e a transferência.

Freud tornou-se um autor polémico mas determinou alguns dos caminhos da psicologia, pelo que os seus estudos ficaram ligados à psicologia do desenvolvimento, da motivação, e da personalidade.

Fundador: Sigmund Freud e impulsionadores: Alfred Adler, Carl G. Jung, Otto Rank, Karen Horney, Erich Fromm, entre outros.

Construtivismo

Construtivismo é uma das correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve partindo do princípio de que o desenvolvimento intelectual é determinado pela relação do sujeito com o meio.

Esta concepção do conhecimento e da aprendizagem que derivam, principalmente, das teorias da epistemologia genética de Jean Piaget e da pesquisa sócio-histórica de Lev Vygotsky, parte da ideia de que o indivíduo não nasce inteligente (não é passivo sob a influência do meio), mas também não pode ser considerado como um dependente dos agentes externos. Ele responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada, através de um processo contínuo de fazer e refazer.

Nesta concepção, o conhecimento não se traduz em atingir a verdade absoluta, em representar o real tal como ele é, mas numa questão de adaptação do organismo ao seu meio-ambiente. Assim, o sujeito do conhecimento modela sempre as suas acções e operações conceptuais com base nas suas experiências. O próprio mundo sensorial com que se depara é um resultado das relações que mantém com este meio, de actividade perceptiva para com ele, e não um meio que existe independentemente.

O trabalho de Piaget (1896– 1980) centrou-se no desenvolvimento da inteligência infantil, procurando perceber o modo de construção do conhecimento humano e dando origem à epistemologia genética, um dos ramos da psicologia actual.

Analisando os erros cometidos pelos alunos do ensino primário na realização de testes verificou que estes eram semelhantes, obrigando-o a explicar o pensamento das crianças com qualidades diferentes do pensamento do adulto.

Constatou assim que a lógica infantil e os seus modos de pensar são inteiramente diferentes dos adultos, identificando quatro estádios de desenvolvimento intelectual com características qualitativas diferentes



- i. sensório-motor
- ii. pré-operatório
- iii. operações concretas
- iv. operações formais

A sua questão era: Como é que o conhecimento humano é ampliado?

A sua resposta: O conhecimento é uma construção progressiva de estruturas lógicas que vão sendo suplantadas por outras estruturas lógicas mais complexas e mais poderosas até à idade adulta.

Na aquisição de novos conhecimentos, o ser humano, segundo Piaget, adopta dois procedimentos: a assimilação e a acomodação. Estes dois processos buscam restabelecer um equilíbrio mental perturbado pelo contacto com um dado incompatível com aquilo que se conhece até então (princípio de equilibração).

No primeiro caso aquilo com que se entra em contacto é assimilado por um esquema já existente que então se amplia. No segundo, o dado novo é incompatível com os esquemas já formulados e então cria-se um novo esquema, acomodando este novo conhecimento. Este novo esquema será então ampliado na medida em que o indivíduo estabelecer relações com seu meio. O ser humano deixa de ser considerado como um ser passivo passando a moldar o mundo em que vive. O conhecimento não é inato mas resulta da interacção do organismo com o meio.

Métodos e técnicas em psicologia

Na afirmação da nova ciência, a psicologia define o seu objecto, e estabelece o seu método de trabalho. Para conseguir chegar ao seu fim, a psicologia faz uso de diferentes métodos. Um método não é mais do que um plano que dirige a investigação científica. Os diferentes ramos da psicologia resultam de diferentes modos de abordagem do comportamento humano.

1- método introspectivo introspecção controlada	outras técnicas a) inquéritos e entrevistas não-directivos semi-directivos directivos
2- observação laboratorial naturalista	b) testes
3- método experimental hipótese prévia experimentação generalização	aptidão personalidade questionários projectivos inteligência
4- método clínico anamnese entrevista observação testes	
5- método psicanalítico associação de ideias interpretação de sonhos actos falhados transferência	

Método Introspectivo



A introspecção no sentido restrito da palavra propõe o conhecimento das emoções através da observação interna e reflexão por parte do próprio sujeito. O indivíduo é ao mesmo tempo sujeito do conhecimento e objecto de estudo num processo de auto-observação.

A introspecção controlada implica a presença de observadores externos e estruturação da descrição dos conteúdos dos seus próprios estados mentais, tomando consciência deles. De entre os possíveis conteúdos mentais passíveis de introspecção destacam-se as crenças, as imagens, memórias (sejam visuais, auditivas, olfactivas, sonoras, tácteis), intenções, as emoções e o conteúdo do

pensamento em geral (conceitos, raciocínios, associações de ideias).

Este método é defendido pela corrente estruturalista, de modo a permitir o estudo das emoções e estados da consciência de uma forma sistemática: orienta-se para o estudo do consciente.

Etapas da introspecção controlada:

- i. apresentação de pequenos estímulos visuais ou auditivos a um conjunto de observadores treinados.
- ii. os sujeitos descrevem as suas emoções recorrendo a termos predefinidos.
- iii. os dados eram depois relacionados e interpretados por uma equipa de psicólogos

Este método foi desvalorizado por não conseguir evitar o subjectivismo

- i. observação é retrospecção – o conhecimento das emoções é feito depois de elas terem acontecido. A observação de um facto é distinto da sua vivência o que

levaria a uma separação do ser humano em dois: o que sente e o que pensa; a auto-observação do fenómeno altera-o.

- ii. objectividade nas emoções – ao relatarmos as nossas emoções temos a tendência de eliminar as emoções não aceites socialmente acabando por as modificar.
- iii. controlo exterior – não existe garantia de que as emoções expressas sejam reais pelo que a investigação ficaria limitada.
- iv. racionalização – o sujeito tende a explicar as suas emoções mais fortes e desconexas, apresentando as suas emoções de uma forma controlada e dentro de um sistema lógico.
- v. linguagem e expressão de emoções – expressar as emoções verbalmente representa inúmeras dificuldades, o que não está ao alcance de crianças, deficientes mentais, limitando assim a sua utilização; além disso, o mesmo fenómeno psicológico pode ser descrito de forma diferente por diferentes pessoas ou em diferentes momentos
- vi. limites de aplicação – não se aplica a fenómenos inconscientes, aos factos de natureza fisiológica, ou ao comportamento patológico, animal ou infantil.

Apesar destas limitações este método permite o estudo dos pensamentos e uma tomada de consciência dos actos pelo que se continua a utilizar, embora em contextos diferentes dos propostos por Wundt.

De facto, é geralmente muito estimulada na psicoterapia, na psicanálise e na terapia cognitivo-comportamental, onde o sujeito pode ser levado a reflectir sobre as consequências de suas acções, do seu modo de pensar e sobre formas de pensar mais eficazes e que levem a diminuir seu sofrimento. O behaviorismo opõe-se ao uso da introspecção por considerá-la pouco confiável do ponto de vista científico, pois este exige factos observáveis e evidências analisáveis. Watson defende que é possível fazer uma psicologia sem nenhuma introspecção pois os processos internos são analisáveis nos comportamentos.

Observação controlada



Desde a introspecção ao método clínico, o estudo da psicologia passa pela observação dos fenómenos psicológicos. Pode ser definida como o processo através do qual observadores humanos, utilizando como referência definições operacionais, registam comportamentos manifestos verbais e/ ou motores.

A realização da observação isolada do método experimental (geralmente constitui o primeiro momento do método experimental) sucede por, em determinadas ocasiões, e por motivos práticos ou deontológicos, não ser possível o recurso ao método experimental. Contudo é sempre possível estabelecer hipóteses e recorrer a técnicas de observação que permitam a verificação das hipóteses sem passar pela experimentação.

As condições em que essa observação é produzida levam a identificar diferentes formas:

- i. observação ocasional – processa-se na vida corrente do psicólogo a propósito de si mesmo ou dos que o rodeiam. não obedece a um plano pré-determinado, sendo posteriormente alvo de um estudo mais aprofundado (ex: Pavlov).
- ii. observação sistemática – decorre de um determinado projecto de estudo, caso em que o psicólogo delimita exactamente o seu campo ou objecto de observação. Está sujeita a condições previamente fixadas que delimitam o que se pretende observar.

Ou...

- i. laboratorial – produzida em condições controladas
- ii. natural – elaborada no meio natural em que se desenrola a situação
- iii. invocada – realizada a partir de situações ocasionais e em que as condições não são controladas nem previstas

A observação laboratorial é utilizada ao nível do método experimental, recorrendo a ‘cenários’ construídos comparáveis ou o mais próximo possível do meio natural. A realização da experiência em condições controladas, num laboratório, leva a que a situação observada seja uma situação artificial. Esta observação implica uma sistematização prévia em que se define o que se pretende observar, com a construção de grelhas de registo. Para além da observação directa temos ainda outros instrumentos de observação como as entrevistas, questionários e testes.

Em todo o caso, o sujeito observado tem consciência dessa observação o que pode condicionar o seu comportamento. Numa tentativa de eliminar esse condicionamento o observador recorre a meios técnicos (espelhos de uma via, câmaras de vídeo) para poder observar sem ser notado. A vantagem deste tipo de observação é o seu rigor pois permite a presença de observadores independentes que anotam todo o tipo de comportamento de uma forma descritiva para posterior análise. Contudo ao ser produzida em condições experimentais fica limitada.

A observação naturalista (ou ecológica) é defendida pelo método clínico, fundamentando-se na necessidade de observar as condições reais de uma situação (ex: em casa, na escola). Há uma amostra directa do comportamento “tal como ele ocorre”, no tempo e lugar da sua ocorrência.

Ao observador são colocadas duas alternativas:

- i. dissimulado, de modo a não ser notada a sua presença, permanecia exterior à situação. Para tal era necessária a colocação de meios técnicos no local da observação, facto que não sendo de realização imediata poderia igualmente alterar a situação.
- ii. participava na situação sem o estatuto de observador, sendo este o único modo em que não necessitamos de controlar as condições da experiência. É a estratégia utilizada por Piaget no estudo de crianças, em que a observação pode estar ligada à interpretação.

Aspectos a ter em consideração

A observação tem um grau de objectividade menor, especialmente a última estratégia.

Outras ameaças e limitações relacionam-se com

- i. a representatividade do comportamento (a observação tende a ser parcelar e fragmentária, na medida em que, perante uma multiplicidade de estímulos, o

psicólogo não os capta na sua totalidade [pode e deve recorrer a fotografias, vídeos, microfones])

- ii. a presença do observador (ao observar, está sempre presente como um nova variável que pode interferir e modificar o comportamento observado [pode recorrer a espelhos de visão unilateral])
- iii. o enviesamento do observador (o observador possui a sua própria personalidade, convicções e preconceitos, que funcionam como um filtro condicionador do julgamento dos outros)
- iv. 'situações de vida real' vs 'consultório/ laboratório'
- v. a existência de limites à generalização
- vi. a ausência de normas
- vii. o facto de estar circunscrita a comportamentos manifestos.

Por outro lado, a observação (a) é útil em casos de queixas vagas e/ ou de expectativas irrealistas por parte de adultos/ informadores, (b) permite uma descrição mais fidedigna e válida de comportamentos (possibilidade de quantificação – medida de frequência, duração do comportamento...), (c) a análise funcional dos problemas, e (d) possui validade ecológica (permite o estudo nas condições reais de uma situação).

Método experimental

O método experimental baseia-se no método científico comum à maioria das ciências. É defendido pelo behaviorismo mas utilizado por outras correntes de psicologia. No método experimental, o psicólogo manipula activamente a experiência, escolhendo as respostas a serem medidas e controlando as influências estranhas que poderiam afectar os resultados da sua experimentação. O objectivo é verificar a veracidade das hipóteses, sendo que o experimentador tem que manipular um determinado factor ou condição (variável independente) e observar as consequências dessa manipulação no comportamento em estudo (variável dependente). A sua finalidade última é o estabelecimento de leis gerais, permitir conhecimentos sobre comportamentos comuns a um grupo de pessoas, não sendo aplicável a casos individuais.



Fases do método experimental

I. Formulação de hipóteses (hipótese prévia) – esta etapa serve como meio de apoio, que guiará a observação do experimentador, bem como na determinação de todas as técnicas a utilizar. A hipótese é uma explicação possível em que o experimentador procura estabelecer uma relação de causa e efeito explicativa de uma situação. Pretende relacionar a presença de um facto (situação) com a modificação de outro (comportamento).

II. Experimentação – fase de verificação da hipótese. Esta etapa é um conjunto de observações realizadas, em determinadas condições controladas com o objectivo de testar a validade da hipótese formulada. Para tal, o experimentador faz variar determinado factor externo e verifica quais as alterações provocadas por essa variável no comportamento que se está a estudar.

Nesta fase é determinante o rigor das observações e controlo da situação experimental:

Controlo de variáveis – elementos que constituem a situação de estudo relativamente à alteração ou manifestação de um comportamento cuja natureza se desconhece. O objectivo desta fase é comprovar se o efeito que as variáveis independentes provocam na variável dependente é aquele que se supusera na hipótese.

- variável dependente – elemento que constitui a modificação do comportamento a explicar surgindo como a variável de resposta, consequência da variável independente.
- variável independente – são os factores supostamente responsáveis pela situação e que vamos manipular e controlar para verificar a variável dependente. Aparecem ligadas à situação ou à personalidade.
- variáveis externas – elementos de uma experiência que não são controláveis ou sucedem inesperadamente mas que podem influenciar uma experiência, podendo-se estudar essas condicionantes relativamente:
 - i. ao sujeito – atitudes e expectativas do sujeito observado (efeito de Hawthorne = a atenção prestada ao trabalho de um sujeito aumenta o seu desempenho mesmo sob condições adversas)
 - ii. ao observador – atitudes, expectativas, estatuto, credibilidade e personalidade do observador (o psicólogo pode colocar o indivíduo à vontade ou provocar um grau de tensão)
 - iii. às condições – as condições ambientais devem ser iguais relativamente aos sujeitos observados: local, hora do dia...

Registo de observações – para garantir o rigor das observações e permitir a análise dos dados por investigadores independentes

- registos de ocorrências e duração de comportamentos
- escalas de classificação – níveis de frequência de um facto

Controlo de condições – validação da informação

- grupo experimental – grupo de sujeitos onde é testada uma variável independente sendo que as restantes condições e constituição devem ser iguais ao grupo de controlo para permitirem a comparação de resultados

- grupo de controlo – grupo de sujeitos em que as condições da experiência são mantidas inalteráveis, garantindo assim os dados resultantes da observação do grupo experimental

A constituição dos grupos deve de ser homogénea, e tem de haver um controlo das características.

O experimentador quando estuda um determinado aspecto do comportamento, tenta descobrir as leis gerais que se aplicam a todos os membros que pretende compreender. Como tal, surge mais uma definição, a de população e de amostra.

- população – é o termo que designa todos os indivíduos que pertencem a um dado grupo.
- amostra – uma parte seleccionada da população que a representa, um conjunto de indivíduos onde decorre a experimentação, sendo constituído a partir da segmentação do universo a estudar. A amostra deve ser significativa e representativa da população a estudar (deverá existir uma correspondência entre a estrutura da amostra e a estrutura da população)
 - i. amostragem simples (aleatória) – quando a população a estudar é homogénea, todos os seus membros possuem condições iguais para o estudo pelo que são escolhidos ao acaso
 - ii. amostragem estratificada – quando a população a estudar é heterogénea os diversos grupos devem estar representados pelo que é necessário seleccionar a amostra, recorrendo-se aqui a técnicas da estatística
 - iii. trabalho de campo – verificação da hipótese em situação real

Estudos laboratoriais vs. Estudos de campo

Estudos laboratoriais (experimentais)

O laboratório constitui o local privilegiado de pesquisa experimental, numa tentativa de controlar as condições a estudar; é o contexto ideal para testar uma hipótese e concluir uma relação causa-efeito entre as variáveis.

PORÉM

Provoca quase sempre uma situação artificial, pois quando o sujeito cujo comportamento se pretende estudar é deslocado do seu meio natural e se transfere para o laboratório, é necessário ter cuidados especiais com a interpretação dos factos: o experimentador não deve transpor para a vida quotidiana as explicações obtidas em laboratório.

O laboratório cria uma situação de privilégio porque elimina variáveis que, no ambiente natural, disfarçam e/ ou dificultam o estudo do fenómeno em causa. A tarefa do investigador é controlar todas as variáveis, de forma a mantê-las constantes, à excepção daquela por que se interessa especificamente (ex: leitura em voz alta).

Estudos de campo

Espera-se que os factos se produzam no meio-ambiente natural para, assim, verificar a hipótese ou hipóteses. Os estudos de campo parecem ser menos artificiais, pois envolvem eventos reais do dia-a-dia; logo, possuem uma certa validade ecológica. Contudo, há pouco controlo dos indivíduos, eventos ou condições e podem causar alguma imprecisão na mensuração.

III. Generalização – a generalização é então a última etapa do método experimental e também uma das quais é necessário uma maior rigor, na medida em que é nesta etapa que é feita uma generalização dos resultados obtidos no grupo de indivíduos sujeitos à

experiência (amostra) a toda a população a que se refere a investigação. Esta generalização deve ser feita com o maior rigor e prudência para que não ocorram erros.

Limites da investigação experimental do comportamento humano (críticas à experimentação em laboratório, especialmente quando os sujeitos da experiência são seres-humanos):

- críticas de natureza metodológica:
 - i. planificação – possibilidade de erros na elaboração da amostra, na selecção das variáveis e no controlo experimental.
 - ii. isolamento de variáveis – dificuldade em isolar a variável independente
 - determinados indivíduos terão uma reacção diferente a um conjunto de variáveis presentes ao mesmo tempo e não a cada uma individualmente
 - dificuldade em controlar variáveis que afectam o que se está a investigar (variáveis externas ou parasitas)
 - dificuldade em controlar as atitudes e expectativas do sujeito (quando uma pessoa sabe que está a ser sujeita a uma experiência tenta descobrir como deve comportar-se, procura representar o papel apropriado; logo, a sua conduta é falseada)
 - dificuldade em neutralizar os efeitos do experimentador
 - iii. não se consideram dados qualitativos – privilegiam-se os quantitativos.
 - iv. generalização – por um lado, a amostra pode ser insuficiente ou demasiado selectiva; por outro lado, a situação em laboratório é artificial, criada em circunstâncias diferentes das que o sujeito encontra no seu ambiente da vida real: será legítimo generalizar os resultados das investigações feitas em laboratório às situações da vida corrente? É importante evitar generalizações duvidosas que levem a conclusões erradas. Além disso, o tipo de população que é usado na experimentação é susceptível de pôr em causa os resultados da experiência (ex: alunos universitários, que não constituem uma amostra representativa da população em geral); também isto pode levar a generalizações duvidosas.
- críticas de natureza ética:
 - i. os psicólogos não podem, por exemplo, separar os filhos das mães, para verificarem a hipótese de que as crianças, vivendo separadas do ambiente materno, são alvo de atrasos de desenvolvimento ou perturbações psicológicas.
 - ii. não se podem sujeitar os indivíduos a uma prolongada tensão psicológica para ver se, por exemplo, o estado de medo permanente pode conduzir ao suicídio (experiência de Milgram, 1963).
 - iii. não se pode provocar uma lesão cerebral para verificar se uma dada área do cortex é responsável por determinados comportamentos motores.

Para contrariar isto, há muitas vezes o recurso à experiência em animais (hoje igualmente alvo de contestação social) e à experiência invocada.

No primeiro caso, saliente-se que os animais mais utilizados são peixes de aquário, baratas, vermes, caranguejos, morcegos, ratos, pombos, cães, gatos, macacos, etc. Para além dos aspectos éticos, fazer experiências em animais pode ser mais prático (os animais não-humanos são cooperativos, cómodos e estudados com facilidade durante longos períodos) e mais fácil (facilidade de detectar processos básicos comportamentais e mentais).

Adicionalmente, há também a realização de experiências invocadas, aproveitando as circunstâncias acidentais de um fenómeno, e constituindo um estudo paralelo de factos que, pelo seu carácter excepcional, só costumam ser observados em laboratório.



Num estudo sobre a acção de enzimas no estômago dos animais (que lhe dera um Prémio Nobel), interessou-se pela salivação que surgia nos cães sem a presença da comida. Pavlov queria elucidar como os reflexos condicionados eram adquiridos. Os cães salivam naturalmente por comida; assim, Pavlov chamou à correlação entre o estímulo incondicionado (comida) e a resposta incondicionado (salivação) de reflexo incondicionado. Por outro lado, quando um estímulo não provoca qualquer tipo de resposta, denomina-se de estímulo neutro (som da campainha). A experiência de Pavlov consistiu em associar um estímulo não condicionado (comida) com a apresentação de um estímulo neutro (som de uma campainha). Após a repetição desta associação de estímulos verificou que o cão aprendeu a salivar perante o estímulo que antes não provocava qualquer resposta

(neutro) mesmo na ausência do estímulo incondicionado (comida). Assim este comportamento seria denominado de resposta condicionada (aprendida).

O aproveitamento de acontecimentos fortuitos foi também a técnica mais utilizada para o estudo do cérebro mesmo ainda antes da existência de aparelhos modernos. É assim que a existência de catástrofes ou guerras permitem o estudo real de situações daí resultantes.

Método Clínico

Não é um método de pesquisa nem pretende descobrir leis do comportamento, constituindo-se como uma série de procedimentos de diagnóstico e tratamento de pessoas com problemas de comportamento e/ ou emocionais.



O estudo desenvolve-se assim sobre um único indivíduo ao longo de determinadas fases:

- i. anamnese – levantamento da história individual do paciente, recorrendo a fontes externas e trazendo à memória informações perdidas. Esta fase permite elaborar algumas hipóteses de trabalho que vão condicionar a fase seguinte.
- ii. entrevista – colocação de questões ao paciente na tentativa de seleccionar hipóteses a partir das suas respostas verbais e não-verbais (gestos, reacções, etc.)
- iii. observação – estudo dos comportamentos do paciente no seu ambiente natural de modo a confirmar a hipótese seleccionada

testes – realização de testes de personalidade (do tipo projectivo, por exemplo) de modo a certificar as conclusões.

Note-se que estes testes podem ser igualmente utilizados no início do processo de modo a fornecer informações.

A partir da confirmação da hipótese deduz-se qual o tratamento a desenvolver. Encontramos a aplicação deste método em Piaget e em Kholer.

Método psicanalítico

Com o objectivo de conhecer o inconsciente Freud Estabelece um conjunto de procedimentos que nos podem fornecer informações sobre o inconsciente do paciente, responsável pelos seus distúrbios.

- i. hipnose – induzir o paciente, através de uma sugestão intensa, num estado semelhante ao sono mas no qual é possível estabelecer a comunicação com o hipnotizador e ser sugestionado, podendo assim revelar memórias ocultas ou ser condicionado para determinada acção ou comportamento.
- ii. interpretação dos sonhos – os sonhos apresentam imagens figurativas de recalcamientos, ansiedades e medos, que depois de interpretados vão permitir ao psicanalista confirmar os resultados das suas investigações sobre problemas de comportamento apresentados pelo paciente. É o meio de exploração mais seguro dos processos psíquicos pelo que acaba por abandonar a técnica da hipnose.
- iii. actos falhados – fenómenos ligados a lapsos de linguagem, de escrita, esquecimentos momentâneos de palavras. São acidentes de carácter insignificante e de curta duração.
- iv. transferência – transferência inconsciente para a figura do psicanalista de sentimentos de ternura ou de hostilidade (transferência positiva ou negativa) actualizando situações reprimidas e esquecidas, para que o psicanalista possa detectar as razões do conflito inconsciente. É um processo de catarse, descarga psíquica, restabelecendo a relação entre a emoção e o objecto que inicialmente a despertou.



Estas técnicas, indirectas, permitem que o próprio paciente tome consciência dos seus problemas, só assim sendo possível a sua cura. Freud usou a hipnose para ajudar as pessoas a reviverem as experiências traumáticas do passado que pareciam associadas com seus sintomas actuais. Induzia o paciente, através de uma sugestão intensa, num estado semelhante ao sono, mas no qual seria possível estabelecer a comunicação com o hipnotizador e ser sugestionado, podendo assim revelar memórias ocultas ou ser condicionado para determinada acção ou comportamento. Contudo, nem todos podiam atingir um estado de transe, e a

hipnose parecia resultar em curas temporárias, com o aparecimento posterior de novos sintomas (não alterava definitivamente os comportamentos). Como não permitia a tomada de consciência do problema pelo paciente, vem a ser abandonada. Freud desenvolveu então o método da associação livre, no qual os pacientes se deitavam num sofá e eram encorajados a dizerem o que quer que lhes viesse à mente (desejos, conflitos, temores, pensamentos e lembranças). Eram também convidados a relatar os seus sonhos.

Outras técnicas

Testes

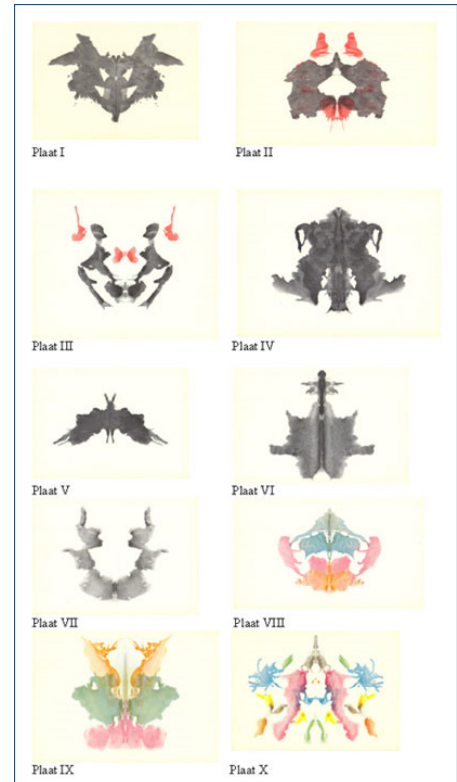
A realização de testes escritos e/ou visuais permitem ao mesmo tempo a obtenção de informações sobre o paciente e a sua certificação. Constituem a forma mais objectiva de trabalho.

- i. aptidão – permitem detectar capacidades para determinadas áreas do saber (ex. testes psicotécnicos)

- ii. personalidade – analisam características de personalidade.
 - a. questionários – testes fechados, com recurso a questões de opção perante uma situação



- b. projectivos – testes figurativos no qual o sujeito se coloca na situação apresentada, revelando a sua personalidade (aos sujeitos é dada uma figura ambígua, tarefa ou situação: devem desenvolver uma história, interpretar um desenho ou adivinhar o resultado da situação) (ex: Thematic Apperception Test de Morgan & Murray, Teste da Família de Corman, Teste da Árvore de Koch, manchas de Rorschach). Porém, As técnicas projectivas podem levantar dificuldades ao nível da objectividade da sua interpretação (ex: teste de Rorschach)



- Thematic Apperception Test
 - manchas de Rorschach
- iii. inteligência – testes de avaliação das capacidades intelectuais traduzidos num quociente intelectual ou QI (ex: escala de inteligência para crianças de Wechsler (WISC) e escala de inteligência para adultos [WAIS]).



Os testes devem ser produzidos em condições rigorosas de modo a controlar as interferências das variáveis externas.

- i. padronização – standardização das condições de realização dos testes
- ii. fiabilidade – grau de consistência ou garantia de igualdade de resultados na repetição do mesmo teste em condições semelhantes e com um pequeno intervalo de tempo. a objectividade de um teste aumenta a sua fidelidade, bem como o tipo de informação recolhida.
- iii. validade – grau de exactidão da medição resultante da aplicação do teste
 - a. validade de conteúdo – se os conteúdos avaliados estão de acordo com os objectivos que se pretende medir.
 - b. validade preditiva – quando os resultados do teste são semelhantes aos obtidos pelos sujeitos na vida real.
- iv. sensibilidade – grau de eficiência de um teste na selecção e colocação em categorias dos sujeitos avaliados relativamente a uma característica.

Por outro lado o utilizador fica ainda sujeito a um código de ética, procurando-se assim que a sua influência na situação a avaliar seja mínima.

Inquéritos e entrevistas

O investigador coloca questões, de forma a revelar os padrões de sentimentos e comportamentos dos sujeitos (como são actualmente, como eram no passado; reflectir ou reagir a pensamentos e sentimentos sobre eles próprios, classificarem-se em alguns traços de personalidade)



- i. não-directivos – não controlados
- ii. semi-directivos – com algum controlo
- iii. directivos – controlados ao nível das questões e respostas

Resumindo...

Correntes da Psicologia				
Corrente	Objecto	Métodos de investigação	População estudada	Autores
estruturalismo	estados de consciência	introspecção controlada	observadores treinados	Wundt Titchener
behaviorismo / comportamentalismo	comportamento observável do ser humano e do animal	método experimental	seres humanos e animais	Watson Skinner Tolman Hull
psicanálise	inconsciente; estrutura psíquica; funcionamento psíquico	método psicanalítico	pacientes humanos	Freud Adler Rank Jung Anna Freud Melanie Klein
gestaltismo / psicologia da forma	percepção e pensamento como totalidade	método experimental; introspecção informal	seres humanos e primatas superiores	Wertheimer Köhler Koffka
construtivismo	estruturas da inteligência	método clínico; observação naturalista	crianças e adolescentes	Piaget Centro de Epistemologia Genética

Conhecimento de senso comum e conhecimento científico

Conhecimento do senso comum

Método informal utilizado por gerações de uma sociedade para formular conclusões relativamente estáveis e que se exprimem, por exemplo, por provérbios;

Na nossa vida quotidiana, necessitamos de um conjunto muito vasto de conhecimentos, relacionados com a forma como a realidade em que vivemos funciona: temos que saber como tratar as pessoas com as quais nos relacionamos, temos que saber como nos devemos comportar em cada uma das circunstâncias em que nos situamos no nosso dia-a-dia: a forma como nos comportamos em nossa casa é diferente da forma como nos comportamos numa repartição pública, numa discoteca, num cinema, na escola, etc. Estamos também rodeados de sistemas de transporte, de informação, de aparelhos muito diversos, com os quais temos que saber lidar. De facto, para apanharmos o comboio, por exemplo, temos que saber muitas coisas: o que é um comboio e a sua função, como se entra numa estação, como se compra o bilhete, como devemos esperar o comboio, etc. Estes conhecimentos, no seu conjunto, formam um tipo de saber a que se chama senso comum.

O senso comum é um saber que nasce da experiência quotidiana, da vida que os homens levam em sociedade. É, assim, um saber acerca dos elementos da realidade em que vivemos; um saber sobre os hábitos, os costumes, as práticas, as tradições, as regras de conduta, enfim, sobre tudo o que necessitamos para podermos orientar-nos no nosso dia-a-dia: como comer à mesa, acender a luz de uma sala, acender a televisão, como

fazer uma chamada telefónica, apanhar o autocarro, o nome das ruas da localidade onde vivemos, etc.,etc...

É, por isso, um saber informal, que se adquire de uma forma natural (espontâneo), através do nosso contacto com os outros, com as situações e com os objectos que nos rodeiam. É um saber muito simples e superficial, que não exige grandes esforços, ao contrário dos saberes formais (tais como as ciências) que requerem um longo processo de aprendizagem escolar.

O senso comum adquire-se quase sem se dar conta, desde a mais tenra infância e, apesar das suas limitações, é um saber fundamental, sem o qual não nos conseguiríamos orientar na nossa vida quotidiana.

Sendo assim, torna-se facilmente compreensível que todos os homens possuam senso comum, mas este varia de sociedade para sociedade e, mesmo dentro duma mesma sociedade, varia de grupo social para grupo social ou, também, por exemplo, de grupo profissional para grupo profissional.

Mas, sendo imprescindível, o senso comum não é suficiente para nos compreendermos a nós próprios e ao mundo em que vivemos, pois se na nossa reflexão sobre a nossa situação no mundo nos ficarmos pelos dados do senso comum, por assim dizer os dados mais básicos da nossa consciência natural, facilmente caímos na ilusão de que as coisas são exactamente aquilo que parecem, nunca nos chegando a aperceber que existe uma radical diferença entre a aparência e a realidade. Somos, imperceptivelmente, levados a consolidar um conjunto solidário de certezas, das quais, como é óbvio, achamos ser absurdo duvidar ("crenças silenciosas"): temos a certeza de que existimos, de que as coisas que nos rodeiam existem, que aquilo que nos acontece é irrefutável, etc...

Contudo essas certezas são questionáveis, pois baseiam-se em aparências. E há muitas aparências que se nos impõem com uma força quase irresistível, por exemplo: aparentemente o Sol move-se no céu (não é verdade que esta foi uma convicção aceite, durante muitos séculos, pela comunidade científica?). Podemos mesmo aprender a medir o tempo a partir desse movimento aparente. Mas, na realidade, esse movimento aparente do Sol é gerado pelo movimento de rotação da terra.

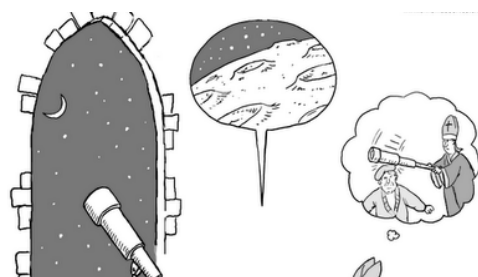
Mas esta distinção entre aparência e realidade, da qual não nos podemos libertar por causa da nossa natureza (ou melhor, da constituição dos nossos órgãos sensoriais e do nosso sistema nervoso), está dependente da diferença que existe entre o conhecimento sensível e o conhecimento racional.

O conhecimento que temos através dos sentidos é forçosamente incompleto e filtrado, pois os nossos órgãos receptores só são estimulados por determinados fenómenos físicos, deixando de lado um campo quase infinito de possíveis estímulos (por exemplo, os nossos olhos não captam quer a radiação infravermelha, quer a radiação ultravioleta, ao passo que há seres vivos que o podem fazer, o mesmo se passando com os ultrassons). É portanto inquestionável que não conhecemos, sensorialmente, a realidade tal como ela é.

Sendo assim, os sentidos parece que nos enganam, pois os dados que nos fornecem acerca da realidade são insuficientes para alcançarmos um conhecimento verdadeiro, ou objectivo, da mesma.

Por isso a razão permite-nos alcançar conhecimentos que nunca poderíamos alcançar através dos sentidos.

Paralelamente, o senso comum também se refere a um conjunto de opiniões geralmente aceites numa determinada época.



Isto significa que o senso comum varia com a época, ou melhor, de acordo com o conhecimento relativo alcançado pela maioria numa determinado período histórico, embora possa existir uma minoria mais evoluída que alcançou um conhecimento superior ao aceite pela maioria. Estas minorias, por destoarem deste "senso comum" são geralmente discriminadas.

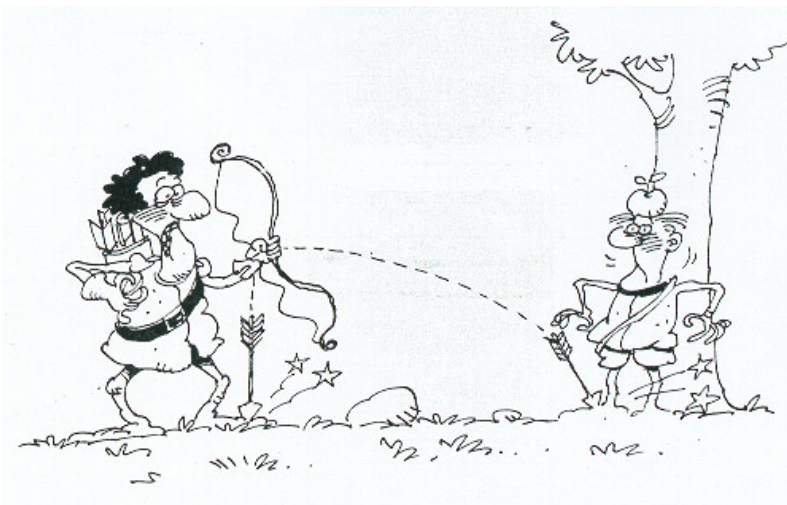
A História está cheia destes exemplos. Peguemos novamente no anteriormente referido exemplo relativo ao movimento do Sol. Na altura de Galileu (1564/1642), o senso comum considerava que a Terra era o centro do Universo e que o Sol girava em torno dela. Galileu, ao afirmar que era a Terra que girava em volta do Sol quase foi queimado pela Inquisição. Teve que abjurar-se para salvar a vida. Esta opinião era tão arraigada na mente das pessoas que até a própria Bíblia testemunha isso, ao afirmar que Josué deteve o Sol. É claro que a Terra não parava e o sol não começava a girar à volta dela só pelo facto de que, na Bíblia, Josué assim dizia. Hoje o senso comum mudou. Quem afirmar que o sol gira em torno da Terra será considerado no mínimo um louco pela maioria. Inúmeros outros casos da mudança do senso comum poderiam ser citados. Era crença no tempo das grandes navegações que o mundo era plano e quem navegasse pelos oceanos estaria sujeito a chegar num ponto onde terminava o mundo e começava um abismo. Colombo e Fernão de Magalhães demonstraram, na prática, que o mundo era redondo. Outro exemplo famoso foi a teoria da geração espontânea dos micróbios, que foi derrubada por Pasteur.

Um exemplo de senso comum ainda aceite pela maioria hoje em dia é a solidez da matéria. Nos altos círculos científicos esta já é uma ideia superada. Um corpo físico não passa afinal de um estado vibratório que apresenta a ilusão de densidade e impenetrabilidade, em função das altíssimas velocidades das partículas constitutivas dos átomos. Paradoxalmente, a matéria é, em última análise, um grande vazio, onde circulam partículas subatômicas, que por sua vez também são constituídas de partículas ainda menores, e estas, por outras ainda menores (ex. os quarks). Este processo pode estender-se ao infinito. Os induístas chamam isto de Grande Maya, ou seja, Grande ilusão. O que vemos afinal é apenas uma aparência da realidade subjacente. Parece irónico que aquilo que se procurava conhecer a fundo desvaneceu nas mãos da ciência quando se concluiu que a solidez, pedra de toque da matéria, não passa de uma ilusão de nossos sentidos. O novo parâmetro, aceite hoje, para definir a matéria é o cinético, ou seja, a energia.

Características do conhecimento do senso-comum:

- i. subjectivo (resultante da elaboração pessoal e social do indivíduo, sendo que cada indivíduo vê o mundo à sua maneira, formando as suas opiniões, sem a preocupação de as testar ou de as fundamentar num exame isento e crítico da realidade) contextualizado numa dada cultura – provérbio popular; baseado na experiência do dia-a-dia)
- ii. imediato e directo (interpretação do facto a partir dos aparelhos sensoriais do sujeito, das suas motivações e esquemas culturais)
- iii. diverso e heterogéneo (varia em função do sujeito que a elaborou)
- iv. dogmático e não crítico (assente em esquemas fechados de interpretações, não necessita de uma elaboração racional, e não procede a uma crítica dos seus elementos; é um conhecimento passivo, em que o indivíduo não se interroga sobre os dados da experiência, nem se preocupa com a possibilidade de existirem erros no seu conhecimento da realidade)

- v. empírico (deriva directamente da experiência quotidiana, não necessitando, por isso de uma elaboração racional dos dados recolhidos através dessa experiência)
- vi. assistemático (não é estruturado racionalmente; tanto ao nível da sua aquisição, como ao nível da sua construção, não existe um plano ou um projecto racional que lhe dê coerência)
- vii. ametódico (não tem método, não segue nenhum conjunto de regras formais; os indivíduos adquirem-no sem esforço e sem estudo. É um saber que nasce da sedimentação casual da experiência captada ao nível da experiência quotidiana)
- viii. aparente ou ilusório (como não há a preocupação de procurar erros, é um conhecimento que se contenta com as aparências, formando por isso, uma representação ilusória, deturpada e falsa, da realidade.
- ix. carácter colectivo (é um saber partilhado pelos membros de uma comunidade, permitindo que os indivíduos possam cooperar nas tarefas essenciais à vida social)
- x. superficial –(não aprofunda o seu conhecimento da realidade, fica-se pela superfície, não procurando descobrir as causas dos acontecimentos, ou seja, a sua razão de ser que, por sua vez, permitiria explicá-los racionalmente)
- xi. particular (não é um saber universal, uma vez que se fica pela aquisição de informações muito incompletas sobre a realidade [por isso também se diz que ele é fragmentário], não podendo, assim, fazer generalizações fundamentadas).
- xii. prático e utilitário (nasce da prática quotidiana e está totalmente orientado para o desempenho das tarefas da vida quotidiana; por isso as informações que o compõem são o mais simples e directas possível).



Falha do senso comum. Se um objecto for largado ao mesmo tempo que um outro é atirado na horizontal, na ausência de resistência do ar, qual deles atinge primeiro o solo? A resposta (errada) frequentemente indicada é que é o objecto largado.

"O **senso comum** é um saber que está presente em todas as sociedades e em todos os indivíduos (todos são dotados de senso comum). Mas o senso comum é plural, variando de sociedade para sociedade e modificando-se com o decorrer dos tempos.

O senso comum, enquanto **princípio de sociabilidade**, constitui o acordo mínimo exigível para que qualquer sociedade funcione como tal; ele assegura a coesão indispensável para que se possa falar de comunidade e de vida colectiva.

Ele é **princípio de equilíbrio**, essencial a toda a sociedade, entre a dimensão do indivíduo e a dimensão do colectivo ou dito de outra forma, da sujeição do indivíduo às normas da vida colectiva.

O senso comum é também o **senso tradicional**. Costumamos dizer: "sempre foi assim" para justificar um procedimento que nos criticam.

O senso comum transporta e naturaliza um conjunto de convenções implícitas ou intrínsecas ao agir humano colectivamente dimensionado. Neste sentido, ele é conducente ou solidário de uma aceitação que assinala **uma passividade inerente e indispensável face às exigências práticas e pragmáticas da vida**. Como se adquire o senso comum? Ele é fruto da aprendizagem e educação que espontânea e/ou institucionalmente recebemos enquanto membros de uma comunidade."

José Manuel Girão e Rui Alexandre Grácio

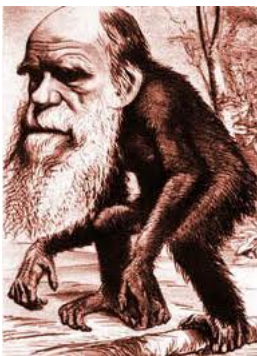


Conhecimento científico

Que releva ciência... método formal para "alcançar" o conhecimento racional sobre a natureza das coisas e/ ou condições da sua existência, sendo por isso uma investigação metódica das leis e dos fenómenos com o objectivo de produzir saber e conhecimento.

Compreendido o que seja senso comum resta-nos entender o que seja ciência para que seja feito o confronto entre os dois termos. No exemplo acima, sobre a matéria, já se pode antever uma diferença significativa entre senso comum e ciência. O primeiro baseia-se nos sentidos, isto é, acredita no que vê ou sente ou naquilo que se tornou patente em virtude da evolução do conhecimento graças aos avanços da segunda, que é, por sua vez, menos crédula e procura através do raciocínio frio e dos métodos experimentais a comprovação daquilo que os sentidos nos mostram. A história da ciência demonstrou de sobejo que as coisas não são exactamente o que os sentidos nos revelam. Assim podemos considerar a ciência como um método de pesquisa baseado na faculdade racional do ser humano e na comprovação experimental do facto investigado.

Desta forma, há luta entre o senso comum que se encontra na cauda do processo do conhecimento e a ciência, que está na cabeça. A resistência inercial à mudança de



posturas consagradas pela tradição explica a reacção a qualquer inovação no campo do conhecimento humano. É recomendável não confundir ciência com tecnologia. A tecnologia pode ser encarada como o senso prático da ciência e por isso mesmo as suas novas aplicações não provocam celeumas. Já a ciência pura ao apresentar uma nova visão de uma teoria já consagrada na prática, provoca, muitas vezes, reacções contrárias irritadas. Este foi o caso do Evolucionismo de Darwin que asseverava um parentesco entre o ser humano e os macacos. Até hoje, após uma centena de anos, ainda se encontram pessoas radicalmente contra esta teoria, embora nos altos

escalões da ciência já seja um ponto pacífico.

Características do conhecimento científico:

- i. objectivo (procura a objectividade a partir da subordinação das conjecturas à experiência; objecto de consenso por parte de especialistas)
- ii. positivo, sistemático (baseado na observação sistemática, apresentando um carácter de submissão aos factos [positividade])
- iii. rigoroso e homogéneo (obtido a partir de um projecto prévio, utilizando para o efeito conhecimentos existentes e instrumentos técnicos adequados)
- iv. construído (realidade que vai tomando forma na relação com os factos)
- v. abertura (processo em constante revisão)

- vi. racional (uso do método racional como forma de aproximação à realidade)
- vii. verosímil (construído por conhecimentos sujeitos a alterações aproximação à natureza real dos factos. inexistência de verdades absolutas)
- viii. polémico (contraditório face às teses do senso-comum)
- ix. didáctico (aprendizagem por eliminação de erros)
- x. público (aberto a confirmações ou Infirmações)

É fácil, agora, estabelecermos as diferenças. A ciência e o senso comum são dois pólos de um mesmo fenómeno. O pólo ciência representa a parte dinâmica do fenómeno que faz o conhecimento evoluir. É a fase construtora do conhecimento. O pólo do senso comum representa a fase conservadora do conhecimento e por isso tem a característica de imobilidade, tendendo a repetir-se num ciclo fechado, eternamente, se não for fecundado pelo dinamismo evolutivo da ciência.

Psicologia do senso comum vs Psicologia como ciência

‘A psicologia tem um longo passado mas uma curta história’ (Goring).

Um longo passado porque é tão antiga quanto a própria aventura da humanidade (na busca de um sentido para aquilo que nos rodeia)

Uma curta história porque a Psicologia que emergiu com o homo sapiens é espontânea, sem as exigências e características próprias de um conhecimento de tipo científico.

A Psicologia, na sua forma espontânea e imediata, é algo que transportamos connosco e faz parte do dispositivo com o qual codificamos a diversidade de mensagens com que diariamente somos confrontados. Cada um de nós é portador de uma Psicologia implícita no senso comum de que, por condição, todos somos, em maior ou menor grau, tributários.

Todos nós usamos o que poderia ser chamado de psicologia de senso comum no nosso quotidiano. Observamos e tentamos explicar o nosso próprio comportamento e o dos outros. Tentamos prever quem fará o quê, quando e de que maneira. E muitas vezes sustentamos opiniões sobre como adquirir controlo sobre a vida (ex: o melhor método para criar filhos, fazer amigos, impressionar as pessoas e dominar a cólera). Entretanto, uma psicologia construída a partir de observações casuais tem algumas fraquezas críticas.

Com efeito, o tipo de psicologia do senso-comum, que se adquire informalmente, leva a um corpo de conhecimentos inexactos, por diversas razões. O senso-comum não proporciona directrizes sadias para a avaliação de questões complexas. As pessoas geralmente confiam muito na intuição, na lembrança de experiências pessoais diversas, ou nas palavras de alguma autoridade (como um professor, um amigo, uma celebridade da TV).

Senso comum e personalidade

- i. Um jovem chega ao mundo com um sentido inato do bem e do mal
- ii. Uma criança que não o olhe nos olhos é traiçoeira
- iii. As crianças ruivas têm temperamentos mais explosivos do que as loiras
- iv. As crianças-prodígio tendem a ser fisicamente fracas e inadaptadas
- v. Os lábios finos são um sinal de crueldade numa criança
- vi. Uma grávida pode influenciar o carácter do bebé fixando os seus pensamentos em determinados assuntos
- vii. A matemática ajuda uma criança a pensar de forma lógica
- viii. Mãos longas e esguias num jovem indicam um temperamento artístico

- ix. As crianças com testas altas são mais inteligentes do que as outras
- x. As crianças gordas são mais bonitas do que as magras
- xi. Os jovens ficam por vezes fracos da cabeça devido a estudarem demasiado
- xii. O casamento entre primos resulta quase de certeza em filhos de inteligência inferior
- xiii. As crianças têm um medo instintivo do escuro

Por outro lado, como vimos, a ciência é uma realidade dinâmica em constante evolução e este dinamismo afecta não só as aquisições parcelares nos diferentes domínios, mas também a própria concepção de ciência. Por outras palavras, a ciência proporciona directrizes lógicas para avaliar a evidência, bem como técnicas bem raciocinadas para verificar seus princípios.

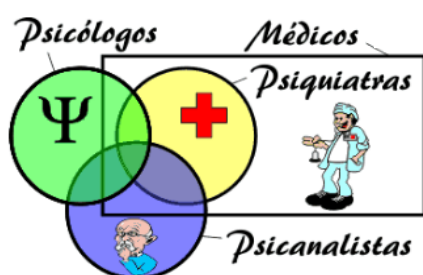
Curiosamente, o processo de cientificação da psicologia é imensamente revelador do conceito de ciência dominante quando esta emergiu, na segunda metade do século XIX. De facto, a emergência das ciências psicológicas representa o regresso da ciência àquilo que ela própria excluía do seu domínio: o sujeito.

Actualmente, os psicólogos geralmente confiam no método científico para as informações sobre o comportamento e os processos mentais. Perseguem objectivos científicos, tais como a descrição e a explicação. Usam procedimentos científicos, como a observação e experimentação sistemática, para reunir dados que podem ser observados publicamente. Tentam obedecer aos princípios científicos. Esforçam-se, por exemplo, por escudar o seu trabalho das suas distorções pessoais e conservar-se de espírito aberto.

Contudo, a verdade é que os cientistas do comportamento não estão de acordo quanto aos pressupostos fundamentais relacionados com os objectivos, o objecto principal, e os métodos ideais. Como outras ciências, a psicologia está longe de ser completa. Existem muitos fenómenos importantes ainda não compreendidos. As pessoas não devem esperar uma abordagem única do objecto da psicologia ou respostas para todos os seus problemas.

Psicologia aplicada

Psicólogos, psiquiatras e psicanalistas



Psicólogos clínicos, psiquiatras e psicanalistas muitas vezes têm empregos semelhantes. Todos os três profissionais podem trabalhar em campos ligados à saúde mental, diagnosticando e tratando pessoas com problemas psicológicos leves e graves. A grande diferença entre estes especialistas deriva da sua formação.

Os psicólogos clínicos geralmente passam cerca de cinco anos na faculdade aprendendo sobre comportamento normal e anormal, diagnóstico (inclusive a aplicação de testes) e tratamento.

Os psiquiatras, ao contrário, completam a faculdade de medicina e saem com um diploma de doutor em medicina. Em seguida, para se qualificarem como psiquiatras, servem aproximadamente três anos como residentes numa instituição de saúde mental, geralmente um hospital. Aí recebem treino para detectar e tratar distúrbios emocionais, utilizando métodos psicológicos, bem como drogas, cirurgia e outros processos médicos. Por outro lado, em teoria, qualquer pessoa pode tornar-se psicanalista; basta graduar-se numa instituição psicanalítica e submeter-se à psicanálise. Na prática, a maioria das

escolas de formação aceita apenas médicos psiquiatras e psicólogos que estudem as teorias da personalidade e métodos de tratamento introduzidos por Freud.

Algumas pessoas têm a ideia que ir ao psicólogo irá ser apenas uma conversa infrutífera, banal, sem grandes resultados práticos. Mas isto é muito longe da realidade. O psicólogo tem uma grelha de leitura e um quadro conceptual que permite interpretar e explicar as "queixas" do cliente, à luz de modelos científicos. Para que a terapia seja mais eficaz, é muito frequente que o cliente preencha inventários, escalas ou testes, no sentido de apurar de forma mais objectiva a informação importante. Paralelamente, são feitos exercícios e actividades, usando as técnicas/ estratégias de intervenção que ajudam a atingir os objectivos da terapia. O psicólogo e cliente são ambos activos no trabalho para a mudança psicológica. Desta forma, o cliente vai ganhando autonomia para lidar com os seus próprios problemas, aprendendo uma série de habilidades e tomando novas perspectivas, mais adaptativas, realistas e úteis.

Ramos e especializações da psicologia

Actualmente, o campo de estudo da psicologia é muito vasto. Alguns dos fenómenos que aborda fazem fronteira com a biologia, e outros com as ciências sociais, como a sociologia.

De uma forma geral, esta ciência interessa-se por aquilo que os organismos fazem – o comportamento e aqui inclui-se a actividade mental. Assim, a psicologia pode ser definida como uma ciência que estuda os comportamentos e processos mentais, partindo da sua descrição para a explicação desses comportamentos de modo a poder prever e controlar as respostas comportamentais.

- i. comportamento – tudo que um organismo faz e que pode ser observado.
- ii. processos mentais – todos os aspectos do funcionamento interno da mente, as experiências subjectivas que são inferidas através dos comportamentos: memória, sentimentos, sensações, percepções, pensamentos, bem como de funções de relação, como o comportamento e a linguagem. Estuda também a inteligência, a aprendizagem e o desenvolvimento da personalidade.

A diversidade de objectos de estudo está relacionada com o pouco tempo de existência da psicologia como ciência, e com o facto de os fenómenos psicológicos serem diversos, acarretando a construção de várias teorias e métodos para explicá-los.

O crescimento da psicologia tem sido acompanhado por um aumento enorme de informações provenientes de investigações, artigos teóricos e revisões da literatura, bem como de uma diversidade de fontes. A psicologia expandiu-se tanto em termos de número de técnicos, investigadores, académicos e de literatura publicada, bem como em termos do impacto na nossa vida quotidiana. Todos nós somos, de alguma forma, influenciados pelo conhecimento ou trabalho de psicólogos.

A psicologia moderna apresenta-se, tal como na medicina, subdividida em diferentes ramos que se especializaram em áreas diferentes. Algumas das suas vertentes mais importantes e que têm conhecido um maior desenvolvimento nos últimos anos são:

- psicologia biológica – investigação dos mecanismos fisiológicos que estão subjacentes aos comportamentos e às desordens mentais
- psicologia cognitiva – investigação dos processos mentais como o pensamento, a memória, a resolução de problemas e a tomada de decisões
- psicologia diferencial – investiga as diferenças individuais e grupais apresentadas pelas pessoas e grupos

- psicologia da educação – aplicação dos princípios psicológicos à, prática educativa, incluindo métodos de ensino na sala de aula, concepção do currículo escolar



- psicologia experimental – investigação dos processos que envolvem a aprendizagem, a percepção, a motivação, a emoção
- psicologia forense – aplicação dos conhecimentos psicológicos ao propósito do direito
- psicologia criminal – estudo do comportamento criminoso
- psicologia clínica – diagnóstico, investigação das causas e tratamento de comportamentos desajustados, bem como o estudo da maturação psíquica e da adaptação e integração familiar e social
- psicologia da personalidade – investigação dos factores que tornam cada indivíduo único
- psicologia das organizações – investigação dos processos tendentes à optimização do rendimento no trabalho, motivação e formação dos trabalhadores; a adaptação da pessoa à sua profissão como, também, a adequação das profissões à pessoa humana.
- psicologia social – investigação do comportamento de grupos, da dinâmica de grupos, das características de um líder
- psicologia do desenvolvimento...

Uma ideia mais clara da vastidão de campos que a psicologia abarca pode ser vista no site oficial da Associação Americana de Psicologia (APA), onde estão as 53 divisões ou domínios de estudo da psicologia. Esta associação, a primeira organização científica e profissional de psicólogos, foi fundada em 1892. Depois de estabelecida, a nova disciplina desenvolveu-se e expandiu-se rapidamente, em especial nos EUA, onde ainda hoje detém um lugar de destaque na psicologia.

A psicologia do desenvolvimento



A psicologia do desenvolvimento é a ciência que foca os seus interesses na área do crescimento humano, nos processos que se alteram durante o curso da vida, na infância, na adolescência e na idade adulta. Os especialistas desta vertente da psicologia procuram estudar e compreender os processos do desenvolvimento pré-natal (período que antecede o nascimento) e pós-natal (período que ocorre após o nascimento), bem como investigar e estabelecer os princípios e as leis da maturação, ou seja, do desenvolvimento do nosso comportamento ao longo da vida até ao estágio terminal da vida, ou seja, a velhice e a morte.

Como ciência comportamental que é, 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 físicos, cognitivos, emocionais, sociais e morais da evolução da personalidade, bem como os factores determinantes de todos esses aspectos do comportamento do indivíduo.

- i. aspectos físicos/ motores – refere-se ao crescimento orgânico, à maturação neurofisiológica (ex. a criança que leva a chupeta à boca).
- ii. aspectos cognitivos/ intelectuais – é a capacidade de pensamento, raciocínio (ex. a criança de 2 anos que usa um cabo de vassoura para puxar um brinquedo que está em baixo de um móvel).
- iii. aspectos afectivos/emocionais – é o modo particular de o indivíduo integrar as suas experiências; a sexualidade faz parte deste aspecto (ex. a vergonha que sentimos em algumas situações)
- iv. aspectos sociais – é a maneira como o indivíduo reage diante das situações que envolvem outras pessoas (ex. quando, num grupo, há uma criança que permanece sozinha)
- v. aspectos morais – modo como consideramos certo ou errado um determinado acto (o modo como o raciocínio moral ou juízo de valor moral se desenvolve, diz respeito à idade em que a criança poderá ser considerada moralmente responsável)

Não é possível encontrar um exemplo “puro”, porque todos estes aspectos se relacionam permanentemente.

Estudar o desenvolvimento humano significa conhecer as características comuns de uma faixa etária. Planear o quê e como ensinar implica saber quem é o educando. Existem formas de perceber, compreender e se comportar diante do mundo, próprias de cada faixa etária. Refira-se que, no que diz respeito à maturação de todas as espécies que habitam a Terra, o ser humano é o que tem o crescimento e o desenvolvimento mais lento de todos. Pode-se dizer que o homem é uma espécie mesmo bastante lenta, por exemplo, no espaço de tempo que uma criança aprende a andar e a correr com equilíbrio suficiente, outras espécies atingem a plena maturidade, como é o caso dos ratos que, em apenas 15 dias, atingem a sua maturidade sexual.

As questões formuladas por psicólogos do desenvolvimento incluem as seguintes:

- são as crianças qualitativamente diferentes dos adultos ou eles simplesmente não têm simplesmente a mesma experiência dos adultos?
- o desenvolvimento ocorre através de uma acumulação gradual de conhecimento ou por mudanças de um estágio de pensamento ou outro?
- as crianças nascem com conhecimento inato ou elas percebem as coisas com a experiência?
- o desenvolvimento é direcionado pelo contexto social ou por algo dentro da criança?

Outras questões...

- Conseguirá um bebé compreender o mundo que o rodeia, antes de nascer?
- Qual é o papel que desempenha o amor no desenvolvimento humano?
- Como se desenvolve a personalidade?
- Porque brincam as crianças?
- Como aprendem as crianças a linguagem?
- Será o pensamento das crianças diferente do dos adultos?
- Poderemos medir com sucesso a inteligência?
- Como adquirem as crianças a apreciação estética?
- Conseguirão as crianças distinguir o certo do errado?
- Será a adolescência uma fase tempestuosa e de tensão?
- De que formas é que o envelhecimento muda a pessoa?

Finalmente, importa distinguir os conceitos de crescimento e de desenvolvimento. Muitos autores usam indiferentemente as palavras desenvolvimento e crescimento, mas outros 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. Podemos então conceptualizar 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 acção maciça das influências ambientais, ou da aprendizagem (experiência, treino). Por exemplo, 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. Mas 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.

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

- i. ter um corpo sadio, forte, residente, desenvolvido
- ii. usá-lo como instrumento de expressão e de comunicação social, como meio de participar na vida social, de colaborar com os outros na responsabilidade de fazer a sua vida e de melhorar a sua qualidade e, enfim, uma base consistente sobre a qual a pessoa possa desenvolver o seu espírito

- iii. formar o intelecto até alcançar a etapa do pensamento abstracto, imprescindível para se compreender com mais profundidade e realidade humana
- iv. alcançar o equilíbrio emocional
- v. a integração social
- vi. a consciência moral
- vii. compreender o seu papel, em seu tempo, na comunidade em que vive e ter condições de assumi-lo, decisão e capacidade de realizá-lo

A investigação em psicologia do desenvolvimento

Objectivos da investigação em psicologia do desenvolvimento

- i. exploração de tópicos de interesse da psicologia
existência de hipóteses a verificar
rever a literatura e planear o estudo
- ii. retratar com precisão ou descrever as qualidades do objecto de estudo
(observação, questionários, entrevistas, etc.)
aplicação de métodos e técnicas de investigação
- iii. explicação do fenómeno descrito e suas relações com outras questões
testar uma hipótese em termos de causas-efeitos

Instrumentos de investigação em psicologia do desenvolvimento

- i. instrumentos descritivos (descrevem uma situação, características de pessoas, ou frequências de eventos ou comportamentos)
objectivos: descrever, comparar e identificar variáveis
a – observação directa (laboratório; campo)
b – instrumentos de avaliação: questionários, entrevistas e testes psicológicos
c – estudos de caso (raros porque envolvem problemas de subjectividade e variáveis não controladas, relacionam-se com um único sujeito e não podem ser estabelecidas relações causa-efeito, nem generalizações; todavia, por vezes um bom estudo de caso pode gerar investigações adicionais em contextos práticos; deve ser usados com cautela, mas dá uma imagem rica, clínica e descritiva do indivíduo em mudança e integrado num contexto).
- ii. instrumentos explicativos
objectivos: explicar, compreender
a – estratégia experimental – causalidade linear (hipótese, operacionalização de variáveis, testar hipóteses, ausência de explicações alternativas)
b – estratégia correlacional – correlação (busca das interrelações entre efeitos de variáveis, procedimentos correlacionais – equacionar interacções, coeficientes de correlação).

Na prática, importa...

1. Sentar-se e observar...

2. Definir um problema de investigação/ Formular perguntas específicas

‘O que é que o recém-nascido vê?’ ‘A adolescência é sempre um período tempestuoso ou pode ser calmo?’ A memória declina necessariamente com a idade?’ São questões muito abrangentes...

Têm q ser feitas perguntas mais específicas: em vez de ‘Como é que as crianças aprendem a linguagem?’, perguntar ‘Como é que as crianças começam a compreender as metáforas ou o sarcasmo, ou outras formas de linguagem não literal?’

Mas estas ainda não são testáveis.'Qual das duas pistas – contexto contraditório; tom de voz – a criança entende primeiro, com que idade e em que contexto?'

3. Desenvolver uma hipótese

Predição sobre o que acontecerá no estudo: 'As crianças serão capazes de perceber a entoação ou o tom de voz muito mais rápido do que as pistas contextuais?' (aprender o contraste entre o contexto e os significados literais é uma tarefa muito mais difícil).

4. Testar a hipótese

Especificar um procedimento, um contexto, uma forma de medida e seleccionar certos aspectos da situação para serem controlados (histórias a diversas faixas etárias, sarcásticas e sérias, com um tom de voz sarcástico e normal, comparando as suas reacções num questionário sistemático).

Pode ser importante recorrer a diferentes métodos.

É importante ter cuidados especiais na avaliação de crianças (ex: como criança se vê a ela própria e à sua família: diálogos interactivos como "como eu sou e como as outras pessoas da minha família são; cartões com desenhos em que a criança escolhe cartões que representam a sua família, etc.)

5. Tirar conclusões

Com base nas evidências, tirar conclusões que não enfatizem demasiado nem pouco o que foi encontrado. Adultos identificaram sarcasmo quando havia pistas contextuais, de entoação, ou ambas. As crianças do 6ºano tinham dificuldades quando não havia diferenças na entoação e as do 3ºano quase nunca compreendiam o sarcasmo, a não ser que houvesse um tom sarcástico. Investigadores concluíram que as crianças dependem inicialmente muito mais da entoação do que do contexto para reconhecerem o sarcasmo.

As abordagens metodológicas em psicologia do desenvolvimento: Estudos transversais, correlacionais e longitudinais

Não existe uma classificação única dos métodos utilizados em psicologia ou em psicologia do desenvolvimento. Entre os possíveis de métodos, contam-se estudos de diagnóstico e de intervenção, estudos nomotéticos e idiográficos, estudos desenvolvimentais e transversais, estudos clínicos, experimentais e correlacionais, estudos de casos, narrações literárias, estudos de observação participante, estudos de campo, estudos antropológicos e transculturais, estudos de investigação-acção, estudos correlacionais, estudos descritivos causais (correlacionais), estudos experimentais, estudos quase-experimentais. Alguns dos mais utilizados são os estudos transversais, correlacionais e longitudinais.

Em virtude da maioria dos estudos na psicologia do desenvolvimento ter como preocupação a estabilidade e a mudança no decorrer do tempo, e também o impacto das primeiras experiências ou características no comportamento posterior, os investigadores devem ter métodos para estudar as crianças em diferentes faixas etárias.

Frequentemente, começam a estudar as mudanças no desenvolvimento com estudos transversais, nos quais as crianças de diferentes faixas etárias são comparadas num determinado espaço de tempo. Por exemplo, se compararmos grupos de crianças com 4, 8, 12 e 16 anos, constataremos que a quantidade de brigas e agressão física é maior para

as crianças mais jovens e a quantidade de agressão por insulto verbal é maior entre crianças mais velhas.

Apesar de serem mais baratos, mais rápidos e mais manejáveis, e de fornecerem fornecem informações sobre diferenças entre faixas etárias, os estudos transversais não possibilitam ao investigador determinar se cada criança passa por uma transição da agressão física para a verbal. As diferenças entre grupos de crianças de diversas idades num determinado período de tempo poderiam reflectir mudanças de faixa etária, mas também poderiam ser resultado das experiências associadas a períodos históricos específicos. Por exemplo, suponha que a violência na televisão tenha sido fortemente acentuada nos dois anos que precederam o estudo. Crianças de 4 anos poderiam reagir à violência na Por outras palavras, podem-se confundir mudanças históricas (de geração) com mudanças individuais (ontogenéticas).

Os métodos correlacionais são usados para testar hipóteses sobre quais variáveis podem contribuir para diferenças individuais no desenvolvimento. Na versão mais simples deste estudo, um investigador mede duas variáveis para um determinado grupo de pessoas e determina se há correlação entre elas. Por exemplo, as informações sobre o quanto uma grande amostra de crianças de 1º ano assistia a programas violentos de televisão em casa foram obtidas pedindo-se a elas para indicar quais os programas que viam regularmente. A agressividade delas na escola era medida por colegas – pedia-se a cada aluno para dizer os nomes das crianças na classe que empurravam, davam encontros e brigavam mais frequentemente. Os investigadores constataram que havia uma correlação positiva entre assistir a programas violentos e exibir comportamentos agressivos – isto é, as crianças que assistiam mais a programas violentos eram mais agressivas (Huesmann, Lagerspetz, & Eron, 1984).

Tanto os estudos transversais como os correlacionais são às vezes denominados estudos de campo, uma vez que medem condições que ocorrem naturalmente. Uma vantagem desses métodos é que o investigador mede as variáveis de interesse conforme existem no mundo real, sem manipulação ou intervenção. O estudo que acaba de ser descrito mediu a agressão tal como ela é manifesta naturalmente, na escola. E nas situações em que a criança assistia a programas de televisão, em casa, seu comportamento foi também naturalmente observado.

A correlação é uma medida que mostra a relação entre duas características. Uma correlação positiva significa que altos níveis de uma variável tendem a ser associados com altos níveis de outra, como no exemplo precedente. Uma correlação negativa significa que altos níveis de uma variável tendem a estar associados com os baixos níveis de outra variável. Por exemplo, a educação correlaciona-se negativamente com a quantidade de televisão a que as pessoas assistem. As pessoas com elevados níveis de educação vêem menos programas de televisão do que aquelas com baixos níveis de instrução. A ausência de correlação significa que as duas variáveis não são relacionadas. Por exemplo, a altura não se correlaciona à quantidade de televisão a que as pessoas assistem.

As correlações variam de + 1,0 até -1,0. Os sinais + e - indicam a direcção da correlação (positiva ou negativa), e o número descreve a magnitude da relação. Quanto maior o número, seja ele positivo ou negativo, mais consistente será a associação. Por exemplo, a correlação entre OI na idade de 3 a 10 anos é +0,36; a correlação entre OI na idade de 8 a 10 anos é +0,88. É possível prever o QI aos 10 anos com exactidão e fiabilidade consideravelmente maiores a partir do OI medido aos 8 anos, em vez do OI medido aos 3 anos.

Os dados correlacionais ajudam a determinar se existe ou não uma relação entre variáveis tais como ver actos violentos e agir com agressão, mas não permitem aos pesquisadores tirar conclusões sobre as causas. Uma correlação positiva pode ser considerada de três maneiras. Primeira, assistir a programas violentos de televisão pode instigar a agressão. Segunda, crianças altamente agressivas podem escolher programas de televisão violentos (i.e., a agressão das crianças pode "causar" a escolha que elas fazem dos programas de televisão). Terceira, a agressão das crianças e sua preferência para assistir a programas violentos pode derivar de uma terceira variável associada a ambas, tal como ter pais agressivos que vêem programas de televisão violentos com frequência e cuja agressão é imitada pelas crianças

Num estudo longitudinal, os mesmos sujeitos são observados de forma continuada ao longo de um período de tempo e são comparados com eles próprios. Por exemplo, as mesmas crianças são observadas ou testadas em intervalos regulares de tempo, durante um longo período, algumas vezes uma década ou mais. Nestas investigações podem desenhar-se curvas de desenvolvimento ou curvas de aprendizagem em áreas como desenvolvimento cognitivo ou da linguagem ou competências físicas. Na verdade, as crianças podem mesmo ser seguidas até à vida adulta para analisar mudanças de personalidade, ou seguir o impacto de eventos de vida reais no curso de vida. Esta abordagem supera algumas das deficiências do método correlacional e transversal. Permite ao pesquisador estudar a estabilidade de um comportamento no decorrer do tempo. Também é útil para determinar se as crianças, estudadas individualmente, passam por transições no desenvolvimento sugeridas pelos estudos transversais (por exemplo, da forma de agressão física para a verbal).

As questões sobre a direcção causal levantadas nos estudos correlacionais podem ser parcialmente respondidas através de estudos longitudinais. No estudo sobre violência na televisão e agressão descrito anteriormente, por exemplo, as medidas eram recolhidas inicialmente com crianças do primeiro e terceiro ano; as mesmas crianças eram avaliadas dois anos mais tarde, quando estavam, respectivamente, no terceiro e quinto ano. As crianças que assistiam a muitos programas violentos de televisão quando menores eram mais agressivas que seus colegas dois anos mais tarde. O inverso também era verdadeiro: as crianças que eram mais agressivas quando menores viam mais programas violentos dois anos mais tarde. Isto é, assistir a programas de televisão parecia contribuir para a agressão, e características agressivas da personalidade pareciam contribuir para uma preferência por programas violentos (Huesmann, Lagerspetz, & Eron, 1984). Nos estudos longitudinais, os problemas relacionam-se com o efeito da prática, a perda de participantes, ou problemas de financiamento.

Problemas do método experimental em psicologia do desenvolvimento...

Como vimos antes, no método experimental procura-se avaliar de que modo diferentes valores, graus e intensidades da variável independente afectam o comportamento (variável dependente)

Ex. VI (quantidade de contacto físico entre a mãe e o bebé)

VD (comportamento vincutivo)

VE ou VP (externa ou parasita)

GE (pegar 60 minutos 'extra' ao colo)

GC (comportamento 'normal')

- Como encontramos os participantes?

- Há diferenças entre os voluntários e não voluntários?
- Qual pensam os participantes ser o objecto da experiência?
- Como é que os participantes interpretam as instruções?
- Tentarão eles agradar ao experimentador?
- Comportar-se-ão de forma diferente por estarem a ser estudados?
- Se houver desistentes, serão eles diferentes dos que não o fazem de forma sistemática?
- Se não conseguirem ou decidirem não levar a cabo as instruções, di-lo-ão?
- Até que ponto será ético interferir em coisas tão importantes como a frequência com que as mães afagam as suas crianças?
- Conseguirá o experimentador ser realmente objectivo ao registar a variável independente?
- Conseguirá o experimentador ser consistente aos métodos de registo utilizados durante o período do estudo?

Crescimento físico e desenvolvimento: controvérsia Hereditariedade vs. Meio

Como são as pessoas e o que as faz serem assim?



As pessoas são muito variadas. Diferem quanto ao tamanho, religião, sexo, idade, inteligência e educação. Diferem ainda quanto às características sociais, económicas e morais. A individualidade é o resultado de características biológicas ou herdadas (hereditárias) ou é influenciada pelo meio ambiente onde vivem?



Como qualquer outra ciência, a psicologia do desenvolvimento apresenta uma vasta gama de estudos e investigações. Um dos grandes temas desses estudos assenta, precisamente, no 'debate' sobre o que é que tem maior influência para um bom desenvolvimento humano. Alguns estudiosos apontam a hereditariedade (o que é transmitido dos pais para os filhos), outros o meio ambiente, e outros referem o tempo (momento) em que a pessoa nasce, como principal factor para um bom desenvolvimento.

A controvérsia

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 ideias inatas, e, de outro lado, as teorias baseadas no empirismo de Locke, segundo o qual todo conhecimento da realidade objectiva resulta da experiência, através dos órgãos sensoriais, dando, assim, mais ênfase aos factores do meio. A mente é uma tabua rasa (tabula rasa) sobre a qual se escreve a experiência e o bebé não é mais do que um pedaço de barro que pode ser moldado e trabalhado pelas mãos de um mestre artesão (o meio), podendo vir a ter qualquer forma adulta, através do uso de técnicas de condicionamento.

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 factores genéticos são mais importantes à percepção do que os factores do meio. Por outro lado, cientistas como Hebb (1949) defendem a posição empirista, segundo a qual os factores 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 factores inatos determinantes do comportamento do indivíduo, enquanto outros, como Bandura, em sua teoria da aprendizagem social, afirmam que os factores do meio é que, de facto, modelam a personalidade humana. Na pesquisa sobre o desenvolvimento verbal, alguns psicólogos como Gesell e Thompson (1941) preocupam-se mais com o processo da maturação como facto 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 factores genéticos, como é o caso de Jensen (1969), enquanto outros salientam mais os factores do meio, como o faz Kagan (1969).

Um dos maiores defensores da hereditariedade foi Henry Goddard (um dos pioneiros dos estudos sobre a deficiência mental) que, em 1912, publicou um artigo sobre a família Kallikak (nome fictício). Martin Kallikak, soldado de guerra da Secessão americana, foi responsável pelo desenvolvimento de duas linhagens diferentes da família. Teve filhos de duas mulheres, uma era da alta sociedade e a outra era uma empregada de uma taberna. Do casamento surgiram descendentes que alcançaram grande prestígio (médicos, advogados, reitores, etc.). Como amante teve um filho ilegítimo, mais tarde conhecido como o “Velho Horror”. Este foi pai de 10 filhos. Goddard investigou este lado mau e só encontrou o mais baixo da condição humana: ladrões de cavalos, prostitutas, alcoólicos; só 46 (em mais de 400) tinham uma inteligência normal ou quase normal; os outros tinham inteligência muito abaixo da média.



No entanto, Goddard foi criticado porque não se preocupou com aspectos como: diferenças de meio-ambiente entre os dois ramos: deu uma explicação hereditária.

As suas provas, citadas em muitos textos de psicologia até aos anos 50, são hoje consideradas fantásticas pelos geneticistas contemporâneos: mesmo que inteligência fosse relacionada de forma tão directa e simples com o genótipo, como se faz com a cor dos olhos, devia haver muitos mais membros do lado mau inteligentes e vice-versa. De facto, pode considerar-se que a crença cega de Goddard enublou uma visão científica.

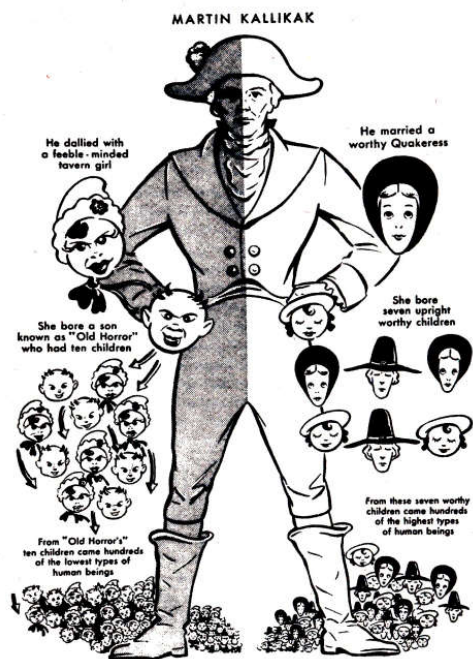
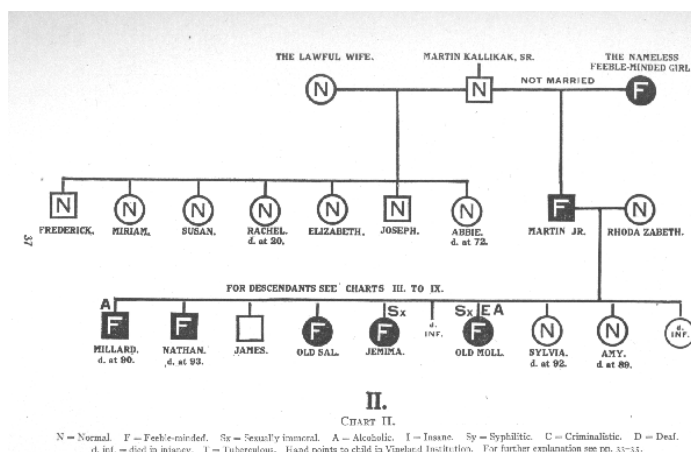


Figure 13.4
The "effects" of good and bad heredity on the descendants of Martin Kallikak





MALINDA, DAUGHTER OF "JEMIMA."



GREAT-GRANDSON OF "DADDY" KALLIKAK.
This boy is an imbecile of the Mongolian type.



CHILDREN OF GUSS SAUNDERS, WITH THEIR GRANDMOTHER.



DEBORAH AT THE SEWING MACHINE.

The Kallikak Family: A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness



De forma similar, Charles Davenport (1866–1944) defendia que os genes herdados dos nossos pais são responsáveis não só pela nossa inteligência, mas também pela motivação. Para cada traço, físico ou psicológico, haveria um gene (ex. a preguiça era herdada através de genes dominantes e ambição por genes recessivos).

Charles Davenport. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003–2011.

Biólogo e zoólogo norte-americano, Charles Benedict Davenport nasceu em 1866, em Brooklyn, e faleceu em 1944. Na escola, Charles Davenport demonstrou, desde cedo, um grande interesse pela ciência e pela engenharia. Entrou na Universidade de Harvard, depois de ter trabalhado durante nove meses como inspetor, como era o desejo do seu pai.

Em 1892, doutorou-se em Biologia pela Universidade de Harvard, onde foi professor até 1899. Casou em 1894 com uma zoóloga, que o apoiou sempre na sua carreira e nas suas investigações.

Charles Davenport tornou-se director do Laboratório de Biologia de Cold Spring Harbor, em 1898. Começou por construir um pequeno centro de investigação científica e, em 1904, convenceu a Instituição de Carnegie de Washington a estabelecer um Centro Experimental de Genética e Evolução em Long Island, Nova Iorque, ao lado do Laboratório de Biologia. Em 1910, Charles Davenport funda o Centro Eugénico de Cold Springs, como seu director, mantendo o seu interesse pela genética humana.

O trabalho, em 1866, de Gregor Mendel tinha sido recentemente conhecido e os cientistas procuravam um estudo quantitativo sobre a evolução. Davenport iniciou esta pesquisa que foi totalmente elaborada no seu laboratório, onde adicionou ao conhecimento básico da variação genética, o conceito de hibridização e da selecção natural.

Mas Davenport necessitava de mais informação sobre a evolução humana, e como as experiências com seres humanos estavam fora de questão, começou um projecto a longo prazo onde colecionava histórias de família de tantas pessoas quanto as que pôde observar. Era pedido a cada sujeito que relatasse histórias sobre as suas famílias e pesquisado até ao fim da lembrança memória das histórias passadas. Acreditou que estudando estes registos de família, poderia seguir traços através das gerações e determinar uma forma matemática, onde poderia prever a ocorrência de determinados traços. Acreditava que a nacionalidade estava ligada à distribuição de tais traços e que os povos de países diferentes seriam biologicamente diferentes uns dos outros. Estes dados estiveram no centro das suas ideias de sempre sobre a eugenia.

Os asilos superlotados, a ausência de terapêuticas eficazes e as ideias de degeneração tornavam quase todos os psiquiatras interessados nas ideias eugénicas, mas particularmente Davenport. Os eugénicos mostravam-se particularmente interessados nas doenças mentais, embora algumas fossem conhecidas por nomes diferentes, como a "demência precoce", que nós conhecemos por esquizofrenia, e pela idiotia mongolóide, agora denominada síndrome de Down. A debilidade mental era considerada a doença mental mais importante pelos eugénicos, e juntamente com baixo quociente de inteligência eram associadas a conduta anormal, promiscuidade, criminalidade e dependência social.

Os eugénicos "temiam" estes débeis mentais, porque podiam passar por normais e procriar com pessoas normais. Este foi o caso de Martin Kallikak, um homem normal que procriou com uma moça atraente, mas de mente fraca e gerou uma prole corrupta. Davenport teve reconhecimento da comunidade científica com o estudo desta família.

De acordo com Davenport, no seu livro mais ilustre, *Heredity in Relation to Eugenics*, de 1911, dizia: "O programa geral de eugenia é claro: pretende-se melhorar a raça, induzindo os jovens a seleccionar melhor os seus parceiros no casamento, para se apaixonarem de uma forma inteligente. Inclui, também, o controlo do Estado sobre a propagação de doenças mentais incapacitantes. Isto não implica a destruição dos que não se encaixam antes ou depois do nascimento, implica sim a possibilidade de esterilização das pessoas mais frágeis e fracas de espírito".

Já para John Broadus Watson (1878–1958), defensor do meio ambiente, a criança não é mais do que um pedaço de barro que é moldado e trabalhado pelo meio ambiente em que ela se insere. Watson achava que um bebé podia ser moldado, através do uso do processo de condicionamento (descoberto pelo fisiólogo russo Ivan Pavlov), de modo a vir a ser qualquer tipo de adulto (trapezista, advogado, criminoso). Se um cão podia ser condicionado, também um bebé o pode ser.

A partir daqui escreveu uma obra (1913) acerca da sua experiência com um bebé de nove meses que ficou conhecido como o caso do bebé Albert.

Watson queria testar a ideia da origem do medo: se era inato ou aprendido como uma resposta condicionada. Para tanto, o 'Pequeno Albert' (apelido de um bebé de nove meses que John escolheu num hospital) era exposto a um coelho branco, um rato branco, um macaco, máscaras com e sem pêlos, novelos de algodão, jornal em chamas e uma miscelânea de outras coisas por dois meses sem qualquer tipo de condicionamento.

A experiência começou quando Albert foi colocado num colchão no meio do quarto. Um rato branco de laboratório era colocado próximo dele e o bebé brincava livremente com o animal. Toda vez que Albert tocava o rato, Watson fazia um barulho alto ao bater numa barra de aço com um martelo. Albert chorava e mostrava medo quando ouvia o som. Após diversas repetições desse com associado ao toque do rato, Albert ficava muito

nervoso quando o rato era mostrado, pois havia associado o animal ao barulho alto de tal forma que a simples aparição do rato produzia a resposta emocional do medo do som produzido por Watson.

Nas sessões seguintes da experiência, os investigadores descobriram que o menino não chorava somente devido à aparição do rato, mas também devido à aparição de outros animais, como coelhos, cães e macacos que antes não lhe assustavam. A conclusão do estudo até então foi que o condicionamento de animais elaborado por Pavlov é eficiente também para condicionar seres-humanos.



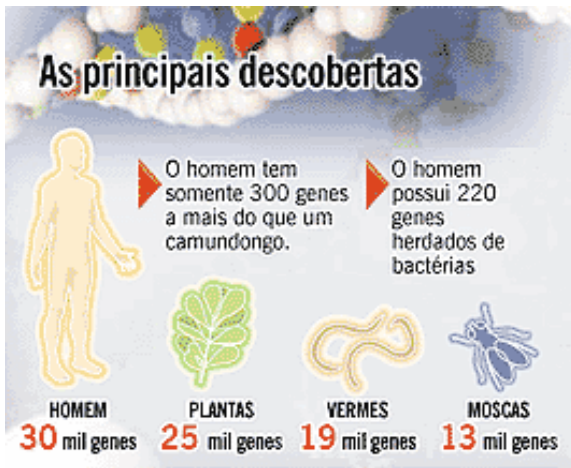
Watson acreditava que tinha encontrado a verdade máxima da psicologia, i.e., que não obstante os antecedentes genéticos, a estimulação do meio, sob a forma de condicionamento, podia gerar qualquer comportamento. Anos mais tarde proclamou as suas famosas palavras:

"Dêem-me uma dúzia de crianças sadias, bem constituídas e a espécie de mundo que preciso para as educar, e eu garanto que, tomando qualquer uma delas, ao acaso, prepará-la-ei para se tornar um especialista que eu seleccione: um médico, um comerciante, um advogado e, sim, até um pedinte ou ladrão, independentemente dos seus talentos, inclinações, tendências, aptidões, assim como da profissão e da raça dos seus antepassados." (J. WATSON)

Interacção entre a hereditariedade e o meio

A hereditariedade é o conjunto de processos biológicos que asseguram que cada ser vivo receba e transmita informações genéticas através da reprodução.

A informação genética é transmitida através dos genes, porções de informação contida no ADN dos indivíduos sob a forma de sequências de nucleótidos.



A hereditariedade pode ser específica ou individual.

A hereditariedade específica é responsável pela transmissão de agentes genéticos que determinam a herança de características comuns a uma determinada espécie.

A hereditariedade individual designa o conjunto de agentes genéticos que actuam sobre os traços e características próprios do indivíduo que o tornam um ser diferente de todos os outros.

Uma distinção importante respeita aos genes dominantes e recessivos.



Hoje considerado o 'pai da genética', Gregor Mendel (1822–1884) formulou os princípios da transmissão hereditária das características físicas. Ao realizar experiências com sete características diferentes de variedades puras de ervilhas, Mendel deduziu a existência de unidades hereditárias, que actualmente chamamos de genes, os quais expressam, frequentemente, caracteres dominantes ou recessivos.

O seu primeiro princípio (a lei da segregação), afirma que os genes se encontram agrupados em pares nas células somáticas e que se separam durante a formação das células sexuais (gametas femininos ou masculinos).

O seu segundo princípio (a lei da segregação independente) afirma que a actuação de um gene, para determinar uma característica física simples, não recebe influência de outras características. As leis de Mendel forneceram as bases teóricas para a genética moderna e a hereditariedade.

Nos seres-humanos e relativamente à cor dos olhos, constata-se que os olhos castanhos são dominantes em relação aos olhos azuis.

Traço revelado: fenótipo (olhos castanhos)

Gene subjacente: genótipo (um gene de olhos azuis e um gene de olhos castanhos; dois genes de olhos castanhos).

Um traço como a cor dos olhos em que um par de genes determina o fenótipo é muito raro. A maior parte dos traços comportamentais (ex: inteligência) resulta da combinação de um grande número de genes – hereditariedade poligénica. A hereditariedade tem leis sistemáticas: investigações já demonstraram que, em conjunto com competências motoras e intelectuais, a esquizofrenia e a psicose maníaco-depressiva têm componentes hereditárias muito fortes, mas o meio continua a ser fundamental. Só que os genes transportam predisposições constitucionais relativamente a diversos comportamentos

que o meio pode atrofiar ou alimentar. A hereditariedade poligénica permite o realce da diversidade genética entre os indivíduos.

Genótipo e fenótipo

Designamos por genótipo o património hereditário com que fomos dotados, as informações hereditárias de um organismo contidas no seu genoma. No caso de organismos diplóides, pelo processo de meiose, metade dos genes pertencem ao pai e a outra metade à mãe.

O fenótipo é a manifestação externa do genótipo, isto é o conjunto dos caracteres observáveis do indivíduo, todas as características fisiológicas e psicológicas que um indivíduo apresenta. Corresponde assim à 'aparência' do indivíduo, ao conjunto de traços que resulta da interacção, da acção concertada entre genótipo(informação genética) e o meio.

Com efeito, as características de um indivíduo não dependem apenas do código genético que recebem aquando da sua concepção – ele sofre a influência do meio ambiente. O genótipo pode contribuir para a possibilidade de um indivíduo desenvolver membros longos e grande massa muscular, mas a subnutrição ou a falta de exercício impedirão o desenvolvimento das capacidades atléticas. Nem todos os organismos com um mesmo genótipo parecem ou agem da mesma forma, porque a aparência e o comportamento, assim como os demais componentes do fenótipo, são modificados por condições ambientais e de desenvolvimento. De igual forma, irmãos gémeos idênticos, com o mesmo ADN podem tornar-se bem diferentes se, por exemplo, um for surfista, viver na praia, apanhando sol, e o outro viver num país frio, que quase não apanhe sol. Um vai ter a pele morena, o outro não. Um vai ter o cabelo 'loiro', queimado de sol e mar, o outro não.

A cor da pele é apenas um exemplo, frente a um fenótipo inteiro. Uma pessoa pode alterar seu fenótipo constantemente: pessoas magras podem fazer exercícios físicos e adquirir mais massa muscular. Pessoas com cabelos loiros podem escurecê-los com tintas, e vice-versa. As características fenotípicas alteradas de uma pessoa não são passadas aos seus descendentes, pois a eles são passadas apenas as características genotípicas. Um casal de halterofilistas não terá automaticamente um filho musculoso. O seu filho poderá ter predisposição a ter muita massa muscular se isso já for uma característica genotípica de um dos pais, e se ele herdar essa característica.

Por outro lado, apesar de o fenótipo poder mudar continuamente ao longo da vida de um indivíduo, o genótipo permanece constante, excepto por eventuais alterações no material genético de algumas de suas células (mutações somáticas). Os factores relacionados com a aparência física são geralmente considerados herdados:

- i. a não se que haja trauma cefálico ou doença, o intelecto e a altura são determinados biologicamente
- ii. a não ser que haja tratamento medicamentoso ou raios luminosos externos, a cor da pele também é predeterminada
- iii. a não ser que haja ferimento ou operação plástica, a forma do nariz e orelhas é predeterminada.

Herda-se, enfim, a maioria dos caracteres relacionados com a aparência. Todavia:

“O padrão genético estabelecido no momento da concepção influencia as características da personalidade que uma pessoa desenvolverá. De forma muito óbvia, o dano encefálico herdado ou os defeitos de nascença podem ter influência pronunciada sobre o

comportamento da pessoa. Além disso, os factores somáticos (orgânicos) como altura, peso (...), o funcionamento dos órgãos dos sentidos e outros podem afectar o desenvolvimento da personalidade. “ Wittig, A., Psicologia Geral, McGraw-Hill, 1981, p.7 (adapt.)

De facto, o meio social – família, grupos e cultura a que se pertence – desempenha um papel determinante na construção da personalidade. A personalidade forma-se num processo interactivo com os sistemas de vida que a envolvem: a família, a escola, o grupo de pares, o trabalho, a comunidade... Uma personalidade é marcada por todo o processo de socialização em que a família, sobretudo nos primeiros anos, assume um papel muito importante, pelas características e qualidade das relações existentes e pelos estilos educativos. O tipo de ambiente e o tipo de clima vivenciados (gratificante, hostil, violento, harmonioso) também influenciam a personalidade.

O meio ambiente abrange muitas influências:

- i. o meio químico pré-natal: drogas, nutrição e hormonas
- ii. o meio químico pós-natal: oxigénio e nutrição.
- iii. as experiências sensoriais constantes: os eventos processados pelos sentidos inevitáveis a qualquer indivíduo como sons de vozes humanas, contacto físico com as pessoas, etc. (todos passam por essas experiências).
- iv. as experiências sensoriais variáveis: eventos processados pelos sentidos e que diferem de um animal para outro da mesma espécie, dependendo das circunstâncias particulares de cada indivíduo (nem todos passam por essas experiências).



A melhor forma de estudar estes dois factores é de analisar dois gémeos verdadeiros (monozigóticos), pois terão com certeza traços de carácter mais idênticos do que outro tipo de irmãos. Estes traços são os que provavelmente aparecem na herança da hereditariedade.

O estudo dos gémeos demonstrou que, na generalidade, é nas características da personalidade que a semelhança é menor, em comparação com as semelhanças físicas e intelectuais.

Por outro lado, os gémeos criados por famílias diferentes em meios diferentes adquiriram ao longo da vida uma diferença substancial

de comportamentos. Com toda a certeza que uma criança gémea de outra sorrirá com frequência se o meio ambiente e a família aonde está a ser criada é calma, e lhe responde sempre com boas palavras e sorrisos, reforçando então a disposição alegre da criança. Se o gémeo desta criança estiver integrada numa família aonde reine um ambiente demasiado repressivo e protector, se calhar ele não sorrirá tão frequentemente. Isto significa que nós estamos sujeitos a experiências diárias que podem modificar o nosso temperamento e carácter. Na verdade, o melhor argumento a favor da influência ambiental na formação da personalidade encontra-se no estudo desenvolvido com gémeos idênticos que são criados em lugares diferentes por diferentes pessoas. Podem ser encontradas diferenças quanto à estatura e seus QI, conceito social, pessoal e objectivos de trabalho. O meio ambiente desempenha um importante papel nessa diferenciação.

“Os psicólogos têm procurado determinar o efeito relativo da hereditariedade e do ambiente no desenvolvimento da personalidade. Em geral, parece que quanto mais próximo é o relacionamento de duas pessoas, tanto mais provável é que as características da sua personalidade sejam as mesmas. Entretanto, esta tendência é afectada pelas circunstâncias ambientais. Assim os gémeos idênticos criados juntos têm mais probabilidade de mostrar padrões semelhantes do que os criados separadamente, mas mesmo estes têm mais probabilidade de ser semelhantes do que irmãos que não sejam gémeos.”

WITTIG

Maturação e aprendizagem ou experiência

A partir do património 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 refere-se 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 factores gerais de alta complexidade e de grande importância – maturação e experiência.

Maturação significa crescimento e diferenciação dos sistemas físicos e fisiológicos do organismo. O crescimento refere-se a mudanças resultantes de acréscimo de tecidos. É portanto, de natureza quantitativa. A diferenciação refere-se 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 – mesoderme, endoderme e ectoderme – das quais se originam os vários órgãos e sistemas do corpo. Maturação, portanto, refere-se a mudanças que ocorrem no organismo como resultado de crescimento e diferenciação dos seus tecidos e órgãos.

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 a sua alimentação mudou, o que é um 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 direcção exacta que a maturação tomará será afectada por aquilo que acontece no contexto em que vive o organismo.

A experiência refere-se a todas as influências que agem sobre o organismo ao longo da sua vida. A experiência pode afectar o organismo em qualquer fase de sua ontogénese. Há experiência com acções químicas, ou doenças, que podem afectá-lo na vida intra-uterina, e há outras que podem afectá-lo depois do nascimento. Quer se trate, portanto, de experiência endógena ou exógena, ela constitui, sempre, um dos factores de interacção 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 desportivas, um programa de educação física a afetará de modo diferente do que afetaria sem tal experiência traumática.

Acontece, porém, que os efeitos que determinada experiência pode causar são limitados 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.

O desenvolvimento determinado pela maturação ocorre, na sua forma pura, independentemente da prática ou tratamento, pois as sequências maturacionais são poderosas. Não precisamos praticar o crescimento dos pelos, não precisamos que nos 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 sequência 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 num orfanato no Irão, durante os anos 50. Num 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 estádios da sequência que leva ao gatinhar e andar. Em função disso, muitos bebês não gatinhavam. Ao invés disso, eles conseguiram movimentar-se, patinando, uma forma de locomoção na qual a criança se senta e impulsiona para a frente através de um movimento de flexionar e esticar as pernas. Todas as crianças acabavam andando, mas os patinadores eram muito atrasados, e sua sequência de movimentos pré-marcha estava alterada. Portanto, embora as sequências maturacionais sejam poderosas, elas são afetadas pelo tipo de estimulação disponível para a criança.

Com referência às influências ambientais, tem havido grande quantidade de investigações na 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 quê' mais, do que, 'por quê'. 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, porquê? Esta pergunta, 'por quê', leva-nos, inevitavelmente, ao exame mais detalhado dos ambientes 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 actual 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 ideias comuns pode ser interpretada, com mais segurança, como resultado de insuficiência mental. 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:

- i. as habilidades alicerçadas de modo mais directo 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).
- ii. quanto mais amadurecido o organismo, tanto menor treino é necessário para atingir um determinado nível de proficiência.
- iii. a aprendizagem ou treino antes da maturação pode resultar em melhoria nula ou apenas temporária.
- iv. quando o treino prematuro é frustrado, os seus efeitos podem ser prejudiciais (Hilgard, 1962).

O tempo: a importância dos períodos críticos

O desenvolvimento físico e padrões de comportamento a longo-prazo muitas vezes dependem de quando exactamente ocorre um efeito ambiental (ex: períodos críticos pré-natais, períodos óptimos no início da infância). Se ocorrem interferências no desenvolvimento normal durante esses períodos, é possível que surjam deficiências, ou disfunções permanentes. Por outro lado, alguns comportamentos não se desenvolvem até um indivíduo atingir um ponto de prontidão, uma altura em que já houve maturação suficiente. O potencial hereditário pode ser enriquecido ou empobrecido, dependendo do tipo, quantidade e qualidade dos nossos encontros com o meio e do momento em que estes encontros ocorrem (nem demasiado cedo nem demasiado tarde).

O desenvolvimento pré-natal

Em rigor, a vida começa no momento em que as células germinais procedentes dos pais se encontram, quando o espermatozóide fertiliza o óvulo.

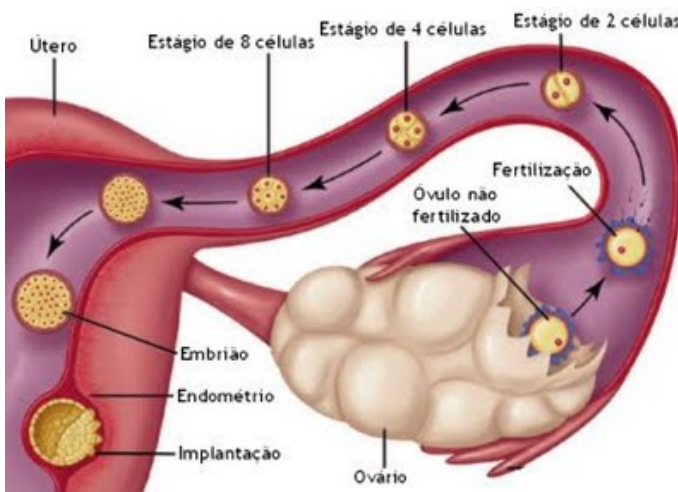
Para haver fertilização, um dos 20 milhões de espermatozóides liberados durante o acto sexual deve encontrar o óvulo e penetrar nele, na trompa da Falópio ou num processo in vitro.

A fertilização ocorre quando há esta penetração. Cada um dos pais contribui com 23 cromossomas. Neste instante é definido o potencial genético do indivíduo. Esta única célula possui toda a herança genética do pai e da mãe, mas a sua realização dependerá de factores ambientais e hereditários.

Período germinal (da concepção à primeira semana)

Depois da fertilização, os núcleos das duas células ficam lado a lado por algumas horas, antes de se fundirem para formar o zigoto (óvulo fertilizado com 46 cromossomas).

Aproximadamente 36 horas após a fecundação, o zigoto entra em uma fase de rápida divisão celular. Esta divisão continua até que se desenvolvam as mais de 800 bilhões de células especializadas que irão constituir o organismo humano.



Inúmeras mitoses (divisões celulares) vão ocorrendo e três dias após a concepção já há 32 células e com quatro dias, 90 células. Após estes 3/4 dias de divisões celulares, o zigoto desce pela trompa de Falópio ao útero, prendendo-se à parede uterina. Este processo de fixação (nidação) marca o verdadeiro estado de gravidez, embora sejam contados os dias a partir do último sangramento menstrual. Ou seja, nas duas primeiras semanas do que é considerado gravidez, a mulher

realmente não está grávida. A implantação geralmente ocorre no final da primeira semana após a fertilização.

O óvulo fica praticamente inalterado em tamanho; sobrevive com sua própria gordura; mede + / - 2,5 mm; a sua situação é de grande risco, pois a mãe pode não saber que está grávida e ingerir álcool, tabaco e drogas que podem afectá-lo e até matá-lo. Malina e Bouchard (1991) estimam que cerca de 50% de todos os óvulos fertilizados são abortados espontaneamente no primeiro trimestre; parece muito alarmante, mas o processo de aborto espontâneo ajuda a assegurar que somente os zigotos mais aptos sobrevivam.

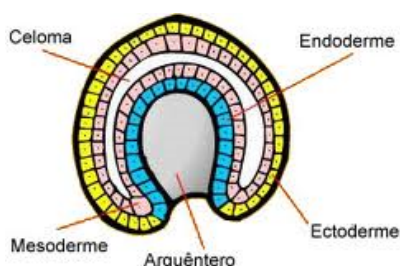
Período embrionário (da segunda semana ao segundo mês)



O período germinal está agora terminado, começando o período embrionário. O período embrionário vai da segunda até à oitava semana após a fecundação. Embrião significa "que cresce internamente".

Esta fase caracteriza-se pela formação da maioria dos principais sistemas do corpo e caracteriza-se por um rápido crescimento e desenvolvimento dos sistemas (respiratório, digestivo, nervoso, etc.).

Algumas células especiais formam a placenta e em outra camada especial de células forma-se o líquido amniótico, que envolverá todo o embrião (excepto ao redor do cordão umbilical).



O embrião desenvolve-se a partir de três camadas de células, definidas ao fim do primeiro mês: a ectoderme, a mesoderme e a endoderme. Cada parte do nosso corpo desenvolve-se a partir desses três tipos de camadas e são formadas de forma rudimentar ao redor do final do período embrionário.

Sistemas desenvolvidos a partir das três camadas celulares

camada

sistemas

Endoderme

sistema digestivo

(camada interna)

Em consequência deste crescimento e desenvolvimento rápidos, este período é muito vulnerável à influência de factores como doenças maternas, uso de medicamentos ou de drogas.

Período fetal



Da conclusão das oito semanas ao fim da gravidez, 'o ser humano que se desenvolve é chamado feto', que significa 'filho não-nascido'. Durante esta fase e até ao final da gravidez (por volta das 40 semanas), chamada período fetal, o corpo cresce e aperfeiçoa-se e os seus órgãos e sistemas começam a funcionar.

Nesta altura, todos os órgãos, músculos e sistemas se tornam funcionais. O feto cresce firmemente em tamanho e ganha peso; começa também a mover-se e a dar pontapés

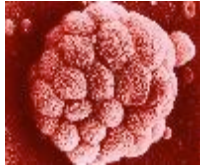
dentro do corpo da mãe. Nos últimos três meses, o feto pode reagir ao toque e ao som, e formam-se camadas de gordura para o proteger de mudanças na temperatura após o nascimento. No último mês, o feto geralmente muda para uma posição de cabeça para baixo e então o corpo da mãe prepara-se para o nascimento. O feto pode começar a reagir aos estímulos a partir das oito semanas após a concepção, é sensível à estimulação do nariz, lábios e queixo. A área de sensibilidade aumenta gradualmente e à 14 semana já todo o corpo é sensível, com excepção da parte de cima e de trás da cabeça: o alto da cabeça ("moleirinha") só responderá aos estímulos depois do nascimento. O feto pode agir espontaneamente; após o quarto mês, a mãe apercebe-se desta actividade (bastante difusa); os movimentos são lentos e envolvem diversas partes do corpo.

DESENVOLVIMENTO FETAL

O período embrionário abarca os momentos iniciais do desenvolvimento humano desde a fecundação até ao final da oitava semana (ou 56 dias) de gestação. É ao longo deste período que se formam todos os principais sistemas e estruturas.¹ Entre a quarta e a oitava semana de gestação os tecidos e órgãos desenvolvem-se rapidamente. No final da oitava semana todos os órgãos importantes estão formados e a funcionar, por exemplo, o coração bate e assegura a circulação do sangue.



Fecundação†



Cerca de 1 semana^{††}



Cerca de 4 semanas^{††}



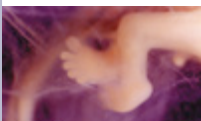
6 semanas^{††}



7 semanas^{†††}



7 semanas^{†††}



8 semanas^{†††}



Durante a vida intra-uterina, o indivíduo pode receber a influência de vários factores que determinarão o curso do seu desenvolvimento. Entre esses factores, salientam-se a idade e a dieta da grávida e o uso abusivo de drogas e medicamentos, infecções e da própria radiação.

Doenças que podem ser transmitidas ao indivíduo na vida intra-uterina, como a sífilis, a rubéola e a diabetes, prejudicam também o desenvolvimento normal do ser humano.



De uma forma geral, o período pré-natal tem um significado psicológico, social e biológico, quer para a criança em desenvolvimento quer para a família. Em função da cultura, as atitudes individuais e sociais para com a gravidez e educação de crianças variam de forma considerável, mas independentemente da forma como é visto, o período pré-natal é uma altura de grande ajustamento, que pode influenciar a criança antes do nascimento e afecta de certeza depois do mesmo.

O maior efeito das influências ambientais ocorre em determinados períodos críticos, alturas em que o organismo está agudamente receptivo a influências específicas. Para a maior parte dos sistemas orgânicos fetais, estes períodos ocorrem durante as primeiras oito semanas de gravidez – três meses. Este período é de especial importância, pois sendo o palco de múltiplas e rápidas divisões celulares, também é o mais susceptível às anomalias congénitas. O feto é, neste período, muito sensível a factores que podem interferir no seu desenvolvimento.

Má nutrição, drogas, certos medicamentos, vírus e stress emocional prolongado podem ter efeitos sérios. Por exemplo, mães grávidas que tomam duas ou três bebidas alcoólicas/dia podem gerar bebés com baixos níveis de activação e que, mais tarde, podem apresentar dificuldades de aprendizagem.

Mães fumadoras tendem a colocar o feto em risco (aos 4 anos mostraram períodos de atenção mais curtos)

A nutrição da mãe é de importância primordial para o desenvolvimento normal do cérebro do feto.

Doenças como a rubéola e a sífilis na mãe podem provocar deficiências mentais, cegueira ou surdez na criança.

Uma mãe cujo tipo de sangue é RH negativo pode produzir anticorpos que podem lesar as células sanguíneas RH positivo do seu feto.

O facto de a mãe fumar ou consumir álcool pode provocar várias anormalidades fetais. A radiação pode lesar o feto em desenvolvimento.

Por último, quanto mais velha for a mãe, mais elevada é a probabilidade de defeitos de nascença na sua criança.

Além disso, parece também poder existir aprendizagem no útero, na medida em que um forte estado emocional pode ser transmitido ao feto em desenvolvimento.



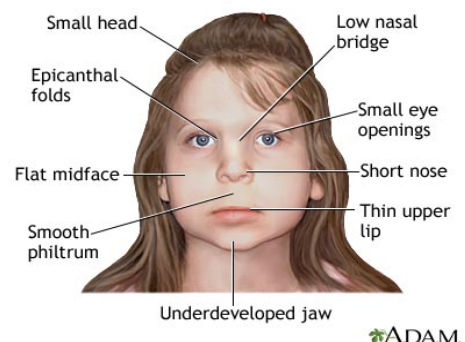
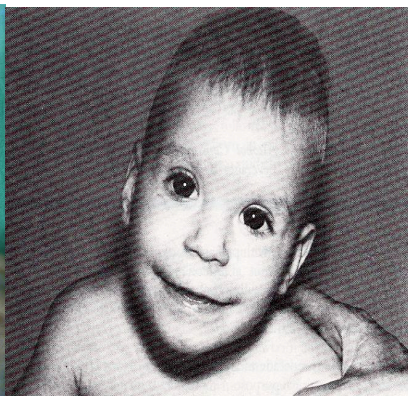
toxicodependência



toxoplasmose



rubéola



síndrome fetal do álcool

Importa aqui distinguir que há uma diferença fundamental entre factores genéticos e factores congénitos no processo de desenvolvimento. Genético só é aquilo que o indivíduo recebe através dos genes. Congénito 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 congénita, porque pode ser adquirida durante a vida intra-uterina, mas não é transmitida através dos genes; logo, a sífilis não é hereditária).

A etologia e o imprinting

Konrad Lorenz (1903–1989) foi o fundador da moderna etologia, o estudo comparativo do comportamento humano e animal, especialmente no seu meio natural, uma nova área de estudos científicos com profundas implicações para a humanidade. Pelas suas descobertas recebeu o prémio NOBEL de Fisiologia em 1973.

Lorenz descobriu que muitos dos mais importantes padrões de comportamento dos animais, aqueles tradicionalmente chamados instintivos, eram inatos e não podiam ser explicados behavioristicamente. Eram comportamentos fixos, que não podiam ser alterados ou eliminados pelo meio, por mais que se manipulasse experimentalmente esse meio. Os comportamentos instintivos acontecem espontaneamente, como que provocados por causas internas ao próprio animal. São comportamentos de busca, que não precisam sempre de um estímulo externo para se manifestarem.

Lorenz tomou como exemplo uma observação de um outro etologista, Wallace Craig, que tinha descrito como um pombo macho afastado da fêmea cortejava um pombo empalhado, um pedaço de pano e até mesmo o canto vazio da sua gaiola. Para Lorenz, o

comportamento do homem é fundamentalmente semelhante aos dos outros animais e está sujeito as mesmas leis causais da natureza. Segundo ele, o critério para determinar que um certo padrão de comportamento é inato, é que ele seja mostrando por todos os indivíduos normais da espécie, de determinada idade e sexo, sem nenhuma aprendizagem anterior e sem tentativas-e-erros. E este é o caso do comportamento agressivo, entre outros. O ponto crucial da visão de Lorenz a respeito da natureza humana é que, assim como muitos outros animais, o homem tem o impulso inato do comportamento agressivo em relação a sua própria espécie. Esse impulso estaria limitado a poucos danos, como acontece entre animais da mesma espécie, não fosse, no caso do homem, dois problemas:

O primeiro é este dispor de armas que multiplicam seu poder ofensivo. O desenvolvimento cultural e tecnológico coloca armas artificiais em suas mãos, de modo que o equilíbrio natural entre o potencial mortífero e a inibição é perturbado.

A segunda causa é que falta, na espécie humana, como em outros animais normalmente menos agressivos, o respeito ao gesto de submissão feito pelo perdedor. O homem, por essas razões, é o único animal que mata dentro de sua própria espécie

Para ele, no entanto, explicar nosso comportamento por causas naturais não exclui ou afecta necessariamente a nossa "dignidade" ou nossa escala de valores, – que os behavioristas consideram falsos –, nem mostra tão pouco que não somos livres (Skinner aconselhava que esquecêssemos valores como liberdade, natureza humana, etc.). Ao contrário, para Lorenz, o nosso crescente conhecimento de nós mesmos aumenta o nosso poder de autocontrolo e assenta em bases sólidas nossa vontade. Quanto mais compreendermos as causas materiais de nossa agressão, mais aptos estaremos para tomar medidas racionais para controlá-la. "O autoconhecimento é o primeiro passo para a salvação", disse.

Lorenz estava interessado no estudo dos animais no seu contacto com a natureza e na forma como sobreviviam nos ambientes reais e como eram afectados pelos 'desencadeadores' naturais, o estímulo do meio que despoleta padrões de comportamento não aprendido

Ele sugeriu que as espécies animais estão geneticamente construídas para aprenderem tipos específicos de informação que são importantes para a sobrevivência da espécie. Descreveu a aprendizagem de patos e gansos recém-nascidos. Os filhotes, logo que nasciam, aprendiam a seguir a mãe, ou então, uma falsa mãe, o primeiro estímulo móvel que vissem logo após o nascimento e durante as primeiras horas de vida. No momento do nascimento quem estivesse presente era entendido como sendo a mãe para os bebés gansos. O processo, que é chamado imprinting (cunhagem) compreende sinais visuais e auditivos do objecto "mãe" que são gravados, mesmo que sejam enganosos. Isto provoca uma resposta de acompanhamento que depois vai afectar o adulto. O imprinting constitui um exemplo perfeito de articulação cuidada entre hereditariedade e meio, sendo importante o período crítico: se não ocorrer nas primeiras 32 horas, especialmente entre as 13 e as 16 horas, dificilmente acontecerá.



Aprendendo quem é a sua mãe > O comportamento o imprinting

Silvia Helena Cardoso, PhD e Renato M.E. Sabbatini, PhD

"A verdade em ciência pode ser definida como a hipótese de trabalho melhor adequada para abrir caminho para uma próxima que seja melhor"
Konrad Lorenz

O comportamento animal se desenvolve como resultado da interação de influências genéticas e ambientais. Alguns comportamentos tem determinantes mais genéticos (inatos) do que comportamentais; em outros o oposto é verdadeiro. Inato é uma palavra em latim que significa "nascer com".

Por um lado, existem os chamados comportamentos instintivos, os quais são geneticamente programados e geralmente são muito pouco influenciados pela experiência ou aprendizagem. Eles são parte de uma constelação de habilidades que são essenciais para a vida e sobrevivência. O comportamento de chupar o mamilo da mãe nos bebês é um dos vários comportamentos instintivos com os quais nós nascemos. Por outro lado, nós temos comportamentos que são quase inteiramente dependentes da aprendizagem, tais como amarrar o cordão dos sapatos.

Existe, entretanto, toda uma gama de diferentes misturas de comportamentos inatos e aprendidos. Por exemplo, muitos padrões comportamentais aprendidos são dependentes de mecanismos inatos. Um gatinho é dotado de mecanismos cerebrais para caçar ratos, mas ele deve aprender a usá-los com a gata mãe. O mesmo acontece com alguns cantos de pássaros: eles precisam ouvir seus colegas adultos cantar, caso contrário seus padrões canoros (aqueles relacionados ao canto) se tornarão adulterados e irreconhecíveis para outros membros da espécie.



Um exemplo impressionante e muito curioso de influências genéticas e ambientais em comportamento animal é o chamado Imprinting ("estampagem", em português, mas geralmente é um termo não traduzido). Inicialmente, o fenômeno foi chamado de "stamping in". A razão para o nome é porque Lorenz achou que o objeto sensorial encontrado pela ave é estampado (ou carimbado), imediatamente e irreversivelmente no sistema nervoso.

Este é um fenômeno exibido por vários animais jovens principalmente pássaros, tais como os patinhos e pintinhos. Quando saem dos seus ovos, eles seguirão o primeiro objeto em movimento que eles encontrarem no ambiente (o qual pode ser a sua mãe pata ou galinha, mas não necessariamente). Ocorre então uma ligação social entre o filhote e este objeto ou organismo.

Os primeiros estudos científicos deste fenômeno foram realizados pelo austríaco naturalista Konrad Lorenz (1903 – 1989), um dos fundadores da etologia (o estudo do comportamento animal). Ele descobriu que, se gansos cinzentos fossem criados por ele desde filhotinhos, eles o seguiriam como se fosse sua mãe. Os gansinhos seguiam Lorenz até mesmo depois de se tornarem adultos e manifestavam uma maior preferência por ele do que por outros gansos!



Em outros experimentos, Lorenz demonstrou que patinhos poderiam receber o imprinting não somente de seres humanos, mas também de objetos inanimados, tais como um balão. Ele descobriu também que existe uma "janela" muito restrita de tempo após o nascimento dos filhotinhos para que o imprinting se realizasse efetivamente. Por este e outros trabalhos, Lorenz ganhou o Prêmio Nobel para Medicina e Fisiologia em 1973.

O trabalho de Lorenz forneceu uma evidência muito

importante de que existem períodos críticos na vida onde um tipo definido de estímulo é necessário para o desenvolvimento normal. Como é necessária a exposição repetitiva a um estímulo ambiental (provocando uma associação com ele), podemos dizer que o imprinting é um tipo de aprendizagem, ainda que contendo um elemento inato muito forte.

Induzindo o imprinting

Algumas das características do imprinting poderiam ser explicadas pela tendência que o filhote de pássaro tem para procurar e responder seletivamente a padrões de estímulos particulares, tais como o aspecto característico de uma ave adulta. Antes do imprinting se instalar, o cérebro da ave jovem tem a capacidade de reconhecer os tipos de estímulos os quais serão subsequentemente aprendidos por associação, e este é um dos componentes inatos. O cérebro também comanda um número de ações motoras em cadeia que facilitam o processo de aprendizagem e mantém a proximidade ao objeto de sua ligação. Este é um outro componente inato ou espécie – específico.

A aprendizagem, entretanto, só pode ocorrer com base em estruturas neurais determinadas geneticamente e em um período biologicamente crítico no ciclo da vida do patinho. Sem dúvida, o imprinting apareceu como resultado da seleção natural, pois tem a importante função de permitir o reconhecimento dos pais do filhote, com a finalidade de favorecer a ligação social e de reprodução sexual com membros de sua própria espécie e não de outras. Suas características instintivas são claras, pelo fato de que uma vez que o imprinting é instalado, ele permanece por toda a vida, mesmo se for totalmente anti-natural.



A pesquisadora imita a pata mãe fazendo quack, quack, quack em frente de um grupo de patinhos logo após eles terem nascido. Eles aprendem rapidamente a identificar a sua mãe com bases em estímulos visuais, olfatórios e auditivos.



Então, os patinhos percebem a pesquisadora como sua mãe (sua protetora) e a seguem.



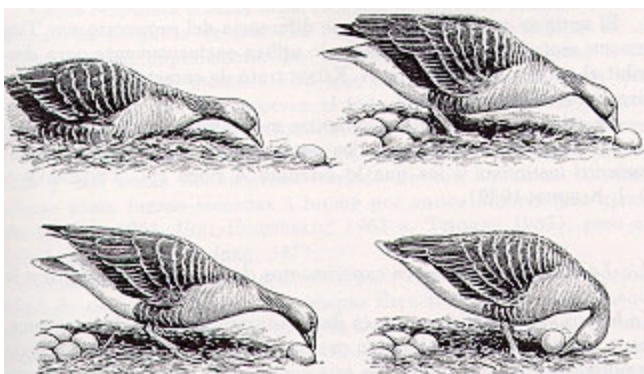
A importância do imprinting na natureza

No ambiente natural, o imprinting comportamental atua como um instinto para a sobrevivência em recém-nascidos. O filhote deve imediatamente reconhecer seus pais, por causa da probabilidade de ocorrerem eventos ameaçadores pouco depois do nascimento, tais como o ataque por um predador ou por outros adultos que poderiam ocorrer. Dessa forma, o imprinting é muito confiável para induzir a formação de uma forte ligação social entre o filhote e a mãe, mesmo que seja a mãe errada.

Esta é a única de muitas formas de imprinting que tem sido estudada, e é chamada de imprinting **filial**. Outra forma é o imprinting **sexual**, no qual as aves aprendem as características de seus irmãos de ninhada, as quais posteriormente irão influenciar suas preferências sexuais como adultos. Em gansos cinzentos, o imprinting filial e sexual ocorrem quase simultaneamente, mas em outros animais existe um claro intervalo entre os dois processos.

Imprinting em mamíferos é um processo mais raro. Primatas são animais altriciais, ou seja, eles nascem em um estado "incompleto", com o cérebro ainda imaturo, e que levará muitos meses para se tornar completamente operacional, alerta e ativo com todos seus sentidos e ações. Assim, a mãe é a suprema protetora. A ligação mãe-filho acontece por outros processos que não o imprinting. Não existe pressa, por assim dizer.

Padrões fixos de ação e imprinting



Outros pioneiros da etologia, tais como Niko Tinbergen (que ganhou o Prêmio Nobel no mesmo ano que Lorenz), estudou outro importante fenômeno no comportamento animal, que ele denominou de Padrão Fixo de Ação, ou PFA. Esta é uma sequência comportamental de atos motores mais elementares, os quais formam um padrão com uma função clara na vida do animal.

Por exemplo, quando um ovo rola para fora do ninho, a pata mãe o recupera através de uma elaborada sequência de movimentos de sua cabeça e bico. A prova de que é um padrão fixo é que, se o ovo escapa do bico, a pata continua a

executar o movimento estereotipadamente até que ele alcance o ninho; somente então começará tudo novamente.

Assim, ao descobrir o imprinting, Lorenz na verdade demonstrou como a experiência pode direcionar um padrão fixo de ação. Ele acreditava que o imprinting é o resultado da interação entre instinto e aprendizagem. Na sua época havia um debate caloroso entre os etólogos sobre a importância dos dois fatores no comportamento animal. Este debate foi chamado de "Nature x Nurture" (Natureza x Criação). Lorenz forneceu evidências de que este na verdade, era um dilema falso: em quase todos os comportamentos animais existe uma mistura de ambos.

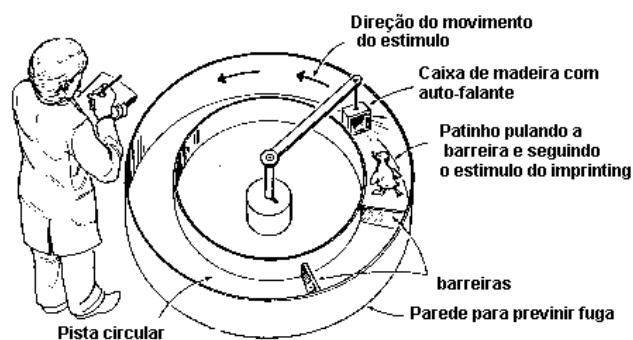
Entretanto, Lorenz achava que o imprinting diferia da aprendizagem associativa de várias formas. Primeiro, porque existe um período crítico restrito, ou tempo fixo, para ele acontecer. Com poucas exceções isto não vale para aprendizagem associativa. Segundo, porque o imprinting parece ser irreversível, e novamente, a aprendizagem associativa é altamente volátil, geralmente desaparecendo com o tempo (o processo de "esquecimento"). Terceiro, porque Lorenz propôs que o imprinting não é um processo individual de memória, o qual é restrito somente ao animal que experimenta a aprendizagem, mas que seria um tipo de condicionamento supra-individual, ou seja, "além e acima do indivíduo", ou de um grupo de organismos. Em outras palavras ele é espécie-específico, e não um processo geral tal como a aprendizagem associativa.

O imprinting hoje

Estudos recentes têm mostrado que a visão tradicional do imprinting proposta por Lorenz e seus seguidores pode ser incompleta ou mesmo incorreta. Lorenz estudou os animais principalmente em seus ambientes naturais, uma vez que esta é uma das principais premissas da etologia, entretanto, pesquisadores modernos o imprinting em um contexto de laboratório mais controlado rigorosamente. O objetivo desta abordagem é estudar o papel de formas especiais de aprendizagem, tais como reconhecimento visual de memória que opera no imprinting.

No laboratório, as situações de criação e testes para todos os sujeitos são mais facilmente estruturadas e controladas, tais como o ambiente onde os ovos são colocados antes que o nascimento aconteça. Por exemplo, a temperatura e iluminação são constantes, as paredes e assoalhos de todos os aparatos são pretas, nenhum alimento ou água é disponível durante o experimento, e o manuseio dos animais é mínimo.

Essas investigações tem mostrado que o imprinting não é nem rápido e nem irreversível, e também não é restrito a um período crítico, como foi proclamado por Lorenz e seus seguidores. Foi também descoberto que o imprinting ocorre em outras espécies, e que os componentes do aprendizado são mais importantes do que aqueles previamente pensados (Hoffman, 1996). Existe evidência de que este processo acumulativo está vinculado a liberação de endorfinas no cérebro.

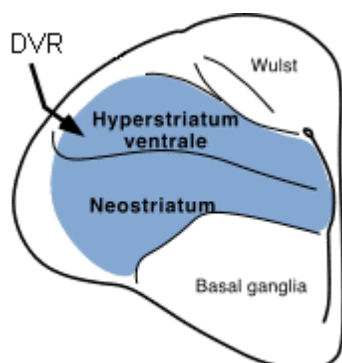


Equipamento usado no laboratório para estudar o imprinting em filhotes de patos

Assim, tem sido feita a hipótese por alguns autores que o estímulo de imprinting fornece uma retroalimentação confortadora através da liberação cerebral de endorfinas, agindo assim para fixar a associação com o objeto. Outro importante re-exame das teorias da era Lorenz é que o período crítico pode resultar da não interferência do período em que começa o medo do desconhecido, quatro ou cinco dias depois da ninhada. Desta forma, não existe competição com as respostas de medo, e o estímulo ambiental se torna um alvo para a ligação social.

Imprinting no cérebro

Existem áreas particulares no cérebro responsáveis pelo imprinting? Parece que sim. Diversos estudos usando diferentes técnicas neurobiológicas têm implicado a parte intermediária e medial de uma estrutura chamada hiperestriado ventral (IMHV) em ambos os lados do cérebro, como sendo uma das prováveis estruturas para o armazenamento da associação do imprinting (Horn, 1985). A crista ventricular dorsal (do inglês dorsal ventricular ridge, ou DVR) é uma estrutura apresentada unicamente em pássaros e répteis. Em pássaros,



a DVR inclui o hiperestriado ventral, e uma outra área chamada wulst. O wulst parece ser parte de um sistema que se assemelha ao substrato da memória em mamífero.

Evidência experimental sobre o papel do IMHV foi obtida por Horn e seus colaboradores em uma série de trabalhos científicos. Eles mostraram que pintinhos que tinham seu IMHV removido cirurgicamente em ambos os lados não podiam mais reter e nem reconhecer o imprinting.

A contribuição do imprinting para a ciência

Em conclusão, o imprinting é um exemplo maravilhoso da interação de comportamento inato espécie-específico, e as propriedades específicas de aprendizagem, as quais têm sido chamadas aprendizagem "perceptual" (Bateson, 1966). Estes estudos afirmam que as espécies animais são geneticamente construídas para capacitá-las a aprender tipos específicos de comportamento que são importantes para a sobrevivência das espécies. Imprinting é uma dessas formas de comportamento. Finalmente, devemos mencionar que os criadores de patos e gansos são bem conscientes da existência do imprinting, e algumas vezes eles tiram vantagem disso. Infelizmente, a prática intensiva de exploração econômica de aves de corte tem levado ao processo de incubação artificial de ovos em ambientes estéreis e não naturais. Isto, em consequência, produz milhões de pintinhos, gansinhos e patinhos "órfãos", os quais são privados de seu desenvolvimento comportamental natural.

Referências

- Grier, J., Counter, S. & Shearer, W. (1967). Prenatal auditory imprinting on chickens. *Science*, 155, 1962.
Guiton, P. (1959). Socialization and imprinting in brown leghorn chicks. *Journal of Animal Behavior*, 7, 26.
Howard S. Hoffman (1996) [Amorous Turkeys and Addicted Ducklings](#) – The Science of Social Bonding and Imprinting.
Horn G (1985) Memory, Imprinting, and the Brain. Oxford:Clarendon Press.
Jaynes, J. (1957). Imprinting: The interaction of learned and innate behavior. *The critical periods. J. of Comparative and Physiological Psychology*, 50, 6.
John A. Wiens, "[Lorenz, Konrad Zacharias](#)" Discovery Channel School, original content provided by World Book Online, .
Lorenz, K. (1952). "King Solomon's ring." New York: Crowell.
Austrian Zoologist Shows How Young Birds Identify Their Parents, Dorling Kindersley (1997)

Contribuição da etologia

As contribuições da perspectiva etológica para a psicologia do desenvolvimento podem ser resumidas sobretudo em dois aspectos, um de natureza conceptual e outro de cunho metodológico.

No que se refere ao primeiro delas, os autores de orientação etológica destacaram sobretudo o conceito de ambiente de adaptação, ressaltando o carácter determinante que o ajuste às exigências deste ambiente tem sobre o comportamento. Mas, como aqueles que se situam nesta perspectiva nos ensinam, quando se pensa no ambiente de adaptação não se deve pensar somente no ambiente actual ao qual os membros da nossa espécie têm de se adaptar. É também importante levar em consideração o ambiente ao qual os nossos antepassados tiveram de se adaptar ao longo da evolução da espécie. Alguns padrões de comportamento tiveram em seu momento tal importância para a sobrevivência da espécie que, embora em alguns casos tenham deixado de ser úteis para esse fim, continuaram gravados nos sinais de identidade de todos os membros da espécie. Portanto, os autores de inspiração etológica ressaltam a conexão do desenvolvimento da espécie (filogénese) com o desenvolvimento do indivíduo (ontogénese). Sem dúvida, não o fazem para defender que a ontogénese é uma repetição sintetizada da filogénese, senão para ressaltar o facto de que há em todos os seres humanos modelos de comportamento que são melhor compreendidos quando são considerados não como um fruto de circunstâncias vitais individuais, mas senão como uma consequência de uma longa luta pela sobrevivência que deixou nos nossos genes ecos que às vezes continuam a condicionar modelos de conduta e padrões de desenvolvimento.

Identidade sexual



Um das mais dramáticas interacções da hereditariedade e meio tem lugar na socialização da identidade papel sexual. Embora a identidade sexual seja formada mesmo antes do nascimento, os papéis sexuais estão em contínuo desenvolvimento, até à idade adulta. Com efeito, a identidade sexual é talvez o autoconceito mais básico, mas não é

permanente ou fixa: flutua ao longo da vida, em resultado de situações de vida.

A sociedade construiu, ao longo do tempo, valores que determinam comportamentos normais, aceitáveis e esperados para cada sexo: são os estereótipos.

Os estereótipos do que significa ser homem seguem o seguinte padrão: competição, agressividade, frieza, racionalidade, força física, segurança, independência, assertividade, poligamia – afirmando a sua masculinidade.

Os estereótipos que marcam o comportamento da mulher são: passividade, delicadeza, sensibilidade, falta de competitividade, recato, discrição, compaixão, fragilidade, vaidade, beleza, monogamia e, principalmente, a maternidade.

Desde muito cedo as meninas são ensinadas a serem bonitas. Esta característica, no entanto, está associada ao facto de estarem sempre limpas, perfumadas ou artificialmente enfeitadas, que implica, dependendo da roupa e acessórios usados pela criança, uma impossibilidade até de se movimentar com facilidade. Já os meninos, em geral, são mais elogiados quanto mais espertos e endiabrados forem. Isto significa usar roupas mais práticas e não precisarem estar tão limpos. Pais e mães narram as traquinices dos meninos e, subtilmente, estimulam estas façanhas. Paralelamente, é com ênfase que ressaltam a suavidade das meninas. A nossa cultura, que ainda mantém uma educação extremamente conservadora e arcaica, transmite às novas gerações estes valores, como se fossem verdades incontestáveis; tudo o que foge a este padrão é problematizado e, muitas vezes, atribuído a problemas ‘médicos’.

Todavia, na infância e adolescência, vamos construindo nossa identidade com aspectos "ditos" do feminino e do masculino. Em geral, experimentamos a prática da masturbação, com o sexo oposto ou com o mesmo sexo, procurando, através de interações e comparações, as nossas verdades e conclusões vivências.

As crianças e adolescentes são pessoas eróticas, afectivas, com impulsos normais e saudáveis. A sociedade impõe conceitos de dualidade: quente-frio, claro-escuro, homem-mulher. Apesar da existência de uma enorme gama de variações entre aquilo que se estipulou ser padrão para homem e mulher, a maioria das pessoas acaba enquadrando-se nos estereótipos.

Tal como os papéis sexuais vêm sofrendo algumas modificações em algumas culturas, os estereótipos, assim como a força que exercem sobre as pessoas, também se têm modificado. No entanto, estes padrões, a despeito da temporalidade, possuem uma função de manutenção da sociedade, pois eles personificam acordos gerais entre grupos de pessoas. De facto, se formos analisar as figuras femininas tendo como base a literatura infantil contemporânea dos contos de fadas, percebemos que estas histórias propõem mulheres mansas, inseguras, pouco inteligentes, só preocupadas com a beleza, ineficientes e traduzindo a sua aspiração pela maternidade, concretizada, por exemplo, na janela da torre do castelo a esperar pelo príncipe encantado. Em contrapartida, as figuras masculinas são valentes, dominadoras e com aspiração para um mundo aberto a todos os tipos de preocupações, aventuras e fantasias.

Papéis sexuais

- i. a sociedade actual questiona-os
- ii. o papel determina as acções que lhe estão ligadas e possuem uma componente normativa (condicionada pela sociedade)
- iii. o estereótipo determina opiniões e juízos subjectivos/ irracionais
- iv. nas investigações, as crianças de 3-4 anos exprimem as suas preferências de acordo com o sexo, mas os rapazes são mais demarcados.

Genética comportamental

Procura descobrir relações e leis sistemáticas entre o património genético e o comportamento observável.

A genética comportamental é um campo no qual a variação entre os indivíduos é dividida entre componentes biológicos e componentes ambientais.

A investigação no campo da genética comportamental tem demonstrado que praticamente todo aspecto da personalidade humana tem a sua origem tanto em factores biológicos quanto em factores ambientais.

As influências do ambiente podem ser divididas em duas classes: ambiente compartilhado e ambiente não-compartilhado (ou exclusivo). Ambiente compartilhado é o ambiente comum a todos os irmãos de uma mesma família. Inclui variáveis como estatuto socioeconómico e educação dos pais. Ambiente exclusivo é o ambiente próprio e único de cada indivíduo. Inclui variáveis como grupos de referência do indivíduo.

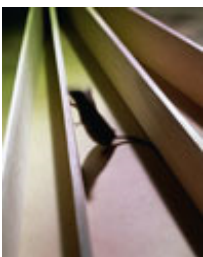
É importante lembrar que não há nenhum gene exclusivo para a variável humana conhecida como inteligência, para traços específicos de personalidade, para comportamento sexual ou até mesmo para peso (massa corporal). Em vez disso, como foi anteriormente referido, tais características são poligénicas, isto é, influenciadas pela acção conjunta de múltiplos genes.

As metodologias de investigação mais comuns são estudos envolvendo famílias, gémeos e casos de adopção. Estes métodos, porém, não nos informam quais genes estão envolvidos; somente a influência relativa de todos os genes em oposição ao ambiente. Também a hereditariedade (influência genética) é um valor relativo em termos populacionais. Por exemplo, mesmo sabendo-se que 90% do peso de uma pessoa é devido a influência genética não podemos afirmar que 90% do peso de um indivíduo específico é devido a influências puramente genéticas.

Estudos com animais: cruzamento consanguíneo e cruzamento selectivo (ratos e moscas da fruta) cruzamentos selectivos – animais de uma determinada estirpe são testados relativamente a determinado critério comportamental (ex. capacidade para percorrer um labirinto); os animais que se situam nos extremos são selectivamente cruzados durante gerações sucessivas: os melhores com os melhores e os piores com os piores

Tyron: após sete gerações criaram-se dois grupos de ratos significativamente diferentes: animais espertos e ‘estúpidos’ em labirinto

De acordo com o grau de agressividade (mais e menos agressivos), ao fim de sete gerações ‘criaram-se’ diferenças na agressividade.



Num estudo com ratos em que houve a comparação de 15 estirpes diferentes de ratos relativamente a diversas características: foram encontradas diferenças significativas entre as diversas estirpes relativamente às características do comportamento exploratório (ou seja, entre os ratos, a vontade de explorar é, pelo menos em parte, determinada geneticamente)

Neste tipo de estudos, podem ser examinados os efeitos reais da herança genética, porque o meio ambiente dos animais pode ser cuidadosamente controlado

Estudos com seres humanos – gémeos

Como os tabus sociais repudiam as experiências de cruzamentos com seres humanos, têm que se encontrar outras formas de realizar estes estudos:

- i. dados a posteriori (registos de linhagem; ex: família Kallikak [Goddard] – antecedentes genéticos e influências do ambiente são facilmente confundíveis...)
- ii. crianças adoptadas ou perfilhadas são comparadas com pais biológicos ou adoptivos: se as crianças forem mais parecidas, em termos de comportamento, com os pais biológicos – com influência nula do meio – do que com pais adoptivos, a semelhança será atribuída à hereditariedade
- iii. mais comum – estudar gémeos idênticos (monozigóticos) criados separadamente, pois possuem a mesma carga genética; logo, quaisquer semelhanças resultarão de causas genéticas (ex. num estudo sobre a componente genética da esquizofrenia, identificaram-se gémeos monozigóticos aos quais tinha sido diagnosticada esquizofrenia e procuraram-se os gémeos idênticos; a taxa de concordância destes gémeos monozigóticos, relativamente aos gémeos dizigóticos (fraternos) era substancialmente mais elevada; nos monozigóticos era de mais ou menos 60%).



"Your male pattern baldness is partly genetic and partly hereditary."

O papel da genética noutras doenças só agora começa a ser comprovado, mas um investigador refere que entre 25% a 50% de todas as doenças vulgares têm uma causa genética directa.

A Genética do Comportamento

Entrevista com Prof. Dr. André Ramos

Dirigida por Prof. Marco Calegari

O Prof. Dr. André Ramos é um dos poucos cientistas brasileiros que pesquisa na área da Genética do comportamento.

1) Sabemos que a genética do comportamento é uma abordagem bastante recente. Como podemos caracterizá-la?

Genética comportamental é a área de intersecção entre a genética e as ciências comportamentais. Por causa da diversidade de abordagens e de metodologias que podem ser adotadas no estudo do comportamento, esta área pode interessar e atingir diversos campos científicos, como a etologia, a psicologia, a psiquiatria, a farmacologia e as neurociências de maneira geral.

Combinando métodos da genética com métodos clássicos de estudos comportamentais, a genética do comportamento busca compreender os mecanismos genéticos e neurobiológicos envolvidos em diversos comportamentos animais e humanos.

A verificação da importância dos fatores genéticos, a análise da arquitetura destes fatores (herdabilidade, dominância, efeito materno, etc.) e, em última instância, a identificação dos genes propriamente ditos, são alguns dos passos que percorreremos na genética comportamental.

Após várias décadas onde características psicológicas e comportamentais foram vistas como o resultado exclusivo (ou quase) de fatores ambientais, os comportamentalistas das décadas de 60 e 70 começaram a aceitar e compreender a importância das influências genéticas sobre o comportamento. A partir daí, a revolução da engenharia genética forneceu as ferramentas necessárias ao estudo do comportamento associado à genética molecular. Com a identificação, a nível de DNA, de genes capazes de modular certos comportamentos, estaremos dando um grande passo na pesquisa de traços normais e patológicos da personalidade humana, o que deve trazer novos métodos de prevenção, diagnóstico e tratamento de distúrbios psiquiátricos.

2) Como podemos caracterizar a posição conhecida como “determinismo genético”? A genética comportamental reforça esse ponto de vista?

Historicamente, tanto no meio científico como entre o público leigo, comportamentos animais e humanos têm sido vistos de uma maneira dicotômica, ou seja, certos comportamentos são classificados como instintivos (geneticamente determinados) e outros como aprendidos (adquiridos através da interação com o meio ambiente).

Como já disse, durante boa parte deste século, a psicologia enfatizou de maneira exagerada a influência ambiental sobre o comportamento, negligenciando os aspectos genéticos. Deve ficar claro que o surgimento da genética do comportamento, ao contrário do que pensam alguns, não representa um deslocamento para o outro extremo da visão dicotômica, onde comportamentos seriam agora vistos como traços determinados geneticamente, sem influências ambientais. Não, isto seria o que chamamos de determinismo genético. Numa visão determinística, nossa fisiologia, nossa personalidade e nosso comportamento seriam definidos por nossos genes, que guardariam de maneira absoluta, quase mágica, os segredos de nosso destino. Esta visão está ultrapassada e o público leigo deve aos poucos compreender isso.

Hoje acredita-se que todo o comportamento depende, em maior ou menor grau, de fatores genéticos e de fatores ambientais, interagindo de maneira extremamente complexa. Logo, a pergunta é determinado comportamento é herdado ou aprendido, a rigor, deixa de ter sentido.

Os genes definem tendências e as experiências individuais as modulam. Para a expressão de todo o gene, são necessárias certas condições externas (bioquímicas, fisiológicas e físicas). Portanto, qualquer alteração externa pode representar uma determinada influência sobre o resultado final, no nosso caso, sobre o comportamento. Além disso, acreditamos que os comportamentos, de maneira geral, são influenciados não por um, mas por muitos genes diferentes, o que aumenta ainda mais a sua complexidade.

3) Quais são os principais métodos utilizados na genética comportamental?

Como eu comentei acima, a genética do comportamento utiliza uma gama de métodos extremamente ampla e variada. Na realidade, não existem métodos específicos da genética do comportamento, pois as ferramentas disponíveis são oriundas, ou do vasto campo da genética (incluindo a biologia molecular) ou das ciências comportamentais.

O que é específico da genética do comportamento, é justamente a integração ou combinação de ferramentas genéticas e comportamentais. Mas vejamos um rápido (e necessariamente superficial) resumo dos métodos utilizados nos últimos 30 anos de pesquisa. Tanto em animais quanto em seres humanos, as primeiras duas décadas da genética do comportamento foram basicamente dominadas por abordagens quantitativas da genética (sendo as abordagens mendelianas clássicas raras e as moleculares inexistentes).

Em animais de laboratório, eram (e são) comuns as comparações de diferentes linhagens em relação a uma série de comportamentos de interesse. Diferenças comportamentais entre linhagens que diferem geneticamente, sugerem, fortemente, influências genéticas no comportamento em questão.

Outra estratégia bastante explorada foi a seleção genética bidirecional. A partir de uma população geneticamente heterogênea, seleciona-se e cruza-se os extremos para um determinado comportamento (e.g. defecação, consumo de álcool, locomoção, aprendizado, etc.), até a obtenção, após várias gerações, de duas linhagens contrastantes. Cruzamentos entre linhagens contrastantes, com obtenção de gerações filhas e netas, também serviu a dissecar a arquitetura genética de diferentes medidas comportamentais.

Em seres humanos, estudos familiares servem a verificar se indivíduos aparentados apresentam maior semelhança comportamental do que indivíduos não parentes, o que sugeriria (sem no entanto demonstrar), um componente herdável no comportamento. Estudos com pares de gêmeos idênticos, gêmeos fraternos e com irmãos biológicos ou adotivos, são uma ferramenta muito importante para demonstrar e quantificar a importância da herdabilidade em características psicológicas e comportamentais em humanos (e.g. traços de personalidade).

A era da engenharia genética e da biologia molecular trouxe, como para muitas outras áreas, uma revolução nas técnicas, ambições e perspectivas da genética do comportamento. Hoje, pode-se fazer uma busca, através de todo o genoma, de locos (regiões genômicas) contendo genes capazes de influenciar comportamentos complexos. São os chamados QTL (Quantitative Trait Locus), com os quais eu próprio venho trabalhando. Eles podem ser identificados em animais, pelo cruzamento de linhagens contrastantes, ou em seres humanos, através de estratégias como a «sib-pair analysis».

Ainda em humanos, vêm se tornando numerosos os estudos de associação, onde as frequências de diferentes alelos para um gene candidato (para um neuroreceptor, por exemplo) são comparadas entre indivíduos afetados e não afetados por um determinado traço psicopatológico ou comportamental.

Em modelos animais, podemos hoje criar linhagens onde um determinado gene de interesse comportamental foi completa e permanentemente inativado (knockout). Podemos, por outro lado, inativar parcial e

temporariamente a expressão de um gene, com a técnica do « oligo antisense ». Podemos ainda super expressar um gene, através de animais transgênicos.

As técnicas, enfim, são numerosas e evoluem constantemente. Maiores detalhes podem ser encontrados, por exemplo, em um livro, recentemente publicado, do qual eu tive o privilégio de participar. *Neurobehavioral Genetics: Methods and Applications*, foi editado por Byron Jones e Pierre Mormède e publicado por CRC Press em julho de 1999.

Prof. Dr. André Ramos (entrevistado) é:
Professor Adjunto da disciplina de Genética
Departamento de Biologia Celular, Embriologia e Genética, CCB
Universidade Federal de Santa Catarina

Psicologia e Genética: O que causa o comportamento?

***Por Marco Montarroyos Calegaro**

A genética comportamental é uma disciplina científica que estuda os mecanismos genéticos e neurobiológicos envolvidos em diversos comportamentos animais e humanos. Podemos caracterizá-la como uma área de intersecção entre a genética e as ciências de comportamento.

A engenharia genética forneceu as ferramentas necessárias ao estudo do comportamento associado à genética molecular. Isto permite que, progressivamente, possamos avançar na identificação de genes capazes de modular certos comportamentos, e de entender como estes genes interagem com o ambiente na formação de traços normais e patológicos da personalidade humana.

O impacto dessa área de conhecimento na Psicologia é tremendo. Estamos vivendo uma verdadeira revolução no entendimento das causas do comportamento. No entanto, a Psicologia, particularmente aqui no Brasil, parece desconhecer estes avanços. Um conjunto de premissas teóricas e metodológicas que podemos chamar de “modelo padrão de causalidade do desenvolvimento da personalidade” exerce um efeito profundo sobre a população leiga e, infelizmente, na maioria dos profissionais em psicologia. A expressão “efeito paradigma” cunhada pelo cientista social Joel Barker aplica-se neste caso- o paradigma tradicional filtra a percepção de modo a impedir a emergência de um novo paradigma.

Comportamento e genética

A história da rejeição dos achados da genética tem um ponto importante nas idéias nazistas. O azismo tentou usar a genética para amparar sua teoria da superioridade ariana, considerando como seres inferiores os negros, ciganos, eslavos, retardados e deformados, justificando assim o seu envio para campos de extermínio. É desnecessário comentar que essa interpretação é pura fantasia de mentes doentes e não tem qualquer embasamento científico.

A psicologia americana na época da segunda guerra mundial era radicalmente ambientalista, e em função da associação “nazismo-genética” afastou-se ainda mais dessa ciência. Admitir diferenças genéticas entre João e Pedro em habilidades cognitivas, por exemplo, seria aceitar os pressupostos que justificariam o fascismo e o racismo. Até hoje encontramos essa concepção no meio acadêmico de esquerda da Psicologia. Apesar de partilhar da preocupação em rechaçar ideologias de extrema-direita, acredito que não é mais possível sustentar este tipo de crítica à genética pois é baseada em um equívoco grosseiro.

Uma outra concepção que afasta as pessoas do reconhecimento das contribuições da genética comportamental é a posição já ultrapassada do “determinismo genético”, combinada ao que é referido na literatura (Rachels, 1991) como “falácia naturalista”. O “determinismo genético” postula que certos aspectos nossa personalidade e nosso comportamento seriam definidos por nossos genes, de modo inescapável. Essa posição está completamente ultrapassada, sabemos hoje que todo comportamento depende, em maior ou menor grau, de fatores genéticos e de fatores ambientais, interagindo de maneira extremamente complexa.

A palavra determinação é equivocada, e deve ser substituída por expressões como tendências, propensões ou influências genéticas. Os genes definem tendências, mas são as experiências individuais que, sempre, as modulam. Qualquer gene precisa, para haver a chamada expressão adequada, de determinadas circunstâncias externas, sejam bioquímicas, físicas ou fisiológicas. A pergunta clássica “este comportamento é herdado ou adquirido pela experiência?” perde completamente o sentido, dando lugar à difícil questão “como é que os genes interagem com o ambiente na produção deste comportamento?”

A “falácia naturalista” (Rachels, 1991) é outra noção perigosa, mas espantosamente difundida. Refere-se a um equívoco na interpretação da teoria de evolução, estendendo-se a qualquer característica que seja diretamente influenciada pelos genes. Refere-se ao salto entre aquilo que “é” para o que “deve ser”. Ou seja, cair na “falácia naturalista” é concluir que, se nossa espécie apresenta uma característica comportamental com modulação genética (aquilo que é), então esse seria o padrão “natural” ou “correto” de conduta (aquilo que deve ser). Em um exemplo, se as pesquisas demonstram uma forte tendência masculina para a infidelidade conjugal (Buss, 1994), e admitindo-se uma base genética para esta diferença sexual, não poderíamos sustentar a inevitabilidade da traição masculina, uma vez que é o comportamento “natural”?

Darwin concebeu a seleção natural como um processo mecânico, sem planejamento antecipado e sem qualquer implicação moral. O certo ou errado, no sentido daquilo que deveria ser, não pode ser deduzido a partir da teoria darwiniana, embora esta teoria possa nos dizer como evoluíram nossos sentimentos morais. Portanto, a tentativa de atribuir valores morais a um comportamento pelo fato dele ter sido selecionado não tem qualquer sentido. A propensão genética para a infidelidade não a torna inevitável (os homens podem

perfeitamente controlar este impulso) ou moralmente aceitável. O mesmo raciocínio vale para qualquer tendência com componentes genéticos –não tem qualquer sentido justificar eticamente um padrão de comportamento argumentando que este é o “natural”, pois outros critérios devem ser usados para avaliar as consequências de nossos atos.

Herdabilidade e determinismo genético

Para compreender as contribuições da Genética Comportamental para a Psicologia é necessário discorrer um pouco sobre um conceito importante desta disciplina, mas que freqüentemente é mal interpretado: a herdabilidade (heritability). Herdabilidade é uma medida estatística que é expressa como um percentual. Essa percentual representa, em última análise, a extensão em que os fatores genéticos contribuem para variações, em um dado traço, entre os membros de uma população.

Se afirmamos que um traço é 50% herdado, isto tem que ser entendido como afirmar que metade da variância naquele traço está ligada à hereditariedade. Herdabilidade é um modo de explicar as diferenças entre as pessoas. No entanto, isso significa que a influência dos genes em um determinado traço será elevada se a herdabilidade também for alta.

É evidente que a quantificação da influência dos genes em um dado traço não implica no “determinismo genético”. Biologia não é destino, e os recentes estudos em genética comportamental na verdade confirmam a importância dos fatores ambientais. Mesmo uma característica fortemente hereditária como a fenilcetonúria pode ter a sua expressão fenotípica modulada de modo decisivo pelo ambiente. Alterações nutricionais podem permitir uma vida normal aos portadores destes genes –mas que sem essas mudanças da dieta certamente desenvolveriam o problema.

Na realidade, o percentual de herdabilidade não é algo fixo, estático. O conceito só adquire seu significado se partirmos do pressuposto de que os fatores ambientais ocorrem de modo mais ou menos homogêneo em uma dada população. Na medida em que existe uma influência atípica de algum fator, o meio passa a ser mais responsável, em termos relativos, pelas diferenças observadas entre os sujeitos.

Um outro aspecto importante que ocasiona confusão e mal-entendidos é a chamada influência poligênica. O comportamento não é diretamente influenciado pelos genes, no sentido de uma relação de 1: 1 entre um gene e um comportamento. A maioria das características complexas é modulada pela ação de vários genes, o que também é chamado de influência poligênica. Na realidade, quem produz o comportamento é o cérebro, através do processamento que ocorre em circuitos neurais específicos. Mas são os genes que influem poderosamente no desenho do cérebro, predispondo o organismo a responder aos estímulos de certo modo –com uma preferência por certas classes de estímulos, por exemplo.

Cada célula nervosa expressa genes que, em última análise, governam a síntese de determinadas proteínas. Um circuito neural envolvido com uma forma de comportamento requer normalmente todo um conjunto de proteínas (tanto estruturais como catalíticas) sintetizadas no tempo e lugar certos para reger o desenvolvimento e a função desempenhada pelas células nervosas. E isso tudo é orquestrado pelos genes.

No entanto, apesar de muitas características sofrerem ação poligênica, as vezes um só gene pode ter efeitos decisivos no comportamento. Pesquisas com animais muito simples, como o nematódio *C. elegans*, a mosca da fruta *Drosophila melanogaster* e o camundongo *Mus musculus* revelam a importância de genes específicos no comportamento. Mesmo em animais complexos um único gene pode ser significativo. Em humanos, na doença de Huntington, um gene sintetiza uma proteína grande, também chamada Huntington, e como resultado ocorrem perdas de neurônios colinérgicos e GABAérgicos (que promovem a neurotransmissão através da acetilcolina e ácido-aminobutírico) entre outros efeitos. Ou seja, um único gene pode ter um efeito devastador no comportamento, dependendo das consequências específicas de sua ação.

Gêmeos e comportamento

Mas será que um comportamento complexo como o envolvido com o divórcio, para citar um exemplo curioso e polêmico, poderia ser influenciado pelos genes? Se uma característica, como a inclinação ao divórcio, é realmente influenciada pelos genes, podemos prever o seguinte: se um gêmeo idêntico se divorcia, a chance do outro se divorciar seria grande também, pois os mesmos genes estariam em ação. Os gêmeos fraternos não apresentariam essa correlação de modo tão intenso, pois partilham metade dos genes.

A correlação entre adotados no mesmo lar pode ser um instrumento útil para verificar o peso do ambiente durante a infância no produto final, a personalidade adulta. Seria esperado, dentro da teoria da causalidade tradicional do desenvolvimento da personalidade, encontrar pelo menos algumas influências em comum pelo fato destas crianças dividirem o ambiente familiar, que é semelhante pelo menos alguns parâmetros como a personalidade dos pais, nível social, econômico e cultural, sistema religioso, etc. É evidente que ser criado no mesmo lar não quer dizer que os estímulos que incidiram na criança em desenvolvimento foram os mesmos. No entanto, a previsão da teoria tradicional é que, já que o ambiente apresenta semelhanças, haveria correlação moderada entre as crianças adotadas.

A correlação entre testes de personalidade e de Q.I. entre adultos que quando crianças foram adotados e criados no mesmo lar é zero (Ploomin, 1990). Ou seja, em outras palavras o ambiente compartilhado durante a criação no mesmo lar não teve nenhum efeito detectável em testes de personalidade ou Q. I. na fase adulta. É importante salientar que estes estudos surpreendem até mesmo os geneticistas comportamentais, que muitas vezes esperavam encontrar substrato empírico para fundamentar a teoria da causalidade tradicional, uma tradição de pensamento que também fez parte de sua formação.

MgGue e Lykken (1992), em outro exemplo curioso, verificaram que, se você tem um gêmeo idêntico que se divorcia, suas chances de se divorciar são seis vezes maiores do que seriam se seu irmão, por exemplo, não

tivesse passado pela experiência do divorciar-se. Bem, se você tem um irmão gêmeo fraterno (não idêntico) divorciado suas chances caem para apenas duas vezes mais. A idade dos sujeitos variava entre 34 a 53 anos. Em um artigo consistente sobre este tema, Jockin, McGue & Likken (1996, p. 296) concluíram que a personalidade prediz o risco do divórcio e, mais especificamente, “isso ocorre em grande parte por causa da genética mais do que pelas influências do meio de que eles compartilham”.

Será que podemos concluir que o divórcio é hereditário? Sim e não. Sim, pois podemos interpretar adequadamente essa afirmação. A hereditariedade é um fator que tem valor preditivo quanto à probabilidade de divórcio (McGue e Lykken, 1992; Jockin, McGue & Likken, 1996). Não, pois não estamos falando de um gene específico para o divórcio. Trata-se de uma correlação, e sabemos que correlações não envolvem, necessariamente, conexões causais. Uma terceira variável, como o nível de testosterona (em homens), pode causar o impulso pela dominância, comportamentos anti-sociais e criminalidade violenta e, talvez como um subproduto de outras tendências, a propensão ao divórcio (Mazur & Booth, 1998).

Esse aspecto dos traços herdados que tem como subproduto outros traços é uma das sutilezas do processo da interação gene-ambiente. Outra sutileza é a chamada “covariação gene-ambiente”. As vezes, uma determinada característica é gerada por eventos ambientais que estão correlacionados aos genes. Deste modo, aparentemente a característica se relaciona aos eventos ambientais, mas na verdade é produto de uma covariação.

A título ilustrativo, sabemos que a composição dos tipos de fibras musculares (lentas ou rápidas) das pernas é fortemente relacionada à herança genética. Isso coloca os portadores de uma maior proporção de fibras rápidas, desde cedo, em posição vantajosa quanto às disputas em corridas curtas, de velocidade. Eles passam a receber treinamento e atenção diferencial, e o sucesso retroalimenta os estímulos ambientais que os impulsiona a adquirir maior velocidade nas quadras. Assim, frequentemente as propensões genéticas interatuam de forma complexa com os eventos da vida, dificultando a compreensão das relações causais.

A importância da criação

Mas que dizer da importância relativa da criação, o fator causal mais popular (tanto em nível de senso comum como em profissionais de psicologia) para explicar a personalidade de um sujeito adulto? Um adulto não se torna agressivo devido a forma como é criado pelos pais? A infância não é um período de molde, vital para a estruturação da personalidade adulta, e os pais não são a mais importante fonte de estímulos para o desenvolvimento?

Na realidade, existem evidências sólidas em estudos de grande escala, metodologicamente convincentes, de que os genes influenciam a personalidade adulta. Surpreendentemente, o mesmo não é verdadeiro para a hipótese do papel preponderante da criação pelos pais. Uma revisão crítica da literatura mostra pouca evidência conclusiva quanto ao ponto de vista de que eventos específicos do período de infância são os verdadeiros responsáveis pela arquitetura da personalidade adulta (Seligman, 1995; Harris, 1998; Bouchard & McGue, 1990; Dunn & Plomin, 1990; Plomin, 1990; Plomin & Bergeman, 1991; Heath, Eaves & Martin, 1988; Plomin & McClearn, 1993).

É necessário salientar que uma das mais importantes fontes de evidência para a “hipótese da criação” (Harris, 1998) – os estudos de continuidade entre a infância e a idade adulta – são, em sua esmagadora maioria correlações entre essas duas variáveis. A possibilidade de que uma terceira variável, como a influência dos genes dos pais, tenha relação causal com a estrutura da personalidade adulta, simplesmente não é testada ou refutada.

Exemplos desta falha metodológica são abundantes, como a correlação entre forma de tratamento que a mãe dá ao seu filho e a criminalidade mais tarde na vida adulta (Stattin & Klackenberglarsson, 1990) ou então a suposta ligação entre traumas infantis e tentativas de suicídio na idade adulta (Kolk, Perry & Herman, 1991). Como poderíamos saber ou mesmo descartar a influência dos genes nestas manifestações comportamentais? Em um estudo feito na Dinamarca, um país onde as adoções e também os registros criminais são feitos meticulosamente, todos os meninos adotados em Copenhague em 1953 foram acompanhados (Mednick e Christiansen, 1977). Descobriu-se com base nos registros criminais dos pais (biológicos e adotivos) e dos filhos quando adultos que somente cerca de 11–12% destes cometia crimes se o pai biológico, doador de 50% dos genes, nunca houvesse cometido um crime. Isso tanto para crianças adotadas por pais adotivos criminosos ou não. Ou seja, não houve diferença significativa na criminalidade pela influência de ser criado por um pai adotivo criminoso.

Mas a complexidade das interações gene-ambiente se evidenciam quando observamos o restante dos dados obtidos neste estudo. Se a criança adotada tinha um pai biológico criminoso, e portanto tinha alta chance de apresentar genes relacionados à modulação deste comportamento, quase o dobro apresentava criminalidade (cerca de 22%). O pai natural não tinha contato com a criança desde os seis meses de idade. No entanto, talvez como resultado de fatores epigenéticos os filhos de pais criminosos adotados por pais também criminosos tinham uma incidência de 36% de crime – o que mostra uma influência reforçadora do meio nesse aspecto particular, mas em interação com os genes.

No entanto, de modo geral podemos dizer que, se de um lado temos pouca evidência convincente sobre a influência de eventos atribuíveis às interações com os pais durante a infância na personalidade adulta, por outro temos estudos apontando que gêmeos idênticos são muito mais semelhantes um com o outro quando adultos do que gêmeos fraternos criados juntos – e isso acontece mesmo que os gêmeos idênticos sejam criados em continentes diferentes, experienciando culturas diversas, diferentes sistemas religiosos, estrutura social, tipo de alimentação e outros fatores ambientais! Essas semelhanças foram verificadas em características como habilidades e deficiências cognitivas, depressão, raiva, bem-estar subjetivo, otimismo,

pessimismo e mesmo traços como religiosidade, autoritarismo, satisfação no trabalho e muitos outros (Seligman, 1995; Harris, 1998; Bouchard & McGue, 1990; Dunn & Plomin, 1990; Plomin, 1990; Plomin & Bergeman, 1991; Heath, Eaves & Martin, 1988; Plomin & McClearn, 1993).

Como argumento adicional, foi possível observar que os filhos adotados não crescem com personalidade semelhante aos seus pais adotivos; na verdade, são muito mais parecidos com seus pais biológicos, embora muitas vezes não tenham sequer os conhecidos!

É evidente que os fatores não genéticos são muito importantes, e é justamente a genética comportamental que oferece substrato a essa afirmação. Mas, novamente, um exame desapassionado das evidências aponta conexões causais diferentes do senso comum. É importante lembrar que as influências ambientais, ou não genéticas, incluem fatores que incidem desde a concepção até o nascimento (influências fetais de níveis hormonais por exemplo) e a totalidade dos estímulos do meio durante o desenvolvimento da pessoa após o nascimento.

Se o que estamos procurando é um período “modelar” no desenvolvimento, e um conjunto de fatores que possam prever e explicar o padrão de comportamento de um sujeito adulto, não parece existir muita base racional para acreditar na noção de que a forma de criação pelos pais desenharia decisivamente a personalidade. Podemos encontrar fatores causais de maior poder preditivo olhando para o DNA e para os grupos de referência com os quais a criança interage. Harris (1998) por exemplo dedica seu livro “The nurture assumption” (já publicado em português) a refutar esse exagero do papel causal dos pais em contraste com um “pacote” de estimulação ambiental extremamente negligenciado mas muito mais influente na formação da personalidade, e que não se passa somente na primeira infância: a socialização dos filhos a partir de seu grupo de amigos.

O argumento de Harris (1998) envolve uma compreensão mais sofisticada do tipo de ambiente psicológico para o qual nossa mente teria sido preparada para lidar. Normalmente uma das premissas implícitas presentes no raciocínio dos teóricos do desenvolvimento e da personalidade é a consideração de que os pais são nossa principal fonte de estímulos, na principal idade de moldagem da personalidade. Através de uma ampla revisão em estudos etológicos, primatologia comparativa, experimentos em psicologia social, dados etnográficos de sociedades caçadoras coletoras e estudos com bebês humanos podemos concluir que na verdade as crianças não foram projetadas para aprender e imitar os pais, mas sim as outras crianças, particularmente as mais velhas. Segundo Harris (1998) é isto que aconteceu em nosso passado evolucionário, e provavelmente o cérebro humano está configurado para processar informação específica do meio social, buscando a inserção do sujeito nas complexas hierarquias de dominância características de nossa espécie. Em outras palavras, a informação assimilada através da socialização pela interação com crianças seria prioritária e mais influente (pelo menos na formação da personalidade do adulto) do que a informação adquirida através das interações com os pais em um período limitado da infância. E o período de moldagem seria portanto mais extenso, incluindo aspectos importantes como os grupos de referência na adolescência.

Conclusão

Em síntese, o que chamei de “modelo padrão de causalidade do desenvolvimento da personalidade” não parece resistir às evidências recentes provenientes de estudos comportamentais metodologicamente adequados e das contribuições da genética comportamental. A genética pode influenciar tremendamente a personalidade, e os estímulos do meio ambiente apontado pela esmagadora maioria das teorias como os mais relevantes para compreender as causas do comportamento adulto, a interação com os pais na infância, podem ser na realidade provenientes de outras fontes até então negligenciadas, como a socialização com outras crianças ao longo da infância e adolescência.

A psicologia enquanto ciência que tem por objeto de estudo o comportamento não pode apegar-se a premissas empiricamente insustentáveis simplesmente por tradição de pensamento com raízes historicamente profundas. Um exame atento da história da evolução das teorias científicas mostra que um novo paradigma demora até ser assimilado, especialmente se revela aspectos anti-intuitivos, que não combinam com nossas formas já estabelecidas de explicar o universo. Uma visão renovada e interdisciplinar certamente será mais produtiva para compreender a complexidade da causalidade do comportamento, mesmo que essas novas premissas sejam assustadoramente antagônicas à nossa compreensão intuitiva.

***Marco M. Calegari, é Psicólogo e Mestre em Neurociências**

Em suma...

A hereditariedade e o meio interagem continuamente, influenciando o desenvolvimento.

A hereditariedade programa as potencialidades humanas das pessoas, o meio faz essas potencialidades desenvolverem-se ou não, para mais ou para menos.

Não é relevante a discussão a respeito se a hereditariedade ou o meio é mais significativo, pois ambos são absolutamente essenciais. Na realidade o que faz uma pessoa ser aquilo que é resulta da combinação dos factores herdados e do seu meio ambiente. A hereditariedade e o meio não são realidades independentes. São dois pólos de uma realidade – o indivíduo – que interagem determinando o desenvolvimento

orgânico, psicomotor, a linguagem, a inteligência, a afectividade... Cada ser humano é diferente pois cada um traz diferentes experiências de vida, e portanto, é emocional, intelectual e socialmente diferente dos demais.

As afirmações de Anastasi a este propósito são particularmente interessantes...~

A solução de Anastasi



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 investigação científica relevante.

A discussão do problema hereditariedade versus meio encontra-se, hoje, num estádio em que ordinariamente se admite que tanto os factores hereditários como os factores 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 interacção com o meio, mas que determina os limites da acção deste.

Anastasi afirmou que mesmo reconhecendo que determinado traço de personalidade resulte da influência conjunta de factores hereditários e mesológicos, uma diferença específica nesse traço entre indivíduos ou entre grupos pode resultar de um dos factores apenas, seja o genético seja o ambiente. Determinar exactamente 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 factor mais importante para o desenvolvimento, ou quanto pode ser atribuído à hereditariedade e quanto pode ser atribuído ao meio, mas como cada um desses factores opera em cada circunstância. É, pois, portanto, mais preocupada com a questão de como os factores 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 interacção variam de acordo com as diferentes condições e, com respeito aos factores hereditários, ela usa vários exemplos ilustrativos desse processo interactivo. Um 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 factor 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.

NOTÍCIA

De onde vem a inteligência

A capacidade de raciocínio é um puzzle complexo que mistura componentes genéticos e o ambiente onde crescemos. Leia aqui as respostas às perguntas inteligentes.

Nelson Marques

21:28 Terça-feira, 18 de Ago de 2009



Imagem microscópica de neurónios
Colin Anderson/ Getty Images

Resolver uma equação. Compor uma sinfonia. Escrever um romance. Ganhar uma partida de xadrez. Inventar a cura para uma doença rara. O que têm todas estas situações em comum? São átomos de uma anatomia complexa: a inteligência. E, contudo, não me lembro da última vez que resolvi uma equação, não me sinto capaz de compor uma sinfonia, não me interesse pelo xadrez, sinto-me ainda longe de escrever um romance e muito mais ainda de encontrar a solução para uma doença rara. Nunca tinha pensado nisto desta forma e começo a ficar inquieto: serei menos inteligente do que pensava? Como podemos aferir a nossa inteligência?

Para responder a estas questões precisamos dissecar primeiro o conceito: o que significa, afinal, ser inteligente? O

neuropsicólogo Nelson S. Lima, director do Instituto da Inteligência em Portugal, define a inteligência como "um conjunto

complexo de habilidades mentais diferenciadas que permitem o saber pensar, fazer escolhas, decidir e agir com êxito nos desafios da vida". Ser inteligente, explica ao Expresso, é ter a capacidade de "enfrentar e resolver as exigências e problemas decorrentes da nossa interacção com os outros". Nesse sentido, mais do que falar em inteligência, faz sentido admitir a existência de diversos tipos de inteligência, como a inteligência social ou a inteligência lógico-matemática.

A associação da inteligência ao funcionamento do cérebro impõe uma outra questão: será a inteligência inata? "A participação dos genes na construção do sistema de nervoso, tal como acontece no resto do organismo, permite concluir que as estruturas cerebrais que estão envolvidas nas actividades do pensamento, da criatividade e da aprendizagem recebem uma forte influência genética", admite Lima.

Contudo, sozinhos, estes fundamentos biológicos não são suficientes para resolver o puzzle da inteligência. "É a interacção do indivíduo com o meio, de onde recebe uma enorme carga de estímulos, que vai decidir sobre a expansão e a funcionalidade dos recursos mentais que intervêm no exercício da inteligência", revela. Mais do que inata, a inteligência é, por isso,

"educável". Desenvolve-se ao longo da vida através de várias actividades que a estimulam.



Ilustração Bob Soule/Getty Images

O genoma, o ambiente e a comida

Ainda que a alquimia da inteligência permaneça em grande parte um mistério, há dois ingredientes que sobressaem: a genética e o ambiente. Primeiro a biologia, depois a cultura ou a educação. "Os reflexos biológicos iniciais ganham um significado na interacção com o outro, sendo esse significado interiorizado e dando origem ao pensamento e à linguagem, duas das formas de expressão da inteligência", explica Leandro S. Almeida, psicólogo e autor de várias publicações e testes psicológicos na área da inteligência, aprendizagem e treino cognitivo.

"Qual das componentes é mais importante? É uma falsa questão", responde o biólogo da Universidade de Coimbra Hamilton Correia, que se tem dedicado ao estudo da inteligência e da sua importância na salvaguarda da espécie. "Se uniformizarmos os factores ambientais, então o que vai determinar a diferença de inteligência entre as pessoas é sobretudo o genoma. Se uniformizarmos a componente genética, então o que irá distinguir os indivíduos em relação à inteligência serão os factores ambientais". O biólogo dá um exemplo: "Imagine que existiam dez bebés clones, com a mesma constituição genética. A partir deles podemos 'criar' dez indivíduos com uma diferença abismal nos resultados dos testes de QI. Isto porque os factores ambientais variaram significativamente entre eles durante o desenvolvimento." Por exemplo, o tipo de alimentação durante os três primeiros anos de vida é fundamental para o "desenvolvimento da inteligência".

A importância da mãe

Muito menos consensual é a teoria do antigo inspector das escolas públicas britânicas Chris Woodhead, que no seu mais recente livro, "The Desolation of Learning" ("A Desolação da Aprendizagem", numa tradução literal), coloca todo o peso da balança da inteligência no comportamento dos genes. Segundo o autor, os rapazes e as raparigas tendem a ser mais inteligentes se forem filhos de professores, advogados ou académicos. Quem foi menos bafejado pela genética será pouco

inteligente, mesmo que tenha a melhor educação do mundo. "Porque é que temos a pretensão de pensar que conseguimos tornar uma criança mais inteligente do que aquilo que Deus a fez?", perguntou durante uma entrevista ao diário britânico "The Guardian".

Ainda que o determinismo da polémica teoria de Woodhead esteja ultrapassado pelo compromisso que existe hoje na comunidade científica entre o papel do inato e do adquirido na inteligência, é inegável a influência da genética no desenvolvimento cognitivo e intelectual. "Parece existir um conjunto de genes directa ou indirectamente relacionados com algumas hormonas que funcionam como factores de crescimento e de desenvolvimento dos neurónios", revela Hamilton Correia. "A actuação destas hormonas, conhecidas como neuroesteróides, sobretudo durante a gestação e nos primeiros anos de vida, irá influenciar em grande medida a capacidade cognitiva dos indivíduos." O biólogo salienta ainda a existência de alguns genes relacionados com os neurotransmissores que influenciam a velocidade de transmissão do impulso nervoso e, consequentemente, "a rapidez de processamento de informação – uma das vertentes da inteligência". Segundo Correia, a influência da hereditariedade na inteligência faz-se sentir sobretudo pelo lado da mãe. "A maioria dos genes descobertos que quando mutados dão origem a deficiências cognitivas encontram-se no cromossoma X. Por outro lado, existem algumas hormonas (sobretudo androgénios) que estimulam o crescimento e ramificação dos neurónios. Ora, o gene RA (gene do receptor dos androgénios) que se encontra no cromossoma X possui um efeito significativo na velocidade de transmissão neuronal e, portanto, na inteligência. Por esta razão, o sexo feminino é mais importante que o sexo masculino na transmissão da inteligência para a geração seguinte".

Este facto explica uma realidade que pode parecer surpreendente: segundo um estudo realizado pelo biólogo no Departamento de Antropologia da Universidade de Coimbra, "os homens tendem a casar com alguém mais inteligente que eles, pois terão mais probabilidades de terem filhos inteligentes". Ainda que o façam inconscientemente, a inteligência acaba por ser um importante critério de selecção sexual na espécie humana.

Hamilton Correia acredita que os avanços no estudo dos genes ligados à inteligência poderão permitir estimular a expressão desses genes e, desse modo, influenciar positivamente o desenvolvimento cognitivo. "Existem algumas biomoléculas que podem potenciar significativamente a inteligência estimulando os factores de crescimento do tecido cerebral. Este fenómeno será tanto mais importante quanto mais precoce for em relação ao desenvolvimento do indivíduo." O investigador está já a estudar os efeitos de algumas dessas moléculas no aumento da inteligência humana, mas ainda não foram revelados os resultados.

"O QI é um teste de burrice"

Mas o que faz ao certo uma pessoa mais inteligente que a outra? Como se faz essa avaliação? A ferramenta mais familiar são os testes que medem o quociente de inteligência (QI), mas mesmo estes não são consensuais. Mário Cordeiro, pediatra, pai de cinco filhos, consultor do Conselho Nacional de Educação, e autor de "O Grande Livro do Bebê", "O Livro da Criança" e "O Grande Livro do Adolescente", é feroz na crítica. "O QI é um teste de burrice... de quem o aplica pensando que está a avaliar alguma coisa. O 2+2, sozinho, não serve para nada. Daniel Goleman e António Damásio, entre outros, foram os que mais directamente mostraram a falência desse modelo e dessa forma de pensar."

Não há uma inteligência racional, sustenta Cordeiro. Há sim "capacidades várias de responder a situações novas, a problemas complexos, a questões nunca antes resolvidas". Uma inteligência com várias facetas ou, então, várias inteligências, diferentes peças nesse puzzle complexo que é a capacidade de resolução de problemas. A alquimia perfeita não inclui apenas a Razão, a informação, o conhecimento ou a lucidez. "É preciso também a Emoção, repleta de sentimentos, circunstâncias e contextos." A evidência, sublinha o pediatra, é óbvia: a maioria das situações que uma pessoa precisa de resolver ao longo da vida são "de natureza social, de cidadania, de respostas afectivas, de estratégias várias".

"Não há pessoas mais inteligentes"

Por isso, "não há pessoas mais inteligentes do que outras". Há sim pessoas que, por razões individuais, familiares, sociais ou de privilégios vários, tiveram a hipótese de desenvolver as várias facetas da sua inteligência. "Muitas crianças não têm essa hipótese, por razões familiares, desinteresse dos adultos, escolas abaixo de cão, professores doentamente desinteressados (a não ser na questão da sua avaliação, o que já consumiu três anos lectivos) e um sistema de ensino caduco e ultrapassado com um ministério napoleónico quase patético." A estes factores acrescem as desigualdades sociais e económicas, "que são das maiores causas dessas diferenças".

Mais do que uma mera questão de QI, o insucesso escolar, alerta Cordeiro, é sobretudo um sintoma de disfunção na vida da criança, que pode começar logo na gestação. "Há factores, um dos quais a ingestão de álcool durante a gravidez, que podem causar dificuldades escolares". Outras causas, acrescenta o pediatra, incluem dormir mal, ter um ambiente desestabilizador em casa, ser pobre, ter frio, fome ou viver sem espaço vital habitacional.

"O que interessa é que todos temos talentos, capacidades, mais-valias, e que não é o QI que as mede, mas a assertividade, a resiliência, a força do querer, a vontade do aperfeiçoamento, a humildade de saber que não se sabe tudo mas que se pode saber um pouco mais, abrindo a porta também a mais ignorância que estimulará novas abordagens e pesquisas."

O neuropsicólogo Nelson Lima concorda. "Aquilo que faz uma criança revelar-se mais inteligente do que outra deve-se mais ao aproveitamento que saiba fazer dos seus recursos (capacidade de aprender, de motivar-se e de agir no e sobre o mundo) do que a mera exibição de raciocínios brilhantes."

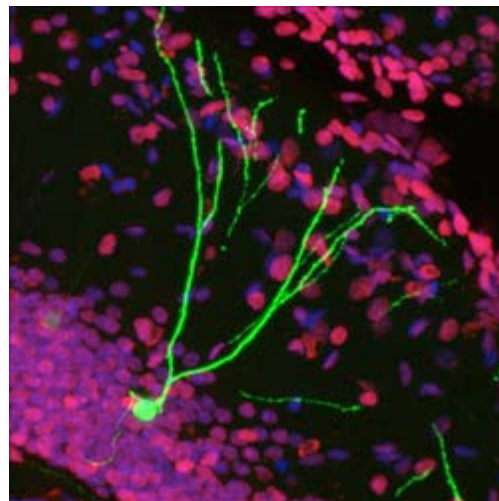
Texto publicado na edição do Expresso de 15 de Agosto de 2009

<http://cienciahoje.uol.com.br/3427>

Quebra de paradigma

Estudo mostra que o meio influencia na variação da composição genética dos neurónios

Uma descoberta surpreendente feita pela equipe de um biólogo brasileiro mostra que influências externas – como a realização de exercícios físicos – estimulam a variação na composição dos genes neurais e que doenças como autismo e esquizofrenia podem estar relacionadas com essa variabilidade. A descoberta vai de encontro à noção de que o meio não



Hipocampo com um neurônio verde que sofreu inserção do gene LINE modificado para expressar uma proteína verde fluorescente.

influencia na composição de nossos genes e corrobora um trabalho anterior da equipe, que determinou a singularidade genética dos neurônios. O grande responsável pela variação genética neural é um tipo de gene chamado LINE, que tem a capacidade de, literalmente, pular para diferentes partes do genoma humano, durante a diferenciação das células-tronco em neurônios. A sua atuação foi identificada pela equipe de Alysson Muotri, do Instituto Salk para Estudos Biológicos em La Jolla, EUA, e a [descoberta](#) foi publicada em junho de 2005 na revista Nature. Os resultados mais recentes da pesquisa foram apresentados por Muotri na 21ª Reunião Anual da Federação de Sociedades de Biologia Experimental (Fesbe), em Águas de Lindóia, São Paulo.

“A vantagem de uma diversidade neural maior é o aumento na capacidade cognitiva. É a singularidade de cada neurônio que garante a nossa individualidade”, explica Alysson Muotri. Essas variações ocorrem a todo o momento numa parte do cérebro chamada de hipocampo (responsável por armazenar boa parte da nossa memória), onde são gerados novos neurônios continuamente. “Quando um pedaço de gene entra no genoma, fica lá para sempre, ou seja, é formada uma ‘cicatriz’ para cada tipo de ambiente que você se expõe”.

Influência do ambiente

Mas como o ambiente atua nesse processo? Resultados mais recentes da equipe mostram que os camundongos que se exercitam mais têm a produção de neurônios aumentada e é nessa hora que os LINES ‘pulam’ mais. Esses dados – ainda não publicados – foram apresentados na conferência de Muotri na reunião da Fesbe.

“Agora, criamos camundongos transgênicos para ver o que acontece quando esses ‘saltos’ são bloqueados ou induzidos”, revela o biólogo. “O excesso de ‘pulos’ pode criar uma série de neurônios com variabilidade extra que podem apresentar atividade cerebral anormal semelhante à dos pacientes com esquizofrenia e autismo. Já nos camundongos que tiverem o mecanismo bloqueado pode haver uma redução na variabilidade cognitiva, ou seja, eles podem ficar mais parecidos entre si”.

Autópsias do cérebro de indivíduos autistas e esquizofrênicos já indicaram que essas células apresentam atividade extra de ‘genes saltadores’. Caso isso se comprove, podem ser criadas novas terapias contra essas doenças. Mas como detectar esses distúrbios em camundongos? O biólogo explica algumas técnicas que avaliam a interação social de animais. “Quando colocado num espaço amplo com comida no centro, o camundongo ‘normal’ corre para o centro, come e retorna para o canto. O ansioso, de tanto medo, não sai do canto e prefere passar fome. Já o autista não se importa em ficar lá no meio um tempo”.

Células-tronco

O primeiro passo para os testes em primatas é o cultivo de células-tronco. Muotri afirma que poderão ser feitos mais testes quando descobrirem uma substância injetável que interfira nesses ‘saltos’, trabalho que já está sendo investigado por colaboradores. Porém, sonha com um dia em que poderá ser feito um projeto genoma inteiro para cada neurônio. “Assim, identificaremos cada inserção diferente de gene entre neurônios vizinhos. Esse é o caminho”.

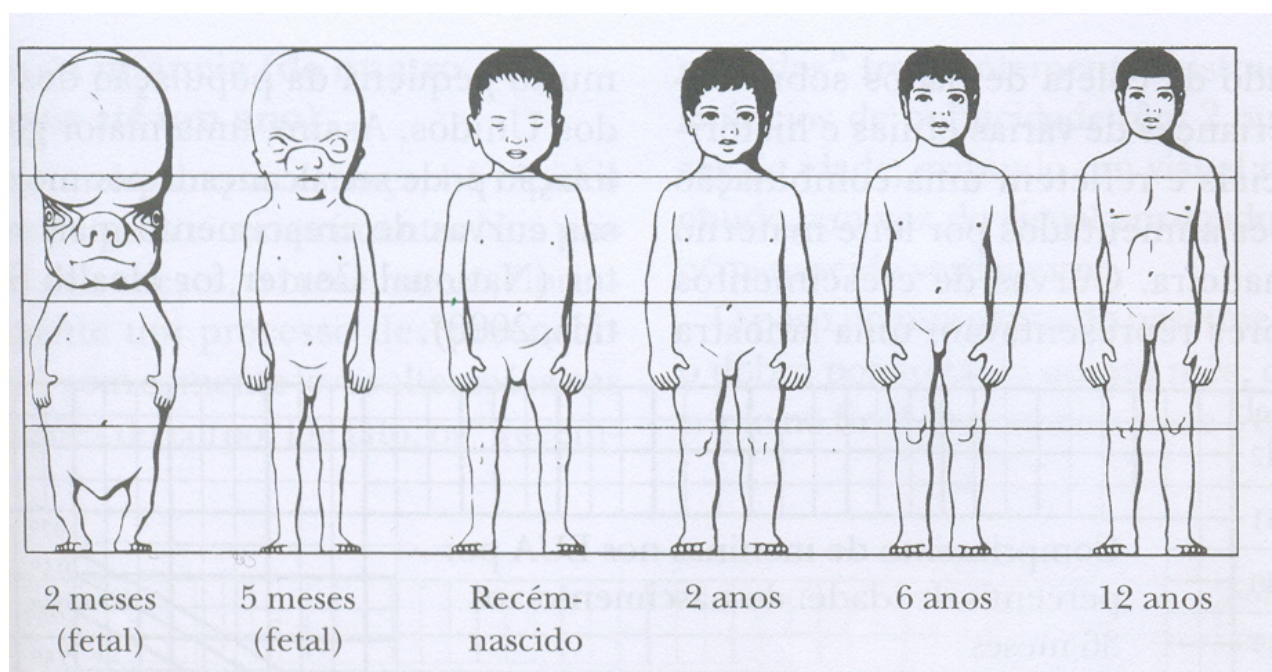
Essas descobertas trazem preocupações com relação ao futuro da aplicação das células-tronco no reparo de células cerebrais. “Os cientistas tentam diferenciar as células-tronco em neurais para repopular neurônios lesados por doenças como Parkinson ou Alzheimer, mas existem 100 mil tipos diferentes de neurônios”, conta Muotri. “Antes, precisamos entender como os ‘genes saltadores’ funcionam e tentar induzi-los a se transformar no tipo de neurônio desejado. Acho que isso é possível, mas deve levar uns 10 anos até termos essa terapia em mãos”.

2.2. Desenvolvimento ao longo da infância e adolescência

2.2.1. Desenvolvimento físico

Quando nasce, a cabeça do bebê representa $\frac{1}{4}$ do comprimento total, de 48 a 50 cm. É difícil conseguir-se equilíbrio com uma cabeça deste tamanho; os olhos têm metade do seu tamanho final e o corpo representa $\frac{1}{20}$ da estatura final do adulto.

Quanto ao peso é muito variável, e está na dependência do estado socioeconômico e nutricional da mãe; os meninos têm geralmente um peso 4% superior ao das meninas. Os recém-nascidos com baixo peso ao nascer e os pré-terms conseguem recuperar dos seus pesos e tamanhos, e chegarão aos valores próximos aos de recém-nascidos normais, se as suas deficiências não forem demasiadamente graves e receberem suporte adequado para sua recuperação. Todavia, de uma forma geral, as crianças que nascem com baixo peso conseguem aproximar-se das curvas de crescimento dos recém-nascidos normais, mas não igualá-los.



Após o nascimento, há padrões definidos de crescimento físico e de aumentos nas capacidades motoras e cognitivas. Todas as crianças conseguem sentar-se antes de ficar de pé, ficar de pé antes de andar e desenharam um círculo antes de poderem desenhar um quadrado. Todos os bebês passam pela mesma sequência de estágios no desenvolvimento da linguagem: balbuciam antes de falar, pronunciam certos sons antes de outros e formam frases simples antes de pronunciarem frases complexas. Certas capacidades cognitivas precedem outras, invariavelmente. Todas as crianças podem classificar objectos ou colocá-los em série, levando em consideração o tamanho, antes de poder pensar logicamente, ou formular hipóteses.

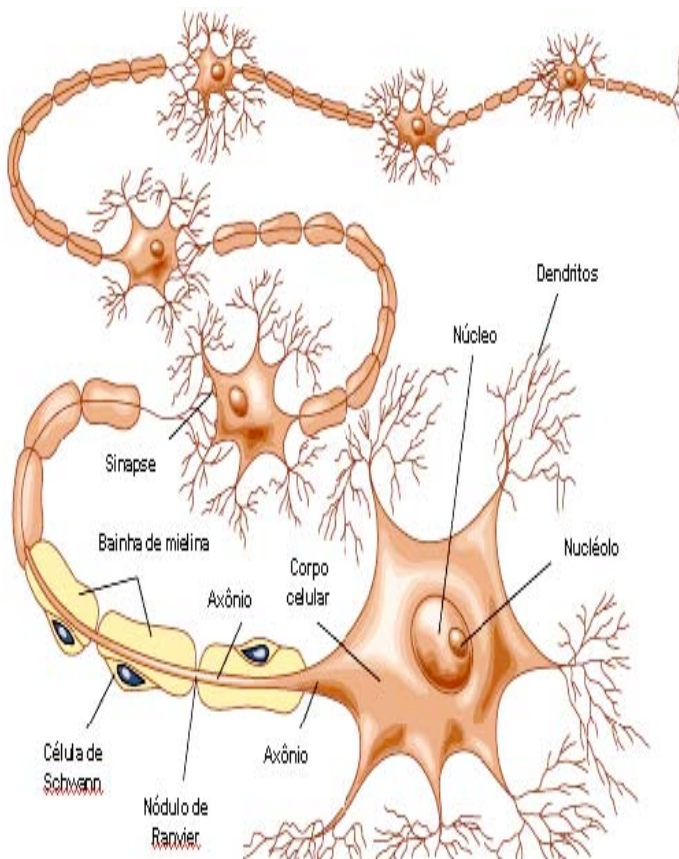
Desenvolvimento motor

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 sequência 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 fetos. Por outras palavras, o crescimento e as mudanças no comportamento são ordenados e, na maior parte das vezes, ocorrem em sequências invariáveis (ex: todos os fetos podem mover a cabeça antes de poderem abrir as mãos).

O neurónio

O neurónio é uma célula nervosa, estrutura básica do sistema nervoso, comum à maioria dos vertebrados. Os neurónios são células altamente estimuláveis, que processam e transmitem informação através de sinais electroquímicos. Uma das suas características é a capacidade das suas membranas plasmáticas gerarem impulsos nervosos. A maioria dos neurónios, tipicamente, possui o corpo celular e dois tipos de prolongamentos citoplasmáticos, as dendrites e os axónios.



- corpo celular: contém o núcleo e a maior parte dos organelos. É nesta parte onde ocorre a síntese proteica.

- dendrites: são prolongamentos finos, geralmente ramificados, que recebem e conduzem os estímulos provenientes de outros neurónios ou de células sensoriais.

- axónio: é o prolongamento, geralmente, mais longo que transmite os impulsos nervosos provenientes do corpo celular. O comprimento do axónio varia muito entre os diferentes tipos de neurónios. Nos vertebrados e em alguns invertebrados os axónios são cobertos por uma bainha isolante de mielina, tomando a designação de fibra nervosa.

- terminal do axónio: contém sinapses, estruturas especializadas onde são libertadas substâncias químicas, neurotransmissores, que estabelecem a comunicação com as dendrites ou corpo celular de outros neurónios.

Quando a terminação do axónio de um neurónio estabelece ligações com as dendrites ou corpo celular de um outro neurónio, as membranas modificam-se e formam uma sinapse, que permite que o impulso nervoso seja conduzido de um neurónio para o seguinte. Quando o impulso nervoso chega à terminação do axónio que forma uma sinapse libertam-se neurotransmissores a partir da membrana pré-sináptica que atravessam a fenda sináptica e se ligam aos receptores da membrana pós-sináptica do neurónio seguinte. Os neurónios no entanto não são as únicas células do sistema nervoso, as células de glia funcionam como suporte físico dos neurónios e auxiliam as ligações durante o desenvolvimento embrionário. Existem vários tipos de células de glia: as células de Schwann no sistema nervoso periférico, os oligodendrócitos no sistema nervoso central. Muitas células gliais fornecem nutrientes aos neurónios enquanto outras consomem partículas estranhas e resíduos celulares. Outra das suas funções é a manutenção dos níveis iónicos à volta dos neurónios. Embora não tenham axónios e não

transmitam por isso impulsos nervosos, as células gliais comunicam entre si electricamente através das “gap junction”, que permitem o fluxo iónico entre células.

Como em todas as células, o citoplasma do neurónio tem um excesso de carga negativa. A voltagem no interior do neurónio é geralmente 60–70 milivolts (mV) mais negativa que o exterior da célula. Esta diferença de carga entre o meio extracelular e o meio intracelular gera uma diferença de potencial eléctrico entre as duas faces da membrana – potencial de membrana, que quando a célula não está a transmitir impulsos nervosos é da ordem dos –70 mV – potencial de repouso. O sinal negativo indica como referido anteriormente que o interior da células tem maior carga negativa do que o exterior. O neurónio é sensível a qualquer factor químico ou físico que provoque uma alteração no potencial de repouso da membrana. A alteração mais extrema que pode ocorrer no potencial de membrana é o impulso nervoso (ou potencial de acção), que é uma rápida alteração do potencial eléctrico, em que por breves instantes (1 ou 2 milissegundos) o interior da célula torna-se mais positivo que o exterior.

A transmissão de um impulso nervoso é um exemplo de uma resposta do tipo “tudo-ou-nada”, isto é, o estímulo tem de ter uma determinada intensidade para gerar um potencial de acção. O estímulo mínimo necessário para desencadear um potencial de acção é o estímulo limiar, e uma vez atingido este limiar, o aumento de intensidade não produz um potencial de acção mais forte mas sim um maior número de impulsos por segundo. O potencial de acção gerado na membrana estimulada propaga-se à área vizinha, conduzindo à sua despolarização e assim por diante. Estas sucessivas despolarizações e repolarizações ao longo da membrana do neurónio constituem o impulso nervoso, cuja propagação se faz num único sentido, das dendrites para o axónio.

A velocidade de transmissão do impulso nervoso varia muito entre neurónios e espécies diferentes. Por exemplo, nas anémonas em geral a velocidade é da ordem dos 0.1 m/s, enquanto nos neurónios motores de alguns mamíferos é da ordem dos 120m/s. Estas diferenças na velocidade de transmissão estão relacionadas com a estrutura do axónio:

- diâmetro: pequenos diâmetros apresentam maior resistência logo o impulso é transmitido mais lentamente
- bainha de mielina: nos vertebrados embora os axónios tenham diâmetros inferiores aos dos invertebrados, a elevada velocidade de propagação do impulso é garantida pela presença da bainha de mielina, formada por células de Schwann que envolvem o axónio. As interrupções entre células de Schwann na bainha de mielina, são designadas por nódulos de Ranvier.

Em axónios mielinizados, o potencial de acção apenas despolariza a membrana na região dos nódulos de Ranvier, uma vez que a bainha actua como um isolante impedindo a despolarização nas restantes zonas. A rápida propagação é atingida pois o impulso salta de um nódulo para o outro.

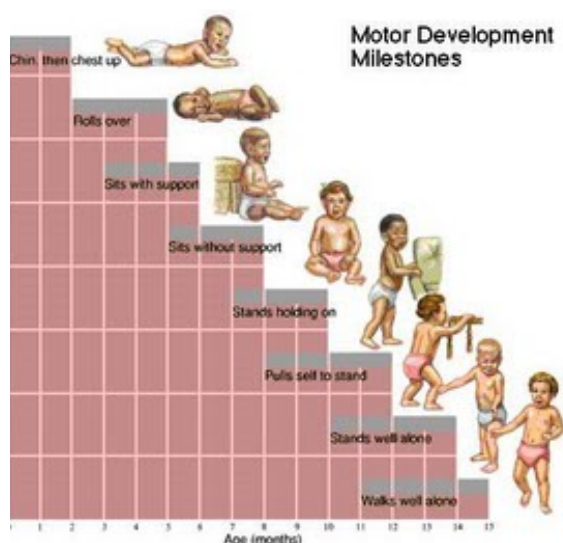
A passagem do impulso nervoso de uma célula para a outra faz-se através das sinapses. A mielinização do sistema nervoso não está completa na altura do nascimento. Por isso ocorrem muitos curto-circuitos nos impulsos neuronais dos bebés, o que explica a actividade maciça característica das suas reacções físicas. O funcionamento maduro do cortex cerebral, essencial à aprendizagem e ao comportamento complexo, só é possível por volta dos dois anos de idade, continuando a sua maturação até aos doze ou quinze anos.

Desenvolvimento motor propriamente dito

No que diz respeito ao desenvolvimento motor, existe uma sequência na aprendizagem das capacidades motoras: os bebés seguram a cabeça antes de se sentarem sem apoio, sentam-se antes de gatinharem, e gatinham antes de andarem. A idade pode mudar ligeiramente, mas a sequência é a mesma para todas as crianças.

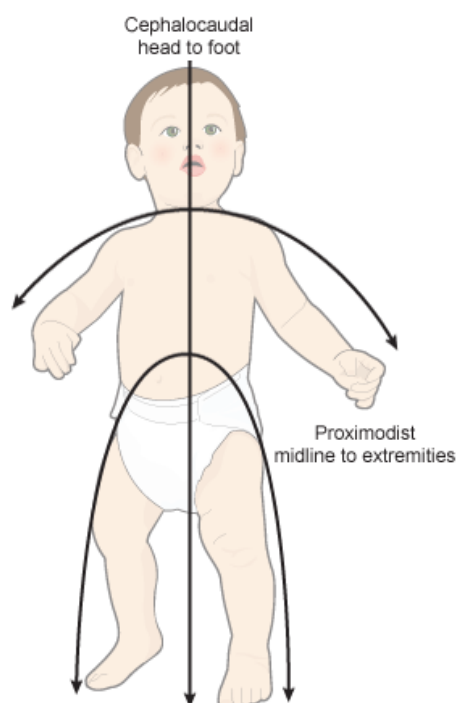
Ou seja, a sequência do desenvolvimento ocorre de igual forma em quase todas as crianças e cada uma delas passa por cada estágio de desenvolvimento sensivelmente na mesma idade.

Importa também salientar que o desenvolvimento motor é influenciado pela maturação biológica, que é estimulada pela prática. Por isso, a prática precoce constitui um factor chave para a manutenção e o futuro desenvolvimento de acções.



Idade (meses)	Locomotoras	Não-locomotoras	Manipulativas
1	Reflexo de marcha	Levanta um pouco a cabeça, acompanha movimentos c/ os olhos	Segura objeto se colocado na mão
2-3		Levanta o queixo do chão	Bate em objetos a seu alcance
4-6	Vira-se, senta c/ auxílio e movimenta-se sobre mãos e joelhos	Mantém ereta a cabeça quando sentado	Alcança e segura objetos
7-9	Senta s/ ajuda, engatinha		Transfere objetos de uma mão à outra
10-12	Tenta ficar em pé, anda segurando os móveis	Agacha-se e inclina-se	Começa a mostrar preferência de mão, segura uma colher
13-18	Caminha p/ trás e p/ os lados, corre	Rola bola p/ um adulto	Empilha 2 blocos, coloca objetos em pequenos recipientes

A natureza ordenada do desenvolvimento físico e motor inicial está ilustrada pelas tendências direccionais. Os aumentos nas proporções do corpo são desiguais e influenciados pelos princípios de desenvolvimento próximo-distal, céfalo-caudal, e acção concentrada para específica.



- da cabeça em direcção aos dedos dos pés (progressão céfalo-caudal) pelo que o bebé tem maior controlo motor sobre a cabeça do que sobre os músculos situados mais abaixo. Além disso, os botões dos braços do feto, por exemplo, surgem antes dos botões das pernas, e a cabeça já está bem desenvolvida antes que as pernas estejam bem formadas. 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 objectos.
- do eixo central do corpo para fora (progressão próximo-distal), pelo que o bebé movimenta com maior controlo primeiro o tronco e só depois os braços e mãos. 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.

- das acções concentradas para as específicas (progressão da acção concentrada para a específica) sendo que as primeiras acções do bebé são difusas, grosseiras, globais e não diferenciadas, envolvendo o corpo todo ou grandes segmentos do mesmo. Lentamente, emerge a capacidade de realizarem acções específicas e os movimentos grosseiros 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 bebé 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.

Finalmente, refira-se que 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 bebé e o 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.

Myrtle Macgraw

McGraw, conclui que existem certos períodos na vida óptimos durante o desenvolvimento, ou seja existem períodos críticos em que uma dada actividade é mais susceptível à modificação. Ele defendia que se deve pedir sempre a uma criança para praticar novas actividades, sem que se empenhe, visto que considerava que forçar uma criança a empenhar-se em actividades antes do período crítico era inútil e prejudicial.

Condições do estudo:

- condições do estudo:
- gémeos do mesmo sexo;
- aparência similar, difíceis de distinguir para os pais;
- antropometria idêntica (estatura, tamanho de pés e mãos);
- mesmo tipo sanguíneo e impressões digitais similares;
- disponíveis à nascença;
- famílias classe média sem características particulares;
- apartamento espaçoso;
- acesso limitado a um único playground;
- quartos não demasiado iluminados e idênticos em temperatura;
- nascimento filmado – o estudo teve início 15 minutos depois;
- tratamento experimental e procedimentos;
- o bebé experimental tinha maior tônus muscular;
- o bebé experimental era menos desenvolvido que o controlo;
- o bebé experimental era menos forte;
- o tratamento experimental começou aos 20 dias;

- bebês vão à clínica 5 dias por semana, 7 horas por dia;
- nos primeiros meses o bebê experimental recebe 2 horas de exercício diário;
- o programa torna-se mais intenso à medida que o tempo passa;
- o bebê controle passa o tempo num berço, com apenas 2 bonecos.

Resultados

	Experimental	Controle
Rastejar	78 - 140 dias	63 - 122 dias
Gatinhar	232 - 343 dias	200 - 329 dias
Andar	269 dias melhor padrão	269 dias
Patinar	Antes dos 2 anos	Nenhuma evidência
Subir escadas	9 meses - 18 degraus	9 meses - 11 degraus
	11 meses - 32 degraus	Até aos 22 meses:
	16 meses - 61 degraus	24 degraus
	17 meses - 71 degraus	

Conclusões do estudo:

- há limites para o aparecimento de comportamentos motores e isso depende quer da maturação quer da influência ambiental;
- há pré-requisitos neuromusculares para a produção de competências;
- dentro dos limites maturacionais, um ambiente adequado pode promover o uso mais eficiente de capacidades e a exibição de competências avançadas

Desenvolvimento Sensorial

Quanto ao desenvolvimento sensorial, o paladar parece ser o sentido mais apurado à nascença, pois os bebês têm-se mostrado capazes de distinguir o sabor doce do amargo. Alguns bebês respondem aos sons quase imediatamente a seguir ao nascimento, enquanto outros apenas após alguns dias. Em relação ao olfacto foram feitos estudos que provam que os bebês sentem o cheiro do leite quase desde o nascimento. A visão desenvolve-se mais lentamente. O recém-nascido consegue focar a uma distância de 25cm sendo possível ver a cara da mãe ao amamentar, dois dias após o nascimento já se observa reflexo pupilar mas o bebê só consegue seguir objectos em movimento mais ou menos após o décimo dia e aos seis meses o bebê já distinguir cores, círculos de rectângulos, e a cara dos pais da cara de estranhos, sendo também capaz de ter a percepção de profundidade evitando situações em que possa cair.

Visão

O bebê vê desde que nasce, a menos que tenha algum problema de visão. Conforme vai crescendo, ele usa os olhos para absorver uma quantidade imensa de informação sobre o mundo que o cerca, o que, por sua vez, vai estimular o desenvolvimento do cérebro e colaborar para conquistas no âmbito físico, como sentar, rolar, engatinhar e andar. A visão da criança vai se desenvolvendo aos poucos, enquanto a audição, por exemplo, está plenamente amadurecida ao fim do primeiro mês. Quando o bebê nasce, a visão é meio embaçada, mas ele distingue luz, formas e movimento. O recém-nascido só vê bem mesmo a uma distância de entre 20 e 30 centímetros -- ideal para perceber com clareza o rosto da pessoa que o carrega no colo. O rosto da mãe, nessa fase, é a coisa mais interessante do mundo para o bebê; em seguida vêm imagens com bastante contraste, como um xadrez em preto e branco. Por volta dos 6 a 8 meses de idade ele vê o mundo quase tão bem quanto um adulto.

Um mês

Quando nasce, o bebé não sabe usar os olhos de forma concomitante; por isso fica "vesguinho" com frequência. Com 1 ou 2 meses, no entanto, ele já aprende a focalizar os dois olhos ao mesmo tempo e é capaz de acompanhar com o olhar um objecto em movimento (embora talvez já fizesse isso por curtos períodos desde o nascimento). Um simples chocalho passado diante do rosto dele já é o suficiente para hipnotizá-lo. Também pode tentar com seu próprio rosto: olhe-o nos olhos e mexa o seu rosto para um lado e para o outro. Os olhinhos dele provavelmente vão se fixar nos seus.

Dois meses

Inicialmente, os bebés têm dificuldade em distinguir tons parecidos, como vermelho e o laranja. Por isso, muitas vezes preferem cores contrastantes ou o preto-e-branco. Entre os 2 e os 4 meses de idade, no entanto, as diferenças entre as cores vão ficando mais claras, e o bebé começa a distinguir tons semelhantes. Com isso, deve começar a mostrar preferência por cores primárias e fortes, e por formatos e desenhos mais detalhados e complexos. Deve incentivar-se o interesse, mostrando ilustrações, fotos, livros e brinquedos de cores vivas. Durante os próximos meses, ele também vai aperfeiçoar a técnica de seguir objectos com o olhar.

Quatro meses

Nessa fase, o bebé passa a controlar melhor os braços, e assim o desenvolvimento visual acontece na hora certa para ajudá-lo a tentar pegar coisas tão intrigantes como o cabelo, brincos ou óculos da mãe, com muito mais precisão.

Cinco meses

Com essa idade, o bebé consegue detectar objectos pequenininhos e acompanha bem o movimento das coisas. Pode até ser capaz de reconhecer um objecto avistando só uma parte dele -- a base para as brincadeiras de esconde-esconde que poderão ser feitas nos meses seguintes. A maioria das crianças de 5 meses já aprendeu a distinguir entre cores básicas parecidas, e agora começa a observar as subtis diferenças entre os tons pastel.

Oito meses em diante

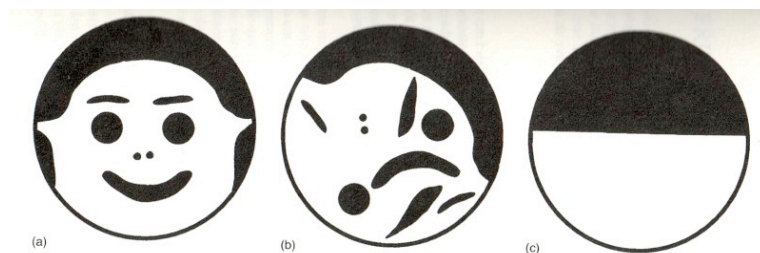
A visão do bebé -- que antes chegava no máximo aos 50% de acuidade -- agora é quase igual à de um adulto em termos de clareza e percepção de profundidade. Ele ainda vê melhor ao perto do que ao longe, mas com 8 meses já vê o suficiente para reconhecer pessoas que estejam do outro lado de uma sala. Com essa idade, os olhos da criança também normalmente estão próximos de sua cor definitiva, embora ainda possa haver mudanças subtis na cor da íris.

Recém-nascido	A sua visão é desfocada e ele não consegue focar os dois olhos. Possui uma boa percepção dos objectos que lhe estão próximos (uma distância de 30 a 50 cm)	Preto e branco
As primeiras semanas	Por volta das 4 semanas, o bebé consegue seguir objectos que se mexem à frente dele. Por volta de seis semanas, o bebé consegue mover os dois olhos conjuntamente para seguir um objecto em movimento. Com oito semanas, ele converge os olhos perfeitamente ao ver um objecto parado.	Por volta da sexta semana, o bebé consegue identificar o vermelho – e depois o verde

3-4 meses	O bebé consegue alternar rapidamente a visão entre objectos próximos e objectos distantes. Vê as coisas com mais nitidez	Depois o azul e o amarelo
6 meses	O bebé consegue distinguir os detalhes dos objectos. Os seus olhos têm cerca de dois terços do tamanho dos olhos totalmente desenvolvidos. O bebé consegue usar os dois olhos para a visão binocular.	Uma percepção idêntica à de um adulto
1 ano	O bebé consegue coordenar o movimento dos olhos perfeitamente com o movimento do corpo.	Uma percepção idêntica à de um adulto

Rostos humanos

Estudos mostram que os bebés preferem rostos humanos a qualquer outro tipo de desenho ou imagem. Portanto, deve manter-se o rosto perto do dele (principalmente na fase de recém-nascido) para que ele observe bem os traços faciais.



Quando a criança tem cerca de 1 mês, qualquer objecto é suficiente para hipnotizá-la -- não é preciso preocupar-se em comprar brinquedos especiais para isso. Muitas vezes, a própria mão a mexer-se serve para entretê-lo (e é um brinquedo impossível de perder). Coisas simples como papel de alumínio ou uma caixa colorida podem ser passados diante dos olhos dela, de um lado para o outro, para treinar a técnica de acompanhar o movimento. Depois, mude o sentido do movimento para de baixo para cima e vice-versa. A maioria dos bebés só consegue acompanhar o movimento vertical sem dificuldades com 4 ou 5 meses de idade.

Além disso, importa incentivar o interesse do bebé pelas cores primárias e depois pelos tons pastel, conforme ele vai ficando mais velho. Móveis (pendurados fora do alcance dele), posters de cores vivas e livros resistentes com ilustrações chamativas chamam bastante a atenção da criança.

Audição

A audição está funcional mesmo antes do nascimento, o feto responde a sons (de baixa ou alta frequência) e parece aprender a reconhecê-los: sons da fala, ruídos do meio externo, do organismo, da natureza, ... Bebés com 3 dias de vida são capazes de distinguir novos sons da fala daqueles que já tinham ouvido anteriormente. Com 1 mês de vida, o bebé é capaz de discriminar sons tão semelhantes como "ba" e "pa". Os bebés com menos de 3 dias de vida, quando lhes é contada uma história que já ouviram no útero ou histórias que nunca ouviram antes, respondem de forma distinta, chupando mais o mamilo que activa uma gravação auditiva da história que ouviram no útero. O bebé também é capaz de distinguir a voz da sua mãe da voz de uma pessoa desconhecida e prefere a sua língua materna a uma língua estrangeira (ao nível do timbre, frequência; particularmente os sons mais agudos). O reconhecimento precoce das vozes e da linguagem ouvida no útero poderá ser visto como um mecanismo conducente à formação da relação entre os pais e a criança. A sensibilidade a distinções auditivas poderá ser um indicador precoce de capacidades cognitivas.

Embora para os adultos a visão seja o sentido mais importante, para uma criança poderá ser diferente. Comparativamente aos adultos, a acuidade auditiva de um recém-nascido é bastante mais apurada do que a sua acuidade visual. Ao ouvir determinado som, por

exemplo, o recém-nascido volta a cabeça na sua direcção, o que indica a capacidade de localizar estímulos auditivos (fonte sonora) pouco depois do seu nascimento.

Olfacto

Mesmo bebés recém-nascidos após uma gestação de sete meses conseguem detectar odores, sempre que os estímulos sejam suficientemente fortes; a intensidade requerida diminui no decorrer dos primeiros dias e semanas de vida, o que significa que o sistema olfactivo se aperfeiçoa rapidamente. O recém-nascido é capaz de localizar a proveniência dos odores. O recém-nascido é capaz de distinguir os odores; mostra através da expressão, que aprecia o odor de baunilha ou de morango e que não aprecia o odor de ovos podres ou de peixe. A preferência por odores agradáveis parece ser aprendida no útero e nos primeiros dias após o nascimento, contribuindo para esta aprendizagem a variedade de odores transmitidos através do leite materno.

Bebés com seis dias de vida, que estejam a ser amamentados, demonstram preferências por compressas com o odor do seio da sua mãe, em comparação com o de outra mulher que esteja a amamentar, embora tal facto não se verifique em bebés com apenas dois dias de vida, sugerindo, assim, que os bebés precisam da experiência de alguns dias para aprenderem a conhecer o odor das suas mães. Os bebés que são alimentados a biberão não são capazes de efectuar esta distinção. Numa perspectiva evolucionista, o reconhecimento e a preferência pelo odor do seio da própria mãe poderá ter sido um mecanismo de sobrevivência. As mães e outros membros da família também são capazes de identificar o odor do seu bebé, o que sugere que o sentido do olfacto pode contribuir para o reconhecimento do parentesco.

Paladar

A sensibilidade ao sabor também parece estar presente ao nascimento, pois tantos os bebés prematuros quanto os nascidos a termo reagem positivamente a estímulos doces e negativamente a salgados e amargos. Quanto mais doce for o líquido, mais forte é a sucção e mais líquido o bebé ingere. Uma tendência inata para a “gulodice” ajuda o bebé a adaptar-se à vida extra-uterina. O leite materno é bastante doce, tal como os alimentos nutritivos como os legumes e os frutos que desde cedo passam a fazer parte da dieta alimentar do bebé. As respostas de rejeição do bebé face a sabores amargos, são provavelmente um mecanismo de sobrevivência na medida em que muitas das substâncias amargas são tóxicas.

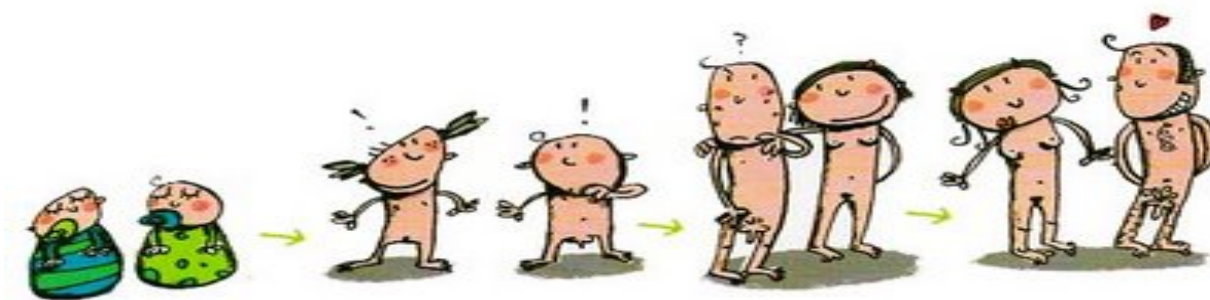
Tacto

No que se refere aos sentidos cutâneos responsáveis pela sensibilidade ao tacto, à pressão, à dor e à temperatura, o padrão parece semelhante ao já visto em outras ocasiões: estes sentidos são funcionais desde o momento do nascimento, embora a sensibilidade cutânea aumente durante os primeiros dias e semanas após o nascimento. Os recém-nascidos são também sensíveis ao ritmo (ao embalar, a palmadinhas no rabo).

Desenvolvimentos Sensoriais e Motores			
1º mês	2º mês	3º mês	4º mês
Observa os objectos mas não os tenta agarrar; Coordena os movimentos laterais dos olhos; Reage às sensações positivas ou negativas, acalmando-se ou chorando; Reage à voz das pessoas que falam com ele.	Começa a observar tudo o que os rodeia; Vocaliza, respondendo aos estímulos agradáveis; Assusta-se quando ouve barulhos inesperados; Prefere objectos de cores brilhantes; Melhora o seu tônus muscular.	Observa os seus dedos, seguindo os seus movimentos; Pode sustentar um brinquedo com a mão; Persegue com a cabeça, qualquer objecto que lhe coloquem à frente; Pára de chuchar para escutar um barulho e vira a cabeça para o sitio de onde vem o som.	Quando gira a cabeça, está em condições de coordenar o movimento dos olhos; Adapta a vista a diferentes distâncias; Fica tranquilo com música; Consegue apanhar objectos, inclusive pequenos; Segue o movimento dos objectos e a direcção dos sons.
5º mês	6º mês	7º mês	8º mês

Agarra os objectos de forma decidida; Se lhe dão uma roca, atira-a ao chão; Tenta agarrar com uma ou com as duas mãos tudo o que lhe interessa.	Deixa de chorar se ouve música; Está em condições de manejar objectos; Segura um brinquedo com uma mão, agarra outro e ainda observa um terceiro; Brinca com a comida e manipula-a com muita animação.	Explora o seu próprio corpo com as mãos; Consegue sustener um objecto diferente em cada mão; Gosta de brincar com brinquedos barulhentos, mostrando-se contente com o ruído.	Consegue apanhar objectos mais pequenos, sustendo-os entre o polegar e o indicador; Diz adeus e bate palmas; Aponta para o que lhe interessa; Consegue agarrar coisas com os dedos polegar, indicador e médio.
9º mês	10º mês	11º mês	12º mês
Agarra, por si, o biberão para beber; Pode erguer uma torre de legos; Agrada-lhe bastante tocar tambor; Consegue achar objectos escondidos; Se tem as mãos ocupadas, deixa cair um brinquedo para apanhar outro.	Distingue objectos, examinando-os mais atentamente; Brinca com objectos de encaixe simples; Quando ouve música, reage cantando ou dançando; Consegue sustener dois objectos com uma só mão.	Já leva a colher à boca; Utiliza diferentes caixas para introduzir ou retirar objectos; Observa as páginas de um livro; Consegue descalçar os sapatos; Enfia argolas num bastão.	Gosta de brinquedos muito ruidosos; Desmonta e volta a montar objectos.

Desenvolvimento físico na adolescência



Adolescência significa crescer ou desenvolver-se até à 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 sinónimas. Actualmente, 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 12 ou 13 anos até mais ou menos aos 22 ou 24 anos de idade, admitindo-se consideráveis variações 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 consequências para o indivíduo e a sociedade.

Constatamos assim que a 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 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 factores 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, só se pode falar sobre o término da adolescência em termos de idade cronológica à luz do contexto sociocultural do indivíduo. O que, de facto, marca o fim da adolescência, são os ajustamentos normais do indivíduo aos padrões de expectativas da sociedade com relação às populações adultas.

A adolescência é, também, um período em que o indivíduo tem que lutar contra o estereótipo social e contra uma auto-imagem distorcida dele decorrente. A cultura tende a ver o adolescente como um indivíduo desajeitado, irresponsável e inclinado às mais variadas formas de comportamento anti-social. Por sua vez, o adolescente vai desenvolvendo uma auto-imagem que reflecte, 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.

Assim, do ponto de vista de um conceito psicossocial da adolescência, podemos dizer que ela é um período de transição na vida humana. O adolescente não é mais uma criança, mas ainda não é adulto. Esta condição ambígua tende a gerar confusão na mente do adolescente, que não sabe exactamente 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.

- i. a primeira delas é a elevação do tónus emocional, cuja intensidade depende da rapidez com que as mudanças físicas e psicológicas ocorrem na experiência do indivíduo.
- ii. 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
- iii. 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
- iv. 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 dá-lhe 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.

As mudanças fisiológicas

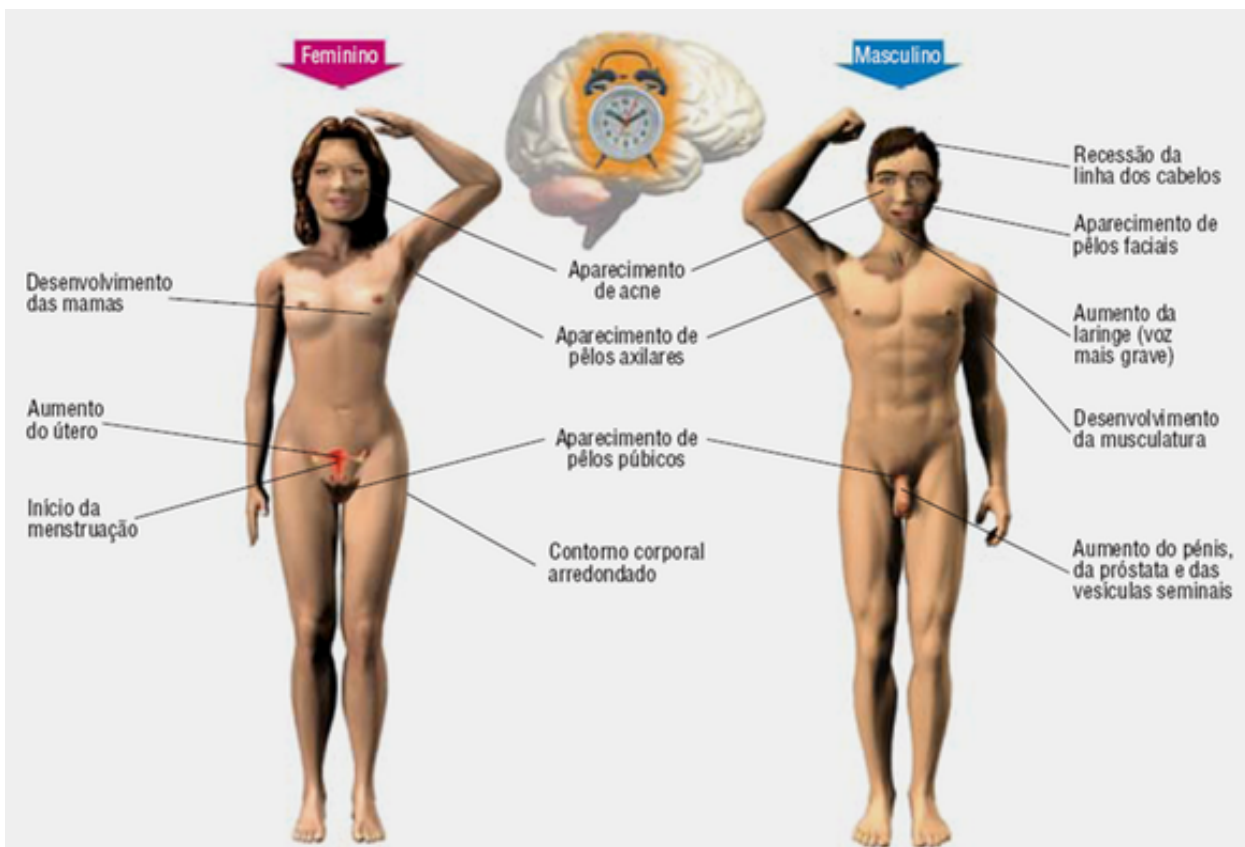
São muitas e profundas as mudanças fisiológicas e estruturais que ocorrem no corpo das raparigas e rapazes adolescentes.

Estas mudanças são progressivas, desenvolvendo-se durante três ou quatro anos.

Verificam-se, em geral, entre os 12 e os 15 anos nas raparigas, e entre os 13 e os 16 nos rapazes. Durante este período, os órgãos genitais e todo o organismo transformam-se. A criança torna-se adolescente e depois adulto com a capacidade de se reproduzir.

É na fase da puberdade que:

- i. ocorre um conjunto de transformações no sistema reprodutor (aparecimento da primeira menstruação nas raparigas e possibilidade da libertação de esperma – ejaculação – nos rapazes);
- ii. desenvolvem-se os caracteres sexuais secundários (traços físicos que distinguem os homens das mulheres, que não estão directamente envolvidos na reprodução).



Em relação aos rapazes, e as características sexuais primárias e secundárias, as gônadas masculinas ou testículos, até a idade de 14 anos, aproximadamente, representam cerca de 10% 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 20 ou 21 de idade os testículos atingem o seu desenvolvimento pleno.

Em relação às raparigas, o seu aparelho reprodutor vai-se desenvolvendo ao longo da adolescência, mas não bruscamente. Por exemplo, o útero de uma menina de 11 ou 12 anos de idade pesa, em média, 43 gramas. Os demais órgãos – trompas, ovários, vaginas – crescem rapidamente. A acção das hormonas é determinante para essas mudanças do organismo.

Muitas vezes, e em ambos os sexos, 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.

Problemas específicos dos rapazes e das raparigas

Quando o desenvolvimento destas mudanças características da adolescência não ocorre de maneira normal ou no período que se espera, podem surgir alguns problemas.



Alguns dos problemas específicos das raparigas podem relacionar-se com o aparecimento da primeira menstruação muito cedo, pois as raparigas com maturação precoce podem não estar psicologicamente preparadas (assim como as raparigas com maturação tardia podem sentir que não são normais, mas geralmente um aparecimento antecipado é mais problemático).

Também o desenvolvimento e tamanho dos seios pode ser um factor traumatizante especialmente para as raparigas com seios pouco desenvolvidos, visto que estes simbolizam a sexualidade a entrada na

idade adulta.



Alguns dos problemas específicos dos rapazes relacionam-se com uma maturação tardia, pois os rapazes com maturação tardia tendem a ser mais baixos, mais fracos e consequentemente piores atletas.

O tamanho do pénis é também uma preocupação para os rapazes, um rapaz com um pénis pequeno é muitas vezes ridicularizado e a sua masculinidade é posta em causa.

Implicações

Existem também algumas diferenças de personalidade entre adolescentes com maturação precoce e maturação tardia, como por exemplo o facto de os rapazes com maturação precoce se sentirem mais autoconfiantes do que os com maturação tardia.

As diferenças de personalidade entre adolescentes com maturação precoce e maturação tardia devem-se em grande parte à forma como são tratados. Por exemplo se os pais e professores olharem para a maturação precoce/tardia como uma característica negativa, os adolescentes com maturação precoce/tardia podem ser afectados negativamente.

Desta forma é importante ajudar a desenvolver a confiança dos rapazes com maturação tardia e dar um apoio especial às raparigas com maturação precoce.

A nível da educação, os professores devem ajudar os alunos a sentirem-se apoiados e menos preocupados com o seu crescimento físico, emocional e sexual.

Girls hit puberty earlier than ever, and doctors aren't sure why

By [Liz Szabo](#), USA TODAY

Claudia and Joe's baby girl has been racing to grow up, almost from the moment she was born. Laila sat up on her own at 5 months old and began talking at 7 months and walking by 8½ months.

"All of our friends told us to cherish every moment," Claudia says. "When I started planning her first birthday party, I remember crying and wondering where the time had gone."



Even so, Laila's parents never expected their baby to hit puberty at age 6.

They first noticed something different when Laila was 3, and

she began to produce the sort of body odor normally associated with adults. Three years later, she grew pubic hair. By age 7, Laila was developing breasts. Without medical treatment, doctors warned, Laila could begin menstruating by age 8 — an age when many kids are still trying to master a two-wheeler. Laila's parents, from the Los Angeles area, asked USA TODAY not to publish their last name to protect their daughter's privacy. Doctors say Laila's story is increasingly familiar at a time when girls are maturing faster than ever and, for reasons doctors don't completely understand, hitting puberty younger than any generation in history.

By Jack Gruber, USA TODAY

"It's a lot of stress": Cheyenne Sturm, 12, with her parents, Rory and Beth of Chesterfield Court House, Va.

About 15% of American girls now begin puberty by age 7, according to a study of 1,239 girls published last year in *Pediatrics*. One in 10 white girls begin developing breasts by that age — twice the rate seen in a 1997 study. Among black girls, such as Laila, 23% hit puberty by age 7. "Over the last 30 years, we've shortened the childhood of girls by about a year and a half," says Sandra Steingraber, author of a 2007 report on early puberty for the Breast Cancer Fund, an advocacy group. "That's not good."

Girls are being catapulted into adolescence long before their brains are ready for the change — a phenomenon that poses serious risks to their health, says Marcia Herman-Giddens, an adjunct professor at the University of North Carolina-Chapel Hill.

"This is an issue facing the new generation," says Laila's doctor, Pisit "Duke" Pitukcheewanont, a pediatric endocrinologist at Children's Hospital of Los Angeles, who treats girls with early puberty. "Many parents don't know what is going on."

Researchers don't completely understand why the age of puberty is falling, Herman-Giddens says. Most agree that several forces are at work, from obesity to hormone-like environmental chemicals. There's no evidence that boys are maturing any earlier, says Paul Kaplowitz, author of *Early Puberty in Girls*.

But data clearly show that girls once matured much later, probably because poor diets and infectious diseases left them relatively thin, Steingraber says. Girls' lack of body fat may have sent a message to their bodies that they weren't yet ready to carry a pregnancy, she says.

In the 1840s, for example, girls in Scandinavia didn't begin menstruating until age 16 or 17, says Kaplowitz, a pediatric endocrinologist at Children's National Medical Center in Washington. As nutrition and living conditions improved, the age at first menstruation occurred two to three months earlier each decade. By 1900, American girls were getting their periods at age 14.

Though the age at which girls get their first period has continued to fall slowly since then, the age at which girls begin developing breasts has declined much more dramatically.

Early puberty increases girls' odds of depression, drinking, drug use, eating disorders, behavioral problems and attempted suicide, according to the 2007 report. When these girls grow up, they face a higher risk of breast and uterine cancers, likely because they're exposed to estrogen for a longer period of time.

Early puberty isn't the only way that childhood is changing.

In only a generation, children have become less connected to nature and, in many ways, less free, says pediatrician Chris Feudtner of Children's Hospital of Philadelphia. Today's children rarely, if ever, are permitted to roam wild or play outdoors alone, out of sight of watchful, worried parents. Schools are eliminating recess, even as they install vending machines in school cafeterias.

No one should be surprised, Feudtner says, that this generation of children is heavier, less active and more prone to chronic disease and hormonal changes.

"It's very concerning that girls are continuing to develop earlier and earlier," Herman-Giddens says. "We need to look at our environment and our culture, and what we're doing to our kids."

Maturing too quickly

When Laila's parents took her to a doctor, he had disturbing news.

One of the causes for their daughter's precocious development, they learned, could be a brain tumor.

"That's when you have your sleepless nights," says Laila's father, Joe, an engineer.

Although scans showed that Laila did not have a tumor, tests did find that she was maturing at an alarming rate, with the skeletal development of a child several years older. Yet her early maturation was likely to cut short the total amount of time she spent growing, so Laila — who was

tall, athletic and slim — probably would wind up much shorter than many of her friends, her father says.

Doctors told the family that monthly hormone shots could stop her breast development and prevent Laila from getting her period. Typically, girls get their periods at around the same ages that their mothers did. Claudia says she didn't begin menstruating until 12.

Given Laila's fear of needles, the prospect of monthly injections seemed too traumatic, her parents say.



"I'd heard horror stories, about three nurses having to hold down an 8-year-old" to administer the shots, Joe says.

Laila's parents reconsidered after their doctor learned of a newer type of hormone therapy, which is implanted beneath the skin once a year, during minor surgery. Laila, now 9, has since had two of the implants, with no side effects. The family is considering one more implant before allowing nature to take its course. As in most cases of early puberty, doctors have never pinpointed what caused Laila's precocious development.

"She is still our baby," Claudia says. "But to look at her now, and think that she is growing faster than the average, we can't help but to feel like we are being rushed through her primary years."

by Suzy Parker, USA TODAY

Why is this happening?

Like Laila's parents, many people wonder: Why is this happening?

While much about early puberty remains a mystery, researchers say that suspects include:

- Obesity.** The clearest influence on the age of puberty seems to be obesity, Steingraber says. In general, obese girls are much more likely to develop early than thin ones. And the number of heavy girls is growing, with 30% of children overweight or obese, the Centers for Disease Control and Prevention says.

Obesity raises the levels of key hormones, such as insulin, which helps regulate blood sugar, and leptin, a hormone made in fat cells that helps regulate appetite, Steingraber says. While leptin may not trigger puberty by itself, research suggests that puberty can't start without it.

Scientists aren't yet sure whether insulin — or the body's problems processing it — is a factor in early puberty, Steingraber says.

- Prematurity.** Rising rates of prematurity — which have increased 18% since 1990 — may contribute to early puberty, as well.

Babies born early or very small for their gestational age tend to experience "catch-up growth" that can lead them to become overweight, Steingraber says. Children who undergo rapid weight gain tend to become less sensitive to the hormone insulin, putting them at greater risk for diabetes, Steingraber says.

- Genetics.** Studies consistently show that black girls in the USA go into puberty earlier than whites, suggesting a possible genetic difference. Yet Steingraber notes that, 100 years ago, black girls actually matured later than whites. And she notes that black girls in Africa enter puberty much later than those in the USA, even when their nutrition and family incomes are comparable. Kaplowitz notes that black girls in the USA tend to have higher levels of insulin and leptin. He notes that researchers are trying to figure out how problems in the body's response to insulin, which are more common among American blacks, might also affect the start of puberty.

- Environmental chemicals.** A variety of chemicals — found in everything from pesticides to flame retardants and perfume — can interfere with the hormone system, Herman-Giddens says. For example, chemicals used to soften plastic, called phthalates, can act like hormones. In a small study of 76 girls in Puerto Rico, researchers found that 68% of girls who went through early puberty had been highly exposed to phthalates, compared with only 3% of girls developing normally.

Steingraber is also concerned about an estrogen-like chemical, called BPA, or bisphenol A, that is found in hard plastics, the linings of metal cans and many other consumer products. Although BPA can cause early puberty in animals, its role in humans isn't as clear. But studies by the CDC show that more than 90% of Americans have BPA in their bodies.

The National Institutes of Health is funding research to answer questions about environmental causes of early puberty and hormonal changes, says Frank Biro, director of adolescent medicine at Cincinnati Children's Hospital Medical Center. Biro and colleagues are testing more than 1,200 girls for their exposure to chemicals such as BPA, phthalates, pesticides and chemical flame retardants. The National Children's Study, also funded by the federal government, will study 100,000 children, from before birth through age 21, looking at a variety of environmental exposures.

●**Screen time.** There's no evidence that watching sexy TV images can trigger puberty, but spending too much time in front of the screen can harm kids in other ways, such as causing them to gain weight, Steingraber says.

Preliminary research also suggests that screen time may hasten puberty by lowering levels of a critical hormone called melatonin, whose production is regulated by the daily cycles of light and dark, and which appears to keep puberty at bay, Steingraber says.

●**Family stress.** Family relationships also may play a role in the start of puberty. Preliminary research suggests that girls may be more likely to develop early if they experience more family stress, or if they don't live with their biological fathers, says Julianna Deardorff, a clinical psychologist at the University of California–Berkeley's school of public health.

Support is key

Supporting girls as they go through puberty can help them weather the stress, at any age, says Eleanor Mackey, a child psychologist at Children's National Medical Center in Washington.

Laila's mother says her family's faith has sustained them.

"We're a prayerful family," Claudia says. "Laila is very secure in who she is and all that God has given her. Our job is to be there for her and support her through it all, and to make sure she is healthy and getting all she needs."

While the experience has been frightening at times, Claudia says her daughter has emerged as a more caring person.

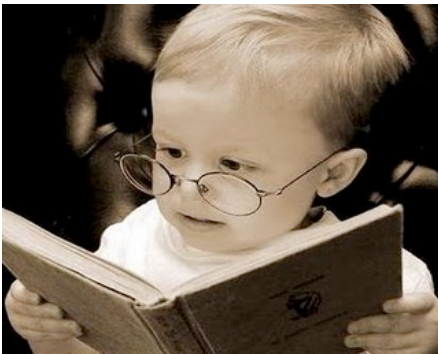
"At first, as we were going to all these doctors, we tried to keep stuff from her," Claudia says.

"Eventually, we had to share what was going on. We'd be at Children's Hospital, and she'd see all of these kids in wheelchairs, and ask, 'Mommy, am I sick? Am I going to get sick like that?' I told her no, but said, 'Consider yourself blessed that this is the only thing that you have to go through.' "

In <http://yourlife.usatoday.com/parenting-family/story/2011/04/girls-hit-puberty-earlier-than-ever-and-doctors-arent-sure-why/45989054/1>

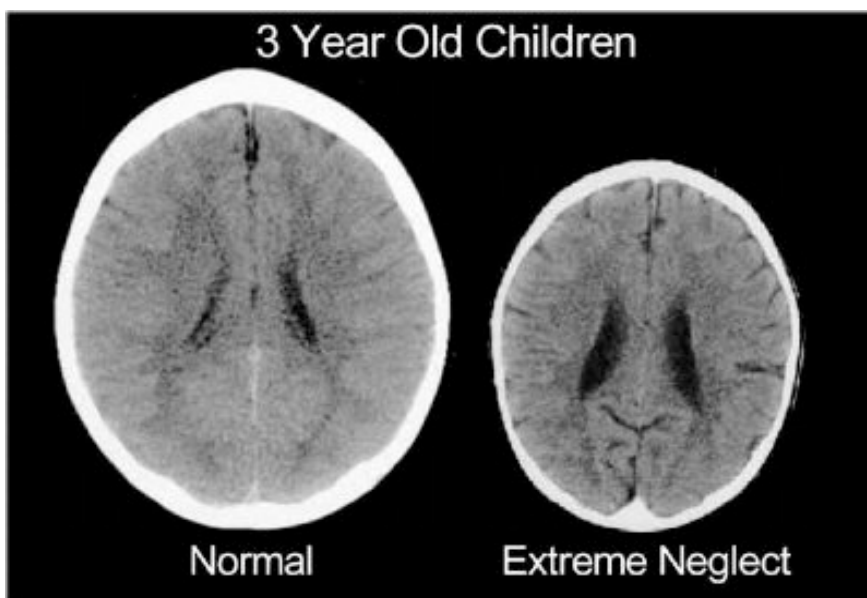
2.2. Desenvolvimento ao longo da infância e adolescência

2.2.2. Experiência precoce



Como a aprendizagem e a maturação quase sempre interagem é difícil separar os seus efeitos ou especificar as suas contribuições relativamente 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 interacção 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 o seu começo, a não ser que sejam extremas. Muitas crianças dos índios Hopis são mantidas 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 podem ensinar recém-nascidos a ficarem de pé ou andarem antes que o 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 interacção 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 das suas

experiências, isto é, da linguagem que ouvem os outros falar. A sua facilidade verbal será, pelo menos parcialmente, função do apoio e das recompensas que recebem quando expressam verbalmente.

De igual forma, as crianças não adquirirão certas habilidades intelectuais ou cognitivas enquanto não tiverem atingido determinado grau de maturidade. Por exemplo, até o estágio que Piaget denomina operatório – aproximadamente entre seis e sete anos – as crianças só conseguem lidar com objectos, eventos e representações desse, mas não

conseguem lidar com ideias ou conceitos. Antes de atingirem o estágio operatório não dispõem do conceito de conservação a ideia 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.

Observações e teorias

Períodos críticos

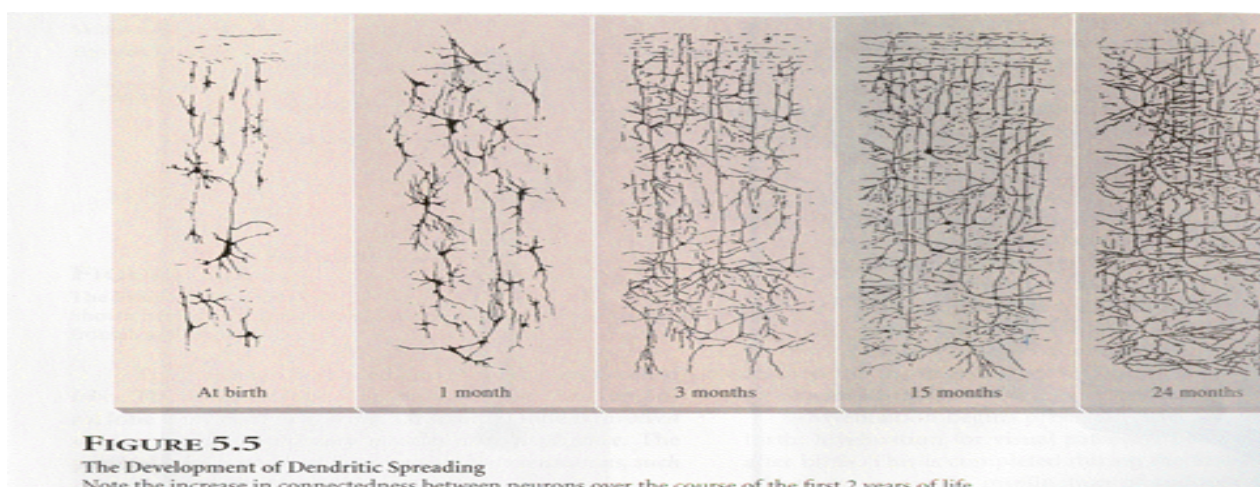
Freud sublinhava que o desenvolvimento da personalidade era produto das experiências vividas na infância, neste sentido foram concebidas escolas com o objectivo de melhorar o crescimento emocional e pessoal nestas idades.

Os defensores do meio como factor preponderante na formação da personalidade, em oposição aos defensores da hereditariedade, propunham que à semelhança dos fenómeno de cunhagem que ocorre com as aves, o homem aprende a seguir um estímulo apenas se este lhe for apresentado durante um período de tempo crítico. Esta forma de aprendizagem requer o encontro do meio com um potencial hereditário, no entanto o factor mais relevante é o tempo em que esse encontro ocorre. Se ocorrer demasiado cedo não ocorre aprendizagem, acontecendo o mesmo se o encontro do meio com a hereditariedade ocorrer demasiado tarde.

Após alguns estudos pode constatar-se que em alguns comportamentos a experiência precoce tinha pouco ou nenhum efeito, que noutros essa prática era benéfica, e noutros era mesmo prejudicial.

Portanto, deveria existir um meio termo entre estimular a criança a praticar novas actividades e relaxar, deixando que a natureza leve o seu próprio tempo, até porque a criança procura ser estimulada naturalmente, mostrando alegria quando o consegue.

Visto que o tempo crítico é um período favorável à aquisição de determinada competência, é importante saber-se quando ocorrem para não induzirmos a criança a realizar determinada actividade quando os seus nervos e músculos não estão ainda preparados, prejudicando assim a aprendizagem. No entanto existem poucos dados que nos indiquem quando ocorrem os períodos críticos, pensa-se que coincidem com os períodos de crescimento mais rápido.



Os estudos de Nancy Bayley



Nancy Bayley estudou o crescimento e desenvolvimento humano, tendo retirado desses estudos as seguintes conclusões:

- i.i) os QIs não são constantes, existe uma variação considerável do QI ao longo do tempo;
- ii.ii) a variabilidade do QI é maior durante os primeiros anos de vida, a estabilidade do QI é proporcional à idade;
- iii.iii) a capacidade intelectual pode crescer durante toda a vida, não estagna no fim da adolescência e pode aumentar pelo menos até aos cinquenta anos (a capacidade intelectual cresce se for estimulada a tal);

iv. iv) as estruturas intelectuais mudam com a faixa etária.

Curva do crescimento intelectual de Benjamin Bloom



Benjamin Bloom traçou a curva de crescimento com aceleração negativa para o desenvolvimento intelectual, o que significa que com a idade as capacidades intelectuais tendem a aumentar a um ritmo mais lento.

Este mesmo autor afirma a importância da experiência precoce no desenvolvimento cognitivo, e realça que com seis anos de idade, dois terços da nossa capacidade intelectual já está formada. Podemos assim constatar que o início da educação formal efectua-se quando o desenvolvimento intelectual começa a abrandar, pelo que é necessária uma intervenção mais precoce.

Também a adolescência constitui um dos períodos críticos mais importantes, pois nesta altura iniciam-se as primeiras relações sexuais e, muitas vezes, os problemas na vida sexual dos adultos têm a ver com problemas que ocorreram na adolescência nesse mesmo campo.

Também na vida adulta existem períodos críticos, como, por exemplo, a idade de uma mulher conceber o seu primeiro filho.

Bloom conclui que não só um ambiente privado de estímulos enriquecedores afecta o desenvolvimento intelectual, como também o facto de se deixar passar um período crítico de desenvolvimento intelectual.

Hunt: privação de estímulos vs restrição motora

Hunt, por sua vez, afirmou que a privação precoce de estímulos pode afectar o desenvolvimento motor normal, mais do que a restrição motora precoce. Teve como base estudos com crianças que revelaram que crianças com privação precoce de estímulos têm mais problemas motores do que crianças privadas de actividade motora precoce.

Desta forma, Hunt insiste que a variedade de estímulos é crucial para o desenvolvimento intelectual. No entanto, a criança não pode ser exposta a uma variedade avassaladora de estímulos: uma heterogeneidade exagerada de estímulos pode causar frustração, enquanto que uma homogeneidade de estímulos provocará tédio. Assim sendo, é necessário ajustar o nível de complexidade ao desenvolvimento da criança de modo que seja suficientemente complexo para constituir um desafio e suficientemente moderado para esse desafio não seja impossível aos olhos da criança.

A perspectiva de Bruner está de acordo com as conclusões de Hunt: a variedade de estímulos é crucial para o desenvolvimento adequado das capacidades cognitivas, pelo

que as crianças que foram privadas de qualquer estímulo apresentam de certeza problemas irreversíveis no desenvolvimento cognitivo.

Perspectiva de Piaget quanto à aquisição de conceitos



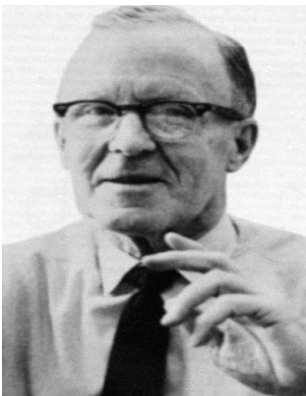
Piaget formulou uma teoria acerca do modo como as crianças aprendem a formar conceitos. Esta teoria sugere que aprendem um conceito, considerando-o uma entidade isolada do meio. Por exemplo, uma criança que reconhece que a quantidade de líquido existente em dois copos de largura diferentes pode ser o mesmo independente da altura que atingem em cada um dos copos, já adquiriu o conceito de volume (contrariamente à criança que pensa que o copo que contém mais água é aquele cujo nível da

água é mais alto, independentemente da sua largura).

Também Piaget afirma que certas estruturas cognitivas têm que estar formadas previamente para que as crianças possam apreender determinados conceitos.

Bases Biológicas

Organização da actividade neuronal



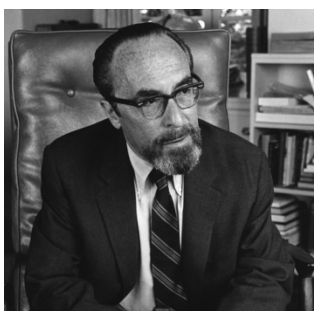
Donald Hebb propôs um modelo teórico da organização da actividade neuronal, que sugeria que o desenvolvimento apropriado do cérebro só pode ocorrer se o organismo experimentar modificações do meio, ou seja, essa organização depende da estimulação ambiental.

Assim, realçou a importância da experiência precoce no desenvolvimento, especialmente no desenvolvimento cognitivo, pois viu o cérebro como algo desorganizado que se organiza lentamente à medida que é estimulado. Considera que esta organização começa quando um grupo de neurónios forma uma unidade, a assembleia celular, e evolui quando essas assembleias

se organizam em sequências de fase em funcionamento harmonioso, que tornam a criança capaz de uma aprendizagem extremamente rápida.

Hebb constatou que existem diferenças significativas, nos organismos, no que diz respeito à proporção entre áreas de associação e áreas de estimulação, e que seres com maior número de áreas de associação são capazes de mais e maior variedade de aprendizagens do que os que têm maior número de áreas de estimulação. Podemos ainda verificar que à medida que subimos na escala filogenética a razão entre áreas de associação e áreas de estimulação aumenta, e aumentam os efeitos benéficos de um ambiente de estímulos enriquecedor.

Hebb acredita que os resultados em humanos sejam idênticos aos obtidos nas suas experiências com animais: as crianças que até aos seis anos (idade em que desenvolvimento intelectual começa a abrandar) foram submetidas a ambientes pobres de estímulos, nunca vão poder compensar este défice intelectual.



David Krech demonstrou que, à semelhança de certas drogas, a estimulação do meio pode aumentar a capacidade de aprendizagem devido às alterações químicas cerebrais que provoca. Para isso, criou dois grupos de ratos, um em ambiente

estimulante e outro em ambiente de estímulos homogêneos, e no final sacrificou-os para comparar os seus cérebros. Verificou que o córtex dos ratos estimulados era mais volumoso, mais profundo, mais pesado e continha maior quantidade de uma enzima que prepara as células nervosas para novas transmissões neuronais (acetilcolinesterase), do que os ratos criados com estímulos muito homogêneos. Assim, pode concluir que os cérebros dos ratos estimulados eram química e estruturalmente diferentes dos dos ratos menos estimulados.

O papel da estimulação ambiental

É necessária uma estimulação ambiental para que ocorra um desenvolvimento fisiológico apropriado, visto que os aparelhos perceptivo e neuronal não se desenvolvem automaticamente.

Joseph Altman



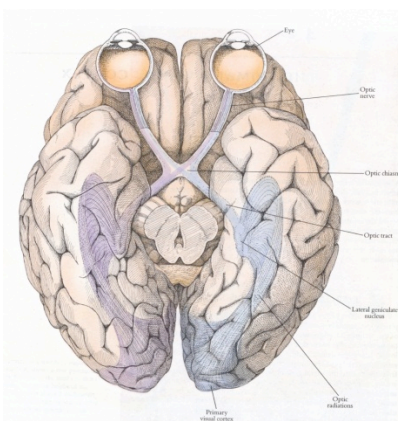
Joseph Altman desafiou a perspectiva tradicional de que as crianças recém nascidas possuem todos os neurônios que algumas vez terão. Verificou que minúsculas células nervosas, os microneurônios, desenvolvem-se no cérebro após o nascimento, proporcionando interconexões com alguma das células maiores.

O neurônio envia uma mensagem pelo axônio e as dendrites do próximo neurônio recebem-na, na sinapse, então frequentemente as dendrites projectam espinhas dendriticas. Estas se não forem usadas

degeneram, mas se forem frequentemente utilizadas, desenvolvem-se cada vez mais.

A história da neurogênese em adultos é uma teoria científica que está se modificando. Neuroanatomistas como Ramón e Cajal acreditavam que o sistema nervoso era imutável e incapaz em regeneração. Em 1962 Joseph Altman apresentou a primeira evidência de neurogênese em mamíferos adultos no córtex cerebral. Não lhe deram crédito. Nos anos 80 novas evidências sólidas surgiram, mas ainda existia certo ceticismo. Foi somente na década de 90 que esta área de pesquisa ganhou a devida prioridade. Nesta mesma década foi demonstrado neurogênese em primatas não humanos. Aves, coelhos, ratos, camundongos têm sido empregados pela ciência para provar a existência da regeneração nervosa. Atualmente com muitos avanços, a ciência aceita que novos neurônios são continuamente sintetizados durante toda a vida adulta, principalmente em 2 regiões do cérebro, uma delas o bulbo olfativo e outra no hipocampo. Células que nascem podem morrer logo, mas parte delas torna-se funcionalmente integrada a um tecido cerebral circundante. Novos experimentos têm mostrado que outras regiões do cérebro são capazes de neurogênese.

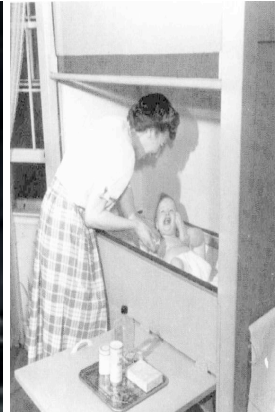
A relevância funcional da neurogênese em adultos é incerta, mas há alguma evidência de que a neurogênese adulta no hipocampo é importante para a aprendizagem e memória. Mecanismos múltiplos para a relação entre a neurogênese aumentada e cognição melhorada têm sido sugeridas, incluindo as teorias computacionais para demonstrar que novos neurônios aumentam a capacidade de memória, reduzem a interferência entre memórias, ou acrescentam informações sobre tempo às memórias. Neurogênese está sendo relacionada a vários fatos e condições além de aprendizado. Estados de estresse, depressão parecem ter relação com o nível de neurogênese. Quanto mais melhor, mas se ausente ou inibida é sinal de condições ruins.



Austin Riesen também demonstrou que o aparelho sensorial deve ser estimulado para que se desenvolva de forma apropriada. Realizou experiências com gatos e com chimpanzés, criando-os na completa escuridão o que provocou em ambas as espécies danos permanentes no aparelho visual, embora nos gatos esses danos tenham sido menos severos. Este facto revela que a estimulação é mais importante à medida que progredimos na escala filogenética.

O berço de Skinner

Skinner, comportamentalista, pedia aos pais para criarem os filhos na sua invenção de 1945, o Berço de Skinner. era um compartimento com temperatura controlada, livre de germes, à prova de som, onde o bebé podia dormir sem cobertores (ou qualquer roupa, a não ser uma fralda), aqui o bebé tinha menor probabilidade de se constipar ou de sofrer de erupções da pele. Contudo, neste berço o bebé contacta com um ambiente constante, podendo não lhe proporcionar uma variedade de estímulos enriquecedora, importante para o desenvolvimento intelectual



Austin H. Riesen (1913–1996) Sensory Deprivation Pioneer

By David H. Warren, et al

The uncommonly kind and gentle manner of Austin Herbert Riesen seemed almost a contradiction to the force and influence that he and his pioneering work in sensory deprivation and brain function exerted on the entire field of developmental psychology. His perceptive and innovative experimentation, particularly with visual impairment, opened entirely new pathways and vistas in the quest to understand the relationship between behavior and physiology. Yet with all his formidable presence in the field, he remained always, as colleague after colleague attests, the quintessence of what it means to be a scholar and a gentleman.

Riesen, professor emeritus of psychology at the University of California–Riverside, died of pneumonia September 15, 1996, at his home in Riverside, California. He was 83, born July 1, 1913, in Newton, Kansas. Riesen was honored as a University of California Outstanding Emeritus Faculty Member in 1992 and was elected to the National Academy of Sciences in 1995 (see March 1996 Observer) in recognition of the monumental impact of his research into how early visual experience, or the lack of it, affects vision, visually guided actions and learning, and brain anatomy and function. He is recognized as having virtually created the paradigm of sensory deprivation which led to profound discoveries about the relationship between early experience and later development. His studies generated research worldwide on topics such as deprivation versus enrichment of the early environment, critical periods of sensory and behavioral development, and effects of early experience on the central nervous system, for example.

His approach was both comparative and developmental—studying and comparing the sensory capacities and sensory development within a wide range of animal species, including chimpanzees, monkeys, cats, rabbits, rats, chickens, and others.

It was the strange and awkward experience of humans following removal of congenital cataracts that motivated Riesen's creation of controlled sensory deprivation experiments in animals. He became fascinated in the late 1940s by reports that humans whose vision was incapacitated from birth by cataracts had great difficulty recognizing and interacting with forms such as circles, squares, and triangles when removal of the cataracts enabled them to see.

Riesen investigated the phenomena by devising experiments with animals to determine the effects of sight deprivation. Using newborn chimpanzees at first—since the species is in many respects similar to humans—Riesen raised them in full darkness, using bandages or otherwise keeping them in the dark. After about two years, the animals were tested in light conditions and were found to be visually blind though not organically blind. In essence, they could see but could not comprehend. As with humans whose cataracts were removed, Riesen found the animals to be visually naive, unable to interact normally in recognizing or interacting with forms or patterns, as when objects are approaching or receding. When a hand approached the eye, for instance, they did not blink. The brain had not wired-in the need for such reaction. His research and that of his colleagues and students proved that many motor and mental functions are not innate but are developed through environmental, especially visual, experience. The brain requires visual experience to organize patterns and forms. Conversely, sight deprivation in older animals, after they had experienced normal vision early in life, did not have deleterious effects. Once the brain had enough early experience, it was not impaired by later deprivation in contrast to deprivation at birth or early thereafter. After confirming that vision requires experience for the brain to recognize patterns and forms, Riesen then examined the period in an animal's development in which visual experience was most critical. He found that the experience needed for the brain to organize discrimination had to occur very early in life. And, to sort out exactly what aspect of the deprivation was producing what kind of adverse developmental outcome, Riesen refined the paradigm in various ways, such as raising animals with a diffuse, unstructured light, so the retina would be illuminated but with varying degrees of pattern stimulation. With each variation the pattern of deficits was found to be different.

Riesen further discovered that even if animals had patterned light experience, but were kept immobile and tightly confined as opposed to freely running around in a large area, they would have motor and coordination deficits when released from confinement. In experiments with animals moving in the light, he established that the brain must learn to interact with small and large images, yielding perception of distance and perspective. Such skill has to be organized in the brain through experience with patterns, such as approaching, receding, oblique movement, and changing attitude. It is not simply patterned light per se that is critical, but the interchange with the pattern as the organism moves about. In later years, Riesen began to investigate organic aspects of the brain, using the Golgi stain method, which silhouettes whole neurons in the visual cortex. He found that in visually deprived animals the branches in the silhouette were less expansive, like a bush deprived of nutrients, suggesting a relationship between experience and development of the brain. He then extended studies to the somatic sensory system, analyzing animals deprived of extensive motor activity but not of vision. He discovered that neuron processes—proliferation and complexity of dendritic fingers that receive information from other neurons—were significantly less expansive in monkeys raised in confined spaces compared to animals that had moved about freely during development.

Riesen's studies revealed that the brain is not completely structured genetically but only partly so, and that its structure changes depending upon experience. This suggests that neuronal development in the brain of a child raised in a sensorially impoverished environment (deprived, for instance, of toys and enriching experiences) will not be as mature or complex as in a child with rich experiences. The work reveals how critical experience in early childhood is to the development of every individual.

Riesen's pioneering research on early visual deprivation began with studies of chimpanzees while he was an assistant professor of psychobiology at the Yerkes Laboratory of Primate Biology in Florida. His tenure at Yerkes from 1939 to 1949 was interrupted by World War II and service as a captain and aviation physiologist in the US Army Air Corps between 1943 and 1946. He joined the faculty at the University of Chicago in 1949, continuing his research there until 1962. He published his first book, *Postural Development of Infant Chimpanzees*, in 1952 (Yale University Press, New Haven) and became professor of psychology in 1956. Riesen left the University of Chicago in 1962 to organize the graduate program in psychology at the University of California–Riverside (UCR). Serving as chair of the Department of Psychology from 1962 to 1968, he served at UCR until his retirement in 1980. It was in 1975 that he authored and edited the landmark book, *The Developmental Neuropsychology of Sensory Deprivation* (Academic Press). In the 1970s he made two films, *A Survey of the Primates*, and *Primate Growth and Development*, detailing studies of a gorilla's first year. He was editor of the journal *Advances in Psychobiology* from 1972 to 1976.

Programas de Intervenção Precoce

Os programas de intervenção precoce têm o objectivo de preparar melhor as crianças de níveis sócio-económicos desfavorecidos para conseguirem atingir maior sucesso escolar. Após experimentações, estes programas revelaram produzir os seguintes efeitos:

- i. – melhores classificações na escola;
- ii. – menos reprovações;
- iii. – menos faltas;
- iv. – menos alunos enviados para ensino especial;
- v. – maior número de pessoas a ingressarem no ensino secundário;
- vi. – mais pessoas a prosseguirem estudos após o ensino secundário;
- vii. – menos delinquência;
- viii. – maior emprego;
- ix. – menor dependência de programas de assistência;
- x. – menos detenções pela polícia;
- xi. – menos mulheres grávidas antes do casamento;
- xii. – maior preocupação em ajudar família e amigos.

O programa Head Start estava destinado a falhar quase desde a sua concepção, tendo havido uma avaliação muito crítica acerca deste. No entanto, os críticos podem ter-se precipitado, pois uma análise posterior dos resultados do programa Head Start revelou que este foi de facto eficaz na melhoria do desempenho intelectual. Com o decorrer dos anos o programa produziu ganhos intelectuais e persistência nesses ganhos.

O Programa Perry para o ensino pré-escolar, por exemplo, apresentou resultados de um estudo realizado com os participantes do programa Head Start, que foram seguidos dos 3 anos até aos 19 anos.

A conclusão mais importante é a de que o Programa Head Start é eficaz a longo prazo, e realmente pode mudar as vidas de crianças de níveis socio-económicos mais desfavorecidos.

A conclusão a retirar é que os programas de intervenção precoce são um bom investimento para a sociedade.

ESTUDO	IDADE INICIAL DA CRIANÇA	DURAÇÃO EM ANOS	PROGRAMA PARA CRIANÇAS	PROGRAMA PARA OS PAIS
Milwaukee	3-6 meses	6	Tempo inteiro Todo o ano	Educacional/vocacional
Perry Preschool	3 ou 4 anos	2 ou 1	Part-time	Visitas semanais ao domicílio
New York Pre-K	4 anos	1	Part-time	Oportunidades de envolvimento na sala de aula
Rome Head Start	5 anos	1	Part-time Jan-Ago	Oportunidades de envolvimento na sala de aula
Early Training	3 ou 4 anos	3 ou 2	Part-time Verão	Visitas semanais ao domicílio durante o ano escolar
Mother-Child Home	2 ou 3 anos	2	Visitas ao domicílio duas vezes por semana	Visitas ao domicílio duas vezes por semana
Harlem	2 ou 3 anos	1	Sessões 1:1	Sem programa separado

TEXTOS DE APOIO

Política Head Start **Índice** (Última atualização: 24 de janeiro de 2011)

Síntese sobre a política Head

Start.....

Política Head Start

Jason T. Hustedt, W. Steven

Barnett.....

Impacto econômico do Head Start

Janet

Currie.....

Política Head Start: Comentários de Currie, e Hustedt e Barnett

Edward

Zigler

Síntese sobre a política Head Start

(Publicada on-line, em inglês, em 7 de fevereiro de 2008) (Publicada on-line, em português, em 24 de janeiro de 2011)

Qual é sua importância?

Head Start é um programa americano de educação infantil para crianças em condições menos favorecidas. Este programa, criado em 1965 e financiado pelo governo federal, é considerado atualmente o maior provedor educacional nos Estados Unidos para crianças em idade pré-escolar que vivem em situações de pobreza. Em 2005 – 2006, atendeu aproximadamente 900 mil inscritos com idade entre 3 e 4 anos.

O objetivo inicial do programa era elevar o nível das crianças carentes, de tal forma que, ao atingir a idade de ingresso no ensino fundamental, estivessem equiparadas àquelas que viviam em condições mais favorecidas. Uma vez que os idealizadores do programa Head Start reconheceram que crianças pequenas que vivem em situações de pobreza precisam muito mais do que apenas educação pré-escolar para o ingresso no ensino fundamental, o programa adota uma abordagem integral, oferecendo uma mescla de serviços educacionais, sociais, nutricionais e de saúde para crianças entre 3 e 5 anos de idade e suas famílias de baixa renda. Mais especificamente, esses serviços incluem educação na primeira infância, exames médicos, refeições nutritivas e capacitação dos pais.

O Early Head Start é uma iniciativa associada, que oferece serviços para mais de 60 mil crianças menores de 3 anos de idade. Esse programa foi criado em 1994.

O que sabemos?

O Head Start é frequentemente visto como um “laboratório” para desenvolver intervenções eficazes para crianças que vivem em condições de pobreza. Por esse motivo, questões que envolvem esse programa têm amplas implicações em políticas de educação na primeira infância como um todo.

As crianças que participam do Head Start são selecionadas entre as mais carentes de suas comunidades, e são frequentemente encaminhadas ao programa por outras entidades sociais. Infelizmente, o Head Start não dispõe de verba suficiente para atender a todas as crianças que vivem em condições de pobreza. Atualmente, apenas 60% das crianças elegíveis participam do

Head Start. Um dos inúmeros desafios enfrentados pelo programa é a falta de recursos, o que impede a realização do objetivo de oferecer serviços abrangentes às crianças de famílias de baixa renda. Outro desafio é a oscilação da renda das famílias, que dificulta estabelecer os critérios de inclusão do conjunto de crianças elegíveis para o programa, por períodos mais longos. A baixa qualificação dos professores também é um problema. Por fim, há intensos debates sobre a combinação ideal de serviços oferecidos (educacionais versus sociais e de saúde, focados na criança versus focados na família, etc.).

Foram desenvolvidos muitos estudos sobre o impacto do Head Start, mas a maioria deles têm problemas metodológicos (geralmente com grupos de comparação), dificultando a interpretação dos resultados. Todavia, evidências apóiam a conclusão geral de que as crianças participantes do programa apresentam modestos benefícios, tanto no curto como no longo prazo.

Em um estudo comparativo entre as crianças participantes do Head Start e seus irmãos que não participam, os benefícios de longo prazo relatados incluem: aumento das taxas de conclusão no ensino médio e de frequência no ensino superior para participantes brancos, e redução do número de acusações criminais ou condenações entre participantes afro-americanos. Em outro estudo recente, porém de pequena escala, pesquisadores observaram resultados positivos nas áreas cognitiva e de saúde das crianças, assim como benefícios na saúde e nos cuidados de proteção dos pais.

Até o momento, estudos do Head Start Impact Study, em andamento, combinam o melhor formato experimental com uma amostra representativa em termos nacionais, que inclui cerca de cinco mil crianças. Compara os progressos nas áreas cognitiva, socioemocional, de saúde e de cuidados dos pais de crianças escolhidas aleatoriamente no grupo Head Start e em grupos não pertencentes ao programa. Resultados iniciais mostram avanços modestos depois de um ano de participação no Head Start. Efeitos positivos foram apontados especialmente nos escores de identificação de letras e palavras, de testes de pré-escrita e de vocabulário, e na frequência com que os pais leem para seus filhos. Nenhum resultado significativo foi constatado na área de compreensão oral e matemática. O maior impacto foi registrado nos relatos dos pais em relação à habilidade de letramento de seus filhos, e no atendimento dentário recebido.

Outro estudo comparou os dados extraídos de programas Head Start com dados referentes à criança extraídos do National Longitudinal Survey of Youth (NLSY). O resultado mostrou que os programas Head Start, com gastos mais elevados per capita e com atividades mais focadas na criança – como educação, saúde e nutrição –, tendem a produzir melhores resultados para elas.

Diversas avaliações recentes examinam os efeitos do Early Head Start, que tem como meta o atendimento de crianças desde o nascimento até 3 anos de idade. Efeitos no curto prazo parecem ser muito positivos, uma vez que as crianças participantes obtêm escores significativamente mais altos em diversos testes cognitivos, mostram comportamento menos agressivo e menos negativo em relação aos pais durante brincadeiras, e crianças com 3 anos de idade demonstram maior tempo de concentração em um único objeto enquanto brincam. Ainda não foi possível avaliar por quanto tempo esses ganhos serão mantidos.

O que pode ser feito?

Os resultados modestos associados à participação no Head Start sugerem que o programa ainda não atingiu seu potencial máximo. Uma explicação possível para esse fato é que os serviços educacionais oferecidos são muito fracos. Na verdade, menos de um terço dos professores do Head Start tem bacharelado ou um nível educacional mais alto.

Um autor recomenda que cada professor responsável por uma turma do Head Start tenha bacharelado em educação infantil, e que cada professor assistente tenha concluído um curso técnico na área ou tenha certificação em desenvolvimento infantil. É preciso reconhecer a grande dificuldade em melhorar a trajetória de crianças que vivem na pobreza, e o programa deve ser ampliado para dois anos (68% dos participantes frequentam o programa por apenas um ano). Entretanto, uma vez que atualmente o Head Start atinge somente 60% das crianças elegíveis, e quase nenhuma delas que vive próximo da linha da pobreza, não se pode justificar o prolongamento sistemático do programa.

Tendo em vista que os estados vêm-se organizando para desenvolver e implementar uma educação infantil universal, a vasta experiência dos programas Head Start deve ser utilizada para informar e orientar essas novas iniciativas. Sua ênfase deve ser alterada para oferecer serviços abrangentes para as crianças e suas famílias, e inclusive oferecendo serviços de saúde mental para crianças com dificuldades emocionais e comportamentais pertencentes a qualquer nível socioeconômico. Da mesma forma, o Early Head Start também deve ser ampliado, uma vez que consiste em uma abordagem preventiva contra insuficiência na prontidão escolar.

Ao estabelecer prioridades e aprimorar os programas Head Start, algumas questões-chave permanecem: o programa Head Start tem impacto positivo e duradouro para as crianças? Em que áreas? Os benefícios são satisfatórios a ponto de compensar o investimento financeiro? Os programas Head Start devem ser expandidos para atender a todas as crianças que vivem em condições de pobreza? Os benefícios são diferentes de acordo com os diferentes subgrupos da população? Os efeitos do programa são extintos com o passar do tempo? Caso positivo, por quê? Tendo em vista as variações locais dos programas Head Start, quais são os atributos dos mais bem-sucedidos? Qual combinação de serviços é eficaz e qual tipo de currículo deve ser oferecido?

Uma vez que o Head Start permanece em desenvolvimento, pesquisas sobre o programa contribuirão para aprimorar nosso conhecimento sobre como tornar mais eficazes intervenções para crianças que vivem em condições de pobreza.

Política Head Start

JASON T. T. HUSTEDT, PhD

W. STEVEN BARNETT, PhD

National Institute for Early Education Research,
Universidade Rutgers, EUA

(Publicado on-line, em inglês, em 14 de dezembro de 2005)
(Revisado, em inglês, em 23 de abril de 2009)
(Publicado on-line, em português, em 24 de janeiro de 2011)

Tema

Política Head Start

Introdução

Com aproximadamente US\$7 bilhões de recursos federais durante o ano fiscal de 2008, e aproximadamente 900 mil crianças matriculadas,¹ o Head Start é a maior iniciativa do governo federal para crianças em idade pré-escolar que vivem em condições de pobreza. Estabelecido em 1965 nos Estados Unidos, esse programa, financiado pelo governo federal, adota uma abordagem abrangente para a melhoria do aprendizado e o desenvolvimento infantil, oferecendo uma mescla de serviços educacionais, sociais, nutricionais e de saúde para crianças entre 3 e 5 anos de idade e suas famílias de baixa renda. Por meio de uma iniciativa associada – o Early Head Start – são oferecidos serviços também para mais de 60 mil crianças menores de 3 anos.

Do que se trata

O Head Start é visto frequentemente como o “laboratório” da nação para desenvolver intervenções eficazes para crianças que vivem em condições de pobreza. Assim sendo, questões relacionadas a esse programa têm ampla repercussão em políticas de Educação na Primeira Infância em geral. Para a maioria das crianças, o Head Start teve início como um programa de verão em período parcial. Atualmente, as crianças podem matricular-se no Head Start / Early Head Start por dois anos ou mais, e muitos programas funcionam em período integral ou integram-se a outros programas para oferecer um período mais longo. Entretanto, ainda permanecem sérias questões sobre a cobertura e a eficácia do programa. O que as pesquisas relatam sobre o alcance e os resultados do programa? Quais são as principais questões políticas que o Head Start enfrentará no futuro?

Problemas

O Head Start tem enfrentado desafios para atingir o objetivo de oferecer serviços abrangentes para crianças de famílias de baixa renda. A principal dificuldade decorre de não ter recebido verba suficiente para oferecer seus serviços a todas as crianças que vivem em condições de pobreza. Além disso, uma vez que a renda das famílias varia significativamente, um desafio constante é identificar as crianças elegíveis para participar do programa em determinado momento. Por fim, outros itens que ainda são debatidos são: a melhor combinação de serviços oferecidos (educacionais, sociais, de saúde, etc.), a qualificação de professores (bem mais baixa do que é necessário para professores de educação infantil na rede pública), e currículo (o que ensinar e como ensinar).

Contexto e perguntas-chave das pesquisas

Desde o final da década de 1960, foram realizados inúmeros estudos sobre o impacto do Head Start. Alguns indicam que o programa foi eficaz e outros relatam que os benefícios gerados pelo programa são transitórios. Muitas dessas pesquisas apresentam falhas metodológicas, o que dificulta a interpretação dos achados. Entretanto, evidências apóiam a conclusão geral de que crianças participantes do programa obtêm benefícios de curto e longo prazos.² Estudos recentes têm sido mais consistentes em termos metodológicos e fornecem melhores estimativas do impacto. Uma pergunta-chave é: em que medida a frequência a programas Head Start afeta o desenvolvimento da criança, em comparação a crianças com características demográficas similares que não participam do programa?

Resultados de pesquisas recentes

Estudos inovadores divulgados nos últimos 10 anos vêm ampliando a base de conhecimentos sobre o Head Start, com novas implicações sobre como o programa pode prestar melhor atendimento às crianças.

Em um estudo sobre os resultados do programa no longo prazo, Garces, Thomas e Currie³ analisaram dados nacionais auto-relatados sobre a frequência dos participantes no Head Start para comparar irmãos, quando apenas um participou do programa. Alguns dos benefícios relatados nesse estudo são o aumento das taxas de conclusão no ensino médio e na frequência no ensino superior para participantes brancos, e redução do número de acusações criminais ou condenações entre participantes afro-americanos. As falhas dessa pesquisa incluem a impossibilidade de confirmar com precisão dados de frequência auto-relatados e a pressuposição estatística de que a participação de um irmão no Head Start não tem efeito sobre o irmão não participante. Outra abordagem criativa para estimar os benefícios de longo prazo do Head Start constata que o programa leva a um aumento no número de formandos no ensino médio e nas taxas de frequência dos alunos no ensino superior.⁴

Em 1997, pesquisadores começaram a coletar dados para um estudo de larga escala financiado pelo governo, conhecido como Family and Child Experiences Survey (FACES).⁵ O FACES foi idealizado para investigar o impacto dos serviços educacionais e ampliados do Head Start, com base em amostras representativas em nível nacional. Até o momento, foi concluída a compilação de dados de três grupos de crianças, e a compilação do quarto grupo está em andamento. Entretanto, embora esse estudo seja extenso e sua amostra seja representativa, não há grupos para comparação, e o estudo não utiliza um método complementar para inferir o impacto do programa sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Um estudo de pequena escala realizado por Abbott-Shim et al.⁶ utilizou um modelo aleatório para selecionar crianças de um programa Head Start com lista de espera. Os participantes do Head Start foram comparados a crianças não participantes de uma lista de espera. Os pesquisadores perceberam uma variedade de resultados positivos nos participantes, inclusive resultados positivos nas áreas cognitiva e de saúde das crianças, assim como benefícios na saúde e nas práticas de cuidados dos pais.

O Head Start Impact Study,⁷ em andamento, combina as melhores características de pesquisas anteriores sobre o Head Start, utilizando um rigoroso formato experimental, com uma amostra representativa em termos nacionais de cerca de cinco mil crianças. Iniciado em 2002, as crianças entre 3 e 4 anos de idade foram escolhidas aleatoriamente para o grupo Head Start e para grupos não pertencentes ao programa, fornecendo uma base mais adequada para analisar os resultados do programa e eliminando as preocupações relacionadas ao viés de seleção associado a estudos anteriores. Complementando um estudo do Early Head Start,⁸ esse projeto experimental fornece a melhor avaliação dos resultados do Head Start.

O Impact Study examina os progressos nas áreas cognitiva, socioemocional, de saúde e de cuidados dos pais para crianças participantes e não participantes do programa. Resultados iniciais com crianças participantes do programa por apenas um ano foram modestos. Por exemplo, o efeito sobre o vocabulário receptivo foi de cerca 1/10 de um desvio padrão – praticamente o mesmo resultado obtido pelo Early Head Start. Nenhum resultado significativo foi constatado na área de matemática. Os pais leem para seus filhos de 2,9 a 3,0 vezes por semana, ao invés de 2,8 vezes. O impacto mais forte do Head Start foi verificado nos relatos dos pais em relação às habilidades de letramento das crianças e sobre o atendimento odontológico. Informações adicionais sobre efeitos longitudinais do Head Start estarão disponíveis à medida que novos conjuntos de dados forem liberados.

Conclusões

Embora o Head Start venha sendo tema de estudos há 40 anos, até dez anos atrás, poucas pesquisas sobre o programa haviam utilizado metodologias rigorosas. Achados dessa pesquisa metodologicamente mais consistente indicam que a participação no Head Start produz resultados positivos modestos para as crianças. Entretanto, a magnitude desse impacto sugere que o programa ainda não atingiu seu potencial máximo. Uma explicação plausível é que os serviços educacionais oferecidos pelo Head Start são muito fracos. No ano letivo de 2006–2007,

aproximadamente 40% dos professores do programa tinham bacharelado ou qualificações de nível mais alto.⁹ O programa carece de recursos para a contratação de professores com qualificação no nível de educação infantil – especialmente com bacharelado –, e para remunerá-los adequadamente. A autorização para a realização do programa Head Start em 2007 exigiu que pelo menos 50% dos professores contratados para trabalhar em programas baseados em escolas concluíssem o bacharelado até 2013. Como resultado, a qualificação e os salários dos professores ainda serão questões-chave nos próximos anos.

Implicações

O Head Start representa uma oportunidade inicial de ajudar crianças que vivem em condições de pobreza, para que possam alcançar sucesso educacional. No entanto, com seu nível atual de recursos, o programa Head Start não tem condição de atender a todas as crianças elegíveis. Para muitas daquelas que são atendidas, o programa ainda não provê professores altamente qualificados. Além disso, os benefícios associados à participação no Head Start são modestos se comparados a modelos de iniciativas de educação pré-escolar mais intensivas. Ao propor prioridades futuras ao Head Start, os formuladores de políticas deparam-se com diversas decisões importantes. O programa Head Start deveria ser ampliado de modo a atender a todas as crianças que vivem em condições de pobreza? Em quanto tempo será possível melhorar a qualificação e o salário dos professores? Até que ponto esses serviços devem ser intensivos? Qual a melhor combinação de serviços, e que tipo de currículo dever ser oferecido? À medida que o Head Start evolui, pesquisas sobre o programa contribuirão para o conhecimento de como fazer intervenções eficazes para crianças que vivem em condições de pobreza.

REFERÊNCIAS

1. U.S. Department of Health and Human Services. Administration for Children and Families. Office of Head Start. Head Start program fact sheet.
2. Barnett WS, Hustedt JT. Head Start's lasting benefits. *Infants and Young Children* 2005;18(1): 16–24.
3. Garces E, Thomas D, Currie J. Longer term effects of Head Start. Cambridge, Mass: National Bureau of Economic Research; 2000. NBER Working Paper no. 8054.
4. Ludwig J, Miller DL. Does Head Start improve children's life chances? Evidence from a regression discontinuity design. Cambridge, Mass: National Bureau of Economic Research; 2005. NBER Working Paper no. 11702. Available at: <http://www.nber.org/papers/w11702>. Accessed November 3, 2008.
5. Zill N, Resnick G, Kim K, O'Donnell K, Sorongon A, McKey RH, Pai-Samant S, Clark C, O'Brien R, D'Elio MA. Head Start FACES 2000: A whole-child perspective on program performance. Fourth progress report. Washington, DC: Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services; 2003.
6. Abbott-Shim M, Lambert R, McCarty F. A comparison of school readiness outcomes for children randomly assigned to a Head Start program and the program's wait list. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 2003;8(2):191–214.
7. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families. Head Start Impact Study: First year findings. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families; 2005.
8. Love JM, Kisker EE, Ross CM, Schochet PZ, Brooks-Gunn J, Paulsell D, Boller K, Constantine J, Vogel C, Fuligni AS, Brady-Smith C. Making a difference in the lives of infants and toddlers and their families: The impacts of Early Head Start. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for children and families; 2002.
9. Head Start program information report for the 2006–2007 program year. National level summary report. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Head Start; 2007.

Impacto econômico do Head Start

JANET CURRIE, PhD

Universidade da Califórnia, EUA

(Publicado on-line, em inglês, em 16 de dezembro de 2005)

(Revisado, em inglês, em 23 de abril de 2009)

(Publicado on-line, em português, em 24 de janeiro de 2011)

Tema

Política Head Start

Introdução

Head Start é um programa americano de educação infantil para crianças pobres com idade entre 3 e 4 anos. Em 2007, o programa gastou cerca de US\$ 7 bilhões com aproximadamente 900 mil crianças. O programa teve início na década de 1960, como parte da “Guerra contra a Pobreza” do então presidente Johnson. O objetivo inicial do programa era estimular adequadamente crianças carentes, de tal forma que, ao atingir a idade de ingresso no ensino fundamental, estivessem equiparadas àquelas que viviam em condições mais favorecidas. O projeto Head Start deveria atingir esse objetivo fornecendo uma ampla gama de serviços, inclusive exames médicos, refeições nutritivas e capacitação de pais, além de educação na primeira infância.

Durante muitos anos, o Head Start contou com amplo suporte bipartidário, e com apoio financeiro crescente e regular. Entretanto, críticas recentes têm atacado o Head Start por dois motivos. Primeiro, de acordo com os críticos, há pouca evidência de que o impacto causado pelo programa sobre as crianças seja duradouro. Segundo, alguns críticos argumentam que essa alegada falta de sucesso ocorre porque o programa não dedica atenção suficiente à superação do deficit acadêmico de crianças em idade pré-escolar, e que o dinheiro gasto com uma programação ampla deveria ser utilizado explicitamente para capacitação educacional.

Do que se trata

A pobreza custa caro para as pessoas afetadas e também para a sociedade. São gastos altos montantes em programas tais como capacitação profissional para adultos que não concluíram o ensino médio, e tratamento para jovens problemáticos. O Head Start é um modelo específico de intervenção precoce destinado a prevenir problemas futuros. É menos custoso e menos intensivo do que outros modelos de intervenção bem-sucedidos, baseados em cuidados infantis, tais como o Perry Preschool e o Carolina Abecedarian.^{1,2} Por exemplo, em 1998, o custo para manter uma criança no programa Head Start em meio período durante 34 semanas era de US\$5.201. Portanto, o custo para manter uma criança no programa por dois anos seria de aproximadamente US\$10 mil. Em 1999, o custo do programa Perry Preschool por criança em meio período era de US\$12.884, para um atendimento por oito meses ao ano durante dois anos. Uma vez que 20% das crianças frequentavam o curso por apenas um ano, os números demonstram que o custo anual por criança no Head Start foi de cerca de US\$7 mil – aproximadamente 71% do custo do Perry Preschool. Portanto, grande parte da controvérsia sobre o programa está centrada em avaliar se, mesmo sendo menos intensivo, o programa pode ser considerado um sucesso em termos da relação custo/benefício.

Problemas

As crianças que participam do Head Start são selecionadas entre as menos favorecidas em suas comunidades. Na verdade, quando a demanda por vagas é muito grande, os operadores do programa devem identificar e selecionar os candidatos mais carentes. Além disso, algumas crianças são encaminhadas por outras agências sociais (como a Child Protective Services). Portanto, seria de esperar que, mantidas as demais condições e sem participar do programa, uma criança selecionada para o Head Start apresentaria piores resultados do que outras crianças. Ainda que o Head Start ajude a criança a obter resultados consideravelmente melhores, é possível que os participantes fiquem abaixo da média esperada para sua idade. Esta questão do processo seletivo torna impossível identificar os efeitos do Head Start simplesmente a partir da comparação entre crianças que participam e aquelas que não participam do programa.

Contexto de pesquisa

O governo americano realiza atualmente uma avaliação experimental do programa Head Start. Entretanto, a maioria das análises anteriores baseou-se em modelos não experimentais. Por exemplo, Oden et al.⁴ avalia por meio de grupos de controle. Currie e Thomas⁵ e Garces, Thomas e Currie⁶ comparam as crianças participantes do Head Start com seus irmãos, utilizando conjuntos de dados de larga escala representativos em nível nacional. Ludwig e Miller⁷ levam em consideração o fato de que, na década de 1960, os municípios mais pobres tinham maior probabilidade de receber verba do programa do que municípios com melhores condições, para identificar os efeitos dos gastos do programa sobre os resultados com crianças participantes.

Perguntas-chave da pesquisa

O Head Start tem impacto positivo e duradouro sobre as crianças? E em quais áreas?

Caso haja benefícios duradouros, são suficientemente significativos para compensar os custos do programa?

Os benefícios são diferentes nos diferentes subgrupos da população, tais como afro-americanos e falantes da língua inglesa como segunda língua? Em caso afirmativo, por quê?

Os efeitos do programa se extinguem com o passar do tempo? Em caso afirmativo, por quê?

Tendo em vista que existem variações locais nos programas Head Start, quais são os atributos daqueles que levam a melhores resultados em comparação com os demais?

O modelo utilizado pelo Head Start pode ser ampliado para prestar atendimento adequado a crianças mais novas?

Resultados de pesquisas recentes

Antes da avaliação experimental atual, a avaliação federal mais recente do Head Start foi a Family and Child Experiences Survey.⁸ Infelizmente, esse estudo não utilizou grupos controle. Focalizou a documentação dos avanços nas habilidades das crianças do Head Start ao longo de um ano de participação no programa. A maioria das crianças revelou ganhos em habilidades sociais. No entanto, uma vez que esses ganhos não podem ser comparados a nenhuma norma nacional, não está claro como utilizar tais constatações. Afinal, é previsível que a maioria das crianças em idade pré-escolar desenvolva as habilidades sociais ao longo do ano. Os benefícios cognitivos dos participantes do Head Start foram mensurados por meio de comparações com normas nacionais. Os achados foram consistentes com muitos outros estudos que documentaram ganhos no curto prazo em algumas habilidades cognitivas, especialmente verbais.

Resultados iniciais da avaliação experimental do Head Start, em andamento, sugerem que, após um ano, o programa tem um impacto positivo nos resultados de testes da ordem de 0,1 a 0,2 desvio padrão. Especificamente, foram constatados efeitos positivos nas áreas de identificação de letras e palavras, nos escores de testes de pré-escrita e vocabulário, e na frequência em que os pais leem para seus filhos.⁹ Não houve efeitos significativos na área de compreensão oral ou na área de matemática. Estudos anteriores^{3,10,11} constataram também um impacto positivo do Head Start no curto prazo.

Alguns estudos analisaram os efeitos do Head Start em resultados de mais longo prazo. No primeiro estudo desse tipo, Currie e Thomas⁵ utilizam dados do National Longitudinal Survey of Youth (NLSY) para comparar crianças participantes do programa a seus irmãos não participantes. Constatam que, com o acompanhamento do programa, a diferença de escores em testes de vocabulário entre crianças participantes e a média nacional caiu para 1/3, sendo que essa avaliação foi realizada com crianças de 5 anos de idade. Assim, embora o programa tenha mostrado um impacto positivo considerável, não atingiu a meta de aumentar o nível das habilidades dos participantes ao nível padrão de crianças na mesma faixa etária. Constam também que os avanços obtidos por crianças afro-americanas perdiam força após três ou quatro anos (fato consistente com evidências experimentais prévias). No entanto, entre outros participantes, esses ganhos permaneciam, levando também a uma redução da taxa de repetência de série entre essas crianças. Por fim, constatam que o Head Start melhorou as taxas de imunização em meio a crianças em idade pré-escolar, o que demonstra a eficácia do programa de saúde oferecido pelo Head Start.

Lee e Loeb¹² mostram que, frequentemente, crianças que participam do Head Start continuam os estudos em escolas de baixa qualidade. Currie e Thomas¹³ mostram que existe uma relação étnica específica com esse fato: crianças afro-americanas que participaram do programa são encaminhadas para escolas de qualidade significativamente mais baixa, o que não ocorre com

outras crianças afro-americanas. Essa situação não se verifica em meio a crianças brancas. Portanto, os autores presumem que a perda dos avanços obtidos por afro-americanos pode ser causada pela exposição a escolas de baixo nível. Currie e Thomas¹⁴ analisam os resultados do Head Start em crianças de origem hispânica (recorrendo a métodos e dados semelhantes aos utilizados anteriormente)⁵ e constataam que os resultados são amplamente positivos, especialmente em meio a crianças cujas mães não falavam inglês em casa.

Garces, Thomas e Currie⁶ desenvolvem a análise de resultados do programa no longo prazo utilizando dados extraídos do Panel Study of Income Dynamics sobre pares de irmãos. Constatam que, quando jovens adultos e brancos, o irmão que frequentou o programa Head Start tem maior probabilidade de ter concluído o ensino médio e frequentado o ensino superior do que o que não frequentou; e no caso de irmãos negros, o índice de criminalidade é menor entre os que participaram do programa.

Recentemente, Deming¹⁵ utiliza os mesmos dados e a mesma metodologia de Currie e Thomas⁵ em um grupo de crianças para reexaminar ganhos do Head Start no longo prazo. Consta que o programa preenche aproximadamente um terço da lacuna entre o quartil inferior de renda e a criança mediana na amostra em termos de um conciso índice de resultados. Vale observar que o autor verifica também a perda dos efeitos do Head Start sobre escores de teste no caso de crianças afro-americanas e de crianças menos favorecidas. Ainda assim, essas crianças obtiveram os maiores benefícios em termos de resultados não relacionados a escores de testes, entre os quais menor índice de repetência de série, menor número de crianças com deficiência de aprendizagem, maior índice de conclusão do ensino médio, menor ociosidade e melhores condições de saúde. Deming argumenta que o Head Start fornece 80% dos benefícios oferecidos por programas mais intensivos a um custo 40% mais baixo.

É importante observar que a comparação entre irmãos tende a subestimar os benefícios do Head Start por pelo menos dois motivos. Em primeiro lugar, erros resultantes de respostas aleatórias conduzirão a maior atenuação dos coeficientes estimados neste tipo de modelo do que em modelos ordinários de mínimo quadrado. Em segundo lugar, nas famílias em que uma criança frequentou o Head Start e a outra não, a diferença geralmente está relacionada a mudanças nas circunstâncias familiares – ou seja, diferentemente de seus irmãos, a criança participante do Head Start provavelmente foi exposta a pobreza e foi criada por apenas um dos pais (mãe ou pai) entre 3 e 5 anos de idade. Se a pobreza tem efeitos negativos na primeira infância (ver Duncan et al.)¹⁶, seria de esperar que o participante do Head Start obtivesse piores resultados do que seu irmão não participante, tendo em vista as diferentes condições intrafamiliares. Nessas circunstâncias, a constatação de efeitos positivos do programa é ainda mais irrefutável.

Carneiro, Ginja, e Meghir¹⁷ utilizam dados do NLSY, mas recorrem a uma metodologia diferente para analisar os efeitos do Head Start em adolescentes. Apoiam-se no fato de que o critério de restrição de recursos gera descontinuidade na elegibilidade, dificultando a identificação dos efeitos do Head Start. Constatam que o Head Start reduz a probabilidade de repetência de série, problemas comportamentais e obesidade em meio a adolescentes entre 12 e 13 anos de idade, e reduz o comportamento criminoso e a depressão em adolescentes de 16 e 17 anos de idade.

Durante 17 anos, Oden et al.⁴ conduziram um estudo de acompanhamento no Colorado e na Flórida, envolvendo 622 crianças que nasceram na pobreza, até a idade adulta. Aquelas que frequentaram o programa foram comparadas a crianças da mesma área que não participaram. Esse estudo mostrou que os participantes do Head Start tendiam a obter melhores resultados do que os não participantes, embora essa diferença não fosse estatisticamente significativa. Entretanto, esse efeito positivo relativamente modesto talvez esteja relacionado ao fato de crianças do Head Start serem selecionadas entre aquelas que estão nas condições menos favoráveis entre todas as que vivem na pobreza em suas comunidades. A comparação entre tratamentos e controles relativos a poucas características observáveis não elimina a possibilidade de que controles e tratamentos difiram em dimensões não observadas.

O Chicago Child-Parent Centers é um programa de intervenção precoce que teve início com um aperfeiçoamento da pré-escola e teve continuidade com o aperfeiçoamento de um currículo para crianças com idade escolar até os 9 anos de idade. Essa intervenção equivale a fornecer um programa de pré-escola semelhante ao Head Start, aprimorando a escola que será frequentada em

seguida pelas crianças do programa. Reynolds et al.¹⁸ acompanharam as crianças do programa até o final do ensino médio, comparando-as com um grupo de crianças que moram na mesma área, mas não frequentaram o programa. Perceberam benefícios em relação à delinquência, crimes e resultados de testes de habilidade. Incluem uma análise simples da relação custo-benefício, que sugere que cada dólar gasto no programa economizou para o governo US\$3,69 com gastos futuros.

Ludwig e Miller⁷ utilizam o método de “regressão-descontinuada” para avaliar os efeitos do programa. Quando o Head Start foi introduzido, os 300 municípios mais pobres do país receberam ajuda especial para candidatar-se aos recursos do programa. Portanto, as crianças nesses municípios tiveram maior probabilidade de frequentar o programa do que aquelas que viviam em municípios um pouco menos carentes que não receberam essa assistência. Ludwig e Miller constatarem que o aumento da eficácia do programa está diretamente associado à redução na taxa de mortalidade de crianças entre 5 e 9 anos de idade nesses municípios. Os autores constatarem também maior probabilidade de conclusão do ensino médio e de ingresso no ensino superior em meio aos participantes do programa. Curiosamente, os efeitos constatados sobre crianças afro-americanas geralmente são mais evidentes do que no caso de crianças brancas.

Currie e Neidell¹⁹ comparam os dados do programa Head Start com dados relacionados a idade/série do aluno do programa do NLSY. Constatam que programas Head Start com maior gasto per capita tendem a obter melhores resultados do que outros programas Head Start; e que programas que investem mais em atividades direcionadas à criança – tais como educação, saúde e nutrição – tendem a obter melhores resultados do que programas que investem mais em outras atividades – tais como capacitação dos pais. Entretanto, não avaliam os resultados para os pais.

Avaliações recentes analisam os resultados do programa Early Head Start (EHS), criado em 1994. A porcentagem do investimento do Head Start no EHS tem aumentado consideravelmente desde então, alcançando 10% em 2002. O EHS é organizado e avaliado de acordo com os mesmos padrões do programa Head Start. Este componente de avaliação foi introduzido no EHS com o intuito de encorajar algumas mães que ainda hesitam em deixar seus filhos na creche. Foram escolhidos 17 locais para fazer parte da avaliação nacional, e em cada um deles vem sendo realizado o acompanhamento de tratamentos e controles designados aleatoriamente. As avaliações mostram que o programa com crianças de 3 anos de idade parecem muito positivos: os participantes do EHS registram escores significativamente mais altos em diversos testes de desenvolvimento cognitivo, demonstram comportamento menos agressivo e menos negativo em relação aos pais em momentos de brincadeira, e demonstram também maior capacidade de concentração em um único objeto enquanto brincam. Será muito importante avaliar se esses ganhos se manterão ao longo dos anos.

Conclusões e implicações

Ainda há muito a aprender sobre o programa Head Start. Por exemplo, o programa é uma “caixa preta”, e há muito mais dúvidas do que certezas sobre o que podemos perceber em relação a quais medidas específicas devem ser tomadas para aperfeiçoar o programa Head Start. Além disso, não está claro se devemos ou não nos preocupar com a perda da força dos efeitos positivos sobre testes cognitivos, uma vez que foram constatados benefícios positivos em realizações escolares. O Head Start tem sido visto como um “investimento na criança”. Esse paradigma deve ser considerado seriamente por meio de investigações dos benefícios de longo e de curto prazo gerados pelo programa.

Aumenta continuamente o número de estudos que vêm realizando tais investigações, e que mostram os efeitos positivos de longo prazo que o Head Start produz para as crianças. Embora superficiais, tentativas de quantificar esses benefícios e de ponderá-los em relação aos custos sugerem boa relação custo-benefício, uma vez que os ganhos obtidos por meio do programa compensam o investimento financeiro. Além disso, esse tipo de cálculo geralmente leva em consideração uma perspectiva restrita, e inclui redução de custos como um benefício para o governo. Muitos tipos de benefícios – tais como melhoria na vida dos pais – têm recebido pouca atenção nos resultados relatados, sugerindo que, sob uma perspectiva universal, os resultados seriam ainda mais favoráveis.

REFERÊNCIAS

1. Schweinhart LJ, Montie J, Xiang Z, Barnett WS, Belfield CR, Nores M. Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool Study through age 40. Ypsilanti, Mich: High/Scope Press; 2005.
2. Campbell FA, Ramey CT, Pungello E, Sparling J, Miller-Johnson S. Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science* 2002;6(1):42–57.
3. Karoly LA, Greenwood PW, Everingham SS, Houbé J, Kilburn MR, Rydell PC, Sanders M, Chiesa J. Investing in our children: What we know and don't know about the costs and benefits of early childhood interventions. Santa Monica, Calif: RAND; 1998.
4. Oden S, Schweinhart LJ, Weikart DP, Marcus S, Xie Y. Into adulthood: A study of the effects of Head Start. Ypsilanti, Mich: High/Scope Press; 2000.
5. Currie J, Thomas D. Does Head Start make a difference? *American Economic Review* 1995;85(3):341–364.
6. Garces E, Thomas D, Currie J. Longer term effects of Head Start. *American Economic Review* 2002;92(4):999–1012.
7. Ludwig J, Miller DL. Does Head Start improve children's life chances? Evidence from a regression discontinuity design. Washington, DC: Georgetown Public Policy Institute; 2005.
8. Zill N, Resnick G, McKey RH. What children know and can do at the end of Head Start and what it tells us about the program's performance. Paper presented at: Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development; April 15–18, 1999; Albuquerque, NM.
9. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families. Head Start impact study: First year findings. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services; 2005.
10. Barnett WS. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children* 1995;5(3):25–50.
11. Currie J. Early childhood education programs. *Journal of Economic Perspectives* 2001;15(2): 213–238.
12. Lee VE, Loeb S. Where do Head Start attendees end up? One reason why preschool effects fade out. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 1995;17(1):62–82.
13. Currie J, Thomas D. School quality and the longer-term effects of Head Start. *Journal of Human Resources* 2000;35(4):755–774.
14. Currie J, Thomas D. Does Head Start help Hispanic children? *Journal of Public Economics* 1999;74(2):235–262.
15. Deming, David. "Early Childhood Intervention and Life-Cycle Skill Development: Evidence from Head Start," forthcoming in the *American Economic Journals: Applied Economics*.
16. Duncan GJ, Yeung WJ, Brooks-Gunn J, Smith JR. How much does childhood poverty affect the life chances of children? *American Sociological Review* 1998;63(3):406–423.
17. Carniero, Pedro, Rita Ginja, and Costas Meghir. "Preventing Behavior Problems in Childhood and Adolescence: Evidence from Head Start," Department of Economics, University College London, Working Paper, July 2008.
18. Reynolds AJ, Temple JA, Robertson DL, Mann EA. Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools. *JAMA – Journal of the American Medical Association* 2001;285 (18):2339–2346.
19. Currie J, Neidell M. Getting inside the 'Black Box' of Head Start quality: What matters and what doesn't. *Economics of Education Review* 2007;26(1):83–99.
20. Raikes HH, Love JM. Early Head Start: A dynamic new program for infants and toddlers and their families. *Infant Mental Health Journal* 2002;23(1–2):1–13.

Política Head Start: Comentários de Currie, e Hustedt e Barnett

EDWARD ZIGLER, PhD

**Sterling Professor of Psychology, Emeritus
Universidade de Yale, EUA**

(Publicado on-line, em inglês, em 21 de dezembro de 2005)

(Publicado on-line, em português, em 24 de janeiro de 2011)

Tema

Política Head Start

Introdução

O comitê interdisciplinar de planejamento que idealizou o programa Head Start reconheceu que crianças pequenas que vivem em condições de pobreza precisam muito mais do que apenas educação pré-escolar para o ingresso no ensino fundamental. Portanto, o Head Start foi formulado com base em dois aspectos fundamentais, que caracterizam o programa até hoje: (1) serviços abrangentes, incluindo educação, saúde física e mental, e serviços sociais para pais e filhos; e (2) um compromisso de envolver os pais em atividades de sala de aula e no gerenciamento do programa. Assim, o programa Head Start foi a primeira intervenção a adotar, de maneira intencional, uma abordagem abrangente envolvendo integralmente duas gerações no desenvolvimento da primeira infância.¹

Currie e Hustedt e Barnett relatam que esses princípios alimentam a controvérsia atual sobre o conteúdo e a eficácia do programa, que acompanhou a transição da gestão Clinton – grande incentivador do Head Start – para a gestão George W. Bush – que criticou o programa desde o início de sua primeira campanha. Devido à pressão da administração Bush, que enfatizava alfabetização e habilidades matemáticas, o Head Start é atualmente um programa conceitualmente conflitante em relação à melhor forma de cumprir a missão de melhorar o nível das habilidades das crianças para seu ingresso no ensino fundamental. O conflito reside entre a abordagem que pensa a criança integralmente, e que demanda uma variedade de serviços, e a abordagem cognitiva, que focaliza habilidades estritamente acadêmicas.² O conhecimento de todo o campo da ciência do desenvolvimento endossa a abordagem que pensa a criança de maneira integral.³

A base de conhecimento deixa claro também que a qualidade dos serviços prestados na primeira infância tem relação direta com os resultados obtidos pela criança. Não é segredo que o Head Start começou com algumas barreiras qualitativas intrínsecas que ainda precisam ser superadas. O componente de educação pré-escolar tem sido particularmente problemático.⁴ O programa nunca dispôs de verba suficiente para contratar uma força de trabalho de professores qualificados, a despeito das obrigações previstas em seu mandato. Atualmente apenas 27% dos professores do Head Start possuem bacharelado,⁵ muito embora a população de alto risco atendida pelo programa precise das habilidades e da capacitação de professores qualificados.

Outro obstáculo é o fato de não ter havido controle de qualidade ao longo dos anos iniciais do programa. Somente a partir de 1975 foram editados os Padrões de Desempenho do Programa Head Start (Head Start Program Performance Standards) – 10 anos após o início do programa. Além disso, a verba designada para pesquisa e desenvolvimento e para melhoria dos serviços foi inconsistente ao longo do tempo. O momento mais crítico do programa ocorreu no início da década de 1990, quando a qualidade caiu a ponto de o autor afirmar publicamente que cerca de 30% dos centros Head Start tinham qualidade tão baixa que deveriam ser fechados. Desde então, o Congresso designou verba para a melhoria de qualidade, os Padrões de Desempenho foram revisados e, pela primeira vez, inúmeros centros de baixa qualidade foram fechados. O resultado é uma gradual, porém definitiva, elevação da qualidade do Head Start. Uma vez que a qualidade tem impacto evidente sobre os resultados, pesquisas posteriores sobre a eficácia do programa deveriam revelar outros aspectos relacionados ao potencial do programa não identificados anteriormente. Currie e Hustedt e Barnett examinam estudos recentes para analisar se já é possível determinar os benefícios do Head Start.

Pesquisas e conclusões

Esses trabalhos desempenham a louvável função de revisar evidências empíricas relevantes, para avaliar se o Head Start promove resultados no curto e no longo prazo, analisar a qual público atende melhor, e se compensa o investimento. Tais avaliações têm importância significativa, uma vez que os avanços e os recursos destinados ao Head Start aumentam ou diminuem de acordo com a divulgação dos principais estudos que recebem atenção dos meios de comunicação. O destaque recente foi o estudo FACES, que mostrou inúmeros benefícios que se fortaleceram após um ano do Head Start. Entretanto, o autor concorda com os dois estudos anteriores, que mostram que o FACES é uma avaliação relativamente frágil dos resultados obtidos pelo programa.

O estudo em andamento – National Head Start Impact – adota um modelo metodológico rigoroso. Como observaram os dois trabalhos anteriores, esse estudo padrão, baseado em “intenção de corrigir”, está em andamento e os resultados do primeiro ano já foram relatados. Ao contrário das inferências de Curry, embora muitas das crianças do grupo controle tenham participado de outras intervenções, a amostra é suficientemente ampla para permitir uma comparação entre as crianças que frequentam o Head Start e as não participantes que receberam apenas cuidados dos pais. Não obstante, há sérias questões colocadas por esse estudo – por exemplo, um número considerável de crianças do grupo controle na verdade frequentava um programa Head Start formal (seus pais simplesmente as levavam a centros próximos que não estavam incluídos no estudo).

Atualmente esses problemas vêm sendo sanados, e ao final do estudo teremos um conjunto de dados de muito melhor qualidade do que temos agora. Entretanto, a enorme relevância das constatações do primeiro ano de estudo para a vida do Head Start não admite contemporização por parte dos interessados.

Embora aparentemente os pesquisadores concordem que os resultados encontrados são positivos, há algumas divergências quanto à relação custo-benefício do programa, cujos resultados positivos talvez não sejam suficientes para compensar seu alto custo. Por exemplo, os dois estudos anteriores enfatizaram os efeitos modestos do programa. Um panorama bem mais positivo dos mesmos resultados foi apresentado por uma importante organização de pesquisa – a Society for Research in Child Development.⁶ Wade Horn, representante do governo responsável pelo Head Start, respondeu que tais resultados indicam que “o Head Start precisa ser aprimorado”.

Implicações para o desenvolvimento e para políticas

O Head Start padece desde o início da falta de um objetivo preciso e realista. O comitê de planejamento estabeleceu como objetivo inúmeros marcos de referência de desenvolvimento humano, todos sob o objetivo abrangente de aprimorar as habilidades da criança na fase de preparação para seu ingresso na escola. Nos anos iniciais, a maioria das avaliações do Head Start utilizou como barômetro testes de QI ou testes semelhantes de aprimoramento de escores acadêmicos. Na década de 1970, a competência social diária, medida transversalmente através de diversas áreas, tornou-se o objetivo oficial.⁷ Em 1998, ao ser reautorizado, o Head Start esclareceu este aspecto, determinando que a prontidão escolar seria o objetivo do programa, incluindo saúde física e mental, habilidades sociais e emocionais, e habilidades acadêmicas iniciais. Cumpre observar que, com exceção da administração Bush, ninguém jamais declarou que o objetivo do programa era colocar as crianças Head Start no mesmo nível de habilidades de prontidão escolar de crianças de classe média. Acreditar que uma intervenção de nove meses de duração possa eliminar essa grande diferença de resultados educacionais entre as crianças é o mesmo que acreditar em magia.⁸

Wade Horn tem razão quando afirma que o Head Start precisa melhorar. Os dois estudos anteriores e este comentário indicam uma direção. Cada professor responsável por uma turma do Head Start deve ter bacharelado em educação infantil,⁹ e cada professor assistente deve ter concluído um curso técnico na área ou deve ter certificação em desenvolvimento infantil. É preciso reconhecer a grande dificuldade em melhorar a trajetória de crianças que vivem em condições de pobreza, e o programa deve ser ampliado para dois anos para crianças a partir de 3 anos de idade. Embora Hustedt e Barnett afirmem que o Head Start “atende à maioria de suas crianças por dois anos letivos”, na verdade 68% delas participam do programa por apenas um ano.⁵ Atualmente, 62 mil crianças estão inscritas no Early Head Start – um programa que atende crianças desde o nascimento até os 3 anos de idade, supostamente por vários anos.¹¹ Apesar de evidências que comprovam que um programa de dois anos do Head Start prepararia melhor os participantes do que em apenas um ano,¹² não se justifica a ampliação desse período, uma vez

que o programa atende a apenas 60% das crianças elegíveis, e quase nenhuma delas que vive próximo da linha da pobreza.

Atualmente os estados vêm assumindo a missão que o governo federal não cumpriu. Um movimento adequadamente financiado e organizado está em curso para universalizar a educação infantil. Quatro estados já aprovaram essa legislação, outros estão a caminho de fazê-lo.¹³ Esse desenvolvimento não deve extinguir o Head Start. A riqueza da experiência do programa deve ser utilizada para subsidiar os programas dos estados. Consistente com nossa base de conhecimento, a ênfase do Head Start deve ser deslocada para fornecer serviços abrangentes para as crianças e suas famílias – o que é improvável que as escolas públicas façam –, prestando serviços de saúde mental para crianças pequenas de todos os níveis de renda, com dificuldades emocionais ou comportamentais, e expandindo o Early Head Start – uma abordagem preventiva para a falta de prontidão escolar.¹⁴

REFERÊNCIAS

1. U.S. Department of Health and Human Services. Administration for Children and Families. Office of Head Start. Head Start program fact sheet. Available at: <http://www.acf.hhs.gov/programs/ohs/about/fy2008.html>. Accessed November 3, 2008.
2. Barnett WS, Hustedt JT. Head Start's lasting benefits. *Infants and Young Children* 2005;18(1): 16–24.
3. Garces E, Thomas D, Currie J. Longer term effects of Head Start. Cambridge, Mass: National Bureau of Economic Research; 2000. NBER Working Paper no. 8054.
4. Ludwig J, Miller DL. Does Head Start improve children's life chances? Evidence from a regression discontinuity design. Cambridge, Mass: National Bureau of Economic Research; 2005. NBER Working Paper no. 11702.
5. Zill N, Resnick G, Kim K, O'Donnell K, Sorongon A, McKey RH, Pai-Samant S, Clark C, O'Brien R, D'Elio MA. Head Start FACES 2000: A whole-child perspective on program performance. Fourth progress report. Washington, DC: Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services; 2003.
6. Abbott-Shim M, Lambert R, McCarty F. A comparison of school readiness outcomes for children randomly assigned to a Head Start program and the program's wait list. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 2003;8(2):191–214.
7. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families. Head Start Impact Study: First year findings. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families; 2005.
8. Love JM, Kisker EE, Ross CM, Schochet PZ, Brooks-Gunn J, Paulsell D, Boller K, Constantine J, Vogel C, Fuligni AS, Brady-Smith C. Making a difference in the lives of infants and toddlers and their families: The impacts of Early Head Start. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for children and families; 2002.
9. Head Start program information report for the 2006–2007 program year. National level summary report. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Head Start; 2007.

10.

HEAD START PROGRAM

The **Head Start Program** is a program of the United States Department of Health and Human Services that provides comprehensive education, health, nutrition, and parent involvement services to low-income children and their families. Head Start began in 1965 and was later updated by the Head Start Act of 1981. It went through its most intense revisions in its latest reauthorization in December, 2007. It is one of the longest-running programs to address systemic poverty in the United States. As of late 2005 more than 22 million pre-school aged children have participated in Head Start. The \$6.8+ billion dollar budget for 2005 provided services to more than 905,000 children, 57% of whom were four years old or older, and 43% three years old or younger. Services were provided by 1,604 different programs operating more than 48,000 classrooms scattered across every state (and nearly every county) at an average cost of \$7,222 per child. The staff consists of nearly 212,000 paid personnel in addition to six times as many volunteers.

Mission statement

Head Start is a national program that promotes school readiness by enhancing the social and cognitive development of children through the provision of educational, health, nutritional, social and other services to enrolled children and families.

History

Head Start was started as part of President Lyndon Johnson's War on Poverty and Great Society. It was modeled on the Little School of the 400. The Economic Opportunity Act of 1964 had a single line authorizing program,^[4] and the Act gave broad powers to the Office of Economic Opportunity, which began the program. The Elementary and Secondary Education Act of 1965 also addressed preschool education. In 1968, "Head Start begins funding a program that will eventually be called Sesame Street. It is a Carnegie Corporation Preschool Television Show".

[The Office of Economic Opportunity's Community Action Program launched Project Head Start as an eight-week summer program in 1965. The project was designed to help end poverty by providing preschool children from low-income families with a program that would meet emotional, social, health, nutritional, and psychological needs. The following year it was authorized by Congress as a fully-funded year-round program. In 1981, the Head Start Act was passed. Head Start was then transferred to the Office of Child Development in the Department of Welfare (later the Department of Health and Human Services) by the Nixon Administration in 1969. Today it is a program within the Administration for Children and Families (ACF) in the HHS. In FY 1995, the Early Head Start program was established to serve children from birth to three years of age in recognition of the mounting evidence that the earliest years matter a great deal to children's growth and development. Programs are administered locally by non-profit organizations and local education agencies such as school systems. Head Start is a program for children age 3 to 5 in the United States.

Programs: Early Head Start, Head Start, Family and Community Partnerships, Migrant and Seasonal Head Start and American Indian-Alaska Native Head Start.

Services

Head Start provides education, health and social services to eligible families with the goal of ensuring the children enrolled are ready to start school. Education includes pre-school education to nationally set standards that have become the de-facto standards for pre-school in the USA. Health services include screenings, health check-ups and dental check-ups. Social services provide family advocates to work with parents and assist them in accessing community resources.

Eligibility for Head Start services is largely income-based (100% of the federal poverty level), though each locally-operated program includes other eligibility

criteria such as disabilities and services to other family members. Up to 10% of any funded program's enrollment can be from over-income families or families experiencing emergency situations, but with the latest Head Start Act there was a provision to offer an option to serve children from 100 to 130% of the federal poverty guidelines. All programs are required to provide full services to children with disabilities (10% of their total enrollment).

An important update to the Head Start re-authorization signed by President Bush on December 12, 2007 is the importance of Head Start to serve the homeless children in America. Homelessness is defined as a child "who lack a fixed, regular, and adequate nighttime residence." This includes not only the typical homeless child in a shelter or other outreach program, or those living in motels or cars but also the children who are living in a "sharing the housing of others due to loss of housing, economic hardship, or similar reason." (<http://www.naehcy.org>). These homeless children must be sought out by the local Head Start and have to be served within a reasonable time frame. Head Start programs must communicate with the local school districts to help in providing services to the younger siblings of those the school has identified as homeless as well as helping older siblings of the preschool children Head Start has identified.

- **ABECEDARIAN EARLY INTERVENTION PROJECT**

The **Carolina Abecedarian Project** was a controlled experiment that was conducted in 1972 in North Carolina, United States, by the Frank Porter Graham Child Development Institute to study the potential benefits of early childhood education for poor children to enhance school readiness. It has been found that in their earliest school years, poor children lag behind others, suggesting the fact that they were ill-prepared for schooling. ^[1] The Abecedarian project was inspired by the fact that few other early childhood programs could provide a sufficiently well-controlled environment to determine the effectiveness of early childhood training.

The Project

The participants in this experiment were 111 infants born between 1972 and 1977. Of these, 57 of which were given high-quality child care while another 54 acted as a control group. An overwhelming majority (98 percent) of the children who participated in the experiment were African-American. The average starting age of participants was 4.4 months. Whereas other childhood programs started at age two, the Abecedarian Project started from infancy and continued for five years, a period longer than most other programs. The participants received child care for 6–8 hours a day, five days a week. Educational activities were game-based and emphasized language. The control group was provided with nutritional supplements, social services, and health care to ensure that these factors did not affect the outcomes of the experiment.

Significant findings

Follow-up assessment of the participants involved in the project has been completed. Progress was monitored at ages 3, 4, 5, 6.5, 8, 12, 15 and 21.^[4] The areas covered were cognitive functioning, academic skills, educational attainment, employment, parenthood, and social adjustment. The significant findings of the experiment were as follows:

- higher cognitive test scores due to enhanced language development
- higher academic achievement in both reading and mathematics
- more likely to attend college
- later childbearing.

The project concluded that high quality, educational child care from early infancy was therefore of utmost importance.

- **EARLY TRAINING PROJECT**

The Early Training Project (Gray, Ramsey, & Klaus, 1982), which began in Murfreesboro, Tennessee, in 1962, studied the achievement of 90 disadvantaged

children, ages 3 to 4, in that community. The children were randomly assigned to either the treatment group (half-day, center-based instruction during the summer months until the children started 1st grade) or a control group. Comparisons on measures of school achievement were made when the participants were 18 years old. The treatment group had fewer special education placements, fewer grade retentions, and fewer high school dropouts than the group with no instruction.

Overview

The Early Training Program was designed to influence both attitudes and aptitude relating to educational achievement. The program targeted economically disadvantaged pre-school children and targeted both children and parents. Results of a random assignment evaluation conducted in the 1960s showed that children in the experimental groups out-performed children in the control groups on assessments of IQ, receptive vocabulary, word knowledge, word discrimination, and reading in early elementary school, a year after the intervention ended. However, some of these findings faded in the follow-ups.

Description Of Program

Target population: 4 to 5 year olds who were economically disadvantaged
The program involves weekly home visits during the year as well as a 10-week part-day preschool program during the summer. The program lasts between 2 and 3 years.

Evaluation(S) Of Program

Gray, S.W. & Klaus, R.A. (1970). The Early Training Project: A seventh-year report. *Child Development*, 41, 909-924.

Evaluated population: African-American low-income children in two small southern cities. 61 children in one city were part of the experimental study. 27 group children in a comparison group were in a second city.

Approach: The 61 children in the first city were randomly assigned to one of three groups. The first group received three years of the Early Training Project which consisted of weekly meetings and a three summers of the 10-week part-day preschool program. The second group received two years of weekly meetings and the preschool program (starting the intervention one year after the first group). The third group received no intervention treatment. In addition, the 27 children in the comparison group from the second city received no treatment. For the first three years of the intervention, children received pre- and post-test assessments during the summer. Follow-up assessments were given in the fourth, fifth, and seventh summer. Children were assessed using the Stanford-Binet, the Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT), and the Metropolitan Achievement Test.

Results: Results of the study indicated that, over the years of assessment, children in the experimental groups performed better than children in the control group (and the comparison group). Likewise, the experimental groups outperformed the control group on the PPVT however these findings faded and were not seen in the seventh summer. For the Metropolitan Achievement Test, children in the experimental groups outperformed children in the control group on measures of word knowledge, word discrimination, and reading at the end of first grade but at the end of the seventh year, the children only differed on measures of word knowledge and reading.

- **HIGH/SCOPE**

The High/Scope early childhood education philosophy is a method of running a preschool, kindergarten, or elementary school developed in the United States in the 1960s. It is now common there and in some other countries.

The philosophy behind High/Scope, based on Jean Piaget's ideas, is that children should be involved actively in their own learning. They "learn by doing", often working with hands on materials and carrying out projects of their own choosing. The adults working with the children see themselves more as facilitators or

partners than managers or supervisors. High/Scope's approach encompasses all aspects of child development and involves teachers and parents in supporting and extending children's emotional, intellectual, social, and physical skills and abilities.

In a High/Scope school, different areas of the classroom are designated for different activities, for example water play, reading, sand play, art, writing, dramatic play, etc. Children are intended to be able to access all facilities independently and be able to take some responsibility for use of these areas.

An important part of the High/Scope approach is the plan-do-review sequence. Children first plan what materials they want to work with and what they want to do (this can be done formally or informally in small groups). Only once they have made a plan, however vague, of what they want to do can they go and do it. Then, after this choice worktime, the children discuss what they have been doing and whether it was successful.

Origin

As director of special services in the Ypsilanti (Michigan) public school district, David Weikart became increasingly interested in the failure of a number of at-risk high schoolers from poor neighborhoods. These students did poorly on district-wide, standardized tests and also received low scores in IQ assessments. Weikart brought together, and collaborated with, a committee of elementary education leaders that included Perry School's Charles Eugene Beatty, Michigan's first African-American principal. Known as the Perry Preschool Project (1962), members discussed possible changes to teaching methods and curriculum choices. Even though they did not expect to radically change Ypsilanti's teaching core (which mostly worked), they explored why it seemingly failed a certain population of students.

While searching for better teaching methods and programs, Weikart (now also part of a special services committee tackling the same issue) zeroed in on programs for 3 and 4 year-olds. Outside the normal organization of the school district, Weikart sought a chance to open Michigan's first preschool. He hired four teachers and began operation at Perry Elementary School.

Weikart, Perry School's teachers and staff chose to differ from traditional nursery school settings by designing a program that focused on a child's intellectual maturation rather than a child's social and emotional advances – they wanted a program that:

Possessed a firm, legitimate bed of theory for teaching/learning; ungirding its structure

Supported the child's talents through an active process of learning

Relied on teachers, administrators, and families to support the success of the program.

Today High/Scope's approach has been used successfully in preschools and elementary schools, both public and private, in a wide range of settings including Indian Reservations, large cities, and small towns.

- **MILWAUKEE PROJECT**

The Milwaukee Project was a program begun in the 1960s designed to improve the IQs and scholastic achievement of children at risk and to study the effects of intellectual stimulation on children from deprived environments.

Children from deprived environments

Rick Heber of the University of Wisconsin-Madison examined the statistics of districts in the city of Milwaukee. His attention was drawn towards one district, where the residents had the lowest median income and lowest level of education in the city. The unemployment rate was also very high. Although this district contained only 3% of the city's population, 33% of all children who had been labeled "mentally retarded" lived there.

The project

Heber selected 40 newborns from this district. All had a mother with an IQ lower than 80. In many cases the father was absent. The newborns were randomly assigned to an experimental and a control group. Mothers of children in the experimental group received education, vocational rehabilitation, and training in homemaking and child care. The children were brought to infant stimulation centers, where they received a high quality educational program designed to develop language and cognitive skills. They also received three balanced meals a day. They stayed there five days a week, seven hours a day. When the children were six, the program ended. The children then attended local schools. Both the experimental group and the control group were tested an equal number of times throughout the project.

Results

By age six all of the children from the experimental group had higher IQs than all of the children from the control group. Mean IQ was 120 in the experimental group and 87 in the control group. After the children left the program their IQs started declining. By the time both groups were ten years old the IQs of the children of the experimental group had decreased to 105. Mean IQ in the control group was 85.

Controversy

The Milwaukee Project's claimed success was celebrated in the popular media and by famous psychologists. However, later in the project, Rick Heber, the principal investigator, was discharged from the University of Wisconsin-Madison and convicted and imprisoned for large-scale abuse of federal funding for private gain. Two of Heber's colleagues in the project were also convicted for similar abuses. The project's results were not published in any refereed scientific journals, and even the existence of the project as described by Heber has been called into question. Nevertheless, many college textbooks in psychology and education have reported the project's results uncritically.

- **HEAD START AT EAST HARLEM**

The East Harlem Head Start program provides early childhood education to income-eligible children 3–5 years of age. Head Start stands out among early childhood programs for addressing the emotional, social, health, nutritional, and psychological needs of each child. The East Harlem Head Start program has operated since 1965 as a federally-funded, comprehensive child development program.

Requirements for entry:

Children must be 3–5 years old.

Families must meet the income eligibility guidelines.

Every child must have a current physical examination.

Hours of Operation:

8 a.m.–3 p.m. Monday–Friday

We have two half-day sessions from 8–11 a.m. and noon–3 p.m. Monday–Friday. In the Home Based Program, a teacher and a social service worker make weekly visits to the home to engage the child and the parent in a variety of educational activities. Once a week, the Home Based children all come to the Center for a socialization class, where the children learn how to socialize and get along with others, while also increasing their language and academic skills. In addition, the children also attend weekly swimming lessons at the Milbank pool – many of our families come to us without knowing how to swim, but all leave the program confident and skilled and ready to hit the summer beaches.

- **AMERICAN INDIAN–ALASKA NATIVE HEAD START**

Educational achievement as evidenced by graduation rates, test scores, and educational attainment is one area in which disparities emerge early in life for

minority populations in the US; they are observed by the time children enter kindergarten and are related to gaps in both cognitive and academic as well as social and emotional skills at school entry.

The American Indian and Alaska Native (AI/AN) population in the US is among the most heavily impacted by disparities in health, health care, and social and economic indicators. For AI/AN children high rates of poverty, trauma and violence, morbidity and mortality, and inadequate health services present difficult obstacles to overcome in development.

As one of the leading efforts to address these early gaps, Head Start (HS) programs seek to meet the educational, social, emotional, and health needs of low-income preschool children through education and early childhood development, medical, dental and mental health services, and parent involvement. Research has shown that early child intervention can make a difference in the lives of children, in both the short- and longer-term, and results from the Head Start Impact Study, the Family and Child Experiences Study, and the National Evaluation of Early Head Start have pointed to the ways in which existing HS services can make a difference and might be further improved to make even more significant changes. Unfortunately, however, none of these studies have spoken to the experiences of AI/AN children, families, and programs, which is even more significant given that HS represents a particularly important type of early childhood intervention in tribal communities, serving AI/AN children across the country who make up 3.1% of all children served by HS programs.

- **ROME HEAD START**

The Rome Head Start Study (Monroe & McDonald, 1981) examined whether or not Head Start makes a difference in the academic achievement of poor children. In 1966, a Head Start program was started in Rome, Georgia, to serve 5-year-old children living in poverty. The program consisted of part-time, center-based services from January to August. In a follow-up study on the long-term effects of having attended Head Start, Monroe and McDonald identified all 1st-graders in the Rome City Schools who qualified for federal funds and determined whether or not they attended Head Start by examining their school records. They compared the two groups on percentages of special education placements and percentages of students dropping out of high school. They found that the group that attended Head Start had significantly lower percentages of special education placements (11% vs. 25%) and lower percentages of high school dropouts (50% vs. 67%).

- **PROJECT STAR**

Head Start centers provide an excellent context for the implementation and success of family-based interventions, particularly home visiting. Based on a developmental-ecological model, a universal family-centered intervention was implemented with Head Start families.

Project STAR (Steps to Achieving Resilience) was three-year, federally funded research project which consisted of an intervention with preschoolers enrolled in the Head Start program in Lane County, Oregon, United States. The project was conducted from 1999–2003 by the Early Childhood Research Unit of the University of Oregon College of Education. The principal investigators were Dr. Ruth Kaminski, one of the co-authors of the DIBELS early literacy assessment, and Beth Stormshak.

The goal of the program was to increase literacy skills of at-risk children by improving their learning environments by increasing the amount of planned and focused activities. The curriculum had two components: a classroom ecology component and family-focused intervention activities.

Classroom ecology

The classroom ecology component is designed to help teachers develop the classroom environment in ways that promote the development of important literacy skills in children. The teachers were trained to focus on the overall environment in the classroom focusing on the physical environment (e.g., space and materials), the planning and scheduling of teacher activities and the structuring of a daily schedule, and improving the social environment by teaching social roles and expectations, monitoring students' social interactions, and interacting with students regularly. One of the most important parts of the classroom ecology component were the Circle Time Activities which were instructional periods led by the teacher that focused on either sharing or vocabulary that lasted about 10 minutes each. Teachers were instructed to review skills learned previously, integrate new and old knowledge, and practice specific skills.

Another important component of classroom ecology was the Activity-Based Intervention (ABI) that provided an opportunity for children to learn critical skills through play and routine activities that are developmentally-appropriate and interesting to preschoolers. ABI's used here were related to skills learned during Circle Time Activities.

Family-focused intervention

The family-focused intervention encouraged parents to instigate non-directive play with their preschoolers and responsive communication. They were also encouraged to attend to their child's emotions and actively discipline their children. Children were provided with the skills used in the classroom component each week and instructed to give their children opportunities at home to practice skills learned in the classroom. The intervention also included a STAR Home Visiting curriculum where the initial focus was on parent-child joint storybook reading and the development of language skills. As the child progressed through preschool the focus shifted to phonological awareness skills and knowledge of the alphabet.

Results suggest that both parenting groups and home visiting interventions are effective at enhancing parenting skills: however, home visiting programs have a higher participation rate. Additionally, home visiting by familiar staff was particularly successful at improving parenting skills at follow-up. Results suggest that embedding targeted interventions in universal strategies can be an effective means of engaging families in services. The results have implications for service delivery methods in early childhood as a means of enhancing parent participation.

- **SAIL INTERVENTION**

SAIL, Storybook Activities for Improving Literacy, was an intervention where Head Start teachers were trained to use storybook reading to improve the literacy skills, particularly vocabulary skills, of preschool children. All of the children were enrolled in Head Start classrooms in Lane County, Oregon who were also participants in Project STAR a larger study conducted by the University of Oregon. The intervention included activities that targeted vocabulary, comprehension, and narrative ability. It was conducted for 20 minutes a day, approximately four days a week for eight weeks.

The trained teachers were instructed to read assigned storybooks to their classrooms for the allotted period of time. The storybooks used in the intervention were age appropriate, had numerous distinct sequence events, and varied vocabulary. Three vocabulary words were assigned per book to be introduced to the preschoolers that were related to the story and likely to be unfamiliar words. Some examples of selected words were ukulele, magician, optometrist, flashlight, crane, and restaurant. Activities were planned for all four days the book was assigned.

Day One

Introduction to the author, children had the opportunity to predict the events of the story based on the cover of the book. The teacher read the story, pausing to define assigned vocabulary words. At the conclusion of the story the teachers asked comprehension questions.

Day Two

On the second day, the teacher re-introduced the author and reminded the children of the three assigned vocabulary words. The teachers showed pictures of the vocabulary words and discussed broader categories that these words could fall into (e.g, "elk" falls into the category of "animals").

Day Three

Students retold the story using the pictures in the book, they were encouraged to use the three vocabulary words while retelling the story. The teacher then asked review-orientated questions focusing on the vocabulary words.

Day Four

On the final day, the children acted out events of the story beginning by stating the three vocabulary words. The children were assigned to play different roles of characters in the story.

Results of the Intervention

Preschoolers who participated in the intervention improved on measures of vocabulary and narrative ability. However, there were no significant gains in comprehension or Print Awareness. This study differed from previous studies in that it took place in a large group setting, to accommodate the resources available in typical Head Start programs, and in that teachers spent four days on one storybook. The study further supported that reading aloud to children may not be a sufficient practice to increase literacy skill.

Desenvolvimento ao longo da infância e adolescência

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 sectores ou áreas para as quais são dirigidas as actividades 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/ afectivo, social. Muitas vezes empregam-se outras divisões, agrupando diferentemente as áreas: psicofísica, sócio-emocional, psicossocial, psicomotora, etc. Por outro lado, as teorias diferenciais procuram estabelecer leis que permitem predizer os factores 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.

Por último, a teoria dos estádios 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 do momento da concepção em diante. Os psicólogos do desenvolvimento humano são unânimes em estabelecerem fases nas várias etapas da vida do indivíduo, circunscritas por apresentarem características e padrões semelhantes de si mesmas e sucedem-se, naturalmente, umas às outras, desde o momento da concepção até à velhice. São vários os autores que desenvolveram tais sistemas de estádios, e, entre eles, destacam-se o psicólogo francês Henri Wallon (1879–1962), o famoso vienense Sigmund Freud (1856–1939) e, especialmente, o psicólogo suíço Jean Piaget (1896–1980), considerado o grande estudioso da génese e desenvolvimento dos processos cognitivos da criança, e o maior contribuidor para a psicologia do desenvolvimento.

Desenvolvimento cognitivo

Piaget e o desenvolvimento cognitivo



Biografia resumida

Sir Jean William Fritz Piaget (Neuchâtel, 9 de Agosto de 1896 – Genebra, 16 de Setembro de 1980) foi um epistemólogo suíço, considerado o maior expoente do estudo do desenvolvimento cognitivo. O seu pai, Arthur Piaget, foi um professor de literatura medieval na Universidade de Neuchâtel.

Piaget foi uma criança precoce e revelou-se desde cedo um homem de interesses vastos, colocando um empenho extraordinário em tudo aquilo que fazia. O seu gosto pela Zoologia leva-o a elaborar aos dez anos de idade a sua primeira publicação científica sobre um pardal albino. Aos quinze anos as suas publicações sobre moluscos ganharam também uma alta reputação entre os zoologistas europeus. Na Universidade de Neuchâtel estudou Zoologia e Filosofia, recebendo o seu

doutoramento em 1918. Apaixona-se rapidamente pela Epistemologia, Teoria do Conhecimento e percebe que a Psicologia é uma via científica para elaborar a Epistemologia Genética.

No início de sua carreira académica, Piaget interessou-se pela psicanálise e estudou sob a alçada de Carl Gustav Jung e Eugen Bleuler, Mudou-se para Paris, França onde pesquisou no colégio Grange-Aux-Belle para rapazes, dirigido por Alfred Binet, que desenvolveu o teste de inteligência de Binet. Foi durante o seu trabalho com os resultados destes testes que Piaget percebeu regularidades nas respostas erradas das crianças de mesma faixa etária. Esses dados permitiram o lançamento da hipótese de que o pensamento infantil é qualitativamente diferente do pensamento adulto. Em 1921 começou a publicar as suas conclusões e nesse mesmo ano veio para a Suíça, onde foi convidado por Claparède, director do Instituto Jean-Jacques

Rousseau, para o posto de Chefe de Trabalhos dando aulas de Psicologia de 1921 a 1925. No ano de 1923, se casou com Valentine Châtenay, uma de suas ex-alunas. Juntos, tiveram três filhos, cujos desenvolvimentos cognitivos foram minuciosamente estudados pelo pesquisador suíço. De 1926 a 1929 foi professor de filosofia na Universidade de Neuchâtel e em 1929 juntou-se à Faculdade de Genebra como professor de psicologia infantil, permanecendo nesta instituição até à sua morte. Em 1939 Piaget passou a membro do Conselho Executivo da UNESCO, e em 1955 estabeleceu o Centro Internacional. Também em 1929, Jean Piaget aceitou o posto de director do Internacional Bureau of Education (IBE) e permaneceu à frente do instituto até 1968.

Anualmente pronunciava palestras no IBE Council e na International Conference on Public Education, nos quais ele expressava as suas teses educativas. Em 1964, Piaget foi convidado como consultor chefe de duas conferências na Cornell University e na University of California. Ambas as conferências debatiam possíveis reformas curriculares baseadas nos resultados das pesquisas de Piaget quanto ao desenvolvimento cognitivo. Em 1979, ele recebeu o Balzan Prize for Political and Social Sciences.

Ele morreu no dia 19 de Setembro de 1980 (com 84 anos).

Em mais de cinquenta livros e monografias ao longo da sua carreira, Piaget, continuou a desenvolver o tema que inicialmente descobriu em Paris "que a mente da criança evolui ao longo de uma série de estádios até atingir o estado adulto". Piaget vê a criança como estando a criar e recriar o seu próprio modelo de realidade, atingindo um crescimento mental por integração de simples conceitos em conceitos de nível mais elevado ao longo de cada estágio.

Piaget reivindica uma epistemologia genética, uma base estabelecida por natureza para o desenvolvimento da habilidade da criança para pensar. Traçou quatro estádios nesse desenvolvimento: o estágio sensório-motor, o estágio pré-operatório, o estágio operatório concreto e o estágio operatório formal.

(...) Piaget elaborou, assim, uma teoria de desenvolvimento que funcionou como fio condutor para muitos dos que se interessaram pelo estudo do desenvolvimento da criança. Ao longo de toda a sua vida acumulou observações e reflexões criando verdadeiros quadros acerca da forma como as crianças vêm o mundo. Morreu a 17 de Setembro de 1980 na Suíça, na cidade de Genebra.

Piaget e o desenvolvimento cognitivo

No mundo moderno Piaget é, talvez, a figura de maior relevo no estudo do desenvolvimento dos processos cognitivos do ser humano. O seu modelo teórico continua a dominar a investigação em psicologia do desenvolvimento. Sem este psicólogo, ou melhor sem o conhecimento que ele nos trouxe, a investigação desta ciência estaria muito menos desenvolvida, não querendo isto dizer que ela se reduz a Jean Piaget.

A sua teoria permitiu que se acabasse com a concepção de que a adolescência da criança era semelhante à do adulto, existindo entre elas mera diferença quantitativa. Segundo Piaget, a inteligência precede o pensamento, desenvolvendo-se por etapas progressivas que exigem processos de adaptação ao meio. Deste modo, o desenvolvimento pressupõe a maturação do organismo, bem como a influência do meio físico e social.

Para compreendermos a teoria de Piaget, é necessário termos em conta alguns conceitos:

1. Estádios: são fases ou etapas qualitativamente diferentes por que passa o desenvolvimento intelectual. O desenvolvimento intelectual faz-se por etapas sucessivas em que as estruturas intelectuais se desenvolvem progressivamente. Cada novo estágio representa uma forma de equilíbrio cada vez maior, que permite uma adaptação mais adequada às circunstâncias.

Os estudos científicos realizados por Piaget vieram demonstrar que o desenvolvimento intelectual da criança passa por estádios que se caracterizam pelo aparecimento de novas estruturas e representam formas de equilíbrio cada vez mais estáveis. O desenvolvimento dá-se por degraus sucessivos, por estádios e por períodos, tendo Piaget distinguido quatro grandes períodos neste desenvolvimento.

- i. estágio sensório-motor que vai do nascimento até cerca dos 18 meses/ 2 anos e precede a linguagem.

- ii. estágio pré-operatório que começa com a linguagem e prolonga-se até cerca dos 6/ 7 anos.
- iii. estágio das operações concretas que vai dos 6/ 7 aos 12 anos.
- iv. estágio das operações formais que surge por volta dos 12 anos.

2. Observa-se igualmente que estes períodos são caracterizados precisamente pela sua ordem de sucessão fixa. Não são períodos aos quais possamos atribuir uma data cronologicamente constante, mas a ordem de sucessão é constante e sempre a mesma. Neste sentido para se chegar a um dado estágio é necessário ter passado por aquisições prévias, é necessário ter compreendido as pré-estruturas, as subestruturas prévias, que permitem ir mais longe. 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 sequência. Porém, o início e o término de cada uma delas dependem das características biológicas do indivíduo e de factores educacionais, e sociais. Portanto, a divisão nessas faixas etárias é uma referência, e não uma norma rígida. Ou seja, apesar de a sucessão ser fixa, nela intervêm factores diversos, como a hereditariedade, a experiência, a cultura e a educação. Apenas é inata a necessidade de adequação ao meio. Toda a actividade humana é desencadeada por necessidades desencadeadoras de desequilíbrio.

3. Quanto à noção de esquema, diversos autores sugerem que imaginemos um arquivo de dados na nossa cabeça. Os esquemas são análogos às fichas deste arquivo, ou seja, são as estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente organizam o meio. São estruturas que se modificam com o desenvolvimento mental e que tornam-se cada vez mais refinadas à medida em que a criança se torna mais apta a generalizar os estímulos. Por este motivo, os esquemas cognitivos do adulto são derivados dos esquemas sensório-motores da criança e, os processos responsáveis por essas mudanças nas estruturas cognitivas são assimilação e acomodação.

3. O desenvolvimento dá-se através do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, resultando em adaptação. Segundo esta formulação, o ser humano assimila os dados que obtém do exterior, mas uma vez que já tem uma estrutura mental que não está "vazia", precisa adaptar esses dados à estrutura mental já existente. O processo de modificação de si próprio é chamado de acomodação.

4. Piaget realça também a importância do meio como estímulo. O sujeito apreende o mundo através das suas estruturas cognitivas. Como estas não são inatas, mas formadas a partir da actividade do sujeito em contacto com o meio, o processo do conhecimento é o processo de construção das estruturas.

Este esquema revela que nenhum conhecimento nos chega do exterior sem que sofra alguma alteração pela nossa parte. Tudo o que aprendemos está relacionado com aquilo que já tínhamos aprendido. Ou seja, concebe o conhecimento como um processo dinâmico resultante da acção entre sujeito e objecto. Não é possível separá-los.

4. Na teoria psicogenética de Piaget, há diferentes factores do desenvolvimento: factores internos do sujeito e factores de interacção do sujeito com a realidade. Existem factores que são influenciadores do desenvolvimento e um factor que Piaget considera como dominante. Os factores influenciadores são a hereditariedade (maturação biológica), a

experiência física, e a transmissão social. O factor determinante é o processo de equilibração.

i. a hereditariedade influencia o desenvolvimento, mas é insuficiente para explicá-lo; a própria maturação está na dependência da actividade do sujeito. Como não actua sozinha, a maturação interna é, por isso, considerada um factor insignificante.



ii. a experiência física é entendida como toda a experiência que resulta das acções realizadas materialmente. A lógica da criança, em especial, advém das acções exercidas sobre os objectos; se este é essencial ao desenvolvimento, também é insuficiente porque a lógica da criança não é resultante apenas dele. É necessária a coordenação interna entre as acções que a criança exerce sobre os objectos.



iii. a transmissão social diz respeito ao factor da educação, que é fundamental mas não suficiente.



Para a transmissão ser possível entre o adulto e a criança ou entre o meio social e a criança a ser educada, é necessário que ela assimile o que o meio lhe quer transmitir. E essa assimilação é accionada pelas leis do desenvolvimento.

A equilibração é o factor essencial e determinante no desenvolvimento do sujeito neste



processo de adaptação ao meio em que vive. A equilibração caracteriz-se por dois aspectos: equilibrar entre si os outros três factores do desenvolvimento e equilibrar a descoberta de uma noção nova com outras já existentes nas possibilidades de entendimento da criança ou adulto.

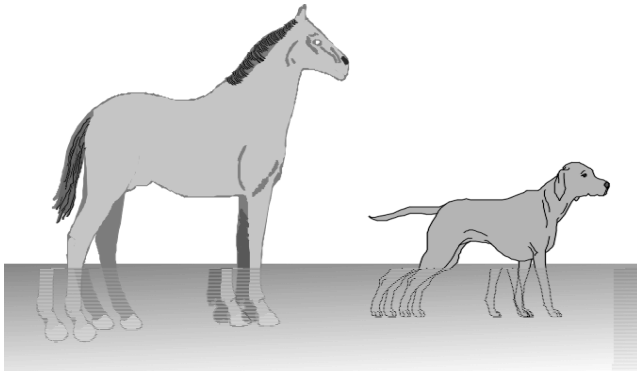
Diante do enfrentamento de um conflito cognitivo, é necessário um jogo de regulações e de compensações para que se atinja uma coerência entre o que já se sabia com as novidades provocadoras deste conflito; isto acontece pelas leis da equilibração. O processo interno de regulação e compensação dá-se através de mecanismos internos de assimilação e acomodação.

A assimilação, acomodação e equilibração

A assimilação é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra (classifica) um novo dado perceptual, motor ou conceptual nas estruturas cognitivas prévias. Ou seja, quando a criança tem novas experiências (vendo coisas novas, ou ouvindo coisas novas) ela tenta adaptar esses novos estímulos às estruturas cognitivas que já possui.

O próprio Piaget define a assimilação como "...uma integração nas estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação" (PIAGET, 1996, p. 13).

Isto significa que a criança tenta continuamente adaptar os novos estímulos aos esquemas que ela possui até aquele momento. Por exemplo, imaginemos que uma criança está a aprender a reconhecer animais, e até ao momento, o único animal que ela conhece e tem organizado esquematicamente é o cão. Assim, podemos dizer que a criança possui, na sua estrutura cognitiva, um esquema de cão. Pois bem, quando apresentada, a esta criança, um outro animal que possua alguma semelhança, como um cavalo, ela a terá também como cão (castanho, quadrúpede, um rabo, pescoço, nariz molhado, etc.).



Ligeira semelhança morfológica entre um cavalo e um cão

Ocorre, neste caso, um processo de assimilação, ou seja a similaridade entre o cavalo e o cão (apesar da diferença de tamanho) faz com que um cavalo passe por um cão em função da proximidades dos estímulos e da pouca variedade e qualidade dos esquemas acumulados pela criança até o momento. A diferenciação do cavalo para o cão deverá ocorrer por um processo chamado de acomodação.

Ou seja, a criança, apontará para o cavalo e dirá "cão". Neste momento, uma adulto intervém e corrige, "não, aquilo não é um cão, é um cavalo". Quando corrigida, definindo que se trata de um cavalo, e não mais de um cão, a criança, então, acomodará aquele estímulo numa nova estrutura cognitiva, criando assim um novo esquema. Esta criança tem, agora, um esquema para o conceito de cão e outro para o conceito de cavalo. Entrando agora na operação cognitiva da acomodação, iniciamos com definição dada por Piaget (p. 18, 1996): "Chamaremos acomodação (por analogia com os "acomodatos" biológicos) a toda a modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) ao quais se aplicam".

Assim, a acomodação acontece quando a criança não consegue assimilar um novo estímulo, ou seja, não existe uma estrutura cognitiva que assimile a nova informação em função das particularidades desse novo estímulo. Diante deste impasse, restam apenas duas saídas: criar um novo esquema ou modificar um esquema existente. Ambas as acções resultam numa mudança na estrutura cognitiva. Ocorrida a acomodação, a criança pode tentar assimilar o estímulo novamente, e uma vez modificada a estrutura cognitiva, o estímulo é prontamente assimilado.

"A acomodação explica o desenvolvimento (uma mudança qualitativa), e a assimilação explica o crescimento (uma mudança quantitativa); juntos eles explicam a adaptação intelectual e o desenvolvimento das estruturas cognitivas." (Wadsworth, 1996)

Piaget, quando expõe as ideias da assimilação e da acomodação, no entanto, deixa claro que, da mesma forma como não há assimilação sem acomodações (anteriores ou

actuais), também não existem acomodações sem assimilação. Esta declaração de Piaget significa que o meio não provoca simplesmente o registro de impressões ou a formação de cópias, mas desencadeia ajustamentos activos.

Procurando elucidar essas declarações, quando se fala que não existe assimilação sem acomodação, significa que a assimilação de um novo dado perceptual, motor ou conceptual, se dará primeiramente em esquemas já existentes, ou seja, acomodados em fases anteriores. E quando se fala que não existem acomodações sem assimilação, significa que um dado perceptual, motor ou conceptual é acomodado perante a sua assimilação no sistema cognitivo existente. É neste contexto que Piaget fala de "acomodação de esquemas de assimilação".

Partindo da ideia de que não existe acomodação sem assimilação, podemos dizer que esses esquemas cognitivos não admitem o começo absoluto, pois derivam sempre, por diferenciações sucessivas, de esquemas anteriores. E é dessa maneira que os esquemas se desenvolvem por crescentes equilibrações e auto-regulações. Pode-se dizer que a adaptação é um equilíbrio constante entre a assimilação e a acomodação.

Durante a assimilação, uma pessoa impõe a sua estrutura disponível aos estímulos que estão a ser processados. Isto é, os estímulos são "forçados" a ajustarem-se à estrutura da pessoa. Na acomodação, o inverso é verdadeiro. A pessoa é "forçada" a mudar a sua estrutura para acomodar os novos estímulos.

Assim, de acordo com a teoria construtivista, a maior parte dos esquemas, em lugar de corresponder a uma montagem hereditária acabada, constroem-se pouco a pouco, e dão lugar a diferenciações, por acomodação às situações modificadas, ou por combinações (assimilações recíprocas com ou sem acomodações novas) múltiplas ou variadas.

A teoria da equilibração

Segundo Piaget, a teoria da equilibração, de uma maneira geral, trata de um ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, e, assim, é considerada como um mecanismo auto-regulador, necessária para assegurar à criança uma interacção eficiente dela com o meio-ambiente.

A importância da teoria da equilibração é notada, principalmente, face a dois postulados apresentados por Piaget:

1. todo o esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com a sua natureza.
2. todo o esquema de assimilação é obrigado a acomodar-se aos elementos que assimila, isto é, a modificar-se em função das suas particularidades, mas sem com isso perder a sua continuidade (portanto, o seu fecho enquanto ciclo de processos interdependentes), nem os seus poderes anteriores de assimilação.

O primeiro postulado limita-se a consignar um motor à pesquisa, e não implica na construção de novidades, uma vez que um esquema amplo pode abranger uma gama enorme de objetos sem modificá-los ou compreendê-los.

O segundo postulado afirma a necessidade de um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação na medida em que a acomodação é bem sucedida e permanece compatível com o ciclo, modificado ou não. Por outras palavras, Piaget define que o equilíbrio cognitivo implica afirmar:

- i. a presença necessária de acomodações nas estruturas;
- ii. a conservação de tais estruturas em caso de acomodações bem sucedidas.

Esta equilibração é necessária porque se uma pessoa só assimilasse estímulos acabaria com alguns poucos esquemas cognitivos, muito amplos, e por isso, incapaz de detectar diferenças nas coisas, como é o caso do esquema "seres". O contrário também é nocivo, pois se uma pessoa só acomodasse estímulos, acabaria com uma grande quantidade de esquemas cognitivos, porém muito pequenos, acarretando uma taxa de generalização tão baixa que a maioria das coisas seriam vistas sempre como diferentes, mesmo pertencendo à mesma classe.

Uma criança, ao experienciar um novo estímulo (ou um estímulo velho outra vez), tenta assimilar o estímulo a um esquema existente. Se ela for bem sucedida, o equilíbrio, em relação àquela situação estimuladora particular, é alcançado no momento. Se a criança não consegue assimilar o estímulo, ela tenta, então, fazer uma acomodação, modificando um esquema ou criando um esquema novo. Quando isso é feito, ocorre a assimilação do estímulo e, nesse momento, o equilíbrio é alcançado.

Nesta linha de pensamento em torno da teoria das equilibrações, Piaget identifica três formas básicas de equilibração:

- i. em função da interacção fundamental de início entre o sujeito e os objectos, há primeiramente a equilibração entre a assimilação destes esquemas e a acomodação destes últimos aos objectos.
- ii. Há, em segundo lugar, uma forma de equilibração que assegura as interacções entre os esquemas, pois se as partes apresentam propriedades enquanto totalidades, elas apresentam propriedades enquanto partes. Obviamente, as propriedades das partes diferenciam-se entre si. Intervêm aqui, igualmente, processos de assimilação e acomodação recíprocos que asseguram as interacções entre dois ou mais esquemas que, juntos, compõem um outro que os integra.
- iii. Finalmente, a terceira forma de equilibração é a que assegura as interacções entre os esquemas e a totalidade. Essa terceira forma é diferente da segunda, pois naquela a equilibração intervém nas interacções entre as partes, enquanto que nesta terceira a equilibração intervém nas interacções das partes com o todo. Por outras palavras, na segunda forma temos a equilibração pela diferenciação; na terceira temos a equilibração pela integração.

Dessa forma, podemos ver a integração num todo, segundo a teoria da equilibração como uma tarefa de assimilação, enquanto que a diferenciação pode ser vista como uma tarefa de acomodação. Há, contudo, conservação mútua do todo e das partes.

Embora Piaget tenha apontando três tipos de equilibração, lembra que todos os tipos possuem o comum aspecto de serem todas relativas ao equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, além de conduzir o fortalecimento das características positivas pertencentes aos esquemas no sistema cognitivo.



Os estádios de desenvolvimento

A noção de estágio é, de certo modo, artificial e surge como instrumento de análise, indispensável para a explicação dos processos e das características que se vão formando ao longo do desenvolvimento da criança.

A criança, à medida que evolui, vai-se ajustando à realidade circundante, e superando de modo cada vez mais eficaz, as múltiplas situações com que se confronta. Se uma criança de 3 anos resolve determinado problema, suscitado pelo meio, que não conseguia aos 2 anos, é porque possui, a partir de agora uma determinada estrutura mental diferente da anterior e, de certo modo, superior, porque lhe permite resolver novos problemas e ajustar-se à situação. Os sucessivos ajustamentos da criança ao meio, que se vão manifestando ao longo do seu desenvolvimento, devme interpretar-se em função desses mesmos estádios.

Os vários psicólogos do desenvolvimento não são unânimes no que se refere à sucessão dos estádios, na medida em que cada um os aplica como instrumentos da sua própria teoria explicativa.

Piaget refere-se a estádios não numa perspectiva global, mas a cada estágio não comportando todas as funções (mentais, fisiológicas, sociais e afectivas), somente funções específicas. Assim considera a existência de estádios diferentes relativamente à inteligência, à linguagem e à percepção. Piaget refere que a aceitação da noção de estágio exige determinados pressupostos, tais como:

- i. carácter integrado de cada estágio: as estruturas construídas e específicas de determinada idade da criança tornam-se parte integrante da estrutura da idade seguinte;
- ii. estrutura do conjunto: os elementos constituintes de determinado estágio estão intimamente ligados entre si e contribuem conjuntamente para caracterizar determinada conduta;
- iii. todo o estágio tem um nível de preparação e um nível de consecução: o estágio não surge definido e acabado, mas evolui no sentido da sua superação.
- iv. as crianças podem iniciar e terminar determinado estágio em idades diferentes: o período estabelecido para delimitar os estádios é médio.

Os estádios de Piaget colocam a tónica na função intelectual do desenvolvimento. Ele não nega a existência e a importância de outras funções, mas delimita e especifica o campo da sua investigação.

Tomando por base a classificação dos estádios evolutivos segundo Jean Piaget, existem quatro períodos no desenvolvimento humano:

1. Estádio sensório-motor: de 0 a 2 anos

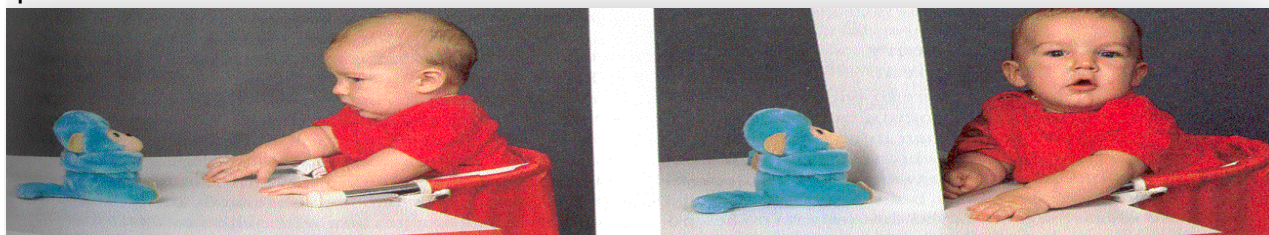
O estágio sensório-motor diz respeito ao desenvolvimento do recém-nascido e do lactente e é caracterizado como o período de adaptação ao mundo exterior. É a fase em que predomina o desenvolvimento das percepções e dos movimentos. Neste estágio a criança não se distingue dos objectos que a rodeiam, nem compreende as relações entre os objectos independentemente dela. Em vez de palavras e conceitos, a criança serve-se de percepções e movimentos organizados em esquemas de acção. Na presença de um objecto novo, a criança procura compreendê-lo pelo uso, sacudindo-o por exemplo. A criança gere os seus próprios reflexos inatos e transforma-os em acções de prazer ou interesse.

Neste período, numa primeira fase, a criança começa a tomar consciência de si como uma entidade física separada, apercebendo-se posteriormente que os objectos à sua volta têm uma existência separada e permanente.

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, gatinhar, ou 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 exigências 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.

A criança procura adquirir controlo motor e aprender sobre os objectos que a rodeiam. Este estágio é chamado de sensório-motor porque o bebé adquire o conhecimento por meio das suas próprias acções, que são controladas por informações sensoriais imediatas. A criança conquista, através da percepção e dos movimentos, todo o universo que a cerca. Ela assimila que se puxar a toalha da mesa, a caixas de bolachas ficará mais próximo dela.

Durante estes 2 anos, ao nível da acção, a criança constrói noções fundamentais para o desenvolvimento ulterior, como a noção de objecto permanente e a de causalidade. Se taparmos com um lenço um objecto do interesse do bebé, este não afasta o obstáculo para lhe chegar, pois ao desaparecer do seu campo perceptivo, o objecto deixou de existir para ele. No fim deste período, já compreende a permanência do objecto, mesmo quando é escondido em sítios diferentes.



Aos 18 meses, o bebé já é capaz de chegar aos objectos que quer, isto é, já é capaz de ralações objectivas de causalidade, na medida em que se serve de meios apropriados para alcançar os seus fins. Trata-se de uma causalidade egocêntrica, ligada à acção própria, caracterizada pela ausência de relações objectivas entre o meio e o fim a atingir.

Os seis subestádios

Este estágio subdivide-se em até seis subestádios, nos quais o bebé apresenta desde reflexos até uma capacidade representacional do uso de símbolos: 1. o uso dos reflexos, 2. as reacções circulares primárias, 3. reacções circulares secundárias, 4. coordenação de reacções circulares secundárias, 5. reacções circulares terciárias, e 6. invenção de novos significados para as coisas através de combinações mentais.

1. o uso dos reflexos

A primeira fase do desenvolvimento cognitivo, caracterizada pelo uso dos reflexos, vai do nascimento até ao fim do primeiro mês de idade. Nesta fase da vida, a criança usa constantemente seus reflexos relacionados com o ouvido e a audição. Os reflexos mais usados logo depois do nascimento são a sucção, movimentos da língua, deglutição, choro e movimentos corporais de massa. Nesta fase da vida, a criança não percebe as suas acções porque ela existe num estado a que Piaget chama de completo egocentrismo corporal, que não é influenciado pelo contacto com a realidade externa, visto que para a criança nessa idade a realidade externa é apenas uma espécie de sombra que ela percebe muito imperfeitamente. Portanto, podemos dizer que nessa fase da vida humana não há propriamente nenhum conhecimento genuinamente inteligente do mundo, no sentido comum do termo. Se utilizarmos o termo inteligência num contexto mais biológico, podemos verificar que essa fase do desenvolvimento cognitivo do indivíduo revela grande capacidade de adaptação. Portanto, percebe-se que essa fase do desenvolvimento cognitivo é muito importante porque nesse âmbito se encontram os alicerces de desenvolvimentos posteriores. Os reflexos que caracterizam essa fase inicial do estágio sensório-motor do desenvolvimento cognitivo constituem os elementos básicos dos padrões motores e perceptivos, tanto do ponto de vista da percepção propriamente dita, como do ponto de vista do comportamento expressivo.

2. as reacções circulares primárias

A segunda fase deste estágio evolutivo é chamada de fase das reacções circulares primárias e começa no fim do primeiro mês de vida, indo até ao quarto mês. Reacção circular, na linguagem de Piaget, refere-se a um tipo de comportamento que providencia o estímulo ou para a sua própria repetição ou para continuação do comportamento iniciado. Durante esta fase do desenvolvimento, os reflexos dos recém-nascidos passa por uma série de mudanças produzidas pela interação do organismo com o meio. Para o autor, alguns dos esquemas inatos começam a ser substituídos por movimento voluntário. Porém, a sucção é um esquema inato, mas chupar o dedo só é possível quando a criança desenvolve a coordenação entre a mão e a boca. Nessa fase também a criança começa a “olhar” para as coisas ao seu redor. Inicialmente, ela começa a olhar para objetos fixos e logo depois começa a seguir objetos em movimento. O choro da criança nessa fase assume diferentes formas, de acordo com diferentes tipos de situações. Como podemos perceber, a mãe é capaz de distinguir entre o choro causado pela fome e por outro tipo de desconforto. A criança começa nesse meio a distinguir vocalizações e a repetir sons apenas por repeti-los. Segundo Piaget, no fim dessa fase a

criança perde algo do seu egocentrismo e começa a tomar conhecimento do mundo ao seu redor.

3. as reacções circulares secundárias

A terceira fase do período sensório-motor é a que vai do quarto ao oitavo mês de vida, e é denominada de fase das reacções circulares secundárias. Estas reacções circulares relacionam-se mais com o meio externo do que com o corpo da criança, como no caso das reacções circulares primárias, isto é, os movimentos que revelam certa intenção, desejo ou propósito. Por exemplo, a criança pode bater no berço com as pernas para fazer um brinquedo mover-se, ou balançar objectos que estejam ao seu alcance para produzir um som que lhe parece agradável. Nesta terceira fase da vida, diz Piaget, a criança começa a tomar consciência do mundo ao seu redor, mesmo que ainda não seja capaz de se interessar por certos objetos que se encontram no seu meio físico. Nesta altura do desenvolvimento, ela começa a reconhecer objectos e pessoas que são familiares. A criança começa a adquirir a ideia de um mundo externo estável, se bem que ainda não tenha a noção de permanência dos objetos. Uma evidência da sua percepção dos objetos ao seu redor é que, quando o objecto desaparece, ela procura-o, como demonstrou Piaget em várias ocasiões.

4. reacções circulares coordenadas

Na quarta fase do desenvolvimento sensório-motor, denominada de fase das reacções circulares coordenadas, que vai do oitavo ao décimo-segundo mês de vida, há dois importantes aspectos do processo do desenvolvimento cognitivo do ser humano. Em primeiro lugar, as reacções circulares secundárias da fase anterior tornam-se mais coordenadas e forma novas modalidades comportamentais claramente intencionais. Em segundo lugar, a criança começa a exhibir comportamento antecipatório, usando sinais para prever ou antecipar futuros eventos. Por exemplo, ela é capaz de tirar a tampa de uma lata para procurar uma bola que ali se encontra. A criança nessa fase pode também mudar a posição do seu biberão que se encontra na direcção contrária. Na linguagem de Piaget, a criança consegue usar novos esquemas em diferentes situações para resolver determinados problemas. Aqui, portanto, já é razoável falar da existência de um acto de inteligência. Nessa fase, normalmente a criança adquire a noção elementar de permanência dos objetos e a noção de espaço.

5. reacções circulares terciárias

Dos doze aos dezoito meses de vida, temos a chamada fase das reacções circulares terciárias e a descoberta de novos significados para as coisas. Essa fase caracteriza-se sobretudo pelo comportamento repetitivo da criança. Ela gosta de repetir o que faz. Existe uma tentativa da criança no sentido de variar a sua acção sobre os objectos, a fim de conseguir diferentes resultados. Segundo Piaget, temos aqui o início da experimentação por tentativa-e-erro como método de solucionar problemas ou de aprender algo novo. Para a criança nessa fase evolutiva, cada situação oferece várias possibilidades em termo de explicação e exploração. A rigor, encontramos aqui as características fundamentais do comportamento inteligente.

6. invenção de novos significados para as coisas através de combinações mentais

A sexta fase do desenvolvimento sensório-motor começa aos dezoito meses de vida e vai até aos dois anos de vida. A habilidade sensório-motora mais importante que deve ser adquirida nessa fase é a capacidade de resolver problemas sem a necessidade de

explorar fisicamente suas possibilidades, como acontece em fases anteriores do processo evolutivo. A essa habilidade, Piaget chama de invenção de novos meios através da dedução ou de combinações mentais. A criança nessa idade é capaz de inventar soluções internas por meio da imaginação visual ou simbólica. Ela consegue resolver problemas simples, lembrar-se das coisas, planejar e pensar sobre as coisas, se bem que seu pensamento ainda seja de forma bastante elementar.

Entre os aspectos mais importantes do desenvolvimento psicossocial salientam-se os seguintes:

- i. a aquisição da linguagem articulada, cujo processo se completará no período pré-operatório, constitui um elemento de fundamental importância para os outros aspectos do desenvolvimento humano;
- ii. 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
- iii. a aquisição do sentido de 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; 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 contacto 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.

Adicionalmente, saliente-se que, 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.



Para Piaget, o desenvolvimento do indivíduo, quer do ponto de vista físico, quer do ponto de vista cognitivo e emocional, ocorre dentro de um contexto psicossocial que lhe dá significado. Ao chegar a este mundo, a criança encontra uma realidade social à qual deve ajustar-se para poder viver e tornar-se um elemento criativo na sociedade. O processo de socialização do indivíduo, portanto, começa muito cedo na vida e é através desse processo que ele adquire as características que distinguem o ser humano de outros animais. Esse processo é extremamente complexo e é através dele que se desenvolvem os padrões típicos do comportamento do

indivíduo que constituem aquilo a que se chama sua personalidade.

De acordo com Piaget, podemos dizer que a criança é um indivíduo dinâmico, curioso, criativo e activo no seu meio, a menos que sofra de algum tipo de patologia. Além, disso ela é um ser puramente lúdico, incapaz de manter a sua concentração por mais de 20 minutos numa actividade que requer atenção ou na exposição verbal realizada por um

adulto. A criança, portanto, tem de explorar o mundo que a cerca e tirar dele as informações que lhe são necessárias.

Finalmente, importa salientar que as principais características observáveis durante a fase sensório-motora são:

- a exploração manual e visual do ambiente;
- a experiência obtida com acções, a imitação;
- a inteligência prática (através de acções);
- acções como agarrar, sugar, atirar bater e chutar;
- a coordenação das acções proporcionam o surgimento do pensamento;
- a centralização no próprio corpo;
- a noção de permanência do objecto.

2. Estádio pré-operatório: de 2 a 6/7 anos

O segundo estágio, pré-operatório, é intitulado como o período da preparação e da organização da inteligência operatória concreta. Neste momento a criança já deve ser capaz de manipular o seu ambiente simbólico através das suas representações ou pensamentos acerca do mundo externo. Durante este estágio, a criança aprende a representar os objectos por palavras e a manipular as palavras mentalmente.

É grande o interesse dos estudiosos sobre esta 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 actividades psicológicas mais complexas, como o uso da linguagem articulada. Quase todas as teorias do desenvolvimento humano admitem que esta 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 este período em termos de investigação, e em consequente formulação de teorias sobre esta fase do desenvolvimento. O período pré-operatório é caracterizado por consideráveis mudanças físicas, as quais são um desafio para os pais e educadores, como para as próprias crianças.

Neste período, a maturação neurofisiológica completa-se, permitindo o desenvolvimento de novas habilidades, como a coordenação motora fina – pegar pequenos objectos com as pontas dos dedos, segurar o lápis correctamente e conseguir fazer os delicados movimentos exigidos pela escrita.



A entrada neste estágio é marcada pelo aparecimento da função semiótica ou simbólica, que assinala o início do pensamento. A função simbólica é a capacidade de criar símbolos para substituir ou representar os objectos e de lidar mentalmente com eles

A linguagem, a imagem mental e o jogo simbólico são manifestações da função simbólica.

A linguagem permite à criança comunicar com os outros, contudo, neste período a criança é muito egocêntrica, pelo que o diálogo é inexistente, mesmo quando brinca com outras crianças, pois fala para si sem se interessar pelas

respostas dos outros. A este propósito, devemos falar de monólogo colectivo, em vez de diálogo. De facto, pode considerar-se que, neste período, o que de mais importante

acontece é o aparecimento da linguagem. Em decorrência do aparecimento da linguagem, o desenvolvimento do pensamento acelera. A interação e a comunicação entre os indivíduos são as consequências mais evidentes da linguagem. Um dos mais relevantes é o respeito que a criança nutre pelos indivíduos que julga superiores a ela. O jogo simbólico também é marcado pelo egocentrismo, pois a criança torna o real no real dos seus desejos, transformando os objectos naquilo que quer. A esta capacidade da criança chamamos realismo.

A emissão de palavras significa que a criança já possui imagens mentais. Piaget fala a este respeito de pré-conceitos, na medida em que a criança, não dispondo ainda de esquemas de generalização, é incapaz de distinguir com nitidez “todos” de “alguns”. Neste período, os esquemas de acção são substituídos por esquemas de representação, assinalando o início da inteligência representativa ou pensamento. Nesta altura, a criança manifesta curiosidade por aquilo que a rodeia, mas interpreta as coisas sempre em função de si, o que torna o pensamento incipiente e altamente egocêntrico.

Em suma, neste estágio a criança desenvolve a linguagem, as imagens mentais e jogos simbólicos, assim como muitas habilidades perceptuais e motoras. Ou seja, ao falar, as palavras são símbolos, ao desenhar uma roda, dirá que é um carro; no jogo simbólico, um pau é um cavalo ou um avião a jacto, conforme lhe apetece; ralha à boneca, que se portou muito mal, improvisa uma floresta, com animais e árvores, no próprio quarto, etc. Todavia, as operações mentais da criança nesta idade limitam-se aos significados imediatos do mundo infantil. O pensamento e a linguagem estão reduzidos, no geral, ao momento presente e a acontecimentos concretos. Desenvolve actividade de comunicação de tipo informativo e também de controlo da conduta dos outros, isto é pede, pergunta, dá ordens..., para provocar os comportamentos que deseja nos outros.

Enquanto no período anterior o pensamento e raciocínio da criança são limitados a objectos e acontecimentos imediatamente presentes e directamente percebidos, no período pré-operatório, ao contrário, a criança começa a usar símbolos mentais – imagens ou palavras que representam objectos que não estão presentes. Os padrões de pensamento sensório-motor variam para um incremento da capacidade de usar símbolos e imagens dos objectos do meio ambiente.

as palavras, as frases,
representam pessoas, situações,
objectos, acções

FUNÇÃO SIMBÓLICA

atribui significado ao
desenho, fazendo
riscos na horizontal, na
vertical, espirais,
círculos, no entanto,
não dá nome ao que
desenha; tem uma
imagem mental depois
de criar o desenho

Linguagem

Jogo simbólico

Imagem mental

no faz-de-conta, a
criança imita, representa
um conjunto de
comportamentos, de
acções

Desenho

representação mental de
objectos ou acções não
presentes no campo perceptivo:
a imagem mental, embora
estática, é o suporte para o
pensamento

Dois subestádios

De acordo com Piaget, o período pré-operatório divide-se em dois estádios: dos dois aos 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.

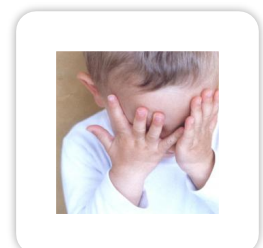
I. pensamento simbólico pré-conceptual: 2 a 4 anos

No pensamento pré - conceptual domina um pensamento mágico, onde os desejos se tornam realidade e que possui também as seguintes características:

- i. animismo ou antropomorfismo: a criança atribui sentimentos humanos a objectos à sua volta (ex. ao observar a chuva, comenta: "está a chover porque as nuvens estão tristes"). Portanto, o seu pensamento não tem um carácter lógico e é baseado em vivências pessoais, desejos e temores, adquirindo características muito peculiares, dando vida às coisas (ex: bate à mesa onde se magoou, diz à boneca que tem que comer a sopa toda, afirma que o sol lhe sorriu, desenha a lua e o sol com uma cara). Este animismo vai desaparecendo progressivamente, aqui salienta-se a importância do papel do adulto, na medida que, a partir, sensivelmente dos cinco anos, não deve reforçar, mas sim atenuar o animismo.



- ii. realismo (dá corpo, materializa as suas fantasias; se sonhou que o lobo está no corredor, pode ter medo de sair do quarto)



iii. finalismo: nada acontece por acidente; tudo tem uma justificação finalista; ex: as nuvens movimentam-se para tapar o sol. Existe uma relação entre o finalismo e a causalidade. A criança ao olhar o mundo tenta explicar o que vê, ela diz que se as coisas existem têm de ter uma finalidade, no entanto, esta ainda é muito egocêntrica. Tudo o que existe, existe para o bem essencial dela própria. Também aqui o adulto reforça o finalismo. Vai diminuindo progressivamente ao longo do estágio, apesar de persistir mais tempo que o animismo, devido às atitudes e respostas que os adultos dão às crianças. Com o decorrer do tempo, os pais terão de ensinar, à criança, novos conceitos, de modo que, futuramente, ela não tenha dificuldade em aprendê-los.

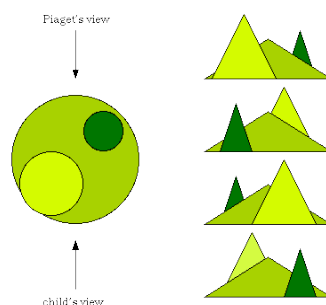
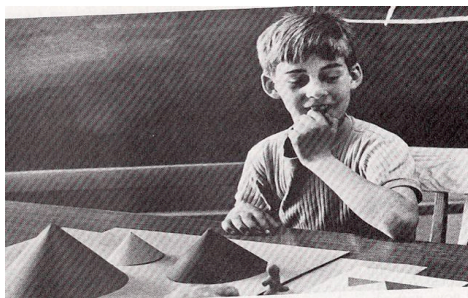


O animismo antes referido também se manifesta na noção de causalidade da criança. Em face dos acontecimentos, a criança pergunta: “o que é?”; “porquê?”. Estas questões não exigem apenas resposta causal, mas também final, na medida em que ela entende que tudo é orientado para um fim. Apesar de já possuir inteligência representativa, a causalidade que atribui aos objectos é de natureza finalista.

iv. artificialismo: é a explicação de fenómenos naturais como se fossem produzidos pelos seres humanos para lhes servir como todos os outros objectos: o Sol foi aceso por um fósforo gigante; a praia tem areia para nós brincarmos. Os objectos físicos e acontecimentos naturais são produzidos por pessoas: ‘quem pintou o céu?’)



v. egocentrismo: é a tendência da criança de ligar tudo que lhe acontece com os seus sentimentos e acções. É incapaz de compreender as coisas de outro ponto de vista que não seja o seu. Tem a tendência de tomar o seu ponto de vista como o único, sem compreender o dos demais por estar centrada nas suas acções, como acontece na experiência das montanhas...



...ou nos seguintes raciocínios: “À noite, quando eu durmo, o mar pára”; “se eu apagar a luz e ficar escuro, o mar também vai dormir”; “Há vento porque estou com muito

calor”; “A noite vem quando é para ir para a cama”; “A lua segue-me”. Aqui vê-se que a criança pensa que tudo tem a ver com suas vontades e/ ou ocorre por causa de alguma coisa que tenha feito.

II. pensamento intuitivo: 4 a 6/7 anos

O pensamento intuitivo surge a partir dos 4 anos, permitindo que a criança resolva determinados problemas, mas este pensamento é irreversível, isto é, a criança está sujeita às configurações preceptivas sem compreender a diferença entre as transformações reais e aparentes.

O raciocínio da criança é intuitivo, está ligado às suas próprias percepções e às aparências das situações. As crianças julgam as situações pelos dados que podem captar pelos seus sentidos. Se estes dados não são ajustados pelo seu raciocínio, podem não ser capazes de avaliar as situações correctamente;

Características

- i. **centração:** a criança, para dar resposta a um problema, considera só um aspecto de determinada situação de cada vez. Há uma incapacidade para se centrar em mais de um aspecto da situação, de considerar os múltiplos aspectos ou características de uma situação; é incapaz de globalizar, tende a concentrar-se num só aspecto, que lhe parece mais importante, e esquece todos os outros).



- ii. **irreversibilidade do pensamento:** a criança não consegue reverter as operações que realizou inicialmente para comprovar o seu raciocínio. As crianças normalmente apenas consideram o momento presente. Não são capazes de desfazer mentalmente uma acção e tornar a fazê-la

- Tens um irmão?
- Tenho.
- Como se chama?
- João.
- O João tem um irmão?
- Não

- iii. **raciocínio transdutivo:** aplicação de uma mesma explicação a situações parecidas. As crianças tentam sempre encontrar uma causa para tudo, e, frequentemente, estabelecem relações de causa-efeito. Por vezes, estas relações ligam factos que não estão relacionados. Isto ocorre quando as crianças tentam deduzir as relações sem a experiência ou conhecimento necessário para o fazer. Este tipo de raciocínio é identificado como transdutivo: "eu bati no meu irmãozinho, Jesus vai-me castigar, é o trovão." (o raciocínio transdutivo está ligado ao egocentrismo). Ou então, se a

criança vir um tigre na televisão, por exemplo, vai dizer que se trata de um gato, dadas as suas características serem idênticas às de um gato.

- iv. dificuldades de transformação (são incapazes de compreender os processos que implicam mudança. O seu pensamento é estático, estão sempre no momento presente, não considerando os anteriores, nem antecipando o futuro. Não são capazes de compreender que a quantidade pode permanecer embora mude seu aspecto ou aparência (no exemplo da figura em plasticina, não entenderiam que a quantidade seria a mesma com qualquer formato que assumisse).
- v. sincretismo: sincretismo é um modelo de raciocínio que toma a parte pelo todo. Manifesta-se quando as crianças não são capazes de separar diferentes aspectos ou partes de uma situação ou objecto e agir de acordo com as suas características, misturando conceitos de referenciais diferentes
- vi. dificuldades de classificação: as crianças normalmente experimentam dificuldades para estabelecer e relacionar classes de objectos ou situações.
- vii. dificuldades de seriação: as crianças frequentemente têm dificuldades em ordenar ou criar séries.

3. Estádio das operações concretas: 6/ 7 a 12 anos

Por volta dos 7 até aos 11/ 12 anos de idade, em média, a criança deve encontrar-se no estágio operativo concreto.

Nesta fase da vida, o crescimento físico é mais lento do que em fases anteriores, as diferenças resultantes do factor sexo começam a acentuar-se mais nitidamente.

Nesta idade, a criança está pronta para iniciar um processo de aprendizagem sistemática. A criança adquire uma autonomia crescente em relação ao adulto, passando a organizar os seus próprios valores morais. A grupalização com o sexo oposto diminui. A criança, que no início do período ainda considerava bastante as opiniões e ideias dos adultos, no final passa a enfrentá-los.



Para Piaget, é neste estágio que se reorganiza verdadeiramente o pensamento. É a partir deste estágio (operações concretas) que as crianças começam a ver o mundo com mais realismo, deixam de confundir o real com a fantasia. A criança experimenta importantes mudanças ao nível do pensamento lógico, passa a ter uma representação mental das pessoas e dos objectos, adquire uma linguagem oral, e, logo a seguir, aprende por exemplo, a classificar os objectos pelas suas similaridades e diferenças e a realizar operações matemáticas. É nesta altura que a criança começa a ter noção dos conceitos de tempo e de número. O pensamento da criança apresenta também as características de reversibilidade e de associação, que lhe permitem interpretar eventos independentemente do seu arranjo actual.

Piaget realizou várias experiências para estudar a reversibilidade de pensamento, presente nas operações que as crianças são capazes de efectuar neste estágio.

- ✓ a conservação: se deitarmos em 2 copos iguais a mesma quantidade de água e se fizermos notar a uma criança de 4 ou 5 anos que o líquido se encontra ao mesmo nível nos 2 copos, ela admiti-lo-á imediatamente.

Porém, se, em seguida, transvasarmos o líquido de um dos copos para um recipiente mais estreito e mais alto e lhe perguntarmos qual é o que contém mais água, ela apontará para o recipiente alto e estreito. Isto significa que a criança no estágio anteriormente referido ainda não atingiu o nível operatório, uma vez que não é capaz de regressar mentalmente ao ponto inicial. As suas “operações” não possuem ainda a reversibilidade.

Quando uma criança atinge o pensamento operatório, afirmará sem reservas que a quantidade de líquido não se alterou pelo facto de ter sido mudado de um vaso para o outro. Poderá mesmo servir-se de argumentos para justificar a sua resposta.

São três os tipos de argumentos a que pode recorrer: o da identidade, o da reversibilidade e o da compensação.

Identidade→é a mesma água porque não se pôs nem se tirou nenhuma./
Reversibilidade→é a mesma água porque, se se voltasse a deitar no copo pequeno, ficava como dantes./
Compensação→é a mesma água porque este copo é mais alto mas também é mais estreito.

Quando uma criança justifica de uma destas formas, significa que já está de posse do esquema da conservação da quantidade. Ainda neste período, adquirirá a conservação de peso, de volume, etc.

- ✓ a classificação: se colocarmos uma criança, ainda em estágio pré-operatório, perante brinquedos ou figuras de animais, em que haja oito cães “caniche”, dois cães “terrier” e três gatos e lhe pedirmos para fazer colecções de animais, ela fará três grupos simples, um de “terriers”, outro de cães “caniches” e outro de gatos. A criança já tem assim a noção de inclusão em classes. A confusão entre “todos” e “alguns”, característica dos períodos anteriores, tende, portanto, a desaparecer nesta fase. Contudo, as estruturações lógicas apresentam ainda algumas limitações. As operações são concretas, recaindo directamente sobre os objectos e situações actuais, não sendo ainda capaz de raciocinar sobre situações hipotéticas.

Todavia, neste estágio a criança ainda se limita, em termos cognitivos, ao seu mundo imediato e concretamente real. Este estágio é assim caracterizado por uma lógica interna consistente e pela habilidade de solucionar problemas concretos.

Características:

- i. por volta dos 7 anos, o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação torna-se mais estável
- ii. pensamento lógico: surge a capacidade de fazer análises lógicas, de fazer operações mentais a um nível muito concreto
- iii. a criança ultrapassa o egocentrismo, ou seja, dá-se um aumento da empatia com os sentimentos e as atitudes dos outros;
- iv. mesmo antes deste estágio a criança já é capaz de ordenar uma série de objectos por tamanhos e de comparar dois objectos indicando qual é o maior, mas ainda não é capaz de compreender a propriedade transitiva (a é maior que b, b é maior que c, logo a é maior que c). No início deste estágio a criança já é capaz de compreender a propriedade transitiva, desde que aplicada a objectos concretos que ela tenha visto;

- v. reversibilidade
- vi. pensamento descentrado (quando um marroquino vem a Portugal, é estrangeiro, e quando um português vai a Marrocos, também o é; o seu pai também é filho)
- vii. noção de conservação [matéria sólida (7 anos), matéria líquida (8 anos), peso (9 anos) e volume (11 anos)]
- viii. conceitos de espaço, tempo, número e lógica
- ix. classificações e seriações

4. Período das operações intelectuais abstractas: dos 12 anos em diante.

O último estágio, operatório formal, vai da idade dos 12 anos, em média, e estende-se até ao estado adulto. É caracterizado por uma generalização do pensamento e por um apuro da lógica, permitindo um tipo de experimentação mental mais flexível. O adolescente começa a raciocinar lógica e sistematicamente e aprende neste estágio a manipular ideias abstractas, a formular hipóteses e a avaliar as implicações do seu pensamento e do dos outros. É o estágio das ideias, reflexões e projectos. O adolescente adquire a capacidade de se envolver no raciocínio proposicional. As deduções lógicas podem ser feitas sem o apoio de objectos concretos. As operações passam a ser realizadas a um nível absolutamente verbal e conceptual, sendo capaz de efectuar raciocínios hipotético-dedutivos, deduzindo mentalmente a partir de hipóteses abstractas. De facto, o pensamento hipotético-dedutivo é o mais importante aspecto apresentado nessa fase de desenvolvimento, pois o ser humano passa a criar hipóteses



para tentar explicar e sanar problemas, o foco desvia-se do "é" para o "poderia ser". Tornam-se então capazes de planejar um futuro glorioso, antecipar as consequências das acções, criar explicações alternativas dos eventos transformar o mundo pela palavra e suspender as próprias crenças. Os adolescentes tornam-se mais capazes de pensar sobre o que é possível sem limitar o seu pensamento sobre o que é real, movem-se mais facilmente entre o específico e o abstracto, geram sistematicamente possibilidades alternativas e explicações, exercita ideias no campo do possível e formula hipóteses. O pensamento passa a revelar uma natureza auto reflexiva. Com estas capacidades começa a

definir conceitos e valores.

As bases do pensamento científico aparecem nessa etapa do desenvolvimento.

Mais especificamente, as principais características deste estágio são:

- i. a capacidade de abstracção, realizando operações mentais sem necessidade de referência a objectos concretos, as operações lógicas dão-se no plano das ideias sem necessidade de apoio da percepção, havendo capacidade de generalização, análise e síntese
- ii. o predomínio de esquemas conceptuais abstractos e a utilização de uma lógica formal-proposicional, um raciocínio hipotético-dedutivo que deduz as conclusões apenas de puras hipóteses sem recorrer a uma observação do real; (desvia-se do "é" para o "poderia ser"), deduz e induz de modo sistemático e organizado

- iii. pensamento perspectivista e combinatório (três pessoas – A, B e C – estão sentadas num banco de jardim. Quantas hipóteses existem relativamente à ordem em que estão sentadas?)
- iv. o egocentrismo cognitivo, pois acredita ser capaz de resolver todos os problemas que aparecem, considerando as suas próprias conclusões como as mais correctas – crença na onipotência da reflexão, como se o mundo se tivesse que submeter aos sistemas e não os sistemas à realidade. Atribui um poder ilimitado ao seu pensamento

Ainda relativamente a este último estágio, importa também salientar que, segundo Piaget, é o amadurecimento biológico do adolescente que torna possível a aquisição das operações formais, as quais representam o ponto máximo do processo do desenvolvimento cognitivo. 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. As operações formais, entretanto, não são um dado a priori, mas dependem da interacção do organismo com o meio. Recorde-se que Piaget explica que ocorrem diferenças no ritmo do desenvolvimento entre as pessoas e as atribui às variações na qualidade e frequência da estimulação intelectual recebida dos adultos durante a infância e adolescência, aos factores espontâneos e endógenos do indivíduo e à presença de um meio que seja favorável.

“O conhecimento é um processo assente na capacidade humana de reagir e interagir com o seu meio – de mexer, de manipular, de transformar, etc. Mesmo as operações mais abstractas e formais do pensamento resultam de uma capacidade de auto-organização progressiva do psiquismo humano que evolui do simples para o complexo: para uma criança, certas operações lógicas dos adultos não são evidentes, o que significa que devemos procurar uma espécie de “pré-história” da lógica na história do desenvolvimento individual da criança”.

“O conhecimento é uma construção progressiva. O desenvolvimento cognitivo constrói-se através de um processo de adaptação ao meio, resultante da interacção entre sujeito e meio. As operações formais fornecem ao pensamento um poder completamente novo, que redunde em desligá-lo e libertá-lo do real para lhe permitir construir, à sua vontade, reflexões e teorias. Trata-se de uma última etapa, no decurso da qual, a criança fica capaz de raciocinar e de deduzir já não sobre objectos manipuláveis, como varas para ordenar, ou números de objectos a reunir etc., mas é capaz de lógica e de raciocínios dedutivos sobre hipóteses, sobre proposições. Há toda uma nova lógica, todo um conjunto de operações específicas que vêm sobrepor-se às precedentes e a que se pode chamar a “Lógica das proposições”.

Piaget, in Problemas de Psicologia Genética

Desenvolvimento ao longo da infância e adolescência

Desenvolvimento pessoal

Teoria Psicanalítica de Freud

Biografia



Neurologista austríaco, Sigmund Freud nasceu em 1856, na Morávia (actual República Checa) e morreu em 1939, em Londres.

Muda-se muito cedo para Viena de Áustria onde se formou, em 1881 em Medicina, na Universidade de Viena. Ao longo da sua vida, Freud desenvolveu trabalhos experimentais em biologia e fisiologia.

Começou por leccionar na universidade uma cadeira sobre perturbações do sistema nervoso, mas dificuldades económicas e, principalmente, o facto de ser judeu levaram-no a leccionar numa clínica privada.

Pode-se dizer que Charcot e Breuer foram as entidades que mais influenciaram o trabalho de Freud.

Na sua viagem a Paris, Freud estudou a hipnose com Charcot, que este considerava ser um método de tratamento da histeria. Através destas experiências Freud tirou duas importantes conclusões: a doença não era exclusivamente feminina e que os sintomas orgânicos tinham origem no sistema nervoso. Estas descobertas levam Freud e Breuer a considerar a hipótese da existência do inconsciente. Mais tarde publicam em parceria: Estudos sobre a Histeria. A hipnose para Breuer era um “método catártico”,

ou seja, de libertação.

Mais tarde Freud abandona as ideias de Breuer, porque, para além deste discordar da interpretação sexual de Freud acerca da histeria, Freud considerava a hipnose um método limitado por várias razões: nem todas as pessoas eram susceptíveis de serem hipnotizadas; a cura não era durável, ou seja, os sintomas voltavam sempre dado que as resistências pessoais eram evitadas em vez de analisadas; e o facto de os pacientes não terem um papel activo no processo de cura.

No entanto, Freud continuava a dar aulas, a consultar os seus doentes, a participar em conferências, ao mesmo tempo que desenvolvia e fundamentava a sua teoria da Psicanálise, com base no seu trabalho clínico, na sua auto-análise (que apenas se iniciou em 1897, e terminou no ano de morte), e também através do debate com outros investigadores.

Em 1900, publicou ‘A interpretação dos Sonhos’, que é considerada a sua obra principal. Foi a partir dela que Freud passou a ser conhecido, mas principalmente muito criticado, pelo meio científico. Neste livro, Freud analisa a grande complexidade simbólica subjacente à formação dos sonhos. Em 1905 aparece o seu estudo mais controverso, no qual Freud apresenta a teoria que afirma que a repressão da sexualidade infantil está na origem de neuroses em adulto (de que o complexo de Édipo é um exemplo). Formulou os conceitos de «id», «ego» e «superego». As suas teorias levaram a uma maior aproximação ao tema da sexualidade. A partir dele, os comportamentos anti-sociais são compreendidos como um resultado, em muitos casos, de forças inconscientes.

Quando os nazis invadem Viena, Freud (judeu), inicialmente, recusa-se a fugir. Mas quando começaram os roubos, a queima dos seus livros, os ataques à família e amigos, e principalmente a prisão da sua filha Anna,

Freud parte para Londres, onde morre com uma cancro no maxilar. A casa onde viveu até então torna-se num museu, com principais destaques para o seu gabinete, o famoso divã, a sua biblioteca, a sua colecção de antiguidades, etc. A sua obra encontra-se organizada em 24 volumes, e destacam-se:

‘Psicopatologia da Vida Quotidiana’, ‘Três ensaios sobre a Sexualidade’, ‘Cinco Lições sobre a Psicanálise’, ‘A minha Vida e a Psicanálise’, ‘Totem e Tabu’. Estas obras tratam temas como as técnicas da psicanálise, a psicanálise aplicada às



ciências sociais, os fundamentos teóricos da psicanálise, etc.

A sua filha, Anna Freud, continuou a sua obra também como psicanalista. Ele dizia: “A minha vida só tem interesse nas suas relações com a psicanálise”. Esta frase evidencia a importância da sua auto-análise e do envolvimento na sua teoria, para a compreensão de si próprio também.

Objecto de estudo para Freud: o inconsciente

Assim como Piaget na perspectiva cognitiva, também Freud considera que a compreensão do comportamento exige uma análise dos fenómenos psíquicos. Contudo, se a perspectiva cognitiva encara as pessoas como processadoras racionais de informação, a perspectiva psicodinâmica procura evidenciar aspectos em que a racionalidade humana falha: enfatiza as motivações inconscientes e o papel desempenhado pelas vivências emocionais infantis na estruturação da personalidade do adulto.

As experiências com Charcot e Breuer (ver Biografia), levaram Freud a procurar o significado mais profundo das perturbações psicológicas. Concluiu então que seria impossível compreender certos processos patológicos, e até o próprio ser humano, se se negasse a existência do inconsciente. Assim renova-se o objecto de estudo para a psicologia: processos psíquicos inconscientes (apesar de admitir a existência do consciente, não lhe deu importância e apenas lhe atribuiu um papel secundário da determinação do nosso comportamento e dos nossos processos mentais).

Freud dizia que: “O consciente é apenas a ponta do iceberg”, ou seja aquilo que se vê e que podemos analisar, dado que manifestamos de forma voluntária. No entanto, não é a única instância da mente humana. Existe também o pré-inconsciente (na imagem do iceberg é representada superfície do oceano), e o inconsciente (porção maior do iceberg), que apesar de escondida e de não se manifestar voluntariamente, irá ser considerada a instância principal.

Com isto, Freud conclui que os processos psíquicos inconscientes (forças, desejos sexuais e agressivos, recalcamientos, etc), influenciavam em grande parte o nosso comportamento, personalidade e motivações. Esta descoberta faz do inconsciente a estrutura com mais influência que o consciente, e dá-se a Revolução Psicanalítica, ou seja, não só se descobre o inconsciente como se afirma que este domina a nossa vida psíquica.

Freud: O “pai” da psicanálise

Pode-se dizer que a psicanálise é:

- uma teoria sobre o psiquismo, pois propôs uma nova concepção de psiquismo em que o inconsciente é a instância determinadora do nosso comportamento e dos nossos processos mentais;
- uma técnica terapêutica, dado que utiliza vários procedimentos (associações livres, interpretações dos sonhos, análise dos actos falhados, e processo de transferência), que ajudam o paciente no processo de cura;
- um método de investigação, pois procura as causas mais profundas do nosso comportamento e dos nossos processos mentais;

O desenvolvimento dos processos psicanalíticos tem como objectivo chegar às zonas inconscientes do psiquismo, e conseguir com que os doentes tomem consciência das causas profundas dos seus problemas psicológicos. Só trazendo ao consciente os processos mentais inconscientes responsáveis pelas perturbações é que os pacientes se conseguem libertar delas.

O psicanalista tem o papel de interpretar os dados, utilizando as técnicas terapêuticas, e de procurar que o paciente reviva situações traumáticas da infância, potenciadoras de perturbações psicológicas, para assim se puderem libertar delas e ficarem curados.

Sexualidade infantil

Freud defendia que os sintomas físicos ligados a neuroses tinham origem mental, e que estavam relacionados com a sexualidade. Acontecimentos perturbadores ocorridos na infância, que não eram recordados conscientemente, eram muitas vezes reprimidos por expressarem desejos sexuais inaceitáveis numa determinada sociedade. Então essas memórias eram recalçadas no inconsciente, mas no entanto continuavam activas, influenciando o comportamento sexual adulto, que estava então intimamente interligado com as vivências infantis. E assim Freud afirma a existência de sexualidade infantil. Ou seja, as experiências precoces na infância desempenham um papel fundamental no desenvolvimento psicológico e no comportamento adulto. A compreensão destas influências inconscientes e a sua discussão e integração nas experiências quotidianas ajuda a melhorar o funcionamento psicológico.

É importante salientar a diferença entre sexualidade e genitalidade. A sexualidade não se resume ao acto sexual (contacto genital): é toda a actividade pulsional que tende a uma satisfação, que proporciona prazer, e que se inicia com o nascimento. A genitalidade é apenas uma parte integrante da sexualidade, que apenas se inicia na puberdade. Freud dizia que o Homem, desde o nascimento até à morte, experimentava uma evolução progressiva das suas manifestações sexuais, fazendo a distinção entre vários estádios psicosexuais.

Como é natural o primeiro impacto que estas inovações tiveram na comunidade científica foi o escândalo, pois contrariava tudo o que se acreditava até então.

Nova concepção de Homem

Na concepção de Homem pré-freudiana o Homem era considerado um ser racional, que controlava os seus impulsos através da vontade.

A teoria freudiana defende que psíquico não é sinónimo de consciente, e que no Homem não é razão que domina, mas sim os impulsos, desejos, pulsões, interdições, etc, de origens principalmente inconsciente, sexual e agressiva.

Assim, e segundo esta teoria, o Homem não é dono de si próprio e tem como finalidade o prazer, que receia (por ser socialmente incorrecto), e por isso adopta uma atitude recessiva, para tentar encontrar a harmonia interior. Claro que este processo origina repercussões a nível da saúde mental.

As duas tópicas do psiquismo humano

Primeiramente acreditava-se que o homem, sendo um ser racional, conseguiria controlar os seus impulsos através da vontade, negando a existência do inconsciente.

Esta teoria foi contestada por Freud cujo objectivo de estudo era o inconsciente, onde este acreditava estar a ligação entre todos os acontecimentos mentais.

Freud empregou a palavra “aparelho” para caracterizar uma organização psíquica dividida em sistemas, ou instâncias psíquicas, com funções específicas para cada uma delas, que estão interligadas entre si, ocupando um certo lugar na mente. Em grego, “topos” quer dizer “lugar”, daí que o modelo tópico designa um “modelo de lugares”, sendo que Freud descreveu a dois deles: a “Primeira Tópica” conhecida como Topográfica e a “Segunda Tópica”, como Estrutural.

A noção de “aparelho psíquico”, como um conjunto articulado de lugares – virtuais – surge mais claramente na obra de Freud em “A interpretação dos sonhos” de 1900, no qual, no célebre capítulo 7, ele elabora uma analogia do psiquismo com um aparelho

óptico, de como esse processa a origem, transformação e o objetivo final da energia luminosa.

Freud idealizou duas teorias, que explicariam a composição do psiquismo humano.

1ª tópica – consciente, pré-consciente e inconsciente

Na primeira tópica, o psiquismo humano é encarado por Freud como um icebergue, do qual apenas uma pequena parte emerge da superfície da água.

1. A parte emersa corresponde ao consciente, a zona da razão e do contacto com o mundo exterior. Nele estão os raciocínios, os pensamentos e as percepções que a pessoa é capaz de voluntariamente evocar e controlar segundo as suas necessidades ou desejos e conveniências do meio social.

O sistema consciente tem a função de receber informações provenientes das excitações provenientes do exterior e do interior, que ficam registadas qualitativamente de acordo com o prazer e/ ou, desprazer que elas causam. Porém, ele não retém esses registos e representações como depósito ou arquivo deles. Assim, a maior parte das funções perceptivo-cognitivas-motoras do ego – como as de percepção, pensamento, juízo crítico, evocação, antecipação, atividade motora, etc. –, processam-se no sistema consciente, embora esse funcione intimamente conjugado com o sistema inconsciente, com o qual quase sempre está em oposição.

O consciente é a parte da mente humana a que é possível chegar através da introspecção, ou seja, através da observação do que se passa no interior da nossa mente, dos fenómenos psíquicos que acontecem na nossa consciência. Ao contrário do inconsciente, é possível controlar voluntariamente o consciente dependendo das necessidades e exigências do ser humano. Até então, o ser humano era definido como um ser racional que controlava as suas acções através da sua vontade. Para Freud, a existência apenas do consciente não explicava muitos dos comportamentos humanos, designadamente certas patologias, o que levou Freud a afirmar a existência do inconsciente.



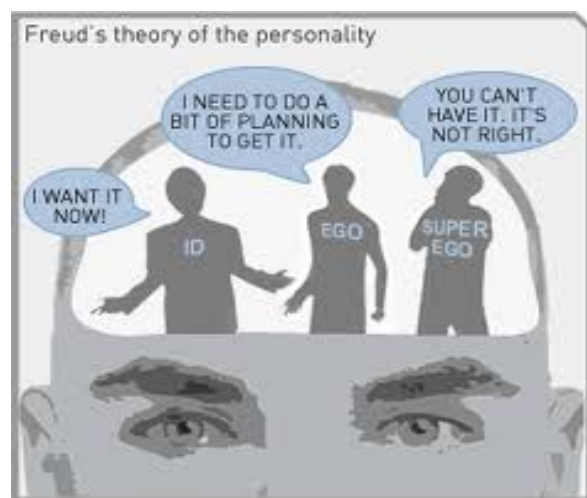
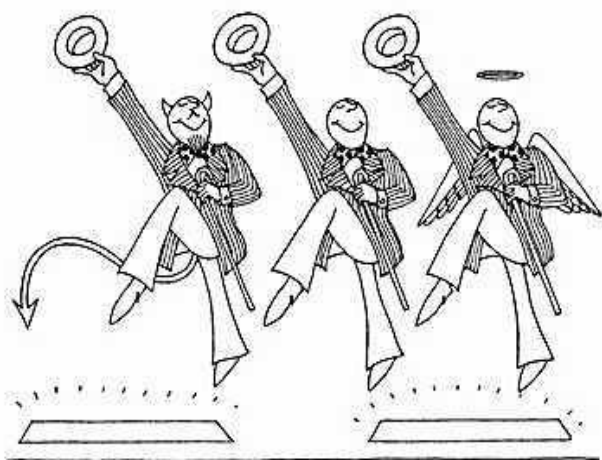
2. O pré-consciente, foi concebido como articulado com o consciente, funcionando como uma espécie de peneira que seleciona aquilo que pode, ou não, passar para o consciente. Consitui uma zona intermédia entre o consciente e o inconsciente (faz a ligação entre o consciente e o inconsciente), o qual corresponde, no icebergue, a uma zona flutuante de passagem entre a parte visível e a oculta. Adicionalmente, o pré-consciente também funciona como um pequeno arquivo de registos, cabendo-lhe sediar a fundamental função de conter as representações de palavra.

É constituído por conteúdos psíquicos (memórias, conhecimentos armazenados) que podem ser recuperados de forma relativamente fácil. A sua função é impedir a manifestação de pulsões socialmente inaceitáveis, ocorrendo o recalcamiento. O recalcamiento é um processo normal e indispensável ao equilíbrio psicológico e social do indivíduo; porém, há limites para além dos quais pode ocasionar o aparecimento de comportamentos neuróticos. É em especial destes casos que a psicanálise se ocupa.

3. O sistema inconsciente designa a parte mais arcaica do aparelho psíquico. Esta parte submersa é a região obscura do psiquismo, é como um vasto contentor, onde estão depositados tendências e desejos, actividade pulsional de origem orgânica que impõe uma satisfação imediata, não obedecendo ao princípio da contradição nem à noção de tempo e que se rege, se regula apenas e só pelo princípio do prazer. Muitos dos instintos, pulsões e desejos são de natureza sexual e, logo, socialmente inaceitáveis. As duas categorias de instintos existentes no inconsciente humano são eros (deus grego do amor) e thanatos (deus grego da morte). Eros simboliza o instinto de vida que assegura as necessidades básicas: alimento, bebida, sexo; thanatos representa o instinto de morte que está presente em todos os comportamentos agressivos e destrutivos. O conjunto de pulsões e desejos inconscientes, essencialmente os de natureza sexual, possuem um dinamismo próprio cujo papel na determinação do comportamento humano é superior aos dos fenómenos conscientes. O inconsciente tem uma dimensão e um poder que levou Freud a dizer que: "os processos psíquicos seriam em si mesmo inconscientes; e, quanto aos conscientes, não passam de actos isolados, de fracções da vida psíquica total." Significa isto que a grande parte da nossa vida psíquica se realiza no inconsciente. Os conteúdos do inconsciente tentam aflorar ao consciente sem sucesso; as pulsões estão reprimidas. O inconsciente não é a simples ausência de consciência, mas uma estrutura psíquica contendo uma dinâmica pulsional, desejos recalcados e sendo regulado na sua actividade pelo princípio do prazer.

2ª tónica – ego, superego e id

A estrutura da personalidade concebida originalmente, em termos topográficos, como consciente, pré-consciente e inconsciente, foi substituída pelo conceito dinâmico do id, que representa as forças biológicas, instintivas da personalidade, ego, que representa o princípio da realidade, e o superego, que representa as forças repressivas da sociedade. O Id, Ego e o Superego são as estruturas essenciais da personalidade, estabelecendo entre si uma relação conflituosa à qual se deve o dinamismo da vida psíquica. Assim, na segunda tónica estamos perante uma visão mais completa e descritiva entre as instâncias psíquicas.



1. O ego, de acordo com a teoria psicanalítica, surge relativamente cedo – esta instância começa a desenvolver-se por volta dos seis meses –, à medida que a criança vai

experienciando e se vai apercebendo de privações e recusas no mundo exterior. Ou seja, o ego nasce com o impacto entre o id e o os factos reais, este modera a impulsividade do id, controla a acção e decide de que modo as necessidades e os desejos podem ser satisfeitos.

Esta instância psíquica tem como zona fundamental o consciente, formando-se a partir do id. Rege-se pelo princípio da realidade, orientando-se por princípios lógicos, onde o princípio da realidade não exclui o princípio do prazer. Sendo mediador entre as pulsões inconscientes e as exigências do meio (id e superego), tenta conciliar as divergências, gerando as pressões que recebe do id e as que recebe do superego. Sendo o “árbitro” na luta entre as pulsões inatas e o meio, o ego desenvolve um conjunto de mecanismos de defesa que exercem um controlo inconsciente sobre as pulsões que ameaçam o equilíbrio psíquico do indivíduo, canalizando-as para formas indirectas e substitutivas da obtenção do prazer.

É racional e tem a noção do que é possível fazer de acordo com as circunstâncias, sabendo ou aprendendo que nem tudo é possível, isto é, realismo. Por outras palavras, representa os aspectos racionais e razoáveis da nossa personalidade, ajudando-nos a adaptar a um mundo desafiante.

Não é inimigo do id, pois de certa forma está ligado a ele.

Exemplo:

Necessidade a satisfazer: a fome.

Imaginemos uma situação em que estamos esfomeados, queremos comer, mas não temos como pagar.

O ego dir-nos-ia “Se for possível comer sem pagar, fá-lo”, ou seja, “podes comer sem pagar desde que ninguém repare; caso contrário, faz o que é realmente aconselhável”.

2. O superego actua como um “juiz” das nossas actividades e pensamentos. Constitui a moral do indivíduo e tem a sua origem na relação da criança com os pais, que lhe fazem exigências, interdições e ameaças que pesam sobre a criança. Assim, forma-se ou começa a desenvolver-se por volta dos 3/5anos, quando são assimiladas as regras de comportamento ensinadas pelos pais, através de um sistema de recompensas e castigos. Este controlo imposto a partir do exterior tende a ser interiorizado, pelo que por volta dos 7 anos, o superego é já uma instância interna que actua de modo automático e espontâneo. Resulta assim da educação, das punições e das recompensas que fomos alvo, onde neles estão interiorizadas as normas socialmente estabelecidas relativamente ao bem e ao mal. Mais concretamente, o superego é formado por princípios morais e representa um conjunto de valores nucleares como a honestidade, o sentido de dever e de responsabilidade, as obrigações, etc....

Um superego demasiado repressivo (educação severa) é uma ameaça Representa a internalização de normas e regras sociais, culturais e familiares.ao nosso desenvolvimento saudável. O superego vigia-nos dentro de nós, reprimindo certos actos e favorecendo outros.

O superego inclui o ego ideal (a imagem perfeita do que somos e do que podemos ser) e a nossa consciência (as regras de bons e maus pensamentos e comportamento). O superego é o representante da moralidade, onde nos diz o que devemos ou não fazer. Contudo, o superego não elimina a actuação do id, que se mantém activo ao longo da vida.

O papel do superego é triplo:

- i. inibir ou refrear os impulsos provenientes do id que podem arrastar o ego em virtude da sua forte repressão;
- ii. persuadir o ego a substituir os objectivos realistas por objectivos morais e moralistas;
pocurar a perfeição moral.

Age segundo o princípio do dever. “Faz o bem ou evita o mal porque assim deve ser”.

Exemplo:

Necessidade a satisfazer: a fome

Imaginemos uma situação em que estamos esfomeados, queremos comer, mas não temos como pagar.

O superego dir-nos-ia “para satisfazer a fome, deves pagar”, ou seja, “deves agir correctamente, não por medo de castigos e punições, mas porque assim é que deve ser”.

Roubar é sempre um crime seja visto ou não.

O superego reprime o id quando não concorda com a ideia.

Sendo o ego o mediador e conciliador do id e do superego, interage de acordo com o que é certo e errado; se a ideia for boa deixa passar para o superego e, se não for, fica recalcado.

3. O id, campo de natureza primitiva e instintiva desenvolvido à nascença também designado de infraeu ou infraego é uma zona primitiva, instintiva e inconsciente. O Id rege-se pelo princípio do prazer, que tem por objectivo a realização, a satisfação imediata de desejos e pulsões. Grande parte dos desejos nele contidos é de natureza sexual e agressiva. Este princípio procura satisfazer impulsos e instintos para obter prazer ou evitar a dor, estando desligado do real onde este não se orienta por normas ou princípios morais, sociais ou lógicos. Id é o reservatório do libido (energia das pulsões sexuais).

A natureza do id é biológica e instintiva, desenvolvendo impulsos ligados à fome, à sede, à sexualidade, à agressão permitindo a sobrevivência individual e a continuidade da espécie.

É formado por tudo o que herdamos e está presente à nascença: os instintos, as pulsões e os desejos. Dentro dos instintos, temos o instinto da vida e o instinto da morte. É um reservatório dos impulsos biológicos mais básicos que dinamizam a nossa acção ou dão energia ao comportamento. Freud considera que o reservatório da energia psíquica é designado de libido.

É totalmente inconsciente. Contém uma parte dos elementos psíquicos recalcados.

Está totalmente desligado do mundo real, da realidade externa.

É completamente irrealista, não distinguindo o que é desejável do que é possível e distinguir o que é certo ou errado.

O id não conhece juízos de valor, moral, ou o bem ou o mal. O id procura a satisfação imediata sem considerar as circunstâncias da vida real. Não actua segundo princípios lógicos e morais. Assim, desconhece o princípio lógico da não contradição porque nele coabitam instintos de vida e de morte, é amoral porque pretende realizar tudo o que lhe agrada sem se preocupar com o facto de isso ser bom ou mau.

A nível genético, o id é o primeiro elemento. Nasce com a criança, sendo a única motivação do bebé nos primeiros meses de vida, o que significa que a energia psíquica deriva apenas de tendências instintivas de natureza biológica, cujo único objectivo é a satisfação imediata na busca exclusiva do prazer.

Dinâmica interior do id

No id gera-se a energia psíquica, que é a força activadora do comportamento humano, a que Freud chamou libido. A libido exprime-se através da redução da tensão. Contudo, para a satisfação das necessidades é preciso interagir com o mundo real. O ego, que é mediador entre o id e o mundo exterior, ajuda nesta interacção.

No id geram-se duas categorias de instintos humanos: o eros e o thanatos, o amor e a morte, o sexo e a agressão, a preservação da vida e luta contra a destruição.

Eros: instinto de vida, satisfação de necessidades básicas como o alimento e o sexo.

Thanatos: instinto de morte, são todos os comportamentos de defesa que implicam agressão e destruição.

Exemplo:

Necessidade a satisfazer: a fome

Imaginemos uma situação em que estamos esfomeados, queremos comer, mas não temos como pagar. O Id dir-nos-ia “come porque tens de comer”, sem pensar em possíveis punições nem se é correcto ou incorrecto agir assim.

Estádios de desenvolvimento psicosssexual

Freud também definiu vários estádios psicosssexuais do desenvolvimento da personalidade. No decorrer destes estádios, as crianças são auto-eróticas ao obter prazer erótico quando estimulam as zonas erógenas (região do corpo que, quando estimulada, dá lugar a uma sensação sexual) do corpo. Cada estágio tende a estar localizado numa determinada zona erógena. Estes incluem as fases oral, anal, fálica, latente e genital.

1. O estágio oral vai desde o nascimento até 18 meses/ 2 anos.

Esta fase é caracterizada por as necessidades e as gratificações estarem centradas na zona da boca. A estimulação da boca (sugar, morder, etc.) é a fonte de satisfação erótica, talvez a única fonte de prazer.

No início deste estágio, a criança vive um estado de indiferenciação eu- mundo com o qual contacta fundamentalmente através da boca e é por isso que durante alguns meses se limita a mamar no seio, na chupeta ou no biberão passivamente. 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 afectos 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 sentido do prazer e conforto através da alimentação e de outros cuidados, mas por sua própria sobrevivência.

Todavia, embora inicialmente o seio materno seja fonte de grande satisfação e permite à criança estabelecer uma relação afectiva de proximidade com a mãe, posteriormente ela própria procura agarrar qualquer objecto, chegando a mordê-lo, de acordo com o desenvolvimento de uma oralidade mais agressiva, para a qual contribui o aparecimento de dentição.



Sendo a mãe é praticamente a única fonte de prazer da criança, a atitude básica da mãe para com ela determinará a sua atitude básica perante a vida, o modo como futuramente se relacionará com o mundo. Em concreto, neste período começa-se a estruturar a personalidade, desenvolvendo-se algumas características com dimensões bipolares, de acordo com o excesso de satisfação ou de desprazer. Segundo Freud, a fixação neste estágio conduz à tendência exagerada para comportamentos de gratificação oral, como por exemplo, comer, beber, beijar e fumar. Uma boa resolução do mesmo gera dependência e confiança por parte do bebé.

resumindo...

- i. a zona erógena do bebé, nos primeiros meses é constituída pelos lábios e cavidade bucal.
- ii. neste período são particularmente importantes as percepções visuais e auditivas.
- iii. a alimentação é uma grande fonte de satisfação.
- iv. chupar o seio materno é para os freudianos a primeira actividade sexual.
- v. nesta altura a relação entre o bebé e a mãe, vai ter reflexos na vida futura.
- vi. é neste estágio que o ego se forma.

2. O estágio anal ocorre entre os dois e os quatro anos.



Neste período, mais especificamente aos 2 anos, a criança começa a desenvolver o controlo muscular ligado à defecação, sendo que a descarga reflexa produzida pela pressão nos músculos do esfíncter anal, torna-se agradável. Deste modo, tanto reter, como expulsar fezes torna-se numa fonte de prazer, constituindo a região anal como a zona erógena desta fase. Também por esta altura, os pais preocupam-se com a criação de hábitos de higiene. Se a exigência dos pais for demasiado rígida a criança tende a reter as fezes ou a expulsá-las nos momentos mais inoportunos.

Segundo a teoria psicanalítica, o período de treino de casa-de-banho desempenha um 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 toalete tem um grande significado. Segundo Freud, a educação do asseio demasiado restritiva ou tolerante pode determinar dois tipos de personalidade adulta:

- ✓ no retentivo-anal, verificam-se características como avareza, obstinação, meticulosidade, ordem compulsiva. Se o indivíduo foi educado com excessivo rigor, ele poderá tornar-se uma pessoa extremamente meticulosa e supersensível, sempre perseguido pelo sentimento de culpa.
- ✓ no expulsivo-anal, verifica-se a tolerância, a submissão, a generosidade excessiva e desordem. 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.

resumindo

- i. neste estágio a zona erógena é a região anal.
- ii. há uma sexualidade auto-erótica.
- iii. a maturação e o desenvolvimento psicomotor vão permitir à criança reter ou expulsar as fezes e a urina.
- iv. o controlo da defecação gera simultaneamente sentimentos de prazer e dor – ambivalência.
- v. este período etário corresponde a uma fase em que a criança é mais autónoma, procurando afirmar-se e realizar as suas vontades.
- vi. faz-se a educação para a higiene.
- vii. há um reforço do superego.

3. O estágio fálico inicia-se a partir dos três anos e termina por volta dos cinco/seis anos.

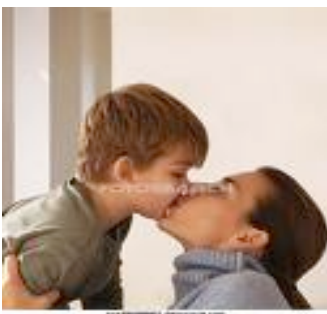
Por volta do quarto ano de idade o objecto da libido, a satisfação erótica, passa para a zona genital, podendo haver manipulação e exibição dos mesmos. Por outras palavras, as crianças centram o seu prazer na estimulação das zonas genitais do seu corpo. É uma fase caracterizada pelo exibicionismo. Isto porque é nesta fase que a criança descobre que o corpo dos rapazes e das raparigas é diferente, e obtém prazer ao tocar nos órgãos genitais. Se os pais ensinam aos filhos que isso é vergonhoso, os rapazes podem contrair o medo da castração e as raparigas a “inveja do pénis”. Rapazes ou raparigas podem apresentar, futuramente, dificuldades de relacionamento sexual.



Posteriormente, ao longo desta fase, aparecem os famosos complexo de Édipo (para os meninos) e complexo de Electra (para as meninas). Freud sustentava que as crianças vivem a primeira experiência de amor heterossexual.

O rapaz nutre uma atracção especial pela mãe, ao mesmo tempo que desenvolve uma agressividade competitiva em relação ao pai (para o rapaz, o pai é um rival que gostaria de afastar ou de ver desaparecer); contudo, procura imitá-lo para conquistar a mãe, desenvolvendo assim o conceito de masculinidade. O desejo de possuir o elemento do sexo oposto e, simultaneamente, a vontade de eliminar o rival do mesmo sexo faz com que a criança envolvida experimente sentimentos de amor e ódio.

Freud designou esta vivência “complexo de Édipo”.



O rapaz que tem este complexo manifesta-se com vários comportamentos:

- i. agarra-se às pernas da mãe, quando ambos os progenitores se abraçam.
- ii. recusa-se a que seja o pai a brincar com ele, preferindo a mãe.
- iii. prefere que seja a mãe a alimentá-lo, em vez do pai.
- iv. refere que futuramente casará com a mãe.
- v. desenha os elementos do agregado familiar e exclui o pai.

A criança com este complexo passa por diversas fases na sua vida: primeiro desenvolve um forte desejo pela mãe, depois apercebe-se da ligação entre os pais (o facto de partilharem a mesma cama, etc.), apresenta ciúmes do pai e chega mesmo a odiá-lo. De seguida, tem medo que o pai descubra os seus sentimentos e, por fim, receia a punição suprema para um rapaz – castração.

A resolução do complexo de Édipo ocorre a caminho da normalidade quando o rapaz se identifica com o pai, isto é, quando se torna parecido com o pai (o rapaz imita e interioriza as atitudes, comportamentos e convicções do pai). Isto resolve o problema, porque tornar-se parecido com o pai significa a) que o pai gostará dele e por isso não o punirá; b) que a mãe também gostará dele. Ao identificar-se com o pai, o rapaz constrói, inconscientemente, o seu conceito de masculinidade, enquanto a mãe funciona como modelo de feminilidade



No caso da rapariga, esta sente-se atraída pelo pai, vendo a mãe como um obstáculo à realização dos seus desejos, embora procure parecer-se com ela, de forma a seduzir o pai, construindo o conceito de feminilidade; esta vivência é designada “complexo de Electra”.

Quando estes complexos não são bem resolvidos, quer porque as fantasias sexuais infantis são satisfeitas por defeito ou por excesso, pode ocorrer uma fixação nesta fase, da qual resultam dimensões bipolares de personalidade: orgulho-humildade; sedução-retraimento; promiscuidade-castidade.

De uma forma geral, neste estágio a criança aprende a assumir os papéis sexuais considerados aceitáveis pelos pais e pela sociedade. Os relacionamentos sociais e as actividades lúdicas preparam a criança para lidar com um mundo mais vasto, fora do círculo familiar.

Os aspectos mais importantes do desenvolvimento psicosexual neste estágio abrangem os seguintes pontos:

- i. a formação de um conceito do ‘eu’, facilitado pela aquisição da linguagem articulada;
- ii. a definição da identidade sexual do indivíduo, através da qual ele aprende a comportar-se de acordo com as expectativas da sociedade;
- iii. 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;
- iv. o desenvolvimento dos padrões de agressão, que resulta de vários factores, dentre os quais se salientam a severa punição física, identificação com o agressor e a frustração;
- v. as motivações básicas do sentido 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.

resumindo

- i. neste estágio a zona erógena é a região genital. o órgão sexual é a fonte de prazer, sendo comum a sua manipulação.

- ii. as crianças estão interessadas nas diferenças anatómicas entre os sexos, às interacções homem e mulher, tem brincadeiras que exploram essa interacção (aos pais e às mães). tem comportamentos exibicionistas e gostam de espreitar.
- iii. complexo de Édipo, onde o rapaz desenvolve uma atracção pela mãe e vê o pai como um rival.

4. A etapa seguinte é a do estágio de latência, que ocorre entre os cinco/seis anos, até à puberdade (período da maturação total dos órgãos sexuais).

No estágio de latência os desejos sexuais estão praticamente ausentes.

Esta situação de apaziguamento das pulsões sexuais deve-se à amnésia infantil, processo pelo qual a criança reprime no inconsciente as experiências fortes do estágio fálico.

A criança canaliza a energia psíquica, a libido (que não exerce grande influência no comportamento observável do indivíduo), para outros fins, designadamente no sentido de adquirir as competências básicas para a vida em sociedade.



A curiosidade sexual cede lugar à curiosidade intelectual que a entrada na escola ajuda a desenvolver, também na medida em que afasta a criança do mundo familiar carregado de afectividade e portanto a exploração, a descoberta, a procura e a invenção ocupam a criança num sem-número de actividades de acordo com os seus gostos ou metas a atingir. Durante este período de acalmia sexual, a criança procura tornar-se numa espécie de “criança-modelo” bem comportada e apreciada pelos pais, professores e amigos. O aparelho psíquico constituído pelas três instâncias, – id, ego, superego – está completamente organizado nesta fase, pelo que a estrutura da personalidade se encontra

praticamente formada.

resumindo

- i. após a vivência dos complexos e com um superego já formado a criança entra numa fase da latência, ou seja, entra numa aparente atenuação da actividade sexual.
- ii. ocorre a amnésia infantil.
- iii. a criança investe a sua energia nas actividades escolares, sociais e culturais

5. A quinta etapa é o estágio genital ou, por outras palavras, da puberdade e da adolescência.

O estágio genital representa o alvo ideal do desenvolvimento humano. Nesta fase, a sexualidade desperta de novo e com grande intensidade, facto explicável pela maturação orgânica e aos impulsos desencadeados pela consequente produção de hormonas sexuais. Este estágio torna-se assim uma repetição dos períodos precedentes, pelo que se reactivam os conflitos vividos na infância. O complexo de Édipo é revivido pelo adolescente de uma forma muito especial, o amor vivido no período fálico em relação ao progenitor do sexo oposto é agora canalizado para uma atracção heterossexual por pessoas alheias ao universo familiar. A satisfação dos



impulsos da libido é procurada pela prática de actividades sexuais de natureza genital. Os jovens que atingem este estágio após terem resolvido os conflitos inerentes às fases anteriores, estão preparados para o exercício de actos ligados à reprodução, bem como para assumir as responsabilidades da idade adulta. Não há fixação neste período, visto ser a última etapa desenvolvimento psicosssexual.

resumindo

- i. a partir da puberdade a zona erógena é a região genital.
- ii. a adolescência vai reactivar a sexualidade genital que esteve como que adormecida durante o período de latência.
- iii. o adolescente vai reactivar o seu complexo de Édipo e poderá assim, fazer escolhas sexuais fora do mundo familiar, bem como adaptar-se a um conjunto de exigências socioculturais.
- iv. o prazer sexual envolve todo o corpo.

Ansiedade

Medo é a resposta emocional a um perigo real. Ansiedade é uma reação de temor ou apreensão diante de situações inócuas ou pode ser uma resposta desproporcional ao grau real de 'stress' externo.

Os sintomas psicossomáticos podem ser: palpitações, boca seca, dilatação das pupilas, falta de ar, transpiração, sintomas abdominais, tremores e tontura. As reacções emocionais também incluem irritabilidade, dificuldade de concentração, inquietação e evitação da situação ou objecto temido.

Ansiedade é a expressão sintomática de um conflito emocional interno, que ocorre quando certas experiências, sentimentos e impulsos muito perturbadores são suprimidos da consciência.

Mesmo fora da consciência, os conteúdos mantidos no inconsciente retêm grande parte da catexia psíquica original. A liberação de lembranças ou impulsos proibidos, que buscam gratificação, provoca ansiedade por ser ameaçadora para o ego. O mesmo ocorre quando experiências traumáticas, profundamente soterradas, assolam o ego, exigindo uma elaboração mais aprofundada.

Para Freud, o principal problema da psique é encontrar maneiras de enfrentar a ansiedade. Esta é provocada por um aumento, esperado ou previsto, da tensão ou desprazer, podendo se desenvolver em qualquer situação (real ou imaginada), quando a ameaça a alguma parte do corpo ou da psique é muito grande para ser ignorada, dominada ou descarregada. A ansiedade funciona como um alerta das ameaças contra o ego.

As situações prototípicas que causam ansiedade incluem as seguintes:

1. Perda de um objeto desejado. Por exemplo, uma criança privada de um dos pais, de um amigo íntimo ou de um animal de estimação.
2. Perda de amor. A rejeição ou o fracasso em reconquistar o amor, por exemplo, ou a desaprovação de alguém que lhe importa.
3. Perda de identidade. É o caso, por exemplo, daquilo que Freud chama de medo de castração, da perda de prestígio, de ser ridicularizado em público.
4. Perda de auto-estima. Por exemplo a desaprovação do Superego por atos ou trações que resultam em culpa ou ódio em relação a si mesmo.

A ameaça desses ou de outros eventos causa ansiedade e haveria, segundo Freud, três tipos de diminuir a ansiedade: ansiedade real, ansiedade moral, e ansiedade neurótica, sendo que diferem em qualidade.

- i. a ansiedade real resulta da percepção antecipada de um perigo que de facto existe. A tensão, e outros sentimentos que decorrem do perigo de cair de um comboio, por exemplo, chama-se ansiedade real. Freud acreditava que a ansiedade real é inata ou decorre de respostas aprendidas a certas situações. Neste caso, deve-se lidar directamente com a situação. Resolvemos problemas, superamos obstáculos, e enfrentamos ou fugimos de ameaças, a fim de minimizar o seu impacto. Desta forma, lutamos para eliminar dificuldades e impedir a sua repetição, reduzindo, assim, as perspectivas de ansiedade adicional no futuro.
- ii. a ansiedade moral surge do medo da consciência, decorre da censura do superego em relação ao comportamento manifesto ou latente do indivíduo. Se uma pessoa se sente envergonhada por ter roubado alguma coisa, a tensão por ela experimentada chama-se ansiedade moral. Além disto, a ansiedade moral pode resultar apenas de ter o indivíduo pensado em roubar, pois o superego pune certos tipos de respostas, sejam manifestas ou latentes. O nível de ansiedade moral resultante depende do quão desenvolvida é a nossa consciência. As pessoas com menos virtudes apresentam menos ansiedade moral.
- iii. um outro tipo de ansiedade é a ansiedade neurótica, que é a sensação de perigo que decorre dos instintos que procuram expressar-se; surge diante do reconhecimento dos perigos potenciais inerentes à satisfação dos instintos do id. É um medo provocado pela possibilidade de que a anti-catexe do ego seja impotente para evitar a expressão dos instintos. Por exemplo, uma pessoa pode ter fortes impulsos hostis do id que tentam vencer as resistências, ou anticatexe, do ego. A tensão que ela sente como resultado disso denomina-se ansiedade neurótica. Algumas vezes a ansiedade neurótica expressa-se na forma de fobia, que é um medo altamente persistente e irracional. A ansiedade neurótica exige presumivelmente muito trabalho por parte do ego. Por essa razão, causa mais perturbações do que a ansiedade real, para a qual geralmente o indivíduo está melhor preparado.

Os mecanismos de defesa são comportamentos que representam as negações inconscientes ou distorções da realidade, mas que são adoptados para proteger o ego contra a ansiedade moral e a ansiedade neurótica.

Os mecanismos de defesa

No contexto da teoria psicanalítica, um ponto importante a salientar, é o conceito de mecanismos de defesa, introduzido pela filha mais nova (de seis filhos) de Freud, Anna Freud.



Há um conflito inevitável entre id, ego e superego. O ego está numa posição difícil, pois tem de lidar com forças opostas. Os mecanismos de defesa do ego (adaptativos ou não) são utilizados para lidar com conflitos internos, desejos, necessidades e fantasias não resolvidos que contribuem para o comportamento normal ou



anormal. São processos subconscientes ou mesmo inconscientes que permitem à mente encontrar uma solução para conflitos não resolvidos ao nível da consciência. Permitem ao ego manter a sua integridade, ajudando a lidar, adaptativamente ou não, com a inevitável ansiedade de ser humano. De facto, a base dos mecanismos de defesa são as angústias. O indivíduo não consegue lidar com situações que, por algum motivo, considere ameaçadoras. Quanto mais angustiados estivermos, mais fortemente os mecanismos de defesa ficam activados.

Dentro de certos limites, são considerados normais, podendo ser encontrados em indivíduos saudáveis, e sua presença excessiva é, via de regra, indicação de possíveis sintomas neuróticos, ou, em alguns casos extremos, o excesso indicaria até sintomas psicóticos.

Os mecanismos de defesa podem ser divididos em duas categorias:

- 1 – As defesas bem sucedidas possuem sucesso em eliminar aquilo que se rejeita
- 2 – As defesas ineficazes e terminam no reforço e repetição daquilo que tentou-se rejeitar.

Quando os mecanismos de defesa falham, a pessoa pode actuar de forma mecânica, entrar em sequestro emocional, surtar, ou mesmo necessitar de ser internada.

Anna Freud em "O Ego e os Mecanismos de Defesa" (1946), formula a hipótese de que o maior temor do ego é o retorno ao estado de fusão inicial com o id, caso a repressão falhe ou os impulsos sejam intensos demais. Para manter o grau de organização atingido, o ego procura proteger-se da invasão das demandas instintivas/pulsionais, provenientes do id, e do retorno dos conteúdos reprimidos.

Anna distingue os seguintes mecanismos de defesa: repressão, formação reactiva, projecção, regressão, racionalização, negação, deslocamento, anulação, introjecção e sublimação

- i. negação: negar que existem pensamentos ou sentimentos problemáticos: "Este problema não é meu!" "Isto não acontece comigo!". Mesmo que evidente, o adolescente não percebe o que está a acontecer e funciona cegamente em relação a este mecanismo. Quando um paciente recebe a informação de que é seropositivo para o HIV, poderá entrar na fase da negação: "Dr., esse exame que o senhor fez não é meu!" ou "Esse exame está enganado, eu não sinto nada!". Esta recusa consciente para perceber factos perturbadores retira do indivíduo não só a percepção necessária para lidar com os desafios externos, mas também a capacidade de valer-se de estratégias de sobrevivência adequadas.
- ii. racionalização: substituição do verdadeiro, porém assustador, motivo do comportamento ou sentimento, por uma explicação lógica, racional, razoável e segura (evitando as verdadeiras razões para um comportamento). Neste mecanismo de defesa, a inteligência é super utilizada para tornar plausível a desculpa encontrada para algo. As razões estão em função das suas justificações para a manutenção do problema.. "Ele não quis sair comigo, mas eu também não estava assim tão interessada nele.", "Tive má nota no exame mas a culpa é do professor, e não minha". Este mecanismo não só elimina ou diminui a ansiedade, mas também protege a auto-estima e o autoconceito. Quando confrontadas com sucessos ou fracassos, as pessoas tendem a atribuir o primeiro às suas próprias qualidades, enquanto os fracassos são atribuídos a outras pessoas ou a forças externas.

- iii. projecção: aqui, as pessoas disfarçam impulsos, conflitos ou sentimentos pessoais indesejáveis, atribuindo-os ou 'colocando-os' noutras pessoas (ex: não gostamos de uma determinada pessoa e 'preferimos' acreditar que é a outra pessoa que não gosta de nós), expressando assim o desejo ou impulso, mas de uma forma não reconhecida pelo ego. Outro exemplo de projecção é quando a pessoa diz: "Toda a gente só pensa nisso"; na verdade, ela vê nos outros características, sentimentos ou ideias dela.
- iv. introjecção: mecanismo de defesa quase oposto à projecção, mas estreitamente relacionada com a identificação. Visa resolver alguma dificuldade emocional do indivíduo, ao tomar para a própria personalidade certas características de outras pessoas. Trata-se de aceitar os conteúdos projectados como se fossem verdade do ego: tudo o que agrada é introjectado. Percebendo este facto, o ego aprende a usar a introjecção para fins hostis, como executora de impulsos destrutivos e também como modelo de um mecanismo definido de defesa. Na depressão, pode-se notar o quanto a pessoa faz uso da introjecção.
- v. sublimação: é o processo de deslocamento que os indivíduos utilizam para desviar ideias que os perturbam, a substituição de um objectivo que não pode ser satisfeito por um outro socialmente aceitável. Parte da energia investida nos impulsos sexuais é direccionada para a consecução de realizações socialmente aceitáveis (ex. artísticas ou científicas) Caracteriza-se por apresentar uma inibição do objeto e uma dessexualização. Este mecanismo, em última análise, responsável pela civilização, já que é resultante de pulsões subjacentes que encontram vias aceitáveis para o que é reprimido.
- vi. formação reactiva: consiste em ostentar um comportamento e externalizar sentimentos opostos aos impulsos verdadeiros, quando estes são inconfessáveis. É uma reacção contra ele próprio, um processo psíquico por meio do qual um impulso indesejável é mantido inconsciente, por conta de uma forte adesão ao seu contrário. Exemplo: ser super bem tratado na casa da namorada pela mãe dela, mas sentir que a futura "sogra" detestou a visita (neste caso, o mecanismo de defesa estaria a ser usado pela 'sogra. Que usou a formação reactiva para esconder os seus verdadeiros sentimentos comportando-se na forma oposta àquela que estava a sentir).
- vii. identificação: é o processo psíquico por meio do qual um indivíduo assimila um aspecto, uma característica, de outro, e se transforma, total ou parcialmente, apresentando-se conforme o modelo desse outro.
- viii. deslocamento: consiste em transferir as características ou atributos de um determinado objecto para outro objecto; há redireccionamento de um impulso para um alvo substituto. Exemplo: receber uma bronca do chefe, e, assim que chegar em casa, dar um pontapé no cão, como se ele fosse o responsável pela frustração.
- ix. regressão: é o retorno do indivíduo a níveis anteriores do desenvolvimento, a formas de gratificação de fases anteriores ou mais infantis (geralmente a fases de desenvolvimentos em que ocorreu uma fixação), devido aos conflitos que surgem em estádios posteriores do desenvolvimento, ou seja, como forma de lidar com uma situação stressante (ex. uma sucessão genética). Por exemplo, o choro das pessoas, em certas situações pode ser uma regressão à infância, numa situação em que o choro "resolveu" o "problema"; então, a pessoa, inconscientemente, usa aquele mesmo "método" para "resolver" aquela situação. No adolescente, pode ser uma tentativa de se manter criança, evitar crescer

- x. repressão: manter fora, afastar ou recalcar da consciência pensamentos, desejos, sentimentos e conflitos desagradáveis, impulsos ameaçadores ou inoportunos, ou um acontecimento que, por algum motivo, envergonha uma pessoa (pode ser completamente esquecido e se tornar não evocável).

Ao longo do tempo, numerosos outros mecanismos de defesa foram sendo sugeridos por diferentes autores. De seguida apresentam-se alguns exemplos.

- i. intelectualização: "Eu sei, eu já li tudo isso! Não é bem assim, há muitas investigações novas!"
- ii. isolamento: consiste em isolar um comportamento ou um pensamento de tal maneira que as suas ligações com os outros pensamentos, ou com o autoconhecimento, ficam absolutamente interrompidas. Uma supressão da possibilidade de contacto, um meio de subtrair uma coisa ao contacto. Ruptura das conexões associativas de um pensamento ou de uma acção, especialmente com o que os precede e os segue no tempo.
- iii. anulação: acções que contestam ou desfazem um dano que o indivíduo imagina que pode ser causado pelos seus desejos.
- iv. idealização: consiste em atribuir a outro indivíduo qualidades de perfeição, vendo o outro de modo ideal.
- v. conversão: consiste numa transposição de um conflito psíquico e uma tentativa de resolução desse conflito por meio de expressões somáticas.
- vi. substituição: o inconsciente oferece à consciência um substituto aceitável por ela e por meio do qual ela pode satisfazer o id ou o superego. É a satisfação imaginária do desejo, o processo pelo qual um objecto valorizado emocionalmente, mas que não pode ser possuído, é inconscientemente substituído por outro, que geralmente se assemelha ao proibido. É uma forma de deslocamento. Um exemplo é o bebé chupar o dedo ou a chupeta para sentir o prazer como se estivesse no seio da mãe.
- vii. fantasia: é um processo psíquico em que o indivíduo concebe uma situação, na sua mente, que satisfaz uma necessidade ou desejo que não pode ser, na vida real, satisfeito. Exemplo: Um homossexual que precisa manter o casamento e que, quando procurado pela esposa para o sexo, fantasia que está tendo relações homo e não hetero durante o acto. Fantasiar pode ajudar em certos conflitos psicológicos mas não "resolve" o conflito; certas pessoas podem passar a vida inteira fantasiando, mas quando caem na realidade volta todo o conflito novamente.
- viii. compensação: é o processo psíquico em que o indivíduo se compensa por alguma deficiência, pela imagem que tem de si próprio, por meio de um outro aspecto que o caracterize, que ele, então, passa a considerar como um trunfo.
- ix. expiação: é o processo psíquico em que o indivíduo quer pagar pelo seu erro imediatamente.
- x. resistência: é o processo de resistência ao trabalho terapêutico, no qual o paciente tenta manter no inconsciente os acontecimentos esquecidos.
- xi. transferência: representa o motor da cura e pode ser vista como a repetição, face ao analista, de atitudes emocionais, inconscientes, amigáveis, hostis ou ambivalentes, que o paciente estabeleceu na sua infância no contacto com os pais e com as pessoas que o rodeiam. Um exemplo pode ser a menina que não teve pai e é muito apegada ao namorado, fazendo então uma transferência em que passa todos os sentimentos e acções para o namorado como se fosse um pai.

- xii. **contratransferência:** trata-se de uma resposta do analista à transferência do paciente mas que designa também, de forma mais geral, o conjunto das reacções inconscientes do analista perante o paciente.

Conclusões

Existem críticas à teoria de Freud por este não ter feito, para estabelecer as suas conclusões, os seus estudos com crianças, mas sim com adultos psicologicamente doentes. E há sérias restrições à teoria freudiana da personalidade, especialmente por ela ser baseada, exclusivamente, no método de observação clínica, e fundamentada na psicopatologia. Contudo, é reconhecida a grande intuição de Freud e sua notável contribuição para o estudo do comportamento humano. 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 investigação 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 à 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 facto 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. Em 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.

TEXTO DE APOIO



O médico Josef Breuer (1842–1925), que ganhou notoriedade com o estudo sobre a respiração e o funcionamento dos canais semicirculares do ouvido, ajudou o jovem Freud. O bem-sucedido e sofisticado Breuer aconselhava Freud, emprestava-lhe dinheiro e aparentemente o considerava como um irmão mais novo precoce. Para Freud, Breuer tinha a figura de um pai. Os dois muitas vezes discutiam a respeito dos pacientes de Breuer, inclusive da paciente de 21 anos, Anna O., cujo caso se tornou fundamental no desenvolvimento da psicanálise.

Inteligente e atraente, Anna O. apresentava sintomas profundos de histeria, incluindo paralisia, perda de memória, deteriorização mental, náuseas e distúrbios visuais e orais. Os primeiros sintomas apareceram quando ele

cuidava do pai, que sempre a mimara e estava morrendo. Dizem que ela nutria por ele uma espécie de paixão (Ellenberger, 1972, p. 274).

Breuer começou o tratamento de Anna O. usando a hipnose. Ele pensava que, enquanto estivesse hipnotizada, ela se lembraria de experiências específicas que pudessem ter originado alguns dos sintomas. Ao falar sobre as experiências durante a hipnose, frequentemente ele se sentia aliviada dos sintomas. Durante mais de um ano, Breuer atendia Anna O. diariamente. Ela relatava os incidentes perturbadores ocorridos durante o dia e, depois de falar, algumas vezes alegava sentir-se aliviada dos sintomas. Ela se referia as conversas como uma limpeza de chaminé ou o que chamou de cura da palavra. Conforme prosseguiram as sessões, Breuer percebia (assim ele disse a Freud) que os incidentes de que Anna O. se lembrava estavam relacionados com pensamentos ou eventos que ele repudiava. Revivendo as experiências perturbadoras durante a sessão de hipnose, os sintomas eram reduzidos ou eliminados.

A esposa de Breuer começou a ficar com ciúmes da relação emocional muito próxima criada entre os dois. A jovem Anna O. exibia o que se tornou conhecida como *transferência positiva para Breuer. Em outras palavras, ela estava transferindo o amor que sentia pelo pai para o terapeuta. Essa transferência fora incentivada pela semelhança física entre o pai e Breuer. Além disso, talvez Breuer também estivesse nutrindo uma ligação emocional com a paciente. Um historiador observou: "os seus dotes joviais, o charmoso ar de desamparo e até mesmo o seu nome (...) despertaram em Breuer os desejos edipianos adormecidos que ele sentia pela própria mãe" (Gay, 1988, p. 68). Breuer acabou sentindo-se ameaçado com a situação e disse a Anna O. que não podia mais tratar dela. Dali a poucas horas, Anna O. foi acometida de dores histéricas comparáveis às de um parto. Breuer acabou com essa condição usando a hipnose. Assim, reza a lenda que ele teria viajado com a esposa para Veneza em uma espécie de segunda lua-de-mel, durante a qual ela teria engravidado.

Essa história se transformou em um mito perpetuado por diversas gerações de psicanalistas e historiadores. Ela ilustra mais um exemplo de dado histórico distorcido. Nesse caso, a história persistiu durante mais de 100 anos. Breuer e a esposa realmente viajaram para Veneza, mas a data de nascimento dos seus filhos revela que nenhum deles foi concebido naquela época (Ellenberger, 1972).

Análises posteriores dos registros históricos revelaram que Anna O. (cujo nome real era Bertha Pappenheim) não foi curada com os tratamentos catárticos de Breuer. Depois que ele deixou de vê-la, foi internada e passava horas diante da foto do pai, dizendo que ia visitar seu túmulo. Ela teve alucinações e convulsões, neuralgia facial e dificuldades recorrentes na fala e também se viciou em morfina; Breuer prescrevera a droga para aliviar a dor facial (Webster, 1995).

Breuer disse a Freud que Bertha enlouquecera; acreditava que ela sofreria até morrer. Não se sabe bem ao certo como Bertha Pappenheim superou os problemas emocionais, mas ela acabou se tornando assistente social e feminista, apoiando a educação feminina. Publicou vários contos, escreveu uma peça sobre os direitos da mulher e acabou sendo homenageada com a criação de um selo postal alemão (Shepherd, 1993).

O relato de Breuer acerca do caso de Anna O. foi importante para o desenvolvimento da psicanálise por ter apresentado a Freud o método catártico, a chamada cura por meio da conversa, que mais tarde viria a figurar com destaque em seus trabalhos.

*Transferência: processo pelo qual um paciente responde ao terapeuta como se ele fosse uma pessoa importante (como pai ou mãe) em sua vida.

Teoria psicossocial de Erikson



Biografia

Erik Erikson nasceu a 15 de Julho de 1902, no início do século em Frankfurt, na Alemanha. Filho de pais Dinamarqueses, mas abandonado à nascença pelo pai, foi educado por Theodor Homburger, um pediatra Judaico-Alemão, que pensava ser o seu verdadeiro pai.

Em 1927, Erikson enveredou pela docência, tornando-se a convite de um antigo colega de escola, professor numa escola que se distinguiu pelo seu estilo muito progressivo. Neste local Erikson teve a oportunidade de ensinar, não só as matérias convencionais, mas algo que muito lhe agradava como a pintura, o desenho e a história de diferentes culturas como a Índia e a esquimó. Durante este período da sua vida Erikson começou a relacionar-se com a família Freud, muito especialmente com Anna Freud, com quem iniciou psicanálise e com quem ganhou o gosto do

estudo da infância.

Em 1930 publicou o seu primeiro artigo e em 1933, após completar a sua formação como psicanalista, foi eleito para o instituto de psicanálise de Viena. Também em 1933 emigrou para os Estados Unidos onde iniciou a prática da psicanálise infantil em Boston, associando-se à faculdade de medicina de Harvard. A partir desta altura, Erikson começou a preocupar-se com o estudo da forma como o ego ou a consciência operam de forma criativa em indivíduos considerados sãos.

Em 1936, Erikson abandonou a universidade de Harvard para trabalhar no Instituto de Relações Humanas de Yale. E em 1938 deu início aos seus primeiros estudos sobre as influências culturais no desenvolvimento psicológico, estudando crianças Índias no Pine Ridge Reservations.

Erikson faleceu em Maio de 1994.

O desenvolvimento psicossocial

A perspectiva de Erikson caracteriza-se pela sua ênfase nos aspectos psicossociais.

Apesar de discípulo de Freud, Erikson discorda da teoria deste psicólogo, nomeadamente nos seguintes aspectos:

- ✓ valorização exagerada da energia libidinal como chave explicativa do desenvolvimento;
- ✓ redução do desenvolvimento aos períodos que decorrem da infância à adolescência;
- ✓ subestimação das interações indivíduo- meio;
- ✓ privilégio concedido à vertente patológica da personalidade

Pelo contrário, Erikson apresenta uma teoria de desenvolvimento, cujos pressupostos são os seguintes:

- a energia que orienta o desenvolvimento é essencialmente de natureza psicossocial, havendo portanto uma valorização interação entre a personalidade em transformação e o meio social;
- o desenvolvimento é um processo contínuo que se inicia com o nascimento e se prolonga até ao final da vida;
- a personalidade constrói-se à medida que a pessoa progride por estádios psicossociais que, no seu conjunto, constituem o ciclo da vida;
- em cada estágio manifesta-se uma crise que é vivida em função de aspectos biológicos, individuais e sociais. A crise consiste num conflito ou dilema que deve ser resolvido, sendo que existe uma solução positiva e negativa para cada um deles;
- os conflitos estão, desde o nascimento, latentes no indivíduo, só se tornando patentes e predominantes em fases específicas da vida;
- quando as crises são resolvidas de forma positiva, resultam em equilíbrio e saúde mental, já as soluções negativas das crises conduzem ao desajustamento e ao sentimento de fracasso;
- ✓ ajustamento ou desajustamento não são situações ou estados definitivos. Em fases subsequentes, o indivíduo pode passar por experiências positivas e negativas que contrariem as vivências tidas em estados anteriores.

Os estádios de desenvolvimento

Erickson salienta os aspectos culturais do processo evolutivo da personalidade. Este desenvolvimento evolui em oito estádios, sendo que cada estágio tem em conta aspectos biológicos, individuais e sociais.

Os primeiros quatro estádios decorrem no período de bebé e da infância, e os últimos três durante a idade adulta e a velhice. A formação da identidade inicia-se nos primeiros quatro estádios, e o sentido desta negociado na adolescência evolui e influencia os últimos três estádios.

Erikson dá especial importância ao período da adolescência, devido ao facto ser a transição entre a infância e a idade adulta, em que se verificam acontecimentos relevantes para a personalidade adulta.

Cada estágio contribui para a formação da personalidade total (princípio epigenético), sendo por isso todos importantes mesmo depois de se os atravessar. Como cada criança tem um ritmo cronológico específico, não se deve atribuir uma duração exacta a cada estágio.

O núcleo de cada estágio é uma crise básica, que existe não só durante aquele estágio específico, nesse será mais proeminente, mas também nos posteriores a nível de consequências, tendo raízes prévias nos anteriores.

O conceito de crise é fundamental, na teoria psicossocial de Erikson, para a construção da personalidade ou identidade pessoal. A identidade pode ser concebida como a imagem mental relativamente estável da relação entre o eu e o mundo social nos vários contextos e momentos do processo de socialização. De facto, esta desenvolve-se em função da vivência de crises sucessivas. Conforme for resolvida a crise, a pessoa situar-se-á mais ou menos adequadamente no contexto social, retirando ilações para o relacionamento consigo próprio, com os outros e com a vida.

Em cada estágio existem 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. Ou seja, a resolução positiva de uma crise leva o indivíduo a dominar mais eficientemente o ambiente que o rodeia, a funcionar de modo mais consistente e seguro e a ser capaz de se compreender melhor a si próprio e aos outros. Estas crises psicológicas permitem assim ao indivíduo a aquisição de sentimentos, como confiança em si próprio, autonomia, iniciativa ou, ao invés, falta de confiança, sentimentos de inferioridade e de culpabilidade.

Erikson emprega o termo virtude com o significado de uma aquisição positiva que ocorre quando é favorável a resolução da crise. Tal aquisição constitui um ganho psicológico emocional e social que se pode traduzir por um valor, por uma característica de personalidade, por uma competência, por uma qualidade pessoal ou por um sentimento. Portanto, segundo Erikson a tarefa fundamental é a construção da identidade pessoal.

“O termo crise não é perspectivado com carácter dramático, mas “ (...) para designar um ponto decisivo e necessário, um momento crucial, quando o desenvolvimento tem de optar por uma ou outra direcção, escolher este ou aquele rum, mobilizando recursos de crescimento, recuperação e nova diferenciação” Erikson

1. O primeiro estágio – confiança/desconfiança – ocorre aproximadamente durante o primeiro ano de vida (0 – 18 meses).

Durante este período, o relacionamento com a mãe é da maior importância. A criança adquire ou não uma segurança e confiança em relação a si próprio e em relação ao mundo que a rodeia, através da relação que tem com a mãe.

–Se a mãe não lhe der amor e não responde às suas necessidades, a criança pode desenvolver medos, receios, sentimentos de desconfiança que poderão vir a reflectir-se nas relações futuras. Se a relação é de segurança, se a mãe alimenta bem o filho, se o aconchega e acarinha, brinca e fala ternamente com ele, se a criança recebe amor e as suas



necessidades são satisfeitas, desenvolve o sentimento de que o ambiente é agradável e seguro, criando uma atitude básica de confiança e face ao mundo. Posteriormente, vai ter melhor capacidade de adaptação às situações futuras, às pessoas e aos papéis socialmente requeridos, ganhando assim confiança.

Embora esta idade corresponda à fase oral freudiana, ultrapassa-a (Erikson enfatiza os aspectos socioculturais do desenvolvimento, e abarque a totalidade da vida, a sua teoria tem grande relação com a perspectiva freudiana)

As virtudes básicas que resultam desta crise são a esperança e o impulso.

2. O segundo estágio – autonomia/ vergonha e dúvida – ocorre aproximadamente entre os 18 meses e os 3 anos).

É caracterizado por uma contradição entre a vontade própria (os impulsos) e as normas e regras sociais que a criança tem que começar a integrar. É altura de explorar o mundo e o seu corpo. Nesta fase, as crianças sentem ainda necessidade de protecção, mas simultaneamente, gostam de experimentar. Por isso, sentem-se bem sempre que podem exercitar as suas capacidades motoras: correr, puxar, empurrar, segurar, largar são actividades que treinam e procuram desenvolver.



O meio deve estimular a criança a fazer as coisas de forma autónoma, não sendo alvo de extrema rigidez, que deixará a criança com sentimentos de vergonha.

Se os pais encorajarem a criança a exercitar estas habilidades, ela desenvolve o controlo dos seus músculos, o que contribui para o domínio do seu próprio corpo e do ambiente que a rodeia. Desta forma, a criança ganha autonomia.

No entanto, se a criança for impedida de usar as suas capacidades ou se lhe é exigido que use essas capacidades precocemente, a criança desenvolve sentimentos negativos, como a vergonha e a dúvida.

A atitude dos pais aqui é, assim, muito importante: eles devem dosear de forma equilibrada a assistência às crianças, o que vai contribuir para elas terem força de vontade de fazer melhor. De facto, afirmar uma vontade é um passo importante na construção de uma identidade, que se manifesta nas "birras"; nos porquês, em querer fazer as coisas sozinho. A criança precisa de poder experimentar e de se sentir protegida no processo de autonomização.

A problemática desta idade corresponde à fase anal freudiana.

Este período é dominado pela contradição entre autonomia e o exercício de uma vontade própria, e o seu versus negativo, constituído pela dúvida e vergonha de quem se pode “expor” demasiado quando ainda se é tão dependente.

As virtudes básicas que resultam desta crise são a força de vontade e o autocontrolo.



3. O terceiro estágio – iniciativa/culpa – ocorre aproximadamente entre os 3 e 6 anos.

É o prolongamento da fase anterior, mas de forma mais amadurecida: a criança já deve ter capacidade de distinguir entre o que pode fazer e o que não pode fazer.

O desejo de experimentar mantém-se e amplia-se com a aquisição de novas capacidades intelectuais, como o pensamento e a linguagem, que usa como outras formas de explorar a realidade. Com elas toma iniciativas, idealiza façanhas, realiza tarefas e

exibe-se.

Este estágio marca a possibilidade de tomar iniciativas sem que se adquira o sentimento de culpa: a criança experimenta diferentes papéis nas brincadeiras em grupo, imita os adultos, tem consciência de ser “outro” que não “os outros”, de individualidade. Neste estágio, a criança tem uma preocupação com a aceitabilidade dos seus comportamentos, desenvolve capacidades motoras, de linguagem, pensamento, imaginação e curiosidade. Se os pais compreendem e aceitam o jogo activo das crianças, estas sentem que o seu sentido de iniciativa é valorizado. Porém, se os pais se impacientam e consideram disparatadas as suas perguntas, brincadeiras e actividades, as crianças sentem-se culpadas e inseguras, evitando agir de acordo com os seus próprios desejos. Deve-se estimular a criança no sentido de que pode ser aquilo que imagina ser, sem sentir culpa. A culpa é descrita como interiorizada, internalizada.

Esta idade relaciona-se com a fase fálica da psicanálise, pois as crianças estão interessadas pelas diferenças sexuais e têm um ego que se relaciona com os outros de forma intrusiva.

Questão chave: serei bom ou mau?

As virtudes básicas que resultam desta crise são a tenacidade, o propósito e a direcção.

4. O quarto estágio – indústria/inferioridade – decorre na idade escolar, antes da adolescência (6 – 12 anos). Erikson utiliza a palavra indústria no sentido de produtividade, de desenvolvimento, de competência. A partir de estudos antropológicos, conclui que, nesta fase, em várias culturas, se fazem importantes aprendizagens sociais (intrusão sistemática).



A criança franqueia o universo da escola, onde se espera que faça grandes aprendizagens, a nível académico e social. Sonha com o sucesso, desenvolvendo esquemas cognitivos para se tornar excelente nas tarefas desempenhadas. Percebe-se então como pessoa trabalhadora, capaz de produzir, sente-se competente. Neste estágio, a resolução positiva dos anteriores tem especial relevância: sem confiança, autonomia e iniciativa, a criança não poderá afirmar-se nem sentir-se capaz.

Quando as crianças se sentem menos capazes do que os seus pares, sentem-se inferiores. No entanto, se se sentirem bem sucedidas e acreditarem nas suas capacidades e no seu valor pessoal, empenham-se com prazer no trabalho, desenvolvendo a indústria. O versus negativo é o sentimento de inferioridade e de inadequação que lhe advém de não se sentir segura nas suas capacidades ou de não se sentir reconhecida nem segura no seu papel no grupo social a que pertence. O sentimento de inferioridade pode levar a bloqueios cognitivos, descrença quanto às suas capacidades e a atitudes regressivas: a criança deverá conseguir sentir-se integrada na escola, uma vez que este é um momento de novos relacionamentos interpessoais importantes. A escola tem por função ensinar o “padrão de acção da sua sociedade”. É uma fase de grande actividade que a diferencia da latência descrita por Freud.

Questão chave: Serei competente ou incompetente?

As virtudes básicas que resultam desta crise são a competência/ capacidade e o método.

5. O quinto estágio – identidade/confusão de identidade – marca o período da adolescência (12 – 18/ 20 anos). É neste estágio que se adquire uma identidade psicossocial:



o adolescente precisa de entender o seu papel no mundo e tem consciência da sua singularidade. Nesta idade, o adolescente apercebe-se da sua singularidade como pessoa, adquirindo a noção de que é um ser único, com identidade própria, mas inserido num meio social onde tem vários papéis a desempenhar, pelo que o adolescente vai ter de integrar diversas auto-imagens: jovem, amigo, estudante, seguidor, líder, trabalhador, homem ou mulher numa –única imagem, e é a partir dela que escolhe uma carreira profissional e um estilo de vida.

Há uma recapitulação e redefinição dos elementos de identidade já adquiridos – esta é a chamada crise da adolescência. As fases anteriores deixam marcas que influenciarão a forma como se vivencia esta crise. O adolescente vai perceber-se numa perspectiva histórica. Se nos períodos anteriores conseguiram obter confiança básica, autonomia, iniciativa e diligência, os adolescentes constroem mais facilmente a sua identidade. Se pelo contrário, manifestam dificuldades em saber o que são, o que querem, que opções fazer e que papel desempenhar, vivem situações difíceis de confusão e indecisão.

É esta a idade que, na vertente positiva, o adolescente vai adquirir uma identidade pessoal e psicossocial, isto é, entende a sua singularidade, o seu papel no mundo.

O versus negativo refere os aspectos de confusão de quem ainda não se encontrou a si próprio, não sabe o que quer e tem dificuldade em fazer opções. Factores que contribuem para a confusão da identidade são: perda de laços familiares e falta de apoio no crescimento; expectativas parentais e sociais divergentes do grupo de pares; dificuldades em lidar com a mudança; falta de laços sociais exteriores à família (que permitem o reconhecimento de outras perspectivas) e o insucesso no processo de separação emocional entre a criança e as figuras de ligação.

Neste estágio a questão chave é: Quem sou eu?

As virtudes básicas que resultam desta crise são a fidelidade (lealdade para com si próprio) e a devoção.

Crise da Adolescência

Para que ocorra, são necessárias as seguintes condições: um certo nível de desenvolvimento intelectual, a ocorrência da puberdade, um certo crescimento físico e pressões culturais que levem o adolescente à efectiva ressíntese da sua identidade.



Para além das mudanças físicas, o adolescente adquire também a capacidade de operações formais e raciocínio abstracto. O pensamento formal constitui a capacidade de reflectir acerca do seu próprio pensamento e do pensamento dos outros. O raciocínio abstracto permite colocar hipóteses, conceber teorias e opera com proposições. Muitas vezes um adolescente que precisa ter mais afectividade e não a encontra em casa, pensa que achará ou procura-a na escola, através dos grupos de amigos, que nem sempre os aceitam sem que haja uma

certa condição.

É fundamental que ocorra o chamado período de moratória, em que o jovem tem possibilidades de explorar hipóteses e escolher caminhos. De facto, é nesta altura que vários agentes de socialização exercem pressão para o assumir de responsabilidades e para a tomada de decisões, principalmente do foro escolar e profissional. Erikson considera que a moratória institucionalizada – rituais sociais para a entrada na idade adulta, como a escolha da área profissional no ensino escolar – facilitam a preparação para a aquisição de papéis na sociedade. Por noutro lado, um contexto social não estruturado pode levar a uma crise de identidade. Como não é possível separar a crise de

identidade individual com o contexto histórico da sociedade em que se insere o indivíduo, momentos de crise como guerras, epidemias e revoluções influenciam o adolescente em larga escala (quanto aos seus valores morais, por exemplo).

Os outros têm um importante papel na definição da identidade: o jovem vê reflectido no seu grupo de amigos parte da sua identidade e preocupa-se muito com a opinião dos mesmos. Por vezes, procura amigos com “maneiras de estar” divergentes daquela em que cresceu, de forma a poder pôr em causa os valores dos pais, testando possibilidades para construir a sua própria “maneira”. O grupo permite um jogo de identificações e a partilha de segredos e experiências essenciais para o desenvolvimento da personalidade.

Segundo Erikson, o adolescente que adquire a sua identidade é aquele que se torna fiel a uma coerente interacção com a sociedade, a uma ideologia ou profissão, que é também uma tarefa deste estágio. A fidelidade permite ao indivíduo a devoção a uma causa – compromisso com certos valores. Também permite confiar em si próprio e nas outras pessoas. Como tal, a interacção social é fundamental. A formação de identidade envolve a criação de um sentido de unicidade: a unidade da personalidade é sentida por si e reconhecida pelos outros, como tendo uma certa consistência ao longo do tempo.



6. O sexto estágio – intimidade/isolamento – ocorre entre os 18/20 e os 30/35 anos, aproximadamente.

A tarefa essencial deste estágio é o estabelecimento de relações íntimas (amorosas, e de amizade) duráveis com outras pessoas. Nesta fase, o jovem adulto já está preparado para estabelecer laços sociais caracterizados pelo bem-estar, amizade, partilha e confiança.

A intimidade requer que o sentimento de identidade pessoal facilite o relacionamento com outrem numa base de compromissos, alteração de hábitos e, mesmo, de aceitação de

sacrifícios.

Na vertente positiva, o jovem adulto, com uma identidade assumida, poderá criar relação de intimidade com os outros.

A vertente negativa é o isolamento, pela parte dos que não conseguem estabelecer compromissos nem troca de afectos com intimidade nas relações privilegiadas. As dificuldades em estabelecer relacionamentos íntimos contribuem para que as pessoas se fechem em si mesmas e permaneçam no isolamento.

Questão chave deste estágio: Deverei partilhar a minha vida ou viverei sozinho?

As virtudes básicas desta crise são o amor e a filiação (querer sentir-se querido).

7. O sétimo estágio – generatividade/estagnação – ocorre entre os 30/35 – 60 anos, aproximadamente.

O termo generatividade foi criado por Erikson e designa o comprometimento do adulto em relação ao futuro e à nova geração. A afirmação pessoal do adulto é desenvolvida através das preocupações com os jovens, o seu bem-estar e o desejo de contribuir para um mundo melhor.

Mais especificamente, este estágio é caracterizado pela necessidade de orientar a geração seguinte, em investir na sociedade em que se está inserido. É uma fase de afirmação pessoal no mundo do trabalho e da família.

A generatividade (produtividade e criatividade) é a fase de



afirmação pessoal e de desenvolvimento das potencialidades do ego, nomeadamente no mundo do trabalho e de interesse pelos outros. Há a possibilidade do sujeito ser criativo e produtivo em várias áreas. Existe a preocupação com as gerações vindouras; produção de ideais; obras de arte; participação política e cultural; educação e criação dos filhos. De facto, a pessoa sente-se madura para transmitir mensagens às gerações seguintes e ter filhos é, frequentemente, um desejo que se insere nesta relação com o mundo.

A vertente positiva é o sentimento de que se tem coisas interessantes a passar às gerações vindouras.

A vertente negativa é a centração nos seus interesses próprios e superficiais. Leva o indivíduo à estagnação nos compromissos sociais, à falta de relações exteriores, à preocupação exclusiva com o seu bem estar, posse de bens materiais e egoísmo.

As virtudes básicas que resultam desta crise são o cuidado, ajuda aos outros e a produção.

8. Por fim, o oitavo estágio – integridade/desespero – ocorre a partir dos 60 anos e é favorável uma integração e compreensão do passado vivido.

Esta fase coincide com a entrada na reforma, em que a pessoa se empenha em reflectir, fazendo um balanço da sua vida. É a hora do balanço, da avaliação do que se fez na vida e sobretudo do que se fez da vida.

A vertente positiva é a integridade: balanço positivo do seu percurso vital, mesmo que nem todos os sonhos e desejos se tenham realizado e esta satisfação prepara para aceitar a idade e as suas consequências.

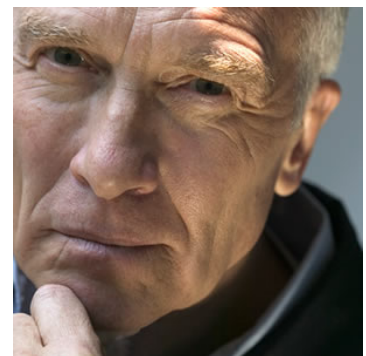
Quando se considera positivo o que se viveu e se compreende a nossa existência ao longo de várias idades, faz-se: "... a integração cumulativa do ego."

"Embora ciente da relatividade dos diversos estilos de vida que deram significado ao esforço humano, o possuidor de integridade está preparado para defender a dignidade do próprio estilo de vida contra todas as ameaças físicas e económicas." Erikson

A vertente negativa é o desespero: sentimento nutrido por aqueles que considerem a sua vida mal sucedida, pouco produtiva e realizadora, que lamentem as oportunidades perdidas e sentem ser já demasiado tarde para se reconciliarem consigo mesmo e corrigir os erros anteriores. Advém quando se renega a vida, mas se sabe que já não se pode recomeçar uma nova existência. Quando se renega a vida, se sente fracassado pela falta de poderes físicos, sociais e cognitivos, este estágio é mal ultrapassado.

Neste estágio, a questão chave é: Valeu apenas ter vivido?

As virtudes básicas que resultam desta crise são a sabedoria e a renúncia.



DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL SEGUNDO ERIKSON						
Estádio	Idade aproximada	Resolução da crise		Núcleo de relações significativas	Comportamentos psicossociais	Virtude
		Êxito	Fracasso			
1.ª idade: Bebê	Do nascimento Aos 18 meses	<p>Questão-chave: "Será o meu mundo social previsível e protetor?"</p> <p>Confiança Sente-se protegido e seguro: desenvolve o sentimento básico de confiança na vida</p>		Mãe ou substituta da mãe	- Dar - Receber	Esperança
2.ª idade: Criança de tenra idade	Dos 18 meses aos 3 anos	<p>Questão-chave: "Será que consigo fazer as coisas sozinho ou tenho de depender quase sempre dos outros?"</p> <p>Autonomia Sente-se independente, atreve-se a fazer coisas e a desenvolver as suas capacidades.</p>		Pais	- Dominar - Proteger - Largar - Deixar	Força de vontade
3.ª idade: Criança em idade pré-escolar	Dos 3 aos 6 anos	<p>Questão-chave: "Serei bom ou mau?"</p> <p>Iniciativa Imaginação, vivacidade, actividade. Sente orgulho nas suas capacidades.</p>		Família	- Fazer - Reproduzir - Fazer de conta - Brincar	Tenacidade
4.ª idade: Criança em idade escolar	Dos 6 aos 12 anos	<p>Questão-chave: "Serei competente ou incompetente?"</p> <p>Diligência Trabalhador, empreendedor. Gosta de realizar coisas, de participar em jogos, de competir.</p>		Vizinhos. Escola	- Fazer coisas - Competir - Fazer coisas em conjunto	Competência
5.ª idade: Adolescente	Dos 12 aos 20 anos	<p>Questão-chave: "Quem sou eu? O que vou fazer da minha vida?"</p> <p>Identidade Sabe quem é e o que quer da vida. Segurança, independência. É capaz de aprender muito. Sexualidade integrada</p>		Colegas e amigos	- Ser igual a si próprio - Partilhar	Lealdade / Fidelidade
6.ª idade: Jovem adulto	Dos 20 aos 35 anos	<p>Questão-chave: "Deverei partilhar a minha vida com alguém ou deverei viver sozinho?"</p> <p>Intimidade Capacidade de amar e de se entregar. Sexualidade enriquecedora. Vínculos sociais estáveis e abertos.</p>		Parceiros com ligações de amizade, sexo ou cooperação	- Encontrar-se ou perder-se no outro	Amor / Afiliação
7.ª idade: Adulto	Dos 35 aos 65 anos	<p>Questão-chave: "Produzirei algo com valor, útil para mim e também para outros?"</p> <p>Generatividade Produtivo e criativo. Projectado para o futuro. Gosta de colaborar com as novas gerações</p>		Repartição entre actividades profissionais e familiares	- Fazer ser - Cuidar de	Produção / Cuidado
8.ª idade: Idoso	Dos 65 anos em diante	<p>Questão-chave: "Valeu a pena viver?"</p> <p>Integridade Aceita a sua existência como algo de valioso. Satisfeito com a vida.</p>		Humanidade, os da mesma condição.	- Ser pelo o que se foi - Encarar o não - ser	Sabedoria

Modelo de Erikson– ‘más adaptações’ e ‘malignâncias’ (resultados negativos)
 Erikson foi refinando o seu modelo, ideias e terminologia, ao longo da sua vida.
 Uma dessas reformulações refere-se aos conceitos de ‘más adaptações’ e ‘malignâncias’, para representar os resultados negativos que resultam de uma má experiência em cada uma das crises.
 Em termos modernos, estes resultados negativos podem ser referidos como ‘bagagem’. As pessoas tendem a transportar com elas, durante toda a sua vida, os resultados psicológicos de experiências prévias. A psicanálise, na qual Erikson se baseou para abordar estas questões, é uma forma de compreender de onde é que a ‘bagagem’ veio, e, logo, de ajudar as pessoas no processo de se ‘livrarem dela’.
 Até certo ponto, estes resultados negativos podem surgir do facto de repetirmos ou revisitarmos uma crise, uma vez que não regredimos realmente para idades mais precoces; em vez disso, revisitamos as experiências e sentimentos associados com momentos anteriores da nossa vida.

No quadro seguinte, a crise está ao centro para ajudar na ‘apreciação’ de que as ‘más adaptações’ se desenvolvem de uma tendência excessiva do indivíduo para o extremo da vertente positiva da crise, e as ‘malignâncias’ desenvolvem-se quando o indivíduo tende demasiado para o outro extremo (vertente negativa) em cada crise. Uma ‘má adaptação’ pode ser vista como “algo bom em demasia”, enquanto uma ‘malignância’ pode ser vista como uma insuficiência. Posteriormente, Erikson também se referiu às ‘malignâncias’ como ‘antipatias’.

exemplos	má adaptação	crise	malignância	exemplos
irrealista, mimado, iludido	distorção sensorial (mais tarde desajustamento sensorial)	confiança vs desconfiança	retirada	neurótico, depressivo, com medo
imprudente, sem consideração pelos outros, irreflectido	impulsividade (mais tarde obstinação sem vergonha)	autonomia vs. vergonha e dúvida	compulsão	anal, constrangido, autolimitado
explora os outros, não se preocupa nem se importa com os outros, imparcial viciado em trabalho, especialista obsessivo	impiedade	iniciativa vs. culpa	inibição	avesso ao risco, não aventureiro
auto-importante, extremista	virtuosidade estreita	indústria v inferioridade	inércia	preguiçoso, apático, inútil
sexualmente carente, vulnerável	fanatismo	identidade do ego vs. difusão do ego (confusão de papéis)	repudição	socialmente desligado (cut-off)
	promiscuidade	intimidade vs isolamento	exclusividade	solitário, frio, independente

que faz o bem, ocupado, imtrometido	sobre-extensão	generatividade vs estagnação	rejeição	desinteressado, cínico
vaidoso, pomposo, arrogante	presunção	integridade vs desespero	desdém	miserável, não preenchido/ não realizado, culpa alguém ou algo

TEXTO DE APOIO

Erikson e a Teoria Psicossocial do Desenvolvimento

Elaine Rabello José Silveira passos

Erik Homburger Erikson nasceu em Frankfurt, Alemanha, em 1902 (vindo a falecer em 1994). Tendo inicialmente optado pela carreira artística, foi convidado a trabalhar em uma escola para pacientes submetidos à psicanálise, entrando então em contato com o grupo de Anna Freud. Em 1933, quando se casou com uma canadense, mudou-se para os Estados Unidos, continuando seus estudos em Psicanálise, tornando-se o primeiro psicanalista infantil americano.

Sem negar a teoria freudiana sobre desenvolvimento psicosssexual, Erikson mudou o enfoque desta para o problema da identidade e das crises do ego, ancorado em um contexto sociocultural. O estudo da identidade tornou-se estratégico para o autor, que viveu em uma época onde a Psicanálise deslocava o foco do id e das motivações inconscientes para os conflitos do ego.

Na verdade, é preciso considerar que as mudanças de enfoque na teoria psicanalítica ocorreram antes da morte de Freud (Hall et. al., 2000). O que havia de ser contestado e modificado foi feito por seus discípulos em sua presença. Esta foi a causa de tantas dissidências em seu círculo de estudos. Jung e Adler são exemplos daqueles que foram excluídos de seu grupo ao discordarem de alguns pontos da teoria freudiana ou simplesmente por terem mudado o foco de estudo. Após a morte de Freud, a Psicanálise sofreu uma espécie de ampliação. Algumas idéias foram redefinidas, outras suprimidas, mas, em sua maioria, até mesmo por decorrência do contato da Psicanálise com a Psicologia, foram estendidas.

Um avanço da teoria freudiana que é, sem dúvida, da maior importância para o estudo do humano no século XX, é o foco no ego. Em Freud, o ego aparece como sistema muitas vezes subserviente ao id. Anna Freud, filha de Sigmund Freud, dando continuidade aos seus estudos, atribuiu ao ego uma característica de mais autonomia, com um maior poder de decisão e de atuação. Anna também ampliou os mecanismos de defesa de sete para dez., atribuindo a eles um caráter menos patológico do que Freud o fizera. Com sua teoria, Anna Freud também transformou os estádios psicosssexuais de seu pai em estádios de busca de domínio do ego, dando a base para os estudos de Erik Erikson. Esta fase na Psicanálise ficou conhecida como época da "Psicologia do Ego", onde se diminuía a ênfase no inconsciente (Hall, et. al., 2000).

Em meados do século XX, Erikson começa a construir sua teoria psicossocial do desenvolvimento humano, repensando vários conceitos de Freud, sempre considerando o ser humano como um ser social, antes de tudo, um ser que vive em grupo e sofre a pressão e a influência deste. A partir desta consideração, Erikson formula sua teoria de forma a deixar duas importantes contribuições à Psicanálise, segundo Hall e colaboradores (2000): deixa uma teoria na qual o ego tem uma concepção ampliada e realiza estudos psichistóricos, exemplificando sua teoria psicossocial no curso de vida de algumas figuras famosas. Essa metodologia é totalmente nova para a Psicanálise da época e na própria psicologia, pois estudos longitudinais eram muito raros e complexos de serem realizados (ainda o são hoje), embora se mostrem como um excelente método de validar teorias como a de Erikson, que trabalham o clico vital como um contínuo onde cada fase influencia a seguinte.

Assim como Freud, Piaget, Sullivan, entre outras figuras da época, Erikson optou por distribuir o desenvolvimento humano em fases. Porém, seu modelo detém algumas características peculiares (Rabello, 2001):

- Desviou-se o foco fundamental da sexualidade para as relações sociais;
- A proposta os estádios psicossociais envolvem outras artes do ciclo vital além da infância, ampliando a proposta de Freud. Não existe uma negação da importância dos estádios infantil (afinal, neles se dá todo um desenvolvimento psicológico e motor), mas Erikson observa que o que construímos na infância em termos de personalidade não é totalmente fixo e pode ser parcialmente modificado por experiências posteriores;
- A cada etapa, o indivíduo cresce a partir das exigências internas de seu ego, mas também das exigências do meio em que vive, sendo portanto essencial a análise da cultura e da sociedade em que vive o sujeito em questão;
- Em cada estágio o ego passa por uma crise (que dá nome ao estágio). Esta crise pode ter um desfecho positivo (ritualização) ou negativo (ritualismo);
- Da solução positiva, da crise, surge um ego mais rico e forte; da solução negativa temos um ego mais fragilizado;
- A cada crise, a personalidade vai se reestruturando e se reformulando de acordo com as

experiências vividas, enquanto o ego vai se adaptando a seus sucessos e fracassos.

Erikson criou alguns estádios, que ele chamou de psicossociais, onde ele descreveu algumas crises pelas quais o ego passa, ao longo do ciclo vital. Estas crises seriam estruturadas de forma que, ao sair delas, o sujeito sairia com um ego (no sentido freudiano) mais fortalecido ou mais frágil, de acordo com sua vivência do conflito, e este final de crise influenciaria diretamente o próximo estágio, de forma que o crescimento e o desenvolvimento do indivíduo estaria completamente imbricado no seu contexto social, palco destas crises.

Abaixo, descrevemos sucintamente tais crises do ego.

Confiança Básica x Desconfiança Básica

Esta seria a fase da infância inicial, correspondendo ao estágio oral freudiano. A atenção do bebê se volta à pessoa que provê seu conforto, que satisfaz suas ansiedades e necessidades em um espaço do tempo suportável: a mãe. A mãe lhe dá garantias de que não está abandonado à própria sorte no mundo.

Assim se estabelece a primeira relação social do bebê. E justamente sentindo falta da mãe que a criança começa a lidar com algo que Erikson chama de força básica (cada fase tem a sua força característica). Nesta, a força que nasce é a esperança. Quando o bebê se dá conta de que sua mãe não está ali, ou está demorando a voltar, cria-se a esperança de sua volta. E quando a mãe volta, ele compreende que é possível querer e esperar, porque isso vai se realizar; ele começa a entender que objetos ou pessoas existem, embora esteja fora – temporariamente – de seu campo de visão.

Quando o bebê vivencia positivamente estas descobertas, e quando a mãe confirma suas expectativas e esperanças, surge a confiança básica, ou seja, a criança tem a sensação de que o mundo é bom, que as coisas podem ser reais e confiáveis. Do contrário, surge a desconfiança básica, o sentimento de que mundo não corresponde, que é mau ingrato. A partir daí, já podemos perceber alguns traços da personalidade se formando, ainda que em tão tenra idade (Erikson, 1987 e 1976). É importante que a criança conviva com pequenas frustrações, pois é daí que ela vai aprender a definir quais esperanças são possíveis de serem realizadas, dando a noção do que Erikson chamou de ordem cósmica, ou seja, as regras que regem o mundo.

Nesta fase também o bebê tem a idéia de sua mãe como um ser supremo, numinoso, iluminado. Nesta mesma época, começam as identificações com a mãe, que é por enquanto, a única referência social que a criança tem. Se esta identificação for positiva, se a mãe corresponder, ele vai criar o seu primeiro e bom conceito de si e do mundo (representado pela mãe). Se a identificação for negativa, temos o idolismo, ou seja, o culto a um herói, onde o bebê acha que nunca vai chegar ao nível de sua mãe, que ela é demasiadamente capaz e boa, e que ele não se identifica assim. Inicialmente, a criança vai se tornar agressiva e desconfiada; mais tarde, elas vão se tornar menos competentes, menos entusiasmadas, menos persistentes.

A importância da confiança básica é devida, segundo Erikson, ao fato de implicar a idéia de que a criança “não só aprendeu a confiar na uniformidade e na continuidade dos provedores externos, mas também em si próprio e na capacidade dos próprios órgãos para fazer frente ao seus impulsos e anseios” (1987, p.102).

Autonomia x Vergonha e Dúvida

Nesta fase eriksoniana, que corresponde ao estágio anal freudiano, a criança já tem algum controle de seus movimentos musculares, então direciona sua energia às experiências ligadas à atividade exploratória e à conquista da autonomia. Porém, logo a criança começa a compreender que não pode usar sua energia exploratória à vontade, que tem que respeitar certas regras sociais e incorporá-las ao seu ser, fazendo assim uma equação entre manutenção muscular, conservação e controle (Erikson, 1976).

A aceitação deste controle social pela criança implica no aprendizado – ou no início deste – do que se espera dela, quais são seus privilégios, obrigações e limitações. Deste aprendizado surge também a capacidade e as atitudes judiciosas, ou seja, surge o poder de julgamento a criança, já que ela está aprendendo as regras.

A questão é que os adultos, para fazerem as crianças aprenderem tais regras – como a de ir ao banheiro, tão enfatizada por Freud – fazem uso da vergonha e ao mesmo tempo do encorajamento para dar o nível certo de autonomia. Os pais, muitas vezes, usam sua autoridade de forma a deixar a criança um pouco envergonhada, para que ela aprenda determinadas regras. Porém, ao expor a criança à vergonha constante, o adulto pode estimular o descaramento e a dissimulação, como formas reativas de defesa, ou o sentimento permanente de vergonha e dúvida de suas capacidades e potencialidades.

Em uma explanação mais completa sobre a vergonha, Erikson ressalta que trata-se, na verdade, de raiva dirigida a si mesmo, já que pretendia fazer algo sem estar exposto aos outros, o que não aconteceu. A vergonha precederia a culpa, sendo esta última derivada da vergonha avaliada pelo superego (Erikson, 1976).

De um sentimento de autocontrole sem perda de auto-estima resulta um sentimento constante de boa vontade e orgulho; de um sentimento de perda do autocontrole e de supercontrole exterior resulta uma propensão duradoura para a dúvida e a vergonha.

(Erikson, 1976, p.234)

Na aprendizagem do controle, seja do autocontrole o do controle social, temos o nascimento da força básica da vontade, que, manifestada na livre escolha, é o precedente essencial para o crescimento sadio da autonomia. Essa vontade se manifesta em várias situações práticas, como a manipulação de objetos, a verbalização e se inicia, a locomoção que avança em suas capacidades, tudo o que possibilite uma atividade exploratória mais autônoma e independente.

Se ao invés da vontade o controle toma a forma de uma regra a ser cumprida a qualquer preço, algo mau e perseguidor, a criança começa a se tornar legalista, ou seja, ela começa a achar que a punição tem que ser aplicada incondicionalmente quando uma regra não for respeitada. É quando a punição vence a compaixão; se a criança se mobiliza com a punição do colega que perdeu o controle de uma regra, ou então se sente aliviado quando é punido por algo.

Neste estágio, o principal cuidado que os pais tem que tomar é dar o grau certo de autonomia à criança. Se é exigida demais, ela verá que não consegue dar conta e sua autoestima vai baixar. Se ela é pouco exigida, ela tem a sensação de abandono e de dúvida de suas capacidades. Se a criança é amparada ou protegida demais, ela vai se tornar frágil, insegura e envergonhada. Se ela for pouco amparada, ela se sentirá exigida além de suas capacidades. Vemos portanto que os pais tem que dar à criança a sensação de autonomia e, ao mesmo tempo, estar sempre por perto, prontos a auxiliá-la nos momentos em que a tarefa estiver além de suas capacidades.

Se a criança se sentir envergonhada demais por não conseguir dar conta de determinada coisa ou se os pais reprimem demais sua autonomia, ela vai entender que todo

o problema dela, toda a dúvida e a vergonha vieram de seus pais, adultos, objetos externos. Com isso, começará a ficar tensa na presença deles e de outros adultos, e poderá achar que somente pode se expressar longe deles.

Iniciativa x Culpa

Neste estágio, que corresponde à fase fálica freudiana, a criança já conseguiu a confiança, com o contato inicial com a mãe, e a autonomia, com a expansão motora e o controle. Agora, cabe associar à autonomia e à confiança, a iniciativa, pela expansão intelectual.

A combinação confiança-autonomia dá à criança um sentimento de determinação, alavanca para a iniciativa. Com a alfabetização e a ampliação de seu círculo de contatos, a criança adquire o crescimento intelectual necessário para apurar sua capacidade de planejamento e realização (Erikson, 1987, p.116). Quando ela já se sente capaz de planejar e realizar, ou seja, ela tem um propósito, ela tende a duas atitudes: numa delas, a criança pode ficar fixada pela busca de determinadas metas. Freud descreveu uma destas fixações a qual chamou de Complexo de Édipo, onde a criança nutre expectativas genitais com o pai do sexo oposto. Geralmente, as metas que se estabelecem – como no modelo freudiano – são impossíveis. Quando a criança se empolga na busca de objetivos além de suas possibilidades, ela se sente culpada, pois não consegue realizar o que desejou ou sabe que o que desejou não é aceitável socialmente, e precisa de alguma forma conter e reinvestir a carga de energia que mobilizou. Então, ela fantasia (muitas vezes magicamente) para fugir da tensão. Geralmente tais objetivos se dão no plano sexual e na vida adulta o não-resolvimento da falta de iniciativa pode causar patologias sexuais (repressão, impotência) ou pode ser ainda expressos pela somatização do conflito (doenças psicossomáticas). O despertar de um sentimento de culpa, na mente da criança, poderá ficar atrelado à sensação de fracasso, o que gera uma ansiedade em torno de atitudes futuras (Erikson, 1987, p. 119). Novamente, o sentimento a respeito de si próprio pode ser decisivo para que rackets não sejam fomentados.

O propósito e a iniciativa também podem ser direcionados positivamente para a formação da responsabilidade, quando o senso de obrigação e desempenho se encontram ligados à ansiedade para aprender. Nesta fase, as crianças querem que os adultos lhes dêem responsabilidades, como arrumar a casa, varrer o quintal ou ajudar a consertar algo. É muito importante que os adultos lhes mostrem também que há certas coisas que ainda não podem fazer, embora possam permitir ajudas em algumas atividades.

Quando a criança se dá conta de que realmente existem coisas que estão fora de suas capacidades (ainda), ela se contenta, não em fantasiar, mas sim em realizar uma espécie de “treino”, o que, na verdade, se constitui num teste de personalidade que a criança aplica em si. Para isso, ela utiliza jogos, testando sua capacidade mental, dramatizações, testando várias personalidades nela mesma, e brinquedos, que proporcionam uma realidade intermediária. Tudo isso é o que faz a conexão sadia do mundo interno e externo da criança nesta fase.

Erikson alerta ainda para o perigo da personificação. Quando a criança, tentando escapar da frustração de ser incapaz para algumas coisas, exagera na fantasia de ter outras personalidades, de ser totalmente diferente do que é várias vezes, ela pode se tornar compulsiva por esconder seu verdadeiro “eu”; nesse caso, pode passar a sua vida desempenhando “papéis”, e afastar-se cada vez mais do contato consigo mesmo.

Diligência x Inferioridade

Erikson deu um destaque a esta fase que, contraditoriamente, foi a menos explorada por Freud (no esquema freudiano, corresponde à fase de Latência, por julgá-la um período de adormecimento

sexual). Podemos dizer que este período é marcado, para Erikson, pelo controle, mas um controle diferente do que já discutimos. Aqui, trata-se do controle da atividade, tanto física como intelectual, no sentido de equilibrá-la às regras do método de aprendizado formal, já que o principal contato social se dá na escola ou em outro meio de convívio mais amplo do que o familiar.

Com a educação formal, além do desempenho das funções intelectuais, a criança aprende o que é valorizado no mundo adulto, e tenta se adaptar a ele. Da ideia de propósito, ela passa à ideia de perseverança, ou seja, a criança aprende a valorizar e, até mesmo, reconhece que podem existir recompensas a longo prazo de suas atitudes atuais, fazendo surgir, portanto, um interesse pelo futuro. Nesta fase, começam os interesses por instrumentos de trabalho, pois trabalho remete à questão da competência. A criança nesta idade sente que adquiriu competência ao dedicar-se e concluir uma tarefa, e sente que adquiriu habilidade se tal tarefa foi realizada satisfatoriamente. Este prazer de realização é o que dá forças para o ego não regredir nem se sentir inferior. Se falhas seguidas ocorrerem, seja por falta de ajuda ou por excesso de exigência, o ego pode se sentir levemente inferior e regredir, retornando às fantasias da fase anterior ou simplesmente entrando em inércia.

Além disso, a criança agora precisa de uma forma ideal, ou seja, regulada e metódica, para canalizar sua energia psíquica. Ela encontra esta forma no trabalho/estudo, que lhe dá a sensação de conquista e de ordem, preparando-o para o futuro, que, aos poucos, passa a ser uma das preocupações da criança. É nesta fase que ela começa a dizer, com segurança aparente, o que “quer ser quando crescer”, como uma iniciação no campo das responsabilidades e dos planejamentos.

A ordem e as formas técnicas passam a ser importantes para as crianças desta fase. Mas Erikson alerta para o formalismo, ou seja, a repetição obsessiva de formalidades sem sentido algum para determinadas ocasiões, o que empobrece a personalidade e prejudica as relações sociais da criança.

Identidade x Confusão de Identidade

Nos estudos de Erikson, esta é a fase onde ele desenvolveu mais trabalhos, tendo dedicado um livro inteiro à questão da chamada crise de identidade.

Em seus estudos, Erikson ressalta que o adolescente precisa de segurança frente a todas as transformações – físicas e psicológicas – do período. Essa segurança ele encontra na forma de sua identidade, que foi construída por seu ego em todos os estádios anteriores.

Esse sentimento de identidade se expressa nas seguintes questões, presentes para o adolescente: sou diferente dos meus pais? O que sou? O que quero ser?. Respondendo a essas questões, o adolescente pretende se encaixar em algum papel na sociedade. Daí vem a questão da escolha vocacional, dos grupos que frequenta, de suas metas para o futuro, da escolha do par, etc.

Existe aí também o surgimento do envolvimento ideológico, que é o que comanda a formação de grupos na adolescência, segundo Erikson. O ser humano precisa sentir que determinado grupo apóia suas ideias e sua identidade. Mas se o adolescente desenvolver uma forte identificação com determinado grupo, surge o fanatismo, e ele passa a não mais defender suas ideias com seus argumentos, mas defende cegamente algo que se apossou de suas ideias próprias. Erikson discute a integração de adolescentes em grupos nazistas e fascistas, por exemplo, em Erikson (1987).

Toda a preocupação do adolescente em encontrar um papel social provoca uma confusão de identidade, afinal, a preocupação com a opinião alheia faz com que o adolescente modifique o tempo todo suas atitudes, remodelando sua personalidade muitas vezes em um período muito curto, seguindo o mesmo ritmo das transformações físicas que acontecem com ele.

Erikson lembra que o ser humano mantém suas defesas para sobreviver. Ao sinal de qualquer problema, uma delas pode ser ativada. Nesta confusão de identidade, o adolescente pode se sentir vazio, isolado, ansioso, sentindo-se também, muitas vezes, incapaz de se encaixar no mundo adulto, o que pode muitas vezes levar a uma regressão. Também pode acontecer de o jovem projetar suas tendências em outras pessoas, por ele mesmo não suportar sua identidade. Aliás, este é um dos mecanismos apontados por Erikson como base para a formação de preconceitos e discriminações.

Porém, a confusão de identidade pode ter um bom desfecho: em meio à crise, quanto melhor o adolescente tiver resolvido suas crises anteriores, mais possibilidades terá de alcançar aqui a estabilização da identidade. Quando esta identidade estiver firme, ele será capaz de ser estável com os outros, conquistando, segundo Erikson, a lealdade e a fidelidade consigo mesmo, com seus propósitos, conquistando o senso de identidade contínua.

Intimidade x Isolamento

Ao estabelecer uma identidade definitiva e bem fortalecida, o indivíduo estará pronto para uni-la à identidade de outra pessoa, sem se sentir ameaçado. Esta união caracteriza esta fase. Existe agora a possibilidade de associação com intimidade, parceria e colaboração. Podemos agora falar na associação de um ego ao outro. Para que essa associação seja positiva, é preciso que a pessoa tenha construído, ao longo dos ciclos anteriores, um ego forte e autônomo o suficiente para aceitar o convívio com outro ego sem se sentir anulado ou ameaçado.

Quando isso não acontece, ou seja, o ego não é suficientemente seguro, a pessoa irá preferir o isolamento à união, pois terá medo de compromissos, numa atitude de “preservar” seu ego frágil. Quando esse isolamento ocorre por um período curto, não é negativo, pois todos precisam de um tempo de isolamento para amadurecer o ego um pouco mais ou então para certificar-se de que ele busca realmente uma associação. Porém, quando a pessoa se recusa por um longo tempo a assumir

qualquer tipo de compromisso, pode-se dizer que é um desfecho negativo para sua crise.

Um risco apontado por Erikson para esta fase é o elitismo, ou seja, quando há formação de grupos exclusivos que são uma forma de narcisismo comunal. Um ego estável é minimamente flexível e consegue se relacionar com um conjunto variável de personalidades diferentes. Quando se forma um grupo fechado, onde se limita muito o tipo de ego com o qual se relaciona, poderemos falar em elitismo.

Generatividade x Estagnação

Nesta fase, o indivíduo tem a preocupação com tudo o que pode ser gerado, desde filhos até idéias e produtos. Ele se dedica à geração e ao cuidado com o que gerou, o que é muito visível na transmissão dos valores sociais de pai para filho.

Esta é a fase em que o ser humano sente que sua personalidade foi enriquecida – e não modificada – com tais ensinamentos. Isso acontece porque existe uma necessidade inerente ao homem de transmitir, de ensinar. É uma forma de fazer-se sobreviver, de fazer valer todo o esforço de sua vida, de saber que tem um pouco de si nos outros. Isso impede a absorção do ser em si mesmo e também a transmissão de uma cultura.

Caso esta transmissão não ocorra, o indivíduo se dá conta de que tudo o que fez e tudo o que construiu não valeu a pena, não teve um porquê, já que não existe como dar prosseguimento, seja em forma de um filho, um sócio, uma empresa ou uma pesquisa.

Nesta fase também a pessoa tem um cuidado com a tradição e, por ser “mais velho”, pensa que tem alguma autoridade sobre os mais novos. Quando o indivíduo começa a pensar que pode se utilizar em excesso de sua autoridade, em nome do cuidado, surge o autoritarismo.

Cada vez mais esta fase tem se ampliado. Até algumas décadas atrás, a forma de viver esta fase era casando e criando filhos, principalmente para a mulher. Hoje, com uma gama maior de escolhas a serem feitas, as formas de expressar a generatividade também se ampliam, de forma que as principais aquisições desta fase, como dar e receber, criar e manter, podem ser vividas em diversos planos relacionais, não somente na família. Segundo os autores, são diversas formas de não se cair no marasmo da lamentação, que Erikson chama de estagnação.

Integridade x desespero

Agora é tempo do ser humano refletir, rever sua vida, o que fez, o que deixou de fazer. Pensa principalmente em termos de ordem e significado de suas realizações. Essa retrospectiva pode ser vivenciada de diferentes formas. A pessoa pode simplesmente entrar em desespero ao ver a morte se aproximando. Surge um sentimento de que o tempo acabou, que agora resta o fim de tudo, que nada mais pode fazer pela sociedade, pela família, por nada. São aquelas pessoas que vivem em eterna nostalgia e tristeza por sua velhice. A vivência também pode ser positiva. A pessoa sente a sensação de dever cumprido, experimenta o sentimento de dignidade e integridade, e divide sua experiência e sabedoria. Existe ainda o perigo do indivíduo se julgar o mais sábio, e impor suas opiniões em nome de sua idade e experiência.

Erikson fala de duas principais possibilidades: procurar novas formas de estruturar o tempo e utilizar sua experiência de vida em prol de viver bem os últimos anos ou estagnar diante “do terrível fim”, quando desaparecem pouco a pouco todas as fontes de carícia se vão e o desespero toma conta da pessoa.

Erikson (1987), faz uma ressalva acerca das crises e de suas conseqüências na construção da personalidade. Em suas palavras, “uma personalidade saudável domina ativamente seu meio, demonstra possuir uma certa unidade de personalidade (...). De fato, podemos dizer que a infância se define pela ausência inicial desses critérios e de seu desenvolvimento gradual em passos complexos de crescente diferenciação. Como é, pois, que uma personalidade vital cresce ou, por assim dizer, advém das fases sucessivas da crescente capacidade de adaptação às necessidades da vida – com alguma sobras de entusiasmo vital?” (Erikson, 1987, p. 91)

Teoria do Plano de Vida

Segundo Erikson, durante o ciclo vital construiríamos o que ele denomina plano de vida, um curso, um roteiro segundo o qual as crises do ego vão se desenrolar de certa maneira, que parece ter sido determinada pela infância, pelas primeiras crises do sujeito.

Percorrendo a literatura eriksoniana, é possível identificar alguns marcos de passagem e montagem do plano de vida. Uma delas é a construção da confiança básica, já discutida anteriormente neste artigo. Outra fase importante é a iniciativa, onde ficam arraigados os ideais e os propósitos, importante elemento da formação da identidade (Erikson, 1987), e montagem do plano certamente conta com esta convicção por parte da criança.

A indispensável contribuição da fase da iniciativa para o desenvolvimento ulterior da identidade consiste, pois, obviamente, na libertação da iniciativa e sentido de propósito da criança para as tarefas adultas que prometem (mas não podem garantir) a realização plena da gama de capacidades do indivíduo. Isso é preparado na convicção firmemente estabelecida e invariavelmente crescente, não intimidada pela culpa, de que “Eu sou o que posso imaginar que serei”. Contudo, é igualmente óbvio que um desapontamento geral dessa convicção por uma discrepância entre os ideais infantis e a realidade adolescente só

pode conduzir a um desencadeamento do ciclo de culpa-e-violência, tão característico do homem e, no estudo, tão perigoso para a sua própria existência". (Erikson, 1987, p. 122)

Outro marco fica na fase da diligência, período onde, pela escolarização, a criança se insere no mundo social e lida com os papéis que este envolve. Neste processo de socialização, importantes mensagens são passadas à criança, que, combinadas com sua disposição interna, tornam-se mais um elemento na construção de um plano de vida. "É neste período que a sociedade maior torna-se significativa para a criança ao admiti-la em papéis preparatórios" (Erikson, 1987). Aqui vemos a importância clara das relações sociais na montagem do plano de vida, porque, é através da aprendizagem de determinados papéis, que a criança vai antecipando e exercitando algumas características e habilidades para seus futuros papéis.

Na fase da adolescência, cada vez mais antecipada pelas culturas ocidentais, há a preocupação (mórbida, segundo Erikson) com o que os outros estão pensando. Na teoria eriksoniana, a importância desta etapa é crucial porque nela são revivenciados todos os conflitos das fases anteriores, seus bons ou maus desfechos, e os sentimentos gerados ao longo da infância pelas chamadas crises do ego. Ao definirmos quem somos, pensamos juntamente o que faremos de nossa vida. Consolida-se o plano de vida.

Outra etapa importante para o plano de vida, desta vez para a passagem deste, é a fase da generatividade. Para Erikson, "a própria natureza da generatividade sugere que a sua patologia, minimamente circunscrita, deve ser agora procurada na geração seguinte" (1987, p.139). Esta é a força propulsora da passagem da cultura humana, para Erikson, ainda que com todas as patologias, pré-conceitos e preconceitos e também os medos e as fantasias, que Erikson deposita no termo acima citado patologias.

Inovação da Teoria Eriksoniana

Erikson (1987) fala da importância de se considerar o contexto histórico e cultural, utilizando estas informações como instrumento de análise, afinal, são elas que vão nos dar indicativos da formação de uma identidade, que é construída e mantida pela sociedade, pelo que Erikson chama de "ego grupal" (1987, p. 69). Aliás, esta é uma crítica feita constantemente pelo autor: a falta de integração entre o social e o individual, ao estudar qualquer assunto que se refira à subjetividade humana.

Naturalmente, a negligência geral desses fatores na psicanálise não favoreceu uma aproximação com as Ciências Sociais. Os estudiosos da sociedade e da história, por outro lado, continuam ignorando alegremente o simples fato de que todos os indivíduos nasceram de mães; de que todos nós já fomos crianças; de que as pessoas e os povos começaram em seus berçários; e de que a sociedade consiste em gerações no processo de desenvolvimento de filhos em pais, destinados a absorver as mudanças históricas durante suas vidas e a continuar fazendo história para seus descendentes. Somente a Psicanálise e as ciências sociais unidas poderão finalmente proceder ao levantamento do curso de vida individual no contexto de uma de uma comunidade em permanente mudança. (Erikson, 1987, p. 44)

BIBLIOGRAFIA:

- ERIKSON, E. H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.
- ERIKSON, E. H. **Infância e Sociedade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1987.
- ERIKSON, E. H. e ERIKSON, J. **O ciclo da vida completo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HALL, C. et. Alli. **Teorias da Personalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- RABELLO, E. T. **Personalidade: estrutura, dinâmica e formação - um recorte eriksoniano**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro 2001. (monografia).

Sobre os autores:

Elaine Rabello: Graduanda em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Analista Transacional em Formação - Curso 202 na Área Clínica **José Silveira Passos:** Psicólogo (CRP-05/18842), Psicoterapeuta, Analista Transacional (Membro Didata em Formação da UNAT-BR), Master em Ecologia Humana (Escola de Ecologia Humana - Argentina), Consultor Organizacional e Engenheiro

Como citar este artigo? RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. **Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento**. Disponível em <<http://www.josesilveira.com>> no dia xx de xxxxxx de xxxx.

Desenvolvimento ao longo da infância e adolescência

Desenvolvimento moral

O raciocínio moral refere-se ao modo como consideramos certo ou errado um determinado acto.

O modo como o raciocínio moral ou juízo de valor moral se desenvolve diz respeito à idade em que a criança poderá ser considerada moralmente responsável e está ligado ao desenvolvimento cognitivo.

A "moralidade" de crianças e jovens é uma preocupação marcante dos adultos em geral.

Os pais, em especial, preocupam-se com os seus filhos, desejando que evitem violar regras e leis e que apresentem comportamentos considerados adequados, mesmo distante de suas vistas e evitem complicações de qualquer espécie.

Neste âmbito, salientam-se os estudos de Piaget (1973), que desenvolveu um modelo teórico explicativo do desenvolvimento moral baseado no respeito e compreensão das regras, e, posteriormente, a teoria de Kohlberg (1981), que, apesar de ser alvo de críticas, constitui um dos contributos mais válidos e completos no que concerne a esta temática.

A teoria de Piaget



Na prática educacional, os profissionais perguntam-se frequentemente como é que as crianças lidam com as regras (de jogo ou sociais), bem como sobre o que se pode esperar de cada idade do desenvolvimento humano, no que diz respeito às relações da criança com os aspectos da justiça e da moral.

O estudo sistemático sobre o desenvolvimento do pensamento moral inicia-se com Piaget. Para ele, a dimensão moral do desenvolvimento psicológico refere-se ao respeito pelas normas sociais e ao desenvolvimento de sentido de justiça no sentido da igualdade e reciprocidade. A obra referência é *Le jugement moral chez l'enfant*

(1932).

A partir das experiências e observações, Piaget propôs que a forma pela qual as crianças lidam com as regras, com a justiça e a moral, varia no decorrer do processo de desenvolvimento, tendo-se preocupado com o aspecto específico do julgamento moral e com os processos cognitivos subjacentes a ele.

As investigações de Piaget permitiram-lhe concluir que existem diferenças quanto ao respeito às regras em crianças de idades diferentes, distinguindo-se as fases de heteronomia e autonomia moral.

i. heteronomia moral (dos 4/5 aos 8/ 9 anos)

O sujeito (usualmente a criança) submete-se a regras que são ditadas do exterior e que são "sagradas". As regras têm origem numa autoridade superior (por exemplo, adultos, Deus, Câmara Municipal) e não podiam ser alteradas. Nesta fase, a criança percebe as regras como absolutas, imutáveis, intangíveis. As regras têm um carácter místico, podendo ser consideradas como de origem divina.

A moralidade é determinada pelas consequências materiais, independentemente das intenções do sujeito. Assim, a criança julga a acção como boa ou má com base nas consequências dos actos, sem uma análise mais ampla e sem considerar as intenções do autor da acção.



O não respeito pelas regras deve levar (para a criança) a sanções. Sendo as regras encaradas como algo exterior a si, só o respeito pela autoridade (que as dita) justifica que elas sejam seguidas. Logo, se um indivíduo foi punido por uma determinada acção, esta acção foi necessariamente errada. A criança tende a considerar que, sempre que alguém é punido, esse alguém deve ter feito algo de errado, assumindo uma conexão absoluta entre a punição e o erro.

Para uma criança de seis anos, se um menino deixar cair um rebuçado num lago, ele é culpado por ter sido 'desastrado' e não deve ter outro gelado. Ou uma criança de seis anos dirá provavelmente que um menino que partiu cinco copos enquanto ajudava a mãe é mais culpado do que aquele que partiu um copo enquanto roubava geleia. Piaget percebeu que a criança pequena tem dificuldades para levar em conta as circunstâncias atenuantes enquanto um adolescente já faz julgamentos com base na equidade, sendo capaz de pensar em termos de possibilidades e de um número maior de alternativas.

ii. autonomia moral (dos 8/9 anos em diante)

É a moral da cooperação e da reciprocidade.

Nesta fase, o propósito e consequências das regras são consideradas pela criança e a obrigação baseada na reciprocidade. O sujeito constrói as suas regras morais que interioriza e cuja necessidade compreende. A criança percebe as regras como estabelecidas e mantidas pelo consenso social. Piaget constatou que, por volta de 10 anos, a criança passa a perceber a regra como o resultado de livre decisão, podendo ser modificada, e como digna de respeito, desde que mutuamente consentido. Baseia-se no respeito mútuo e não no respeito unilateral. As regras eram estabelecidas por mútuo acordo dos jogadores, e, por essa razão, podiam ser mudadas caso todos os jogadores concordassem.

As considerações sobre a justeza de um acto dependem agora das intenções.

As descrições de comportamentos das crianças são bem elucidativas das fases de desenvolvimento do juízo moral descritas no modelo piagetiano.

As provas passadas por Piaget consistem em pequenas histórias contadas que as crianças devem interpretar. e julgar o que se passou (in Piaget, 1932, p.92):

1.a) "Era uma vez um menino que se chamava João e que estava no seu quarto. A dada altura chamam-no para o jantar. Ele entra na sala, mas atrás da porta da sala estava uma cadeira e nessa cadeira estava um tabuleiro com quinze chávenas. O João não podia saber que estava lá a cadeira e o tabuleiro com as chávenas. Ele entra na sala, a porta bate na cadeira e atira o tabuleiro ao chão e as chávenas partem-se todas."

1.b) "Era uma vez um rapaz que se chamava Henrique. Um dia em que a sua mãe não estava em casa ele quis comer um doce que estava num armário alto. Ele subiu a uma cadeira e estendeu o braço. Mas o doce estava muito alto e ele não conseguiu chegar lá. Ao tentar chegar ao doce, ele empurrou uma chávena. A chávena caiu e partiu-se."

2.a) "Havia um rapaz que chamava João. O seu pai tinha saído. O João teve então a ideia de ir brincar com o tinteiro do seu pai. Ele foi buscar as canetas e tinteiro do pai e esteve a brincar e depois fez uma nódoa de tinta no tapete."

2.b) "Havia um rapaz que se chamava Augusto. O Augusto reparou que as canetas do seu pai estavam sem tinta. Um dia em que o pai tinha saído ele teve a ideia de lhe encher as

canetas, para o ajudar. Só que ao abrir o tinteiro ele fez uma grande nódoa no tapete da sala.”

Piaget mostra a distinção entre juízos “realistas” (centrados no resultado em si mesmo) e dos juízos “subjectivos”, de nível mais elaborado, que têm já em conta a intenção subjacente.

No desenvolvimento destes juízos não se verifica, todavia, uma passagem linear do “realista” para o “subjectivo” pois eles podem coexistir durante muito tempo.

Piaget concluiu que as crianças diferentes adquiriram versões diferentes das regras e, ao brincarem juntas, essas discrepâncias tornar-se-ão evidentes e terão de ser resolvidas. De acordo com Piaget, este contacto com pontos de vistas divergentes constituía um elemento crucial para o desenvolvimento da moralidade autónoma de reciprocidade.

A teoria de Kohlberg

Biografia



Lawrence Kohlberg dedicou toda a sua vida adulta ao estudo do desenvolvimento moral. Kohlberg doutorou-se em Psicologia na Universidade de Chicago, em 1958, com uma Tese de Doutoramento sobre o Raciocínio Moral em Rapazes Adolescentes.

Antes de se doutorar, Kohlberg ofereceu-se como voluntário para integrar a tripulação de um navio mercante norte-americano que conduziu ao novo Estado de Israel dezenas de judeus, recém-libertados dos campos de concentração nazis. A experiência na construção do novo Estado de Israel e o contacto com os campos de extermínio nazis seriam acontecimentos marcantes na sua vida. De origem judaica, Kohlberg aderiu, bastante cedo, a uma ética humanista, de influência kantiana.

Na psicologia, a sua maior influência foi a obra de Piaget, em particular, o livro *Le Jugement Morale Chez les Enfants*, que leu enquanto estudante universitário.

Professor de Psicologia do Desenvolvimento na Graduate School of Education da Harvard University, Kohlberg fundou e dirigiu, durante vários anos, o Center for Moral Education.

Grande parte dos seus estudos foram publicados inicialmente em revistas científicas e, mais tarde, foram reunidos em dois volumes, de cerca de 500 páginas cada, publicados, em 1981 e 1983, na Harper and Row, com o título de *Essays on Moral Development I e II- The Philosophy of Moral Development and The Psychology of Moral Development*.

Em Portugal, a teoria de Kohlberg tem conhecido um interesse crescente nos meios académicos. A teoria de Kohlberg tem sido usada como enquadramento teórico, em várias teses de mestrado e de doutoramento, apresentadas em Universidades portuguesas, nas últimas duas décadas.

Morreu em 1987.

Kohlberg e a investigação sobre o desenvolvimento moral

Tentando compreender o desenvolvimento moral, Kohlberg realizou uma série de investigações com crianças e jovens dos Estados Unidos da América, do México, da China (Taiwan), da Turquia e da Malásia (Atayal).

A fonte original da definição dos estádios de desenvolvimento moral foi o levantamento de dados realizado por Kohlberg junto a 75 rapazes, de classe média, da zona urbana de Chicago, divididos em três grupos etários de 10, 13 e 16 anos. Nesse estudo, seguindo o desenvolvimento em intervalos de 3 em 3 anos, utilizando o método de entrevistas inspirado em Piaget, o investigador apresentou aos sujeitos, dilemas morais hipotéticos, para serem analisados um de cada vez. Cada sujeito era solicitado a julgar os dilemas e apresentar justificações para as respostas apresentadas. Nesse processo, o entrevistador tinha o cuidado de procurar deixar o sujeito à vontade para responder livremente e de

fazer perguntas, procurando respostas adicionais, para maior esclarecimento quanto às justificações, tentando, assim, 'esquadrinhar todos os raciocínios subjacentes à resposta. Esse estudo permitiu a conclusão de que há tendências etárias quanto ao uso de tipos de raciocínio moral exibido nas respostas e verificar um conjunto de aspectos do julgamento moral.

A partir da análise das respostas e dos raciocínios apresentados pelos sujeitos, Kohlberg definiu estádios de desenvolvimento moral.

Os estádios foram definidos com base no modo como as crianças respondiam às questões sobre os dilemas em relação aos aspectos de julgamento moral. De acordo com as afirmações apresentadas, cada sujeito analisado é enquadrado em um estágio de desenvolvimento moral.

Kohlberg estudou também crianças e jovens de classe média e de zona urbana do México e Taiwan, Canadá e Grã-Bretanha, comparando os resultados com aqueles obtidos entre crianças da zona urbana dos Estados Unidos da América e ainda com os resultados obtidos em aldeias isoladas na Turquia e no Yucatan. No conjunto de investigações realizadas foram entrevistados sujeitos em diferentes países, sujeitos da zona urbana e da zona rural, católicos, judeus, protestantes, budistas e ateus.

Kohlberg apresentava aos sujeitos da investigação uma sequência de histórias ou dilemas morais hipotéticos destinados a colocar o indivíduo diante de um conflito entre a conformidade habitual a regras ou à autoridade em oposição a uma resposta utilitária ou de bem maior. Os dilemas apresentam conflitos entre padrões simultaneamente aceitos por grande parte da comunidade.

Observe-se que um dilema difere das histórias que se contam as crianças, onde: o bem e o mal se contrapõem, o bom sempre aparece como vencedor, onde a criança recebe a resposta pronta do adulto ou o adulto apresenta a solução correcta. Utilizando o método clínico, como Piaget, o investigador apresentava a cada sujeito um dilema de cada vez, solicitando-lhe que o julgasse e apresentasse justificações para as escolhas ou soluções. Entre os dilemas utilizados por Kohlberg, o mais conhecido é o dilema do Heinz (Kohlberg & Elfenbein, 1975 p. 621)

Parte 1: "Uma mulher estava a morrer com um tipo especial de cancro. Havia um medicamento que, segundo pensavam os médicos, podia salvá-la. Era uma forma de rádio que um farmacêutico, na mesma cidade, descobrira recentemente. A manipulação do medicamento era cara, mas o farmacêutico cobrava mais dez vezes mais do que o preço do custo. Pagava €200 pelo rádio e cobrava €2000 por uma pequena dose de medicamento. O marido da senhora doente, Heinz, recorreu a toda a gente que conhecia para pedir o dinheiro emprestado, mas só reuniu €1000, que era apenas metade do custo. Disse ao farmacêutico que a sua mulher estava a morrer e pediu para o vender mais barato, ou se podia pagá-lo mais tarde. Mas o farmacêutico disse "Não, descobri o medicamento e vou fazer dinheiro com ele". Então, Heinz fica desesperado e pensa em assaltar a loja do homem e roubar o medicamento para a sua mulher."

- i. Heinz devia roubar?
- ii. Se Heinz não amasse a sua mulher, deveria roubar o medicamento para ela?
- iii. E se a pessoa doente não fosse a sua mulher, mas uma pessoa estranha, Heinz ainda assim deveria roubar o medicamento?
- iv. E se em vez de uma pessoa estranha, quem estivesse com cancro fosse um animal de estimação de que muito gostava?
- v. O polícia Brown deve acusar Heinz do roubo?

Parte 2: “Heinz assaltou a loja. Roubou o medicamento e deu-o á mulher. No dia seguinte, a notícia do roubo vinha nos jornais. O senhor Brown, um polícia que conhecia Heinz, leu a noticia. Lembrou-se que tinha visto Heinz a sair a correr da loja e percebeu que fora Heinz quem roubara o medicamento. O senhor Brown perguntou a si mesmo se devia comunicar se era Heinz o ladrão.”

- i. O polícia Brown deveria acusar o Heinz de roubo ou ir contra o seu código deontológico?

Parte 3: “O polícia Brown encontra Heinz e prende-o. Heinz é levado a tribunal e é organizado um júri. O trabalho do júri é descobrir se uma pessoa é culpada ou inocente. O júri considera Heinz culpado. Ao juiz compete determinar a sentença.”

- i. Deve o juiz sentenciar ou deve suspender a sentença e libertar Heinz? Porquê?
- ii. O que cada um de nós faria no lugar de Heinz? Escolheria a opção pela vida e roubava o medicamento ou escolheria o cumprimento da lei?
- iii. E se estivesse no lugar do Brown? Escolheria a lei ou a amizade?
- iv. E se fossem o juiz?

Na Europa, uma mulher estava quase à morte, com um tipo específico de cancro. Havia um remédio que os médicos acreditavam que poderia salvá-la. Era uma forma de rádio que um farmacêutico na mesma cidade havia descoberto recentemente. O remédio era caro para se fazer, mas o farmacêutico cobrava 2000 dólares, ou seja 10 vezes mais o custo de fabrico, por uma pequena dose. Heinz, o marido da mulher doente pediu dinheiro emprestado mas só conseguiu obter 1000 dólares, metade do preço do remédio. Ele disse ao farmacêutico que a sua mulher estava morrendo e pediu-lhe para lhe vender o remédio mais barato ou deixá-lo pagar o restante mais tarde. O farmacêutico respondeu “Não, eu descobri o remédio e vou ganhar muito dinheiro com ele”. Então Heinz ficou desesperado e assaltou a farmácia para furtar o remédio para a sua esposa.

– Deveria o Heinz ter feito isso?

Com base nestas questões e dilemas, Kohlberg propôs uma teoria segundo a qual o desenvolvimento moral se processa a partir de uma sequência invariante de três níveis de raciocínio moral, cada um deles subdivididos em dois estádios, perfazendo um total de seis estádios. Saliente-se que cada nível ou estádio representa uma forma de raciocínio moral, mais do que uma decisão moral concreta.

NÍVEL 1: MORALIDADE PRÉ-CONVENCIONAL (± crianças do 1º ciclo EB, ou seja, crianças até aos 9 anos, bem como alguns adolescentes e grande número de delinquentes)
Neste nível, o indivíduo raciocina em relação a si mesmo e ainda não compreendeu ou integrou totalmente as regras e expectativas sociais.

A moralidade (as regras e normas sociais) é completamente externa ao sujeito – a criança conforma-se às regras impostas pelas figuras de autoridade para evitar a punição ou para obter recompensas pessoais (isto é. para “ajuizar” acerca das acções, o sujeito centra-se nas consequências físicas e hedonistas [punição/recompensa], ou no poder de quem as enuncia).

Estádio 1: Orientação para a punição e obediência

A criança, neste estágio, assume um ponto de vista meramente egocêntrico. Há uma deferência egocêntrica face ao poder e à autoridade. Não considera os interesses dos outros e não relaciona vários pontos de vista em simultâneo. Evita-se infringir regras que acarretem punições, há uma obediência em si mesma, evitam-se danos físicos a pessoas e bens. A criança obedece às figuras de autoridade para evitar a punição, decidindo o que está certo ou errado com base nas suas consequências. Não há uma verdadeira noção de regra. A gravidade de uma má acção depende da magnitude das suas consequências. Não há avaliação das intenções.

As atrocidades de soldados durante o holocausto que estavam simplesmente a 'obedecer a ordens' sob ameaça de punição, mostram que os adultos, e não só as crianças, podem funcionar a este nível (o que é que eu posso fazer para evitar a punição?)

Resumindo, para o estágio 1, o certo é a obediência cega às regras e à autoridade, de forma a evitar a punição. O que está certo é evitar a violação das regras e evitar danos físicos aos outros e à propriedade. As razões para fazer o que está certo é evitar a punição e os castigos.

Estádio 2: Individualismo e troca instrumental

Há uma orientação egoísta. A acção correcta é aquela que satisfaz as necessidades do indivíduo e apenas ocasionalmente dos outros. A criança obedece às figuras de autoridade para evitar obter recompensas ou satisfazer necessidades pessoais. Ou seja, devem seguir-se as regras apenas quando se trata do interesse imediato de alguém, agindo de forma a satisfazer os próprios interesses ou necessidades e deixar os outros fazerem o mesmo. Devem-se fazer coisas aos outros se os outros retribuírem o favor – reciprocidade pragmática. Não há uma verdadeira noção de regra. A gravidade de uma má acção depende, em parte, da intenção do actor.

Por outras palavras, aqui a reciprocidade está construída, mas trata-se de reciprocidade "egoísta" (ex. "Não está certo roubar numa loja. É contra a lei. Podia ser descoberto e alguém chamava a polícia.).

A questão é. "o que é que eu ganho com isso?" O que tenho de fazer para evitar a dor e obter prazer/ satisfação?

Resumindo, para o estágio 2, o certo é a satisfação das nossas necessidades e interesses. O que está certo é seguir as regras quando elas nos servem e deixar os outros fazerem o mesmo. Neste estágio, a criança reconhece que os outros também têm interesses. A criança, neste estágio, assume uma perspectiva concreta individualista. Separa os seus interesses dos interesses dos outros. Os conflitos de interesses resolvem-se dando a todos uma parte igual.

NÍVEL 2: MORALIDADE CONVENCIONAL (da adolescência em diante [a maior parte dos adolescentes e adultos]; a maior parte das pessoas fica aqui, não avança mais)

Já há interiorização e adopção (como suas) das regras morais. A moralidade é definida por actos que são bons porque mantêm a ordem social convencional. O sujeito concebe as exigências da família, da escola, do grupo social como constituindo valores em si mesmos, independentemente das consequências. Identifica-se com as pessoas ou grupos que garantem as normas e esforça-se por obedecer às regras estabelecidas por outros, de forma a obter louvor e reconhecimento pelo seu comportamento correcto e para manter a

ordem social. O indivíduo considera correcto aquilo que está conforme e que respeita as regras, as expectativas e as convenções da sociedade.

Estádio 3: Expectativas interpessoais mútuas, relacionamento e conformidade interpessoal.

Orientação bom rapaz, linda menina. Orientação para a aprovação e para agradar aos outros. Conformidade aos estereótipos sociais.

As acções são avaliadas na base das intenções do actor. O objectivo fundamental é ser considerado uma “boa pessoa”. “Ser bom” é importante e significa ter boas intenções, mostrar interesse pelos outros e estabelecer relações recíprocas como a confiança, a lealdade, o respeito e a gratidão.

O raciocínio moral torna-se mais abstracto e o sujeito tem em conta o que os outros pensam ou sentem. O adolescente preocupa-se com as necessidades dos outros e procura cumprir as regras e as normas. O comportamento é orientado (ou em função) dos outros significativos. A família ou o pequeno grupo tornam-se importantes. O comportamento moral consiste naquilo que é do agrado, que ajuda ou é aprovado pelos outros. O adolescente, neste estágio, mostra gratidão e apreço pelas autoridades e procura ser digno dessa confiança, respeitando a regra de ouro, isto é, reconhecendo a importância da reciprocidade e tratando bem os outros porque espera que os outros também o tratem bem. O que importa é corresponder às expectativas das pessoas mais próximas ou àquilo que as pessoas geralmente esperam dos indivíduos na nossa posição. Tal induz vulnerabilidades várias – ex.: na adolescência os outros significativos (pares) podem actuar como pressão de normas de conduta. Pode originar situações de juízo contraditórias (em termos pessoais) e posições morais radicais, não há relativização (manda a maioria = estereótipos diversos consoante o grupo).

Resumindo, para o estágio 3, o certo é ser simpático, leal e digno de confiança. O que está certo é viver de acordo com aquilo que os outros esperam de nós e fazer aquilo que os outros esperam que nós façamos. Este estágio tem em conta tanto a perspectiva do indivíduo como a perspectiva dos outros. Uma pessoa, neste estágio, sabe partilhar sentimentos e sabe relacionar diferentes pontos de vista em simultâneo. É capaz de “calçar os sapatos dos outros”, isto é, sabe colocar-se no papel dos outros.

Estádio 4: Sistema e consciência social, manutenção da lei e da ordem

Orientação para a manutenção da ordem e da autoridade. Obediência às leis, respeito pela autoridade e pelas expectativas que a sociedade deposita em nós. Preocupação com a sociedade como um todo. Realização dos deveres não tanto para evitar a punição, mas com o objectivo de manter a ordem social. As leis são para serem cumpridas e a sociedade espera que cada um dê o seu contributo para o bem-estar geral.

A justiça exige que aquele que infringe a lei seja punido, que ‘pague’ a sua dívida à sociedade e que os sujeitos cumpridores da lei sejam recompensados. Injustiça é não recompensar o trabalho ou punir o demérito.

O comportamento é avaliado como “bom” ou moral na medida em que se conforma com as regras sociais.

As leis e regras representam a “sabedoria codificada”, proporcionam estabilidade e coerência (protegem de modas passageiras). Verifica-se uma subordinação das necessidades individuais ao ponto de vista legal

(da sociedade). Espera-se um auto-sacrifício relativamente à ordem social mais vasta e as figuras de autoridade raras vezes são questionadas (“Ele deve saber melhor. Ele é o Papa

[ou o Presidente, ou o Juíz, ou Deus]). Surgem problemas quando as leis são pouco claras, entram em conflito (e.g. dilema de Heinz– direito à vida da mulher versus direito de propriedade).

Resumindo, para o estágio 4, o certo é cumprir o dever para com a sociedade, manter a ordem social e velar pelo bem-estar de todos. A razão para fazer o que está certo é ajudar a manter a ordem social e o bom funcionamento das instituições. Este estágio distingue os pontos de vista da sociedade dos pontos de vista dos grupos e dos indivíduos. Uma pessoa neste estágio assume o ponto de vista do sistema e considera as relações interpessoais em termos do seu lugar no sistema.

NÍVEL 3: MORALIDADE PÓS-CONVENCIONAL (só alguns adultos, a minoria dos adultos)

A este nível o indivíduo está comprometido com um conjunto de princípios morais complexos e abrangentes, e que são muitas vezes partilhados com outros; ou seja, consideram-se sempre diversos pontos de vista e cada situação é pensada de modo a extrair-se princípios gerais (para todos). Admite-se que não existem soluções fáceis para os problemas humanos e morais.

De facto, os princípios morais podem transcender figuras de autoridade ou até as normas ou valores de uma sociedade particular. Um indivíduo situado neste nível compreende e aceita as regras da sociedade na sua globalidade, mas apenas porque primeiramente aceita determinados princípios morais gerais que lhe estão subjacentes. No caso de um desses princípios entrar em conflito com as regras da sociedade, o indivíduo julgará com base nesse princípio e não na convenção social. Por outras palavras, os princípios morais são internalizados e tornam-se individualizados.

Estádio 5: Contrato social ou direitos individuais democrasticamente aceites (ex. Constituição dos EUA)

Orientação contratual legalista. O dever é definido em termos de contrato. Deferência para com o bem-estar dos outros e pelo cumprimento dos contratos.

A maior flexibilidade relativamente ao estágio anterior é que se admite que as leis e as normas não se tomam como “facto consumado” = elas emergem de um consenso e podem ser alteradas. Porém, quando há conflito entre o sujeito e a lei, prevalece a última. Há uma flexibilidade nos julgamentos morais baseados num ideal social. O comportamento moral consiste naquilo que expressa a vontade da maioria ou maximiza o bem-estar social. A sociedade deve basear-se num contrato social aceite livremente pelas pessoas e em que sejam:

- i. respeitados direitos fundamentais como a vida e a liberdade individual;
- ii. utilizados processos democráticos para alterar as leis e melhorar a sociedade.

Ou seja, as pessoas têm consciência de que os indivíduos defendem diferentes valores e opiniões, e de que grande parte dos valores e das regras são específicos de determinado grupo (embora devam ser normalmente respeitados a fim de se garantir a imparcialidade ou isenção, até porque fazem parte do contrato social).

Todavia, determinados valores e direitos não específicos, como a vida e a liberdade, têm de ser forçosamente defendidos em qualquer sociedade, independentemente da opinião da maioria. A questão que se coloca é. “O que é que é justo fazer, considerando todas as circunstâncias? O que é que trará o maior bem para o maior número de pessoas?”

Resumindo, para o estágio 5, a escolha moral é baseada nos direitos básicos, nos contratos legais e nos valores morais, mesmo quando há conflito com as leis ou as regras

do grupo. O que está certo é ter consciência que as pessoas nem sempre partilham os mesmos valores e que, por vezes, as leis e as regras do grupo são injustas e não merecem, portanto, ser obedecidas. A razão para fazer o que está certo reside na necessidade de respeitar os contratos e os direitos dos outros. Neste estágio, a pessoa toma decisões na base do maior bem para o maior número. Neste estágio, há verdades mais importantes que os interesses da sociedade. A pessoa, neste estágio, considera o ponto de vista legal e o ponto de vista dos outros e procura reconhecer o conflito entre eles, de forma a fazer escolhas que tragam o maior bem para o maior número.

Estádio 6: Princípios éticos universais (não necessariamente escritos)

Há quem discorde da inclusão deste estágio, dado a escassez de pessoas que nele parecem encontrar-se. O comportamento moral é controlado por um ideal interiorizado, independentemente das reacções dos outros, mas respeitando sempre princípios que (se admitem) universais (e.g. igualdade de direitos, dignidade e justiça).

Cada pessoa é vista como um fim (e nunca um meio) e em caso de conflito a lei pode ser preterida. É a “consciência própria” que dirige o comportamento moral.

Definição do certo ou errado com base em princípios éticos adoptados pelo indivíduo. Há um primado da consciência individual e pelo cumprimento do dever, pelo que devemos seguir os princípios éticos por nós escolhidos.

Os princípios éticos não são regras concretas, mas sim orientações gerais e abstractas baseadas numa noção de justiça universal que é aplicada em todas as situações. – consciência individual.

As leis particulares ou os acordos sociais são normalmente válidos porque se baseiam nesses princípios. Quando a lei viola os princípios éticos, a pessoa deve agir de acordo com os princípios éticos, ainda que tenha de violar as leis. Os princípios éticos relacionam-se com a noção de justiça, dignidade humana, direitos humanos e igualdade de direitos.

Este estágio reconhece que os princípios de justiça não são apenas produtos da sociedade para resolver eficazmente os conflitos, mas sobretudo o reflexo de uma ordem natural que reside tanto na natureza humana como na ordem cósmica. Estes princípios são eternos e universais, no sentido de que são um produto do desenvolvimento da natureza humana. Estão, por isso, presentes em todas as sociedades e em todas as culturas. A interacção do sujeito com o meio pode ser necessária para revelar o princípio da justiça, mas não é essa interacção que cria o princípio. O princípio ético é prévio à sociedade. É uma categoria a priori no sentido kantiano.

Indivíduos no estágio 6 são raros, muitas vezes valorizam os seus princípios mais do que a própria vida, muitas vezes são vistos como encarnando o potencial humano máximo. Por isso, frequentemente são martirizados por aqueles de estádios mais baixos, envergonhados por verem o potencial humano tão desenvolvido, comparado com os seus próprios níveis de desenvolvimento só parcialmente desenvolvidos (a ideia de ‘matar o mensageiro’...; ex. Mohandas Gandhi, Jesus de Nazareth, Gautamo Buddha). As questões que os regem podem ser: “O que é a justiça para todos?”; “O que é que promoverá a vida, no seu máximo, para todos os seres-vivos?”

Resumindo, para o estágio 6, o certo é o que obedece aos princípios éticos universais. As leis ou os contratos e acordos sociais são válidos sempre que respeitam esses princípios.

A razão para fazer o que está certo é que a pessoa reconhece a validade dos princípios e procura cumpri-los.

Nível	Estádio	Caracterização da orientação social
Pré-convencional (baseado em punições e recompensas)	1	obediência e punição (obediência a regras para evitar a punição)
	2	individualismo, instrumentalismo e troca (Obediência a certas recompensas para os favores serem devolvidos)
	3	moralidade do "bom rapaz / linda menina" (conformidade para evitar desaprovação ou não gosto por parte das outras pessoas)
Convencional (baseado na conformidade social)	4	lei e ordem – moralidade da manutenção da autoridade (conformidade para evitar censura por autoridades legítimas, com a culpa resultante)
	5	contrato social – moralidade de contrato, direitos individuais e lei aceite democraticamente (respeitar leis da terra ou bem-estar comunitário)
Pós-convencional (baseado em princípios morais)	6	consciência de princípios – moralidade dos princípios individuais da consciência (respeitar princípios éticos universais)

O caso de Tommy é um exemplo, apresentado por Kohlberg, de estádios de desenvolvimento de julgamento moral, quato ao "valor da vida humana". O investigador apresentava o seguinte dilema:-

"É mais importante salvar a vida de uma pessoa importante ou de um número grande de pessoas que não são importantes?"

Apresentado a Tommy, quando ele tinha 10 anos, foi obtida a seguinte resposta:"De todos que não são importantes, porque uma pessoa tem apenas uma casa e pode ter também móveis, mas um número grande de pessoas terá uma quantidade grande de móveis e pode ter bastante dinheiro". No caso, Tommy, no estádio 1, confunde o valor da vida humana com o valor" dos bens que possui.

Aos 13 anos, diante do dilema: "E se um médico praticar a eutanásia, deixar morrer uma mulher doente que não tem cura para livrá-la de sua dor?" Tommy respondeu: "Poderia ser bom aliviar a sua dor, mas o marido não iria querer, não é como o caso de um animal. Se um bicho de estimação morre podemos continuar sem ele, pois não é algo que você realmente necessita". A resposta é do estádio 2, sendo o valor da vida relativo ao valor

instrumental para o marido, o qual não poderia substituí-la tão facilmente quanto a um animal de estimação.

Num outro estudo, Kohlberg verificou que, com a idade de 13 anos, Ricardo dizia sobre a morte ou eutanásia: "Se o indivíduo pede isto, se ele está em terrível sofrimento, deve ser atendido. É o mesmo caso de quando as pessoas aliviam o sofrimento de animais." Ricardo demonstra aqui uma combinação de estágio 2 e estágio 3 quanto ao valor da vida.

Aos 16 anos ele diz: "Não sei. Por um lado é assassinato, não é direito ou privilégio do homem decidir quem deve morrer ou viver. Deus coloca vida em alguém e estaria destruindo algo sagrado; em algum sentido você está destruindo uma parte de Deus. Há algo de Deus em cada pessoa".

Aqui pode-se assinalar o estágio 4. O conceito de vida em termos de sagrado e em termos de uma ordem moral ou religiosa. O valor da vida humana é universal, mas ainda dependente de algo mais, do respeito à autoridade de Deus. Pode-se imaginar que, se Deus ordenasse a Ricardo matar como ordenou a Abrahão, ele o faria.

Aos 24 anos Ricardo diz: "O ser humano tem precedência sobre qualquer valor legal ou moral. A vida humana tem um valor inerente a ela, seja ou não valorizado pelo indivíduo". Ricardo mostra um julgamento do tipo do estágio 6.

Num outro estudo, Kohlberg pedia a um menino que julgava a seguinte história: "A mãe de uma criança (Pedrinho) pediu-lhe que tomasse conta do irmão mais novo enquanto ia ao armazém. A criança tomou conta do irmão mas quando a mãe voltou bateu no Pedrinho".

Um menino de 4 anos julga o comportamento da criança como mau, já que ela foi punida. Entrevistados de 5 ou 6 anos tentavam inventar razões para a punição, tais como: "se foi punido, foi porque fez algo errado". Crianças entre 7 e 8 anos já não assumiam logo de início que o facto de ter sido punido significasse que o indivíduo tivesse tido um mau comportamento.

Os resultados das investigações permitiram a Kohlberg concluir que, apesar de possíveis diferenças quanto à idade em que as crianças alcançam cada estágio, há uma sequência universal de estágios. Quanto ao caso de raciocínio moral, não se detectam diferenças de cultura para cultura ou entre católicos, protestantes, judeus, budistas e ateus.

Os estágios de desenvolvimento moral e critérios da teoria cognitiva evolutiva
Em 1971, Kohlberg conclui que os estágios por ele definidos atendem aos critérios gerais de estágios de teoria cognitiva evolutiva, na medida em que :

- i. os estágios constituem estruturas de conjunto ou sistemas organizados de respostas que implicam diferenças qualitativas nos modos de pensamento. Os estágios de julgamento moral implicam estruturas de conjunto e não respostas aprendidas quanto a situações específicas. Trata-se de formas ou padrões de respostas que não dependem do conteúdo. O indivíduo pode até utilizar o mesmo padrão para sustentar uma escolha, de acordo com uma alternativa ou com outra diante de um dilema (ex: por quê roubar ou por quê não roubar, usando o mesmo padrão de resposta de um mesmo estágio). O desenvolvimento moral nesse

sentido não implica "conhecimento" das regras da cultura dos valores. O que importa é que o julgamento muda na sua forma cognitiva no padrão do raciocínio apresentado.

- ii. Os estádios implicam uma sequência invariável, em ordem constante. Isto não quer dizer que todos os indivíduos alcançam determinado estágio com a mesma idade. A ordem não implica em cronologia constante ou que todos alcancem cada estágio na mesma idade, mas que não ocorrem saltos. O indivíduo não chega ao estágio 3 sem passar pelo estágio 2.
- iii. Os estádios têm um carácter de integração hierárquica, formando ordem de estruturas crescentemente diferenciadas e integradas. Isto quer dizer que as estruturas de um determinado estágio tornam-se parte integrante de estruturas dos estádios seguintes. Os indivíduos compreendem os raciocínios de estádios anteriores àqueles em que estão, mas preferem os do estágio mais elevado.

O juízo moral e a acção moral

Assim como Piaget, Kohlberg estudou o julgamento moral ou o raciocínio e não a acção ou o comportamento moral. No entanto, as suas investigações indicaram que existe uma correlação entre os níveis de julgamento moral e o comportamento moral. Indivíduos que se situam nos níveis mais altos tendem a apresentar melhor comportamento moral do que os de níveis mais baixos. Os resultados de investigação permitiram concluir que o julgamento moral maduro ou de nível mais elevado seria uma condição necessária mas não suficiente para a melhor comportamento moral. Pode-se raciocinar em termos morais sem apresentar comportamento moral ou sem seguir os princípios morais. Porém, os indivíduos do nível de princípios tendem a roubar menos do que os do nível convencional. Essa investigação reunia, no início, um grupo de sujeitos que tinham, no início do estudo, entre 10 e 16 anos e no final entre 22 e 28 anos.

Testes de verdade também mostram que o comportamento moral parece ser significativamente diferente de acordo com níveis de juízo moral significativamente diferentes.

Alunos de 13 anos – 75% nos estádios I e II mentiam; 20% em estádios mais elevados mentiam

18 anos – 42% nos estádios mais baixos mentiam; 11% estádios mais elevados mentiam

Ou seja, há uma relação directa entre o nível de raciocínio moral avaliado e o comportamento em testes de verdade.

Numa outra experiência, realizada por Sharie Mcnamee (1977), estudantes universitários num curso de psicologia realizaram entrevistas sobre dilemas morais, estudando-se a relação entre comportamento moral, nível de desenvolvimento moral, e motivação. Neste estudo era necessário violar a autoridade da experimentadora para ajudar alguém. Os resultados mostraram que existia uma relação linear entre a avaliação do estágio e a disponibilidade para ajudar, i.e., o comportamento real numa situação dilemática altamente geradora de ansiedade: 38% do estágio IV, 27% do estágio III e 9% do estágio II se ofereceram para ajudar; em contraste, quase $\frac{3}{4}$ dos alunos no estágio V se ofereceram para ajudar a vítima.

A investigadora também perguntou aos sujeitos se achavam que deviam ajudar uma pessoa em dificuldades. Neste caso havia uma maior discrepância no estágio III, no qual mais de $\frac{3}{4}$ disseram que deviam ajudar, mas só cerca de $\frac{1}{4}$ o fez.

Estes resultados validam a teoria de Kohlberg: à medida que o nível de desenvolvimento moral aumentava, um número maior de sujeitos ajudava a 'vítima'. Os sujeitos interpretavam a mesma situação de forma diferente e sentiam-se motivados para dar a mesma resposta por razões diferentes, as quais variavam em função do seu nível de desenvolvimento moral.

Pontuação do estágio de Kohlberg	Nº	Ajudavam a vítima	Pensam que deviam ajudar
II	11	9%	36%
III	29	27%	77%
IV	17	38%	69%
V	29	73%	83%

Desenvolvimento moral e desenvolvimento intelectual

Os resultados de investigações demonstraram que existe uma correlação entre o nível de desenvolvimento cognitivo e de desenvolvimento moral, o que não significa a exigência de conhecimentos de qualquer espécie.

A dimensão cognitiva do julgamento moral implica que há mudanças na forma cognitiva do raciocínio ao longo do desenvolvimento, o que não depende do conteúdo do problema moral analisado. As pesquisas têm mostrado que o indivíduo precisa ser capaz de fazer proposições lógicas, classificar e considerar possibilidades e hipóteses, bem como de deduzir implicações, para que possa elaborar julgamentos morais de níveis mais elevados. É preciso que o indivíduo tenha alcançado o estágio de operações formais do desenvolvimento cognitivo para que possa elaborar julgamentos ao nível 3, dos princípios.

O indivíduo que atinge o nível do pensamento formal, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, tem capacidade de contemplar o possível, destacando-se do concreto, de admitir suposições, de coordenar pontos de vista, argumentar, expressar-se por proposições e trabalhar com proposições. Nesse nível preocupa-se com problemas não actuais, com a variedade de sistemas sociais, analisa os factos no conjunto dos possíveis, não aceita afirmações sem comprovação e não atribui significado a um facto isolado do conjunto.

Se o desenvolvimento cognitivo é condição necessária para o desenvolvimento moral, não constitui, no entanto, condição única e suficiente. São factores de desenvolvimento moral:

- i. o nível de desenvolvimento cognitivo
- ii. o ambiente
- iii. as interacções sociais
- iv. as oportunidades de desempenho do papel

Juízo moral e interacção social

De acordo com estudos desenvolvidos por Piaget e Kohlberg, o desenvolvimento no julgamento moral é estimulado pela interacção social nos grupos de pares e nas famílias. As investigações mostram que naquelas famílias onde a criança é ouvida e considerada, onde os problemas comuns e assuntos em geral são debatidos, onde se permite que a criança participe nas discussões, e nas quais as conclusões são acompanhadas de argumentação, há uma facilitação do desenvolvimento moral.

O nível de desenvolvimento moral é afectado pela exposição do indivíduo a diferentes níveis de raciocínio moral.

Em 1968, um aluno de Kohlberg, Blatt, desenvolveu um programa de debates numa escola, e através dele, verificou que quando expostos a raciocínio a um nível acima dos seus, os indivíduos tendiam a passar para o nível seguinte de desenvolvimento moral. Foi

constatado nesta e em outras investigações que os encontros entre crianças na sala-de-aula ou no recreio forçam as crianças a perceberem motivos e sentimentos de outras pessoas, e estimulam o desenvolvimento moral.

Desempenho de papel e juízo moral

Um outro factor de desenvolvimento moral, postulado por Kohlberg, é o desempenho de papel, isto é, o processo de colocar-se no lugar do outro e de tirar inferências sobre as opiniões morais dos outros. Selman (1971) analisou o nível das operações cognitivas empregadas para fazer tais inferências, mas um outro aspecto que mereceria atenção é a extensão com que o indivíduo pode identificar diferentes perspectivas sociais assumidas diante de um determinado dilema. Diante de um questionário sobre raciocínio moral, os indivíduos são capazes de responder como eles próprios raciocinariam, como um filósofo raciocinaria, como um polícia raciocinaria, apontando estereótipos sociais de julgamento moral.

A teoria da educação moral

Lawrence Kohlberg é o nome mais importante deste século no âmbito da educação moral. A sua investigação domina praticamente todos os debates sobre educação moral no mundo universitário e a sua teoria é presença constante em revistas de educação. A sua investigação influenciou não apenas o mundo da educação, mas também da justiça. O reconhecimento de Kohlberg surgiu nos anos 80, embora os seus trabalhos fossem conhecidos e debatidos no mundo restrito dos académicos que se dedicavam ao estudo do desenvolvimento moral. De certa forma, o seu reconhecimento e popularidade constituíram uma resposta ao mal-estar causado pela ineficácia do modelo curricular da clarificação de valores, tão em voga durante os anos 60 e 70. Por outro lado, a sua teoria abriu uma porta de esperança para os que vêem a sociedade norte-americana e as sociedades europeias ameaçadas pela corrupção, criminalidade e crescente egoísmo social. O interesse pela teoria de Kohlberg deve-se, também, à seriedade e à monumentalidade do trabalho de investigação conduzido por ele ao longo de três décadas, sem nunca se desviar do seu objectivo central: o estudo do desenvolvimento moral e de uma abordagem à educação moral preocupada com a questão da justiça. Nessa caminhada, Kohlberg soube, como poucos, associar os contributos da psicologia do desenvolvimento, em particular dos trabalhos de Piaget, da filosofia moral, nomeadamente o pensamento de Kant e da sociologia política, com particular destaque para o liberalismo social de John Rawls. Psicologicamente, Kohlberg afastou-se das influências psicanalítica e comportamentalista, representadas ao mais alto nível por Freud e Skinner, procurando as suas raízes na psicologia cognitivista de inspiração piagetiana. Filosoficamente, Kohlberg recusou a influência da filosofia analítica, procurando um retorno à filosofia crítica de inspiração kantiana. Sociologicamente, reagiu à influência do relativismo moral, procurando justificações para a defesa de uma ética universal, independente dos condicionalismos sociais e culturais.

Kohlberg iniciou a sua investigação sobre desenvolvimento moral em crianças e adolescentes, com a apresentação da sua tese de doutoramento, na Universidade de Chicago, em 1958. Daí até à sua morte, em 1987, nunca mais abandonou o estudo do desenvolvimento e da educação moral. Lawrence Kohlberg e os seus colaboradores, ao longo de 30 anos, nunca deixaram de colocar novas hipóteses, reexaminaram dados anteriores, fizeram revisões dos estudos e responderam às inúmeras críticas vindas, sobretudo, de teorias não cognitivistas do desenvolvimento moral.

Kohlberg rejeita quer o individualismo romântico quer o colectivismo da transmissão cultural, propondo uma teoria que estabeleça uma síntese criativa entre o individual e o social na educação, baseada na noção de interacção e interdependência entre o organismo e o ambiente, entre a pessoa e o meio, entre o sujeito e o objecto, à boa maneira de Jean Piaget.

Epistemologicamente, Kohlberg assume-se como um continuador de Piaget, rejeitando a noção de que o conhecimento seja o produto da cultura ou do inatismo. Ao invés, o conhecimento constrói-se a partir da interacção do sujeito com o objecto, do organismo com o meio, não fazendo sentido algum a separação de um do outro. Esta ligação íntima entre o individual e o social assume um lugar central na moral de Kohlberg. A justiça surge como o expoente máximo dessa ligação, porque pressupõe que o indivíduo seja capaz de equilibrar os seus interesses e pontos de vista com os interesses mais gerais da sociedade.

A partir dos anos 70, com o início do seu envolvimento na criação de programas curriculares de educação moral, em cenários de escolas secundárias, Kohlberg passou a acentuar mais o carácter social da moralidade, aproximando-se de alguns aspectos da moralidade durkheimiana e dos programas educativos postos em prática em alguns kibbutz israelitas.

Esse movimento levou Kohlberg a dar cada vez mais importância ao desenvolvimento de um estágio 4 da moralidade e ao papel da escola e do professor na promoção do desenvolvimento moral.

As proposições básicas de Kohlberg são de que existe uma sequência culturalmente universal de estádios de desenvolvimento moral e de que é possível estimular o desenvolvimento moral nas escolas..

Propõe como alvo para a educação moral, a estimulação do movimento para os estádios mais elevados da sequência e argumenta que a estimulação do desenvolvimento do julgamento moral do indivíduo é uma alternativa para educação moral, em oposição a programas de imposição de modelos exteriores, virtudes pré-definidas pelos professores e outros adultos.

Como foi referido anteriormente, em 1968, como aluno de Kohlberg, Blatt desenvolveu um programa de debates numa Escola Dominical Judaica.

O projecto piloto de Blatt foi desenvolvido em encontros entre alunos e um professor, várias vezes por semana, em classes pequenas compostas por 9 a 13 alunos de diferentes estádios de desenvolvimento moral. O professor apresentava à turma um dilema moral de cada vez, lido em voz alta, após o que solicitava que os alunos discutissem as prováveis soluções. Cabia ao professor, além de introduzir o dilema, coordenar a discussão. Essa coordenação incluía um exame minucioso de opiniões, dos raciocínios subjacentes às escolhas, a atenção aos níveis de desenvolvimento de cada aluno e aos níveis correspondentes dos raciocínios apresentados. Cabia ainda ao professor apresentar o raciocínio de um nível acima daquele do aluno de nível de desenvolvimento mais elevado da turma. Cada dilema era discutido até que os alunos, e em especial o professor, considerassem o assunto esgotado, após o que outro dilema era apresentado.

Analisando esse programa, a apresentação do dilema após dilema pode redundar em monotonia. Pode-se utilizar outras estratégias, como apresentação de filmes, histórias ou documentários históricos, bem como jogos estimulantes ou dramatização sobre dilemas. Kohlberg propõe que o professor que não pretende ser doutrinário; deve definir objetivos para sua actuação baseado no enfoque cognitivo evolutivo do julgamento moral e

preocupar-se com o nível de desenvolvimento do seu aluno, em lugar de preocupar-se em impôr regras segundo as conveniências administrativas ou valores definidos pelo estado.

A ênfase maior de Kohlberg é no sentido de que o educador ganhe consciência de que a sua actuação implica sempre questões de valor e que se preocupe em não transmitir aos alunos apenas valores competitivos da sociedade e comportamento conformista a padrões administrativos.

A actuação do educador deve ser considerada não apenas em relação a aulas de educação moral, mas também a outros aspectos do currículo. Nesse conjunto, o professor deve estimular o desenvolvimento do julgamento moral da criança e não a conformidade.

Críticas à teoria de Kohlberg

São quatro as principais críticas à teoria de Kohlberg: dúvidas sobre (i) a universalidade dos estádios; (b) acusação de elitismo; (c) ignorância da especificidade do desenvolvimento moral das mulheres; e (d) desvalorização do papel da emoção e do hábito no processo de desenvolvimento moral.

Carol Gilligan defende que as mulheres seriam (preferencialmente) orientadas por valores como a compaixão, responsabilidade (pelos outros) e prestação de cuidados (aos outros). De todas as críticas, a terceira é a que parece ter maior consistência, graças aos estudos conduzidos por Carol Gilligan, a qual conheceu grande notoriedade após a publicação do livro *In A Different Voice: Psychological Theory and Women`s Development*, em 1982.

A este respeito, Carol Gilligan critica o facto da teoria de Kohlberg ter sido desenvolvida a partir de um estudo conduzido com uma amostra de rapazes. Com efeito, a tese de doutoramento de Kohlberg baseou-se numa amostra de adolescentes do sexo masculino, prestando-se a que o estudo fosse acusado de esquecer a especificidade do desenvolvimento moral das raparigas e de traduzir apenas “valores” de justiça que seriam masculinos.

Questionando mulheres, Gilligan sugere que estas pensam/ avaliam menos em termos de justiça e equidade abstractas e mais em termos das suas responsabilidades para com outras pessoas.



Carol Gilligan afirma que o nível pós-convencional de Kohlberg esquece a forma como as mulheres raciocinam sobre questões morais, quando estão em causa conflitos entre as regras sociais e os princípios éticos. Para Carol Gilligan, para além da moralidade preocupada com a justiça, os direitos e os deveres, existe uma moralidade relacionada com o cuidar dos outros, a qual privilegia a manutenção das relações interpessoais, a ligação afectiva entre as pessoas, o afecto e os sentimentos. O nível pós-convencional, capaz de integrar o desenvolvimento das mulheres, inclui a dependência mútua, o dar-se aos outros e o receber dos outros, numa posição de equilíbrio que deixa espaço para a realização pessoal e

para a continuidade das relações.

Mas Gilligan vai mais longe. Considera que o desenvolvimento moral dos indivíduos deve ir além do reconhecimento das diferenças de género e precisa de incorporar quer o conceito de justiça quer o conceito do cuidar dos outros, tanto nos homens como nas

mulheres, de forma que a maturidade moral seja o resultado da evolução conjunta do que é mais típico no desenvolvimento dos homens e no desenvolvimento das mulheres

No entanto, estudos posteriores não têm encontrado diferenças significativas entre homens/ mulheres. Nos (poucos) estudos em que os homens obtinham níveis mais elevados (com os dilemas de Kohlberg) verificou-se que tal se relacionava não com o género mas com o nível de educação e profissão dos homens (superiores).

Ainda assim, a importância do trabalho de Carol Gilligan reside no facto de ter chamado a atenção para a existência de duas vozes morais, duas linguagens, duas formas de raciocinar ao nível pós-convencional, as quais devem ser incorporadas no discurso pedagógico e nos programas educativos de educação moral.

O facto de Kohlberg defender que há juízos morais mais adequados que outros, tem também sido alvo de críticas por parte dos apologistas do relativismo moral. Segundo estes, o ponto de vista de Kohlberg padece de elitismo, porque divide os seres humanos em dois grupos: os mais morais e os menos morais. Criticam, sobretudo, o dualismo de Kohlberg, nomeadamente o facto de ele fazer depender o desenvolvimento moral da reflexão, da sabedoria e da educação. De uma certa forma, estas críticas foram feitas a Sócrates e a Platão, há quase vinte e cinco séculos.

A tese da universalidade dos estádios tem sofrido inúmeras críticas e refutações sobretudo por parte dos autores de influência comportamentalista e de antropólogos. À semelhança das críticas que têm sido feitas à teoria dos estádios do desenvolvimento intelectual de Jean Piaget, existe uma grande controvérsia em torno da invariância dos estádios e, sobretudo, em torno da universalidade do estágio 6. Alguns autores afirmam que a sequência de estádios apresentada por Kohlberg é típica das sociedades de capitalismo liberal, não tendo aplicabilidade quer nas sociedades agrárias quer nas sociedades onde imperam as oligarquias.

Por último, há autores que criticam o facto das emoções e do hábito não terem qualquer papel importante na teoria de Kohlberg. Esta crítica remonta ao confronto intelectual entre neoplatónicos e aristotélicos. O que separa, a este nível, Kohlberg dos seus críticos foi o que dividiu Platão e Aristóteles. Estas críticas têm surgido de autores importantes na área da educação moral, nomeadamente Damon (1985), Hoffman (1993), Johnston (1988), Lickona (1991), Noddings (1992) e Perry (1996). Thomas Lickona (1991) tem procurado, através do Center for the 4th and 5th Rs, ir além da teoria de Kohlberg, no que diz respeito à educação moral das crianças, incorporando o domínio da acção moral e centrando a educação moral no ensino do respeito e da responsabilidade. O modelo curricular criado por Thomas Lickona encara o professor como um modelo, um mentor e um prestador de cuidados às crianças. Na sua perspectiva, o professor não deve limitar-se a suscitar a reflexão dos alunos sobre dilemas morais, embora essa estratégia seja muito importante. Deve tratar os alunos com respeito e carinho, incentivando-os a respeitar os outros e a corrigir os seus comportamentos incorrectos. Thomas Lickona, à semelhança de Kohlberg nos seus últimos escritos, concede um papel central à atmosfera da escola. Uma atmosfera democrática, ordeira e respeitosa constitui uma das principais variáveis na educação moral. O professor pode ajudar a criar essa atmosfera através do cumprimento de rituais escolares, da participação dos alunos na tomada de decisões e do reforço dos comportamentos aceitáveis. Uma outra componente no modelo de Thomas

Lickona é a utilização do curriculum para a transmissão de valores. No seu entender, todas as disciplinas são boas para ensinar valores. Cabe ao professor conduzir os alunos a reflectirem sobre os fenómenos, os factos e os conceitos de forma a confrontarem pontos de vista, situações e problemas com implicações morais. A leitura e a discussão de obras filosóficas e literárias com fundo moral constituem outra estratégia importante. Na sala de aula, o uso do ensino cooperativo, colocando os alunos mais adiantados a ajudar os outros em tarefas de aprendizagem, constitui uma estratégia fundamental para o ensino da responsabilidade. Tanto Thomas Lickona como Constance Perry partem da distinção entre reflexão moral, emoção moral e conduta moral para chegarem à conclusão de que qualquer programa de educação moral deve integrar o raciocínio, a empatia, os sentimentos e os hábitos, porque o desenvolvimento moral é o produto de todas aquelas componentes. William Damon (1993), um autor cognitivista bastante influenciado pela teoria de Kohlberg, considera que a cabeça, o coração e o hábito, isto é, a reflexão, os sentimentos e a conduta, devem ser examinados em conjunto, porque eles surgem associados no processo de realização de escolhas morais. Uma criança moralmente educada é aquela que é capaz de reflectir perante problemas morais, mostrar preocupação pelos outros e agir de forma apropriada e consistente. Hoffman (1993) chamou a atenção para a necessidade de incorporar a motivação e a empatia no processo de deliberação moral. No seu entender, um acto moral depende do desejo de fazer alguma coisa em benefício de uma pessoa ou de um grupo e de agir de acordo com uma norma ou um princípio. Embora a reflexão possa estar presente, e geralmente está, acontece muitas vezes ser a motivação, a empatia e o hábito os factores determinantes no processo de deliberação moral, quando estão em questão situações dilemáticas reais. Para além disso, Hoffman (1993) acredita ter demonstrado que as crianças são capazes de compreender a perspectiva dos outros bem antes da idade em que Piaget e Kohlberg pensavam ser possível. A explicação para isso reside no facto dos sentimentos altruístas serem naturais em muitas crianças. Por outro lado, um ambiente familiar marcado pela empatia, carinho e amor pode preparar mais cedo a estrutura motivacional da criança para a compreensão dos pontos de vista e interesses dos outros. Um ambiente familiar que exponha a criança a modelos altruístas e que lhe proporcione experiências sobre os sentimentos e necessidades dos outros ajuda a aumentar a consciência da criança e a sua compreensão pelos outros.

Algumas destas críticas, em particular as de Carol Gilligan, William Damon e Constance Perry podem ser consideradas mais como desenvolvimentos da teoria de Kohlberg do que como oposição a ela. Nestes casos, estamos perante autores que seguem o mesmo paradigma cognitivo-desenvolvimentista, mas que quiseram ir além dos limites traçados pela investigação de Lawrence Kohlberg. Sem negarmos alguma pertinência a estas críticas e desenvolvimentos, parece-nos que o lugar de Kohlberg no campo do desenvolvimento moral continuará a ser cimeiro por muitos anos, já que o carácter inovador do seu trabalho o consagrou como um clássico de referência obrigatória em todos os manuais de psicologia do desenvolvimento. Mesmo as críticas e refutações que têm sido feitas à universalidade e à sequência invariante dos estádios do desenvolvimento moral carecem de prova e pecam, em muitos casos, por falta de consistência.

Em suma, as críticas apresentadas dão conta das limitações do modelo cognitivo/estruturalista, não colocando em põem em causa o próprio modelo, numa tentativa de superar as respectivas falhas ao nível do modelo, como é o caso da falta de “ligação”

entre o raciocínio moral e a própria experiência do sujeito, inscrita numa complexidade relacional e contextual.

Revisões posteriores da teoria de Kohlberg

Kohlberg reviu a sua teoria para dar resposta a estas críticas, criando então um novo sistema de classificação designado Avaliação, ou Índice. Este sistema avalia de forma individual, e com referentes –claros, as respostas do item seleccionado dadas por determinado indivíduo para cada dilema.

Conclusão

O desenvolvimento da moralidade é necessário para que a vida em grupo, a vida social, seja possível; a conquista da autonomia moral é desejável para que todo o ser humano possa avaliar as regras de seu grupo e decidir se elas estão de acordo com os princípios de justiça que promovem a dignidade inviolável da humanidade, a liberdade; a solidariedade e a igualdade.

Resumindo:

A capacidade de implicação numa acção moral é mais complexa do que o mero conhecimento em abstracto de “valores”. Esta habilidade requer a capacidade para compreender que uma situação é moralmente relevante, ou seja, que há diferentes opções para agir e que estas têm diferentes consequências para as outras pessoas envolvidas na situação.

Por isso, a capacidade básica consiste em ter em conta a perspectiva dos outros e, neste contexto, ideias como autonomia, respeito pelos outros, responsabilidade, igualdade, tolerância, justiça, democracia, etc., tornam-se relevantes, o que reflecte uma moral “europeia” específica, supondo que se foi desenvolvendo ao longo de mais de dois mil anos.

Estas capacidades não são tanto o resultado de uma educação que parte dos professores, mas de inumeráveis influências do processo de socialização, estimulado, além disso, de acordo com as teorias sobre o desenvolvimento do indivíduo de Jean Piaget e de Lawrence Kohlberg, depende fortemente do meio social.

A educação pode ter como função levar o indivíduo a enfrentar situações que correspondam à etapa real do seu desenvolvimento no sentido de uma “discrepância óptima”.

Duas teorias do desenvolvimento sócio-cognitivo e moral são consideradas fundamentais: a de Robert Selman, que descreve o desenvolvimento da capacidade para se colocar no lugar do outro. E a de Lawrence Kohlberg que explica o desenvolvimento moral em seis estádios: (1) a orientação para o castigo, (2) necessidades imediatas das duas partes, (3) uma orientação convencional para as expectativas de papel e (4) para o sistema social enquanto tal. Finalmente (5) e (6) orientação pós-convencional para os princípios éticos universais, como, por exemplo, os direitos humanos.

TEXTOS DE APOIO

PIAGET'S STAGES OF MORAL JUDGMENT

Piaget studied many aspects of moral judgment, but most of his findings fit into a two-stage theory. Children younger than 10 or 11 years think about moral dilemmas one way; older children consider them differently. As we have seen, younger children regard rules as fixed and absolute. They believe that rules are handed down by adults or by God and that one cannot change them. The older child's

view is more relativistic. He or she understands that it is permissible to change rules if everyone agrees. Rules are not sacred and absolute but are devices which humans use to get along cooperatively. At approximately the same time--10 or 11 years--children's moral thinking undergoes other shifts. In particular, younger children base their moral judgments more on consequences, whereas older children base their judgments on intentions. When, for example, the young child hears about one boy who broke 15 cups trying to help his mother and another boy who broke only one cup trying to steal cookies, the young child thinks that the first boy did worse. The child primarily considers the amount of damage--the consequences--whereas the older child is more likely to judge wrongness in terms of the motives underlying the act (Piaget, 1932, p. 137).

There are many more details to Piaget's work on moral judgment, but he essentially found a series of changes that occur between the ages of 10 and 12, just when the child begins to enter the general stage of formal operations.

Intellectual development, however, does not stop at this point. This is just the beginning of formal operations, which continue to develop at least until age 16. Accordingly, one might expect thinking about moral issues to continue to develop throughout adolescence. Kohlberg therefore interviewed both children and adolescents about moral dilemmas, and he did find stages that go well beyond Piaget's. He uncovered six stages, only the first three of which share many features with Piaget's stages.

KOHLBERG'S METHOD

Kohlberg's (1958a) core sample was comprised of 72 boys, from both middle- and lower-class families in Chicago. They were ages 10, 13, and 16. He later added to his sample younger children, delinquents, and boys and girls from other American cities and from other countries (1963, 1970).

The basic interview consists of a series of dilemmas such as the following:

Heinz Steals the Drug

In Europe, a woman was near death from a special kind of cancer. There was one drug that the doctors thought might save her. It was a form of radium that a druggist in the same town had recently discovered. The drug was expensive to make, but the druggist was charging ten times what the drug cost him to make. He paid \$200 for the radium and charged \$2,000 for a small dose of the drug. The sick woman's husband, Heinz, went to everyone he knew to borrow the money, but he could only get together about \$ 1,000 which is half of what it cost. He told the druggist that his wife was dying and asked him to sell it cheaper or let him pay later. But the druggist said: "No, I discovered the drug and I'm going to make money from it." So Heinz got desperate and broke into the man's store to steal the drug--for his wife. Should the husband have done that? (Kohlberg, 1963, p. 19)

Kohlberg is not really interested in whether the subject says "yes" or "no" to this dilemma but in the reasoning behind the answer. The interviewer wants to know why the subject thinks Heinz should or should not have stolen the drug. The interview schedule then asks new questions which help one understand the child's reasoning. For example, children are asked if Heinz had a right to steal the drug, if he was violating the druggist's rights, and what sentence the judge should give him once he was caught. Once again, the main concern is with the reasoning behind the answers. The interview then goes on to give more dilemmas in order to get a good sampling of a subject's moral thinking. Once Kohlberg had classified the various responses into stages, he wanted to know whether his classification was reliable. In particular, he wanted to know if others would score the protocols in the same way. Other judges independently scored a sample of responses, and he calculated the degree to which all raters agreed. This procedure is called interrater reliability. Kohlberg found these agreements to be high, as he has in his subsequent work, but whenever investigators use Kohlberg's interview, they also should check for interrater reliability before scoring the entire sample.

Level 1. Preconventional Morality

Stage 1. Obedience and Punishment Orientation. Kohlberg's stage 1 is similar to Piaget's first stage of moral thought. The child assumes that powerful authorities hand down a fixed set of rules which he or she must unquestioningly obey. To the Heinz dilemma, the child typically says that Heinz was wrong to steal the drug because "It's against the law," or "It's bad to steal," as if this were all there were to it. When asked to elaborate, the child usually responds in terms of the consequences involved, explaining that stealing is bad "because you'll get punished" (Kohlberg, 1958b).

Although the vast majority of children at stage 1 oppose Heinz's theft, it is still possible for a child to support the action and still employ stage 1 reasoning. For example, a child might say, "Heinz can steal it because he asked first and it's not like he stole something big; he won't get punished" (see Rest, 1973). Even though the child agrees with Heinz's action, the reasoning is still stage 1; the concern is with what authorities permit and punish.

Kohlberg calls stage 1 thinking "preconventional" because children do not yet speak as members of society. Instead, they see morality as something external to themselves, as that which the big people say they must do.

Stage 2. Individualism and Exchange. At this stage children recognize that there is not just one right view that is handed down by the authorities. Different individuals have different viewpoints. "Heinz," they might point out, "might think it's right to take the drug, the druggist would not." Since everything is relative, each person is free to pursue his or her individual interests. One boy said that Heinz might steal the drug if he wanted his wife to live, but that he doesn't have to if he wants to marry someone younger and better-looking (Kohlberg, 1963, p. 24). Another boy said Heinz might steal it because maybe they had children and he might need someone at home to look after them. But maybe he shouldn't steal it because they might put him in prison for more years than he could stand. (Colby and Kauffman. 1983, p. 300)

What is right for Heinz, then, is what meets his own self-interests.

You might have noticed that children at both stages 1 and 2 talk about punishment. However, they perceive it differently. At stage 1 punishment is tied up in the child's mind with wrongness; punishment "proves" that disobedience is wrong. At stage 2, in contrast, punishment is simply a risk that one naturally wants to avoid.

Although stage 2 respondents sometimes sound amoral, they do have some sense of right action. This is a notion of fair exchange or fair deals. The philosophy is one of returning favors—"If you scratch my back, I'll scratch yours." To the Heinz story, subjects often say that Heinz was right to steal the drug because the druggist was unwilling to make a fair deal; he was "trying to rip Heinz off," Or they might say that he should steal for his wife "because she might return the favor some day" (Gibbs et al., 1983, p. 19).

Respondents at stage 2 are still said to reason at the preconventional level because they speak as isolated individuals rather than as members of society. They see individuals exchanging favors, but there is still no identification with the values of the family or community.

Level II. Conventional Morality

Stage 3. Good Interpersonal Relationships. At this stage children—who are by now usually entering their teens—see morality as more than simple deals. They believe that people should live up to the expectations of the family and community and behave in "good" ways. Good behavior means having good motives and interpersonal feelings such as love, empathy, trust, and concern for others. Heinz, they typically argue, was right to steal the drug because "He was a good man for wanting to save her," and "His intentions were good, that of saving the life of someone he loves." Even if Heinz doesn't love his wife, these subjects often say, he should steal the drug because "I don't think any husband should sit back and watch his wife die" (Gibbs et al., 1983, pp. 36–42; Kohlberg, 1958b).

If Heinz's motives were good, the druggist's were bad. The druggist, stage 3 subjects emphasize, was "selfish," "greedy," and "only interested in himself, not another life." Sometimes the respondents become so angry with the druggist that they say that he ought to be put in jail (Gibbs et al., 1983, pp. 26–29, 40–42). A typical stage 3 response is that of Don, age 13:

It was really the druggist's fault, he was unfair, trying to overcharge and letting someone die. Heinz loved his wife and wanted to save her. I think anyone would. I don't think they would put him in jail. The judge would look at all sides, and see that the druggist was charging too much. (Kohlberg, 1963, p. 25) We see that Don defines the issue in terms of the actors' character traits and motives. He talks about the loving husband, the unfair druggist, and the understanding judge. His answer deserves the label "conventional "morality" because it assumes that the attitude expressed would be shared by the entire community—"anyone" would be right to do what Heinz did (Kohlberg, 1963, p. 25).

As mentioned earlier, there are similarities between Kohlberg's first three stages and Piaget's two stages. In both sequences there is a shift from unquestioning obedience to a relativistic outlook and to a concern for good motives. For Kohlberg, however, these shifts occur in three stages rather than two.

Stage 4. Maintaining the Social Order. Stage 3 reasoning works best in two-person relationships with family members or close friends, where one can make a real effort to get to know the other's feelings and needs and try to help. At stage 4, in contrast, the respondent becomes more broadly concerned

with society as a whole. Now the emphasis is on obeying laws, respecting authority, and performing one's duties so that the social order is maintained. In response to the Heinz story, many subjects say they understand that Heinz's motives were good, but they cannot condone the theft. What would happen if we all started breaking the laws whenever we felt we had a good reason? The result would be chaos; society couldn't function. As one subject explained, I don't want to sound like Spiro Agnew, law and order and wave the flag, but if everybody did as he wanted to do, set up his own beliefs as to right and wrong, then I think you would have chaos. The only thing I think we have in civilization nowadays is some sort of legal structure which people are sort of bound to follow. [Society needs] a centralizing framework. (Gibbs et al., 1983, pp. 140–41)

Because stage 4, subjects make moral decisions from the perspective of society as a whole, they think from a full-fledged member-of-society perspective (Colby and Kohlberg, 1983, p. 27).

You will recall that stage 1 children also generally oppose stealing because it breaks the law. Superficially, stage 1 and stage 4 subjects are giving the same response, so we see here why Kohlberg insists that we must probe into the reasoning behind the overt response. Stage 1 children say, "It's wrong to steal" and "It's against the law," but they cannot elaborate any further, except to say that stealing can get a person jailed. Stage 4 respondents, in contrast, have a conception of the function of laws for society as a whole—a conception which far exceeds the grasp of the younger child.

Level III. Postconventional Morality

Stage 5. Social Contract and Individual Rights. At stage 4, people want to keep society functioning. However, a smoothly functioning society is not necessarily a good one. A totalitarian society might be well-organized, but it is hardly the moral ideal. At stage 5, people begin to ask, "What makes for a good society?" They begin to think about society in a very theoretical way, stepping back from their own society and considering the rights and values that a society ought to uphold. They then evaluate existing societies in terms of these prior considerations. They are said to take a "prior-to-society" perspective (Colby and Kohlberg, 1983, p. 22).

Stage 5 respondents basically believe that a good society is best conceived as a social contract into which people freely enter to work toward the benefit of all. They recognize that different social groups within a society will have different values, but they believe that all rational people would agree on two points. First they would all want certain basic rights, such as liberty and life, to be protected. Second, they would want some democratic procedures for changing unfair law and for improving society. In response to the Heinz dilemma, stage 5 respondents make it clear that they do not generally favor breaking laws; laws are social contracts that we agree to uphold until we can change them by democratic means. Nevertheless, the wife's right to live is a moral right that must be protected. Thus, stage 5 respondent sometimes defend Heinz's theft in strong language: It is the husband's duty to save his wife. The fact that her life is in danger transcends every other standard you might use to judge his action. Life is more important than property.

This young man went on to say that "from a moral standpoint" Heinz should save the life of even a stranger, since to be consistent, the value of a life means any life. When asked if the judge should punish Heinz, he replied:

Usually the moral and legal standpoints coincide. Here they conflict. The judge should weight the moral standpoint more heavily but preserve the legal law in punishing Heinz lightly. (Kohlberg, 1976, p. 38)

Stage 5 subjects,– then, talk about "morality" and "rights" that take some priority over particular laws. Kohlberg insists, however, that we do not judge people to be at stage 5 merely from their verbal labels. We need to look at their social perspective and mode of reasoning. At stage 4, too, subjects frequently talk about the "right to life," but for them this right is legitimized by the authority of their social or religious group (e.g., by the Bible). Presumably, if their group valued property over life, they would too. At stage 5, in contrast, people are making more of an independent effort to think out what any society ought to value. They often reason, for example, that property has little meaning without life. They are trying to determine logically what a society ought to be like (Kohlberg, 1981, pp. 21–22; Gibbs et al., 1983, p. 83).

Stage 6: Universal Principles. Stage 5 respondents are working toward a conception of the good society. They suggest that we need to (a) protect certain individual rights and (b) settle disputes through democratic processes. However, democratic processes alone do not always result in outcomes that we intuitively sense are just. A majority, for example, may vote for a law that hinders a minority. Thus, Kohlberg believes that there must be a higher stage--stage 6--which defines the principles by which we achieve justice.

Kohlberg's conception of justice follows that of the philosophers Kant and Rawls, as well as great moral leaders such as Gandhi and Martin Luther King. According to these people, the principles of justice require us to treat the claims of all parties in an impartial manner, respecting the basic dignity, of all people as individuals. The principles of justice are therefore universal; they apply to all. Thus, for example, we would not vote for a law that aids some people but hurts others. The principles of justice guide us toward decisions based on an equal respect for all.

In actual practice, Kohlberg says, we can reach just decisions by looking at a situation through one another's eyes. In the Heinz dilemma, this would mean that all parties--the druggist, Heinz, and his wife--take the roles of the others. To do this in an impartial manner, people can assume a "veil of ignorance" (Rawls, 1971), acting as if they do not know which role they will eventually occupy. If the druggist did this, even he would recognize that life must take priority over property; for he wouldn't want to risk finding himself in the wife's shoes with property valued over life. Thus, they would all agree that the wife must be saved--this would be the fair solution. Such a solution, we must note, requires not only impartiality, but the principle that everyone is given full and equal respect. If the wife were considered of less value than the others, a just solution could not be reached.

Until recently, Kohlberg had been scoring some of his subjects at stage 6, but he has temporarily stopped doing so. For one thing, he and other researchers had not been finding subjects who consistently reasoned at this stage. Also, Kohlberg has concluded that his interview dilemmas are not useful for distinguishing between stage 5 and stage 6 thinking. He believes that stage 6 has a clearer and broader conception of universal principles (which include justice as well as individual rights), but feels that his interview fails to draw out this broader understanding. Consequently, he has temporarily dropped stage 6 from his scoring manual, calling it a "theoretical stage" and scoring all postconventional responses as stage 5 (Colby and Kohlberg, 1983, p. 28).

Theoretically, one issue that distinguishes stage 5 from stage 6 is civil disobedience. Stage 5 would be more hesitant to endorse civil disobedience because of its commitment to the social contract and to changing laws through democratic agreements. Only when an individual right is clearly at stake does violating the law seem justified. At stage 6, in contrast, a commitment to justice makes the rationale for civil disobedience stronger and broader. Martin Luther King, for example, argued that laws are only valid insofar as they are grounded in justice, and that a commitment to justice carries with it an obligation to disobey unjust laws. King also recognized, of course, the general need for laws and democratic processes (stages 4 and 5), and he was therefore willing to accept the penalties for his actions. Nevertheless, he believed that the higher principle of justice required civil disobedience (Kohlberg, 1981, p. 43).

Summary

At stage 1 children think of what is right as that which authority says is right. Doing the right thing is obeying authority and avoiding punishment. At stage 2, children are no longer so impressed by any single authority; they see that there are different sides to any issue. Since everything is relative, one is free to pursue one's own interests, although it is often useful to make deals and exchange favors with others.

At stages 3 and 4, young people think as members of the conventional society with its values, norms, and expectations. At stage 3, they emphasize being a good person, which basically means having helpful motives toward people close to one. At stage 4, the concern shifts toward obeying laws to maintain society as a whole.

At stages 5 and 6 people are less concerned with maintaining society for its own sake, and more concerned with the principles and values that make for a good society. At stage 5 they emphasize basic rights and the democratic processes that give everyone a say, and at stage 6 they define the principles by which agreement will be most just.

DILEMMAS DE KOHLBERG

Kohlberg Dilemmas

Dilemma I

Joe is a fourteen-year-old boy who wanted to go to camp very much. His father promised him he could go if he saved up the money for it himself. So Joe worked hard at his paper route and saved up the forty dollars it cost to go to camp, and a little more besides. But just before camp was going to start, his father changed his mind. Some of his friends decided to go on a special fishing trip, and Joe's father was short of the money it would cost. So he told Joe to give him the money he had saved from the

paper route. Joe didn't want to give up going to camp, so he thinks of refusing to give his father the money.

1. Should Joe refuse to give his father the money?

1a. Why or why not?

2. Does the father have the right to tell Joe to give him the money?

2a. Why or why not?

3. Does giving the money have anything to do with being a good son?

3a. Why or why not?

4. Is the fact that Joe earned the money himself important in this situation?

4a. Why or why not?

5. The father promised Joe he could go to camp if he earned the money. Is the fact that the father promised the most important thing in the situation?

5a. Why or why not?

6. In general, why should a promise be kept?

7. Is it important to keep a promise to someone you don't know well and probably won't see again?

7a. Why or why not?

8. What do you think is the most important thing a father should be concerned about in his relationship to his son?

8a. Why is that the most important thing?

9. In general, what should be the authority of a father over his son?

9a. Why?

10. What do you think is the most important thing a son should be concerned about in his relationship to his father?

10a. Why is that the most important thing?

11. In thinking back over the dilemma, what would you say is the most responsible thing for Joe to do in this situation?

11a. Why?

Dilemma II

Judy was a twelve-year-old girl. Her mother promised her that she could go to a special rock concert coming to their town if she saved up from baby-sitting and lunch money to buy a ticket to the concert. She managed to save up the fifteen dollars the ticket cost plus another five dollars. But then her mother changed her mind and told Judy that she had to spend the money on new clothes for school. Judy was disappointed and decided to go to the concert anyway. She bought a ticket and told her mother that she had only been able to save five dollars. That Saturday she went to the performance and told her mother that she was spending the day with a friend. A week passed without her mother finding out. Judy then told her older sister, Louise, that she had gone to the performance and had lied to her mother about it. Louise wonders whether to tell their mother what Judy did.

1. Should Louise, the older sister, tell their mother that Judy lied about the money or should she keep quiet? 1a. Why?

2. In wondering whether to tell, Louise thinks of the fact that Judy is her sister. Should that make a difference in Louise's decision?

2a. Why or why not?

3. Does telling have anything to do with being a good daughter?

3a. Why or why not?

4. Is the fact that Judy earned the money herself important in this situation?

4a. Why or why not?

5. The mother promised Judy she could go to the concert if she earned the money. Is the fact that the mother promised the most important thing in the situation?

5a. Why or why not?

6. Why in general should a promise be kept?

7. Is it important to keep a promise to someone you don't know well and probably won't see again?

7a. Why or why not?

8. What do you think is the most important thing a mother should be concerned about in her relationship to her daughter?

8a. Why is that the most important thing?

9. In general, what should be the authority of a mother over her daughter?

9a. Why?

10. What do you think is the most important thing a daughter should be concerned about in her relationship to her mother?

10a. Why is that the most important thing?

11. In thinking back over the dilemma, what would you say is the most responsible thing for Louise to do in this situation?

11a. Why?

Dilemma VI

Two young men, brothers, had got into serious trouble. They were secretly leaving town in a hurry and needed money. Karl, the older one, broke into a store and stole a thousand dollars. Bob, the younger one, went to a retired old man who was known to help people in town. He told the man that he was very sick and that he needed a thousand dollars to pay for an operation. Bob asked the old man to lend him the money and promised that he would pay him back when he recovered. Really Bob wasn't sick at all, and he had no intention of paying the man back. Although the old man didn't know Bob very well, he lent him the money. So Bob and Karl skipped town, each with a thousand dollars.

1a. Which is worse, stealing like Karl or cheating like Bob?

1b. Why is that worse?

2. What do you think is the worst thing about cheating the old man?

2a. why is that the worst thing?

3. In general, why should a promise be kept?

4. Is it important to keep a promise to someone you don't know well or will never see again?

4a. Why or why not?

5. Why shouldn't someone steal from a store?

6. What is the value or importance of property rights?

7. Should people do everything they can to obey the law?

7a. Why or why not?

8. Was the old man being irresponsible by lending Bob the money?

8a. Why or why not?

OUTROS DILEMAS

1. THOMSON'S VIOLINIST

One day, you wake up in hospital. In the nearby bed lies a world famous violinist who is connected to you with various tubes and machines.

To your horror, you discover that you have been kidnapped by the Music Appreciation Society. Aware of the maestro's impending death, they hooked you up to the violinist.

If you stay in the hospital bed, connected to the violinist, he will be totally cured in nine months. You are unlikely to suffer harm. No one else can save him. Do you have an obligation to stay connected?

The creator of the experiment, Judith Thomson, thinks the answer is "no". It would be generous if you did, she claims, but there is no obligation to stay, even if that means the violinist will die.

So how is this bizarre scenario related to the real world? Thomson used the experiment to show that a pregnant woman need not go to full term with her baby, as long as she had taken reasonable steps to avoid getting pregnant. It is thus a "pro-choice" argument.

The violinist represents the baby, and you – in the hospital bed – play the role of the mother. If you think unhooking yourself from the violinist is acceptable, but aborting an unwanted foetus is not, what are the moral differences between the two cases? In both situations, you could save a person by bearing a great burden for nine months.

One major flaw with thought experiments, especially in ethics, is that they are rarely tested on people. The sample size is minuscule. The philosopher will simply assume that most people think that one option is right (or wrong).

Philippa Foot, a renowned British philosopher, believed that if a doctor, about to save a patient's life with a large dose of a scarce drug, was suddenly interrupted by the arrival of five patients each in need of one fifth of the drug (without which death would be certain), then the doctor should give it to the five. It is, after all, better to let one person die than five.

Elizabeth Anscombe, another prominent philosopher, disagreed: "There seems to me nothing wrong with giving the single patient the massive dose and letting the others die". As these assumptions about

people's intuition are central to the arguments of many philosophers, and as these assumptions can be tested, why not do so?

2. THE RUNAWAY TROLLEY CAR

One of the most famous thought experiments in ethics is "the runaway trolley". It aims to clarify how we should distinguish right from wrong.

Here is the scenario with two well-known variations.

A runaway trolley car is hurtling down a track. In its path are five people who will definitely be killed unless you, a bystander, flip a switch which will divert it on to another track, where it will kill one person. Should you flip the switch?

3. THE FAT MAN AND THE TROLLEY CAR

The runaway trolley car is hurtling down a track where it will kill five people. You are standing on a bridge above the track and, aware of the imminent disaster, you decide to jump on the track to block the trolley car. Although you will die, the five people will be saved.

Just before your leap, you realise that you are too light to stop the trolley. Next to you, a fat man is standing on the very edge of the bridge. He would certainly block the trolley, although he would undoubtedly die from the impact. A small nudge and he would fall right onto the track below. No one would ever know. Should you push him?

Philippa Foot would say that everyone ("without hesitation") would choose to flip the switch in the first trolley case, but that most of us would be appalled at the idea of pushing the fat man.

The philosophical puzzle is this: Why is it acceptable to sacrifice the one person in The Runaway Trolley Car but not in The Fat Man case? Can it ever be morally acceptable to kill an innocent person if that is the only way to save many? Should some actions – such as deliberately killing innocent people against their wishes – never be done?

The last thought experiment explores this idea:

4. THE CAVE EXPLORERS

An enormous rock falls and blocks the exit of a cave you and five other tourists have been exploring. Fortunately, you spot a hole elsewhere and decide to let "Big Jack" out first. But Big Jack, a man of generous proportions, gets stuck in the hole. He cannot be moved and there is no other way out. The high tide is rising and, unless you get out soon, everyone but Big Jack (whose head is sticking out of the cave) will inevitably drown. Searching through your backpack, you find a stick of dynamite. It will not move the rock, but will certainly blast Big Jack out of the hole. Big Jack, anticipating your thoughts, pleads for his life. He does not want to die, but neither do you and your four companions. Should you blast Big Jack out?

If the roles were reversed, what would you advise your trapped companions to do?

Thought experiments, although abstract, possibly implausible and open to different interpretations, can have important repercussions on the way we think and act as individuals. They raise thorny questions about morality in medicine, war, politics and indeed in everyday life.

Is there a difference between killing someone and letting them die? Are consequences all that matter, or are there some things we should never do, whatever the outcome?

By pointing out inconsistencies in our thinking, or simply encouraging us to reflect on issues we usually ignore, they can sharpen our intellect and enrich our moral lives. They also make for great conversation topics at the dinner table or at the pub. But be warned: you may lose friends as a result. And stay away from caves and bridges.

THEORETICAL ISSUES

How Development Occurs

Kohlberg, it is important to remember, is a close follower of Piaget. Accordingly, Kohlberg's theoretical positions, including that on developmental change, reflect those of his mentor. Kohlberg (e.g., 1968; 1981, Ch. 3) says that his stages are not the product of maturation. That is, the stage structures and sequences do not simply unfold according to a genetic blueprint. Neither, Kohlberg maintains, are his stages the product of socialization. That is, socializing agents (e.g., parents and teachers) do not

directly teach new forms of thinking. Indeed, it is difficult to imagine them systematically teaching each new stage structure in its particular place in the sequence.

The stages emerge, instead, from our own thinking about moral problems. Social experiences do promote development, but they do so by stimulating our mental processes. As we get into discussions and debates with others, we find our views questioned and challenged and are therefore motivated to come up with new, more comprehensive positions. New stages reflect these broader viewpoints (Kohlberg et al., 1975).

We might imagine, for example, a young man and woman discussing a new law. The man says that everyone should obey it, like it or not, because laws are vital to social organization (stage 4). The woman notes, however, that some well-organized societies, such as Nazi Germany, were not particularly moral. The man therefore sees that some evidence contradicts his view. He experiences some cognitive conflict and is motivated to think about the matter more fully, perhaps moving a bit toward stage 5.

Kohlberg also sometimes speaks of change occurring through role-taking opportunities, opportunities to consider others' viewpoints (e.g., 1976). As children interact with others, they learn how viewpoints differ and how to coordinate them in cooperative activities. As they discuss their problems and work out their differences, they develop their conceptions of what is fair and just.

Whatever the interactions are specifically like, they work best, Kohlberg says, when they are open and democratic. The less children feel pressured simply to conform to authority, the freer they are to settle their own differences and formulate their own ideas. We will discuss Kohlberg's efforts to induce developmental change in the section on implications for education.

The Stage Concept

Piaget, you will recall, proposed that true mental stages meet several criteria. They (1) are qualitatively different ways of thinking, (2) are structured wholes, (3) progress in an invariant sequence, (4) can be characterized as hierarchic integrations, and (5) are cross-cultural universals. Kohlberg has taken these criteria very seriously, trying to show how his stages meet them all. Let us consider these points one at a time.

1. Qualitative differences. It seems fairly clear that Kohlberg's stages are qualitatively different from one another. For example, stage 1 responses, which focus on obedience to authority, sound very different from stage 2 responses, which argue that each person is free to behave as he or she wishes. The two stages do not seem to differ along any quantitative dimension, they seem qualitatively different.

2. Structured wholes. By "structured wholes," Kohlberg means that the stages are not just isolated responses but are general patterns of thought that will consistently show up across many different kinds of issues. One gets a sense that this is true by reading through his scoring manual; one finds the same kinds of thinking reappearing on diverse items. For example, one item asks, "Why should a promise be kept?" As on the Heinz dilemma, children at stage 1 again speak in terms of obedience to rules, whereas those at stage 2 focus on exchanging favors that are in one's self-interest (e.g., "You never know when you're going to need that person to do something for you"). Similarly, as children proceed through the stages they keep giving responses that are similar to those to the Heinz dilemma (Gibbs et al., 1983, pp. 315–82).

In addition, Kohlberg and his co-workers (Colby et al., 1983) have obtained quantitative estimates of the extent to which subjects respond in terms of one particular stage. Since some subjects might be in transition between stages, one does not expect perfect consistency. Nevertheless, Kohlberg found that subjects scored at their dominant stage across nine dilemmas about two-thirds of the time. This seems to be a fair degree of consistency, suggesting the stages may reflect general modes of thought.

3. Invariant sequence. Kohlberg believes that his stages unfold in an invariant sequence. Children always go from stage 1 to stage 2 to stage 3 and so forth. They do not skip stages or move through them in mixed-up orders. Not all children necessarily reach the highest stages; they might lack intellectual stimulation. But to the extent they do go through the stages, they proceed in order. Most of Kohlberg's evidence on his stage sequence comes from cross-sectional data. That is, he interviewed different children at various ages to see if the younger ones were at lower stages than the older ones. Stages 1 and 2 are primarily found at the youngest age, whereas the higher stages become more prevalent as age increases. Thus, the data support the stage sequence.

Cross-sectional findings, however, are inconclusive. In a cross-sectional study, different children are interviewed at each age, so there is no guarantee that any individual child actually moves through the stages in order. For example, there is no guarantee that a boy who is coded at stage 3 at age 13 actually passed through stages 1 and 2 in order when he was younger. More conclusive evidence must come from longitudinal studies, in which the same children are followed over time.

The first two major longitudinal studies (Kohlberg and Kramer, 1969; Holstein, 1973) began with samples of teenagers and then tested them at three-year intervals. These studies produced ambiguous results. In both, most subjects either remained at the same stage or moved up one stage, but there were also some who might have skipped a stage. Furthermore, these studies indicated that some subjects had regressed, and this finding also bothered Kohlberg, because he believes that movement through his stages should always be forward.

Kohlberg's response to these troublesome findings was to revise his scoring method. He had already become uncomfortable with his first (1958b) scoring manual, believing that it relied too heavily on the content of subjects' answers rather than their underlying reasoning, and he had made some improvements on it. So, when these longitudinal findings emerged, he decided to develop a much more precise and adequate scoring system and, to some extent, to revise his definitions of the stages. To create the latest scoring manual, Kohlberg and his co-workers (Colby et al., 1983) worked with seven boys from his original (1958) sample who had been retested every three or four years for 20 years. It was during this work that Kohlberg decided to drop stage 6.

Kohlberg then examined the hypothesis of invariant sequence for 51 other boys from his original sample, who also had been retested at least twice (every three or four years) over the 20-year period. This time, Kohlberg and his colleagues (Colby et al., 1983) found no stage-skipping, and only about 6 percent of the subjects showed signs of regressing. Four recent longitudinal studies have obtained similar results although, two have found somewhat more regression (up to 15 percent) (see Colby et al., 1983). In general, then, the new longitudinal studies seem to support the invariant-sequence hypothesis.

Kohlberg's new, longitudinal study has also changed the earlier picture of moral development in other ways. Stage 4 had become the dominant stage by age 16. In the new scoring system, however, it is more difficult to achieve the higher stages--the reasoning must be more clearly demonstrated--and Kohlberg finds that stage 4 does not become dominant until the boys are in their 20s and 30s. Stage 5, too, only appears in the mid-20s and never becomes very prevalent.

4. Hierarchic integration. When Kohlberg says that his stages are hierarchically integrated, he means that people do not lose the insights gained at earlier stages, but integrate them into new, broader frameworks. For example, people at stage 4 can still understand stage 3 arguments, but they now subordinate them to wider considerations. They understand that Heinz had good motives for stealing, but they point out that if we all stole whenever we had a good motive, the social structure would break down. Thus stage 4 subordinates a concern for motives to a wider concern for the society as a whole. The concept of hierarchic integration is very important for Kohlberg because it enables him to explain the direction of his stage sequence. Since he is not a maturationist, he cannot simply say that the sequence is wired into the genes. So he wants to show how each new stage provides a broader framework for dealing with moral issues. Stage 4, as mentioned, transcends the limitations of stage 3 and becomes more broadly concerned with social organization. Stage 5, in turn, sees the weakness of stage 4; a well-organized society is not necessarily a moral one. Stage 5 therefore considers the rights and orderly processes that make for a moral society. Each new stage retains the insights of the prior stage, but it recasts them into a broader framework. In this sense, each new stage is more cognitively adequate than the prior stage.

If Kohlberg is right about the hierarchic nature of his stages, we would expect that people would still be able to understand earlier stages but consider them inferior. In fact, when Rest (Rest et al., 1969; Rest, 1973) presented adolescents with arguments from different stages, this is what he found. They understood lower-stage reasoning, but they disliked it. What they preferred was the highest stage they heard, whether they fully understood it or not. This finding suggests, perhaps, that they had some intuitive sense of the greater adequacy of the higher stages.

Werner, we remember from Chapter 4, described hierarchic integration as a process that occurs alongside differentiation, and Kohlberg believes his stages represent increasingly differentiated structures as well. Kohlberg points out that the stage 5 value on life, for example, has become differentiated from other considerations. Stage 5 respondents say that we ought to value life for its own sake, regardless of its value to authorities (stage 1), its usefulness to oneself (stage 2), the affection it

arouses in us (stage 3), or its value within a particular social order (stage 4). Stage 5 subjects have abstracted this value from other considerations and now treat it as a purely moral ideal. Their thinking, Kohlberg says, is becoming like that of the moral philosophers in the Kantian tradition (1981, p. 171).

5. Universal sequence. Kohlberg, like all stage theorists, maintains that his stage sequence is universal; it is the same in all cultures. At first glance, this proposal might be surprising. Don't different cultures socialize their children differently, teaching them very different moral beliefs?

Kohlberg's response is that different cultures do teach different beliefs, but that his stages refer not to specific beliefs but to underlying modes of reasoning (Kohlberg and Gilligan, 1971). For example, one culture might discourage physical fighting, while another encourages it more. As a result, children will have different beliefs about fighting, but they will still reason about it in the same way at the same stage. At stage 1, for example, one child might say that it is wrong to fight when insulted "because you will get punished for it," while another says that "it is all right to fight; you won't get punished." The beliefs differ, but both children reason about them in the same underlying way, in terms of the physical consequences (punishment). They do so because this is what they can cognitively grasp. Later on, the first child might argue that fighting is bad "because if everyone fought all the time there would be anarchy," while the second child argues that "people must defend their honor, because if they don't everyone will be insulting everyone, and the whole society will break down." Once again, the specific beliefs differ, reflecting different cultural teachings, but the underlying reasoning is the same—in this case it is stage 4, where people can consider something as abstract as the social order. Children, regardless of their beliefs, will always move to stage 4 thinking some time after stage 1 thinking because it is cognitively so much more sophisticated.

Kohlberg, then, proposes that his stage sequence will be the same in all cultures, for each stage is conceptually more advanced than the next. He and other researchers have given his interview to children and adults in a variety of cultures, including Mexico, Taiwan, Turkey, Israel, the Yucatan, Kenya, the Bahamas, and India. Most of the studies have been cross sectional, but a few have been longitudinal. Thus far, the studies have supported Kohlberg's stage sequence. To the extent that children move through the stages, they appear to move in order (Edwards, 1980).

At the same time, people in different cultures seem to move through the sequence at different rates and to reach different end-points. In the United States most urban middle-class adults reach stage 4, with a small percentage using some stage 5 reasoning. In urban areas of other countries the picture is fairly similar. In the isolated villages and tribal communities of many countries, however, it is rare to find any adult beyond stage 3 (Edwards, 1980).

Kohlberg (Nisan and Kohlberg, 1982) suggests that one can understand these findings in terms of Piagetian theory. Cultural factors, in this theory, do not directly shape the child's moral thought, but they do stimulate thinking. Social experiences can challenge children's ideas, motivating them to come up with new ones. In traditional villages, however, there may be little to challenge a stage 3 morality; the norms of care and empathy work very well in governing the face-to-face interactions of the group. Thus, there is little to stimulate thinking beyond this stage.

When, in contrast, young people leave the village and go off to the city, they witness the breakdown of interpersonal ties. They see that group norms of care and empathy have little impact on the impersonal interactions of city life, and they see the need for a formal legal structure to ensure moral conduct. They begin to think in terms of stage 4 morality. Furthermore, as Keniston (1971) notes, if young people attend the universities, they may take classes in which the teachers deliberately question the unexamined assumptions of their childhoods and adolescences. Thus they are stimulated to think about moral matters in new ways.

Moral Thought and Moral Behavior

Kohlberg's scale has to do with moral thinking, not moral action. As everyone knows, people who can talk at a high moral level may not behave accordingly. Consequently, we would not expect perfect correlations between moral judgment and moral action. Still, Kohlberg thinks that there should be some relationship.

As a general hypothesis, he proposes that moral behavior is more consistent, predictable, and responsible at the higher stages (Kohlberg et al., 1975), because the stages themselves increasingly employ more stable and general standards. For example, whereas stage 3 bases decisions on others' feelings, which can vary, stage 4 refers to set rules and laws. Thus, we can expect that moral behavior, too, will become more consistent as people move up the sequence. Generally speaking, there is some

research support for this hypothesis (e.g., with respect to cheating), but the evidence is not clear-cut (Blasi, 1980; Brown and Herrnstein, 1975).

Some research has focused on the relationships between particular stages and specific kinds of behavior. For example, one might expect that juvenile delinquents or criminals would typically reason at stages 1 or 2, viewing morality as something imposed from without (stage 1) or as a matter of self-interest (stage 2), rather than identifying with society's conventional expectations (stages 3 and 4). Again, some research supports this hypothesis, but there also are some ambiguous results (Blasi, 1980).

Several studies have examined the relationship between postconventional thinking and student protest. In a landmark study, Haan et al. (1968) examined the moral reasoning of those who participated in the Berkeley Free Speech Movement in 1964. Haan found that their thinking was more strongly postconventional than that of a matched sample of nonparticipants, but this finding was not replicated for some other protests, apparently because moral principles were not at stake (Keniston, 1971, pp. 260–61).

Blasi (1980), after reviewing 75 studies, concludes that overall there is a relationship between moral thought and action, but he suggests that we need to introduce other variables to clarify this relationship. One variable may simply be the extent to which individuals themselves feel the need to maintain consistency between their moral thoughts and actions (Blasi, 1980, Kohlberg and Candee, 1981).

Moral Thought and Other Forms of Cognition

Kohlberg has also tried to relate his moral stages to other forms of cognition. He has first analyzed his stages in terms of their underlying cognitive structures and has then looked for parallels in purely logical and social thought. For this purpose, he has analyzed his own stages in terms of implicit role-taking capacities, capacities to consider others' viewpoints (Kohlberg, 1976; see also Selman, 1976, and Rest, 1983).

At first, at stage 1, children hardly seem to recognize that viewpoints differ. They assume that there is only one right view, that of authorities. At stage 2, in contrast, they recognize that people have different interests and viewpoints. They seem to be overcoming egocentrism; they see that perspectives are relative to the individual. They also begin to consider how individuals might coordinate their interests in terms of mutually beneficial deals.

At stage 3, people conceptualize role-taking as a deeper, more empathic process; one becomes concerned with the other's feelings. Stage 4, in turn, has a broader, society-wide conception of how people coordinate their roles through the legal system. Stages 5 and 6, finally, take a more idealized look at how people might coordinate their interests. Stage 5 emphasizes democratic processes, and stage 6 considers how all parties take one another's perspectives according to the principles of justice. The moral stages, then, reflect expanded insights into how perspectives differ and might be coordinated. As such, the moral stages might be related to stages of logical and social thought which contain similar insights. So far, the empirical evidence suggests that advances in moral thinking may rest upon prior achievements in these other realms (Kohlberg, 1976; Kuhn et al., 1977). For example, children seem to advance to stage 2, overcoming their egocentrism in the moral sphere, only after they have made equivalent progress in their logical and social thought. If this pattern is correct, we can expect to find many individuals who are logical and even socially insightful but still underdeveloped in their moral judgment.

IMPLICATIONS FOR EDUCATION

Kohlberg would like to see people advance to the highest possible stage of moral thought. The best possible society would contain individuals who not only understand the need for social order (stage 4) but can entertain visions of universal principles, such as justice and liberty (stage 6) (Kohlberg, 1970). How, then, can one promote moral development? Turiel (1966) found that when children listened to adults' moral judgments, the resulting change was slight. This is what Kohlberg might have expected, for he believes that if children are to reorganize their thinking, they must be more active.

Accordingly, Kohlberg encouraged another student, Moshe Blatt, to lead discussion groups in which children had a chance to grapple actively with moral issues (Blatt and Kohlberg, 1975). Blatt presented moral dilemmas which engaged the classes in a good deal of heated debate. He tried to leave much of the discussion to the children themselves, stepping in only to summarize, clarify, and sometimes present a view himself (p. 133). He encouraged arguments that were one stage above those of most of the class. In essence, he tried to implement one of Kohlberg's main ideas on how children move

through the stages. They do so by encountering views which challenge their thinking and stimulate them to formulate better arguments (Kohlberg et al., 1975).

Blatt began a typical discussion by telling a story about a man named Mr. Jones who had a seriously injured son and wanted to rush him to the hospital. Mr. Jones had no car, so he approached a stranger, told him about the situation, and asked to borrow his car. The stranger, however, refused, saying he had an important appointment to keep. So Mr. Jones took the car by force. Blatt then asked whether Mr. Jones should have done that.

In the discussion that followed, one child, Student B, felt that Mr. Jones had a good cause for taking the car and also believed that the stranger could be charged with murder if the son died. Student C pointed out that the stranger violated no law. Student B still felt that the stranger's behavior was somehow wrong, even though he now realized that it was not legally wrong. Thus, Student B was in a kind of conflict. He had a sense of the wrongness of the stranger's behavior, but he could not articulate this sense in terms that would meet the objection. He was challenged to think about the problem more deeply.

In the end, Blatt gave him the answer. The stranger's behavior, Blatt said, was not legally wrong, but morally wrong--wrong according to God's laws (this was a Sunday School Class). At this point, Blatt was an authority teaching the "correct" view. In so doing, he might have robbed Student B of the chance to formulate spontaneously his own position. He might have done better to ask a question or to simply clarify the student's conflict (e.g., "So it's not legally wrong, but you still have a sense that, it's somehow wrong. . ."). In any case, it seems clear that part of this discussion was valuable for this student. Since he himself struggled to formulate a distinction that could handle the objection, he could fully appreciate and assimilate a new view that he was looking for.

The Kohlberg-Blatt method of inducing cognitive conflict exemplifies Piaget's equilibration model. The child takes one view, becomes confused by discrepant information, and then resolves the confusion by forming a more advanced and comprehensive position. The method is also the dialectic process of Socratic teaching. The students give a view, the teacher asks questions which get them to see the inadequacies of their views, and they are then motivated to formulate better positions.

In Blatt's first experiment, the students (sixth graders) participated in 12 weekly discussion groups. Blatt found that over half the students moved up one full stage after the 12 weeks. Blatt and others have tried to replicate these findings, sometimes using other age groups and lengthier series of classes. As often happens with replications, the results have not been quite so successful; upward changes have been smaller--usually a third of a stage or less. Still, it generally seems that Socratic classroom discussions held over several months can produce changes that, while small, are significantly greater than those found in control groups who do not receive these experiences (Rest, 1983).

One of Blatt's supplementary findings was that those students who reported that they were most "interested" in the discussions made the greatest amount of change. This finding is in keeping with Piagetian theory. Children develop not because they are shaped through external reinforcements but because their curiosity is aroused. They become interested in information that does not quite fit into their existing cognitive structures and are thereby motivated to revise their thinking. Another Kohlberg student--M. Berkowitz (1980)--is examining actual dialogues to see if those who become most challenged and involved in the tensions of moral debate are also those who move forward.

Although Kohlberg remains committed to the cognitive-conflict model of change, he has also become interested in other strategies. One is the "just Community" approach. Here the focus is not the individuals but groups. For example, Kohlberg and some of his colleagues (Power and Reimer, 1979) set up a special democratic high school group and actively encouraged the students to think of themselves as a community. Initially, little community feeling was present. The group's dominant orientation was stage 2; it treated problems such as stealing as purely individual matters. If a boy had something stolen, it was too bad for him. After a year, however, the group norms advanced to stage 3; the students now considered stealing to be a community issue that reflected on the degree of trust and care in the group.

It will be interesting to see if the just community approach can promote further advances in moral thinking. In the meantime, this approach has aroused some uneasiness among some of Kohlberg's associates. In particular, Reimer et al. (1983) have wondered whether Kohlberg, by explicitly encouraging the students to think of themselves as a community, is not practicing a form of indoctrination. Reimer says that he has talked to Kohlberg about this, and he has come away convinced that Kohlberg is committed to democratic groups in which students are encouraged "to think critically, to discuss assumptions, and, when they feel it is necessary, to challenge the teacher's suggestions" (p. 252). Thus, moral development remains a product of the students' own thinking.

EVALUATION

Kohlberg, a follower of Piaget, has offered a new, more detailed stage sequence for moral thinking. Whereas Piaget basically found two stages of moral thinking, the second of which emerges in early adolescence, Kohlberg has uncovered additional stages which develop well into adolescence and adulthood. He has suggested that some people even reach a postconventional level of moral thinking where they no longer accept their own society as given but think reflectively and autonomously about what a good society should be.

The suggestion of a postconventional morality is unusual in the social sciences. Perhaps it took a cognitive developmentalist list to suggest such a thing. For whereas most social scientists have been impressed by the ways in which societies mold and shape children's thinking, cognitive-developmentalists are more impressed by the capacities for independent thought. If children engage in enough independent thinking, Kohlberg suggests, they will eventually begin to formulate conceptions of rights, values, and principles by which they evaluate existing social arrangements. Perhaps some will even advance to the kinds of thinking that characterize some of the great moral leaders and philosophers who have at times advocated civil disobedience in the name of universal ethical principles. Kohlberg's theory has provoked a good deal of criticism. Not everyone, first of all, is enthusiastic about the concept of a postconventional morality. Hogan (1973, 1975), for example, feels that it is dangerous for people to place their own principles above society and the law. It may be that many psychologists react to Kohlberg in a similar way, and that this reaction underlies many of the debates over the scientific merits of his research.

Others have argued that Kohlberg's stages are culturally biased. Simpson (1974), for example, says that Kohlberg has developed a stage model based on the Western philosophical tradition and has then applied this model to non-Western cultures without considering the extent to which they have different moral outlooks.

This criticism may have merit. One wonders how well Kohlberg's stages apply to the great Eastern philosophies. One also wonders if his stages do justice to moral development in many traditional village cultures. Researchers find that villagers stop at stage 3, but perhaps they continue to develop moralities in directions that Kohlberg's stages fail to capture.

Another criticism is that Kohlberg's theory is sex-biased, a view that has been thoughtfully expressed by one of Kohlberg's associates and co-authors, Carol Gilligan (1982). Gilligan observes that Kohlberg's stages were derived exclusively from interviews with males, and she charges that the stages reflect a decidedly male orientation. For males, advanced moral thought revolves around rules, rights, and abstract principles. The ideal is formal justice, in which all parties evaluate one another's claims in an impartial manner. This conception of morality, Gilligan argues, fails to capture the distinctly female voice on moral matters.

For women, Gilligan says, morality centers not on rights and rules but on interpersonal relationships and the ethics of compassion and care. The ideal is not impersonal justice but more affiliative ways of living. Women's morality, in addition, is more contextualized, it is tied to real, ongoing relationships rather than abstract solutions to hypothetical dilemmas.

Because of these sex differences, Gilligan says, men and women frequently score at different stages on Kohlberg's scale. Women typically score at stage 3, with its focus on interpersonal feelings, whereas men more commonly score at stages 4 and 5, which reflect more abstract conceptions of social organization. Thus, women score lower than men. If, however, Kohlberg's scale were more sensitive to women's distinctly interpersonal orientations, it would show that women also continue to develop their thinking beyond stage 3.

Gilligan has made an initial effort to trace women's moral development. Since she believes that women's conceptions of care and affiliation are embedded in real-life situations, she has interviewed women facing a personal crisis--the decision to have an abortion. Through these interviews, Gilligan has tried to show that women move from a conventional to a postconventional mode of thinking. That is, they no longer consider their responsibilities in terms of what is conventionally expected, of them but in terms of their own insights into the ethics of care and responsibility.

Not everyone agrees with Gilligan's critique. Rest (1983), in particular, argues that Gilligan has exaggerated the extent of the sex differences found on Kohlberg's scale. An evaluation of this question, however, must await closer reviews of the literature.

In the meantime, Gilligan has raised an interesting theoretical possibility. Like Werner, she is suggesting that development may proceed along more than one line. One line of moral thought focuses on logic, justice, and social organization, the other on interpersonal relationships. If this is so, there is the

further possibility that these two lines at some point become integrated within each sex. That is, each sex might become more responsive to the dominant orientation of the other. Perhaps, as Gilligan briefly suggests (1982, Ch. 6), this integration is a major task of the adult years. (For further thoughts in this vein, see Chapter 14 on Jung's theory of adult development.)

There are other criticisms of Kohlberg's work. Many of these have to do with empirical matters, such as the problem of invariant sequence, the prevalence of regression, and the relationships between thought and action. Since I have mentioned these earlier, I would like to conclude with a more general question. Kohlberg writes in a forceful manner and he promotes stage 6 as if it provides the decision-making tools we need for the toughest ethical dilemmas. However, there may be issues that the principles of justice frequently fail to resolve. One such issue is abortion. Stage 6 would ask us to consider the physical life of the fetus as well as all the parties' right to fulfilling lives, but does stage 6 routinely lead to decisions that we feel are right? Kohlberg's students, Reimer et al. (1983, pp. 46–47, 88–89) discuss a stage 6 approach to a hypothetical abortion decision without reaching much of a conclusion. The decision, they say, will have to vary with the situation. Stage 6, of course, is not intended to provide a set of answers—it is a mode of decision-making. Still, Kohlberg sometimes seems to skim over the incredible difficulty that some ethical problems present—a difficulty that is more directly expressed in the writing of Kant (1788).

Nevertheless, whatever criticisms and questions we might have, there is no doubt that Kohlberg's accomplishment is great. He has not just expanded on Piaget's stages of moral judgment but has done so in an inspiring way. He has studied the development of moral reasoning as it might work its way toward the thinking of the great moral philosophers. So, although few people may ever begin to think about moral issues like Socrates, Kant, or Martin Luther King, Kohlberg has nonetheless provided us with a challenging vision of what development might be.

ALGUMAS QUESTÕES E CONCEITOS

A teoria de Kohlberg é um dos exemplos mais significativos de uma teoria moral centrada na defesa dos princípios éticos e preocupada com o desenvolvimento do raciocínio moral, em vez da mera defesa das convenções sociais, regras de conduta e leis.

O que é que Kohlberg entende por princípio ético?

Antes de mais, é um procedimento ou um conjunto de orientações para habilitar a pessoa ao confronto de escolhas morais alternativas. Constitui uma forma universal de tomada de decisões morais, com base na lógica formal e na razão. O princípio ético constitui um padrão universal que orienta a reflexão sobre questões morais. Por outro lado, o princípio ético refere-se a uma forma mais avançada e mais madura de encarar o conceito de justiça, o qual, no entender de Kohlberg, define o ponto de vista moral. De uma certa forma, o princípio ético significa duas coisas: um procedimento racional para orientar a reflexão sobre questões morais e um conteúdo identificável com o conceito de justiça.

O que é que Kohlberg entende por justiça?

A justiça é o mesmo que igualdade e universalidade dos direitos humanos. A justiça é tratar, com igualdade, todas as pessoas, independentemente da sua posição social. É tratar cada pessoa como um fim e não como um meio. Assemelha-se ao imperativo categórico de Kant. É o mesmo que o respeito pela dignidade humana e pressupõe o respeito pela reciprocidade. A justiça pressupõe a preocupação pelo bem-estar dos outros. De uma certa forma é o mesmo que o maior bem para o maior número. Kohlberg rejeita quer a ideia de que a moralidade é a expressão das normas do grupo quer a ideia de que a moralidade é uma questão de gosto e de preferência individual. Os princípios éticos não derivam da sociedade ou da cultura. Eles são autónomos, fazem parte da natureza humana e estão inscritos na ordem cósmica.

Qual é o papel da cognição na teoria de Kohlberg?

Conhecida como teoria cognitivo-desenvolvimentista, a teoria de Kohlberg concede um lugar central à cognição no processo de desenvolvimento moral. Alguns críticos acusam-no de conceder uma demasiada importância à cognição, desvalorizando o papel das emoções, dos sentimentos e dos hábitos. O processo de raciocínio moral tem várias características: "é interactivo, isto é, o pensamento moral significa a aplicação dos processos e das operações lógicas por um indivíduo a certos problemas, experiências e situações que existem no mundo. O pensamento moral significa aplicar certos princípios e práticas a estruturas concretas e a dilemas. Estes procedimentos estão intimamente ligados ao

conceito de justiça e pensar moral significa considerar as potenciais escolhas que maximizarão a preocupação pelos outros. Este procedimento deverá ser imparcial e não poderá ser afectado pelos preconceitos pessoais ou pressões de grupo" (Chazan, 1985, 78). Kohlberg defende que o desenvolvimento moral deve ser visto em termos de desenvolvimento de certas formas ou estruturas de pensamento e não em termos de transmissão de conteúdos morais ou de formas de conduta. O hábito não tem, na sua teoria, qualquer papel especial. O conteúdo moral e a acção têm pouco a ver com o estágio do desenvolvimento moral. A complexidade do raciocínio e o nível da justificação para as escolhas morais são as componentes mais importantes no processo de atribuição de um estágio do desenvolvimento moral a uma pessoa. Kohlberg sempre criticou os modelos curriculares preocupados com a transmissão das virtudes morais, apelidando-os de "caixinha das virtudes". Em vez da ênfase nos conteúdos e nos comportamentos, a teoria de Kohlberg centra-se na forma, na estrutura e no processo de pensamento, o qual é tanto mais adequadamente moral quanto mais imparcial e universal forem os juízos produzidos. A teoria de Kohlberg afasta-se da noção aristotélica da virtude. Para Kohlberg, ao contrário de Aristóteles, não é possível separar a dimensão intelectual da dimensão comportamental. Kohlberg insere-se na tradição socrática e platónica que assume que "aquele que conhece o bem, praticará o bem" e que a imoralidade é uma questão de ignorância. A crença de que a pessoa tende a agir de acordo com os seus juízos morais é central na teoria da educação de Kohlberg e é essa correspondência que o obriga a desvalorizar uma educação preocupada com o desenvolvimento do carácter e com os comportamentos e acções morais. Todas as intervenções de Kohlberg e dos seus colaboradores, relacionadas com a criação de programas educativos em escolas secundárias, nomeadamente os programas "schools within a school" e "cluster school", no final dos anos 70, recusam a utilização de metodologias de ensino directo e fazem apelo à participação dos alunos na tomada de decisões, à discussão de dilemas morais, reais e hipotéticos e ao envolvimento dos alunos em comissões de justiça e no governo da escola. A dificuldade em dar continuidade a estes programas e sobretudo a impossibilidade prática da sua generalização e o fraco impacto nos comportamentos e nas acções dos alunos motivaram inúmeras críticas, ao longo da década de 80. Os programas "comunidades justas" foram criticados, sobretudo, pela pouca ou nenhuma atenção concedida à esfera dos comportamentos e das acções. Mais inteligência e mais reflexão nem sempre andam associados a mais benevolência, mais respeito e mais responsabilidade. A primeira reacção de Kohlberg a essas críticas foi reafirmar a crença na posição socrática e platónica, acentuando o cariz formalista da sua filosofia. No final dos anos 70, Kohlberg começa a admitir a necessidade de um certo equilíbrio entre a forma e o conteúdo e os valores e o raciocínio. Reconhecendo uma certa desvalorização dos comportamentos e das acções, Kohlberg, nos seus últimos escritos, começou a dar mais importância ao desenvolvimento de comportamentos específicos considerados mais desejáveis em função de uma moralidade orientada para a justiça. Esta mudança foi delineada em duas direcções: primeiro, mais ênfase ao clima moral da escola e, segundo, utilização de acontecimentos reais como pretexto para a reflexão e a discussão de dilemas.

O que é uma pessoa moralmente educada, na perspectiva de Kohlberg?

É uma pessoa capaz de fazer uso da reflexão quando perante um problema moral e que consegue chegar a uma solução em termos da consonância com o princípio da justiça, de forma a deliberar em consistência com o princípio do maior bem para o maior número. Exemplos de pessoas moralmente educadas: Jesus Cristo, Sócrates, Janus Korczak e Martin Luther King.

Qual é a posição de Kohlberg face ao doutrinação moral?

A teoria de Kohlberg não reconhece validade a um processo educativo que recorra a técnicas doutrinantes. O doutrinação é, para Kohlberg, típico de uma educação que fixa os alunos no nível pré-convencional do desenvolvimento moral. As técnicas doutrinantes convidam à heteronomia moral e, portanto, não podem ter lugar nos modelos curriculares cognitivo-desenvolvimentistas. Mas Kohlberg afasta-se, também, das técnicas que acentuam a defesa do relativismo moral. Embora seja de louvar a educação para a defesa do pluralismo cultural, Kohlberg discorda que se conceda igual legitimidade a todas as perspectivas morais ou que se faça depender o processo de deliberação moral de dados contextuais. Uma educação que recuse a existência de hierarquias de valores e de princípios éticos universais coloca o aluno desarmado face à influência das opiniões públicas, dos poderosos e das autoridades. A ausência de referenciais éticos abre caminho a toda a espécie de injustiças e, portanto, é incompatível com uma educação moral orientada para a justiça.

Qual é o papel do professor na teoria de Kohlberg?

O papel essencial é servir como facilitador do aluno no processo de desenvolvimento do raciocínio moral. O professor é um recurso do aluno e deve assumir-se como um facilitador no processo de reflexão, de elaboração de juízos e de deliberação. O professor assume uma posição semi-directiva, recusando quer o "laissez faire" quer o directivismo. À semelhança de Sócrates, nos diálogos de Platão, o professor deve ajudar o aluno a colocar questões, a reformular as perguntas, a definir os conceitos e a distinguir as várias posições e pontos de vista. O professor deve ajudar os alunos a identificar um tema, um problema ou um dilema moral. A sua tarefa é manter viva a discussão em torno do problema, permitir que todos os alunos participem na discussão e ajudar a evitar o uso de conceitos errados. De seguida, o professor deve ajudar os alunos a reflectirem sobre formas alternativas de reflexão sobre questões morais. Com esta função, o professor ajuda os alunos a relacionarem o raciocínio com os juízos morais. Por último, o professor deve ajudar os alunos a reflectirem criticamente sobre a adequação dos processos de raciocínio empregues, sobre a sua coerência interna e sobre a sua lógica. É crucial que o professor seja capaz de formular juízos de valor um estágio acima dos juízos emitidos pelos alunos. Desta forma, Kohlberg acredita que os alunos terão a tendência para avançarem do estágio em que se encontram para o estágio imediatamente superior. No contexto dos programas educativos de tipo comunidade justa, o professor desempenha, ainda, a função de dinamizador da participação dos alunos nos processos deliberativos de tomada de decisões sobre assuntos escolares. O professor deve incentivar os alunos a participarem nos órgãos de gestão da escola, em particular, nos conselhos de turma, nos conselhos pedagógicos e nos conselhos directivos. Nos casos em que há comissões de justiça, os alunos são convidados a fazerem-se eleger para esse órgão e, dessa forma, poderem deliberar sobre casos concretos relacionados com a violação das normas escolares e casos de indisciplina. Até meados dos anos 70, Kohlberg privilegiava o papel do professor na promoção da discussão de dilemas morais hipotéticos. Acusado por muitos de propor um modelo curricular pouco eficaz, Kohlberg começou a dar maior importância à dimensão social da moralidade, aproximando-se em muitos aspectos do pensamento educacional de John Dewey e da teoria moral de Durkheim. Essa alteração coincide com a criação dos programas educativos do tipo comunidade justa. A partir daí, Kohlberg começa a valorizar o uso de dilemas morais reais, a partir de situações concretas do dia-a-dia escolar e a acentuar a importância do clima moral da escola na promoção do desenvolvimento moral. Nos seus últimos escritos, Kohlberg acaba por reconhecer a importância da personalidade e do exemplo do professor no processo de desenvolvimento moral dos alunos, aproximando-se, assim, do ponto de vista aristotélico sobre a moralidade, sem nunca abandonar, contudo, o formalismo e o estruturalismo da sua abordagem.

É possível concluir que a teoria de Kohlberg encerra um modelo pedagógico? Embora durante a primeira fase da sua investigação, Kohlberg não estivesse directamente interessado em aplicar a sua teoria em cenários educacionais, a partir de meados dos anos 70 essa começou a ser a sua preocupação central. Podemos, por isso, responder pela afirmativa. Foi a tese de doutoramento de um seu aluno, Moshe Blatt, que levou Kohlberg a interessar-se seriamente pela criação de programas de educação moral inspirados na sua teoria. A investigação de Moshe Blatt tentara avaliar em que medida é que a discussão de dilemas morais, em salas de aula, contribui para o desenvolvimento moral dos alunos. As conclusões a que chegou foram apelidadas de efeito Blatt e podem resumir-se no seguinte: entre um quarto e metade dos alunos que participaram na experiência avançaram pelos menos um estágio. A experiência conduzida por Moshe Blatt incluiu três componentes: apresentação de dilemas morais controversos em áreas que geravam desacordo e conflito cognitivo entre os alunos; turmas moderadamente heterogéneas, com alunos em diferentes estádios de desenvolvimento moral; utilização do interrogatório socrático. Com efeito, estas três componentes estão presentes no modelo pedagógico de inspiração kohlbergiana. Durante os primeiros anos, Kohlberg utilizava um conjunto de dilemas hipotéticos. Nos últimos anos da sua vida, Kohlberg introduz mudanças significativas no modelo pedagógico: ênfase na participação dos alunos na tomada de decisões escolares; uso de dilemas reais originados a partir de situações da sala de aula ou da comunidade local; reconhecimento da influência da personalidade e do exemplo do professor. Esse reconhecimento conduziu Kohlberg a acentuar a necessidade de preparar eficazmente os professores, de forma a torná-los competentes na aplicação da sua teoria.

Desenvolvimento ao longo da idade adulta: Tarefas desenvolvimentais nos vários domínios de existência



Início da vida adulta: papéis e questões

O estudo do desenvolvimento humano ao longo da vida adulta já não se baseia essencialmente no crescimento físico e na rápida aquisição de novas competências cognitivas.

O crescimento dos adultos é definido em termos de marcos sociais e culturais, à medida que os jovens lutam para se tornarem membros auto-suficientes da sociedade, deixam de ser dependentes dos pais e assumem responsabilidades, para si próprios e para outros.

Neste contexto, é quase impossível apontar estádios de desenvolvimento adulto somente com base na idade. A altura em que 'devem ocorrer' determinados marcos sociais, como o casamento, paternidade, ou escolha de carreira, varia de indivíduo para indivíduo e de acordo com exigências e restrições da cultura.

Maturidade e relógios biológicos



De acordo com a psicologia do desenvolvimento, a maturidade é um momento de culminância biológica, psicológica ou social, do ciclo vital, em que o indivíduo exhibe as estruturas ou os comportamentos esperados para a sua idade.

maturidade

nome feminino

1. estado de maduro; pleno desenvolvimento; madureza
2. estado de espírito no seu auge
3. perfeição

(Do lat. maturitāte-, «id.»)

Em termos formais, a maturidade pode ser definida de diferentes formas, sendo relativizada a diferentes acontecimentos, momentos da vida ou contextos sócio-culturais.

Em Portugal, por exemplo, é necessário ter 18 anos para votar ou tirar a carta de condução, e 35 para ser Presidente da República. Nos EUA, os jovens com 16 anos já podem conduzir.



Há também definições informais: estar empregado, ser financeiramente independente, ser pai...

Paralelamente, há também certas características psicológicas que estão associadas à maturidade: independência e autonomia psicológica, tomada

de decisão independente, algum grau de estabilidade, sabedoria, fiabilidade, integridade e compaixão...

Em suma, depende dos investigadores e da cultura e não há uma idade clara que demarque a sua ocorrência!

O que define a maturidade?

“Você terminou a faculdade, casou e teve filhos. É seguro dizer que se tornou um adulto? Não necessariamente, afirma uma pesquisadora britânica. Ela verificou que, para muitas pessoas, a "fase adulta" (maturidade) não é definida pela passagem por eventos tradicionais, mas pela uma mudança na personalidade e no comportamento.

"Verificamos que os indicadores tradicionais da fase adulta – como casar ou conseguir um emprego – tiveram pouca importância para nossos voluntários", disse Fiona Ulph, da Universidade Southampton, em Highfield. Em vez disso, "parece que as características que estimulam o individualismo foram importantes na definição da maturidade".

Os resultados do trabalho se basearam nas respostas que mais de 1,3 mil homens e mulheres britânicos com mais de 16 anos deram aos questionários aplicados. Os voluntários foram divididos quase na mesma proporção em quatro faixas etárias: 16 a 20 anos, 21 a 24 anos, 25 a 30 anos, e mais de 30 anos. A todos foi solicitado identificar os eventos que representavam a transição para a fase adulta e em que grau esses indicadores eram válidos para cada um deles.

Num encontro recente da Sociedade Psicológica Britânica, realizado em Blackpool, Ulph informou que certas medidas tradicionalmente aceitas como sinal de maturidade – como casar, completar a educação, ter um filho ou sair de casa – foram consideradas não mais que "um pouco importantes". Ela verificou ainda que esses indicadores, geralmente, ficaram em desvantagem em comparação com definições mais abstratas de crescimento – como ter uma sensação de independência, de maturidade emocional ou de responsabilidade.

Reuters Health”

Clarice Moreira da Silva

Muitos acreditam que se atinge a maturidade quando se tem filhos, momento em que a responsabilidade por uma outra vida alavanca ao amadurecimento. Exemplos de adolescentes de 14 anos já experimentando a maternidade não parecem coincidir com essa crença. Outra hipótese popular define a maturidade de acordo com a passagem por eventos tradicionais, como formatura, conseguir um emprego, casar e sustentar uma casa.

Segundo o dicionário da língua portuguesa, amadurecer é tornar-se comedido, experimentado, pensar antes de decidir. Mas o ser humano é passível de erros, independente do momento em que vive. Errar, magoar, perdoar, cair, levantar, tudo faz amadurecer. Parece não haver uma delimitação clara do momento em que se dá o amadurecimento no ser humano. O consenso existente fundamenta-se na ideia de que a maturidade está relacionada a uma mudança na personalidade e no comportamento.

Segundo Winnicott, um dos maiores sinais de maturidade é a capacidade que uma pessoa tem de ficar só, diferente do medo ou do desejo de ficar só. Acreditando ter o ambiente um papel estruturante na organização do psiquismo infantil, Winnicott justifica que essa capacidade se constrói na experiência do bebê ou criança pequena, de estar só na presença confiante da mãe ou na sua representação, ou seja, a experiência de estar sozinho na presença de um outro. Com a continência materna, verificamos a necessidade

da criança experimentar vazios, distâncias, que possam ajudá-la a se distinguir do outro e aos poucos aprender a dar continência às suas próprias experiências. O indivíduo que desenvolveu a capacidade de ficar só está constantemente capacitado a redescobrir o impulso pessoal e o impulso pessoal, então, não é desperdiçado.

Podemos pensar que, tendo a capacidade de estar só, gostar da própria companhia, um indivíduo consegue mais facilmente estar só frente aos conflitos e ter a capacidade de resolvê-los, características que podemos considerar também como sinais de maturidade. Dificuldades sempre existirão, maturidade para lidar com elas é que deve ser desenvolvida. Podemos compreender alguém maduro como aquele que consegue lidar com os conflitos da vida, inerentes da existência humana, sejam de ordem externa ou interna, capaz de equilibrar vontades e sentimentos.

Dentro dessa perspectiva, pode não haver uma idade certa para amadurecer, pois isto é um processo que ocorre ao longo da vida. Socialmente, a maturidade é colocada cronologicamente em uma fase da vida: a terceira idade. Alguns chegam a colocar como sinônimo idoso e adulto maduro. Serão, então, os idosos, necessariamente maduros? Envelhecer é inevitável, mas amadurecer, não.

A questão do envelhecimento torna-se um tema cada vez mais presente, não só pela condição do fenômeno demográfico. Proporcionalmente, nos próximos 50 anos a população mundial com mais de 60 anos quadruplicará, atingiremos a 2 bilhões de idosos. Há sempre uma obviedade a respeito do aumento da população de idosos com a consideração de que, devido ao progresso da medicina e das melhores condições de vida, o homem vem se tornando longevo.

Mas a sociedade está preparada para a longevidade? Qual a qualidade de vida oferecida? Sabe-se que o aumento da taxa de sobrevivência humana nada tem a ver com a qualidade de vida dos sobreviventes. A medicina garante a vida, mas pouco pode ainda fazer por portadores de Parkinson, Esclerose e Alzheimer, por exemplo, doenças que são cada vez em maior número com o aumento da idade média da população. Além disso, há de se falar mais das condições mentais do idoso, quer pela transformação de vida, fixação de objetivos ou possibilidade frente aos próprios desejos.

A identidade do sujeito é construída traço a traço, sobretudo no que se refere ao corpo que em cada detalhe favorece o reconhecimento de si mesmo. A revelação do envelhecimento, ou melhor, a descoberta do primeiro sinal que marca o tempo no corpo traz a estranheza deste se descobrir como um outro. É o outro refletido no espelho quem denuncia sua condição de quem não pode mais satisfazer o outro de cá e assim a idade se transforma em angústia.

É fundamental pensar que o homem muda, como imperioso da sua condição no tempo. Ao longo de sua vida, passa da submissão e impotência infantis às descobertas de novas possibilidades, inclusive de se constituir, aprende a corresponder às expectativas sociais e inserir-se socialmente, participar e valorizar-se. Luta, perde, apaixona-se, triunfa, fracassa. Marca-se com a vida e tenta marcar o corpo, o humor, o ânimo e a si mesmo. O destino antes cheio de possibilidades de vir-a-ser se estreita cada vez mais em um horizonte que se restringe na cogitação da morte. (...).

A nossa história está intimamente ligada à temporalidade. É o tempo, tão difícil de se definir, impossível de se alcançar, que marca o envelhecimento e que leva o ser em direção à morte. Envelhecemos desde o dia em que fomos concebidos e o envelhecimento é um processo que percorre toda a nossa vida. Normalmente, só consideramos o envelhecer aos velhos. Mas tanto a criança quanto o jovem crescem, se desenvolvem e também envelhecem. A diferença está na forma como vemos o cronômetro da vida, cronômetro esse que muitos tentam controlar. Como exemplificar a

tentativa de controle? A tecnologia médica pode nos ajudar: cirurgias plásticas, botox, silicone, etc. O problema não é a existência desses recursos e, sim, o uso que se faz destes. Uma mesma cirurgia pode ser utilizada para melhorar a qualidade de vida ou bem-estar, mas também pode ser feita na tentativa de congelar o tempo. Aceitar as diferenças e os ganhos decorrentes da passagem do tempo é justamente o que permite o indivíduo ganhar mais vida.

É claro que existem diferenças entre o jovem e o idoso, mas não quanto ao desejo. A própria clínica psicanalítica para ambos está alicerçada no desdobramento da falta do sujeito frente ao que nunca teve e nunca terá. Destituir o idoso de desejo é um erro a que muitos caem. Quantos idosos não passam por uma infantilização e dessexualização? Seja por sua família ou por instituições quando hospitalizados? Lúcidos e esclarecidos, querem respeito à sua intimidade, à sua sexualidade. Envelhecer não é regredir a um estágio infantil.

Enfim, amadurecer parece ser uma tarefa diária, não podendo ser colocada em uma etapa específica da vida, pois isso seria uma tentativa equivocada de fixar algo que é condição de vida.

E o que são os relógios biológicos?

Os relógios biológicos são uma forma de temporização interna, ou uma forma de sabermos se estamos a progredir demasiado devagar ou demasiado rápido em termos de eventos sociais e no que respeita ao progresso dos nossos pares.

Consideremos um homem de 35 anos na universidade versus um homem de 35 anos a pensar na reforma: se eventos ocorrem antes ou depois daquilo que nos parece correcto, podemos sentir um maior nível de stress associado ao evento, parcialmente porque recebemos mais apoio dos nossos pares quando fazemos as coisas na altura correcta.

Hoje em dia, os relógios biológicos são menos rígidos agora do que eram em décadas anteriores, mas, curiosamente, parece que há alguma relação desta maior flexibilização com a classe social: quanto mais alta, mais provável e aceitável é o 'luxo' de atrasar as tarefas que deviam executar numa determinada altura da vida.



JORNAL DE NOTÍCIAS

Mulheres adiam maternidade até viverem a vida

2010-12-31

Helena Norte

Os últimos indicadores estatísticos confirmam algumas tendências femininas: dominam no Ensino Superior, preferem as áreas da Saúde e das ciências empresariais e adiam o casamento e a maternidade para idades cada vez mais tardias.

Nas décadas de 60 e 70, a idade do primeiro filho rondava entre os 20 e os 24 anos. Actualmente, está perto dos 30 anos. Estes dados demográficos foram o ponto de partida para uma investigação de Elisabete Sousa, enfermeira do Hospital Pedro Hispano (Matosinhos) e licenciada também em Ciências da Educação.

Na tese de mestrado que defendeu na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, a investigadora pretendeu compreender os motivos que levam as

mulheres a adiar a maternidade, por vezes até aos limites do relógio biológico, através da análise do discurso feminino sobre a maternidade tardia.

As razões evocadas são muito variadas, mas duas surgiram em todas as mães entrevistadas: a vontade de "viver a vida" e a necessidade de estabilidade financeira. Este desejo de viver a vida é representativo da percepção que muitas mulheres têm de que, caso tenham filhos cedo, "não podem viver a vida em plenitude" e traduz-se em muitas dimensões, explica Elisabete Sousa. "Não se trata apenas de gozar a vida social até mais tarde, sair à noite, viajar e estar com amigos", sublinha.

As mulheres têm cada vez mais noção de que, para terem estabilidade profissional, precisam de investir mais na formação e dedicarem-se redobradamente ao trabalho, o que acaba por empurrar a maternidade para mais tarde.

A segurança financeira, aliada à estabilidade profissional – e não obrigatoriamente o investimento na carreira, embora este factor também fosse referido pelas mulheres com profissões mais diferenciadas –, é condição sine qua non para a maioria das mulheres. Até porque assiste-se a uma "valorização crescente da criança e da sua educação", que a leva a que, actualmente, os progenitores sejam mais exigentes naquilo que podem oferecer aos filhos.

A par dos factores pessoais, profissionais e financeiros, juntam-se também variáveis relacionais, acrescenta Elisabete Sousa. As mulheres estão dispostas a esperar até mais tarde pelo homem que consideram ser a pessoa certa para ser o seu companheiro de vida e/ou pai dos filhos. "Antes, havia um limite de idade socialmente correcto para se casar. Agora, esse prazo é biológico e já não tem a ver com o casamento, mas com a maternidade".

http://www.jn.pt/PaginalInicial/Sociedade/Interior.aspx?content_id=1745864&page=-1

Adiar o primeiro filho é uma tendência mundial, estimulada pelas aspirações profissionais e propiciada pela medicina, que, hoje, dá a mulheres de quase 40 anos a oportunidade de se tornarem mães. Entre as americanas, estima-se que duas em cada dez deixam para ter o primeiro filho depois dos 35 anos. O IBGE revela que o número de mães com mais de 40 anos no Brasil cresceu 27% entre 1991 e 2000.

Aos 40 anos, a mulher precisa saber que a natureza joga contra. Sem ela, resta a ajuda da ciência. Uma das técnicas de reprodução assistida mais simples, utilizada quando a mulher não ovula regularmente, consiste em administrar hormônios para superestimular os ovários. Normalmente, a mulher produz um óvulo por ciclo menstrual. Com o medicamento, pode liberar até cinco. O método funciona em 10% dos casos indicados.

Situações mais complicadas exigem a inseminação artificial. Os espermatozóides do marido ou de um doador são recolhidos, assim como os óvulos, e a fecundação é feita "artificialmente", fora do corpo. A chance de sucesso é de 30%, dependendo da paciente. Após, no máximo, três tentativas, a probabilidade de gravidez para uma mulher de 35 anos pode aumentar em até 50%.

Além de difícil, adiar o nascimento do primeiro filho pode ser arriscado. Doenças crônicas, como diabetes, obesidade e hipertensão podem provocar a interrupção da gestação. Outra preocupação é o aumento do risco de anomalias genéticas. O risco de uma mulher de 35 anos ter um filho com síndrome de Down é de um, em 360, quatro vezes mais do que uma grávida de 25 anos. Estudo da Universidade Estadual de Ohio, em Columbus, nos Estados Unidos, mostrou que mulheres com mais de 50 anos, mães depois dos 35, costumam ter taxas mais elevadas de infarto, risco de hipertensão e



diabetes. O coração sofre com o encargo de ter de bombear cerca de 1 litro de sangue extra para o bebê.

Mulheres maduras, profissionais responsáveis, podem ignorar o relógio de ponto no escritório, por um tempo, mas o relógio biológico não para.

<http://conversademenina.wordpress.com/2010/03/11/especial-semana-da-mulher-relogio-biologico-x-relogio-de-ponto/>

Homens também têm relógio biológico

Os homens também têm, a par das mulheres, relógio biológico. Uma equipa de cientistas franceses chegou a esta conclusão após ter estudado mais de 12 mil casais sujeitos a tratamentos de fertilidade.

Os investigadores estudaram casais que procuraram tratamentos para a infertilidade no Centro Eylau para a Reprodução Assistida, em Paris, entre Janeiro de 2002 e Dezembro de 2006.

A todas as mulheres foram feitas inseminações intrauterinas, depois do esperma ter sido previamente analisado. Foram registadas as taxas de gravidezes, abortos e nascimentos. A conclusão foi que após os 35 anos, nas mulheres há uma taxa significativamente maior de abortos e de dificuldade reprodutiva, mas quando os pais são da mesma faixa etária, o número de abortos é também significativamente maior que com pais mais novos.

Quando o pai têm mais de 40 anos, a taxa é ainda maior.

O envelhecimento da idade reprodutiva das mulheres já era conhecido. O estudo introduz novos sinais de que também nos homens a fertilidade tende a diminuir com a idade

<http://www.abcdobebe.com/actualidades-da-gravidez/homens-tambem-tem-relogio-biologico.html>

Desenvolvimento físico e saúde no início da idade adulta (20–30 anos)

Entre os 20 e os 30 anos, os jovens adultos experienciam um pico de vitalidade, força e resistência, o que é reconhecido na maior parte das culturas. Aqueles que vão lutar em guerras, os modelos, os atletas, etc., estão, na sua maioria, nesta faixa etária.

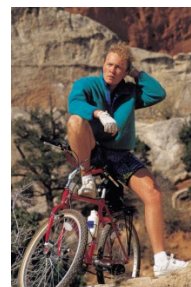
De facto, a força física está no máximo entre os 25 e os 30 anos, momento a partir do qual começa a declinar, devagar mas de forma significativa (embora permaneça num nível funcional se exercitada regularmente).

No que diz respeito à saúde em si, esta é melhor que a das crianças: estes indivíduos têm menos doenças agudas e ainda não começaram a experienciar os problemas da meia idade; estão na sua primazia biológica. A taxa de morte é menor que em qualquer outro grupo etário. Porém, muitos dos primeiros sinais das doenças que vão constituir um problema mais tarde, começam a aparecer durante este período.

Contudo, por vezes, eventos ou factores sócio-culturais criam situações de doença ou mesmo morte que contrastam com as expectativas normais para a saúde e forma física dos jovens adultos (ex: guerras, crime urbano, SIDA).

O ajustamento psicológico e desenvolvimento dos indivíduos é especialmente difícil

quando a sua condição física contradiz directamente a norma para aquela idade, podendo afectar quer a idade biológica, quer as expectativas sociais daquela idade.



Desenvolvimento cognitivo

Inicialmente, os investigadores acreditavam que as capacidades intelectuais atingiam o seu pico nos últimos anos da adolescência, ou no início dos 20 anos, mas esta crença pode estar errada.

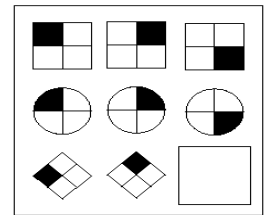
Nos anos 20 do século XX, na altura na I Guerra Mundial, verificou-se que homens mais novos, entre 15 e 25 anos, tinham melhores resultados que os mais velhos em testes relacionados com o seu desempenho cognitivo.

Investigações realizadas nos anos 30 e 40, com estudos trans-seccionais, mostraram resultados similares.

Todavia, estudos longitudinais desenvolvidos no fim dos anos 40 apresentaram evidências contraditórias: os indivíduos mostravam aumento de inteligência, pelo menos durante os seus 20-30 anos, geralmente estabilizando por volta dos 45 anos. Estes resultados sugeriam que indivíduos com melhor educação tendiam a aumentar os seus resultados de QI por um período mais longo na vida adulta, do que aqueles com menos educação.

Mas, que competências cognitivas aumentavam?

Algumas competências atingiam realmente o pico no fim da adolescência, como desempenhos relacionados com a rapidez, memória e manipulação de matrizes, mas tal poderá estar relacionado com o facto de muitos adolescentes serem estudantes a tempo inteiro, treinando, desenvolvendo e usando essas capacidades no seu dia-a-dia.



Por outro lado, saliente-se que disciplinas específicas estão associadas com competências de raciocínio específicas, mas, com algum treino, pessoas com 30, 40 e até 50 anos podem sair-se bem em alguns destes testes.

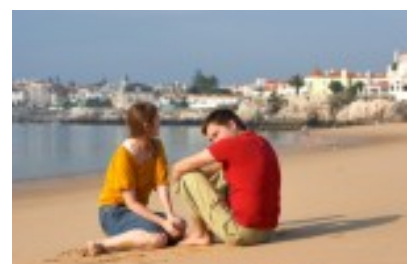
De forma semelhante, as competências usadas frequentemente são melhor mantidas do que as que não são exercitadas (ex: arquitectos mantêm as suas competências visuo-espaciais acima da média); outras competências cognitivas, como o julgamento e raciocínio, continuam a desenvolver-se ao longo da vida, mas não há acordo completo quanto às competências cognitivas que mudam e de que forma.

A família e o desenvolvimento do adulto

Tarefas desenvolvimentais no início da idade adulta

No início da vida adulta, as questões centrais a serem resolvidas são de integração da identidade vs. confusão de identidade.

O principal conflito desenvolvimental é o de intimidade vs. isolamento. Esta intimidade abrange mais do que a intimidade sexual, é uma capacidade de partilhar o próprio self com outra pessoa de qualquer um dos sexos sem medo de perder a sua própria identidade. Idealmente, o jovem adulto deverá ser capaz de autoconsciencialização, auto-aceitação, independência e confiança. O sucesso da pessoa



em estabelecer esta intimidade será afectado pela sua resolução dos cinco conflitos prévios.

Isolamento é a incapacidade, ou falha, em conseguir a mutualidade – às vezes porque a identidade do indivíduo é muito fraca –, o que pode ser perdido numa união com outra pessoa. Os defeitos do parceiro podem também ser reconhecidos sem diminuir o seu valor ou desejabilidade. Parceiros íntimos apoiam-se totalmente, mas com honestidade; se um parceiro precisa de dominar uma relação constantemente, a intimidade é destruída.

Relações interpessoais

Não obstante as diferenças existentes nas formas de nos relacionarmos uns com os outros (relação entre pais e filhos; relação entre amantes; relação entre colegas de trabalho; relação entre amigos, etc.) há alguns aspectos determinantes:

- i. proximidade física/geográfica – quanto maior for a proximidade espacial entre os sujeitos, maior serão os laços de amizade, simpatia, intimidade que se estabelecem entre eles. Contudo, e porque para tudo há um oposto, poderá acontecer o inverso, ou seja, o contacto frequente poderá originar saturação, enfado e subseqüentemente conflitos, inimizades e, portanto, a busca do afastamento do sujeito que nos incomoda. Um dos exemplos mais comuns é a saturação que surge entre os casais há muito (ou não) casados.
- ii. afiliação – o sujeito procura a afiliação (integração numa qualquer comunidade de vivências comuns), porque deseja ou necessita de partilhar sentimentos, ideias, experiências, etc., com o outro, ou ainda por medos ou receios incontroláveis, como o medo da solidão ou da rejeição.
- iii. beleza – a atracção interpessoal é medida pela beleza exterior e não tanto pela beleza interior. Segundo os teóricos, esta atracção pelo aspecto físico, ou pela boa aparência exterior, como sinal do que “é belo é bom”, exalta-se na camada social mais jovem. Eu acrescento que esta realidade – ser e parecer – cada vez mais se estende a todas as camadas etárias e sociais, o materialismo.
- iv. similaridades interpessoais – é mais fácil estabelecer-se relações interpessoais com sujeitos com os quais tenhamos opiniões, crenças, valores, ideologias e pontos de vista comuns. Por exemplo, um benfiquista tende a procurar outro que partilhe do mesmo clubismo e não um opositor ao seu clube.
- v. reciprocidade – “gostar de quem gosta de nós”. O sujeito procura afecto, conforto, alento, etc., no outro, para satisfazer, sobretudo, as suas carências emocionais.

Quando o assunto é o amor, as diferenças genéticas são fundamentais. Na hora de selecionar o par ideal, as pessoas escolhem, de forma inconsciente, aquelas cujas constituições genéticas não são semelhantes às suas, numa estratégia evolucionária para garantir uma reprodução saudável. É o que revela um estudo, feito por um grupo de pesquisadores brasileiros, apresentado ontem, durante a conferência anual da Sociedade Europeia de Genética Humana, em Viena, na Áustria.

Conduzido pela professora Maria da Graça Bicalho, da Universidade do Paraná (UFPR), o estudo confirma o papel desempenhado por uma região do DNA — chamada de complexo principal de histocompatibilidade (MHC, na sigla em inglês) — na atração entre casais.

— É claro que existem fatores mais palpáveis, como a afinidade e o convívio, que pesam na atração — explica o bioquímico da UFPR, Clineu Julien Seki, que participou do estudo. — Mas o trabalho mostra como o MHC, que atua no sistema imunológico, é importante para dar variedade genética ao casal, trazendo mais chances de que os seus filhos sejam saudáveis.

Impulso decisivo é subconsciente

• Os pesquisadores da UFPR compararam o material genético de 90 casais com informações de 152 duplas formadas ao acaso, como controle. Os casais reais tinham diferenças significativas no MHC em comparação

com aqueles formados aleatoriamente.

— Se os genes MHC não influenciassem a seleção do parceiro, esperaríamos observar resultados similares nos dois grupos de casais — afirmou Maria da Graça Bicalho. — Mas descobrimos que os parceiros reais tinham diferenças mais significativas do que esperaríamos encontrar simplesmente ao acaso. Embora seja tentador pensar que os humanos escolhem os parceiros por causa de suas similaridades, nossa pesquisa mostrou claramente que são essas diferenças que produzem uma reprodução bem-sucedida, e que o impulso subconsciente para ter filhos saudáveis é importante na hora de escolher um parceiro.

De acordo com os cientistas, ainda não está claro quais são os sinais das pessoas geneticamente opostas que exercem essa atração, mas eles sugerem que eles tenham alguma ligação com o odor corporal, os chamados feromônios.

— Acreditamos que as moléculas de MHC estejam envolvidas na liberação desses odores — diz Seki. — Mas ainda não está claro qual é exatamente o seu papel nesse processo.

As diferenças no MHC ajudariam também a evitar os relacionamentos endogâmicos, ou seja, aqueles entre pessoas da mesma família. Pesquisas anteriores já mostraram que casais com MHC semelhantes podem ter dificuldade para ter filhos.

— Pretendemos, agora, dar sequência a esse trabalho, estudando as influências culturais e sociais na escolha entre os casais — disse a pesquisadora. — Esse dados, aliados ao que já sabemos sobre o papel do MHC, nos dará uma visão mais ampla do que influencia na seleção de um parceiro. ■



São essas diferenças que garantem aos casais ter filhos saudáveis

Maria da Graça Bicalho, pesquisadora da UFPR

Formação de casais

De uma forma geral, as pessoas são inicialmente atraídas umas para as outras por qualidades superficiais. O casal pode, então, receber reforços de outras pessoas, bem como da familiaridade aumentada que os dois podem partilhar. Este estágio pode levar a um compromisso.

A perspectiva do sistema familiar enfatiza o desenvolvimento de uma nova estrutura (o casal) com novos padrões de comunicação e tomada de decisão.

- i. atração inicial
- ii. reforço da relação
- iii. compromisso e intimidade

Amor, sexualidade e intimidade

A palavra amor (do latim amor) presta-se a múltiplos significados na língua portuguesa. Pode significar afeição, compaixão, misericórdia, ou, ainda, inclinação, atração, apetite, paixão, querer bem, satisfação, conquista, desejo, libido, etc. O conceito mais popular de amor envolve, de um modo geral, a formação de um vínculo emocional com alguém ou com algum objecto que seja capaz de receber este comportamento amoroso e enviar os estímulos sensoriais e psicológicos necessários para a sua manutenção e motivação. A sexualidade pode ser um elemento importante na determinação da forma de um relacionamento, enquanto a atração sexual, muitas vezes, cria um novo vínculo sexual. Esta intenção, quando isolada, pode ser considerada indesejável ou inadequada em certos tipos de amor. No entanto, há muitas maneiras de expressar amor apaixonado sem sexo. Afecto, intimidade emocional, partilha de interesses e experiências são comuns nas amizades e amores de todos os seres humanos.

Na nossa cultura, as experiências de intimidade e comportamento sexual durante a infância não vão necessariamente de encontro ao que é apresentado nos media ou às fantasias dos adolescentes.

No início da vida adulta, a maior parte das pessoas revêem os seus estilos sexuais. Para Erikson, o estabelecimento de padrões de intimidade a LP é crucial o o desenvolvimento no início da idade adulta.

Investigadores concluíram que a intimidade de um casal se desenvolve através de uma troca de confidências e uma aceitação das vulnerabilidades do outro. A negação dos sentimentos é destrutiva para esta intimidade.

A teoria triangular do amor de Robert Sternberg

Na teoria triangular do amor, os relacionamentos são caracterizados por três elementos:

- i. intimidade (sentimento de proximidade, de ligação, partilha de actividades, pensamentos e sentimentos)
- ii. paixão (forma de activação que leva à atracção física e comportamento sexual)
- iii. compromisso (curto-prazo – decisão de que se ama alguém; longo-prazo – compromisso de manter o amor)

De acordo com o autor, um relacionamento baseado em um único elemento tem menos chances de sobreviver do que um baseado em dois ou mais.

TIPO DE AMOR	INTIMIDADE	PAIXÃO	DECISÃO/ COMPROMISSO
não amor	–	–	–
gostar (amizade)	+	–	–
amor cego (paixão)	–	+	–
amor vazio	–	–	+
amor romântico	+	+	–
amor companheiro	+	–	+
amor tolo (fugaz, instintivo)	–	+	+
amor perfeito (consumado)	+	+	+

Amizade: caracteriza as amizades verdadeiras e profundas na qual uma pessoa se sente muito bem, próxima e intensa a outra, mas sem paixão intensa ou compromisso a longo prazo.

Paixão: é conhecido como o “amor à primeira vista”, algo intenso, mágico, que parece único. O grande problema é que sem os componentes de intimidade e de compromisso do amor, a paixão pode desaparecer de repente, tão rápido quando apareceu.

Amor vazio: pode ser encontrado em casamentos arranjados, por exemplo, nos quais os relacionamentos começam normalmente com o amor vazio, ou seja, não há paixão, nem intimidade; apenas compromisso. Mas também pode ocorrer casos em que um amor muito forte se deteriora, mantendo o compromisso, mas perdendo a intimidade e a paixão.

Amor romântico: neste caso, os amantes estão ligados emocionalmente como na amizade, possuem intimidade, e, fisicamente, uma paixão explosiva.

Amor companheiro: é o sentimento puro que existe em relações familiares, em amizades profundas ou nos relacionamentos longos sem interesse sexual. Mas esse tipo de amor pode aparecer também em uniões onde a paixão acabou, não há mais desejo sexual, apenas uma partilha da vida.

Amor instintivo: é o amor carnal. Existe um compromisso motivado pela paixão, mas sem intimidade.

Amor verdadeiro: esta é a base do relacionamento ideal, que muitas pessoas procuram, mas poucas são capazes de encontrar. O autor da teoria adverte que no amor verdadeiro é mais difícil a manutenção do que o encontro propriamente dito. Ele reforça a importância de traduzir os componentes do amor em acção. "Sem expressão, mesmo o maior dos amores pode morrer". Este amor tem que ser trabalhado, porque pode não durar para sempre. Por exemplo, se acabar a paixão, esse amor tornar-se-á um amor companheiro.

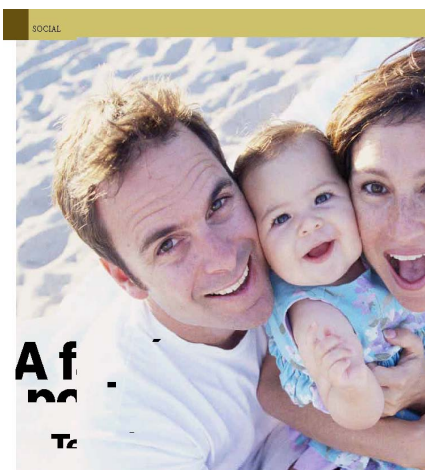
"A paixão é a mais rápida a desabrochar, e a mais rápida a desaparecer. A Intimidade desenvolve-se mais lentamente, e o compromisso mais gradualmente ainda." (Robert Sternberg)

O desenvolvimento do casal e da família

A maior parte dos portugueses casa-se, mas há cada vez mais casais que vivem juntos. Estes têm a tarefa de desenharem os seus papéis sem a ajuda de linhas orientadoras tradicionais a seguir. Devem ajustar-se às suas diferenças em necessidades de independência e conjunto, o cultivo da individualidade de cada um, a divisão do trabalho de casa, e o desenvolvimento de um método para lidarem com o conflito. Por outro lado, um número cada vez maior de pessoas escolhem permanecer solteiros devido a um desejo de autonomia e liberdade. Já aqueles que ficam subitamente solteiros devido ao fim de uma relação de longo-prazo, divórcio ou morte do cônjuge, experienciam muitas vezes um turbilhão ou tumulto emocional, e dificuldades de reajustamento.

A FAMÍLIA PORTUGUESA – TENDÊNCIAS ACTUAIS

Texto de Fausto Amaro *



O QUE É A FAMÍLIA

Apesar de a família ser uma instituição universal e em todos existir uma ideia de família, temos dificuldade em dar uma definição. A palavra família estabelece associações com outros termos como casamento, filhos, casa ou parentesco, e na realidade esses são elementos que aparecem em muitas definições de família. Na clássica definição de Murdock "A família é o grupo social caracterizado por residência em comum, cooperação económica e reprodução. Inclui adultos de ambos os sexos, dois dos quais, pelo menos, mantêm uma relação sexual socialmente aprovada, e uma ou mais crianças dos

adultos que coabitam com relacionamento sexual, sejam dos próprios ou adoptadas.” Embora muitas das famílias actuais pudessem caber nesta definição dada por Murdock há já cerca de meio século, temos que ter presente, igualmente, que a família tem evoluído na sua estrutura, dando origem a novas formas de família presentes, hoje em dia, nas sociedades de tipo ocidental.

Como muitas referências à família são de tipo demográfico, convém ter presente também a definição do Instituto Nacional de Estatística que define a família como o “Conjunto de indivíduos que residem no mesmo alojamento e que têm relações de parentesco (de direito ou de facto) entre si, podendo ocupar a totalidade ou parte do alojamento. Considera-se também como família clássica qualquer pessoa independente que ocupa parte ou a totalidade de uma unidade de alojamento. Os empregados domésticos residentes no alojamento onde prestam serviço são integrados na respectiva família.”

ESTRUTURA E TIPOS DE FAMÍLIA

O número médio de pessoas da família tem vindo a diminuir progressivamente. Em 1920 era de 4,2; em 1930 baixou para 4,1; em 1960 era já de 3,7; baixou para 3,4 em 1980; em 1991 era de 3,1 e no último censo de 2001 situava-se em 2,8.

As causas são conhecidas e estão relacionadas com a queda da natalidade e da fertilidade. De facto, analisando apenas a última parte do século XX, verificamos que a taxa de natalidade baixou de 19,1 para 11,8 entre 1975 e 2000, e a taxa de fertilidade que era de 3,1 em 1960 atingiu o valor mais baixo do século XX em 1999 com 1,5.

Se olharmos agora para os vários tipos de família, de acordo com o último censo em 2001, temos a seguinte tipologia: (1) casais com filhos – 64,8% do total de casais; (2) famílias unipessoais – 17,3% do total de famílias; (3) famílias monoparentais – 11,5% do total de núcleos familiares; famílias reconstruídas – 2,7% do total de casais com filhos.

As famílias monoparentais que aumentaram relativamente ao censo anterior são na sua maioria constituídas pela mãe e pelos seus filhos e resultaram geralmente de separações e divórcios. Outras tiveram origem na morte de um dos cônjuges. A Grande Lisboa é uma das regiões onde se verifica a maior percentagem, atingindo os 16,9% do total de núcleos familiares.

No caso das famílias unipessoais, elas são constituídas por pessoas solteiras, divorciadas, separadas ou viúvas, mas predominam as pessoas viúvas, principalmente mulheres. O facto explica-se sobretudo por duas razões. A primeira é que no caso das pessoas viúvas, os homens mostram maior tendência para casar de novo. A segunda está relacionada com o facto de a esperança média de vida ser mais elevada nas mulheres do que nos homens, o que leva a que 39,5% das famílias unipessoais sejam mulheres idosas que vivem sós.

O número das famílias reconstruídas parece estar em aumento, tendo-se registado em 2003 uma percentagem de 14,1% de casamentos com filhos não comuns ao casal.

Alguns estudos em países da União Europeia têm chamado à atenção para um novo tipo de relacionamento conjugal conhecido na terminologia inglesa por LAT (living-apart-together). Trata-se de casais que, não tendo ambos qualquer outro vínculo conjugal, decidem fazer vida em conjunto, mas vivendo cada um na sua casa. Em Portugal não se conhece ainda a dimensão deste fenómeno.

Quanto a novas formas de família originadas na relação entre duas pessoas do mesmo sexo, elas não são referidas nas estatísticas. Segundo o inquérito realizado pela Fundação Bom Sucesso, a nível nacional, em 1999, a percentagem dos homens que respondeu ter tido relacionamento sexual exclusivamente com pessoas do mesmo sexo

foi de 0,9% e no caso as mulheres de 0,6%. O número de casais homossexuais não será portanto muito elevado. Por outro lado, existe uma atitude negativa na sociedade portuguesa face à homossexualidade, sendo apenas de 11,8% os que achavam aceitável o relacionamento sexual entre homens e de 26,2% os que achavam parcialmente aceitável. No caso do relacionamento entre mulheres, a percentagem era, respectivamente 12% e 28,5%.

CONSTITUIÇÃO DA FAMÍLIA

A família constitui-se quando duas pessoas decidem viver em comum debaixo do mesmo teto com o objectivo de manterem entre si um relacionamento sexual. A maior parte das pessoas constitui família através do casamento, mas nas sociedades contemporâneas tem sido crescente o número daqueles que constitui família através de uma união de facto e não de jura. Em Portugal, o número de uniões de facto é ainda baixo quando comparado com outros países da União Europeia, sendo de 6,9% de acordo com os resultados do último censo de 2001, o que representa quase o dobro da percentagem verificada em 1991, que foi de 3,9%. Segundo alguns estudos, a coabitação é uma prática bastante corrente nos países escandinavos, o que se explica até por razões históricas. Na Suécia, por exemplo, a percentagem de co-habitação é de cerca de 30%.

Em Portugal, o casamento de jura continua a ser a norma e muitos casais que começam a viver em coabitação vêm a casar mais tarde, geralmente por ocasião do nascimento do primeiro filho. O casamento é visto como estando associado a uma maior estabilidade e continua a ter grande importância na população portuguesa.

Apesar da maior parte dos casais ter optado pelo casamento, a idade em que este se realiza tem vindo a aumentar. No período de 20 anos, entre 1981 e 2001, a idade do primeiro casamento passou nas mulheres de 23,3 para 25,3 anos e nos homens de 25,4 para 27,1 anos.

DISSOLUÇÃO DA FAMÍLIA E RECASAMENTO

A alteração na legislação relativa ao divórcio a partir de 1975 explica em grande parte a subida das taxas de divórcio verificadas em Portugal desde aquele ano. Assim, passou-se de uma taxa de 0,15 por mil habitantes em 1975 para uma taxa de 1,8 em 2001. Neste ano, de acordo com os dados do censo, existiam 1,9% de divorciados e 0,7% de separados.

Quanto à relação do divórcio com a duração do casamento, verificou-se em 2001 que 18,3% ocorreram nos primeiros quatro anos de casamento e que 26,5% ocorreram depois de 20 anos de casamento. As razões do divórcio não parecem, assim, estar relacionadas com a duração do casamento. Elas têm sido relacionadas principalmente com o aumento da esperança de vida, com a crescente autonomia económica da mulher e com a satisfação no casamento, principalmente a satisfação sexual. As mesmas razões parecem ocorrer em outros países da Europa Ocidental.

O argumento de que o aumento das taxas de divórcio se poderia dever a uma menor importância do casamento, tem sido rejeitado por diversos autores, uma vez que as pessoas que se divorciam mostram tendência para casar de novo. É o que parece acontecer em Portugal. Considerando o estado civil anterior, verificamos que, nos casamentos realizados em 2003, 10,8% dos homens e 8,9% das mulheres eram divorciados. Também no mesmo ano, 1,4% dos homens que casaram eram viúvos, o mesmo acontecendo com 0,9% das mulheres. Se nos reportarmos às estatísticas de 2001, podemos verificar que 35,6% de todos os homens viúvos ou divorciados voltaram a casar no prazo de um ano o mesmo tendo acontecido com 25,8% das mulheres nas mesmas

categorias. Cerca de metade dos que eram viúvos (51,6%) tinham menos de 50 anos e no caso dos divorciados 56,5% tinham menos de 40 anos. Verificou-se também que a maior parte das viúvas e das divorciadas voltou a casar com homens do mesmo grupo de idade ou mais velhos, excepto as viúvas com mais de 64 e as divorciadas com mais de 69 anos, que casaram preferencialmente com homens mais novos.

A VIOLÊNCIA NA FAMÍLIA

Em Portugal, o problema da violência na família apenas começou a chamar a atenção dos estudiosos nos anos 80.

Entre as formas de violência mais estudadas contam-se os maus-tratos infantis cujo primeiro estudo de âmbito nacional foi publicado em 1986 sob os auspícios do Centro de Estudos Judiciários.

Com base nos dados deste primeiro estudo, foi estimada a prevalência dos maus-tratos físicos em 13 por cada 10.000 famílias; os maus-tratos psicológicos em 19 por 10.000 e a negligência em 30 casos por 10.000 famílias.

Quem eram os agressores? Para surpresa de muitos, os agressores eram os próprios pais. Estes apresentavam problemáticas caracterizadas por baixo nível de instrução, desemprego, alcoolismo e pareciam ter uma personalidade agressiva.

O mesmo estudo identificou também casos de abuso sexual que atingiam 1% as crianças maltratadas. As crianças, geralmente com idades entre os 9 e os 14 anos, eram abusadas por membros da família ou por pessoas próximas em quem a família confiava.

A temática dos maus-tratos continuou a receber atenção por parte as autoridades e dos investigadores, tendo sido publicado em 2001 um estudo da autoria de Ana Nunes de Almeida, I. André e H. N. Almeida, financiado e apoiado pela própria Assembleia da República. Este estudo analisou também as principais características dos agressores tendo concluído estarem ligadas ao alcoolismo, consumo de drogas e a “handicaps” físicos e mentais.

Um outro aspecto da violência na família é a violência sobre a mulher, geralmente referida como violência doméstica. Por razões de ordem cultural esta é uma área de maior dificuldade de investigação devido ao facto de haver uma menor sensibilidade social a esta forma de violência. A situação era e é de grande constrangimento social para a mulher que por vezes esconde o facto de ser agredida com receio do estigma social ou das represálias do marido sobre ela ou sobre os filhos. Apesar das mudanças na mentalidade, que têm ocorrido nos últimos governos e da maior independência económica da mulher face ao homem, o fenómeno da violência doméstica continua a ser, a par dos maus-tratos infantis, um problema social bastante preocupante. Apenas com base em dados conhecidos pela APAV (Associação Portuguesa de Apoio à Vítima), estima-se que por ano se registem 1,8 casos de violência na família por 1.000 habitantes, dos quais 95,5% representam casos de violência sobre pessoas do sexo feminino, a maioria das quais é constituída por mulheres adultas. Cerca de metade destas mulheres são casadas e vivem em famílias nucleares. Elas são vítimas sobretudo de maus-tratos físicos e maus-tratos emocionais. Tal como acontecia no caso dos maus-tratos infantis, a principal característica associada ao agressor parece ser o alcoolismo, que estará presente, segundo estimativas, em cerca de 70% dos casos.

1 MURDOCK, George Peter – Social Structure. New York, The Free Press, 1949. 2 INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – Censos 2001: resultados definitivos. Lisboa, INE, 2001. 3 AMARO, Fausto; FRAZÃO, Carla; PEREIRA, Elizabete; e TELES, Louise da Cunha – HIV/AIDS risk perception, attitudes and sexual behaviour in Portugal. International Journal of STD & AIDS, 2004; 15: 56–60. 4 TROST, Jan e LEVIN, Irene – Scandinavian Families. In: ADAMS, Bert e TROST, Jan – Handbook of

the world families. London, Sage, 2005. 5 VALA, Jorge et al. – Valores sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa. Lisboa, ICS, 2003. 6 DELGADO, Divórcio e separação em Portugal. Lisboa, Editorial Estampa, 1996; SHORTER, Edward – A formação da família moderna. Lisboa, Terramar, 1995. 7 AMARO, Fausto – Crianças maltratadas, negligenciadas ou praticando a mendicância. Lisboa, Ministério da Justiça, Centro de Estudos Judiciários, 1986.

PORTUGUESES CASAM MENOS E MAIS TARDE (FEVEREIRO 26, 2008)

O número de casamentos celebrados em Portugal diminuiu 24,9% entre 2000 e 2006, tendo a idade média do primeiro casamento subido de 27,5 para 29,1 anos nos homens, e de 25,7 para 27,5 anos no caso das mulheres, revelam os indicadores sociais relativos a 2006 divulgados esta terça-feira (12 Fevereiro 2008) pelo Instituto Nacional de Estatística.

Em 2006, a taxa bruta de divórcios cifrava-se em 2,2 por mil, acima dos 1,9 por mil registados em 2000.

A quebra no número de casamentos deve-se à diminuição de 39,6% nos casamentos católicos, tendo os casamentos exclusivamente civis aumentado 2,1%.

Os dados do INE mostram ainda que mais de um em cada quatro casamentos (26,6%) ocorre após o casal ter vivido junto. Este indicador era de apenas 13,3% em 2000.

A percentagem de nados-vivos fora do casamento aumentou de 22,2% em 2000 para 31,6% em 2006, enquanto a idade média da mulher ao nascimento do primeiro filho passou de 26,5 para 28,1 anos.

A dimensão dos agregados familiares também tem vindo a diminuir, com as famílias constituídas por uma ou duas pessoas a representar 45,7% do total em 2006, mais 3,7 pontos percentuais do que os 42% registados em 2000.

As famílias sem filhos aumentaram de 39,8% para 42,8%, enquanto as famílias com um filho passaram de 31,3% do total para 32%.

Nas famílias com mais filhos assistiu-se a uma quebra: nas com dois filhos de 22,2% para 20,3%, nas com três filhos de 5 para 3,9% e nas com quatro ou mais filhos de 1,7 para 1%.

Fonte: Diário Digital.

JOVENS PORTUGUESES DEIXAM CASA DOS PAIS MAIS TARDE (11-12-2009)

Um estudo do gabinete de estatísticas da União Europeia (UE), divulgado em Bruxelas, revela que os jovens portugueses enfrentam a precariedade no emprego e saem tarde de casa dos pais. Os dados apresentados mostram que, em média, os homens portugueses deixam a casa da família aos 29,5 anos e as mulheres aos 28,5, numa tabela liderada pela Finlândia (23,1 e 22 anos, respectivamente) e França (24,2 e 23,1).

Na cauda da lista da UE estão os jovens eslavos, que saem de casa aos 31,5 anos e 29,8, seguindo-se os da Eslovénia (31,5 e 29,6) e da Bulgária (31,5 e 27,7).

Relativamente ao emprego, os dados do segundo trimestre deste ano, apontam que mais de metade dos portugueses (54,2 por cento) com idades entre os 15 e os 24 anos têm contratos de trabalho temporário, sendo a média da UE de 39,4 por cento.

Entre os 25 e os 29 anos, quatro em cada dez (38,3 por cento) trabalhadores têm contratos a termo (UE 27 20,4 por cento) e dos 30 aos 54 o número baixa para 16,6 por cento (UE 27 9,2 por cento).

Cruzando a idade com o desemprego e o nível de escolaridade, o Eurostat mostra que, em Portugal, na faixa dos 25 aos 34 anos, há 12,2 por cento de desempregados com um nível baixo de educação (19,2 por cento na UE).

Já com a escolaridade média, a taxa de desemprego é de 11,1 por cento (9,1 por cento na UE) e no nível elevado de educação baixa para 7,7 por cento (5,9 por cento na UE). O

mesmo estudo refere que, em termos de ocupação de tempos livre, três em cada quatro jovens europeus entre os 16 e os 29 anos foi pelo menos uma vez ao cinema (77 por cento), mais de metade (54 por cento) assistiu a um espectáculo, e 49 por cento fez uma visita cultural, tendo como base dados de 2006. Em Portugal os números são, respectivamente, de 69, 70 e 46 por cento.

O Eurostat salienta ainda que, no dia 01 de Janeiro de 2009, havia 95 milhões de jovens, entre os 15 e os 29 anos, na União Europeia.

Paternidade



As exigências e responsabilidades da paternidade ajudam a moldar o desenvolvimento do adulto. Cada período do ciclo de vida familiar tem os seus marcos, tarefas e conflitos.

Alguns destes períodos incluem três estádios:

i. educação (pais formam ligações às crianças)

ii. (re)interpretação (pais reexaminam teorias que defendem há muito)

iii. partida (crianças deixam a casa dos pais)

Cada estágio requer que os pais resolvam os seus próprios conflitos, num nível cada vez mais avançado.

Em cada período, os pais têm que renegociar o sistema do casal e da família. Depois da última criança ser “lançada”, o sistema do casal assume novas dimensões.

Vários problemas devem ser enfrentados para a criação de um filho. Estão envolvidos o peso económico e também custos emocionais. Os filhos podem reacender nos pais conflitos infantis ou apresentarem doenças que desafiem os recursos emocionais da família.

Tradicionalmente, os homens estão mais preocupados com o trabalho, enquanto as mulheres estão mais preocupadas com seu papel de mãe. Todavia este cenário tem vindo a mudar nos últimos anos, com o aumento do número de mulheres que ingressam no mercado de trabalho. Devido ao aumento no número de divórcios, cresce a taxa de filhos de famílias monoparentais. Essas crianças apresentam maior incidência de baixo rendimento escolar e problemas emocionais; alguns são precoces, devido ao facto de terem assumido maiores responsabilidades muito cedo.



Além disso, o número de mães solteiras também tem aumentado nos anos mais recentes. Melhores condições sociais e económicas e status aumentado para as mulheres podem contribuir para esse aumento, pois as mulheres estão melhor equipadas para sobreviver sem maridos. Paralelamente, há também um maior número de pais solteiros, os quais experienciam muitos dos problemas das mães



solteiras.

Família em mudança

A taxa de divórcio aumentou marcadamente nas últimas décadas.

As dificuldades inerentes ao divórcio incluem aumento custos financeiros de ambos os parceiros, sentimentos de incompetência, depressão, mudanças na vida social e deterioração da saúde.

Depois de cerca de dois anos, os efeitos negativos do divórcio diminuem grandemente.

As famílias reconstruídas requerem grandes ajustamentos, quer para os adultos, quer para as crianças. Curiosamente, as 'madrastas' têm, geralmente, mais dificuldade em ganhar a aceitação dos filhos que os 'padrastos'.

Mitos do casamento, divórcio e segundo casamento

CASAMENTO	DIVÓRCIO	2º CASAMENTO
Tudo vai funcionar se nos amarmos.	Porque já não nos amamos, já nada pode funcionar.	Desta vez vamos fazer com que funcione, ao fazermos tudo certo.
Por sempre a outra pessoa em primeiro lugar.	Pôr-se sempre a si próprio primeiro.	Considerar sempre todos os outros primeiro.
Enfatizar o positivo, guardar as críticas para si.	Enfatizar o negativo e criticar tudo.	Considerar sempre todos primeiro.
Se as coisas correrem mal, centrar-se no futuro.	Se as coisas correrem mal, centrar-se no passado.	Se as coisas correrem mal, pensar nas coisas que correram mal no passado e assegurar-se que não acontecem outra vez.
Ver-se a si próprio, primeiro como parte de um casal e depois como um indivíduo.	Ver-se primeiro como indivíduo e depois como parte do casal.	Dependendo da personalidade, a pessoa pode duplicar os mitos do casamento ou divórcio.
O que é meu é teu.	O que é teu é meu.	O que é meu é meu e o que é teu é teu.
O casamento torna as pessoas mais felizes do que eram antes de casarem.	O divórcio torna as pessoas infelizes.	O casamento torna as pessoas significativamente mais felizes do que eram antes do casamento.
O que é melhor para as crianças é o melhor para nós.	O que é melhor para nós deve ser devastador para as crianças.	O que é melhor para nós deve ser prejudicial para as crianças.

Padrões sexuais

Nas últimas décadas, o comportamento sexual mudou de forma a incluir um leque mais vasto de padrões sexuais. Alguns casais revelam mais satisfação com um leque mais vasto de práticas sensuais e eróticas, enquanto outros estão igualmente satisfeitos com padrões mais conservadores de práticas sexuais.

Homens e mulheres, solteiros e casados, relatam que os seus papéis familiares os ajudam a definir a sua identidade adulta e fornecem uma maior estabilidade emocional.



Estudos sobre estilos de vida gay mostram que existe muita diversidade nas atitudes e comportamentos dos homossexuais, tal como acontece nos heterossexuais. Os gays tendem a experienciar os mesmos conflitos de papéis que os hetero, bem como conflitos adicionais relativos à revelação ou não da sua orientação sexual a família, amigos e colegas.

Relações homossexuais são erradas para a maioria

03.05.2008, Catarina Gomes

Homens são mais críticos no que toca às relações homossexuais do seu sexo.

Investigadora fala "de masculinidade homofóbica"

Cerca de 70 por cento dos portugueses consideram erradas as relações sexuais entre dois adultos do mesmo sexo; mesmo nas idades mais jovens, os números da desaprovação nunca descem abaixo dos 53 por cento. "Portugal ainda é um país homofóbico", comenta Sofia Aboim, uma das autoras do Inquérito Saúde e Sexualidade (2007), do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, que é apresentado na terça-feira e faz um retrato da sexualidade na população portuguesa.

"As mentalidades não estão ainda muito abertas à aceitação da homossexualidade", sublinha a socióloga, referindo que os números que atestam o repúdio a este tipo de relações são "globalmente altos". Na escala apresentada aos inquiridos eram-lhes dadas várias opções: se achavam as relações entre pessoas do mesmo sexo totalmente erradas, a maior parte das vezes erradas, algumas vezes erradas ou raramente erradas. A maioria da população respondeu com a opção mais categórica. O estudo assenta em 3643 entrevistas feitas a indivíduos dos 16 aos 65 anos, numa amostra representativa da população de Portugal continental.

Os homens são mais críticos no que toca às relações homossexuais do seu sexo: 58,9 por cento consideram-nas totalmente erradas; em relação às mulheres, a desaprovação desce para 53,9 por cento. Sofia Aboim atribui estes dados a "uma masculinidade tradicional e homofóbica em Portugal" – "as lésbicas são vistas como muito mais inócuas em termos de masculinidade". Nas mulheres existe, apesar de tudo, mais igualdade na avaliação: quer sejam relações homossexuais entre homens ou mulheres, a desaprovação, no seu máximo, é quase a mesma – cerca de 40 por cento consideram-nas totalmente erradas. Em relação às idades, "há uma linha geracional importante" – quanto mais jovem se é, menos se desaprova a prática –, "mas mesmo nos mais jovens os valores são altos". No seu todo, a desaprovação nunca desce abaixo dos 53 por cento, que é a percentagem dos que, entre os 18 a 24 anos, julga que a homossexualidade é errada. Tal como nos mais velhos, nesta faixa etária a desaprovação atinge o seu máximo nos homens a julgar as relações entre homens do mesmo sexo – um valor que chega aos 68 por cento.

"Estava à espera de algum conservadorismo, mas esperava valores mais baixos nas gerações mais novas", diz a investigadora, acrescentando que num inquérito semelhante em França se constatou que 80 por cento dos jovens franceses aceita as relações entre pessoas do mesmo sexo.

O mito dos dez por cento

Sofia Aboim considera que "este conservadorismo" em relação à homossexualidade pode ter reflexos nos portugueses que se colocam nessa categoria: só 0,7 por cento, um número muito longe "do mito dos dez por cento de homossexuais", muito usado por associações de defesa dos direitos gay. O número encontrado no inquérito português está dentro do que é comum noutros estudos internacionais, acrescenta.

Mas há outros dados do inquérito – coordenado pelos sociólogos Manuel Villaverde Cabral e Pedro Moura Ferreira, a pedido da Coordenação Nacional para a Infecção do VIH/sida – que colocam o número dos que têm contactos homossexuais acima dos que se definem como tal. São cinco por cento os que dizem ter tido contactos com pessoas do mesmo sexo sem envolver a área genital (beijos, toques, abraços) e 3,2 por cento os que

dizem ter tido relações sexuais com alguém do mesmo sexo. "Há uma declaração mais fácil da prática do que o assumir de uma identidade."

Curioso foi constatar que são mais os que assumem que "oscilam ao longo da vida". Há mais portugueses a assumiram-se como bissexuais do que como homossexuais.

Mesmo nas idades mais jovens, os números da desaprovação nunca descem abaixo dos 53 por cento.

Mais bissexuais do que homossexuais

Estudo revela dados sobre atitudes e opções dos portugueses

SEXO O número não é significativo. Não vai além dos 1,5 por cento. Mas são esses os portugueses inquiridos que assumem ser bissexuais num estudo do Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Lisboa. Embora pouco notório, o valor é, ainda assim, superior ao número de inquiridos que assumem a homossexualidade (0,7 por cento).

Para Pedro Moura Ferreira, um dos investigadores do ICS responsáveis pelo estudo "Comportamentos sexuais e a infeção VIH/sida em Portugal", este resultado revelou-se "um pouco surpreenden-

2,9%

dos inquiridos revelaram que já tiveram contacto ou experiência sexual com uma pessoa do mesmo sexo

te". "Esperávamos grupos com orientações sexuais mais definidas", diz ao METRO. Contudo, lembra que nesta conclusão está em causa "um número de respostas relativamente pequeno". Em 3 643 inquiridos, realizados a nível nacional a portugueses entre os 16 e 65 anos, 24 homens e 26 mulheres confessaram ser bissexuais. Quanto à homossexualidade apenas oito ho-

mens assumiram esta orientação, contra 23 mulheres.

"Há casos em que é mais fácil para uma pessoa assumir a bissexualidade porque já teve experiências com os dois sexos", diz ao METRO a sexóloga Marta Crawford. Contudo, e apesar dos resultados, salienta que, actualmente, "o preconceito social é superior quando se fala em bissexualidade do que em homossexualidade".

O mesmo estudo revela ainda que enquanto a maioria das mulheres (55,7 por cento) tem apenas um parceiro sexual ao longo da vida, 59,1 por cento dos homens garantem ter tido quatro ou mais. No que diz respeito à primeira relação sexual, os homens têm-na aos 17 e as mulheres aos 19. Para o investigador Pedro Moura Ferreira, estes dados revelam que "a emancipação da mulher se verifica também nos comportamentos sexuais", e que "a tendência é cada vez mais a convergência de resultados nos dois sexos".

PATRICIA TADEIA

Outros dados

- 39% dos homens e 33% das mulheres nunca fizeram um teste de VIH

- 59,2% não usaram preservativo na primeira relação com o parceiro mais recente

- 38,2% não receiam contrair infeções ou doenças transmitidas por relações sexuais

- 87,7% assumem que são heterossexuais

FONTE: INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Desenvolvimento do adulto e o trabalho

Tarefas desenvolvimentais no início da idade adulta

Segundo Erikson, a meio da vida adulta, as questões centrais a serem resolvidas são a generatividade vs. auto-absorção. Depois dos anteriores conflitos terem sido parcialmente resolvidos, os homens e as mulheres estão livres para dirigirem a sua atenção para os outros, os indivíduos podem direccionar as suas energias, sem conflito, para a solução de questões sociais, mas a falha em resolver conflitos prévios resulta muitas vezes numa preocupação com o próprio self (ex. saúde, necessidades psicológicas, conforto).

Profissão

O desenvolvimento de uma escolha profissional é influenciado pela classe social, pelo sexo e pela raça.

Os trabalhadores menos qualificados ingressam no mercado de trabalho logo após o ensino secundário, já os mais qualificados passam antes por uma universidade ou escola profissionalizante.

As mulheres exibem um dentre dois padrões: (1) o trabalho é a componente central das suas vidas, ficando a família secundária, quando existe; (2) o casamento e a família são



primários e a carreira secundária. As donas-de-casa que resolvem trabalhar enfrentam muitos problemas, pois precisam revezar entre os papéis de esposa, mãe e trabalhadora. Os membros das minorias raciais são sobrecarregados, frequentemente, com condições mais baixas, o que limita as suas oportunidades de terem um emprego gratificante e satisfatório, sofrendo grandes decepções.

A satisfação com o emprego dá vazão à criatividade, relacionamentos satisfatórios com os colegas e maior auto-estima; a desadaptação pode causar insatisfação consigo mesmo e com o trabalho, insegurança auto-estima diminuída, raiva e ressentimento por ter que trabalhar. Isso pode levar a mudanças de emprego, faltas, erros, propensão a acidentes e sabotagem. A identidade nuclear da pessoa é seriamente danificada quando a pessoa perde o emprego. Isso leva a tensões psicológicas e físicas que podem causar alcoolismo, homicídios, violência, suicídio ou doenças mentais.

Escolha e preparação de uma ocupação

Muitos factores diferentes contribuem para a escolha de uma carreira individual, e o processo começa na infância.

As visões dos investigadores diferem em relação aos factores que serão mais influentes. Na área do sexo e raça, os estereótipos continuam a existir, independentemente das ocupações que são apropriadas para as mulheres ou minorias. Estes estereótipos ainda exercem uma enorme influência, apesar de esta estar a declinar.

Roe enfatiza que a relação pai-criança tem uma influência na escolha da carreira.

A teoria do autoconceito baseia-se na ideia que os indivíduos seleccionam carreiras que “encaixam” com a ideia que têm das suas próprias características.

A teoria traço-factor defende que a escolha ocupacional reflecte um encaixe entre a personalidade de um indivíduo e os traços que um determinado trabalho exigem.

Holland, por exemplo, propôs seis traços individuais de personalidade que correspondem a determinadas ocupações:



- 1.realista
- 2.investigador
- 3.social
- 4.convencional
- 5.empreendedor
- 6.artista

A alguém com ‘pontuação elevada nos traços 3 e 4, por exemplo, corresponderiam carreiras como a de assistente hospitalar, por exemplo. Já alguém com valores elevados nos traço 2 e 5, poderia ser um ‘investigador-cientista’ bem-sucedido.

A preparação ocupacional consiste num treino específico numa escola formal ou contexto de trabalho.

A preparação informal consiste no processo de absorver atitudes, normas e as expectativas de papéis que são apropriadas para um determinado trabalho.

Uma educação universitária pode dar aos estudantes um treino geral em competências de comunicação e analíticas, treinar os estudantes para trabalhos específicos e dar aos estudantes as oportunidades de desenvolverem confiança nas áreas de capacidade intelectual, liderança e popularidade.

Entrada e estabelecimento na força de trabalho

Uma entrada bem sucedida numa ocupação requer que um indivíduo seja capaz de tornar sonhos ideais em sonhos realistas. Precocemente na vida de trabalho, a pessoa pode estar desapontada quando os sonhos e a realidade não se encaixam.

Levinson realça o papel dos mentores, que ajudam os jovens trabalhadores a desenvolverem competências, autoconfiança, valores e normas que são apropriados para o trabalho.

Consolidação, manutenção e descomprometimento

Uma vez que os trabalhadores tenham feito os necessários ajustamentos e avanços no trabalho, entram num estado de manutenção, durante o qual permanecem numa posição ocupacional estável. Muitos trabalhadores, porém, mudam de emprego e nunca experienciam a consolidação ou estabilidade sugerida no padrão clássico de carreira.

O ciclo ocupacional

O ciclo ocupacional começa com experiências que levam à escolha de um trabalho, continua com a persecução dessa escolha e acaba com a reforma.

Dentro deste ciclo podem existir diversos eventos positivos e negativos que afectam a carreira da pessoa.

Donald Super foi, provavelmente, o autor que maior influência teve na teorização do comportamento vocacional no decurso do séc. XX. As suas contribuições para a teoria e para a prática da psicologia vocacional, abarcaram mais de cinquenta anos de actividade, e prolongaram-se até ao momento da sua morte, que ocorreu em 1994.

Super definiu cinco estádios de vida vocacional, focando-se na auto-exploração individual dos indivíduos.

- i. estágio de crescimento (crianças desenvolvem o seu autoconceito; desempenham vários papéis e actividades e reparam no que gostam e fazem bem)
- ii. estágio de exploração (adolescentes começam a explorar e a reagir às suas próprias necessidades, interesses, capacidades, valores e oportunidades; fazem escolhas tentativas de carreira com base no que encontram; no fim deste estágio, os jovens adultos já identificaram uma carreira apropriada e começaram a trabalhar nela)
- iii. estágio de estabelecimento (trabalhadores agora tentam estabelecer uma posição permanente para si próprios na área de trabalho que escolheram; pode haver algumas mudanças de carreira ou emprego nos primeiros anos, mas as carreiras tendem a tornar-se estáveis na segunda metade do estágio; muitas vezes são os anos mais criativos do emprego)
- iv. estágio de manutenção (trabalhadores centram-se na manutenção da sua posição, que estabeleceram no estágio anterior)
- v. estágio de declínio (as capacidades físicas e mentais dos agora velhos trabalhadores estão em declínio; a natureza do trabalho é alterada para 'encaixar' as suas capacidades diminuídas; eventualmente, a actividade laboral acaba).

Estados e sub-estados	Tarefas de desenvolvimento
Crescimento (0-14 anos) <ul style="list-style-type: none">- Sub-estado fantasista e de curiosidade- Sub-estado do desenvolvimento dos interesses e das aptidões	<ul style="list-style-type: none">- Aprendizagem das técnicas gerais de adaptação e de formação de um autoconceito vocacional.
Exploração (14-25 anos) <ul style="list-style-type: none">- Sub-estado provisório- Sub-estado de transição- Sub-estado de tentativas (pouco engajamento)	<ul style="list-style-type: none">- Cristalização de uma preferência.- Especificação de uma preferência.- Atualização de uma preferência.
Estabelecimento (21-45 anos) <ul style="list-style-type: none">- Sub-estado de tentativa e estabelecimento- Sub-estado de avanço	<ul style="list-style-type: none">- Estabilização em uma profissão.- Consolidação do <i>status</i> e avanço.
Manutenção (40-65 anos)	

Havighurst definiu seis estádios que se focam na aquisição de atitudes e competências de trabalho que permitam às pessoas encaixar-se na força de trabalho.

- i. identificação com um trabalhador (5–10 anos: as crianças identificam-se com pais e mães que trabalham e a ideia de trabalhar entra nos seus autoconceitos)
- ii. aquisição dos hábitos básicos da indústria (10–15 anos: os estudantes aprendem a organizar o seu tempo e esforços para cumprirem tarefas como trabalho de casa; também aprendem a tornar o trabalho uma prioridade em relação ao prazer em certas circunstâncias)
- iii. aquisição de uma identidade como trabalhador (15–25 anos: pessoas escolhem a sua ocupação e começam a preparar-se para ela; adquirem alguma experiência de trabalho, que as ajuda a escolherem e iniciarem uma carreira)
- iv. tornar-se uma pessoa produtiva (25–40 anos: adultos aperfeiçoam as competências requeridas pelos trabalhos que escolheram e começam a avançar na carreira)
- v. manter uma sociedade produtiva (40–70 anos: trabalhadores estão agora no ponto alto das suas carreiras; começam a prestar atenção e a dar tempo a responsabilidades cívicas e sociais relacionadas com os seus empregos)
- vi. contemplar uma vida produtiva e responsável (mais de 70 anos: trabalhadores estão agora reformados e olham para trás, para as suas carreiras e para as contribuições que fizeram com satisfação).

As mulheres e o mundo do trabalho

Nos últimos anos, o número de mulheres na força de trabalho aumentou drasticamente.

Todavia, apesar do aumento no número de mulheres trabalhadoras, a maior parte dos homens e mulheres tendem a fazer diferentes tipos de trabalhos, recebendo diferentes ordenados. O salário médio para as mulheres é dois terços mais baixo que o salário médio dos homens.



	1970	1975	1980	1985	1988	Proj. 2000
% ♀ ≥16 anos na força de trabalho	43.3	46.3	51.5	54.5	56.6	62.6
Nº ♀ na força de trabalho (em milhões)	31.5	37.5	45.5	51.5	54.7	66.8

Statistical Abstract of The United States (Washington DC: Department of Commerce, 1990)

Padrões de carreira nas mulheres

Os padrões de carreira nas mulheres variam mais do que nos homens. Algumas mulheres seguem o padrão tradicional masculino e trabalham sem interrupção; outras mulheres planeiam ter filhos logo que a sua carreira esteja estabelecida; e ainda outras mulheres criam os filhos antes de entrarem para o mundo do trabalho.

O casal que trabalha

Na maioria dos casamentos actuais há duas pessoas a trabalharem e ganharem dinheiro, um padrão que tem vantagens económicas.



Embora haja, frequentemente, conflitos entre os papéis familiares e os papéis ocupacionais, as mulheres geralmente parecem beneficiar psicologicamente e fisicamente do trabalho.

A mulher e o trabalho: duplo drama português

Escrita em Dia

2011-04-28  visitas (263)



Todos os anos, a 28 de Abril, se celebra o Dia Mundial da Segurança e Saúde no Trabalho.

Em 2009, números da Autoridade das Condições de Trabalho (ACT), davam conta de que os acidentes de trabalho vitimaram 115 trabalhadores em 2009, dos quais 16 eram estrangeiros. O ano de 2010 foi melhor, com 88 mortos, cinco deles no distrito de Braga. Entre 2000 e 2008 o número de acidentes de trabalho nunca foi inferior aos 200 mil por ano, que resultaram na morte de 368 trabalhadores em 2000, 365 em 2001, 357 em 2002, 312 em 2003, 306 em 2004, 300 em 2005, 253 em 2006, 276 em 2007 e 231 em 2008.

É um dia para recordar todas as pessoas que perderam a vida e a saúde a trabalhar e renovar o compromisso de todos na luta contra a sinistralidade laboral.

Desde há algumas décadas, a participação das mulheres no trabalho vai em crescendo e hoje em Portugal elas representam mais já mais de 60% da força laboral, um valor acima da média dos países da OCDE, que é de 59,6%.

Esta mudança positiva da participação das mulheres traz consigo algumas nódoas pesadas. Com frequência as mulheres se vêem confinadas a uma gama mais estreita de ocupações que os homens (segregação horizontal) e a postos de trabalho inferiores (segregação vertical).

Tudo isso se reflecte na qualidade de vida no trabalho onde as mulheres apresentam menor grau de satisfação que os homens nas expectativas de promoção, enriquecimento profissional e autonomia.

Ao crescimento quantitativo não correspondeu um crescimento semelhante de qualidade e mantêm-se desigualdades nas condições de vida, trabalho e saúde das mulheres.

Os estudos mostram que as mulheres sofrem uma maior exposição a posturas estáticas e monótonas de movimentos repetitivos das mãos e braços, com efeitos na sua saúde, especialmente doenças dos ossos e músculos.

Além das doenças, há outro drama no trabalho. O 'Eurofound' mostra que, entre 28 países, Portugal é o país onde a discriminação de remunerações com base no género é maior (em Portugal, a remuneração média das mulheres é inferior, à dos homens, em 25,4%), sendo apenas ultrapassado pela Eslováquia.

A discriminação remuneratória a que a mulher está sujeita no nosso País é tanto maior quanto mais elevada é a sua escolaridade. Em 1995, o ganho da mulher com o 1º ciclo do ensino básico era inferior ao dos homens, com o mesmo nível, em -19%, enquanto uma mulher com o ensino superior ganhava em média entre -28,5% e -40% do que um homem com a mesma escolaridade.

No 2.º Trimestre de 2008 existiam em Portugal 1.487.900 trabalhadoras (privadas) por conta de outrem. Se multiplicarmos este total pela diferença entre o ganho médio de um homem e de uma mulher em 2008, (249,54€/mês), e multiplicarmos por 14 meses obtém-se 5.170 milhões de euros por ano. Este é o valor que as empresas teriam de pagar a mais às trabalhadoras se não existisse discriminação remuneratória em Portugal com base no sexo.

Este valor dá bem uma ideia dos elevadíssimos lucros extraordinários obtidos anualmente pelas empresas pela discriminação a que continuam a sujeitar as mulheres em Portugal. Um dia, mais próximo do que se pensa, elas vão deixar de comer e ficar caladas.

<http://www.correiodominho.com/cronicas.php?id=2756#>

Discriminação das mulheres no emprego agravou-se 22-Mai-2009

De acordo com um estudo da CGTP, feito com base em dados do INE, entre 2005 e 2008 verificou-se um aumento de 11 por cento do peso das mulheres entre os trabalhadores não qualificados, ao mesmo tempo que desceu a sua representação nos postos mais elevados, em cerca de 37%. As mulheres continuam a ganhar menos 19% do que os homens e são as mais afectadas pelo desemprego. O estudo, que a Intersindical vai apresentar esta sexta-feira na V Conferência para a Igualdade entre Mulheres e Homens, revela que as mulheres têm uma taxa de actividade de 48 por cento, menos 10 pontos percentuais que a taxa masculina, de 58 por cento. No início deste milénio o diferencial era de 13 pontos percentuais.

Relativamente ao desemprego, a CGTP-IN considera que este é, actualmente, o problema mais grave, apontando para uma taxa real de desemprego feminino superior a 12%. O número real de mulheres desempregadas ultrapassa os 300 mil, representando 52% do total dos desempregados. A sua taxa de desemprego de longa duração é de 4,3 por cento enquanto a dos homens é de 3,3 por cento.

Entre 2005 e 2008, houve um aumento de 23 por cento dos contratos não permanentes entre as mulheres trabalhadoras e uma quebra de 1 por cento nos contratos permanentes.

Cerca de 450 mil mulheres assalariadas têm um contrato de trabalho não permanente (24% das trabalhadoras por conta de outrem). Uma situação que se agrava nas camadas mais jovens: quase 59% das jovens menores de 25 anos tinham contratos não permanentes, sendo 33% a percentagem na faixa etária seguinte (25-34 anos).

Também entre 2005 e 2008 verificou-se um aumento de 11 por cento do peso das mulheres entre os trabalhadores não qualificados, ao mesmo tempo que desceu a sua representação – em cerca de 37% – entre os quadros superiores da administração pública e dirigentes e quadros superiores de empresa.

As mulheres estão sobre-representadas nas áreas laborais não qualificadas, nos serviços e vendas (67 por cento), na área administrativa (61 por cento), embora também já representem 56 por cento das profissões intelectuais e científicas. A maior concentração de emprego feminino regista-se no comércio (14 por cento), na saúde e acção social (11 por cento) e na hotelaria e restauração (8 por cento).

Referindo dados de 2006 do Ministério do Trabalho, a CGTP diz que as mulheres auferem salários 19 por cento abaixo da remuneração média mensal base atribuída aos homens (693 euros contra 861 euros). "Esta situação pouco melhorou desde 1995, quando o diferencial entre os dois sexos era de 23 por cento", afirma a CGTP, sublinhando que o fosso salarial ainda é maior nos níveis de qualificação superior – quase 30 por cento.

As mulheres são ainda as principais atingidas pelos salários baixos – 13% das mulheres recebem o salário mínimo contra 7% dos homens.

FOLHA DE DADOS: SITUAÇÃO DAS MULHERES 2010

Desporto

- Apesar do crescimento, as mulheres representam pouco mais de 1/5 (22%) do total dos praticantes federados. A maior parte da prática desportiva federada feminina situa-se nos escalões mais jovens (75% estão nos escalões até Juniores), valores que indiciam um grande abandono da prática desportiva feminina na fase de transição para a idade adulta.
- Apenas 6 em 100 raparigas estudantes são praticantes de desporto escolar. Nos últimos 8 anos, a evolução da prática desportiva das raparigas no desporto escolar regista um crescimento negativo, próximo do nulo, que se acentuou no ano lectivo 2007/08.
- Numa amostra de 28 Federações Desportivas apenas 9% dos treinadores são mulheres.
- A percentagem de árbitras/juízas é de 18%, numa amostra de 33 Federações Desportivas. A percentagem média (1999–2007) de mulheres árbitras de Futebol situa-se nos 5,5%.
- Apenas 14% de mulheres integram os órgãos sociais das Federações Desportivas e só 11,2% estão na Direcção. A presidência é assumida por mulheres em apenas 3 Federações Desportivas: Basebol/Softbol, Desporto para Pessoas com Deficiência e Kickboxing.

Fontes:

INE, Estatísticas da Cultura, Desporto e Recreio, Lisboa, INE, 1999–2008; Dados não publicados (provisórios) relativos a 2007/08, gentilmente cedidos pela DGIDC, Ministério da Educação; APMD, Projecto «TREINADORAS – DIRIGIR OUTROS DESAFIOS», 2009.

Demografia

- As mulheres residentes em Portugal representam 51,6% da população total.
- Entre 2007 e 2008, a idade média ao primeiro casamento das mulheres passou de 27,8 para 28,1 anos.
- Entre 2002 e 2008, a idade média da mulher ao nascimento do primeiro filho, passou de 27,0 para 28,4 anos.

Actividade e emprego

- São mais de 2,4 milhões as portuguesas que trabalham, sendo que 78% trabalham por conta de outrem (2008).
- A maioria das mulheres empregadas encontra-se no sector dos serviços (71%); na indústria, construção, energia e água (17%); na agricultura e pesca (12%).
- As actividades com mais elevada taxa de feminização encontram-se na Saúde e Acção Social (84%), Educação (77%), Indústria Têxtil (74%), Alojamento e Restauração (60%) e Indústria do Calçado (60%).

Desemprego e precariedade

- Entre 2005 e 2008, o número de mulheres desempregadas cresceu 3,8%. O peso das mulheres no desemprego total passou de 53% para 55%. Nas mulheres com o nível de formação mais elevado o desemprego aumentou 39%.
- Entre 2005 e 2008, a precariedade agravou-se em 23%. Em 2008, cerca de 450.000 mulheres assalariadas tinham um contrato não permanente, isto é, 24% das trabalhadoras por conta de outrem, e em 59% das jovens menores de 25 anos. A grande maioria do trabalho precário (82%) concentra-se no sector dos serviços.

Desigualdade salarial

- As mulheres auferem salários 19% abaixo da remuneração média mensal base atribuída aos homens, isto é, para uma remuneração média mensal base de 693 euros auferida pelas trabalhadoras, os homens ganham mais 168 euros.
- A diferença salarial é maior entre quadros superiores onde as mulheres ganham menos de 30% dos homens.
- As mulheres são as principais atingidas pelos baixos salários; 122 mil vêm-se obrigadas a ter um segundo emprego.

Trabalho e vida familiar

- Em 2008, cerca de 40% das trabalhadoras por conta de outrem tinham um horário de trabalho por turnos, à noite e ao fim de semana. Em 1998, a percentagem era de 31%.
- A grande maioria das trabalhadoras (77%) não se ausentou do trabalho devido a emergências familiares e cerca de 19% ausentaram-se sem recorrer aos dias de licença previstos na lei. Apenas 4% das mulheres recorreram a licenças remuneradas.
- Em relação ao trabalho não pago – tarefas domésticas, prestação de cuidados a crianças e/ou familiares idosos ou com deficiência – as mulheres gastam semanalmente mais 16 horas, em comparação com os homens.

Educação

- A grande maioria da população (75,3%) tem o nível de escolaridade básico, 51,2% são mulheres.
- Apenas 10% da população está habilitada com o ensino superior, 60,4% são mulheres.

O caso do Brasil

De cada três postos de trabalho criados no mundo a partir da década de 70, dois são ocupados por mulheres. Em algumas economias, elas já representam mais da metade da mão-de-obra empregada. Nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, sua participação no mercado passa de 60%. No Brasil, os dados apontam que a presença feminina já equivale à dos homens. No alto escalão das empresas, elas ainda são minoria, mas as estatísticas mostram que estão ocupando mais postos na hierarquia. Um estudo do Instituto Ethos com 119 empresas no país mostrou que a participação das mulheres em cargos de gerência aumentou de 18% em 2003, para 31%, em 2005. Nos postos de diretoria, passou de 6%, em 2001, para 11%, em 2005.

O avanço feminino nas empresas vem acompanhado de uma evidente contradição: elas estão menos satisfeitas do que seus colegas do sexo masculino. No levantamento realizado pela consultoria Hay Group no qual 15% dos 1.161 profissionais entrevistados eram mulheres, as executivas afirmaram se sentir mais injustiçadas nas promoções e indicaram estar menos contentes com seus salários.

No Brasil, um levantamento realizado pela consultoria Watson Wyatt com 109 empresas mostrou que a defasagem salarial das mulheres em cargos executivos é, em média, de 5%. Nos postos de direção, a diferença chega a 7%. A insatisfação feminina é algo presente mesmo em economias mais maduras, como a americana. Um estudo feito pela Universidade Radford, nos Estados Unidos, apontou que, quanto mais alta a posição e maior o nível educacional exigido para o cargo, a mulher, mesmo tendo a mesma formação e ocupando o mesmo posto, invariavelmente ganha menos.

O ambiente de trabalho ainda não contempla as necessidades da mulher. São necessárias muitas mudanças para que a maternidade e o sucesso profissional possam caminhar lado a lado: jornadas flexíveis, possibilidade de trabalhar à distância, oferta disseminada de benefícios, como creches.

Sucesso profissional x maternidade

A maior pressão sentida hoje pela mulher não é a de provar sua competência, mas sim o próprio desejo de conciliar o trabalho com a família. O difícil balanço entre a vida profissional e a pessoal está na raiz de grande parte da insatisfação manifestada pelas mulheres no mercado de trabalho. Estudos mostram, por exemplo, que a maternidade pode causar grandes prejuízos à carreira. A maternidade no início da carreira é o principal fator de desigualdade salarial entre homens e mulheres, segundo pesquisa do instituto inglês Women and Work Commission. O estudo aponta que as mulheres britânicas ganham, em média, 17% menos que os homens. Uma das justificativas é o fato de elas optarem por trabalhar meio período, após o nascimento do bebê. De acordo com o Institute for Fiscal Studies, a inglesa que se torna mãe aos 24 anos e decide encurtar a jornada pode deixar de ganhar 1 milhão de dólares ao longo da carreira.

No ano em que sai de licença-maternidade é praticamente certo que a executiva não receba aumento por mérito. Mulheres que decidem deixar o trabalho por mais tempo para cuidar dos bebês, por um ou dois anos, sofrem penalidades ainda maiores. Uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, pelas empresas Ernst & Young, Goldman Sachs e Lehman Brothers mostrou que, nesses casos, a perda salarial é, em média, de 28%. Não importa se homem ou mulher, quem deixa o mercado de trabalho encontra dificuldades quase intransponíveis para voltar a ocupar o mesmo posto. Isso porque, assim como o relógio biológico, o relógio de ponto também anda acelerado.

<http://conversademenina.wordpress.com/2010/03/11/especial-semana-da-mulher-relogio-biologico-x-relogio-de-ponto/>

Desenvolvimento da personalidade: continuidade e mudança

À medida que os pais envelhecem, as pessoas na meia-idade tornam-se a geração que está “no comando”, sendo agora estes indivíduos que devem gerir as coisas.

Esta mudança de papéis vai requerer ajustamentos, quer das pessoas agora na meia idade, quer dos seus pais a envelhecerem.

Tarefas da meia idade

O desenvolvimento da personalidade é muitas vezes medida em termos de estádios desenvolvimentais. Na vida adulta, estes estádios são muitas vezes descritos como “tarefas”. Uma das principais tarefas da meia idade é ajustar as maiores responsabilidades para com os pais que envelhecem, enquanto as crianças se tornam cada vez mais independentes. Mesmo para quem não tem filhos, o envolvimento com a geração mais nova continua – no trabalho, na comunidade e na família mais lata.

Tarefas da meia idade (Havighurst)

- i. atingir responsabilidade cívica e social adulta
- ii. estabelecer e manter um padrão económico de vida
- iii. desenvolver actividades adultas de lazer
- iv. ajudar as crianças adolescentes a tornarem-se adultos responsáveis e felizes
- v. relacionar-se com o seu conjugue como pessoa
- vi. aceitar e ajustar-se às mudanças fisiológicas da meia idade
- vii. ajustar-se aos pais que envelhecem

Desenvolvimento na meia idade: transição e crescimento ou crise?



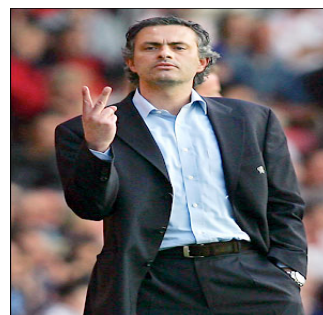
A meia idade dá-se entre os 40 a 60–65 anos, variando em função da forma como o indivíduo responde a várias pistas sociais. Têm consciência de estarem separados não só dos adolescentes e jovens adultos, mas também dos reformados e idosos. Há

diferenças físicas (ex. filhos que estão agora mais altos do que eles) e psicológicas (questões de continuidade e mudança; tomaram decisões sobre carreira e família que agora estão feitas e devem ser levadas ao cabo ou realizadas; o futuro já não abriga possibilidades ilimitadas; ou então o seu avanço no trabalho parou: podem ter atingido posições de senioridade ou status, ou podem aperceber-se que atingiram um plateau bem abaixo dos seus objectivos iniciais).

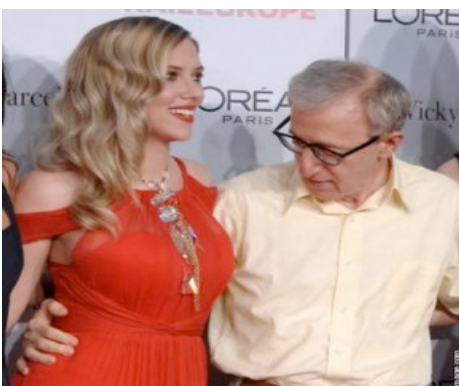
Assim, a meia idade pode ser um período de realização e liderança ou de turbilhão e insatisfação. Embora algumas pessoas se sintam mais “no comando” das suas vidas do que em nenhum outro período, outras experienciam várias crises físicas e emocionais e sentem que é um período de declínio. Para todos, há uma nova sensação de que o tempo está a fugir e apercebem-se que alguns objectivos podem nunca ser atingidos.

Ou seja, muitas vezes na meia idade ocorre uma reavaliação ocupacional e o reajuste. As pessoas muitas vezes apercebem-se que não atingiram os seus objectivos de carreira e que há pouca probabilidade de mudança, isto pode gerar uma sensação de frustração e pouco valor. Outros podem rearranjar as suas prioridades. Como reagem como pessoas determina se estão numa crise de meia idade ou num período de transição e crescimento.

De facto, muitos daqueles que tomam decisões no governo, corporações e sociedade em geral estão na meia idade. As suas capacidades físicas podem estar ligeiramente diminuídas, mas a sua experiência e autoconhecimento permitem-lhes tomar decisões com um à-vontade e autoconfiança que, previamente, estava para além do seu alcance.



Por outro lado, a chamada ‘crise da meia idade’, conhecida popularmente como “crise dos 40 anos”, é caracterizada por um período de transição da idade adulta para uma fase de avaliação e reafirmação da vida profissional e emocional. Normalmente este período compreende a idade entre os quarenta e os cinquenta anos, mas pode variar de pessoa para pessoa.



Os homens e a crise da meia idade

Conceito surgiu quando os hippies dos anos 70 começaram a envelhecer e a lidar mal com isso.

por Rosa Ramos



A chegada à ternura dos 40 tem destas coisas: um dia acorda e decide que quer comprar um Ferrari. Antes de adormecer, fantasia em arranjar uma namorada com idade para ser sua filha. O problema é que não tem dinheiro para o carro e as miúdas de 20 anos não olham para si com segundas intenções, por muito que se esforce e tente fazer acrobacias sempre que passa por alguma. Já viveu alguma destas situações? Parabéns, chegou à crise de meia-

idade.

Depois dos 40 anos, o homem despe a capa de super-homem e percebe que, afinal, não é imortal. "Faz-se um balanço de tudo o que já se viveu e conseguiu, do tempo que ainda resta e dos objectivos que estão por atingir", explica o psicólogo e terapeuta familiar Manuel Peixoto. Um exercício que, levado ao limite, pode trazer consequências profissionais, sociais e emocionais – desde mudanças de emprego precipitadas a divórcios.

Há casos em que esta "consciência profunda da vida" – como prefere chamar-lhe Manuel Peixoto – acontece aos 35. Outros homens experimentam-na aos 55 anos. "O envelhecimento é um processo normal, mas que torna as pessoas mais vulneráveis. O aumento do índice de depressões nos homens entre os 35 e os 55 anos está, normalmente, associado a sentimentos de juventude perdida e à ideia de que já não se é atraente", acredita o sexólogo Fernando Mesquita.

A maioria dos homens "sente que as ambições que tinha na juventude não foram realizadas e que a idade actual já não lhes permitirá realizar algumas delas". Perante estes pensamentos, alguns ficam deprimidos. Outros adoptam comportamentos diferentes do habitual. "Começam a ter mais cuidado com o aspecto físico, investem grande parte das economias em gastos supérfluos ou assumem comportamentos estereotipados da juventude", exemplifica o sexólogo. E o mito do interesse por mulheres mais novas tem a sua razão de ser. "Acontece uma reorientação da sexualidade para pessoas mais jovens, como forma de negação de que já não se tem tanta energia e não se é tão atraente como quando se é mais jovem", admite o sexólogo.

O rol de angústias já é grande, mas não fica por aqui. Esta é, também, a idade em que a saúde se começa a deteriorar. Fernando Mesquita explica que, embora os homens não experimentem as alterações físicas de forma tão visível como as mulheres que entram na menopausa, passam por um processo de declínio dos níveis de testosterona: "O que

conduz a uma diminuição do desejo sexual, redução da força muscular, aumento da gordura corporal, tornando ainda os homens mais susceptíveis a alterações de humor." Do ponto de vista físico, envelhecer traz outras mudanças: a excitação torna-se mais lenta, a erecção mais progressiva, o período de latência entre duas relações é mais prolongado.

Por estas e por outras, a entrada na ternura dos 40 tem muito pouco de ternurento para a maior parte dos homens. "Os níveis de stress são grandes, há perda de interesse pela companheira, podem surgir depressões, há que lidar com os preconceitos culturais ligados ao envelhecimento", acrescenta o sexólogo. Por outro lado, entre os 40 e os 50 anos, a pressão é grande.

Os compromissos profissionais são maiores, as responsabilidades familiares exigentes. Muitas vezes, recorda Manuel Peixoto, "a quantidade de tarefas leva a um colapso". Também nesta fase os filhos já estão crescidos e saem de casa "o que conduz a um vazio". Ver envelhecer os próprios pais e ter de lhes prestar cuidados é outro factor que mexe com o homem, "ao perceber, de forma crua, que o ser humano é finito". Não é igual para todos. Apesar de tudo, a crise da meia-idade é, sobretudo, existencial, porque o homem se apercebe de que tem menos tempo para viver. Mas a forma como atravessa este período depende de cada um. Quanto mais insatisfeito estiver com aquilo que tem, mais tentado se sentirá a mudar tudo. Manuel Peixoto dá um exemplo: "Os homens que mantiveram relações afectivas mais turbulentas são mais vulneráveis." Muitos chegam à conclusão de que querem criar rupturas definitivas "com o argumento de que querem ser felizes, viver sem sobressaltos, assentar".

Necessariamente infiel? A crise de meia-idade não conduz, necessariamente, à infidelidade. "Quando acontece – e é frequente – é por que algo está mal na vida do casal. Não é o homem que arranja uma amante, é o casal que arranja uma amante", defende Manuel Peixoto. E mesmo o interesse súbito por mulheres mais novas tem o que se lhe diga: "A maioria procura jovens não pelo sexo, mas para mostrar que conseguem tê-las", defende Margarida Pedroso Lima, da Faculdade de Psicologia de Coimbra. E há que desmistificar: "A vida sexual é mais activa em casais em que a mulher é mais velha, porque a sexualidade feminina não declina, apesar das alterações fisiológicas." Ainda tem dúvidas? "Depois de passarem pela menopausa, muitas mulheres sentem-se mais sensuais e têm mais desejo", explica a especialista.

O melhor é não se precipitar. "Se é capaz de apaixonar-se por outras pessoas e outros projectos que não os que tem, então também é capaz de tentar resolver o que está errado", defende Manuel Peixoto. Fugir à realidade e aos problemas não é boa ideia, muito menos "procurar soluções fora do contexto do casal e fora de si próprio". Esperar que passe, por muito simplista que possa parecer, é uma solução. Embora muitos homens procurem a ajuda de anti-depressivos, esta é uma solução errada. "É um erro. Os medicamentos não resolvem nada, porque os problemas continuam a existir, é só uma anestesia", garante o psicólogo. Reflectir sobre os problemas é fundamental. Se não der resultado, o processo pode ser conduzido, em casal ou individualmente, por um especialista – um psicólogo ou um sexólogo.

Para as questões mais biológicas, pode-se consultar um endocrinologista, um andrologista, um urologista ou, simplesmente, o médico de família. Mas não faça dramas. Todos gostamos de organizar a vida em ciclos. "Só que as fases são meramente circunstanciais e fruto de uma construção social", defende Margarida Pedroso Lima. Encare a realidade: o ser humano é finito. "Não podemos querer viver como um ser estático". Todos os ciclos da vida têm vantagens e desvantagens. "Não significa, necessariamente,

que se esteja a declinar. No início do século XIX, a esperança média de vida era de 40 e poucos anos. Hoje, nessa idade, está-se a meio da vida", lembra a psicóloga.

Fernando Mesquita recomenda, acima de tudo, que se opte por um estilo de vida mais saudável. "E tem de se ter noção de que a idade afecta as erecções – o homem não pode esperar uma erecção tão forte aos 40 como tinha aos 18." Recorrer a "técnicas de auto-afirmação cuidando da aparência física" é outro truque. Mas há mais: combater as "ideias pré-concebidas em relação ao envelhecimento", reduzir a ingestão de bebidas alcoólicas (uma bebida dá-lhe coragem, outra solta as inibições, mas a terceira pode causar dificuldades de erecção), evitar o tabaco (que costuma andar de mãos dadas com a disfunção erétil) e acabar com o stress.

Será que estou mesmo em crise? "Um paciente disse-me, na primeira consulta, que tinha vindo ao consultório porque lhe disseram que, devido à idade, poderia estar a entrar na andropausa. Quando lhe perguntei o que sentia, disse-me que não se apercebia de nada de diferente."

Margarida Pedroso Lima pertence ao grupo de investigadores que acredita que a crise de meia-idade não passa de um mito. O conceito apareceu depois da década de 1970, quando os hippies americanos começaram a envelhecer e entraram em crise. Com a idade a avançar, tiveram de se preocupar com valores que sempre negaram, como a importância do trabalho e do dinheiro.

"Alguns teóricos procuraram entender o fenómeno, mas não houve nem há resultados empíricos que demonstrem que a crise da meia-idade seja normativa", defende a especialista. Através do cinema, o conceito acabou por se espalhar e chegou à Europa. A psicóloga defende que o envelhecimento é um processo contínuo. Só que a pressão cultural é grande e "muitos homens acham que têm necessariamente de passar por uma crise a meio da vida".

<http://isabe.ionline.pt/conteudo/1370-os-homens-e-crise-da-meia-idade>

Luxúria, libido e a crise da meia-idade

2009-08-24

Descubra o que faz os homens descarrilarem quando atingem a meia-idade e quais os sinais desta crise.

Vai mesmo acontecer: um dia, ele acorda e pensa para consigo: "Ai, meu Deus! Estou a meio caminho da morte!"

E ele tinha tudo. Aos 40 anos, Rob Brandenburg era administrador da sua própria empresa de sucesso, um negócio de tecnologia metalúrgica, tinha uma mulher linda, três crianças e uma casa de sonho na serra de Adelaide. Preenchia todos os requisitos do sucesso. Mas um dia deu por si num hotel de cinco estrelas na Ásia, com a cabeça entre as mãos e a perguntar-se a si próprio: «Porque é que me sinto tão vazio?»

Foi assim que começou a sua **crise da meia-idade**. Rob apercebeu-se de que se tinha afastado da mulher e sentia-se como um estranho na sua própria casa. Um futuro de aquisição de mais empresas e de fazer mais dinheiro pareceu-lhe, de repente, sem sentido. "Nada disso era realmente eu, não me estava a dar nenhuma satisfação – só uma sensação de peso e vazio", diz ele.

Alguns homens, nas vagas do pânico da crise da meia-idade, ficam deprimidos. Outros agem de uma forma estranha e começam a gastar mal os seus fundos de reforma – comprando um Ferrari, fazendo transplantes de cabelo e depilações no peito ou voltando aos hábitos da juventude, saindo até muito tarde e namoriscando mulheres com metade da sua idade.

Mas, quer isso se manifeste num encher empuro do peito ou em alterações de vida mais radicais, um homem na meia-idade está quase sempre em estado de inquietação. Estudos de saúde mental feitos ao longo da vida das pessoas têm demonstrado a inquietação mental que nos homens atinge um pico na meia-idade. O índice de depressões aumenta no grupo etário de 35–55 anos. Mas o problema não é só de saúde mental – esta é também a altura em que a saúde física dos homens se deteriora. "Os homens sentem um repentino ataque de medo, qualquer coisa como "Ai, meu Deus, estou a meio da minha vida e ainda não fiz as coisas todas que queria fazer"", diz Anne Brelsford, terapeuta de aconselhamento e autora do relatório A Crise da Meia-Idade na Vida Conjugal. «Pensam que a vida os ultrapassou. "Ainda terei tempo? É agora ou nunca." Há muito medo envolvido.»

Crise no feminino

Será isso tão diferente daquilo que as mulheres passam na mesma idade? Anne Brelsford diz que, segundo a sua experiência de aconselhamento de casais, os homens passam por pior. A validação dos homens está mais ligada ao trabalho do que a das mulheres, portanto, quando as suas vidas profissionais de repente perdem sentido, entram numa espiral de depressão.

As mulheres tendem também a ter uma rede social de apoios mais forte – na realidade, a meia-idade é para muitas mulheres uma altura em que se libertam das suas famílias e podem aceitar novos desafios. «Para elas é uma oportunidade de viverem a vida», acrescenta.

Em muitos casos, os homens sentem-se despidos dos seus trajes de Super-Homem quando se apercebem de que não são imortais. Os inevitáveis sinais de que a vida está a encaminhar-se para o fim podem ser realçados por acontecimentos como a morte de uma pessoa de família, uma mudança no trabalho ou o fim de um casamento. Esta é também a idade em que as doenças se tornam mais graves, sobretudo se os homens passaram a juventude a beber e a fumar.

Acresce ainda que esta é também a altura da vida em que a **felicidade conjugal** tem tendência a estar no ponto mais baixo, sobretudo se existirem filhos, diz o Dr. Michael Baigent, médico de aconselhamento da organização BeyondBlue ("Para Além da Depressão"). Relatórios indicam que os casais são felizes no início, mas a satisfação diminui antes de os filhos atingirem os 12 anos. Quando as crianças começam a tornar-se mais auto-suficientes, a felicidade conjugal melhora e, na velhice, chega mesmo a exceder a fase da lua-de-mel.

Helen Signy

<http://idademaior.sapo.pt/familia/luxuria-libido-e-a-cri-se-da-meia-idade/>

A “crise da meia idade”

Se você chegar aos 70 anos e estiver em forma, sente-se tão feliz e mentalmente saudável, como quando tinha 20 anos. Talvez perceber que os sentimentos de infelicidade são completamente normais na meia idade poderá ajudar as pessoas a passar por essa fase melhor.

A “crise da meia idade”

Sempre se falou da crise da meia idade, mas agora um estudo demonstrou cientificamente, com dados de dois milhões de pessoas de 80 países, que os seres humanos sentem-se mais infelizes nessa fase da vida.

A pesquisa publicada na revista " Social Science & Medicine ", revela como os níveis de felicidade e infelicidade seguem um ritmo constante em países de todo o mundo, segundo o qual os seres humanos sentem maior felicidade no princípio e no final da vida. O que significaria que os anos intermediários são os mais tristes, segundo o estudo desenvolvido pela Universidade britânica de Warwick e pelo Dartmouth College dos Estados Unidos.

Segundo os cientistas, essa tendência repete-se em 72 países, dentre os quais Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, Costa Rica, Espanha, Equador, El Salvador, Honduras, México, Nicarágua, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana e Uruguai.

O efeito também pôde ser observado em países em situações tão diferentes como Finlândia, Iraque, Japão e Tanzânia.

Os autores do estudo, os economistas Andrew Oswald e David Blanchflower, acreditam que essa variação de ritmo no nível de felicidade depende de algo que ocorre no interior dos seres humanos, e não está relacionado com o estilo de vida nem com o tipo de personalidade.

"Ocorre com mulheres e homens, solteiros e casados, ricos e pobres, com filhos e sem. Ninguém sabe o motivo", disse Andrew Oswald.

Através de uma amostra de 1 milhão de pessoas no Reino Unido, os pesquisadores descobriram que, tanto para homens quanto para mulheres, a probabilidade de sofrerem uma depressão, nesse país, atinge seu pico próximo aos 44 anos.

Nos EUA, entretanto, foi detectada uma diferença significativa por gênero: nos homens, a infelicidade atinge seu ponto máximo aos 50 anos, enquanto nas mulheres chega perto dos 40 anos.

"O que causa essa curva em forma de U, e sua configuração similar em diferentes partes do mundo desenvolvido e, em algumas ocasiões, em desenvolvimento, é desconhecida. No entanto, uma possibilidade é de que as pessoas aprendem a adaptar as suas forças e fraquezas, e por volta da metade de sua vida superam os sonhos irrealizáveis", disse Oswald.

Para o catedrático da Universidade de Warwick, outra possibilidade é a de que as pessoas alegres "vivem sistematicamente mais tempo".

A terceira explicação do fenómeno seria a de que os seres humanos, ao passarem pela morte de outras pessoas de sua idade, avaliam os anos que ainda lhes restam.

Os pesquisadores detectaram que a mudança rumo à felicidade acontece lentamente, e não de um ano para outro, sendo que a maioria das pessoas só supera os piores momentos quando chega aos 50 anos.

"Se você chegar aos 70 anos e estiver em forma, sente-se tão feliz e mentalmente saudável, como quando tinha 20 anos. Talvez perceber que os sentimentos de infelicidade são completamente normais na meia idade poderá ajudar as pessoas a passar por essa fase melhor", disse o pesquisador

<http://www.g-sat.net/medico-1342/a-crise-da-meia-idade-188928.html>

Nova crise de meia-idade começa aos 35

29 de Setembro, 2010



A pressão a que os indivíduos da faixa etária entre os 35 e 40 anos estão sujeitos, tanto a nível de trabalho como de relações pessoais, faz com que entre os britânicos esta seja a fase mais infeliz das suas vidas. Questionadas, as pessoas destas idades, responderam que se sentem mais infelizes e deprimidas do que nunca.

Das duas mil pessoas que foram alvo deste inquérito, 21% dos homens e mulheres disseram sentir-se sozinhos durante a maior parte do tempo e uma percentagem parecida revelou que más relações, tanto no trabalho como em casa, os fazem sentir-se deprimidos.

Segundo a edição online da BBC, a pesquisa sugere que pais muito ocupados utilizam o Facebook e outras redes sociais para se manterem em contacto com os seus filhos.

Segundo estes números, um quarto dos inquiridos disse desejar ter mais tempo para a família.

Por outro lado, cerca de 21% dos inquiridos disse sentir-se mais perto dos amigos e família.

Claire Tyler, uma das responsáveis pela investigação, declarou que se tradicionalmente a crise de meia-idade tem sido associada a pessoas nos seus 40 ou 50 anos, o relatório vem revelar que «esta crise parece atingir as pessoas cada vez mais cedo».

O presidente do instituto responsável pelo inquérito, Cary Cooper, garantiu que esta tendência irá piorar devido ao actual clima económico e que o facto de as pessoas trabalharem cada vez mais horas só poderá ser nefasto para a saúde.

Trabalhar muitas horas, a divisão injusta das tarefas da casa e mau sexo foram citados, tanto por homens como por mulheres, como as fontes mais comuns de problemas.

Os objectivos que as pessoas se propõem alcançar com esta idade, quando não atingidos, podem ser a causa mais directa desta nova crise de meia-idade.

SOL

http://sol.sapo.pt/inicio/Vida/Interior.aspx?content_id=1096

Continuidade física e mudança

Durante a meia idade, o funcionamento biológico, intelectual e da personalidade tem elementos de continuidade e de mudança.

Por um lado, as capacidades físicas diminuem, e aparecem os primeiros sinais do envelhecimento. De facto, embora muitos dos efeitos desagradáveis do envelhecimento possam ser reduzidos com exercício, dieta e hábitos de vida saudáveis, é inevitável que algumas funções físicas comecem a declinar e ocorram diversas mudanças internas, designadamente ao nível da visão, audição, ou sensibilidade a gostos e a cheiros. Além

disso, o esqueleto encolhe, a pele e os músculos perdem elasticidade, diminui a capacidade pulmonar, coração bombeia menos 8% do sangue em cada década na vida adulta.

A menopausa (fim permanente da menstruação) ocorre na meia idade – 48–51 anos – e é geralmente acompanhada de um vasto e complexo leque de sintomas físicos e emocionais (reações emocionais intensas) que acompanham mudanças reprodutivas na meia idade, afectando quer homens quer mulheres.



Todavia, muitas mulheres relatam que a menopausa não as muda de uma forma muito importante.

Principais causas de morte nos homens e mulheres entre os 45 e os 64 anos

CAUSA DE MORTE	HOMENS	MULHERES
Doenças coronárias	424.3	158.1
Cancro	347.6	192.2
Acidentes	49.2	17.7
Doenças cérebro-vasculares	40.8	33
Doenças crónicas do fígado	37.1	16.5
Doenças crónicas pulmonares	35.2	22.5
Suicídio	25.5	8.6
Diabetes	18.4	17.1
Pneumonia	17.4	8.8

Número anual de mortes por cada 100.000 pessoas

Statistical Abstract of the United States (Washington, DC: Department of Commerce)

	Doenças do coração	Cancro	Doenças cardiovasculares	Doenças crónicas do tracto respiratório inferior	Acidentes	Diabetes	Gripe e pneumonia	Nefrite, síndrome nefrótica e nefrose	Septicemia	Suicídio	Doença crónica do fígado e cirrose	Hipertensão	Assaltos (homicídio)
2000	257,6	199,6	60,9	44,2	34,9	25,0	23,7	13,5	11,3	10,4	9,5	6,5	5,9
2001	247,8	196,0	57,9	43,7	35,7	25,3	22,0	14,0	11,4	10,7	9,5	6,8	7,1
2002	240,8	193,5	56,2	43,5	36,9	25,4	22,6	14,2	11,7	10,9	9,4	7,0	6,1
2003	232,3	190,1	53,5	43,3	37,3	25,3	22,0	14,4	11,6	10,8	9,3	7,4	6,0
2004	217,0	185,8	50,0	41,1	37,7	24,5	19,8	14,2	11,2	10,9	9,0	7,7	5,9
2005	211,1	183,8	46,6	43,2	39,1	24,6	20,3	14,3	11,2	10,9	9,0	8,0	6,1

O envelhecimento: mudanças físicas e cognitivas

O fim da vida adulta expande-se por quatro décadas de vida, desde ou “novos-velhos” (nos seus 60 anos) aos “muito-muito-velhos” (nos seus 90 e mais velhos).

Indivíduos saudáveis, activos, e reformados aos 60 anos fazem parte de um grupo



diferente e com diferentes necessidades relativamente aos idosos mais velhos e frágeis. Geralmente, as pessoas sexagenárias ainda estão muito envolvidas com a família e amigos, embora algumas tenham que começar a lidar com salários reduzidos, perda de amigos e conjugues, e diminuição de força física.

Aqueles com 70 anos experienciam um mundo social mais contraído e podem estar doentes.

Aqueles nos seus 80 e 90 tendem a retirar-se do mundo e são, geralmente, frágeis e com má saúde.

Mas afinal, o que é o envelhecimento?

Embora complexo, trata-se de um fenómeno que apresenta algumas características:

- i. é normal, gradual e universal. Ou seja, implica um conjunto de transformações que ocorre em todos os seres humanos com a passagem do tempo, independentemente da sua vontade.
- ii. é irreversível. Apesar de todos os esforços e avanços da ciência nada (até agora) impede ou reverte o processo de envelhecimento.
- iii. é único, individual e heterogéneo, uma vez que depende da interacção de factores internos (como o património genético) externos (como o estilo de vida, educação, ambiente e condições sociais). São estas interacções que explicam a diversidade e heterogeneidade do envelhecimento humano.

A EUROPA ENFRENTA UMA VERDADEIRA AMEAÇA: A DO ENVELHECIMENTO DA POPULAÇÃO

Motivos

Entre os motivos que explicam a diminuição das taxas de natalidade na União Europeia encontram-se:

- i. o facto de as mulheres terem uma maior necessidade de conciliar a sua vida profissional com a maternidade;
- ii. as mulheres começarem a ter filhos mais tarde;
- iii. a contracepção;
- iv. as alterações dos estilos de vida;
- v. a incerteza do futuro;
- vi. a profunda alteração dos padrões de vida influenciam a composição familiar;
- vii. os novos padrões comportamentais também contribuem para a diminuição dos nascimentos.

Dados relevantes

A idade média da população na UE que em 2004 era de 39 anos, prevê-se que seja no ano de 2050 de 49 anos.

Na União Europeia cada mulher tem, em média, 1,52 filhos, um número inferior aos 2,1 filhos necessários para manter a população no mesmo nível

A diminuição da natalidade altera o funcionamento do mercado de trabalho, dos sistemas de saúde e dos regimes de reforma nos Estados-Membros.

Orientações da Comissão Europeia

Na sua comunicação intitulada "O futuro demográfico da Europa: transformar um desafio em oportunidade", a Comissão relança a reflexão de forma construtiva e propõe cinco orientações de trabalho:

- i. a renovação demográfica;
- ii. uma vida activa mais longa e com qualidade;
- iii. uma Europa mais produtiva e avançada;
- iv. uma melhor integração dos migrantes;
- v. a protecção social e a solidariedade entre as gerações.

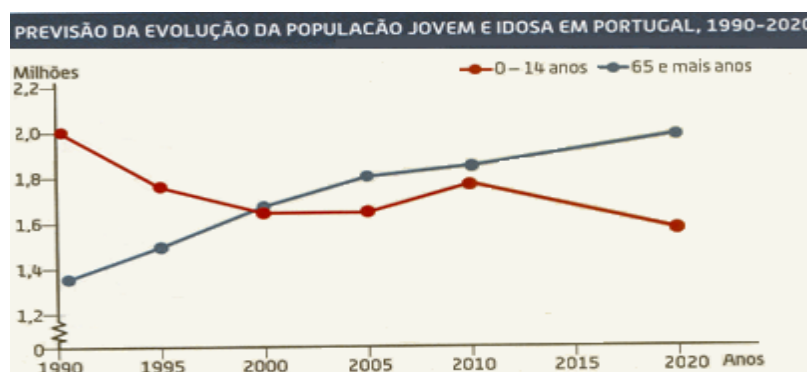
Soluções

Os legisladores europeus preparam leis novas e actualizadas, que permitam fazer face às alterações na estrutura demográfica europeia.

Cada vez mais políticos e académicos consideram que uma imigração bem gerida pode ser a solução para o declínio demográfico europeu. De acordo com um estudo da Comissão Europeia (Europe's demographic future), para compensar a diminuição da população activa na União Europeia a 27, serão necessários cerca de 56 milhões de imigrantes até 2050.

http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=3931

População portuguesa está a envelhecer e vai decrescer Idosos deverão representar 32% da população portuguesa em 2050



Se em 1960 Portugal era um país jovem, do ponto de vista demográfico, hoje a realidade apresenta-se muito grisalha, pois manifesta já uma estrutura etária muito envelhecida (dado que pela primeira vez o número de jovens foi superado pelo número de idosos no ano 2000), apesar de, no quadro comunitário, ocupar ainda um lugar intermédio.

Em 2005, os nascimentos foram pouco mais do que as mortes e o fluxo de imigrantes diminuiu. Perante este cenário, a conclusão é óbvia: a população portuguesa está a estagnar, a envelhecer e com falta de activos para suportar os custos do envelhecimento. O Instituto Nacional de Estatística estima que existam 10 569 592 de pessoas a residir em Portugal, mais 40 337 do que em 2004, um crescimento ligeiro e com tendência para ser cada vez menor. No futuro, prevê-se uma diminuição dos residentes no País, situação que já acontece nas regiões do Tâmega, do Douro e do Baixo Mondego.

No total, nasceram mais 137 crianças em 2005, o que não compensou o acréscimo de 5 532 mortes. O saldo natural (diferença entre os nados-vivos, 109 399, e os óbitos, 107 462) passou de 7186 (2004) para 1937 (2005), decréscimo que foi compensado com o número de estrangeiros que escolheram Portugal para viver. Mas são cada vez menos os imigrantes. A diferença entre os que saíram e os que entram no País passou de um número a rondar os 70 mil em 2002 para 38 400 no último ano. Registe-se que entre 1992 e 2005 houve um crescimento notório da população residente em Portugal, sobretudo nos finais dos anos 90, o que deixou de acontecer a partir de 2002.

Os jovens, entre os 0 e 14 anos, constituem 15,6% dos habitantes, enquanto que os idosos – 65 anos e mais de idade – representam 17,1% (15,8% em 2004). Em Dezembro de 2005 havia 110 idosos para cada 100 jovens, mais um do que no ano anterior. A longevidade feminina é maior do que a masculina – 81,4 anos contra 74,9 –, o que faz com que a situação deste sexo seja mais preocupante, até porque, em geral, auferem as remunerações – leia-se "reformas" – mais baixas.

O Alentejo é a região mais envelhecida, 171 pessoas com 65 anos e mais por cada 100 jovens, seguindo-se o Centro do país (140 idosos) e o Algarve (126 velhos). No lado oposto estão os Açores (63 idosos), e a Madeira, com 72 idosos por cada 100 jovens. O envelhecimento da população portuguesa deve-se ao contínuo decréscimo da taxa de natalidade, à redução da taxa de mortalidade e ao aumento da esperança média de vida. O aumento da esperança média de vida resulta:

- da melhoria das condições de vida;
- dos progressos da medicina;
- da melhoria da assistência médica

A esperança média de vida está directamente relacionada com o grau de desenvolvimento dos países, o que significa que quanto mais desenvolvido for o país, maior será o número de anos que o indivíduo terá, à nascença, probabilidade de viver.

Em Portugal, a esperança média de vida era, em 1960, de apenas 61 anos para os homens e 67 anos para as mulheres, enquanto em 2005 atingia 81 anos para as mulheres e 75 para os homens. Assim, a esperança média de vida à nascença tem vindo a aumentar, sendo sempre superior nas mulheres, devido à sobremortalidade masculina. Segundo o último relatório anual do Conselho da Europa sobre a «Evolução demográfica recente na Europa», os portugueses serão menos um milhão em 2050 e a população estará ainda mais envelhecida, havendo perto de 2,5 idosos por cada jovem.

A população idosa deverá praticamente duplicar ao longo dos próximos 40 anos, prevendo-se que venha a pesar 32% do total da população residente em Portugal em 2050, enquanto a população jovem só deverá vir a representar cerca de 13%, de acordo com as estimativas do INE. (<http://www.ine.pt/prodserv/destaque/2006/d061222-2/d061222-2.pdf>)

A população portuguesa deverá começar a decrescer a partir de 2010, atingindo os 9.302.500 habitantes em 2050.

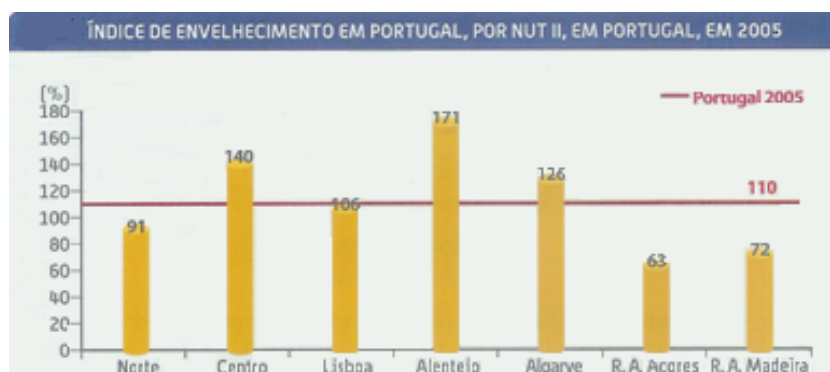
O aumento da esperança média de vida reflecte-se directamente no índice de envelhecimento, pois este indicador aumentou de 109 indivíduos idosos por cada 100 jovens, em 2004, para cerca de 110, em 2005. O fenómeno do envelhecimento é superior entre as mulheres. Assim, a tendência crescente do índice de envelhecimento fica a dever-se:

- ao aumento da esperança média de vida, com consequente crescimento da percentagem de população idosa;
- ao facto de o aumento da natalidade verificado não ter conseguido compensar o declínio da percentagem de jovens na população.

Em termos regionais, o índice de envelhecimento registou:

- os valores máximos no Alentejo, no Centro e Algarve, que apresentam índices de envelhecimento superior à média nacional, isto é, superiores a 110 idosos por cada 100 jovens. Os valores que se fazem sentir nestas regiões, principalmente nas áreas localizadas no interior, devem-se sobretudo à baixa natalidade e aos movimentos migratórios, quer internos quer externos.
- valores inferiores à média nacional nas regiões autónomas da Madeira e dos Açores e no Norte, devido à maior taxa de natalidade, maior tradicionalismo e religiosidade.

O aumento do índice de envelhecimento tem reflexos nos índices de dependência. Assim, verifica-se que o índice de dependência total diminuiu de 50 indivíduos, em 1991, para 48, em 2001, situando-se, em 2005, em 48,6 indivíduos. No entanto, este declínio deveu-se exclusivamente à diminuição do número de jovens. Assim, o índice de dependência jovem foi de 23,1 indivíduos, uma vez que a relação de idosos na população potencialmente activa passou para 25,4 indivíduos.



Em consequência deste aumento da esperança média de vida, prevê-se que a idade média da população aumente cerca de 2 anos para as mulheres e 2,5 para os homens, em 2005, o que poderá traduzir-se numa esperança média de vida de 84,7 anos para as mulheres e 79 anos para os homens.

É a crónica de uma morte anunciada, isto é, se os portugueses e os europeus nada fizerem.

MEDIDAS SOCIOECONÓMICAS QUE INVERTAM A TENDÊNCIA PARA O ENVELHECIMENTO

- incentivar a natalidade através de:
- aumento do abono de família
- aumento da licença de parto
- aumento de subsídios de nascimentos e aleitação
- maior apoio da legislação laboral às futuras mães
- penalizarão fiscal dos celibatários

<http://www.prof2000.pt/users/elisabethm/geo10/envelhecimento.htm>



O INE revela que 82 municípios portugueses têm um índice negativo de população em idade activa

Foto: Ricardo Fortunato / Arquivo JPN

Estudo do INE revela um Portugal envelhecido

Por Mariana Catarino - icc08044@letras.up.pt

Publicado: 11.05.2011 | 16:11 (GMT)

Marcadores: [INE](#), [População portuguesa](#), [Portugal](#)

Envelhecimento da população, fuga das áreas metropolitanas e diminuição da densidade populacional são algumas das conclusões demográficas do INE relativas ao ano de 2009.

O Instituto Nacional de Estatística (INE) revela, no estudo "Retrato Territorial de

Portugal 2009", a forte tendência de diminuição da população de nacionalidade portuguesa em Portugal. No estudo do INE pode ler-se que, "entre 2000 e 2009, em metade dos municípios do país, a densidade populacional reduziu-se. Os casos mais significativos são os dos centros metropolitanos de Lisboa e Porto".

Portugal encontra-se, agora, numa "fase centrífuga" em que os trabalhadores urbanos tendem a residir na periferia das grandes cidades. "Os centros metropolitanos viram a densidade populacional reduzir-se, tendo-se passado, em geral, o inverso nos municípios que os circundam. Além deste fenómeno metropolitano, é visível um reforço da densidade populacional no Litoral continental e um enfraquecimento no Interior", conclui o Instituto Nacional de Estatística.

O número de imigrantes que chegam a Portugal vem contrariar esta tendência. Entre 2000 e 2009, a população residente em Portugal aumentou cerca de 3,7%, valor este que é proveniente, sobretudo, do movimento migratório (3,5%).

Preocupantes são os dados relativos ao envelhecimento da população. A capacidade de renovação da população em idade activa revela-se comprometida. Segundo o INE "à luz dos índices de envelhecimento e de longevidade, o envelhecimento populacional afigurava-se mais intenso no Interior continental, sobretudo Norte e Centro. Os dados sugerem que esta dicotomia se reforçou ao longo da última década."

O INE explica, ainda, que "a tendência demográfica de envelhecimento tem impacto em vários planos da vida social, como é o caso do sistema de protecção social e do mercado de trabalho", podendo, assim, comprometer "a renovação da força de trabalho nos territórios onde esse efectivo é insuficiente para responder aos desafios da procura de trabalho por parte das empresas." Os dados do "Retrato Territorial de Portugal 2009" mostram que 82 municípios têm um índice negativo de população em idade activa, problema que afecta concelhos como Lisboa, Porto, Vila Nova de Gaia e Coimbra.

A recorrente tendência do adiamento da maternidade está retratada no [estudo estatístico](#). Segundo o INE, "a queda acentuada da fecundidade que se tem vindo a registar globalmente no território nacional encontra-se a par da tendência de adiamento da fecundidade". Em Portugal, a parentalidade tende a ser adiada para mais tarde "e tal tem directamente impacto no momento em que este evento acontece ao longo do período feminino de fertilidade, reflectindo-se num potencial aumento da maternidade tardia."

População portuguesa estagnou

Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE), a taxa de crescimento efetivo voltou a desacelerar ao longo de 2008 e situou-se num valor residual de 0,09%.

Da Redação



Lisboa - No final do ano passado, a estimativa da população residente em Portugal apontava para 10.627.250 indivíduos, o que traduz uma quase estagnação demográfica por comparação com 2007. De novo foram os imigrantes que evitaram, mas por muito pouco, o declínio da população portuguesa.

Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE), a taxa de crescimento efetivo voltou a desacelerar ao longo de 2008 e situou-se num

valor residual de 0,09%.

E mais uma vez, foram os imigrantes, que têm sustentado o crescimento do “stock” demográfico na última década, que evitaram que a curva da população portuguesa se invertesse, informa o Jornal de Negócios.

A sua contribuição é, porém, cada vez menor, pelo que é provável que, no final deste ano e em virtude do regresso forçado de muitos imigrantes devido à crise, se assista ao primeiro recuo da população total desde que a gripe pneumônica dizimou a população portuguesa em 1918.

Envelhecimento: mito e realidade



A velhice tem sido um período alvo de muitos estereótipos e meias verdades.

Embora ocorram definitivamente problemas físicos, intelectuais e psicológicos na velhice, as pessoas variam largamente nas suas condições físicas e competências cognitivas.

ESTEREÓTIPOS SOBRE IDOSOS:

UMA REPRESENTAÇÃO SOCIAL GERONTOFÓBICA (excerto)

ROSA MARIA LOPES MARTINS*

MARIA DE LURDES MARTINS RODRIGUES **

Socialmente, e no caso dos idosos, a valorização dos estereótipos projecta sobre a velhice uma representação social gerontofóbica e contribui para a imagem que estes têm de si próprios, bem como das condições e circunstâncias que envolvem a velhice, pela perturbação que causam uma vez que negam o processo de desenvolvimento.

O “Ancianismo” como conceito gerontológico, define-se como o “processo de estereotipia e de discriminação sistemática, contra as pessoas porque são velhas” (Staab e Hodges, 1998).

Este problema surge, quando o fenómeno de envelhecer é considerado prejudicial, de menor utilidade ou associado à incapacidade funcional. A rejeição e rotulagem de um grupo, em particular de indivíduos, desenvolve-se porque as características individuais com traços negativos, são atribuídos a todos os indivíduos desse grupo. Assim a palavra “velhote” descreve os sentimentos ou preconceitos resultantes de micro-concepções e dos “mitos” acerca dos idosos. Os preconceitos envolvem geralmente crenças, de que o envelhecimento torna as pessoas inactivas, fracas e inúteis (Nogueira, 1996).

No “mundo civilizado” de hoje, a velhice é tida como uma doença incurável, como um declínio inevitável, que está votado ao fracasso. Esta postura social atingiu tal dimensão, que Louise Berger (1995) chega mesmo a afirmar, que abundam hoje “ideias feitas e preconceitos relativamente à velhice. Os “velhos” de hoje os “gastos” os “enrugados” cometeram a asneira de envelhecer numa cultura que deifica a juventude”.

(...)

O estereótipo positivo, é aquele em que se atribuem características positivas a todos os objectos ou pessoas de uma categoria particular, por exemplo, “todos os idosos são prudentes”.

Contrariamente, um estereótipo negativo, atribui características negativas a todos os objectos ou pessoas de uma determinada categoria, de que é exemplo “todos os idosos são senis”.

Um estudo realizado na Université de Montreal por Champagne e Frennet (cit. por DINIS, 1997), permitiu identificar catorze estereótipos como os mais frequentes relativos aos idosos e que passamos a descrever:

- * Os idosos não são sociáveis e não gostam de se reunir;
- * Divertem-se e gostam de rir;
- * Temem o futuro;
- * Gostam de jogar às cartas e outros jogos;
- * Gostam de conversar e contar as suas recordações;
- * Gostam do apoio dos filhos;
- * São pessoas doentes que tomam muita medicação;
- * Fazem raciocínios senis;
- * Não se preocupam com a sua aparência;
- * São muito religiosos e praticantes;
- * São muito sensíveis e inseguros;
- * Não se interessam pela sexualidade;
- * São frágeis para fazer exercício físico;
- * São na grande maioria pobres.

A análise destes resultados permite-nos observar que a maioria destes estereótipos estão ligados não a características específicas do envelhecimento, mas sim a traços da personalidade e a factores sócio-económicos. E, se por um lado, a formação de estereótipos simplifica a realidade, por outro, hiper-simplificam-na, levando muitas vezes a uma ignorância acerca das características, minimizando as diferenças individuais entre os membros de um determinado grupo. É disso, exemplo, o estereótipo de que “todos os idosos são solitários”. Este, não tem em consideração os idosos que têm uma vida social activa. Ainda com base neste estereótipo, os idosos activos socialmente, são considerados, muitas vezes, como tendo um comportamento social atípico, pelo que se enquadram numa excepção.

De facto, o mito é “uma construção do espírito que não se baseia na realidade” e por isso constitui uma representação simbólica. Pode ser também um conjunto de expressões feitas ou eufemismos, que mantemos relativamente aos idosos, por exemplo: “ela tem um ar jovem para a idade”, “idade de ouro”, etc...

Numa análise mais profunda percebemos que os mitos escondem muitas vezes uma certa hostilidade e quando utilizados em excesso, impedem o estabelecimento de contactos verdadeiros com os idosos.

O que importa realçar neste estudo acerca dos “mitos” e dos “estereótipos” é o facto de estes estarem muitas vezes ligados ao desconhecimento do processo de envelhecimento, e poderem influenciar a forma como os indivíduos interagem com a pessoa idosa.

Por outro lado são causa de enorme perturbação nos idosos, uma vez que negam o seu processo de crescimento e os impedem de reconhecer as suas potencialidades, de procurar soluções precisas para os seus problemas e de encontrar medidas adequadas.

O termo “terceira idade” por exemplo, é um rótulo sócio-económico que permite muitas vezes que o Homem entre nela pela porta da psicopatologia, que é a ciência que se ocupa da relação perturbada (Gyll, 1998). Estas imagens mentais simplificadas e estereotipadas sobre os idosos são usadas e compartilhadas actualmente em todos os níveis e grupos sociais.

<http://www.ipv.pt/millennium/Millennium29/32.pdf>

Processo de envelhecimento

Actualmente, distinguem-se três vertentes do envelhecimento, a biológica, a psicológica e a social, em interacção recíproca e quase sempre sentidas como perdas.



O envelhecimento biológico, ou senescência, designa as transformações que ocorrem nos sistemas orgânicos e funcionais reduzindo a sua capacidade biológica de auto-regulação e, consequentemente, diminuindo a probabilidade de sobrevivência. A diminuição da densidade óssea, a flacidez da pele, a perda de cabelo e o surgimento de cabelos brancos, o decréscimo da massa muscular ou a diminuição da acuidade visual ou auditiva são algumas das modificações normais do processo de envelhecimento.

Algumas mudanças físicas incluem...

- capacidades sensoriais – as capacidades sensoriais declinam, especialmente a audição e a visão. São frequentes, de facto, deficits na audição, especialmente nos homens, e com tons de elevada frequência; também pode ocorrer incapacidade de detectar vozes e outros sons acima do barulho ambiente. Muitos vezes os aparelhos auditivos podem ser eficazes, mas muitos vezes são uma fonte de frustração, pois amplificam todas as frequências do som, incluindo som ambiente e vozes, o que não ajuda em muito a perceber detalhes do que alguém está a dizer. Estas pessoas podem parecer não estar atentas ou estarem embaraçadas, quando, na realidade, não estão a ouvir o que se está a dizer.

Em termos visuais, há muitos vezes declínio na capacidade de focar os objectos. A percepção de profundidade pode também ser afectada (cataratas). Devido à dificuldade em focarem os objectos, as pessoas mais velhas podem ter dificuldades em ver os contrastes precisos que os mais novos vêem, ou em fazerem ajustamentos precisos a detalhes visuais. Podem ainda perder acuidade visual, ou seja, a capacidade de distinguirem detalhes, o que pode ser ajudado com lentes correctoras, incluindo bifocais e trifocais.

O gosto permanece muito estável, especialmente a capacidade de experienciar açúcar, mas parece haver um certo declínio na experientiação do amargo. As pessoas com hipertensão parecem ter mais dificuldades em saborear o sal do que os outros, o que pode também ser atribuído à medicação (também pode acontecer que sempre tenham tido limiares de discriminação do sal mais elevados, o que levou a que sempre tivessem usado mais sal na comida, o que pode ter contribuído para o surgimento da hipertensão...). Além disso, parecem ter dificuldade em saborear comidas misturadas (o que, na verdade, poder ser atribuído a declínios no sentido do olfacto em vez de diminuições do gosto em si).

Em qualquer caso, as perdas sensoriais podem contribuir para as dificuldades nutritivas muitas vezes observadas nos adultos.

Muitas pessoas constatarem que demora mais tempo a perceberem alguma coisa através do sistema sensorial; esta diminuição de activação e reacção a estimulação sensorial é comum a outros sistemas corporais. Todos os tipos de declínio sensorial são muito comuns entre as pessoas mais velhas, mas certamente não afectam as outras pessoas, e há uma grande variedade no padrão e grau de perda sensorial.

- sistema vestibular – os receptores do sistema vestibular que detectam mudanças na gravidade, bem como os que respondem a essas mudanças na posição da cabeça, diminuem acentuadamente; estas mudanças podem contribuir para o aumento de quedas, as quais representam uma ameaça séria aos idosos.
- músculos, ossos e mobilidade – o peso dos músculos e, conseqüentemente, a força e endurance, diminuem com a idade. A estrutura e composição das células musculares em si alteram-se à medida que acumulam mais gordura. As funções musculares tornam-se mais lentas e demora mais a um músculo conseguir um estado de relaxamento após o esforço. Os músculos funcionam de forma menos eficiente se o sistema cardiovascular não conseguir entregar nutrientes suficientes ou se não remover todos os desperdícios tóxicos. Os vasos sanguíneos ficam menos elásticos e alguns ficam ‘entupidos’; em consequência, menos capilares entregam sangue aos músculos. Um funcionamento pobre dos pulmões pode reduzir o fornecimento de oxigénio.

A velocidade de reacção e a coordenação motora fina podem diminuir. A função muscular também pode ser afectada pela mudança de estrutura e composição do esqueleto. Os ossos tornam-se mais fracos; porque estão mais porosos, há maior probabilidade de fracturas e demoram mais a recuperar. A diminuição da densidade dos ossos é chamada osteoporose, sendo que as mulheres mais velhas são particularmente susceptíveis a esta condição, especialmente após a menopausa (devido a redução dos níveis de estrogénio). Na terceira idade avançada, a cura pode ser incompleta, requerendo a implantação de placas de metal.

- coração, pulmões, sistema imunitário – o coração sofre dos mesmos problemas dos outros músculos, dependendo ainda da eficiência de todo o sistema cardiovascular (que pode sofrer vários problemas com o envelhecimento). Em consequência, há uma diminuição do fluxo sanguíneo de e para o coração, e mais tempo de recuperação depois de cada contracção.

Os pulmões têm muitas vezes uma capacidade de inspiração reduzida, mas muitos dos problemas a este nível podem ser atribuídos não ao processo normal de envelhecimento, mas a uma série de “agressões” prolongadas e significativas ao tecido pulmonar, causados por fumar e pela poluição atmosférica.

O sistema imunitário também muda: a produção de anticorpos aumenta durante a adolescência e depois começa a declinar; na terceira idade as pessoas possuem menos proteções contra microorganismo e doenças.



O envelhecimento psicológico refere-se à evolução dos processos cognitivos (como a inteligência, memória, aprendizagem, criatividade) e ao desenvolvimento de competências comportamentais e emocionais que permitam à pessoa ajustar-se às modificações que ocorrem com a idade.

As alterações cognitivas situam-se entre o declínio ligeiro e o moderado (como, por exemplo, ao nível da velocidade perceptiva, da memória de trabalho ou da

atenção complexa), havendo áreas em que o desempenho se mantém ou melhora (ex. o fundo de conhecimentos ou o vocabulário).

No lado negativo, pode surgir dificuldades cognitivas, degradação da auto-estima, declínio da própria representação da realidade, diminuição do domínio do ambiente, desequilíbrios na personalidade, declínio da capacidade de mudança (que permite à pessoa manter a ligação à sociedade e aos seus valores), podendo surgir uma tendência para a introspecção, acompanhada de tristeza e depressão.

O ajustamento saudável às mudanças internas e externas impostas pelo envelhecimento depende do desenvolvimento, ao longo da vida, de um conjunto competências associadas à maturidade (ex. aceitação de si e dos outros, abertura a novas experiências, compaixão, a harmonia interior, resistência à frustração, encontrar um sentido para a vida).



O envelhecimento social encontra-se marcado pela cultura e história de cada sociedade e refere-se ao desempenho de papéis sociais ajustados às expectativas da sociedade em que a pessoa se insere.

Caracteriza-se pela mudança de papéis, implicando a perda de alguns (ex. o de profissional) e o ganho de outros (nomeadamente, o de avós).

No lado negativo pode haver uma maior dependência dos outros e perda de autonomia, perda de relações afectivas (por morte do conjugue, parentes e amigos), e isolamento social.

Todavia, ressalte-se que muitos dos defeitos e abrandamentos sistémicos da velhice não são universais, podendo resultar de doenças prévias, acidentes e influências ambientais, como a poluição.

Alguns destes efeitos podem ser revertidos com exercício, melhor nutrição e cuidados de saúde.

De facto, uma das principais característica do envelhecimento é a variabilidade inter e intra-individual, pois existem padrões de envelhecimento distintos tanto entre pessoas com a mesma idade cronológica, como nas diversas funções de uma mesma pessoa (fisiológicas, psicológicas, sociais).

Logo, as pessoas idosas não representam um grupo homogéneo. O envelhecimento é um processo normal, diferente de doença. Aliás, a maioria das pessoas idosas conserva as

capacidades e competências que foi adquirindo no seu percurso e desenvolve trajetórias de vida ajustadas aos desafios do envelhecimento.

Envelhecimento físico e mudanças cognitivas

Relativamente à cognição nos anos mais tardios, embora muitos defendam que as capacidades cognitivas declinam com a idade, estudos recentes indicam que as perdas não são substanciais. Vejamos alguns exemplos de competências cognitivas

- velocidade de desempenho

No que diz respeito especificamente à velocidade de desempenho, é verdade que o declínio físico e mental a este nível acontece muitas vezes nos idosos: tempos de reacção mais baixos, capacidades de processamento perceptual mais lentas, processos cognitivos mais lentos. Pode ser por valorizarem mais a precisão que os jovens, pois quando testados fazem menos ‘adivinhas’ e tentam responder a cada item correctamente. Podem também estar menos familiarizados com algumas das tarefas usadas em situações de teste. Finalmente, podem também ser atribuídos a uma saúde enfraquecida, isolamento social, falta de educação, pobreza e pouca motivação.

Contudo, com treino são muitas vezes capazes de compensar a perda de velocidade, e, em muitos casos, recuperar a sua anterior velocidade.

- memória

Quanto à memória, parece, de facto, que pessoas mais velhas são capazes de “apanhar” e reter ligeiramente menos informação que os jovens adultos. Em média, têm um leque atencional menor, especialmente quando duas coisas estão a acontecer ao mesmo tempo.

Não se sabe ainda muito bem porque é que isto acontece, mas é improvável que a perda modesta de memória sensorial observada mais tarde na vida adulta tenha efeitos muito relevantes no dia-a-dia.

Ao nível da memória primária, memória a curto prazo, ou memória de telefone, a maior parte dos estudos encontrou diferenças significativas entre adultos mais velhos e mais jovens.

Na memória secundária (memória a longo prazo), os sujeitos mais velhos tendiam a ser melhores em tarefas de reconhecimento do que na recordação de coisas como listas de vocabulário; tendiam a ser selectivos no que retinham, e saíam-se muito bem na compreensão de parágrafos (recordando o que é útil na sua vida). Por último, tendiam a ter melhores desempenhos se lhes fossem dadas instruções sobre a forma de organizar material. Com treino melhoravam a capacidade de evocação, mas nunca atingiam níveis anteriores: possuíam menos capacidades desenvolvimentais de reserva, tinham menos “margem de progressão”.

A memória terciária (para eventos remotos), permanece relativamente intacta, e, em alguns estudos, os idosos chegaram mesmo a ser melhores do que os jovens adultos no que concernia a recordarem eventos históricos (especialmente se os tivessem experienciado). Variavam também muito na sua capacidade de recordarem; aqueles que tinham sido melhor educados geralmente saíam-se melhor em tarefas de memória. Os que se mantinham activamente envolvidos em actividades intelectuais tinham melhores desempenhos do que aqueles que permaneciam inactivos.

Em suma, há poucas diferenças na memória sensorial, memória a curto prazo e memória de retenção. As diferenças encontradas na memória a longo prazo dependem de vários factores: os idosos saem-se pior em tarefas de memória que requerem técnicas de

organização e ensaio que não tiverem sido bem treinadas. Contudo, a maior parte melhora se a organização e memória forem ensinados. Memória é também selectiva, sendo que o material mais interessante e mais significativo é lembrado mais facilmente. Resumindo, as pessoas mais velhas podem ter um bom desempenho em testes de memória se a informação for ecologicamente válida para eles, se receberem instruções cuidadosas sobre a forma como devem escolher e organizar o material, ou se desenvolverem estratégias para lidarem com a perda de memória. De igual forma, os mais velhos podem resolver problemas melhor que as pessoas mais novas quando conseguem fazer uso das suas experiências passadas.

Memória ou memórias?

2009-06-17

Sabia que existem três grandes modalidades de memória? A primária, a secundária e a terciária. Conheça as diferentes funções.

É muito vulgar as pessoas adultas queixarem-se de dificuldades de memória, mesmo em idades ainda jovens (30/40 anos). A maioria dos problemas deve-se, contudo, a fadiga, stress, ansiedade e também à própria personalidade.

A idade traz problemas diversos aos mecanismos envolvidos na memória e na aprendizagem. Alguns são simples, outros mais complexos. Também aqui as diferenças individuais são enormes.

É conveniente, porém, prestarmos atenção ao facto da memória ser uma função muito complexa. Nela intervêm numerosos factores biológicos, emocionais, cognitivos, situacionais, etc. O que a memória regista são dados que se transformam depois em informação e em conhecimento e que o cérebro usa incessantemente durante toda a vida e em todas as situações.

Recordemos que temos três grandes modalidades de memória: uma chamada de “curto prazo” (ou primária), uma de “longo prazo” (ou secundária) e outra chamada terciária.

A primeira inclui, por exemplo, a **memória sensorial** e a **memória de trabalho**. Já a segunda, possui diversas dimensões tais como a **memória semântica** (que guarda os nossos conhecimentos culturais, palavras e símbolos), a **memória episódica** (que fixa as recordações da nossa vida e nos ajuda a formar uma memória autobiográfica) e a **memória procedimental** (formada por habilidades aprendidas e que depois se automatizam como, por exemplo, saber andar de bicicleta).

A **memória terciária**, por sua vez, tem gravadas imagens precisas da infância e da juventude (rostos e nomes de amigos e familiares, etc.).

Como actua o envelhecimento sobre as actividades mnésicas? Todos os estudos científicos apontam para uma evidência que não é de desprezar: há modalidades de memória que perdem vigor e eficácia com o avançar dos anos e outras que se mantêm globalmente inalteradas.

<http://idademaior.sapo.pt/bem-estar/ginastica-mental/memoria-ou-memorias/>

Memória primária, secundária e terciária

2009-06-24

Respondem por diferentes funções e nem todas são afectadas pelo processo de envelhecimento.

A quantidade de informação que é registada e se mantém durante um máximo de 30 segundos (por exemplo, um número) é chamada de “**curto prazo**” ou **primária**. Esta modalidade de memória permite-nos juntar os estímulos e dados como um filme e dar um sentido à sequência de



acontecimentos que o cérebro capta a todo o instante. Aquela que se chama **memória de trabalho ou operativa** (que nos permite manipular as informações para as actividades de pensamento e compreensão) parece ser especialmente afectada pela idade.

Memória de longo prazo ou secundária

Podemos gerir a nossa vida graças ao facto de conseguirmos guardar grandes quantidades de informação a longo prazo. Muita dessa informação diz respeito aos acontecimentos da nossa vida e às pessoas neles envolvidos. Armazena-se na chamada **memória episódica** e o seu papel é extraordinariamente importante, pois contribui para formarmos a nossa memória autobiográfica e construirmos a nossa identidade. Reconhecemo-nos num passado de que recordamos episódios cronologicamente alinhados.

Também um processo chamado **de reconhecimento** ajuda-nos a lembrar rostos, locais e situações quando algo nos ajuda a restabelecer uma ligação com o nosso passado (uma conversa, uma foto, uma canção, uma palavra, etc.). O envelhecimento pode afectar a memória episódica e também as tarefas de reconhecimento. Outras memórias de longo prazo, como **semântica** e a **processual**, são pouco afectadas com o envelhecimento.

Memória terciária

Algumas memórias antigas resistem, porém, muito bem ao envelhecimento. Incluem-se aquelas que se inscrevem na chamada **memória terciária** e que guarda imagens precisas da infância e da juventude que parecem escapar aos efeitos do tempo. Algumas investigações são bastante elucidativas. Pessoas com mais de 75 anos de idade conseguem facilmente recordar-se dos rostos e/ou dos nomes de colegas de escola e de trabalho com uma taxa de êxito superior a 70%. Conclui-se que é uma modalidade mnésica que não sofre os efeitos do chamado envelhecimento bem sucedido.

<http://idademaior.sapo.pt/bem-estar/ginastica-mental/memorias-primaria-secundaria-e-terciaria/>

- experiência e mestria

Os especialistas/ peritos, mais novos e mais velhos, recorrem a memórias selectivas, bem organizadas, para analisarem e resolverem problemas de forma eficaz. A combinação destes dois factores pode ajudar as pessoas mais velhas a compensarem o declínio de uma competência específica. Neste contexto, com idosos, talvez faça mais sentido medir a experiência da cognição adulta, em detrimento de medir as capacidades cognitivas de acordo com estratégias apropriadas a jovens adultos.

A experiência repetida tende a aumentar não só a quantidade de informação mas também a sua organização. Provavelmente os indivíduos reestruturam continuamente o seu sistema de conhecimento, de forma a torná-lo mais coeso, correcto e acessível. Os testes cognitivos raramente medem as influências experienciais no conhecimento e resolução de problemas dos idosos.

Declínio cognitivo

Algumas pessoas experienciam claramente um declínio do funcionamento cognitivo, temporariamente, progressivamente ou intermitentemente.

A demência (ou senilidade) é identificada como um dano cerebral irreversível que leva a pensamentos de deterioração e padrões de comportamento.

A demência é causada por uma doença como Alzheimer ou outras lesões, como uma série de ataques cardíacos. Há outras causas para sintomas ligados à senilidade, incluindo uma má nutrição, álcool, e depressões.

Causas secundárias do declínio cognitivo

- i. expectativas psicológicas – as nossas crenças ou julgamentos sobre as nossas próprias capacidade influenciam o nosso desempenho e comportamento: alguns

idosos acreditam que vão perder a memória e que vão ser menos capazes de fazer coisas agora do que no passado; esperam ser indefesos e dependentes dos outros, e perder o controlo da sua própria vida. Muitas vezes imaginam que o seu destino vai ficar nas mãos da sorte.... Geralmente estas pessoas tornam-se menos competentes e controlam menos o que lhes acontece, têm menos auto-estima e mostram menos persistência e esforço. Se puderem ser convencidos que podem assumir controlo das suas vidas e que a perda cognitiva não é inevitável, geralmente melhoram de forma notável.

- ii. saúde mental – a saúde mental de uma pessoa afecta muito directamente o seu desempenho em tarefas cognitivas. A depressão é uma reacção psicológica comum à perda, e muitas pessoas idosas passam por várias experiências de perda. A depressão leva a uma diminuição da atenção e concentração e a níveis mais baixos de funcionamento cognitivo.
- iii. outros factores: a condição física afecta a capacidade de desempenhar tarefas mentais, bem como físicas. Numa grande variedade de testes de funções cognitivas, aqueles que estavam melhor preparados fisicamente tinham desempenhos de nível mais elevado. Deficits de nutrição, uso de álcool e drogas (medicamentos), ou 'falta de uso' das competências mentais eram negativas.

Causas do envelhecimento

Envelhecimento não é um processo totalmente compreendido. Estudos com gémeos idênticos mostram que hereditariedade influencia o processo de envelhecimento e a duração da vida.

- i. Factores hereditários
- ii. Factores ambientais
 - a. vida rural vs. urbana
 - b. casados vs. solteiros
 - c. obesidade

Relativamente à componente hereditária, é frequente, por exemplo, ficarem carecas, ganharem rugas e 'encolherem' ao mesmo tempo, mesmo que passem por separações prolongadas. Além disso, quando morrem de causas naturais, muitas vezes morrem ao mesmo tempo. Já o mesmo não se passa com os gémeos falsos, que podem envelhecer em alturas diferentes e ter desenvolvimentos de vida diferentes. Contudo, para a componente hereditária ser completamente expressada, todos os outros factores, incluindo stress, acidentes e doenças, teriam que ser eliminados ou 'postos de lado'. Como tal é impossível, consideramos outros processos, dentro e fora do corpo, que determinam em que medida o potencial genético pode ser realizado, ou se podemos até alargar o potencial genético.

Outros factores, como residência urbana ou rural, estado marital, obesidade, e exposição a radiações também parecem afectar a longevidade.



- vida rural vs urbana (+ 5anos)
- solteiros vs. casados (+5anos)
- obesidade (menos 3.6 para quem tem 25% de peso a mais e 15,1 para quem tem 67% de peso a mais)

Benefícios psicológicos da actividade física no idoso



O desporto é óptimo meio de socialização e de integração, preenchendo o tempo livre do idoso e contribuindo para a continuidade na formação e desenvolvimento da sua personalidade.

A investigação evidencia a importância crescente do exercício na manutenção da melhoria e qualidade de vida à medida que se envelhece. Mais concretamente, diversos estudos apontam para uma grande variedade de benefícios, nos idosos que fazem exercício, a nível físico, psicológico (autoconceito, resistência, depressão), emocional, social e intelectual, proporcionando ainda autonomia e independência ao idoso. A actividade estimula o organismo: à medida que idade avança, o organismo aceita

facilmente o sedentarismo

Em concreto, estudos com idosos mostram que o exercício e actividade física levam a:

- melhoria de capacidades físicas.
- promoção e melhoria da auto-eficácia, autoconceito, auto-estima, humor, imagem corporal satisfação com a vida, felicidade e qualidade de vida em geral.
- diminuição dos níveis de tensão, ansiedade, depressão e insónia.
- diminuição do consumo de medicamentos.
- melhoria das funções cognitivas e socialização.
- características de personalidade mais desejáveis.
- MAIOR LONGEVIDADE**

Desmotivação do idoso

Há diversos factores sociais, culturais, psicológicos e económicos condicionantes da prática de actividade física. Um grande número de idosos não adere a esta prática, sendo ainda maior o número de espectadores do que o de praticantes.

- velhice/ sedentarismo – estereótipo do idoso – com base em preconceitos sobre os seus comportamentos – , associado ao sedentarismo, imobilidade e diminuição do uso do corpo nas tarefas do quotidiano.
- tempos livres/ maus hábitos – idosos actuais, quando jovens, não foram incentivados a criarem hábitos de prática desportiva (geração com mais 75 anos tinha trabalhos com acentuado desgaste físico, o que diminuía o tempo livre e a necessidade de actividade física nos tempos de lazer. Começam programas de actividade física, mas a maioria desiste, porque são actividades que não estão nos seus hábitos. Adquirir hábitos desportivos na juventude tem um papel importante para a sua reprodução ao longo da vida. Atitudes negativas em relação ao desporto, devido a experiências desportivas desagradáveis vividas anteriormente, podem condicionar o interesse dos indivíduos a participarem em actividades desportivas.
- nível educativo baixo/ crenças – envolvimento na prática de actividade física parece estar relacionado com o nível de educação. Antigamente pensava-se que o

desporto não era adequado para os idosos, havia crenças de que o idoso não devia praticar exercício porque era considerado desnecessário e perigoso nos últimos anos de vida. Actualmente estas ideias ainda estão enraizadas na sociedade, inibindo o idoso de aderir à prática de actividade física.

- iv. depressão/ansiedade – com a idade, situações de depressão e de ansiedade diminuem o interesse pela participação em actividades do foro motor.
- v. dificuldades económicas – deixar de exercer uma actividade profissional remunerada também limita a participação desportiva; a maior parte das reformas não possibilita a frequência de ginásios/ instituições privadas.
- vi. meio rural/citadino – o segundo oferece oportunidades maiores de prática de actividade física, mas o meio rural continua a ser mais activo.
- vii. inexistência de locais apropriados – a maioria dos ginásios estão adaptados ao ritmo de vida da população activa, com horários que não permitem o enquadramento dos idosos; são poucos os centros/ lares de 3ª idade que permitem aos utentes a oportunidade de usufruírem de actividades físicas/ recreativas.

Motivação do idoso

Muitos idosos praticam actividade física por indicação do médico ou do professor de Educação Física

Os exercícios devem ser:

- i. atraentes e diversificados
- ii. praticados com moderação
- iii. de forma gradual
- iv. na companhia de terceiros

Ou seja, além de um estímulo físico, deve também existir um estímulo mental.

O envelhecimento: mudança de estatuto

A reforma da força de trabalho é uma mudança significativa de estatuto.

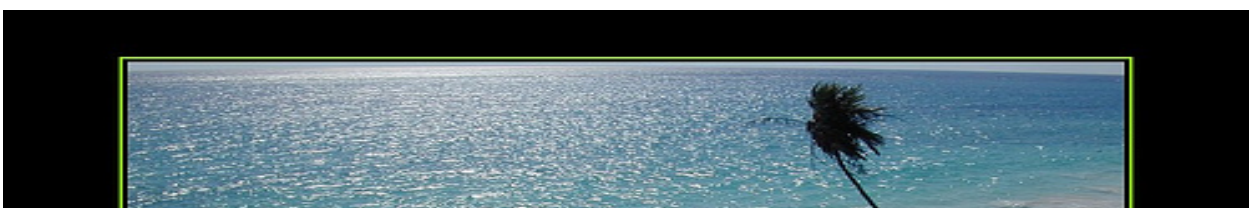
A reforma, enquanto transição de vida deverá acompanhar o desenvolvimento e o curso de vida de todos os sujeitos. Como tal, chegar à altura da vida em que o sujeito percebe que está na altura de se reformar, de se retirar da sua vida profissional significa aos olhos do próprio indivíduo que está a entrar numa das últimas etapas do seu desenvolvimento enquanto ser humano, ou seja, significa para muitos, que se está a envelhecer.

As reacções à reforma dependem de factores como a vontade em reformar-se, saúde, nível financeiro e atitudes dos colegas, ou nível de educação.

O ajustamento à reforma é muitas vezes mais fácil se a pessoa o planear.

Thompson (1977) fala em três fases:

- i. desacelerar
- ii. planeamento da reforma
- iii. vida na reforma



A política social e os idosos



A segregação da idade (ageism) e a pobreza são dois dos grandes problemas dos idosos hoje em dia.

O cuidado institucional com os mais velhos é muitas vezes de baixo nível.

Alguns programas e opções alternativos incluem centros de dia para os idosos, centros de vida que permitem às pessoas viverem juntas, clínicas de saúde em centros de cidadãos seniores, e vários serviços de transporte em casa, enfermagem e alimentação.

São cada vez mais os idosos que chegam aos hospitais com problemas de saúde e ali são abandonados a ocupar camas e a sofrer com este abandono que, em alguns casos, só acaba com a morte.

O Hospital Fernando Fonseca (Amadora–Sintra) contabiliza, pelo menos, um «caso social» por semana.

Trata-se de idosos que dão entrada na urgência hospitalar com problemas associados à idade ou situações crónicas agudizadas e que, após alta clínica, ninguém os vem reclamar.

Luís Cunha é o director do serviço de urgências do Hospital Fernando Fonseca e, em declarações à Agência Lusa, mostrou-se preocupado com esta situação, que traduz uma cada vez maior «desresponsabilização pelos idosos».

Uns chegam acompanhados por familiares – que depois nunca mais os vêm ver e muito menos buscar –, outros pelos serviços de emergência médica e, como vivem sozinhos, não têm condições para regressar a casa.

Outros ainda são deixados pelas instituições (lares) que alegam não ter condições clínicas para os acolher.

Chegam aflitos e assim permanecem, apesar de curados das maleitas físicas. Em alguns casos, como explicou Luís Cunha, ganham depressões por terem o discernimento suficiente para entender que foram abandonados.

Não é que falem sobre este abandono. Sentem-se envergonhados e cultivam o silêncio em redor deste assunto. Outros, os que estão inconscientes por causa das incapacidades físicas e mentais resultantes da doença que os conduziu ao hospital, estão livres da consciência deste desamparo.

O tempo invernal é, cada vez mais, sinónimo de mais hospitalizações de idosos que são particularmente susceptíveis ao frio e às infecções respiratórias.

Por esta razão, desde Novembro que tem aumentado o número de idosos internados e de altas clínicas que não são seguidas da natural saída do hospital e transformam os doentes em casos sociais.

O Hospital Fernando Fonseca não é o único a braços com este problema que agudiza a crónica falta de camas. No Hospital Curry Cabral, os casos sociais são uma verdadeira dor de cabeça para o presidente do conselho de administração.

Pedro Canas Mendes contou à Lusa que este hospital contabiliza dezenas de casos sociais, alguns dos quais com alta clínica há meses.

Tal como acontece em outras instituições de saúde, estes idosos dão entrada pelas urgências com as mais variadas causas, mas ali ficam porque ninguém os «reclama».

O Hospital Curry Cabral, em Lisboa, tem actualmente cerca de 10% das suas camas ocupadas com estes casos sociais.

Pedro Canas Mendes explicou que só graças ao trabalho das assistentes sociais se têm encontrado soluções para alguns destes casos, mas manifesta-se preocupado com as situações mais complicadas dos que «nunca vão sair daqui».

Estes casos sociais têm aumentado nos últimos dois meses – devido às condições atmosféricas e consequentes problemas de saúde – e o Hospital Curry Cabral começa a ficar sem grandes soluções para os resolver.

«Não os podemos pôr na rua, porque somos humanos e a nossa função é salvar vidas», disse.

Pedro Canas Mendes defende uma solução que passe por alternativas ao hospital e depositou confiança na rede de cuidados continuados que o governo está a criar.

Até lá, os profissionais vêm-se obrigados a acolher em macas doentes que poderiam estar em camas que estão ocupadas com casos sociais.

No Hospital de São João, no Porto, um quarto dos cerca de 450 doentes atendidos diariamente na urgência tem mais de 65 anos e esta percentagem tende a aumentar.

Em declarações à Lusa, o director do serviço de urgências, José Artur Paiva, afirmou que estes doentes chegam normalmente com doença aguda ou outras patologias que agravam o prognóstico de doença aguda.

De acordo com José Artur Paiva, uma significativa quantidade de doentes constitui, além de um problema clínico, um «problema social».

«São doentes sem um substrato familiar que os apoie e suporte as deficiências associadas à doença ou então são doentes cuja manifestação aguda da sua doença crónica faz transbordar a incapacidade da família para suprir o seu estado de saúde», explicou.

José Artur Paiva frisou que, «em certos casos, a família tem vontade, mas não consegue ajudar o doente», mas reconhece que, em outros casos, existe mesmo abandono.

Nos primeiros casos, o hospital activa o serviço social e procura encontrar uma solução. Nos casos de abandono, a unidade de saúde exorta a família a perceber o seu papel, explicou.

O director do serviço de urgências do Hospital de São João adiantou que, na maioria das vezes e devido às doenças que os afectam, principalmente do foro cerebrovascular, os idosos não têm noção de que são abandonados.

de Sandra Moutinho, para Lusa

Fonte: Diário Digital "

Família e relacionamentos pessoais

A viuvez e perda de amigos chegados podem ser eventos extremamente stressantes na velhice. Na população com mais de 65 anos, há seis viúvas para um viúvo.

Os viúvos idosos têm menos probabilidades de se voltarem a casar do que as viúvas.

Para muitas pessoas idosas, viver sozinho traz problemas de solidão e independência forçada. Contudo, também pode constituir uma novas oportunidade de crescimento pessoal.

O fim da vida: morte e luto

Tarefas desenvolvimentais (Erik Erikson)

Integridade vs. Desespero (últimos estádios da vida) – é normal os idosos olharem para trás e fazerem um juízo das suas vidas.

Se ficarem satisfeitos por a sua vida ter tido algum tipo de significado e de envolvimento, prevalece um sentimento de integridade.

Contudo, se a vida parece ter sido uma série de energias mal direccionadas e de oportunidades perdidas, subsiste uma sensação de desespero.

Claramente, a resolução desta frise constitui um produto cumulativo de todas as resoluções de conflitos prévios.

Confrontar a própria morte

Modelo de Kübler-Ross



Elisabeth Kübler-Ross, M.D. (8 de Julho de 1926 — 24 de Agosto de 2004) foi uma psiquiatra que nasceu na Suíça e autora do inovador livro *On Death and Dying*, publicado em 1969. Foi neste livro que a autora apresentou primeiro o agora conhecido modelo de Kübler-Ross. Ela foi eleita em 2007 para o National Women's Hall of Fame dos Estados Unidos.

O modelo de Kübler-Ross propõe uma descrição de cinco estádios discretos, os quais, inicialmente, aplicou para qualquer forma de perda pessoal catastrófica, desde a morte de um ente querido, até o divórcio. São estádios pelos quais as pessoas passam ao lidarem com a perda, o luto e a tragédia. Os pacientes com doenças terminais também passam por estes estádios.

Entretanto, os estádios popularizaram-se e são actualmente conhecidos como os cinco estádios do luto (ou da dor da morte, ou da perspectiva da morte). Os estádios são:

- i. negação e isolamento: "isso não pode estar a acontecer (comigo)."
- ii. irritação/ raiva: "por qu eu? não é justo."
- iii. negociação: "deixe-me viver apenas até os meus filhos crescerem."
- iv. depressão: "estou tão triste. Porque é que tenho que me preocupar com qualquer coisa?"
- v. aceitação: "tudo vai acabar bem."

Kübler-Ross alegou que estes estádios nem sempre ocorrem nesta ordem, e que nem são todos experimentados por todos os pacientes, mas afirmou que uma pessoa apresentará sempre pelo menos dois.

Por outro lado, outros investigadores verificaram que qualquer mudança pessoal significativa pode levar a estes estádios. Por exemplo, advogados criminalistas de defesa experientes estão cientes de que os réus que enfrentam a possibilidade de punições severas com pouca possibilidade de evitá-las frequentemente experimentam estes estádios, sendo desejável que atinjam o estádio de aceitação antes de se declararem culpados.

Sofrimento

Quando ocorre uma morte, os membros sobreviventes da família e os amigos próximos fazem ajustamentos a curto prazo e a longo prazo a essa morte.



Curto-prazo – reacções emocionais iniciais à perda, trabalho de luto, lidar com as formalidades inerentes ao funeral.

Longo-prazo – especialmente para o conjugue: mudanças nos

padrões, papéis e actividades de vida.

O processo de luto

Geralmente é aceite que o processo de luto é necessário, na medida em que, depois da morte de alguém com quem foi partilhado um relacionamento íntimo, certas tarefas psicológicas necessitam de ser completadas. Embora muitos peritos hesitem em definir um padrão para o luto, alguns sugerem que a fase inicial é caracterizada por choque, o segundo estágio envolve um luto mais activo e a recuperação do sobrevivente marca a terceira fase.

TEXTOS DE APOIO

Background

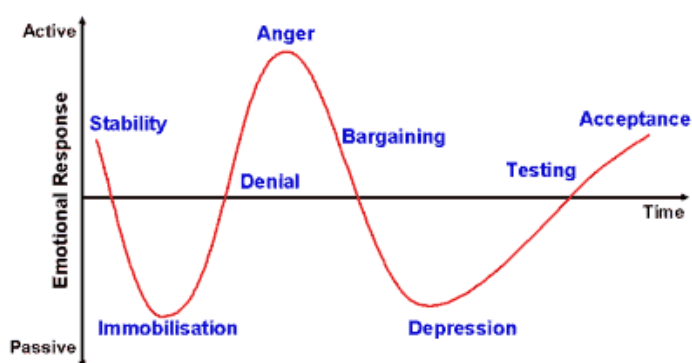
For many years, people with terminal illnesses were an embarrassment for doctors. Someone who could not be cured was evidence of the doctors' fallibility, and as a result the doctors regularly shunned the dying with the excuse that there was nothing more that could be done (and that there was plenty of other demand on the doctors' time).

Elizabeth Kübler-Ross was a doctor in Switzerland who railed against this unkindness and spent a lot of time with dying people, both comforting and studying them. She wrote a book, called 'On Death and Dying' which included a cycle of emotional states that is often referred to (but not exclusively called) the Grief Cycle.

In the ensuing years, it was noticed that this emotional cycle was not exclusive just to the terminally ill, but also other people who were affected by bad news, such as losing their jobs or otherwise being negatively affected by change. The important factor is not that the change is good or bad, but that they perceive it as a significantly negative event.

The Extended Grief Cycle

The Extended Grief Cycle can be shown as in the chart below, indicating the roller-coaster ride of activity and passivity as the person wriggles and turns in their desperate efforts to avoid the change.



The initial state before the cycle is received is stable, at least in terms of the subsequent reaction on hearing the bad news. Compared with the ups and downs to come, even if there is some variation, this is indeed a stable state. And then, into the calm of this relative paradise, a bombshell bursts...

Shock stage: Initial paralysis at hearing the bad news.

Denial stage: Trying to avoid the inevitable.

Anger stage: Frustrated outpouring of bottled-up emotion.

Bargaining stage: Seeking in vain for a way out.

Depression stage: Final realization of the inevitable.

Testing stage: Seeking realistic solutions.

Acceptance stage: Finally finding the way forward.

This model is extended slightly from the original Kubler–Ross model, which does not explicitly include the Shock and Testing stages. These stages however are often useful to understand and facilitating change.

Sticking and cycling

Getting stuck

A common problem with the above cycle is that people get stuck in one phase. Thus a person may become stuck in denial, never moving on from the position of not accepting the inevitable future. When it happens, they still keep on denying it, such as the person who has lost their job still going into the city only to sit on a park bench all day.

Getting stuck in denial is common in 'cool' cultures (such as in Britain, particularly Southern England) where expressing anger is not acceptable. The person may feel that anger, but may then repress it, bottling it up inside.

Likewise, a person may be stuck in permanent anger (which is itself a form of flight from reality) or repeated bargaining. It is more difficult to get stuck in active states than in passivity, and getting stuck in depression is perhaps a more common ailment.

Going in cycles

Another trap is that when a person moves on to the next phase, they have not completed an earlier phase and so move backwards in cyclic loops that repeat previous emotion and actions. Thus, for example, a person that finds bargaining not to be working, may go back into anger or denial.

Cycling is itself a form of avoidance of the inevitable, and going backwards in time may seem to be a way of extending the time before the perceived bad thing happens.

Simpson's Portrayal of the Stages of Elizabeth Kubler–Ross' Stages of Death and Dying – Homer

Simpson's response to hearing he was dying in the 11th episode of the second season of the Simpsons: "One Fish, Two Fish, Blowfish, Blue Fish".

Dr. Hibbert: Now, a little death anxiety is normal. You can expect to go through five stages.

Dr. Hibbert: The first is denial.

Homer: No way! Because I'm not dying! [hugs Marge]

Dr. Hibbert: The second is anger.

Homer: Why you little! [steps towards Dr. Hibbert]

Dr. Hibbert: After that comes fear.

Homer: What's after fear? What's after fear? [cringes]

Dr. Hibbert: Bargaining.

Homer: Doc, you gotta get me out of this! I'll make it worth your while!

Dr. Hibbert: Finally, acceptance.

Homer: Well, we all gotta go sometime.

Dr. Hibbert: Mr. Simpson, your progress astounds me.

Elisabeth Kübler–Ross – five stages of grief

Kubler–Ross model for death and bereavement counselling, personal change and trauma

Dr Elisabeth Kübler–Ross pioneered methods in the support and counselling of personal trauma, grief and grieving, associated with death and dying. She also dramatically improved the understanding and practices in relation to bereavement and hospice care.

Her ideas, notably the five stages of grief model (denial, anger, bargaining, depression, acceptance), are also transferable to personal change and emotional upset resulting from factors other than death and dying.

We can clearly observe similar reactions to those explained by Kübler–Ross's grief model in people confronted with far less serious traumas than death and bereavement, such as by work redundancy, enforced relocation, crime and punishment, disability and injury, relationship break-up, financial despair and bankruptcy, etc.

This makes the model worthy of study and reference far outside of death and bereavement. The 'grief cycle' is actually a 'change model' for helping to understand and deal with (and counsel) personal reaction to trauma. It's not just for death and dying.

This is because trauma and emotional shock are relative in terms of effect on people. While death and dying are for many people the ultimate trauma, people can experience similar emotional upsets when dealing with many of life's challenges, especially if confronting something difficult for the first time, and/or if the challenge happens to threaten an area of psychological weakness, which we all possess in different ways. One person's despair (a job-change, or exposure to risk or phobia, etc) is to another person not threatening at all. Some people love snakes and climbing mountains, whereas to others these are intensely scary things. Emotional response, and trauma, must be seen in relative not absolute terms. The model helps remind us that the other person's perspective is different to our own, whether we are the one in shock, or the one helping another to deal with their upset.

The study of death and dying is actually known as thanatology (from the Greek word 'thanatos' meaning death). Elisabeth Kübler-Ross is accordingly sometimes referred to as a thanatologist, and she is considered to have contributed significantly to the creation of the genre of thanatology itself.

Elisabeth Kübler-Ross's seminal book was *On Death & Dying*, published in 1969, in which she explained her now classically regarded 'five stages of grief'. The book and its ideas were quite revolutionary at the time, reflecting Kübler-Ross's outspoken and bold approach, which is paradoxical given the sensitivity and compassion of her concepts.

Kübler-Ross was a catalyst. She opened up and challenged previously conservative (sweep it under the carpet, don't discuss it, etc) theories and practices relating to death and bereavement, and received an enormously favourable response among carers, the dying and the bereaved, which perhaps indicates the level of denial and suppression that had earlier characterised conventional views about the subject – particularly in the western world, where death is more of a taboo than in certain other cultures.

As stated, and important to emphasise, Kübler-Ross's five stages of grief model was developed initially as a model for helping dying patients to cope with death and bereavement, however the concept also provides insight and guidance for coming to terms with personal trauma and change, and for helping others with emotional adjustment and coping, whatever the cause. This has probably helped her ideas to spread and to enter 'mainstream' thinking.

Elisabeth Kübler-Ross and her ideas have now become synonymous with emotional response to trauma, and to grief support and counselling, much like Maslow is fundamentally associated with motivational theory; Kolb with learning styles, and Gardner with multiple intelligence.

As with much other brilliant pioneering work, the Kübler-Ross model is elegantly simple. The five stages of grief model is summarised and interpreted below.

The Kübler-Ross five stages and terminology are featured here with permission from the Elisabeth Kübler Ross Foundation, which is gratefully acknowledged. Please look at the website www.ekrfoundation.org, which enables and sustains Dr Kübler-Ross's values and mission, and extends help to those who need it. (Separate reference was made here previously to the www.elisabthkublerross.com website, which sometime after 2008 now re-directs to the EKR Foundation website.)

Please be aware that the interpretation and contextual material on this webpage represents my own thoughts on the subject. I would encourage you to develop your own ideas too – this is a deeply significant area and one that can be interpreted in many ways. My interpretation and associations are not an attempt to reproduce Kübler-Ross's thinking, they seek to provide a modern context, and to relate the basic model to the philosophies of this website.

Use of and reference to the Elisabeth Kübler-Ross five stages for commercial purposes, and publication of EKR quotations, require permission from the EKR Foundation. You can use freely the other aspects of this page subject to the normal terms for using this website, briefly summarised at the foot of this page.

Elisabeth Kübler-Ross – five stages of grief

Also known as the 'grief cycle', it is important to bear in mind that Kübler-Ross did not intend this to be a rigid series of sequential or uniformly timed steps. It's not a process as such, it's a model or a framework. There is a subtle difference: a process implies something quite fixed and consistent; a model is less specific – more of a shape or guide. By way of example, people do not always experience all of the five 'grief cycle' stages. Some stages might be revisited. Some stages might not be experienced at all. Transition between stages can be more of an ebb and flow, rather than a progression. The five stages are not linear; neither are they equal in their experience. People's grief, and other reactions to emotional trauma, are as individual as a fingerprint.

In this sense you might wonder what the purpose of the model is if it can vary so much from person to person. An answer is that the model acknowledges there to be an individual pattern of reactive

emotional responses which people feel when coming to terms with death, bereavement, and great loss or trauma, etc. The model recognises that people have to pass through their own individual journey of coming to terms with death and bereavement, etc., after which there is generally an acceptance of reality, which then enables the person to cope.

The model is perhaps a way of explaining how and why 'time heals', or how 'life goes on'. And as with any aspect of our own or other people's emotions, when we know more about what is happening, then dealing with it is usually made a little easier.

Again, while Kübler–Ross's focus was on death and bereavement, the grief cycle model is a useful perspective for understanding our own and other people's emotional reaction to personal trauma and change, irrespective of cause.

FIVE STAGES OF GRIEF – ELISABETH KÜBLER ROSS

EKR stage	Interpretation
1 – Denial	Denial is a conscious or unconscious refusal to accept facts, information, reality, etc., relating to the situation concerned. It's a defence mechanism and perfectly natural. Some people can become locked in this stage when dealing with a traumatic change that can be ignored. Death of course is not particularly easy to avoid or evade indefinitely.
2 – Anger	Anger can manifest in different ways. People dealing with emotional upset can be angry with themselves, and/or with others, especially those close to them. Knowing this helps keep detached and non-judgemental when experiencing the anger of someone who is very upset.
3 – Bargaining	Traditionally the bargaining stage for people facing death can involve attempting to bargain with whatever God the person believes in. People facing less serious trauma can bargain or seek to negotiate a compromise. For example "Can we still be friends?.." when facing a break-up. Bargaining rarely provides a sustainable solution, especially if it's a matter of life or death.
4 – Depression	Also referred to as preparatory grieving. In a way it's the dress rehearsal or the practice run for the 'aftermath' although this stage means different things depending on whom it involves. It's a sort of acceptance with emotional attachment. It's natural to feel sadness and regret, fear, uncertainty, etc. It shows that the person has at least begun to accept the reality.
5 – Acceptance	Again this stage definitely varies according to the person's situation, although broadly it is an indication that there is some emotional detachment and objectivity. People dying can enter this stage a long time before the people they leave behind, who must necessarily pass through their own individual stages of dealing with the grief.

(Based on the Grief Cycle model first published in *On Death & Dying*, Elisabeth Kübler–Ross, 1969. Interpretation by Alan Chapman 2006–2009.)

Termos

Absolutismo moral: crença característica do primeiro estágio do julgamento moral: regras são completamente fixas e imutáveis.

Acomodação: processo proposto por Piaget, segundo o qual a pessoa modifica a estrutura existente – ações, idéias ou estratégias – para adequar-se a novas experiências.

Adaptação: o processo básico na existência biológica; de acordo com Piaget, também caracteriza o funcionamento intelectual e físico. A assimilação e a acomodação são partes do processo de adaptação.

Agressão: termo geral que se aplica aos sentimentos raiva ou hostilidade. A agressão funciona como um motivo, muitas vezes em resposta a ameaças, insultos ou frustrações.

Ajustamento: relacionamento entre o indivíduo e seu ambiente, especialmente o social, na satisfação de seus motivos.

Aprendizagem: mudanças relativamente permanentes no comportamento, que resulta de experiência ou prática passada.

Aprendizagem observacional: aprendizagem de habilidades motoras, atitudes e outros comportamentos através da observação de alguém que desempenha o comportamento

Angústia básica: termo empregado por Horney para indicar fonte principal de problemas de ajustamento no desenvolvimento da personalidade. Resulta de qualquer coisa que provoque insegurança na criança, especialmente nas suas relações com os pais.

Assimilação: processo de incorporação de uma nova experiência ou informação que se ajusta à estrutura existente. Um conceito básico na teoria de Piaget.

Atitude: uma organização duradoura de processos perceptuais, motivacionais, emocionais e de adaptação, que se centralizam em algum objeto do universo da pessoa. As atitudes podem ser positivas ou negativas, vale dizer, a pessoa pode estar disposta favorável ou desfavoravelmente com relação ao objeto. É uma tendência a responder a alguma pessoa objeto ou situação, de modo positivo ou negativo. Em geral ter um componente emocional e um componente de crença. Crença é a aceitação de uma declaração. A crença suporta o componente emocional da atitude, e vice-versa.

Autonomia funcional dos motivos: noção apresentada por Allport e segundo a qual atividades resultantes de um motivo original podem, mais tarde, tornar-se motivadoras em si mesmas, depois do desaparecimento do motivo original.

Auto-realização: noção incorporada em várias teorias da personalidade, de uma tendência humana básica cuja finalidade é transformar em real o que é potencial no eu, ou seja, é tornar reais, até o máximo possível, as potencialidades de cada um.

Autoconceito: o conceito geral do eu; inclui o "eu existencial", o "eu categorial" e a auto-estima.

Auto-estima: a qualidade positiva ou negativa do autoconceito

Busca de superioridade: concepção de Adler, segundo a qual a fonte básica da motivação humana é um impulso inato e ascendente para a autoperfeição. As direções apresentadas por essas buscas têm o caráter de compensações pelas fraquezas peculiares ou pelas inferioridades percebidas pela pessoa.

Caráter: aspecto da personalidade que, em terminologia mais antiga, dizia respeito à aparência moral e à conduta do indivíduo. Conjunto de qualidades (boas ou más), de um indivíduo, que lhe determinam a conduta e concepção moral.

Caracteres genéticos: caracteres transmitidos aos indivíduos através dos genes.

Caracteres congênitos: características existentes no indivíduo ao nascer. Refere-se aos fatores que influenciaram o desenvolvimento durante a vida intra-uterina, porém não lhe

foram transmitidos através dos genes, não sendo, assim, hereditários no sentido biológico do termo.

Companheiros: outras pessoas que têm, aproximadamente, a mesma idade de uma pessoa, com quem se relacionam.

Compensação: mecanismo de defesa em que um indivíduo substitui uma atividade por outra, na tentativa de satisfazer motivos frustrados. Esforço feito para superar uma fraqueza ou uma inferioridade. Pode apresentar a forma de uma busca de superioridade no próprio domínio da inferioridade, ou pode ser direta, isto é, apresentar a forma de buscar substitutivos. Habitualmente implica falha ou perda de auto-estima em uma atividade, e a compensação dessa falha provoca esforços em outros campos de atividades.

Conservação: o conceito que as crianças de 6 a 10 anos adquiriram de que os objetos permanecem os mesmos em aspectos fundamentais, como o peso ou o número, mesmo que haja modificações externas na forma ou disposição espacial.

Complexo de Édipo: na teoria freudiana, é o fato de o menino dirigir seus sentimentos eróticos para sua mãe, e a menina para seu pai. Supõe-se que seja a fonte das identificações primárias com os pais, a partir das quais se desenvolvem as identificações posteriores.

Comportamento: qualquer ação observável de uma pessoa ou animal.

Condicionamento clássico: aprendizagem que ocorre quando um estímulo condicionado forma um par com o incondicionado.

Condicionamento operante: aprendizagem para dar uma determinada resposta, a fim de garantir reforçamento positivo, ou fugir a evitar reforçamento negativo.

Conflito de motivação: conflito entre dois ou mais motivos, resultando na frustração de um deles.

Conflito de aproximação-aproximação: conflito em que uma pessoa se sente motivada para aproximar-se de duas metas diferentes e que são compatíveis.

Conflito de afastamento-afastamento: aprendizagem para evitar um estímulo nocivo, como, por exemplo, um choque, pela resposta apropriado a um sinal de aviso.

Conflito de aproximação-afastamento: conflito em que uma pessoa tanto é atraída como é repelida pela mesma meta.

Consciência: termo normalmente usado para descrever o conjunto de regras internalizadas que Freud considerava que apareciam junto com o processo de identificação.

Crescimento: processo orgânico responsável pelas mudanças em tamanho e complexidade. Plano geral das mudanças do organismo como um todo. Sofre, além da influência do processo maturacional, a ação maciça das influências ambientais.

Desajustamento: diz respeito não apenas aos distúrbios psiconeuróticos e psicóticos, como também os mais brandos, nos quais uma pessoa se sente ansiosa ou se comporta de modo esquisito.

Desempenho: comportamento observado, diferentemente dos estados internos hipotéticos de um organismo.

Desenvolvimento: processo referente a mudanças resultantes de influências ambientais ou de aprendizagem.

Direção céfalo-caudal: refere-se ao progressivo crescimento das partes do corpo, a partir da cabeça e dirigindo-se para as pernas, que é característico do ser humano durante o seu desenvolvimento.

Direção próximo-distal: refere-se ao progressivo crescimento das partes do corpo, a partir da parte central para as partes periféricas ou terminais, que é uma direção

característica do ser humano em desenvolvimento. Assim, os ombros se desenvolvem antes, depois os braços, mãos e dedos.

Ego: na teoria freudiana, um dos três sistemas básicos que constituem a personalidade. É o sistema dos processos cognitivos–perceber, pensar, planejar, decidir–que torna possível a canalização realista e a satisfação dos instintos do Id.

Esquema: palavra que Piaget usou para as ações, idéias e estratégias às quais as novas experiências são assimiladas e que se modificam (acomodam-se) em função das novas experiências.

Estádios evolutivos: etapas da vida que reúnem padrões de características interrelacionadas, que determinam o comportamento de cada período do desenvolvimento humano.

Estádios psicosssexuais: os estádios do desenvolvimento da personalidade sugeridos por Freud e que incluem o oral, anal, fálico, latência e genital. A seqüência é amplamente influenciada pela maturação.

Estádios psicossociais: os estádios do desenvolvimento da personalidade sugeridos por Erikson, que incluem a confiança, autonomia, iniciativa, produtividade, identidade, intimidade, generatividade e integridade do ego. São influenciados pelas expectativas sociais e pela maturação.

Estádio pré-operacional: o termo usado por Piaget para o primeiro estágio do desenvolvimento cognitivo, dos 2 aos 6 anos, durante a qual a criança desenvolve habilidades lógicas e a classificação básica.

Estádio sensório-motor: o termo usado por Piaget para o primeiro estágio do desenvolvimento cognitivo, do nascimento até aproximadamente os 18 meses, quando a criança evolui das ações reflexas às voluntárias.

Estereótipo: um conjunto fixo de idéias ou expectativas sobre um grupo de pessoas como homens, negros ou outros grupos, que são aplicadas a cada novo membro do grupo sem suficiente ajustamento à individualidade. Como conceito sociológico e estatístico refere-se a uma crença ou uma atitude que são muito divulgadas numa sociedade. (Por exemplo a crença de que as louras são menos inteligentes do que as morenas.) Como conceito psicológico, refere-se a uma crença e atitude que são supersimplificadas quanto ao conteúdo e, nas quais os atributos específicos do objeto não são observados e, além disso, são resistentes à mudanças.

Estilo parental autoritário: padrão de comportamento parental descrito por Baumrind, entre outros; inclui altos níveis de diretividade e baixo nível de afetividade.

Estilo parental competente: padrão descrito por Baumrind; inclui alto nível de controle e alto nível de afeto.

Estilo parental permissivo: um terceiro tipo descrito por Baumrind, entre outros, inclui muito afeto e baixo nível de controle.

Estrutura da personalidade: a maneira peculiar pela qual se organizam, dinamicamente, os traços, as habilidades, os motivos, os valores da pessoa, a fim de formar a sua personalidade singular. É a organização de traços, motivos e modos de comportamento que caracterizam uma determinada pessoa.

Estrutura social: termo geral que se refere ao fato de que tipicamente cada sociedade atribui categorias a seus membros, espera que eles executam certas espécies de trabalhos, e que tenham determinadas atitudes e crenças.

Etologia: estudo do comportamento, especialmente o instintivo, dos animais. Tratado dos costumes, usos e caracteres gerais.

Eu categorial: o conteúdo principal do autoconceito, descrição do eu em termos de categorias como tamanho, cor, idade e crenças.

Eu existencial: a parte mais básica do autoconceito, o sentido de ser separado e distinto dos outros.

Experiência: termo que se refere à história passada do indivíduo.

Extrovertido: na tipologia de Jung, o tipo de pessoa que tem orientação dirigida para fora, para o mundo objetivo das coisas e dos acontecimentos; está interessado fundamentalmente nas atividades sociais e nas atividades práticas; é racionalista e realista. Contrasta com o invertido.

Fase oral: na teoria freudiana, a primeira fase do desenvolvimento psicosssexual, que ocorre durante o primeiro ano de vida, quando a criança centraliza seu interesse nas zonas erógenas da boca. Supõe-se que as fixações na fase oral levem ao desenvolvimento do caráter oral.

Fase anal: na teoria freudiana, a segunda fase do desenvolvimento psicosssexual, e que ocorre durante o segundo e o terceiro anos de vida, quando os interesses da criança pelo seu corpo se centralizam na atividade anal, especialmente com relação ao controle obrigatório das fezes. Supõe-se que a fixação na fase anal leve ao desenvolvimento do caráter anal ou compulsivo.

Fase fálica: na teoria freudiana, a terceira fase do desenvolvimento psicosssexual, durante o qual o interesse da criança, pelo seu corpo se volta para os órgãos sexuais e para os prazeres ligados ao seu manuseio; é durante esse período que ocorre o chamado complexo de Édipo.

Fase genital: na teoria freudiana, a fase final do desenvolvimento psicosssexual, e que ocorre na puberdade quando o adolescente sente uma mudança de interesse; já não é o objeto primário, mais se voltam para outras pessoas e coisas, como objetos importantes; é o período durante o qual surgem as ligações heterossexuais.

Figura paternal: caso de transferência em que uma pessoa é considerada como se fosse o pai.

Frustração: distorção do comportamento motivado em direção a uma meta.

Gêmeos idênticos: dois indivíduos completos, que se desenvolveram de um óvulo fertilizado (zigoto) segmentado. Devem ser contrastados com os "gêmeos fraternos". Os gêmeos idênticos são geneticamente iguais, são de grande interesse para o psicólogo ocupado com o problema dos fatos hereditários no comportamento.

Gêmeos fraternos: Dois indivíduos que se desenvolveram de dois diferentes óvulos fertilizados (zigotos). Devem ser contrastados com "gêmeos idênticos". Os gêmeos fraternos podem ser meninos ou meninas, ou de sexos diferentes. Os gêmeos fraternos não são mais semelhantes, geneticamente, do que quaisquer outros irmãos ou irmãs.

Gene: é o elemento essencial na transmissão de características hereditárias transportado nos cromossomos. A unidade de natureza bioquímica, da hereditariedade, e que se localiza nos cromossomos. Supõe-se que o gene, ao reagir ao ambiente e aos outros genes, seja um fator na determinação dos traços hereditários e das estruturas do indivíduo em desenvolvimento.

Gênero (conceito de): o conceito amplo sobre o próprio gênero e dos outros, desenvolve-se durante os primeiros 5 ou 6 anos de vida.

Gênero (constância): o passo final no desenvolvimento do conceito de gênero, quando a criança compreende que o gênero não muda, mesmo que haja mudanças externas, como roupas e comprimento dos cabelos.

Gênero (estabilidade): o segundo passo no desenvolvimento do conceito de gênero, no qual a criança entende que o gênero da pessoa continua a ser estável durante toda a vida.

Glândulas endócrinas: glândulas, incluindo as supra-renais, tireóide, pituitária, testículos e ovários, que secretam os hormônios que governam o crescimento físico geral e a maturidade sexual.

Grupo formal: grupo social com a estrutura relativamente permanente de posições, cargos e papéis.

Grupo social: qualquer grupo de pessoa, formal ou informal, reunido ou disperso; as pessoas se relacionam entre si por algum interesse ou vinculação comum.

Grupo primário: pequeno grupo com o qual uma pessoa tem contatos freqüentes e informais, com a família, amigos e associados.

Habilidade, capacidade: potencial para a aquisição de uma perícia, ou de uma já adquirida.

Id: na teoria freudiana, um dos três sistemas básicos que constituem a personalidade. É a fonte das energias instrutivas básicas e inconscientes, subjacentes a todo o comportamento da pessoa.

Identificação: o processo de incorporação das qualidades e idéias de outra pessoa. Freud considerava que era o resultado da crise edipiana dos 3-5 anos. A criança tenta tornar-se o pai do mesmo sexo.

Imitação: o termo usado por Bandura para descrever o processo de aprendizagem através da observação.

Incentivo: termo aproximadamente sinônimo de meta, mas implicando a manipulação de uma meta para motivar o indivíduo.

Instinto: os comportamentos instintivos são inatos, predeterminados e evocados pela presença de estímulos específicos. Eles tem papel fundamental na teoria etológica.

Inteligência: termo que cobre as habilidades de uma pessoa em uma vasta faixa de tarefas que envolvem vocabulário, números, solução de problemas, conceitos, e assim por diante. Medida pelo teste padronizado de inteligência, geralmente envolve diversas habilidades específicas, com especial ênfase nas verbais.

Introvertido: na tipologia de Jung, o tipo de pessoa que tem orientação subjetiva; tem um interesse fundamental em idéias, imaginação e vida interior; empiricista e idealista. Contrasta com o extrovertido.

Libido: Na teoria freudiana, a energia psíquica básica. Embora seja definida, popularmente, como de natureza sexual, tem maior amplitude, referindo-se a todos os impulsos de busca do prazer.

Linguagem: conjunto de símbolos usados na comunicação e no pensar.

Maturação: desdobramento, progressivo ou sucessivo, de diferentes funções físicas e mentais, assim como de capacidades, à medida que se desenvolvem as estruturas físicas subjacentes, através do processo normal de crescimento. É governado por hereditariedade e pelas condições ambientais.

Mecanismo de defesa: reação à frustração que defende a pessoa contra a ansiedade, e serve para distinguir motivos, de modo que o indivíduo engana-se a si próprio sobre seus verdadeiros motivos e metas. Formas de reação à angústia despertadas por conflitos, e que permitem a proteção e o realce da auto-imagem. Os mecanismos de defesa aumentam a auto-estima. Os "mecanismos" não são escolhidos deliberadamente pela pessoa. São comuns a todos, e despertam sérios problemas de ajustamento apenas quando ocorre em quantidade excessiva, e assim impedem que a pessoa enfrente realisticamente as suas dificuldades. Na teoria freudiana são as estratégias que o ego utiliza para lidar com a ansiedade, incluindo negação, repressão, identificação e proteção.

Meio ambiente: conjunto de fatores exteriores, que atuam sobre o comportamento do indivíduo, possibilitando ao mesmo expandir o seu potencial hereditário nas diversas gradações, ou inibir a manifestação do mesmo, em diversos graus.

Mielina: a camada que envolve todos os nervos do corpo e que não esta totalmente desenvolvida no nascimento.

Mielinização: o processo pelo qual a mielina é desenvolvida.

Moralidade heterônoma: o primeiro estágio de raciocínio moral que Piaget propôs; é caracterizado pelo absolutismo moral e pela crença na justiça imanente. Os julgamentos baseiam-se nas conseqüências e não nas intenções.

Moralidade autônoma: o segundo estágio de raciocínio moral proposto por Piaget; desenvolve-se a partir dos 7 anos, e caracteriza-se pelo julgamento das intenções e ênfase na reciprocidade.

Moralidade pré-convencional : o primeiro nível de moralidade proposto por Kohlberg, no qual os julgamentos morais são dominados pelas considerações do que será punido ou do que parece bom.

Moralidade pós-convencional: o terceiro nível de moralidade proposto por Kohlberg, no qual as considerações de justiça, direitos individuais e contrato dominam o julgamento moral.

Motivo: necessidade e direção do comportamento por meta. Tendência impulsiva.

Motivos sociais: motivos geralmente aprendidos que exigem a presença ou reação de outras pessoas para a sua satisfação. Na motivação humana usam-se necessidade e motivo como sinônimos.

Necessidade: qualquer falta dentro do indivíduo, seja ela adquirida ou fisiológica; muitas vezes usada como sinônimo de impulso ou motivo.

Norma do grupo: expectativa ou padrão de comportamento amplamente compartilhada entre a maioria dos membros de um grupo, classe ou cultura.

Operação: o termo usado por Piaget para os esquemas complexos, internos, abstratos e reversíveis, observados a partir dos 6 anos.

Operações concretas: o estágio de desenvolvimento proposto por Piaget que vai dos 6 aos 12 anos, e no qual desenvolvem-se operações mentais, como a subtração, reversibilidade, classificação multiplicativa, etc.

Operações formais: o nome dado por Piaget ao quarto e último estágio do desenvolvimento cognitivo, que ocorre durante a adolescência quando o jovem torna-se capaz de manipular e organizar idéias tão bem quanto objetos.

Organização: um dos processos básicos do funcionamento humano, junto com a adaptação.

Papel: padrão de comportamento que se espera de uma pessoa de determinado status.

Patrimônio hereditário: conjunto de caracteres transmitidos ao indivíduo através dos genes, de uma geração a outra.

Pensamento: processo representativo de experiência prévia; consiste em imagens, diminutos movimentos musculares, linguagem e outras atividades no sistema nervoso central.

Período crítico: período de tempo em que um organismo está pronto ao máximo para a aquisição de certas respostas.

Personalidade: organização permanente das predisposições do indivíduo, de seus traços característicos, motivações, valores e modos de ajustamento ao ambiente. Características e maneiras distintivas pelas quais um indivíduo se comporta. A maneira é característica, porque representa o comportamento habitual ou típico. É distintiva porque o diferencia de outras pessoas.

Perturbações psicossomáticas: perturbações físicas provocadas por fatores psicológicos; por exemplo, úlceras do estômago provocadas por angústia crônica.

Preconceito: literalmente, prejudgamento; de modo mais geral, atitude com tom emocional pró ou contra um objeto, pessoa ou grupo. Tipicamente, é a atitude hostil que coloca em desvantagem uma pessoa ou um grupo. Atitudes que tendem a colocar objetos numa situação privilegiada ou desfavorecida, sem considerar os dados existentes.

Preconceito social: atitude hostil para com algum grupo social.

Prontidão: estádios na maturação quando um comportamento pode surgir sem treinamento; antes desse estágio não há possibilidade de comportamento, não importa o quão sofisticado e interno seja o treinamento.

Predisposição: no estudo de ajustamento pessoal, é a tendência herdada e que dá a base biológica para o desenvolvimento de certas características do temperamento e da personalidade.

Pré-natal: antes do nascimento.

Processo simbólico: processo representativo de experiência prévia; essencial na ação de pensar.

Processos inconscientes: processos ou eventos psicológicos dos quais uma pessoa não se apercebe.

Projeção: disfarce de uma fonte de conflitos, por meios da atribuição de motivos próprios a outra pessoa.

Psicologia do Desenvolvimento: ramo da psicologia que estuda as mudanças de comportamento que ocorrem com a idade.

Puberdade: refere-se ao conjunto de mudanças físicas e hormonais que levam à maturidade sexual. Refere-se ao início da capacidade de reprodução. O termo pubescência refere-se à obtenção da maturidade sexual. Compreende o período de vida entre 11,12 e 13,14 anos.

Realismo moral: entra descrição da moralidade heterônoma.

Regras internalizadas: um conjunto de padrões sobre o que é certo e errado que cada um de nós carrega consigo.

Resposta: geralmente, qualquer comportamento de um organismo.

Resposta condicionada: resposta produzida por um estímulo condicionado após a aprendizagem.

Resposta incondicionada: resposta eliciada por um estímulo incondicionado.

Rivalidade entre irmãos: sentimentos de ciúme e competição entre irmãos. Muitas vezes surge numa criança, quando nasce um nené na família; leva a criança a comportamento agressivo e, às vezes, regressivo.

Síndrome autoritária: uma constelação de traços, freqüentemente encontrados juntos em alguns indivíduos. Inclui excessivo conformismo, comportamento e valores autoritários, supercontrole de impulsos e sentimentos, rigidez nos processos de pensamento, preconceito com relação a grupos minoritários. Supõe-se que derive formas excessivamente severas de tratamento disciplinar pelos pais contra os quais se desenvolve a hostilidade reprimida.

Síndrome compulsiva: uma constelação de traços freqüentemente encontrados associados em indivíduos. Inclui metodização, observação, avareza, pontualidade, excessiva limpeza. Supõe-se que resulte de fixações que ocorre na fase anal do desenvolvimento psicosexual; por isso, é, às vezes, denominado caráter anal.

Socialização: refere-se ao processo pelo qual fatores socialmente determinados se tornam capazes de influir no controle do comportamento da pessoa. Aprendizagem para

que a pessoa se comporte da maneira prescrita por sua família e cultura, e para ajustar-se nos relacionamentos com outras pessoas.

Superego: na teoria freudiana, um dos sistemas básicos que constituem a personalidade. É um sistema de forças de restrição e inibição derivadas de normas e regulamentações sociais, e que são usadas na repressão e canalização de impulsos básicos—especialmente agressivos e sexuais—vistos como perigosos ou prejudiciais pela sociedade. É a consciência moral ou o sentimento moral.

Tarefa evolutiva: tipo de aprendizagem, ou ajustamento, que deve ocorrer em determinada fase do indivíduo, ou da vida humana. Quando a aprendizagem ocorre, os ajustamentos nas fases subsequentes realiza de modo mais satisfatório. Quando a aprendizagem não ocorre, esse ajustamento se torna mais difícil, e pode deixar de ocorrer.

Temperamento: aspectos da personalidade referentes às reações emocionais típicas, aos estados de humor, às características de atividades da pessoa. Conjunto de traços psicofisiológicos de uma pessoa e que lhe determinam as reações emocionais.

Tipos de personalidades: categorias qualitativamente diferentes em que se supõe que possam ser divididas as personalidades. Existem teorias de tipos simples, que supõem um número muito limitado de categorias, e teorias complexas de tipos, que supõem a classificação de pessoas num grande número de dimensões.

Traço: uma característica permanente do indivíduo, e que se manifesta de forma consistente no comportamento realizado em grande variedade de situações . Os traços tem muitas modalidades; alguns são superficiais e outros são profundos.

Turma: grandes grupos de crianças ou adolescentes, geralmente compostos de diversas "panelas", mas mantidas juntas em função de interesses ou background comum.

Variável: uma das condições medidas ou controladas em um experimento.

Variável dependente: variável que se modifica em resultado de mudanças na variável independente.

Variável independente: variável que pode ser escolhida ou modificada pelo experimentador, e que é responsável por alterações na variável dependente