

A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: ALGUMAS REFLEXÕES

FABIANA POLETTI BELOTO¹
SHEILA MARIA ROSIN²

RESUMO

As teorias denominadas de Epistemologia Genética e Psicanálise permitem entendermos o desenvolvimento humano de forma fixa, universal, natural e espontânea. Na contramão destas teorias temos a abordagem Histórico-Cultural que enfatiza as questões sociais relativas ao mesmo. De acordo com esta teoria os progressos cognitivos, afetivo-emocionais e físicos dos sujeitos não obedecem a uma ordem cronológica e com estruturas específicas rigorosamente estabelecidas, mas dependem da condição social e cultural do meio no qual o sujeito se desenvolve. Desta forma, objetivamos apresentar pautas para reflexões que permitam a compreensão do desenvolvimento humano de forma mais abrangente e em consonância com as suas múltiplas possibilidades, considerando as vinculações entre os aspectos físicos, emocionais, cognitivos e culturais. Para atingirmos o objetivo da pesquisa foi necessário uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo. Concluímos que a Psicologia Histórico-cultural compreende que o desenvolvimento ocorre no indivíduo por meio da relação que o mesmo estabelece com o meio social e não depende rigorosamente do biológico para formar estruturas específicas.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Periodização. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The so-called theories of genetic epistemology and Psychoanalysis allow understanding human development of fixed form, universal, natural and spontaneous. Against the grain of these theories have the historical-Cultural approach that emphasizes social issues relating to same. According to this theory the cognitive, affective-emotional progress and physicists of the subject do not obey a chronological order and with strictly established specific structures, but depend on the social and cultural condition of the medium on which the subject develops. In this way, we aim to introduce guidelines for reflections that allow the understanding of human development more broadly and in line with its multiple possibilities, considering the linkages between the physical, emotional, cognitive and cultural rights. To achieve the objective of the research was necessary a review of qualitative character. We conclude that the historical-cultural Psychology understand that development takes place in the individual by means of the relationship that it establishes with the social environment and does not depend on strictly biological's to form specific frameworks.

Keywords: Development. Periodization. Historical-Cultural Theory.

¹ Acadêmica do 4º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

² Professora do curso de Pedagogia, do Departamento de Teoria e Prática da Educação, da Universidade Estadual de Maringá.

INTRODUÇÃO

A preocupação com as especificidades do desenvolvimento humano ao longo do tempo evidencia a ocorrência de transformações no que se refere ao conceito de infância. Conforme Boto (2007), no século XVI as crianças eram consideradas adultos em miniatura, as quais passavam a pertencer ao mundo adulto a partir dos 7 anos de idade, quando começavam a se alimentar e vestir sozinhas. A morte das crianças, neste período, era considerada um acontecimento comum devida a falta de cuidados básicos e de higiene. Desta forma, não havia conhecimento sobre as especificidades das condições infantis.

Todavia, no século XVII a literatura causa impacto diante da figura infantil, representando-as como seres fracos e inocentes. Com isso, surgem as primeiras vestimentas exclusivamente infantis diferenciadas pelo sexo e classe social. De acordo com Boto (2007), o reconhecimento da inocência da criança foi necessário para que desenvolvesse os sentimentos de proteção da sua pureza original.

O reconhecimento da inocência infantil, atrelado à identificação da necessidade de se proteger a criança de ambientes que pudessem ser corruptores de sua pureza original, revela-se um fator de preservação dessa menor idade. Nota-se que, por criança, aqui se compreende o ser em etapa de desenvolvimento; em formação: todo aquele que não é reconhecido como sujeito adulto; portanto, entre zero e mais ou menos os dezoito anos (BOTO, 2007, p. 22).

Conforme essa autora, neste período a infância passou a ser entendida como uma etapa de desenvolvimento e novas atitudes são tomadas em relação a criança, como a liberação do trabalho, a mudança na forma de vestir e a separação do mundo adulto. Além disso, as literaturas da época passaram a retratar as crianças como o centro da atenção, envolta com brinquedos, restringindo-as de algumas brincadeiras consideradas impróprias para essa idade. Além disso, a figura infantil era desenhada no seio familiar, no sentido de proteção dos adultos (BOTO, 2007).

Neste sentido, diante da preocupação com as especificidades da infância foram criadas teorias que explicam o desenvolvimento do ser humano que vão do nascimento até a idade adulta. Muitas destas teorias, sistematizadas por uma área de conhecimento denominada de Psicologia do Desenvolvimento, entendem o mesmo a partir dos pressupostos inatistas, que defendem que os progressos cognitivos, afetivos/emocionais e físicos dos sujeitos obedecem a uma ordem

cronológica independente do contexto histórico, cultural e social em que eles estão inseridos. Entre estas, encontram-se os pressupostos de Piaget(1896-1980)³ e Freud (1856-1939).

Para Piaget, o desenvolvimento humano acontece por meio de estágios, denominados de: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal, que acontecem gradualmente e de forma universal. A principal característica destes estágios é a construção de estruturas mentais específicas que permitem a construção de conhecimentos específicos, cada vez mais complexos e elaborados (PIAGET, 1971).

A teoria do desenvolvimento psicosssexual elaborada por Freud⁴ (1856-1939), defende que o mesmo ocorre por meio das fases: oral, anal, fálica, latência e genital, que são determinadas principalmente pelos impulsos sexuais e pela circulação da libido pelo corpo (D´ANDREA, 2012).

Em oposição aos pressupostos presentes nas teorias Psicanalítica e na Epistemologia Genética, Palácios (1995) alerta para o caráter fixo, universal, natural e espontâneo subjacente à teoria dos estágios/fases, ou seja, as teorias que compreendem o desenvolvimento independente da condição cultural e social do sujeito. Portanto, consideram o biológico como fator determinante para o desenvolvimento, isto é, que o mesmo segue uma lógica evolutiva determinada biologicamente, já estabelecida na estrutura mental previamente.

Palacios (1995) aponta que o desenvolvimento, para estes modelos organicistas, possui um caráter teleonômico, ou seja, o processo evolutivo é um caminho orientado a atingir uma determinada meta, como se fosse o ápice do desenvolvimento. Portanto, o processo evolutivo consiste no progresso sequencial em direção a um objetivo traçado para aquele determinado período.

³Jean Piaget nasceu no dia 9 de agosto de 1896, em Neuchâtel, na Suíça. Piaget frequentou a Universidade de Neuchâtel, onde estudou Biologia e Filosofia. Ele recebeu seu doutorado em Biologia em 1918, aos 22 anos de idade. Além disso, dedicou seus estudos para o desenvolvimento da inteligência infantil, os quais influenciaram nos campos da Psicologia e Pedagogia.

⁴Sigismund Schlomo Freud nasceu em Freiberg, na Morávia, no dia 6 de maio de 1856. Freud foi um médico neurologista e importante psicólogo austríaco. Foi considerado o pai da Psicanálise, a qual a partir dos sentimentos e pensamentos reprimidos dos pacientes possibilitou descobrir o inconsciente. Freud morreu em Londres, Inglaterra, no dia 23 de setembro de 1939.

Contudo, além das teorias apresentadas anteriormente, têm-se outras que questionam esta periodicidade em relação aos estágios/fases, atrelando o desenvolvimento humano muito mais aos aspectos culturais e sociais do que aos cronológicos.

Neste sentido, tem-se como referência a abordagem Histórico-Cultural, cujos teóricos enfatizam o desenvolvimento psíquico em seu caráter histórico, ou seja, naquele em que as condições históricas e culturais exercem influência significativa no decorrer do processo psíquico do sujeito. O maior expoente desta abordagem foi o psicólogo russo Lev Seminovitch Vigotski (1896-1934), que destacou que as mudanças históricas impulsionam transformações na consciência e no comportamento humano (FACCI, 2004).

Desta forma, objetivamos com este estudo apresentar pautas para reflexões que permitam a compreensão do desenvolvimento humano de forma mais abrangente e em consonância com as suas múltiplas possibilidades, considerando as vinculações entre os aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. Além disso buscamos responder o seguinte problema de pesquisa: Quais reflexões podemos promover em relação à periodização do desenvolvimento humano compreendida a partir de estágios/fases?

O interesse pelo tema foi pelo fato de verificar por meio dos estágios obrigatórios e do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação de Docência (PIBID) que alguns conteúdos e atividades que são abordados em sala de aula não levam em consideração as especificidades das crianças naquele determinado desenvolvimento.

Para atingirmos o objetivo foi necessário fazer uma revisão bibliográfica de cunho qualitativo com autores que possibilitaram compreendermos o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social na criança. A pesquisa bibliográfica foi produzida a partir de materiais já publicados, retirando informações que subsidiam todo o conhecimento que foi utilizado para resolver o problema de pesquisa. Neste sentido, Marconi e Lakatos (2003) ressaltam que esse tipo de pesquisa abrange toda bibliografia que já foi publicada em relação ao tema em estudo, ou seja, é desenvolvida por meio de materiais já elaborados, como livros e artigos científicos que são importantes para o levantamento das informações.

O texto foi estruturado de forma a contemplar primeiramente a teoria do desenvolvimento cognitivo estabelecido por Jean Piaget. Em seguida, foi explorada a teoria do desenvolvimento psicosssexual descrita por Sigmund Freud. Posteriormente, será destacada a periodização do desenvolvimento conforme a teoria Histórico-Cultural. Por fim, serão apresentadas as considerações finais e as referências utilizadas neste estudo.

2. Desenvolvimento Afetivo: Sigmund Schlomo Freud (1856-1939)

A teoria intitulada de Psicanálise foi desenvolvida por Sigmund Schlomo Freud (1856-1939) e, segundo D'Andrea (2012, p.11), foi por meio dela que se estabeleceu as bases científicas para a compreensão “psicodinâmica da conduta humana”. Para isso, Freud organizou seus escritos por meio de tópicos, a primeira denominada topográfica e a segunda estrutural.

Na primeira tópica, D'Andrea (2012) destaca três esferas presentes na organização do trabalho psíquico: consciente, pré-consciente e inconsciente. Assim, o consciente se refere aos estímulos internos e externos que foram recebidos e registrados como prazer ou desprazer, os quais são formados por percepções, raciocínio e pensamento. O pré-consciente está mais relacionado com o consciente, desta forma, está direcionado às nossas lembranças e memórias. Por último, o inconsciente que tem elementos implícitos da vida de um indivíduo, assim, se refere a informações que não estão ligadas ao consciente. Portanto, é formado por pulsões, tendências e desejos, exclusivamente afetivo-sexual.

Segundo esse autor, na segunda tópica qualquer manifestação de comportamento requer uma estrutura. Com isso, Freud analisou que o desenvolvimento mental requer uma estrutura no aparelho psíquico, denominadas: id, ego e superego.

O id é a primeira estrutura que desenvolve todas as outras, assim se refere às necessidades básicas e instintivas da criança depois do nascimento.

Neste sentido, a atividade humana, no início da existência, é basicamente animal. Nesta época, a criança ao buscar satisfazer seus impulsos básicos, naturalmente não procura avaliar sua racionalidade nem as fontes de satisfação disponíveis. Ela deseja gratificação imediata e não tolera frustrações (D'ANDREA, 2012, p.12).

Portanto, o id estabelece de modo inconsciente, confirmado pelo princípio do prazer, visando à satisfação imediata das necessidades do corpo. Com isso, as outras estruturas como o ego e o superego se desenvolvem.

O ego, por sua vez, é a parte racional da atividade psíquica que auxilia o id a conter os impulsos. Portanto, ele evita a manifestação completa dos impulsos, buscando uma legalidade com a questão moral e idealista. Contudo, o superego age como a parte moral, ou seja, que contém regras e normas instituídas socialmente, as quais se incorporam como forma de uma atividade consciente (D'ANDREA, 2012).

Fadiman e Frager (1986) compreendem que as manifestações do id, ego e superego se desenvolvem com graus distintos de intensidade, exigindo uma carga de energia diferenciada, isto é, graus de motivações diferentes para cada uma dessas atividades mentais. Contudo, a energia libidinal é sempre uma motivação, formada pela fonte primária do id, para o alcance de satisfazer os impulsos.

Conforme D'Andrea (2012), Freud explicita que o comportamento humano ocorre de acordo com a energia libidinal que está disponível no determinado período do desenvolvimento.

Freud concebeu o desenvolvimento da personalidade a partir do conceito de libido. Libido é um conceito biológico e significa a energia que está a disposição dos impulsos de vida ou sexuais. Esta energia provém de certos processos bioquímicos cujo dinamismo intrínseco ainda não é totalmente conhecido. É submetida a um processo de desenvolvimento que ocorre numa série de estágios ou fases predeterminadas. Quer dizer, todas as pessoas, seja qual for o meio em que vivam, atingirão a vida adulta através da sucessão de fases numa sequência praticamente inevitável (D'ANDREA, 2012, p.26).

Sendo assim, esse autor menciona que as fases do desenvolvimento procedem independentemente do meio em que o sujeito está inserido, isto é, são inevitáveis. Estas fases mencionam a resolução das situações conflituosas desenvolvidas pelo crescimento físico com a interação com o ambiente. Desta maneira, explicita cinco fases do desenvolvimento da personalidade relacionada com a energia libidinal disponível em cada idade estabelecida, as quais são denominadas como: oral, anal, fálica, latência e genital.

De acordo com Barros (2010), a fase oral é caracterizada na criança de zero a um ano de idade. Como aponta essa autora: "Na realidade, em algumas crianças

essa fase termina com o desmame. A boca, nesse estágio, é o órgão do corpo por meio do qual a criança satisfaz suas necessidades básicas de sobrevivência, obtendo prazer e gratificação” (BARROS, 2010, p.59). Assim, a energia libidinal está direcionada na parte inicial do trato digestivo, ou seja, a boca satisfaz seus prazeres e gratificação. Deste modo, a alimentação é o principal elemento para desenvolver a personalidade.

Na fase anal, que acontece na criança de um a três anos, a energia libidinal está localizada na parte final do trato digestivo, isto é, no ânus. Todavia, se antes o cuidado era a forma como a criança se alimentava e satisfazia seus desejos pela boca, no período anal a prudência está direcionada à maneira como o papel materno lidará com a situação excretora, ou seja, a criança pode reter ou expulsar as fezes conforme seus prazeres.

[...] a criança considera as fezes como objetos internos que são destruídos pela eliminação e evacuar pode ser, assim, uma expressão da libertação de forças destrutivas. Nas relações objetais a excreção assume características de agressividade prazenteira, portanto sádicas. Isto é observado quando a criança faz uso das evacuações para contrariar os pais que desejam mantê-la limpa. Na fase retentiva, o prazer principal deixa de ser a expulsão das fezes, para ser a retenção. Além da antecipação de um prazer maior pela expulsão posterior, a retenção determina uma intensa estimulação prazerosa da mucosa retal (D'ANDREA, 2012, p.48).

A fase anal consiste em duas etapas. A primeira é denominada expulsiva, ou seja, quando o indivíduo considera as fezes como um objeto do seu organismo capaz de destruir quando é eliminado. A segunda se refere à fase retentiva, isto é, quando o sujeito retém as fezes para, quando eliminá-las, ter um maior prazer (D'ANDREA,2012).

Na fase fálica, que ocorre entre os 3 a 5 anos de idade, a energia libidinal é direcionada para as partes genitais do sujeito que descobre o prazer pela manipulação das mesmas.

Conforme Morgado (2000, p.102), este período é marcado pelo Complexo de Édipo, no qual a criança se vincula sexualmente à pessoa que identificou como figura materna ou paterna, porém com a questão da cultura do incesto, o mesmo é obrigado a renunciar a esta posse.

Um dos genitores ou ambos, ao qual a criança se vinculou inicialmente pela identificação- é agora tomado como objeto do amor sexual. O processo culmina no complexo de Édipo, que, na sua forma simplificada, implica destinar agressividade ao outro genitor tomado como obstáculo à posse do objeto sensual. Mas, de fato, o outro genitor, assim como a interdição cultural do incesto de que é representante, obstaculiza a posse do objeto. Além disso, a criança ainda não tem as condições físicas e mentais que lhe permitiriam levar a termo essa primeira eflorescência de sexualidade.

Com isso, inicialmente a menina precisa desligar-se emocionalmente da figura materna e trocá-la pela figura paterna. O menino, ao contrário, odeia o pai, mas ao mesmo tempo em que sente ódio, ele lhe deseja o bem, porém ama a mãe.

A fase de latência é caracterizada na criança de cinco a dez anos de idade, a qual: “Seria acertado dizer que, havendo uma passagem satisfatória pelas fases anteriores, os impulsos sexuais estariam agora mascarados por novas motivações” (D’ANDREA, 2012, p.73). Sendo assim, conforme esse autor, a energia libidinal estava canalizada para as interações sociais e motivações, além disso, o indivíduo demonstra toda a personalidade construída durante as fases anteriores.

A fase genital se refere à adolescência e ocorre no sujeito com dez a doze anos de idade. O indivíduo, neste período, é marcado pela busca de identidade e procura sempre estar em grupo. Portanto, procura nas atividades intelectuais, artísticas e, conforme as oscilações de sentimentos como o ódio e o amor, o objetivo de identificar-se perante a personalidade (D’ANDREA, 2012).

Com isso, o desenvolvimento para Freud é construído por meio de fases que estão relacionadas com o desejo afetivo-sexual que fica constante no inconsciente do sujeito. Desta forma, esses períodos são fixos e imutáveis, ou seja, não sofrem alterações de acordo com o ambiente, pois o fator principal para o desenvolvimento, segundo Freud, é o fator biológico (D’ANDREA, 2012).

3. Desenvolvimento cognitivo: Jean Piaget (1896-1980)

A teoria denominada por Piaget (1896-1980) como Epistemologia Genética enfatiza a origem do conhecimento desde quando a criança nasce até a idade adulta. Sendo assim, busca compreender como a lógica do pensamento infantil se transforma na lógica do pensamento adulto.

Conforme Flavell (1965), na teoria de Piaget o fator biológico se relaciona com o meio e vice-versa, possibilitando o desenvolvimento cognitivo no indivíduo.

O funcionamento intelectual é uma forma especial de atividade biológica e, como tal, possui importantes atributos em comum com as atividades nas quais tem origem. Em outras palavras, a inteligência traz uma marca biológica e esta marca define suas características essenciais (FLAVELL, 1965, p.42).

Segundo esse autor, para que haja desenvolvimento é necessário que o organismo se adapte ao meio, o que leva o sujeito a uma coordenação dos processos cognitivos, isto é, o indivíduo é ativo em relação ao seu desenvolvimento mental, pois define características essenciais para o período determinado.

Wadsworth (2003) enfatiza que Piaget compreende a mente como um conjunto de estruturas, as quais se adaptam e se modificam conforme a idade e o desenvolvimento mental.

Piaget definiu o desenvolvimento como um processo contínuo ao longo de um continuum. As mudanças no desenvolvimento intelectual são graduais e nunca abruptas. Os esquemas são construídos e reconstruídos (ou modificados), gradualmente. Da perspectiva piagetiana, o desenvolvimento é visto, apropriadamente, como um continuum (WADSWORTH, 2003, p.31).

Segundo esse autor, para que o desenvolvimento aconteça são necessários os esquemas, estruturas específicas da psique humana que possibilitam a adaptação e organização dos estímulos que recebem do meio. Deste modo, os esquemas têm a função de processar e identificar os estímulos que estão sendo inseridos, assim eles mudam e progridem continuamente conforme o estímulo que receberão do ambiente.

Contudo, para que os esquemas se formem são necessários os processos de assimilação e acomodação. Assimilação se refere ao estímulo que o indivíduo está recebendo relacionado com os esquemas que ele já possui.

A criança olha para a vaca (estímulo) e diz, "É um cachorro". O que aconteceu? O menino, vendo o objeto (vaca) no campo, examinou sua coleção de esquemas até encontrar um que lhe pareceu apropriado para nele incluir o objeto. Para a criança, o objeto (vaca) tem todas as características de um cachorro- ele se encaixa no

esquema cachorro- e assim a criança concluiu que aquele objeto era um cachorro (WADSWORTH, 2003, p.19).

Neste caso, segundo Wadsworth (2003), a criança relaciona a vaca com o esquema que ela já possui, ou seja, o cachorro, pois ambos apresentam características físicas parecidas. Com isso, para que o sujeito possa diferenciá-los é preciso que ocorra a acomodação.

Ora, assimilando assim os objetos, a ação e o pensamento são compelidos a se acomodarem a êstes, isto é, a se reajustarem por ocasião de cada variação exterior. Pode-se chamar “adaptação” ao equilíbrio destas assimilações e acomodações (PIAGET, 1971, p.15).

Piaget (1971) explica que acomodação são os conflitos cognitivos que geram mudanças psicológicas, possibilitando ao indivíduo formar novos esquemas com o intuito de se adaptar ao meio. Assim, acomodação e assimilação são processos fundamentais para a adaptação intelectual e o desenvolvimento de novos esquemas mentais. Contudo, para que estes esquemas sejam formados, a criança precisa ter uma necessidade, isto é, estar interessada ou instigada no determinado objeto/ação. Em outras palavras, o sujeito necessita de um desequilíbrio, o qual é provocado e motivado em assimilar e acomodar as experiências externas, quando o acomoda e assimila este terá um novo equilíbrio.

A ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilíbrio. É por isso que, nas fases de construção inicial, se pode considerar as estruturas mentais sucessivas que produzem o desenvolvimento como formas de equilíbrio, onde cada uma constitui um progresso sobre as precedentes (PIAGET, 1971, p.14).

Segundo esse autor, por meio dos equilíbrios é possível o desenvolvimento de novos esquemas, isto é, acrescenta-se estados superiores ao anteriormente desenvolvido. Desta maneira, se estabelece que o desenvolvimento cognitivo ocorra por meio de estágios, denominados: Sensório- motor (0-2 anos); Pré-Operacional (2-7 anos); Operações Concretas (7-11 anos) e Operações Formais (11-15 anos).

No estágio Sensório-motor, que ocorre de 0 a 2 anos de idade, a criança age, nos primeiros meses de vida, por comportamentos reflexos que se modificam

posteriormente, ou seja, formam novas estruturas até ela agir por comportamentos cada vez mais motores.

Ora, esta “assimilação senso-motora” do mundo exterior imediato realiza, em dezoito meses ou dois anos, toda uma revolução copérmica em miniatura. Enquanto que, no ponto de partida deste desenvolvimento, o recém-nascido traz tudo para si ou, mais precisamente, para o seu corpo, no final, isto é, quando começam a linguagem e o pensamento, êle se coloca, praticamente, como um elemento ou um corpo entre os outros, em um universo que construiu pouco a pouco, e que sente depois como exterior a si próprio (PIAGET, 1971, p.16).

De acordo com Piaget (1971), por meio do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, neste período, o indivíduo consegue se organizar podendo diferenciar o mundo exterior com o de seus sentimentos.

Piaget (1971) destaca o estágio Pré-Operacional que se caracteriza na criança de 2 a 7 anos. Neste estágio, o indivíduo, para realizar uma ação, necessita que o objeto esteja no seu campo visual, pois ainda não tem o pensamento abstrato e lógico desenvolvido. Uma das maiores conquistas deste estágio é a aquisição da linguagem, a qual possibilitará verbalizar a ação antes de executar.

A linguagem, permitindo ao sujeito contar suas ações, fornece de uma vez à capacidade de reconstruir o passado, portanto, de evocá-lo na ausência de objetos sobre os quais se referiram as condutas anteriores, de antecipar as ações futuras, ainda não executadas, e até substituí-las, às vezes, pela palavra isolada, sem nunca realizá-las. Êste é o ponto de partida do pensamento. Mas, aí, deve-se acrescentar que a linguagem conduz à socialização das ações; estas dão lugar, graças a ela, a atos de pensamento que não pertencem exclusivamente ao eu que os concebe, mas, sim, a um plano de comunicação que lhes multiplica a importância (PIAGET, 1971, p.27).

Sendo assim, o autor expõe que a linguagem permite uma comunicação entre ação e pensamento, podendo mencionar o objeto ou a ação mesmo que estejam ausentes por meio da palavra.

A criança neste período de desenvolvimento representa um objeto por meio do outro objeto. Neste sentido, elas constroem símbolos, a fim de satisfazer seus desejos com aquilo que é real, ou seja, que veem os adultos realizando. Wadsworth (2003, p.66) exemplifica: “É possível observar uma criança com um bloco de

madeira, brincando como se ele fosse um carro e dando-lhe todos os atributos de um carro.”

No estágio das Operações Concretas, que ocorre entre 7 a 11 anos, a criança torna-se lógica, isto é, os processos mentais conseguem desenvolver o pensamento abstrato e lógico. Portanto, o indivíduo lógico pensa antes da ação que será executada de uma forma contínua e abstrata.

O egocentrismo infantil, muito presente no estágio anterior, diminui gradativamente, o que permite ao sujeito ampliar suas relações interindividuais

[...] a criança depois dos sete anos, torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com os outros, dissociando-os mesmo para coordena-los. Isto é visível na linguagem entre crianças. As discussões tornam-se possíveis, porque comportam compreensão a respeito dos pontos de vista do adversário e procura justificações ou provas para a afirmação própria (PIAGET, 1971, p.43).

Segundo esse autor, neste período a criança consegue dialogar com o adulto, pois já consegue compreender que os pensamentos se distinguem. Neste sentido, comunica as ideias como uma forma de cooperação a fim do seu adversário concordar com seus pensamentos.

Por último, conforme Piaget (1971), tem-se o estágio das Operações Formais, o ápice do desenvolvimento cognitivo da criança, que ocorre aos 12 anos. Neste período, o sujeito constrói todo o raciocínio e a lógica fundamental para a sua convivência.

É na realidade, por volta de doze anos que é preciso situar a modificação decisiva, depois da qual o impulso se orientará, pouco a pouco, na direção da reflexão livre e destacada do real. Por volta de onze anos efetua-se uma transformação fundamental no pensamento da criança, que marca o término das operações construídas durante a segunda infância; é a passagem do pensamento concreto para o “formal”, ou como se diz em termo bárbaro, mas claro, “hipotético-dedutivo” (PIAGET, 1971, p.62).

Assim, o autor explicita que o pensamento formal está diretamente aliado com a abstração e, neste sentido, ele é hipotético-dedutivo, pois se deduz e se criam teorias por meio de análise, isto é, não se elaboram hipóteses por meio da

observação. Contudo, o equilíbrio deste período se dará quando o adolescente interpreta a ação, isto é, quando alcança as deduções racionais.

Portanto, a teoria Epistemologia Genética concede o desenvolvimento cognitivo por meio de estágios que funcionam como um *continuum* fixo, natural, universal e espontâneo, independente dos fatores sociais em que o sujeito está inserido. Assim, o indivíduo está em constante desenvolvimento, assimilando e acomodando os estímulos do ambiente que será relacionado com o fator biológico e vice-versa (PALACIOS, 1995).

4. Desenvolvimento: caráter histórico e cultural - periodização do desenvolvimento infantil

Diante dos diversos fatores que envolvem a compreensão do desenvolvimento humano, a Psicologia Evolutiva apresenta teorias que anunciam as mudanças que ocorrem desde o nascimento até a vida adulta, caracterizadas por fases/estágios na vida dos sujeitos. Algumas destas teorias, baseadas em modelos organicistas, entendem que o desenvolvimento acontece por meio do contato do fator biológico com o meio externo (PALACIOS, 1995).

Segundo Palacios (1995), as teorias organicistas ocorrem de uma forma linear, independentemente das características do sujeito, como uma necessidade evolutiva que todos os indivíduos irão se submeter por meio de estágios sucessivos, os quais em cada período eles desenvolvem estruturas mentais específicas. Assim, o processo evolutivo é o caminho para se atingir um objetivo específico naquela idade específica.

Autores tão ilustres como Freud e Piaget são claros expoentes destes pontos de vista. Embora entre os conteúdos concretos das obras de ambos existam muitas diferenças importantes, existem também importantes pontos comuns, que são relacionados à descrição do desenvolvimento em termos de estágios cuja sequência evolutiva pressupõe ser invariável de um indivíduo para outro, com a convicção no papel determinante que as experiências da infância têm no desenvolvimento psicológico posterior, à referência a processos e conteúdos não-quantificáveis nem diretamente observáveis (recalcamento em Freud e estrutura em Piaget, por exemplo), e à descrição do desenvolvimento como um processo orientado a uma meta (a heteros-sexualidade genital adulta, o êxito nas operações formais) (PALACIOS, 1995, p.13).

Estas teorias, segundo Pasqualini (2009), são denominadas de organicistas, pois abordam o desenvolvimento da psique infantil até a idade adulta como mecanismos de adaptação do biológico com o meio, com estágio/fases estabelecidos, caracterizados por estruturas específicas, ou seja, necessidades específicas que são desenvolvidas no sujeito naquele determinado período. Desta forma, o indivíduo é contemplado apenas no seu aspecto biológico.

[...] é possível identificar um elemento comum a grande parte das explicações sobre o processo de desenvolvimento da criança: o enfoque *naturalista*. Analisar o desenvolvimento infantil sob um enfoque naturalista, significa, para o autor, compreender a criança como indivíduo isolado, para qual a sociedade é apenas um peculiar “meio em que se habita”, bem como analisar o desenvolvimento psíquico meramente como um processo de *adaptação* às condições de vida (PASQUALINI, 2009, p.32).

De acordo com essa autora, o desenvolvimento abordado pelas teorias de Piaget e Freud explicita o sujeito como um ser naturalizante que, independentemente das condições do meio social e cultural que está inserido, irá se desenvolver. Neste sentido, a ordem do desenvolvimento estabelecido pelos autores clássicos da Psicologia Evolutiva se caracteriza por meio das idades, as quais representam saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico que não sofrem influência do meio social e cultural. Portanto, conforme as teorias organicistas, as condições biológicas são fundamentais para o processo de formação da personalidade de todas as pessoas.

Assim, a periodização das idades e os progressos compreendidos como fixos, universais, naturais e espontâneos enfatizados na teoria da Epistemologia Genética, pelo autor Piaget, e Psicanálise, pelo autor Freud, evidenciam que independentemente da condição social e cultural do indivíduo, este irá se desenvolver, pois o progresso psíquico está condicionado com o fator biológico.

Segundo Palacios (1995), até o final dos anos setenta, estes modelos mecanicistas e organicistas de compreender o desenvolvimento eram predominantes. Porém, ao final desta década surgiram teorias que as contrariavam e criticavam o processo evolutivo como fixo, universal, espontâneo e natural, especialmente com a veiculação das ideias de Vigotski pelo ocidente (anos 1980 a 1990).

Finalmente, a perspectiva histórico-cultural tem ganho um destaque considerável nos últimos anos, especialmente através do redescobrimto da obra de Vygotsky, um autor russo que faleceu precocemente em 1934, cuja obra permaneceu ignorada durante décadas e que deu lugar recentemente a diversos e variados desenvolvimentos (Vygotsky, 1978 e Wertsch, 1985b). Resultado de uma concepção dialética dos fenômenos psicológicos, a perspectiva a que nos referimos ressalta o papel histórico e culturalmente mediado de tais fenômenos. A criança recebe dos que a cercam (especialmente dos adultos e de colegas mais desenvolvidos) uma série de instrumentos e estratégias psicológicas, dos quais vai se apropriar através de um processo de internalização (PALACIOS, 1995, p.16).

A Psicologia Histórico-Cultural criada por Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934) estudou o desenvolvimento do psiquismo humano conforme os processos influenciados pelo social e cultural. Este autor russo nasceu no dia 17 de novembro de 1896 em Orsha, pequena cidade perto de Minsk, a capital da Bielo-Rússia e faleceu em Moscou, Rússia, no dia 11 de junho de 1934. Matriculou-se no curso de Medicina, mas preferiu se transferir para o curso de Direito na Universidade de Moscou. Em 1917 graduou em Direito e voltou para a cidade de Gomel, onde escreveu críticas literárias e apresentou palestras com o tema relacionado com literatura e psicologia nas diversas cidades.

Segundo Palacios (1995), Vigotski afirma que o desenvolvimento ocorre por meio das interações que a criança estabelece com o meio social, porém nem toda relação social garante o desenvolvimento: o pensamento não é formado de uma maneira autônoma e independente, mas pelas condições determinadas por meio da mediação dos signos e instrumentos disponíveis por meio das condições sócio históricas.

Partindo deste pressuposto, Vigotski (1998) assinala que há dois elementos básicos para a mediação: instrumentos e signos. Os instrumentos dizem respeito aos objetos que utilizamos para a intervenção com a natureza, os quais modificam e ampliam a forma da ação, por exemplo: enxada, faca, serra, entre outros. Os signos se referem a tudo o que representa algo para um determinado grupo social. Sendo assim, torna presente o objeto que está ausente, por exemplo: desenhos, símbolos, mas principalmente a linguagem (oral e escrita).

A linguagem é um sistema simbólico construído socialmente. Por meio dela é possível realizar a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Além disso, é por meio da linguagem que as funções psicológicas superiores são

socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Desse modo, sociedades e culturas produzem linguagens diferenciadas (VIGOTSKI,1998, p.73).

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica *superior*, ou *comportamento superior* com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.

Esse autor sinaliza que a construção do pensamento é resultado das interações sociais e culturais estabelecidas por meio das funções psicológicas superiores, as quais caracterizam os comportamentos conscientes do ser humano, ou seja, atenção voluntária, memória, pensamento lógico e racional, entre outros.

Segundo Vigotski (1998), para haver aprendizagem e desenvolvimento é necessário o processo de internalização, que é uma construção interna de uma operação externa, cujo processo depende da mediação para estabelecer as funções psicológicas superiores. A importância da internalização dos signos é a mudança nas funções psicológicas superiores, ou seja, no psiquismo humano.

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais mais, realmente deixam de existir, são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstruídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica (VIGOTSKI, 1998, p.75).

Por meio da internalização dos signos somos capazes de evocar ou representar algo socialmente e culturalmente que não está no campo visual do indivíduo, cuja ação torna uma ação característica da psicologia humana. Portanto, segundo Vigotski (1998), ao longo do desenvolvimento humano, o indivíduo passa a utilizar de signos internos, ou seja, de representações mentais dos objetos.

Em relação aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski (1998) elabora três novos conceitos. O primeiro é denominado de nível de desenvolvimento real. Neste nível a criança já completou as funções mentais e não precisa mais da mediação de um adulto, pois ela consegue realizar as atividades sozinha, sem ajuda. O segundo nível se refere à zona de desenvolvimento

proximal, que é a distância entre o que a criança é capaz de fazer de forma autônoma e o que ainda precisa de auxílio de pessoas mais experientes. O terceiro nível diz respeito ao desenvolvimento potencial, que se refere às conquistas que ainda não foram internalizadas e que precisam da ajuda de outros sujeitos para serem executadas.

Sendo assim, esse autor expõe que é necessária a mediação para que ocorra a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento, pois é a partir das relações sociais que o indivíduo aprende e se desenvolve.

Leontiev (2010, p.59) destaca: “O primeiro ponto a ser estabelecido é o seguinte: durante o desenvolvimento da criança, sob influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera”. Desta forma, o processo de desenvolvimento do indivíduo depende do local e da vivência que ele ocupa no ambiente, portanto não são naturais e estabelecidos rigorosamente pelo fator biológico.

A periodização fixa, universal, natural e espontânea enfatizada nas teorias denominadas de Epistemologia Genética e Psicanálise (Psicologia Organicista) evidencia que, independentemente da condição social e cultural do indivíduo, este irá se desenvolver, pois o progresso psíquico está condicionado com o fator biológico. Além dessas teorias, Vigotskii (2010) também aborda o desenvolvimento conforme uma periodização, sendo assim, o autor não o nega, mas procura evidenciar o caráter histórico para que as funções psicológicas superiores se desenvolvam. Neste sentido, segundo Leontiev (2010, p.65):

As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. Exemplificando, podemos citar a duração e o conteúdo do período de desenvolvimento que constituem, por seu envolvimento na vida social e de trabalho, a preparação de uma pessoa; isto é; o período de criação e de treinamento estão historicamente longe de ser sempre os mesmos. Sua duração varia de época para época, alongando-se à medida que as exigências da sociedade fazem este período crescer.

Como afirma esse autor, o desenvolvimento ultrapassa o biológico podendo mudar conforme os estímulos culturais que o sujeito recebe do meio inserido. Sendo assim, as idades para se atingir cada meta do desenvolvimento variam conforme as exigências da sociedade em que o sujeito está inserido, isto é, não é a

idade que define o conteúdo do desenvolvimento, mas as condições sociais-culturais.

Vigotskii (2010) não rejeita a periodização do desenvolvimento infantil, mas ao fazê-lo procura evidenciar seu caráter histórico. Para ele, o desenvolvimento infantil ocorre da seguinte maneira:

- 1) Crise pós-natal;
- 2) Primeiro ano de vida (2 meses a 1 ano);
- 3) Crise do primeiro ano;
- 4) Primeira infância (1 ano a 3 anos);
- 5) Crise dos três anos;
- 6) Idade pré-escolar (3 anos a 7 anos);
- 7) Crise dos 7 anos;
- 8) Idade escolar (8 anos a 12 anos);
- 9) Crise dos 13 anos;
- 10) Puberdade (14 a 18 anos);
- 11) Crise dos 17 anos.

Para esse autor, o desenvolvimento ocorre por meio de períodos estáveis e de crises. Nos períodos estáveis há transformações “microscópicas” do desenvolvimento da criança, que se acumulam até um determinado limite e se apresentam posteriormente como uma imprevista formação qualitativamente nova. Nos períodos de crise, por sua vez, produzem alterações e rupturas bruscas, mas fundamentais para o desenvolvimento da criança durante um curto período.

Facci (2004, p.74) nos mostra que os períodos de crise que se instauram no sujeito durante o desenvolvimento são os pontos críticos desta passagem para um novo estágio, pois a atividade principal é reorganizada por influências internas e externas.

As crises mostram a necessidade interna das mudanças de estágios, da passagem de um estágio a outro, pois surge uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e as suas possibilidades que já superaram esse modo de vida.

Conforme essa autora, as idades são indefiníveis, isto é, não são estabelecidas rigorosamente e podem variar conforme os estímulos culturais. As

crises não são inevitáveis e são mais difíceis de educar, pois o indivíduo perde a estabilidade.

Neste sentido, Facci (2004) expõe que os períodos estáveis e as crises se intercalam, pois as crises representam as necessidades internas dos indivíduos entre a passagem de um estágio a outro: “No entanto, de acordo com Leontiev (1998a), essas crises não são inevitáveis: o que são inevitáveis são os momentos críticos, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento” (FACCI, 2004, p.74). Portanto, as idades estabelecidas durante estes períodos são dinâmicas, ou seja, não são cronologicamente seguidas, pois o que determina o desenvolvimento são as estruturas.

Pasqualini (2009) nos mostra que o salto quantitativo que a criança realiza durante a formação da personalidade, torna-se qualitativo, pois o desenvolvimento é um processo dialético entre os estágios/períodos, os quais se efetivam de forma revolucionária e não evolutiva.

Segundo essa autora, a crise pós-natal se refere ao nascimento do sujeito, o qual sofre uma transferência entre o desenvolvimento intrauterino para o mundo exterior. Assim, caracterizado pelo processo de formação, o indivíduo se separa do organismo materno.

De acordo com Pasqualini (2009), o período denominado de primeiro ano se inicia no final do primeiro mês e início do terceiro mês de vida do sujeito. Nesta etapa o indivíduo começa a desenvolver a sociabilidade e as primeiras manifestações de transformação em seu organismo caracterizado pelo sono e alimentação. “Assim é possível identificar três estágios durante o primeiro ano, referentes à relação da criança com o meio social: os períodos de passividade, de interesse receptivo e de interesse ativo” (PASQUALINI, 2009, p.36). Neste sentido, os três estágios são caracterizados durante este período e têm o afeto como elemento fundamental para o processo das funções sensoriais e motoras.

A crise do primeiro ano é marcada pela linguagem autônoma infantil e se diferencia da linguagem do adulto pelo fato de não utilizar expressar diversas palavras, ou seja, ela utiliza apenas uma palavra para se referir ao conjunto de objetos identificados como semelhante conforme a cor, textura ou sabor, por exemplo. Neste período o indivíduo necessita do objeto concreto, pois a linguagem apenas o indica (PASQUALINI, 2009).

A primeira infância é caracterizada pela linguagem autêntica. Esta linguagem é marcada pelo início das relações sociais e o desenvolvimento da percepção que a criança estabelece com o meio ao seu redor: “A princípio, a criança é inteiramente dependente do campo visual-direto; há uma unidade entre a percepção afetiva e a ação. O que caracteriza a *situação social* da criança é a *dependência da situação*” (PASQUALINI, 2009, p.37). Portanto, por meio da linguagem modifica-se a estrutura da percepção, atribuindo aos objetos significados e sentidos sociais. Além disso, desenvolve a consciência, a qual possibilita sentido para as ações do indivíduo com o meio social-cultural.

De acordo com essa autora, a crise dos três anos diz respeito a um conjunto de atitudes que o indivíduo desenvolve, que podemos identificar como negativismo, teimosia, rebeldia e insubordinação. O negativismo se refere à oposição da criança com as propostas realizadas pelo adulto. A teimosia do sujeito infantil é a insistência contínua de ter seu desejo atendido. A rebeldia, por sua vez, é uma atitude de não conformismo com as normas estabelecidas. Por último, temos a insubordinação, que é o desejo da criança em ser independente e fazer as ações de acordo com suas próprias vontades.

O período seguinte no processo de desenvolvimento é a idade pré-escolar, porém, as características desta etapa não são evidenciadas nas obras de Vigotski.

O período seguinte à crise dos três anos é uma periodização proposta pelo autor, a *idade pré-escolar*. Não há, no entanto, um capítulo dedicado a essa etapa do desenvolvimento. O capítulo seguinte à discussão sobre a crise dos três anos refere-se à crise dos sete anos. Para Vygotski (1996), a principal característica dessa crise é o que ele denomina de *perda da espontaneidade infantil* (PASQUALINI, 2009, p.38).

Por fim, essa autora salienta que a crise do sete anos é caracterizada pela perda da espontaneidade infantil, ou seja, a criança consegue identificar-se no meio social e consegue relacionar a conduta, isto é, as ações ao fator intelectual.

Este breve resumo dos períodos do desenvolvimento apontados por Vigotskii (2010) nos permite perceber que o autor superou o enfoque naturalizante, espontâneo, universal e com ordem cronológica fixa. Desta forma, para os pressupostos da psicologia Histórico-Cultural, os períodos são caracterizados por

uma atividade principal fixada conforme as experiências histórico-sociais (FACCI, 2004).

5. Considerações finais

A preocupação com as especificidades infantis possibilitou que se construíssem teorias que explicitassem o desenvolvimento humano desde o nascimento até a vida adulta. Podemos evidenciar as teorias da Psicologia Evolutiva (organicistas) e Histórico-Cultural como as principais referências para explicar o desenvolvimento, ambas fundamentais para a prática pedagógica, sem desconsiderar as objetividades presentes em cada teoria.

As teorias organicistas explicam o desenvolvimento conforme uma linearidade cronológica e estabelecem estruturas mentais específicas para o período determinado, abordando a constituição do indivíduo por meio de fases/estágios. Os principais autores que a englobam são Piaget e Freud, para os quais o processo de constituição do sujeito é fixo, natural, universal e espontâneo, ou seja, se limitam ao fator biológico (PALACIOS, 1995).

O desenvolvimento, segundo essas teorias, depende de fatores biológicos e naturais, independentemente das condições sociais e culturais do sujeito. Desta forma, podem sofrer alguma interação social, mas o desenvolvimento acontece de acordo com uma ordem fixa e universal.

A teoria Histórico-Cultural, que tem Vigotski como principal autor, aponta que o desenvolvimento não ocorre de uma forma natural e, apesar de admitir a existência de períodos, estes não seguem uma lógica evolutiva, mas são construídos a partir do contexto histórico e cultural no qual a criança está inserida.

A relação do fator biológico com os aspectos sociais e culturais constituem o que o Vigotski (1998) denomina de Funções Psicológicas Superiores, as quais diferenciamos ser humano das outras espécies de animais. Sendo assim, somente por meio dos elementos culturais é que podemos desenvolver a atenção voluntária, a memória, a concentração, entre outros fatores.

O processo educacional, de acordo com a teoria Histórico-Cultural, deve proporcionar à criança a aprendizagem dos conhecimentos que são historicamente construídos para, conseqüentemente, se desenvolver, ou seja, a aprendizagem gera o desenvolvimento. Assim, o ensino e a aprendizagem estão relacionados,

pois é o professor que media o conhecimento social e culturalmente produzido e impulsiona o desenvolvimento por meio das atividades que desenvolve em sala de aula.

Neste sentido, o que as teorias organicistas do desenvolvimento explicitam é que o desenvolvimento ocorre de acordo com as idades estabelecidas, isto é, o fator biológico é determinante no processo de desenvolvimento. Contudo, a teoria Histórico-Cultural estabelece relações descritivas, que apontam as dinâmicas - causais para que o desenvolvimento aconteça conforme as mediações. Sendo assim, o desenvolvimento do psiquismo humano se desenvolve por meio da atividade social, a qual é construída pela mediação entre sujeito e objeto. Conforme as relações sociais, desenvolvemos as funções psicológicas superiores, a qual tem fases biológicas, mas se fundamenta principalmente com a interação sujeito – sociedade – cultura (PALACIOS, 1995).

Inserida nesta perspectiva, a concepção proposta por Vigostkii (2010) para o estudo do desenvolvimento infantil opõe-se às teorias naturalistas e biologistas. Assim, as teorias Histórico-culturais contribuem socialmente para um enfoque histórico acerca da formação do psiquismo humano e definem sua relação com as condições sociais do indivíduo. Partindo da análise da atividade principal em cada estágio, podemos entender que a educação no processo de condução do desenvolvimento fornece instrumentos de intervenções com o intuito de mediar a formação do sujeito.

6. Referências

BARROS, M. S. F. Contribuições da psicanálise para o ensino da história. In: _____ Org(s) CAMARGO, J. S.; ROSIN, S. M. **Psicologia da Educação para o Curso de História**. n.2. Maringá: Ed. Eduem, 2010. p. 49-64.

BOTO, C. Civilizar a infância na Renascença: estratégia de distinção de classe. **Cadernos da Pedagogia**. Ano I. vol.01. São Paulo: Jan- Jul 2007. p. 13-41.

PALACIOS, J. Introdução à Psicologia Evolutiva: História, Conceitos Básicos e Metodologia. In: _____ COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva**. Ed. Ares Médicas. v.1. Porto Alegre, 1995.

D'ANDREA, F. F. **Desenvolvimento da Personalidade**. Ed. Bertrand Brasil. 19. ed. Rio de Janeiro, 2012.

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski**. Cad. Cedes. Vol.24, n.62. Campinas, abril 2004. p.64-81. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

FADIMAN, J.; FRAGER, R. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: Harbra, 1986.

FLAVELL, J. H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. Ed. Pioneira. 3 ed. São Paulo, 1965.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MORGADO, M. A. Contribuições de Freud para a educação. In: _____ PLACCO, V. M. N. de S. **Psicologia & educação – revendo contribuições**. São Paulo: EDUC, 2000, p. 97-106.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Ed. Forense. 1 ed. Rio de Janeiro, 1971.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva Histórico-Dialética da Periodização do Desenvolvimento Infantil. **Psicologia em Estudo**. Maringá: v.14, n.1. p. 31-40, jan./mar. 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOSTKII, L. S.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem**. Ed. Cone. 11 ed. São Paulo, 2010.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. Ed. Pioneira Thomson. 5. ed. rev. São Paulo, 2003.