

CYNTIA DE ALMEIDA LEONEL FERREIRA MENDES PEREIRA

A IDÉIA DO DETERMINISMO INFANTIL ENTRE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA:  
PROPOSTA DE ESCALA DE AVALIAÇÃO

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da  
Universidade de São Paulo, como exigência  
parcial para a obtenção do título de Doutor em  
Psicologia.

São Paulo  
2010

**CYNTIA DE ALMEIDA LEONEL FERREIRA MENDES PEREIRA**

**A IDÉIA DO DETERMINISMO INFANTIL ENTRE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA:  
PROPOSTA DE UMA ESCALA DE AVALIAÇÃO**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

**Área de concentração:** Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

**Orientador:** Prof. Associado Dr. José Fernando Bitencout Lomônaco.

São Paulo  
2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação  
Biblioteca Dante Moreira Leite  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Pereira, Cyntia de Almeida Leonel Ferreira Mendes.

A idéia do determinismo infantil entre estudantes de Psicologia: proposta de uma escala de avaliação / Cyntia de Almeida Leonel Ferreira Mendes Pereira; orientador José Fernando Bitencourt Lomônaco. -- São Paulo, 2010.

134 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Psicologia do desenvolvimento 2. Primeira infância 3. Determinismo infantil 4. Escala de determinismo infantil I. Título.

BF713

**PEREIRA, C.A.L.F.M. A IDÉIA DO DETERMINISMO INFANTIL ENTRE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA: PROPOSTA DE UMA ESCALA DE AVALIAÇÃO.** Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Aprovado em:

### **BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

Às minhas avós Olinda Soares de Almeida e Maria Antonieta Arantes Ferreira, cada uma a seu modo, partes de mim, fontes de amor e inspiração.

Aos meus pais Alceli e Olavo Rubens, pais extremamente amorosos e devotados, motivo de muito orgulho e admiração.

Ao meu marido Breno, companheiro leal e amigo verdadeiro, amor e carinho.

## AGRADECIMENTOS

Em especial ao Professor Associado Doutor José Fernando Bitencourt Lomônaco, não só orientador, mas exemplo de postura e dedicação profissionais.

Aos membros da Banca Examinadora do Exame Geral de Qualificação, Professora Doutora Vera Sílvia Raad Bussab e Professor Doutor Lino de Macedo, pelas instigantes e proveitosas considerações.

Ao Centro UNISAL de São Paulo, campus Lorena, curso de Psicologia, representado pela Professora Doutora Antônia Cristina Peluso de Azevedo, Professora Mestre Denise Ferraz, Professor Mestre Wilson Muniz, Professora Mestre Ana Rita da Fonseca e demais colegas e amigos de longa data.

À UNESP, campus de Bauru, curso de Psicologia, representada pela Professora Doutora Marisa E. Melillo Meira.

À UNISA, curso de Psicologia, representada pela professora Doutora Walquíria Fonseca Duarte.

À USC, Bauru, curso de Psicologia, representada pelo Professor Doutor Rinaldo Correr.

À UNIP, campus São Paulo, curso de Psicologia, representada pela Professora Doutora Roseli Caldas e Professora Doutora Maria Cristina Barbetta Mielo.

À Universidade Metodista, campus São Bernardo do Campo, curso de Psicologia, representada pela Professora Doutora Mariantonia Chippari e Professora Doutora Ângela Capelari.

Ao amigo Ângelo Antônio de Mello, pelos inúmeros auxílios na formatação e recursos digitais envolvidos no presente trabalho.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>i</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>ii</b>

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>10</b>
--------------------------	-----------

<b>CAPÍTULO I – DETERMINISMO INFANTIL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....</b>	<b>13</b>
---	-----------

<b>CAPÍTULO II – CONTRIBUIÇÕES À IDÉIA DO DETERMINISMO INFANTIL.....</b>	<b>25</b>
--	-----------

<b>1. Contribuições da Psicanálise.....</b>	<b>25</b>
<b>2. Contribuições da Etologia .....</b>	<b>31</b>
<b>3. Teoria do Apego: Bowlby e colaboradores .....</b>	<b>38</b>
<b>4. Teoria do Vínculo: Klaus e Kennell.....</b>	<b>44</b>

<b>CAPÍTULO III- CRÍTICAS À IDÉIA DO DETERMINISMO INFANTIL.....</b>	<b>51</b>
---	-----------

<b>1. Michael Lewis: porque o passado não prediz o futuro.....</b>	<b>51</b>
<b>2. Jerome Kagan: a fascinação do determinismo infantil.....</b>	<b>61</b>
<b>3. John Bruer: o mito dos três primeiros anos.....</b>	<b>67</b>
<b>4. Resiliência: o fortalecimento na adversidade.....</b>	<b>78</b>

<b>CAPÍTULO IV-O DETERMINISMO INFANTIL COMO REPRESENTAÇÃO SOCIAL</b>	<b>89</b>
--	-----------

<b>1. Aspectos conceituais .....</b>	<b>89</b>
<b>2. Aspectos metodológicos.....</b>	<b>94</b>

<b>CAPÍTULO V – MÉTODO.....</b>	<b>98</b>
1. Sujeitos.....	98
2. Material .....	99
3. Procedimento .....	103
<hr/>	
<b>CAPÍTULO VI – RESULTADOS .....</b>	<b>105</b>
1. Análise descritiva .....	106
2. Análise inferencial .....	111
2.1 Correlação de Pearson .....	111
2.2 Análise de regressão .....	112
<hr/>	
<b>CAPÍTULO VII - DISCUSSÃO .....</b>	<b>122</b>
Considerações Finais.....	126
<hr/>	
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>129</b>
<hr/>	



PEREIRA, C.A.L.F.M. A IDÉIA DO DETERMINISMO INFANTIL ENTRE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA: PROPOSTA DE ESCALA DE AVALIAÇÃO. 2010. 134 p. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

### **RESUMO**

Este trabalho pretende avaliar, em caráter exploratório, em que medida os alunos dos primeiros e últimos anos de Psicologia de diferentes instituições de ensino tendem a aceitar ou, inversamente, rejeitar a idéia do determinismo infantil. Para tal avaliação, foi proposta uma escala do tipo Likert, denominada Escala de Determinismo Infantil - EDI, composta por quinze afirmativas, fundamentadas em diferentes concepções teóricas, frente as quais o aluno deve se posicionar, concordando ou discordando. Visando pautar as discussões e avaliações precedentes, realizou-se revisão bibliográfica, na qual são apresentados e discutidos autores e pesquisas que contribuem para a idéia do determinismo infantil e de autores e pesquisas que, contrariamente, criticam ou questionam esta mesma idéia. Além disso, acrescentou-se capítulo em que se discute se a concepção determinista em apreço corresponde a uma representação social. Buscou-se também discutir, em capítulo introdutório, o contexto sócio-histórico que marcou o estudo das primeiras experiências, favorecendo-se a crença na mencionada concepção. Após a revisão bibliográfica acima comentada, realizou-se a apresentação e discussão do método, caracterizando-se os sujeitos, o material e o procedimento envolvidos na pesquisa. Seguiu-se a apresentação dos resultados, obtidos por meio da aplicação e posterior análise estatística dos dados provenientes da EDI. Por fim, foi realizada discussão dos resultados, refletindo-se sobre as possíveis implicações destes na formação e futura atuação dos profissionais de Psicologia.

Palavras-chave: Psicologia do Desenvolvimento. Primeira infância. Determinismo infantil. Escala de Determinismo infantil.

PEREIRA, C.A.L.F.M. THE IDEA ABOUT INFANT DETERMINISM AMONG PSYCHOLOGY STUDENTS : PROPOSAL OF RATING SCALE. 2010. 134 p. Thesis (Doctor degree) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

### **ABSTRACT**

This work pretends to evaluate, in a exploring way, how the students from the first and last year of Psychology by different institution of education tend to accept or, inversally, to reject the idea about infant determinism. To this evaluation, was made a proposal one likert scale, named Infant Determinism Scale- EDI, composed by fifteen affirmative, based in different theoretical conception, in front of these the students must to take a position, agreeing or disagreeing. Search for to list the discussion and preceding valuations, was maked bibliographyc revision, in which are introducing and discussing authors and search that contributing to the infant determinism idea and by authors and investigations that, on the contrary, make criticism or question this same idea. Besides, was added chapter in which are discussing if the determinism idea in focus correspond to an social representation. Was looked for to discuss, in an introductory chapter, the social-historical context that marked the study of the first experience, favouring the mention idea. After the bibliographic revision commented above, was accomplished the presentation and discussion of the method, characterizing the subjects, the material and the procedure involved in the search. Was followed the result presentation obtained by the application and subsequent statistics datum from the EDI. Finnally, was realized result discussion, thinking about these possible implications in the formation and future actuation of psychology professionals.

Keywords: Developmental Psychology. First chidhood. Infant Determinism. Infant Determinism Scale.

## APRESENTAÇÃO

Minha Dissertação de Mestrado, defendida em 2003 neste programa de pós-graduação, analisou a noção do determinismo infantil. Segundo esta noção, as experiências iniciais de vida, especialmente aquelas que ocorrem entre o nascimento e os três primeiros anos, constituem uma influência preponderante ou determinante para o desenvolvimento futuro dos indivíduos. No referido trabalho, foram enfocadas diferentes visões teóricas ou correntes de investigação que defendem a idéia do determinismo infantil, bem como aquelas que, mais recentemente, têm se dedicado a criticar ou reavaliar tal idéia.

A partir da década de 90 do século passado, começaram a proliferar trabalhos teóricos e de pesquisa que, de forma contundente, questionam a idéia de que os desenvolvimentos afetivo e cognitivo sofrem influência determinante das vivências dos primeiros anos da infância. Visões alternativas sobre a importância das primeiras experiências, especialmente aquelas que ocorrem nos três primeiros anos de vida, foram propostas. Na Dissertação de Mestrado anteriormente mencionada buscou-se compreender as origens e os motivos que fizeram do determinismo infantil um pressuposto tacitamente aceito por grande parte de psicólogos e educadores ou, em outras palavras, buscou-se entender o “poder de sedução” que esta idéia parece exercer sobre leigos e estudiosos do desenvolvimento humano.

O determinismo infantil parece ser, ainda hoje, uma idéia “sedutora”, intuitivamente aceita pelo senso comum. Sua aceitação pelo público leigo usualmente ocorre com pouca ou mesmo nenhuma propensão para refutações e dúvidas. Ao que parece, o público em geral, e os pais principalmente, sentem-se reconfortados pelo pressuposto de que, caso ofereçam a suas crianças cuidados e estimulação adequados nos primeiros anos da infância, qualidades cognitivas e emocionais benéficas estarão garantidas no futuro. Por outro lado, um olhar fatalista parece recair sobre aquelas crianças cujos primeiros anos de vida foram pontuados por privações, traumas e/ou abandono. Estas seriam fadadas a desenvolver distúrbios e a apresentarem limitações, tanto em suas relações afetivas quanto em seu desempenho escolar/profissional. Certamente que a maioria das pessoas acredita que estes indivíduos devem ser assistidos e que podem “melhorar”, mas talvez também pensem que eles nunca poderão se restabelecer

integralmente... Sendo assim, pautar-se na idéia do determinismo infantil resulta numa visão sobre o desenvolvimento humano que, por sua vez, implica numa forma de atuação terapêutica e/ou educacional. Caso se parta de uma concepção determinista, propostas interventivas possivelmente privilegiarão os primeiros anos, depositando nestes os cuidados e os investimentos. Já quando se questiona a idéia do determinismo infantil, é mais fácil entender que cuidados e investimentos devem ser dispensados em todas as fases do desenvolvimento.

Além de uma significativa divulgação junto ao público leigo, a idéia do determinismo infantil parece também ser implicitamente aceita por grande número de profissionais relacionados à saúde e à educação. Em especial nos cursos de formação em Psicologia, tal concepção parece refletida em contextos teóricos e ênfases curriculares que privilegiam autores e teorias do desenvolvimento que dão relevo aos primeiros anos de vida, tomando-os como influências determinantes das futuras capacidades e habilidades cognitivo-afetivas do adulto. Desta forma, embora a aceitação desta noção nos cursos de Psicologia não seja inteiramente clara, é possível supor que a idéia do determinismo infantil permeie ou fundamente visões e pressupostos teóricos, com os quais os alunos de Psicologia irão, no decorrer dos anos escolares, entrar em contato e, certamente, serem por eles influenciados. Também é razoável supor que a atuação profissional dos futuros psicólogos também será influenciada por suas visões ou concepções sobre o desenvolvimento humano, em especial sobre grau de importância que se atribui aos anos iniciais da infância.

Se a idéia do determinismo parece encontrar grande aceitação entre a população em geral, ela pode estar, já desde início, presente nas visões, mesmo que incipientes, que os alunos do primeiro ano de Psicologia possuem sobre o desenvolvimento. Já os alunos do último ano deste curso podem ou não sofrer a influência dos conteúdos e propostas curriculares que compõem a sua formação. Tal discussão evidencia-se importante, inclusive em função das implicações práticas que decorrem da aceitação ou, contrariamente, da contestação desta idéia. Contudo, faltam pesquisas que se dediquem a investigar em que medida os alunos de Psicologia aceitam ou rejeitam a referida concepção determinista.

Neste sentido, este trabalho pretende avaliar, em caráter exploratório, em que medida os alunos dos primeiros e últimos anos de Psicologia de diferentes universidades tendem a aceitar ou, inversamente, rejeitar a idéia do determinismo infantil. Para tal avaliação, é proposta uma escala tipo Likert com quinze afirmativas, fundamentadas em diferentes concepções teóricas, frente as quais o aluno deve se posicionar, concordando ou discordando.

Com o objetivo de pautar as discussões e avaliações precedentes, realizou-se uma ampla revisão bibliográfica, na qual são apresentados e discutidos autores e pesquisas que aceitem e/ou contribuam para a idéia do determinismo infantil e de autores e pesquisas que, contrariamente, critiquem ou questionem esta mesma idéia. Buscou-se privilegiar os autores e pesquisas que, além de criticarem a mencionada idéia, propõem visões e práticas de criação e educação infantis a ela alternativas. Além disso, acrescentou-se capítulo em que se discute, por meio de aspectos conceituais e metodológicos, se a concepção em apreço pode ser entendida como uma representação social. Em capítulo introdutório, é também apresentado e discutido o contexto sócio-histórico que marcou o estudo das primeiras experiências, favorecendo-se a crença na idéia do determinismo infantil.

No trabalho anterior de Dissertação de Mestrado realizado por esta autora, utilizou-se do esquema teórico proposto por Hunt (1979), no qual são consideradas quatro as abordagens ou correntes de investigação que discutem o papel das primeiras experiências infantis no desenvolvimento: Psicanálise, Etologia, Neurociências e o grupo daqueles que criticam ou negam o papel determinante das primeiras experiências infantis para o desenvolvimento futuro. O mesmo esquema é adotado neste trabalho, ampliado e enriquecido.

Acredita-se que a avaliação empírica propiciada pela escala elaborada especificamente para esta finalidade, associada à discussão teórica resultante da revisão bibliográfica, possam contribuir para uma maior reflexão sobre o tema, em especial ao discutir as implicações da idéia do determinismo infantil para psicólogos em formação e iminente atuação.

## CAPÍTULO I

### DETERMINISMO INFANTIL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A idéia de que as primeiras experiências infantis são de fundamental importância para o desenvolvimento do indivíduo, a despeito de ser atualmente foco de interesse de estudiosos do desenvolvimento é, na verdade, muito antiga. Segundo Hunt (1979), ela já aparece nas obras *A República* (livro II) e *As Leis*, nas quais Platão menciona um curso de experiências que deveriam se iniciar antes mesmo do nascimento, embora admitisse quanto a isso necessidade de maior clareza. Em *As Leis* (livro VII), Platão se refere à importância da infância para a formação do caráter dos indivíduos : (...) *devido à força do hábito é na infância que todo o caráter é mais efetivamente determinado* (p. 281).

Hunt (1979) considera que a importância das primeiras experiências infantis foi ocasionalmente abordada por filósofos da educação nos séculos subsequentes. Contudo, como se sabe por meio de autores como Ariès (1981) e Badinter (1985), somente a partir dos séculos XVII e XVIII é que se pode falar numa preocupação ou valorização da infância como um período importante da vida humana. Para estes autores, no período anterior a estes séculos, não existia na sociedade medieval um “sentimento da infância”, ou seja, uma consciência das peculiaridades deste período inicial de vida. Até então, as crianças ingressavam na sociedade adulta tão logo fosse possível, participando de quase todos os âmbitos da vida social e não se distinguindo dos adultos. Somente a partir dos séculos XVII e XVIII é que se desenvolveu a noção de que a infância corresponde a um período importante e peculiar do desenvolvimento humano, criando-se, assim, um contexto propício para o entendimento de que as primeiras experiências infantis desempenham um papel crucial no desenvolvimento dos indivíduos.

Todavia, embora este “sentimento da infância” tenha surgido nos séculos XVII e XVIII, Hunt (1979) entende que, somente a partir da Segunda Guerra Mundial, a idéia de que as experiências infantis iniciais são fundamentais para o desenvolvimento normal da personalidade tornou-se educacional, social e politicamente significativa. Segundo Kagan (1998), especialmente após a Segunda Guerra Mundial, um estado de incerteza ou insegurança iria se tornar

característico da vida no século XX. Neste século, as transformações e a ruptura dos vínculos familiares e sociais, somadas a outras realidades ameaçadoras como as provenientes de guerras, conflitos, violência nas ruas, poluição, desemprego etc, iriam trazer para o cotidiano das pessoas sentimentos de insegurança e medo frente a um mundo em transformação e no qual já não existiam tantas garantias e certezas.

Neste contexto, começou-se a valorizar, cada vez mais, a concepção de que experiências iniciais positivas, principalmente aquelas baseadas na segurança e no amor, poderiam proteger ou salvaguardar os indivíduos contra um futuro de incertezas e inseguranças. Um vínculo de amor e segurança entre a criança e aquele que dela cuida seria a forma pela qual experiências iniciais adequadas formariam traços ou características que a protegeriam de um futuro ameaçador.

Assim, após a Segunda Guerra Mundial, estudos a respeito dos efeitos das primeiras experiências infantis começaram a atrair interesse e vieram a se tornar objeto de várias abordagens ou correntes de investigação. Segundo Hunt (1979), as pesquisas e publicações que surgiram a partir de então defendiam, em sua maioria, a idéia de que as primeiras experiências infantis têm o poder de determinar o curso do desenvolvimento psicológico do indivíduo. Esta idéia ou noção é atualmente conhecida como *determinismo infantil*.

Kagan (1998) faz referência a contextos históricos que poderiam explicar a origem e a posterior manutenção, até os nossos dias, da idéia de que as primeiras experiências infantis são determinantes para o desenvolvimento futuro dos indivíduos. Segundo ele, uma possível explicação pode ser fundamentada nas transformações pelas quais passou a sociedade européia a partir do século XVIII. Como se sabe, neste século, o sistema de estratificação social começou a apresentar maior mobilidade, notadamente na França pré-revolucionária. A explicação para esta mobilidade social pode ser atribuída ao desaparecimento dos remanescentes de um feudalismo em decadência, com seu sistema rígido de estratificação social. A insatisfação da burguesia francesa e das camadas médias da população urbana havia ocasionado um clima de revolta e indignação contra uma nobreza parasitária e dependente dos privilégios concedidos pela realeza. Tais circunstâncias iriam evoluir até a eclosão da Revolução Francesa (1789-1799).

Conforme nos explica Burns (1970), esta revolução iria fazer desaparecer quase todos os resquícios deste feudalismo decadente, inclusive no que se refere à servidão e aos privilégios feudais dos nobres. Referindo-se aos resultados da primeira fase da Revolução Francesa e às conquistas da Assembléia Nacional entre 1789 e 1791, Burns (1970) escreve:

Antes de findar a noite tinham sido varridos inúmeros resquícios da velha estrutura dos direitos adquiridos. Aboliram-se expressamente os dízimos e as obrigações feudais dos camponeses. A servidão foi eliminada. Declaram-se extintos privilégios de caça dos nobres, a isenção de impostos e os monopólios de toda sorte foram sacrificados como contrários à igualdade natural. Conquanto os nobres não tivessem renunciado a todos os seus direitos, o feito final dessas reformas das “Jornadas de Agosto” foi anular as distinções de classe e de nível social e colocar todos os franceses em igualdade de situação perante a lei (p. 608).

O contexto de maior mobilidade social iria tornar a família sujeita a variações em seu *status* na sociedade: ela poderia descer, manter ou elevar sua posição na sociedade. Assim sendo, o investimento no futuro da criança passou a ser visto como uma garantia de manutenção ou elevação do *status* familiar. O cuidado e a educação da criança passam, então, a ser entendidos como a expressão deste investimento no futuro. No entender de Kagan (1998), *uma criança bem educada que se casasse bem ou dominasse habilidades que a conduzissem a uma posição de prestígio na comunidade em geral poderia aumentar o status familiar* (p. 85).

Ainda no transcorrer do século XVIII, as mães seriam designadas pela sociedade para exercerem o papel de responsáveis pela formação dos filhos. Kagan explica como, neste período, um grande número de esposas de mercadores, artesãos e outros profissionais foram gradualmente se libertando de seus afazeres, principalmente domésticos, e que tal fato favoreceu a ênfase dada ao já referido papel que a sociedade lhes designava.

Desta forma, a partir de então, os pais começaram a ver seus filhos como objetos de maior sentimento e prazer. Ao mesmo tempo, os filhos ficaram mais dependentes da aprovação e do amor paternos, pois já não contribuía com seu trabalho para a subsistência da família como era o costume em épocas anteriores. Para Kagan, o papel economicamente parasitário das crianças modernas ocasionou a necessidade de reassegurar o amor que se tinha por elas.

Por outro lado, este contexto de maior mobilidade social trouxe um substrato de dúvida e incerteza, já que o *status* da família, sendo sujeito a variações, poderia também decair. Frente a esta incerteza que afligia uma grande camada da sociedade da época, explicações e argumentos enfatizando que certos comportamentos dos pais seriam responsáveis pelo desenvolvimento de características necessárias a um futuro bem sucedido das crianças,



propiciando conseqüentemente a manutenção e/ou elevação da posição da família na sociedade, vieram a ser rápida e facilmente aceitos. Segundo as palavras de Kagan (1998):

Quando uma fonte de incerteza permeia a percepção de um grande segmento da sociedade, algumas explicações serão criadas que, além de serem razoáveis, sugerem ações que podem aplacar sentimentos desagradáveis. A noção popular de que certos comportamentos parentais garantem o desenvolvimento de traços de personalidade necessários a um futuro bem sucedido e, portanto, protegem a família contra um rebaixamento em seu status, justificaram práticas rituais que afastam algumas dessas preocupações (p.85).

Assim, tornou-se incumbência moral os pais proverem seus filhos dos melhores cuidados e práticas educacionais o mais cedo possível. Os pais e, especialmente as mães, que não procedessem dessa forma, estariam tornando seus filhos e sua própria família vulneráveis a problemas futuros.

Também Badinter (1985), em seu livro *Um amor conquistado – o mito do amor materno*, afirma que, a partir do século XVII, as sociedades começaram a modificar suas concepções sobre a infância, atribuindo-lhe grande importância. Ela considera que foi Rousseau quem, com a publicação do livro *Émile*, em 1762, (...) *cristalizou as novas idéias e deu um verdadeiro impulso inicial à família moderna, isto é, a família fundada no amor materno* (p.54). Rousseau (1762/1968), logo no início de *Émile* declara:

É a ti que me dirijo, terna e previdente mãe, que te soubeste afastar do caminho trilhado e proteger o arbusto nascente contra o choque das opiniões humanas. Cultiva, rega a jovem planta antes que morra: seus frutos dar-te-ão um dia alegrias. Estabelece, desde cedo, um cinto de muralhas ao redor da alma da tua criança. Outro pode assinalar o circuito mas só tu podes erguer o muro (p.9).

Ainda neste mesmo livro podemos ler: *Da boa constituição das mães depende inicialmente a dos filhos; do seio das mulheres dependem ainda os costumes destes, suas paixões, seus gostos, seus prazeres, e até sua felicidade* (p.433). As numerosas publicações que se seguiram, a partir desta data, iriam impor às mulheres a obrigação de serem mães antes de tudo e darão início ao que a autora denomina de mito do instinto materno ou do amor “natural” ou espontâneo de toda mãe pelo seu filho.

Novamente segundo Badinter, em épocas anteriores ao século XVIII, a autoridade paterna desempenhava papel central na vida familiar. Tal ênfase relacionava-se com a

importância de formar indivíduos que pudessem sujeitar-se obedientemente aos desígnios da autoridade, especialmente aquela representada pelo poder monárquico. Todavia, em fins do século XVIII, a ênfase mudou: o essencial não era criar súditos obedientes e dóceis, mas produzir e preservar seres humanos, uma vez que estes passaram a ser fonte de riqueza para o Estado. Assim, diz- nos Badinter:

O ser humano converteu-se numa provisão preciosa para um Estado não só porque produz riquezas, mas também porque é uma garantia de seu poderio militar. Em consequência toda perda humana passa a ser considerada um dano para o Estado (p.154).

Neste contexto, a criança adquire um valor mercantil, pois ela é percebida como uma riqueza econômica em potencial. Este discurso econômico a respeito do valor da vida humana havia sido, por sua vez, resultado da tomada de consciência da importância da população para um país. Como consequência, era necessário que se garantisse, a qualquer custo, a sobrevivência das crianças. Segundo Badinter:

O novo imperativo é portanto a sobrevivência das crianças. E essa nova preocupação passa agora à frente da antiga, a do adestramento daquelas que restavam após a eliminação das mais fracas. As perdas passaram a interessar o Estado, que procura salvar da morte as crianças (p. 146).

Entretanto, como se sabe, a mortalidade infantil até aquela data era extremamente alta. Deve-se, aliás, fazer referência ao desinteresse e indiferença com que os pais se ocupavam de seus filhos até o século XVIII. A morte de uma criança não significava a perda de um indivíduo insubstituível. Outras crianças nasceriam e algumas delas chegariam à idade adulta, o que compensaria a morte daquelas que sucumbiram por serem mais fracas. As atitudes de desinteresse e a indiferença dos pais não eram condenadas pela ideologia moral ou social que vigorava até então.

Na medida em que a sobrevivência das crianças passa a ser prioritária para o Estado, torna-se particularmente importante a primeira etapa de vida, especialmente o período que antecede o desmame, no qual ocorria a maior parte das mortes. E justamente esta primeira etapa da infância era a que tinha sido até então a mais negligenciada pelos pais. Frente a tal realidade, era preciso convencer as mães a se dedicarem a seus deveres “esquecidos”, garantindo o bem-estar da criança. Surge, então, a partir desta data, uma pressão moral e social para

persuadir as mães de que elas deveriam exercer com empenho suas tarefas maternas, que passaram a ser consideradas “naturais”, proporcionando-lhes felicidade e respeito social.

Mas, além do bem-estar físico dos filhos, à mãe também competia a formação moral e social da criança, atividades essas bastante enfatizadas no século XIX. Já no século XX, foi atribuído à mãe seu último papel: o de promover o bem-estar emocional ou afetivo do filhos. Para Badinter (1985), foi a Psicanálise, mais do que qualquer outra teoria psicológica, que promoveu a figura da mãe como “a grande responsável” pela felicidade de seus filhos. Desta forma, presa ao papel materno, a mulher que, a partir de então, buscava evitá-lo, passou a sofrer a pressão de uma condenação moral. Não mais se evitava responsabilizar a mãe quando alguma dificuldade infantil se manifestava e, desta maneira, a culpa passaria a ser um dado constante na vida das mães. A natureza feminina passou a ser equiparada às características de uma boa mãe, sublinhando-se seu sentido de dedicação e sacrifício, próprio de mulheres consideradas “normais”.

A despeito das considerações acima, Badinter acredita que, no final do século XX, o entendimento a respeito do papel da mulher na sociedade começou a ser grandemente revisto. A participação do homem frente aos cuidados e formação das crianças também começou a ser mais aceito a partir desta data.

Da mesma forma que Badinter, Kagan (1998) considera a idéia da mãe como a principal responsável pela formação dos filhos um produto de condições históricas específicas. Ele lembra que, em épocas mais remotas, o vínculo da mãe com seu filho não possuía um significado especial ou prioritário. Alguns exemplos são citados para ilustrar este aspecto. Um deles se refere aos gregos e romanos antigos que pareciam mais preocupados com a qualidade do leite da ama do que com a afeição desta pela criança. Escritores como Montaigne e Darwin<sup>1</sup> (1859 e 1887; apud Kagan, 1998) também são citados. Embora ambos tenham escrito sobre a infância, Kagan esclarece que nenhum deles afirmou o significado especial de um vínculo emocional com a mãe. Outro escritor lembrado é Leon Battiste Alberti<sup>2</sup> (s.d.; apud Kagan, 1998) que, no século XV, não considerava importante se era a mãe ou uma ama quem cuidava da criança. A vigilância do pai e a apresentação de comportamentos apropriados era o que determinaria a transformação da criança num adulto virtuoso. Para ele, os pais tinham uma influência mais significativa sobre os filhos do que as mães. Em suma, esses e outros exemplos

<sup>1</sup> DARWIN, C. (1859) *On the Origin of Species*. 6 ed. New York, Avenel Books, 1979, p. 453. DARWIN, C. (1887) *The Autobiography of Charles Darwin*. New York, Norton, 1958. p. 141.

<sup>2</sup> ALBERTI, C.B. (s.d.) *Della Famiglia*. Trad. G. A. Guarrino. Lewisberg, P. A., Bucknell University Press, 1971.

apresentados por Kagan (1998) ilustram a idéia da importância da autoridade paterna nas famílias anteriores ao século XVIII. Somente as transformações posteriores a este período enfatizariam o papel da mãe e da criança na família.

Além de Badinter (1985) e Kagan (1998), as concepções de Phillippe Ariès (1981) também muito contribuíram para enriquecer as discussões sobre as origens históricas da idéia da infância como um período importante da vida humana.

Para Ariès, somente a partir do final do século XVII é que se pode falar num sentimento de infância para referir-se a uma consciência das peculiaridades da criança. Essa peculiaridade é que distingue a criança do adulto. Estudando a sociedade medieval, este autor constata que o sentimento de infância não existia. Tão logo a criança adquirisse condições de viver sem o auxílio constante da mãe ou ama, passaria a participar da sociedade dos adultos, não mais se distinguindo destes. A participação na sociedade adulta se dava em praticamente todos os âmbitos da vida social: na realização de serviços domésticos, no auxílio e posterior execução de tarefas profissionais, nas freqüentes festas e jogos populares, nas práticas relacionadas às armas, entre outros.

No século XVII, a criança muito pequena, incapaz de ingressar na vida adulta, não era considerada um indivíduo importante. Devido ao alto nível de mortalidade, a sobrevivência dessa criança era improvável, o que significava que ela “não contava”, segundo uma expressão usada por Molière nesta época. Sendo assim, somente se a criança sobrevivesse ao período de maior fragilidade é que ela poderia fazer parte da sociedade.

Porém, no decorrer desse século surge um primeiro sentimento de infância, que Ariès denomina de “paparicação”. Este sentimento se caracterizava pelo apreço à criança pelo que esta significava como fonte de distração e de relaxamento para o adulto, em função de sua ingenuidade, graça e gentileza. Tal sentimento, todavia, ainda se misturava à indiferença pela criança que caracterizou a sociedade anterior ao século XVII. Não foram poucos os moralistas, educadores e escritores que, nesta época, manifestaram sentimentos de exasperação ou irritação com esse tipo de atenção dada à criança. Segundo Ariès (1981):

Esse sentimento da infância pode ser ainda melhor percebido através das reações críticas que provocou no fim do século XVI e sobretudo no século XVII. Algumas pessoas rabugentas consideravam insuportável a atenção que se dispensava então às crianças: sentimento novo também, como que o negativo do sentimento da infância a que chamamos de “paparicação” ( p. 159).

Posteriormente, tal sentimento não iria se restringir às camadas mais altas da sociedade, mas se difundiria entre a população em geral.

Não obstante o primeiro sentimento da infância, o de “paparicação”, ter surgido no meio familiar das camadas mais altas da sociedade, foram estas mesmas pessoas “bem nascidas” que começaram a abandoná-lo. Então, um segundo sentimento da infância se origina a partir de uma fonte externa à família, constituída por eclesiásticos, homens da lei e moralistas que não aceitavam retratar crianças como “brinquedos ou diversão encantadora”, embora estivessem convencidos da importância da infância. Muitos moralistas criticavam o fato das pessoas só se interessarem por seus filhos pequenos na medida em que estes lhes trouxessem alegria e divertimento.

Este segundo sentimento da infância iria se difundir na vida familiar de toda a população e inspirar, conforme diz Ariès, toda a educação até o século XX. O apreço à infância se expressaria agora pelo interesse psicológico e pela preocupação moral. As crianças não eram mais consideradas como divertidas ou agradáveis, mais como “frágeis criaturas de Deus” que deveriam ser preservadas e disciplinadas. Havia, portando, uma visão da criança como um ser frágil e inocente que deveria ser transformado num adulto digno, honrado e, também, num homem racional. A partir do século XVIII, questões relacionadas à higiene e saúde física se somariam às preocupações acima mencionadas. Para Ariès (1981), seria neste século que (...) *tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família* (p. 164).

Em resumo, segundo Ariès, o sentimento da infância emergiria de forma mais clara e consistente a partir do século XVII, tendo suas expressões se tornado, a partir do século XVIII, cada vez mais próximas do entendimento que atualmente temos a seu respeito. Ainda segundo este autor, tal sentimento deve ser considerado inseparável de um outro mais geral, o sentimento de família. Tal como o sentimento da infância, o sentimento de família também era desconhecido na sociedade medieval. Aliás, durante o período medieval era costume difundido enviar os filhos para estranhos, que passavam a ser os responsáveis por promover o ingresso o mais precoce possível da criança na sociedade adulta. Na verdade, a família medieval cumpria apenas a função de assegurar a transmissão da vida, dos bens e dos nomes. Não havia nela preocupação com a criança e sua educação; o interesse educacional somente iria reaparecer no início dos tempos modernos.

Então, a partir dos séculos XVI e XVII, a criança já começava a conquistar um lugar na vida de seus pais, tendo voltado a viver em seu próprio lar. A família começava a se preocupar com a educação e o futuro de seus filhos. Para Ariès (1981):

Essa nova preocupação com a educação pouco a pouco iria instalar-se no seio da sociedade, e transformá-la de fio a pavio. A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas (p.277).

Porém, foi somente a partir do século XVIII que a criança se transformou na preocupação central do sistema familiar. E somente uma família centrada na promoção da criança é que poderia ser denominada de família moderna.

Desta forma, a família passaria a ser responsável não só pela transmissão de bens e do nome, mas também pela formação da criança, tanto física quanto moral e espiritualmente. Neste processo de formação, o papel da educação iria adquirir um lugar de destaque. A família moderna se tornaria, portanto, o modelo familiar que, a partir do século XVIII, pouco se modificou até o século XX. A terminologia “família nuclear” pode ser considerada como uma forma de expressar este sentimento moderno que ainda hoje temos a respeito da família.

Além disso, a família moderna se distingue da família do século XVII, na medida em que tem como característica a separação ou distanciamento do mundo, constituindo-se como um espaço privado em que o grupo solitário de pais e filhos se opõe à sociedade. A família do século XVII, ao contrário, ainda mantinha uma proporção muito grande de sociabilidade, caracterizando-se, aonde ela já existia, como um centro de relações sociais ou sede de uma sociedade complexa e hierarquizada comandada pelo chefe de família. Assim, esta última família ainda não se distanciava ou se opunha ao resto da sociedade, tornando-se um grupo diferenciado. Portanto, segundo Ariès (1973), somente a partir do século XVIII é que:

A família tornou-se uma sociedade fechada onde seus membros gostam de permanecer, e que é evocada com prazer... Toda a evolução de nossos costumes contemporâneos torna-se incompreensível se desprezamos esse prodigioso crescimento do sentimento de família (p.274).

Deve-se acrescentar que a evolução da família medieval para a família moderna limitou-se inicialmente aos nobres, burgueses, artesãos e lavradores ricos. Ainda no século XIX, grande parte da população vivia como as famílias medievais, com os filhos afastados da casa dos

pais. Pouco a pouco, e superados muitos dos obstáculos que a porção mais pobre e numerosa da população enfrentava, a vida familiar moderna se estendeu para toda a sociedade.

Em suma, segundo Ariès (1981), os sentimentos de infância e de família seriam fenômenos inexistentes na Idade Média; desenvolveram-se a partir dos séculos XVI e XVII e vieram a ser mais firmemente estabelecidos e difundidos nos séculos XVIII e, principalmente, XIX. Este mesmo autor entende que tais sentimentos são os fundamentos, pouco modificados, daquilo que se concebe como infância e modelo familiar no século XX.

No tocante ao século XX, Kagan (1998) procura identificar as condições históricas que vão influenciar as concepções sobre a infância, especialmente após a Segunda Guerra Mundial. Este autor afirma que um estado de incerteza se impôs como marca ou característica deste século. Para ele, a principal fonte de incerteza que caracterizou a sociedade europeia do século XV, e mesmo muitas sociedades que atualmente compõem o Terceiro Mundo, era a preocupação pela sobrevivência da criança. Tal preocupação já não caracteriza as sociedades industrializadas, uma vez que nestas existem melhores condições para assegurar o bem-estar físico dos indivíduos. Sendo assim, a incerteza anterior vai ser substituída pela preocupação com a vitalidade ou saúde psíquica da criança. Embora Kagan não explicita em seu texto, sabe-se que o processo de industrialização iniciou-se na segunda metade do século XVIII e continuou sua evolução nos séculos seguintes. Desta maneira, pode-se supor que melhores condições de sobrevivência devam ter evoluído também a partir da segunda metade do século XVIII.

Assim, conforme Kagan, este estado de incerteza, característico do século XX, somente poderia se estabelecer definitivamente após terem sido sanadas ou satisfeitas muitas necessidades como as referentes à comida, sono, proteção contra o frio e alívio para a dor. Desta forma, um estado de incerteza começaria a se manifestar frente a eventos inesperados ou inusuais que não eram fácil ou imediatamente compreendidos. A presença constante da mãe em casa, os amigos fiéis, os empregados de confiança e os laços matrimoniais estáveis, fatores mais presentes na vida cotidiana do século XIX, reduziram-se grandemente durante o século XX. Os pais já não sabiam em quem confiar quando se mudavam para novas cidades, onde estariam próximos de vizinhos que, provavelmente, nem chegariam a conhecer. Outras ameaças adicionais como aquelas provenientes das Guerras Mundiais, da destruição nuclear, da violência das ruas e da poluição do ar, água e comida fizeram da incerteza a marca do século XX.

Kagan acredita que um dos fatores que criaram maior ansiedade e incerteza, ao menos entre os americanos de classe média, foi o grande número de mães que trabalhavam fora

de casa. A idéia de pagar a estranhos para cuidar de crianças afastava-se muito da concepção de vida familiar da primeira metade do século XX. E, ainda mais importante, violava a convicção de que as crianças deveriam ser cuidadas por suas mães biológicas.

Kagan (1998) considera que um autor em especial, John Bowlby<sup>3</sup> (1969; apud Kagan, 1998), concebeu uma teoria que refletia as condições históricas de incerteza ou insegurança características da segunda metade do século XX. Bowlby teria pressentido que a angústia de sua época era motivada pela ruptura dos vínculos familiares e sociais; sua decisão de usar a idéia de segurança para descrever a relação da criança com aquele que dela cuida seria motivada por tal percepção. Desta forma, ele supôs que o vínculo ou ligação segura da criança com uma figura parental iria protegê-la do medo e salvaguardá-la dos sentimentos de angústia. A esse respeito, Kagan recorda, como exemplo, que os pais europeus do século XVII também desejavam que suas crianças fossem hábeis em enfrentar a ansiedade ou incerteza. Entretanto, eles estavam convencidos de que, para isso, seria melhor forçar as crianças a enfrentarem as dificuldades, o que as tornaria mais resistentes, do que cobri-las de cuidado afetuoso e protegê-las contra momentos de preocupação.

Por outro lado, Kagan acredita também que o entusiasmo suscitado pela Teoria do Apego de Bowlby refletiu uma reação às excessivas crueldades da Segunda Guerra Mundial. As atrocidades da guerra haviam gerado um desejo entre psicólogos e psiquiatras de uma concepção da natureza humana menos pessimista que a visão freudiana. Erik Erikson<sup>4</sup> (1963; apud Kagan, 1998) havia, em parte, correspondido aos anseios de sua época, ao traduzir ou interpretar o estágio oral de Freud como um estágio de confiança, em que a criança, com características mais humanas e menos egoístas, precisava e era receptiva ao amor dos pais. Contudo, economistas e cientistas políticos optaram pelo caminho contrário, ao postularem que os homens sempre agem no sentido de aumentar sua satisfação pessoal. Assim, frente à capacidade humana para a crueldade, sobejamente demonstrada durante as guerras, os psicólogos optaram por se defender desta projetando confiança e necessidade de amor na criança inocente, enquanto economistas e cientistas políticos escolheram intelectualizá-la, projetando egoísmo nos adultos.

Além das crueldades da Segunda Guerra Mundial e de outros conflitos como a Guerra do Vietnã, outras fontes de incerteza iriam marcar a segunda metade do século XX. O aumento generalizado da violência e a disposição entre a maioria das pessoas para aceitar o

---

<sup>3</sup> BOWLBY, I. *Attachment and Loss*. New York, Norton, v.1, 1969.

<sup>4</sup> ERIKSON, E. *Childhood and Society*. Norton, 1963.



hedonismo em proveito próprio como uma postura ética seriam, para Kagan, as principais fontes de incerteza que levam os indivíduos a equiparar o comportamento humano ao comportamento animal ou “selvagem”. Frente a isso, muitas pessoas gostariam de acreditar que o “estado selvagem” do homem que estavam testemunhando poderia ser domesticado ou alterado por meio do amor. Mantinha-se a esperança de que o uso da empatia seria suficiente para modificar a realidade que se apresentava.

Para Kagan, o conceito de apego ou ligação repousaria na crença profunda de que os humanos necessitam de amor mais do que qualquer outra coisa. A partir disso, desenvolveu-se a idéia de que se pode prevenir comportamentos como aqueles em que os homens matavam os seus iguais, por meio do amor que lhes asseguramos quando eles ainda são crianças pequenas. Essa concepção tem sido em parte desmentida pela continuação dos muitos conflitos, atrocidades e mortes que se sucederam a partir de então e que persistem até hoje. Kagan acha possível que a maioria dos homens que cometeram tais atrocidades tenham tido pais amorosos durante sua infância. Portanto, como se pode notar, ele afirma que, embora a idéia de apego ou vínculo possa ser válida, sua popularidade se originou mais de outras instâncias do que de evidências científicas. Em suas próprias palavras:

A idéia de apego cumpre a mesma função terapêutica que a visão filosófica holística desempenhou durante as primeiras décadas deste século. Esta suposição não significa que ambas não sejam válidas. Mas sim que a popularidade do conceito de apego repousa sobre muito mais do que a evidência científica (p.95).

Em resumo, a idéia do determinismo infantil possui antecedentes longínquos, tendo passado por transformações históricas que vieram fortalecê-la ainda mais em épocas recentes. No decorrer do século XX, ela assumiu um papel de destaque, cuja influência ainda podemos sentir em nossos dias, a despeito das críticas que, também mais recentemente, esta idéia tem suscitado.

## CAPÍTULO II

### CONTRIBUIÇÕES À IDÉIA DO DETERMINISMO INFANTIL

#### **1. CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE**

Embora se tenha afirmado que, a partir da Segunda Guerra Mundial surge um contexto histórico propício à valorização da idéia do determinismo infantil, não se pode ignorar que concepções teórico-clínicas anteriores a este período já vinham atribuindo às primeiras experiências infantis papel de grande destaque no desenvolvimento dos indivíduos. Não são poucos os estudiosos do desenvolvimento, como Thompson e Grusec (1976), por exemplo, que concordam ter sido Freud quem primeiro chamou a atenção para a importância da infância na determinação do comportamento posterior. Segundo estes autores, Freud fixou as bases para o surgimento de uma potente tradição na psiquiatria infantil, na qual se considera que os indivíduos sofrem a influência determinante de suas primeiras experiências.

Além de Thompson e Grusec (1976), também Hunt (1979) considera que, provavelmente, nenhum outro autor fez mais do que Freud pelo favorecimento da idéia de que as primeiras experiências têm uma importância especial. Segundo ele, essas concepções a respeito da fundamental importância das primeiras experiências, oriundas da Psicanálise, deram origem a três correntes de investigação nelas inspiradas: a teoria do desenvolvimento psicosssexual, a teoria do trauma infantil e o papel da “maternagem” como base do apego ou da ligação. A última corrente de investigação deu origem, por sua vez, a uma nova e instigante teoria que, embora inspirada em concepções psicanalíticas, utilizou pressupostos advindos principalmente da Etologia para explicar as decorrências do apego ou ligação entre mãe e filho. A Teoria do Apego de Bowlby será posteriormente analisada, após serem apresentados os principais conceitos da perspectiva etológica sobre a importância das primeiras experiências infantis.

No que se refere à primeira concepção psicanalítica, a teoria do desenvolvimento psicosssexual, Hunt (1979) lembra como Freud descreve, especialmente no segundo de seus *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* (1905), uma seqüência epigenética para os investimentos libidinais constituídas pelas fases oral, anal, fálica, genital e suas funções. Em cada etapa ou fase do desenvolvimento, existe o primado de uma zona erógena e a predominância de uma modalidade de relação de objeto (Laplanche e Pontalis, 1996; Brabant, 1984). Ao explicitar as

características e processos inerentes a cada fase do desenvolvimento psicosssexual, Freud freqüentemente aponta as relações existentes entre cada fase ou zona erógena e as características ou peculiaridades que o indivíduo pode apresentar em seu desenvolvimento subsequente.

Ainda em seus *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* (1905), Freud apresenta alguns fatores que podem perturbar o desenvolvimento e, neste contexto, esclarece como cada passo do desenvolvimento pode transformar-se num *ponto de fixação*. Num texto posterior, *A Disposição à Neurose Obsessiva* (1913), ele esclarece com mais detalhes o que entende por *ponto de fixação*. Neste texto, Freud explica como as funções psíquicas, ressaltando-se a função sexual mas também várias outras funções do ego, passam por um longo e complexo desenvolvimento até atingirem o estado do adulto normal. Ele presume que tal desenvolvimento nem sempre ocorre sem percalços e que as funções psíquicas ou função total possam sofrer alterações. Neste sentido, um ponto de fixação seria o resultado de uma parte desta função total que se apegou a determinado estágio anterior do desenvolvimento, como se pode ler: *Onde quer que uma parte dela se apegue a um estágio anterior resulta o que se chama “ponto de fixação”, para o qual a função pode regressar se o indivíduo ficar doente devido a alguma perturbação (p.341)*.

Em suas *Conferências Introdutórias sobre Psicanálise* (1916-17), Freud explicita ainda mais a noção de que o desenvolvimento e suas etapas podem passar por percalços ou perigos e apresenta, além do conceito de fixação já mencionado, o de regressão da libido. Segundo ele, partes das tendências ou funções que prosseguiram adiante no desenvolvimento podem facilmente retornar ou retroceder a um dos estágios anteriores do desenvolvimento e este processo denomina-se regressão.

A partir dos conceitos de fixação e regressão, Freud chega a estabelecer relações entre traços de caráter e componentes de determinadas fontes erógenas e suas respectivas fases do desenvolvimento, conforme se pode verificar em seu texto *Caráter e Erotismo Anal* (1908). Numa nota acrescentada em 1920, em seus *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* (1905), ele reafirma as relações entre traços de caráter (adultos) e características das fases infantis do desenvolvimento psicosssexual. Também no texto *A Disposição à Neurose Obsessiva* (1913), aborda-se a formação de traços de caráter e sua relação com determinado erotismo que caracteriza uma fase do desenvolvimento infantil. No caso da neurose obsessiva, sua sintomatologia teria origem no erotismo anal. Outras psiconeuroses, como a histeria, a paranóia e a demência precoce e a melancolia, teriam relações com determinadas características típicas a

uma fase precoce do desenvolvimento libidinal, conforme também se pode verificar em textos como *Luto e Melancolia* (1917), *O Ego e o Id* (1923).

Além da teoria do desenvolvimento psicosexual, Hunt (1979) aponta a teoria do trauma infantil como uma segunda concepção psicanalítica que fundamenta a idéia de que as primeiras experiências infantis devem ser profundamente estudadas em função de sua influência determinante no desenvolvimento subsequente. A concepção de trauma infantil para Freud pode ser definida como um nível de excitação dentro do sistema nervoso que está acima da capacidade de domínio ou controle por parte da criança. Além disso, para este mesmo autor, cada estágio do desenvolvimento teria sua própria e específica condição para ansiedade e trauma.

Na obra freudiana, a questão do trauma infantil apresenta-se intimamente relacionada à problemática da ansiedade. Esta problemática, por sua vez, encontra-se presente em um grande número de textos e escritos de Freud, que sofreram acréscimos e modificações no decorrer do tempo. Na obra *Inibição, Sintomas e Ansiedade* (1926), Freud apresenta, especialmente em seus adendos, um quadro claro e completo para a abordagem desta questão. Segundo ele, a ansiedade era anteriormente considerada como uma reação ou produto geral do ego frente às condições de desprazer. Neste sentido, a libido, entendida como excitação sexual que era rejeitada ou não utilizada pelo ego, sofria uma descarga sob a forma de ansiedade.

Posteriormente, Freud defrontou-se com a questão da ansiedade ao analisar as idéias de Otto Rank (1924; apud Freud, 1926) a respeito da ansiedade e o trauma do nascimento. Rank havia encontrado pronta, segundo Freud, a idéia de que a emoção da ansiedade é consequência do evento nascimento e uma repetição da situação que neste evento tinha-se experimentado. Já anteriormente, Freud havia presumido que um estado de ansiedade é a reprodução de alguma experiência em que ocorriam algumas condições peculiares. Tais condições referiam-se a um aumento de excitação, uma descarga através de determinadas vias e a percepção destes atos pelo organismo.

Contudo, Freud discordou das idéias de Rank que se seguiram. Para Rank, os estados de ansiedade seriam uma reação de descarga ao trauma do nascimento, e todos os afetos de ansiedade posteriores seriam uma tentativa de *ab-reagir* a este trauma cada vez mais completamente. Discordando desta idéia, Freud considera a ansiedade não como ab-reação ao trauma do nascimento, mas relacionada apenas a um temor frente a determinadas situações de perigo. O que é temido e perigoso não se refere a um dano “objetivamente considerado”, mas a algo a ser efetuado ou vivido mentalmente. O próprio nascimento, modelo de um estado de

ansiedade, é descrito por Freud como um evento que dificilmente pode ser considerado em si mesmo como causa de danos, mas que pode explicar (...) *um perigo de danos* (1933, p. 96).

No nascimento, e nas demais situações de perigo, uma excitação intensa que é sentida como desprazer e que não pode ser dominada por meio de uma descarga, corresponde a um estado que se impõe à experiência mental e que é, desta maneira, traumático. A caracterização de um momento traumático irá depender da quantidade ou magnitude alcançada pela excitação. Freud considera que a ansiedade pode ter uma dupla origem: ou resulta diretamente de um momento traumático gerado por um motivo novo ou surge como um sinal de uma situação de perigo prévia que pode se repetir.

A partir do nascimento, Freud supõe que, para cada estágio do desenvolvimento egóico, existe um fator especial determinante de ansiedade. Assim, diferentes situações de perigo se relacionam aos diferentes estágios do desenvolvimento. Nas *Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise* (1933), Freud descreve sucintamente quais são os perigos concernentes a estes estágios, como se vê no trecho abaixo:

O perigo do desamparo psíquico ajusta-se ao estágio da imaturidade inicial do ego; o perigo de perda de um objeto (ou perda do amor) ajusta-se à falta de auto-suficiência dos primeiros anos da infância; o perigo de ser castrado ajusta-se à fase fálica; finalmente, o temor ao superego, que assume uma posição especial, ajusta-se ao período de latência (1933, p. 91 e 92).

Em *Inibição, Sintoma e Ansiedade* (1933), Freud também explicita os perigos ou fatores de ansiedade que acompanham cada fase do desenvolvimento. Ele esclarece como, no transcorrer do desenvolvimento, as situações de perigo mais antigas irão perder sua força e serão suplantadas pelas que se seguem, embora as últimas não invalidem completamente as primeiras.

Entretanto, segundo Freud, muitas pessoas não conseguem superar, ao menos completamente, algumas das situações de perigo e ansiedade correspondentes às diferentes fases do desenvolvimento. Alguns indivíduos, por exemplo, seriam incapazes de superar o medo da perda do amor, nunca sendo suficientemente independentes do amor de outras pessoas. Já o medo do superego normalmente não deveria se extinguir ou cessar completamente, pois a ansiedade moral dele resultante é indispensável nas relações sociais. Freud lembra a esse respeito que, em casos raros, o indivíduo pode tornar-se independente da sociedade humana. De qualquer maneira, existiriam, como se viu, pessoas que não superaram temores que remontam a

fases anteriores do desenvolvimento. Tal fato pode, para Freud, estar relacionado à própria caracterização das neuroses.

A partir das teorias do desenvolvimento psicosssexual e do trauma infantil, a obra freudiana inspirou muitos estudiosos e investigadores a comprovar ou verificar suas principais concepções. Segundo Hunt (1979), inicialmente buscou-se comprovar as teorias psicanalíticas, especialmente a do desenvolvimento psicosssexual, por meio de estudos retrospectivos. Contudo, os estudos retrospectivos passaram a receber muitas críticas, principalmente em relação à incerteza ou inexatidão dos relatos dos indivíduos, quando adultos, ou mesmo dos depoimentos das mães dos indivíduos nos quais tais estudos se fundamentavam. Assim, embora estudos retrospectivos continuassem a ser realizados, os estudos prospectivos passaram a prevalecer sobre os primeiros. Buscava-se, desta forma, compreender quais tipos de experiência eram importantes na infância por meio de técnicas e estratégias que abordavam diretamente as crianças em seu processo de desenvolvimento.

Conforme Thompson e Grusec (1976), alguns pesquisadores iriam se destacar entre aqueles que se dedicaram a investigar diretamente crianças e seu desenvolvimento fundamentados numa perspectiva psicanalítica. John Bowlby e René Spitz têm seus trabalhos frequentemente citados e utilizados como fundamento ou fonte para muitos outros estudos que os sucederam

Ao contrário de Bowlby, os trabalhos de Spitz, baseiam-se fundamentalmente, e talvez exclusivamente, em concepções psicanalíticas sobre o desenvolvimento. Dentre as obras publicadas por este autor, o livro *O Primeiro Ano de Vida* (1965/1996) destaca-se como aquele que descreve e discute as conclusões de pesquisas sobre a importância das primeiras relações objetais da criança para o seu desenvolvimento físico e, especialmente, psicológico.

Para Spitz, o bebê, quando recém-nascido, estaria num estado de não-diferenciação, não havendo objetos nem relações com os mesmos. Somente no decorrer do primeiro ano de vida é que tais relações se desenvolverão, e que o objeto libidinal se estabelecerá. Ele distingue três estágios do desenvolvimento que ocorrem no primeiro ano de vida: o estágio pré-objetal ou “sem objeto”, o estágio do precursor do objeto e o estágio do próprio objeto libidinal.

Ao relatar como se desenvolve o bebê no seu primeiro ano de vida, Spitz havia ressaltado a importância da relação mãe-bebê neste desenvolvimento. Ele explica como, até então, havia partido do pressuposto de que tais relações eram normais ou satisfatórias. O autor

considera que, (...) *para o recém-nascido, o meio ambiente consiste, por assim dizer, em um único indivíduo, a mãe ou substituto dela (p. 10)*. Neste contexto, os traumas ou influências prejudiciais ao bebê estão preponderantemente relacionados aos distúrbios apresentados pela mãe da criança. E, uma vez que as influências psicológicas durante a primeira infância estão intrinsecamente relacionadas à relação mãe-filho, pode-se bem compreender a seguinte afirmação de Spitz: (...) *na primeira infância, as influências psicológicas prejudiciais são a consequência de relações insatisfatórias entre mãe e filho (p. 154)*.

As relações insatisfatórias entre mãe e filho acima descritas seriam, portanto, patogênicas, podendo ser divididas em duas categorias. Numa delas, as relações entre mãe e filho seriam inadequadas, ou seja, tratar-se-ia de distúrbios resultantes de fatores qualitativamente prejudiciais. Segundo Spitz, (...) *podemos dizer que a personalidade da mãe atua como agente provocador da doença, como uma toxina psicológica (p.155)*. Essa foi a razão pela qual Spitz denominou tais distúrbios de *doenças psicotóxicas* da primeira infância. Ele distingue alguns desses padrões em seu livro: a) rejeição primária manifesta; b) superpermissividade ansiosa primária; c) hostilidade disfarçada em ansiedade; d) oscilação entre mimo e hostilidade; e) oscilação cíclica do humor da mãe e f) hostilidade conscientemente disfarçada.

A outra categoria de relações insatisfatórias mãe-filho refere-se a relações insuficientes entre eles. Neste caso, os distúrbios seriam ocasionados por fatores quantitativos. A criança, portanto, sofre privações de relações objetais no decorrer de seu primeiro ano de vida. Estas privações acarretam, para Spitz, sérios distúrbios emocionais. Ele denominou os distúrbios desta categoria de *doenças de carência psicogênica* ou *doenças de carência afetiva*. As carências em questão referem-se, é claro, à privação de provisões libidinais, e não às demais necessidades biológicas vitais à criança. Existem duas subcategorias de doenças de carência afetiva conforme a proporção de privações a que a criança esteve exposta. Essas subcategorias são: carência parcial e carência total. Spitz relaciona a privação emocional parcial ao quadro que ele denomina de *depressão anaclítica*, e a privação emocional total ao quadro chamado de *marasmo*.

Spitz considera que os distúrbios infantis podem se converter numa base ou ponto frágil sobre o qual irão se desenvolver distúrbios e doenças posteriores. Por ocorrerem num período precoce no qual a estrutura e funcionamento psíquicos estão em formação, os distúrbios infantis adquirem a função de fatores que predisõem ao desenvolvimento de patologias

subseqüentes. Ele acredita que suas descobertas podem ser úteis tanto no campo da prevenção como da terapia.

Spitz acredita que a capacidade para as relações sociais se desenvolve a partir da relação inicial entre mãe e filho. Sendo assim, é possível entender, sob esta perspectiva, que relações objetais inadequadas ou deficientes podem dificultar a adaptação dos indivíduos à sociedade, já que estes apresentariam dificuldades ou deficiências para manter, com as demais pessoas, relações as mais complexas e variadas. Estes indivíduos não teriam tido a oportunidade de experimentar a primeira e a mais elementar relação de amor com a mãe e, assim, teriam comprometidas as demais relações que subseqüentemente deveriam manter.

## 2. CONTRIBUIÇÕES DA ETOLOGIA

Além da teoria psicanalítica e estudos nela fundamentados, Hunt (1979) considerada que a Etologia tem contribuído substancialmente para enfatizar a especial importância das primeiras experiências. Para este e outros autores, tal contribuição deve-se a dois conceitos fundamentais: o conceito de *estampagem* e o de *períodos críticos*.

Segundo Sluckin (1972), foi Lorenz quem buscou especificar as características da estampagem, dando relevo a determinados aspectos deste fenômeno num contexto teórico mais formal e integrado de análise. Ele, inclusive, cunhou o termo “imprinting” (em português *estampagem*), sendo este, por sua vez, a tradução da palavra alemã *Praegung* (Sluckin, 1972; Hunt, 1979).

Lorenz e seus colegas etólogos haviam observado, segundo Hunt (1979), que a estampagem consiste em determinados comportamentos evidenciados por aves precociais. Estes comportamentos são os seguintes: ver, talvez ouvir, um objeto e depois segui-lo; mostrar não somente uma tendência em seguir um objeto, mas aproximar-se dele de preferência a outros; evidenciar uma tendência para manifestar choro ou pesar quando o objeto da estampagem escapa ao contato dos órgãos dos sentidos e sons de contentamento quando o contato é restabelecido. Em circunstâncias típicas da natureza, este processo tem valor de sobrevivência para os recém-nascidos, ao garantir que estes se tornarão ligados à ave mãe que os chocou e que é, portanto, o primeiro objeto a ser visto.



A partir dessas observações iniciais, novas investigações iriam, conforme Hunt (1979), descobrir que a resposta de seguir e as escolhas ditadas pela estampagem eram totalmente estáveis e, algumas vezes, irreversíveis. Assim, pássaros de uma espécie que sofressem estampagem com indivíduos de outra espécie, buscariam se acasalar somente com os últimos e não mais com membros de sua própria espécie.

As investigações subseqüentes também viriam descobrir que o processo de estampagem é inespecífico em relação às características do objeto com o qual o indivíduo irá se tornar ligado ou apegado. Desta maneira, pássaros recém-nascidos poderiam se tornar ligados por estampagem (...) *a quase qualquer coisa* (Hunt, p. 120). Devido a esta falta de especificidade do objeto da estampagem, autores como Thorpe<sup>5</sup> (1956; apud Hunt 1979) conceberam a estampagem como (...) *uma disposição inata para aprender* (p.120).

Também Thompson e Grusec (1976) ressaltam alguns aspectos observados na estampagem. Segundo estes autores, Lorenz destacou três aspectos da estampagem: *o período crítico* na qual ela pode ocorrer; seu *caráter irreversível* e as características das espécies em relação aos estímulos e padrões de respostas envolvidos neste fenômeno. Estes autores consideram que as pesquisas que se seguiram a respeito da estampagem irão, na sua maioria, incidir sobre esses três aspectos ou problemas suscitados por Lorenz.

Sluckin (1972) e Hunt (1979) também consideram a possibilidade de períodos restritos para a ocorrência de transformações comportamentais em várias espécies, inclusive em seres humanos. Para Hunt (1979): *A existência de um período crítico para a estampagem em aves sugeriu a possibilidade de períodos críticos para outras transformações do comportamento e para outras espécies, incluindo os seres humanos* (p. 123). Este autor avalia que a idéia de períodos críticos partilha, como fator comum a todos os casos, a suposição de que certos tipos específicos de experiência devem ser programados para ocorrer enquanto uma rápida maturação é registrada ou inscrita dentro de uma porção ou segmento funcionalmente relevante do sistema nervoso.

Contudo, Hunt (1979) pondera que a existência de períodos realmente críticos no desenvolvimento humano não tem sido facilmente comprovada. Ele argumenta que, embora possam ocorrer fenômenos semelhantes a este no desenvolvimento de seres humanos, existem apenas analogias a este respeito. Assim, o termo sensível, que já vinha sendo sugerido por

---

<sup>5</sup> THORPE, W. H. *Learning and Instinct in Animals*. London, Methuen, 1956.

outros autores, é considerado por Hunt como o mais apropriado, especialmente no caso dos seres humanos.

Ainda referindo-se ao fenômeno da estampagem, Thompson e Grusec (1976) perguntam-se o que poderia ocorrer caso não se estabeleça uma ligação ou vínculo social precoce na vida dos indivíduos. Ou seja, estes autores indagam sobre os efeitos ou conseqüências que poderiam advir da ausência ou privação de vínculos sociais iniciais. Como se viu anteriormente, muitos autores consideram a estampagem um fenômeno de grande importância para o desenvolvimento posterior dos indivíduos. As ligações sociais precoces influenciariam, entre outros aspectos, o futuro comportamento sexual e social e, em algumas espécies, até mesmo as relações que os indivíduos mantêm com os ambientes ou territórios em que vivem, as preferências de alimentação e a imitação de determinados padrões de canto. Sob este prisma, a privação parcial ou total destes vínculos iniciais poderia trazer importantes conseqüências para a vida futura dos indivíduos.

Thompson e Grusec (1976) consideram que os trabalhos mais importantes a esse respeito foram os realizados com cães e macacos. Sendo assim, eles começam por analisar os estudos que enfocaram o isolamento social em cães. Um dos primeiros trabalhos realizados, o de Elliot e Scott<sup>6</sup> (1961; apud Thompson e Grusec, 1976), buscava compreender os efeitos imediatos que ocorriam quando os cães eram isolados de suas mães. O isolamento e a idade do animal eram as variáveis independentes, enquanto o nível de atividade e a quantidade de vocalização constituíam as variáveis dependentes a serem medidas. De maneira geral, chegou-se à conclusão de que a perturbação emocional do cãozinho, medida por meio de índices comportamentais, era maior no período de seis a oito semanas de idade, indicando que a ligação social do cachorrinho à sua mãe é bastante forte neste período. A partir destas descobertas, Scott e outros pesquisadores passaram a denominar *período de socialização*, ao intervalo que ocorre entre a 4ª e a 14ª semanas.

Thompson e Grusec (1976) acreditam que, se o período aproximado entre a 4ª e a 14ª semanas é realmente aquele em que se formam os vínculos sociais em cães, o isolamento durante este intervalo poderia ser responsável por efeitos ou conseqüências drásticas no comportamento social posterior desses animais. Eles arrolam diferentes pesquisas que

---

<sup>6</sup> ELLIOT, O.; SCOTT, J. P. The development of emotional distress reactions to separation in puppies. *J. Genetic Psychol.*, 99, p. 3-22, 1961.

confirmam esta dedução. Entre elas, estão as de Pfaffenberger e Scott<sup>7</sup> (1959; apud Thompson e Grusec, 1976) que estudaram as razões do fracasso de cães treinados para serem guias de pessoas cegas. Uma das principais razões teria sido o contato mínimo que estes animais haviam tido com seres humanos durante longos períodos do início de suas vidas. Sluckin (1972) também se refere aos trabalhos de Scott e seus colaboradores, lembrando que estes concluíram que o desenvolvimento social normal de alguns animais, como os cães, depende de uma socialização inicial que se assemelha muito à estampagem. Ou seja, o desenvolvimento social normal desses animais dependeria da ligação ou vínculo que freqüentemente se estabelece entre o indivíduo e uma figura maternal no início de sua vida.

Além dos estudos realizados com cães, aqueles realizados com macacos viriam contribuir substancialmente para a compreensão dos efeitos posteriores que advém da privação dos vínculos sociais iniciais. No que se refere aos estudos com macacos, destacam -se as pesquisas realizadas por Harlow (1959, in textos do Scientific American, 1975) sobre o amor ou as relações amorosas em filhotes de macacos Rhesus.

No final da década de 50, Harlow iniciou um programa de pesquisa que envolvia a separação de filhotes de macacos de suas mães, pouco tempo depois do nascimento. Harlow (1959) dedicou-se a uma série de experimentos em que procurou (...) *comparar a importância do cuidado com o bebê e todas as atividades associadas com o simples contato corporal, na criação do apego do filhote de macaco a sua mãe (p.110)*. Para atingir este objetivo, Harlow criou dois modelos substitutos para as mães dos filhotes de macaco: um deles de arame, com cabeça de madeira e face grosseira e outro de arame revestido de tecido aveludado. Oito macacos recém-nascidos foram colocados em jaulas individuais, nas quais cada um deles tinha acesso a uma mãe de arame e a outra de tecido. Quatro desses filhotes recebiam o leite de uma das mães e os outros quatro da outra. O leite saía do bico de uma mamadeira acoplada ao “peito” da mãe substituta.

Segundo Harlow, ambas as mães se revelaram fisiologicamente equivalentes, já que os dois grupos de macacos, os que recebiam leite da mãe de arame e os que recebiam leite da mãe de pano, bebiam a mesma quantidade de leite e aumentavam de peso com a mesma velocidade. Contudo, as duas mães não eram psicologicamente equivalentes. Seus registros mostravam que os filhotes do dois grupos passavam mais tempo subindo e abraçando a mãe de pano do que a mãe de arame. Além disso, durante os quatorze primeiros dias de vida, o chão das

---

<sup>7</sup> PFAFFENBERGER, C.J.; SCOTT, J. P. The relationship between delayed socialization and trainability in guide dogs. *J. Genet. Psychol.*, 95, 145-155, 1959.

gaiolas era aquecido com uma almofada elétrica, mas a maioria dos filhotes ainda assim preferia subir na mãe de pano. À medida que cresciam, os filhotes continuavam a abraçar e acariciar a mãe de pano. Mesmo aqueles que recebiam alimento da mãe de arame não passavam com esta mais tempo do que o necessário para alimentar-se; eles ainda assim preferiam o contato com a mãe de pano em grande parte do tempo. Para Harlow, estes registros contradizem a idéia freqüentemente aceita de que a afeição ou as relações afetivas são aprendidas por meio da associação que mantém com a satisfação ou redução da fome ou da sede.

Harlow conclui, a partir desses seus primeiros experimentos, que o contato corporal e o conforto imediato que este proporciona tem uma importância fundamental na formação do apego do indivíduo a sua mãe. Ele considerou que suas conclusões anteriores foram confirmadas pelos resultados da fase posterior de suas pesquisas. Nesta fase, ele buscou verificar se os filhotes iriam procurar suas mães substitutas se estivessem sujeitos à tensão emocional. Em caso afirmativo, este seria um novo indício de que os filhotes estavam apegados emocionalmente às suas mães substitutas.

Assim, nesta segunda fase de pesquisas, os filhotes foram expostos a objetos estranhos como, por exemplo, um ursinho de corda que batia um tambor. Frente a esses objetos, Harlow relata que a maioria dos filhotes, tanto aqueles alimentados pela mãe de arame como os alimentados pela mãe de pano, procuravam socorro junto à mãe de pano: *O filhote agarrava sua mãe aveludada, esfregando seu corpo contra o dela. Então, abrandado o medo pelo contato íntimo com a mãe, ele passaria a olhar o ursinho, até então ameaçador, sem o menor sinal de alarme* (p.114). Após isto, o filhote chegava até mesmo a deixar a proteção de sua mãe e aproximar-se do objeto que anteriormente lhe causou medo.

Segundo Harlow, o comportamento dos filhotes parece ser análogo ao comportamento de crianças humanas. As últimas, quando levadas a algum lugar estranho, mantêm-se comportadas e felizes quando suas mães estão por perto e agitadas e temerosas quando estas se ausentam.

Outros testes realizados por Harlow e seus colaboradores trouxeram importantes informações. Teste-controle realizado com macacos que, desde o nascimento, haviam conhecido somente a mãe de arame mostraram que os filhotes não demonstravam afeição por ela e nem tampouco obtinham segurança ou conforto com sua presença. Este grupo de filhotes foi o que exibiu o maior índice de perturbação emocional. Eles corriam para alguma parede ou canto da sala de teste, encolhiam suas cabeças e balançavam-se convulsivamente para frente e para trás.

Harlow afirma que: *Essas atitudes assemelham-se muito ao comportamento autístico, observado freqüentemente em crianças negligenciadas, dentro e fora de instituições* (p. 114).

No caso humano, a ligação das crianças com suas mães costuma ser também considerada como não relacionada à aprendizagem por prêmio, uma vez que não dependeria do fato da mãe fornecer alimentos e outros reforços para a criança. Sluckin acrescenta que um dos autores que defende esta opinião é Bowlby. Segundo ele, este autor considera que o desenvolvimento do apego ou ligação das crianças seria, basicamente, um processo semelhante à estampagem. Bowlby postula que existem *respostas instintivas componentes*, ou respostas inicialmente apresentadas pelo bebê à figura materna, que poderiam ser provocadas por alguns estímulos adequados. Ele teria reconhecido cinco dessas respostas: chupar, pegar, seguir, chorar e sorrir.

Contudo, Sluckin considera que (...) *se as ligações humanas resultam, de alguma forma, de estampagem, evidentemente não se desenvolvem a partir de repostas de aproximação e acompanhamento, vistas em pássaros não-altriciais e mamíferos* (p. 136). As ligações humanas poderiam ser inicialmente baseadas nas *respostas instintivas componentes* propostas por Bowlby, especialmente no que se refere à resposta de sorriso.

Dentro da perspectiva etológica, vários autores analisam o vínculo humano mãe-bebê sob outros enfoques. Eles enfatizam que tais vínculos teriam se desenvolvido a partir de características ancestrais que remontam à evolução dos mamíferos. Eibl-Eibesfeldt (1989), em seu livro *Human Ethology*, considera que a evolução da família de mamíferos teria começado a partir das características, sinais e vínculos individualizados que se estabeleciam entre a mãe e sua prole. Na maioria dos mamíferos pode-se verificar, segundo ele, a existência de cuidados maternos que a fêmea dispensa a seus filhotes, admitindo-se que tal tarefa possui bases hormonais. Acredita-se que isto venha acontecendo nos últimos 200 milhões de anos aproximadamente, em todos os mamíferos conhecidos. O papel do macho, por outro lado, em muitas espécies de mamíferos, teria se restringido à produção de novos indivíduos e, menos freqüentemente, a defesa destes. Geralmente a defesa da prole assume a forma de defesa do território.

Desta forma, a evolução dos mamíferos teria uma longa história de cuidados parentais e também de divisão de tarefas entre os sexos. Para Eibl-Eibesfeldt (1989), é bastante improvável que os seres humanos tenham abandonado completamente esta herança dos mamíferos.

Assim, para este mesmo autor, a necessidade que as crianças têm do afeto individualizado dos pais não pode ser ignorada no que tange aos seres humanos, a despeito das variedades culturais que os homens apresentam em suas relações conjugais e familiares. Tal variedade demonstra a capacidade humana de adaptação quanto a esse aspecto. No entanto, haveria limites para esta variabilidade adaptativa, na medida em que se considera a preservação do bem comum. Os seres humanos, portanto, seriam predispostos, em face de adaptações filogenéticas, para padrões ou relações conjugais e para a vida familiar.

A partir dessas idéias, Eibl-Eibesfeldt (1989) vai considerar a importância das relações mãe-criança para o desenvolvimento das relações sociais que se estabelecem entre os seres humanos. Ele considera que, embora os recém-nascidos nasçam desprotegidos e pouco desenvolvidos, são seres adaptados para receberem cuidados de seus iguais. A criança teria habilidades sensoriais bem desenvolvidas que facilitariam a formação de um vínculo personalizado com sua mãe nos primeiros meses após o nascimento. Segundo Carvalho (1998; in Souza, Freitas e Rodrigues, 1998), a Teoria do Apego de Bowlby partiu desses pressupostos, ao considerar a relação mãe-filho nos seres humanos como decorrente das pressões seletivas existentes no ambiente evolucionário de nossa espécie. Estas pressões seletivas levaram, por sua vez, à necessidade de mecanismos que aproximassem mãe-bebê, visando à proteção da criança ainda indefesa. A teoria de Bowlby iria posteriormente ainda mais longe, ao postular que estas relações iniciais mãe-bebê são a base ou condição para o desenvolvimento posterior da criança, (...) *na direção de um adulto emocionalmente saudável e cognitivamente competente* (Carvalho, 1998, p. 203).

Também Bussab e Ribeiro (1998, in Souza, Freitas e Rodrigues, 1998) consideram que os bebês já nascem com uma (...) *forte tendência para a vinculação afetiva* (p. 183). Estes autores explicam que investigações do comportamento de crianças pequenas em situações naturais têm demonstrado a existência de adaptações para a interação social e para a formação de vinculações afetivas. Haveria um processo de reconhecimento individual e ligação afetiva desde o início, que se expressa pela tendência à vinculação personalizada. Segundo Bussab (1999; in Carvalho, 1999), o bebê possui muitas capacidades que favorecem o estabelecimento de vínculos afetivos. As expressões faciais, vocais e corporais do bebê seriam exemplos destas capacidades.

Rodrigues (1999; in Carvalho, 1999), por sua vez, acrescenta que as aptidões ou capacidades da constituição biológica do recém-nascido permitem e facilitam não só o

estabelecimento de vínculos sociais, mas também (...) *contribuem para reforçar e manter a solicitude e investimentos parentais* (p. 65). Sendo assim, os vínculos entre mãe-bebê são dependentes da solicitude ou comportamentos de cuidados e atenção que os adultos dedicam a seus filhos.

Em suma, a partir das considerações dos autores até aqui apresentados, pode-se perceber que há consenso entre eles em ressaltar as bases biológicas que explicam o vínculo mãe-bebê. Sendo assim, não é por acaso que as idéias de Bowlby são frequentemente citadas. Estas idéias, como já foi visto, baseiam-se fundamentalmente em descobertas etológicas para explicar o apego da criança à sua mãe.

### **3. TEORIA DO APEGO: BOWLBY E COLABORADORES**

Ao longo dos anos e, mais particularmente a partir do término da Segunda Guerra Mundial, vários estudos vinham acumulando evidências de retardo psíquico, motor e intelectual no desenvolvimento de crianças que viviam em orfanatos-escola, de diferentes países. Tais conseqüências eram atribuídas à privação da figura materna ou substituto. Outras evidências, oriundas de estudos retrospectivos, mostravam que crianças e adolescentes com formas rígidas de delinqüência psicopática tinham tido histórias de negligência infantil e haviam mudado inúmeras vezes de lares e mães adotivos.

Em 1950, um proeminente psiquiatra inglês, John Bowlby, que já vinha estudando a partir de sua formação psicanalítica as relações iniciais mãe-criança, especialmente no caso da ausência da figura materna, foi incumbido pela Organização Mundial de Saúde de realizar um estudo sobre saúde mental e “crianças sem lar”, ou seja, crianças órfãs ou separadas de sua família criadas em lares adotivos ou em outras instituições. O relatório sobre este estudo, concluído em 1951, resultou no livro *Cuidados Maternos e Saúde Mental* (1976/ 1995) que apresenta as principais conclusões a que chegou neste estudo. Sua principal conclusão foi a de que privar uma criança de uma contínua e exclusiva relação com sua própria mãe ou substituto permanente, resulta em retardo no desenvolvimento físico e intelectual e, especialmente, em deficiências no desenvolvimento emocional e social.

Bowlby investigou os efeitos ou conseqüências decorrentes da privação do organizador psíquico, a mãe, nos primeiros anos da infância. De maneira geral, ele considera que

esses efeitos variavam conforme o grau, parcial ou total, em que esta privação materna ocorria. Se a privação é parcial,

(...) traz consigo a angústia, uma exagerada necessidade de amor, fortes sentimentos de vingança e, em consequência, culpa e depressão. Uma criança pequena, ainda imatura de mente e corpo, não pode lidar bem com todas estas emoções e impulsos. A forma pela qual ela reage a estas perturbações em sua vida interior poderá resultar em distúrbios nervosos e numa personalidade instável (p. 14).

Já se a privação materna é total, (...) *tem efeitos de alcance ainda maior sobre o desenvolvimento da personalidade, e pode mutilar totalmente a capacidade de estabelecer relações com outras pessoas* (p. 14).

Posteriormente, Bowlby deu prosseguimento a seus estudos sobre a relação mãe-bebê, enfocando-os cada vez mais prospectivamente. Seu objetivo, conforme nos relata em seu livro *Apego* (1969/ 2002) foi, (...) *sobretudo, descrever certos padrões de respostas que ocorrem regularmente no começo da infância e, a partir disso, assinalar como padrões semelhantes de resposta serão discerníveis, posteriormente, na personalidade* (p. 4).

Bowlby concebe a relação mãe-filho, também nos seres humanos, como fruto de pressões evolutivas presentes no ambiente evolucionário. Estas pressões teriam gerado a necessidade de mecanismos que garantissem a proximidade adulto – criança como forma de proteção do bebê, especialmente contra possíveis predadores. Haveria, portanto, um valor de sobrevivência nestes mecanismos.

As relações de proximidade entre um adulto, freqüentemente a mãe, seriam, desta forma, indispensáveis para o bem – estar e segurança da criança. Posteriormente, estas mesmas relações seriam entendidas como condições necessárias para o desenvolvimento da criança em direção a um adulto emocional e cognitivamente saudável.

Portanto, Bowlby propõe que o vínculo da criança com sua mãe é produto da atividade de um certo número de sistemas comportamentais que têm como objetivo a proximidade com a mãe. O comportamento de apego se caracterizaria por dois aspectos principais: uma busca pela já mencionada proximidade com a figura de apego e o reconhecimento ou discriminação da especificidade ou singularidade dessa figura.

Desde o nascimento, o bebê apresenta, para Bowlby, uma acentuada tendência para responder a estímulos emitidos por seres humanos, como os estímulos auditivos da voz



humana, os visuais oriundos do rosto humano e os estímulos táteis e cinestésicos provenientes dos braços e corpo humanos. A partir destes sistemas comportamentais iniciais, o comportamento de apego se desenvolve passando por quatro fases. A primeira delas Bowlby denomina de *orientação e sinais com discriminação limitada de figura*. A fase 2 refere-se à *orientação e sinais dirigidos para uma figura discriminada ( ou mais de uma)*. A fase 3 denomina-se *manutenção da proximidade com uma figura discriminada por meio de locomoção ou de sinais*. Finalmente, a fase 4 é denominada *formação de uma parceria corrigida para a meta*.

Buscando descrever as condições que podem contribuir ou não para o desenvolvimento do apego a uma figura, Bowlby cita duas como essenciais: a sensibilidade da figura de apego para responder aos sinais do bebê e a quantidade e natureza da interação entre os componentes do par mãe-bebê. Relacionadas a estas condições, existiriam muitas variações nos padrões de apego que podem ser observados por volta do primeiro aniversário da criança. Estes padrões de apego são classificados segundo a dimensão ou parâmetro conhecido como segurança do apego, proposta por Ainsworth e colaboradores.

Segundo Bahia, Brito, Silva e Pontes (2007), Ainsworth construiu dois instrumentos para avaliar os comportamentos da mãe e da criança quanto ao apego. Um deles, a Escala de Sensibilidade Materna, buscava avaliar a capacidade da mãe em se oferecer como uma base segura, que permite ao filho explorar o ambiente. A sensibilidade materna apresenta quatro componentes essenciais: (...) *atenção aos sinais infantis, precisão ao interpreta-los, resposta apropriada a estes sinais e o tempo que a mãe precisa para responder às solicitações da criança* (p.144). De acordo com estes componentes a mãe poderia ser classificada como altamente sensível, sensível, inconsistentemente sensível, insensível e altamente insensível.

Para avaliar os padrões de apego na criança, Ainsworth e colaboradores (1978) utilizaram o procedimento da “Situação Estranha”. Este procedimento consiste numa seqüência de oito episódios fixos. Foram inicialmente avaliadas 106 crianças provenientes de lares de classe média branca das redondezas da cidade de Baltimore (EUA), sendo suas mães originalmente contatadas por meio de pediatras de clínicas privadas. Os bebês foram avaliados quando tinham aproximadamente um ano de idade.

Na “Situação Estranha”, após um breve episódio introdutório, o bebê era observado com sua mãe num ambiente experimental não familiar, porém não ameaçador. Durante este episódio, buscava-se verificar como e quando o bebê se afasta de sua mãe para explorar um conjunto de brinquedos a ele desconhecidos. Enquanto a mãe permanece no

ambiente, um estranho entra e, gradual e calmamente se aproxima da criança, buscando entrosamento com a mesma. Somente após isto, a mãe sai do ambiente, porque é previsto que a separação dela pode representar maior estresse do que a presença do estranho e/ou da permanência em um ambiente não familiar. Depois de alguns minutos, a mãe retorna e o estranho sai de maneira mais despercebida possível. A mãe é instruída para entreter o bebê, chamando novamente a sua atenção para os brinquedos, no intuito de se restabelecer o comportamento exploratório verificado previamente no episódio inicial, em que estava sozinho com ela. Então, segue-se uma segunda separação, na qual o bebê é deixado sozinho em um ambiente não familiar. Visando-se avaliar se qualquer aumento de estresse ou aflição do bebê é uma resposta ao fato deste encontrar-se sozinho mais do que ter sido separado uma segunda vez, e, também, para certificar-se de que a separação foi mais angustiante do que a presença de um estranho, este último retorna, antes da mãe finalmente regressar, reunindo-se com seu bebê.

Além de avaliar a frequência com que o bebê manifestava determinados tipos de comportamento, como locomoção, choro, sorriso, vocalizações, contato visual, entre outros comportamentos apresentados durante cada episódio, Ainsworth e colaboradores dedicavam-se a verificar especialmente os comportamentos infantis que envolvessem interações com outros seres humanos. Para tanto, destacavam contingências de mútua influência entre comportamentos e de comportamentos recíprocos (ou ausência destes) que parceiros evidenciavam durante sua interação. Após análise da frequência dos comportamentos acima mencionados, estes autores identificaram quatro dimensões de comportamento que se mostraram cruciais para, posteriormente, distinguir-se vários grupos e subgrupos classificatórios. As dimensões eram (...) *busca por proximidade e contato; comportamento que mantém o contato; esquiva ou evitação e resistência* (p.51). Além destas dimensões, outras duas foram posteriormente acrescentadas, sendo uma delas procura pela mãe e a outra interação à distância (sorrir, vocalizar ou apontar objetos para mãe à distância).

Para classificar as crianças segundo seu comportamento na “Situação Estranha”, Ainsworth e colaboradores (1978) propuseram três categorias ou padrões entendidos por eles como ferramentas para se compreender a interação mãe-bebê. Designaram tais padrões de grupos A, B e C. No grupo A, há uma clara evitação ou recusa em se aproximar e interagir com a mãe nos episódios em que esta retorna ao ambiente experimental, reunindo-se com seu bebê. O grupo B manifestava interesse e empenho em obter proximidade e contato com suas mães nos episódios em que os parceiros eram novamente reunidos, não manifestando comportamentos ambivalentes,

tais como evitação e resistência. Já o grupo C apresentava comportamentos ambivalentes para com as mães, evidenciando forte interesse na proximidade e contato com ela e, por outro lado, uma tendência em manifestar raivosa resistência à mesma quando com ela se reunia novamente. As crianças deste último grupo tendiam a evidenciar mais raiva do que as dos demais padrões ou, então, mostravam-se significativamente mais passivas.

Bowlby descreve o grupo A como aquele no qual os bebês são ansiosamente apegados e esquivos. No grupo B, os bebês são tidos como seguramente apegados à mãe e, no grupo C, os bebês são considerados ansiosamente apegados à mãe e resistentes. Ele considera que a classificação acima se relaciona com variáveis que têm uma *significância psicológica geral*, uma vez que o comportamento do bebê, quando observado em seu lar interagindo com sua mãe, assemelha-se em muitos aspectos com aquele que é visto na “Situação Estranha”.

Ainda se referindo aos padrões de apego que a criança desenvolve a partir de suas relações satisfatórias ou não com a figura materna, Bowlby cita outros estudos. Segundo ele, estudos como os de Rutter<sup>8</sup> (1981; apud Bowlby, 1965/2002), por exemplo, sustentam a hipótese de que existe uma fase sensível no início da vida, após a qual o desenvolvimento da capacidade de constituir apegos seguros e discriminar se torna cada vez mais difícil. Ou seja, o padrão em que o comportamento de apego da criança está organizado tende a persistir, sendo cada vez menos facilmente modificado à medida que a criança cresce. Desta forma, quanto mais o tempo passa, menor a possibilidade de novas experiências alterarem o padrão de apego que já está estabelecido. Conforme afirma Bowlby: *Tudo o que pode ser afirmado com segurança é que, à medida que os anos passam, a instabilidade diminui; quer isso seja favorável ou desfavorável, qualquer organização que exista tornar-se-á cada vez menos facilmente alterada (p. 433 e 434).*

Frente aos dados até aqui apresentados, é possível considerar que Bowlby parte do entendimento de que as experiências iniciais da criança possuem grande influência no desenvolvimento de sua personalidade em anos posteriores. O desenvolvimento da personalidade sofreria a influência dos padrões de apego, por sua vez decorrentes de certos tipos de relações que a criança mantém com sua mãe em seus primeiros anos de vida.

Também no livro *Perda* (1969/1998), terceiro volume de sua trilogia *Apego e Perda*, Bowlby salienta a importância da influência que os padrões que o indivíduo formou ou os

---

<sup>8</sup> RUTTER, M. *Maternal Deprivation Reassessed*. 2 ed. Harmondsworth, Middlesex, Penguin, 1981.

tipos de relações de apego que o indivíduo manteve exercem no decorrer do desenvolvimento de sua personalidade.

Neste livro, Bowlby apresenta um esboço elucidativo sobre sua Teoria do Apego. Ele considera que, num desenvolvimento considerado sadio, o comportamento de apego leva, inicialmente, ao desenvolvimento de laços ou vínculos afetivos entre a criança e um adulto-freqüentemente um genitor e, posteriormente, entre adulto e adulto. As formas de comportamento de apego e os laços e vínculos destas decorrentes estariam, assim, ativos e presentes durante toda a vida dos indivíduos. Também o comportamento considerado complementar do apego, o comportamento de cuidar, pode se manifestar ou se tornar ativo em momentos posteriores da vida do indivíduo. Este comportamento de cuidar geralmente se manifesta por um dos pais em relação à criança, mas também seria manifesto por um adulto em relação a outro, especialmente em momentos de tensão, doença e velhice.

Em relação à psicopatologia, Bowlby pondera que, se o comportamento de apego se mantém potencialmente ativo e manifesto durante toda a vida, seria um erro grave supor que, quando ele se torna ativo num adulto, isto implica em patologia ou regressão a um comportamento imaturo. Sendo assim: (...) *a psicopatologia é considerada como conseqüência de o desenvolvimento psicológico de uma pessoa ter seguido um curso anormal, e não como conseqüência de uma fixação em, ou regressão a, alguma fase inicial do desenvolvimento* (p.40). Em suma, para Bowlby, (...) *os padrões perturbados de comportamento de apego podem existir em qualquer idade, quando o desenvolvimento segue um curso anormal* (p.40).

Bowlby considera que uma das formas mais comuns de distúrbio refere-se à eliciação extremamente fácil do comportamento de apego, resultando num apego chamado ansioso. Outro distúrbio freqüentemente encontrado é aquele em que ocorre a desativação parcial ou total do comportamento de apego. De qualquer maneira, tanto o desenvolvimento considerado sadio como o perturbado estariam, para Bowlby, intimamente relacionados às vicissitudes sofridas pelas relações de apego. Muitas emoções intensas surgiriam durante a formação, manutenção, ruptura e renovação destas relações ou laços afetivos.

A partir do que foi explicitado, pode-se entender a Teoria do Apego de Bowlby como o ápice de uma evolução teórica que vinha sendo construída há muito tempo, a partir da ênfase psicanalítica dada aos primeiros anos da infância. Muito embora a valorização dos primeiros anos de vida remonte a um passado ainda mais remoto, como apresentado no capítulo I deste trabalho, foi, contudo, a partir do referencial psicanalítico que, cada vez mais, os

profissionais da saúde e os psicólogos em especial começaram a aceitar como verdade inquestionável a suposição de que os primeiros anos da infância determinam o desenvolvimento subsequente dos indivíduos.

Para esta aceitação, a Etologia desempenhou um papel proeminente, ao fornecer dados empíricos que enfatizavam a importância das primeiras experiências. Tais dados têm sido amplamente utilizados para fundamentar de maneira mais objetiva a suposição em apreço. A Teoria do Apego de Bowlby é um bom exemplo deste tipo de teoria com sólida fundamentação etológica. A ênfase de Bowlby na importância fundamental das primeiras relações infantis é um exemplo emblemático de como a idéia do determinismo infantil alcançou um *status* de pressuposto inerente a uma visão amplamente aceita a respeito do desenvolvimento humano.

#### **4. TEORIA DO VÍNCULO: KLAUS E KENNEL**

Uma abordagem apoiada fundamentalmente na Teoria do Apego, buscando também investigar o vínculo pais/ bebê, foi proposta por Klaus e Kennel. Marshall Klaus e John Kennell, renomados pediatras e neonatologistas norte-americanos conhecidos por seus trabalhos sobre o vínculo mãe-bebê e pelo trabalho de suporte por *doula* (apoio físico e emocional dados por mulheres mais velhas e experientes às parturientes). Em 1967, Klaus observou, durante seu exercício profissional na enfermaria pediátrica de cuidados intensivos da Universidade de Stanford, que um número significativo de pais de crianças prematuras e/ ou doentes apresentava dificuldades de ajustamento e adaptação a seus novos bebês. As mães, nestas ocasiões, permaneciam separadas de seu bebê, nascido prematuramente. Ainda em 1967, na Universidade Case Western Reserve, Klaus e Kennell iniciaram parceria profissional e começaram a investigar como os pais de crianças normais, doentes, prematuras e malformadas se vinculavam a seus bebês e como eles lidavam com a eventual morte de seus filhos.

As idéias e os estudos de Klaus e Kennell, que buscam compreender o processo pelo qual forma-se o vínculo pais-bebê, constituem uma abordagem diferenciada, ao privilegiar uma análise que parte dos pais em direção ao bebê e ao enfatizar períodos bastante precoces e intensos de ligação entre eles: horas, dias e semanas após o nascimento da criança. O enfoque nestes períodos bem delimitados e a compreensão, por parte dos autores, de que o vínculo entre

pais e filhos constitui o mais forte laço humano e a principal fonte de todas as ligações subseqüentes do bebê, justifica uma análise criteriosa de suas concepções neste trabalho.

Fundamentados em trabalhos clássicos na área, como os de Spitz, Bowlby e Ainsworth, os referidos autores iniciam suas pesquisas privilegiando a investigação de quais ambientes e cuidados favoreceriam o estabelecimento do vínculo dos pais com seus filhos. Ou seja, a questão crucial que pautou suas pesquisas foi a identificação dos fatores que estimulam ou promovem tal vínculo em períodos precoces de vida, especialmente após o parto.

Segundo Klaus e Kennell (1976/1993), é necessário levar em conta que o estudo sobre a formação do apego deve ser entendido dentro do contexto histórico que caracterizava as maternidades e berçários na década de 70. Antes mesmo desta época, nos últimos 70 anos pelo menos, os dois eventos cruciais da vida - o nascimento e a morte - têm sido retirados do lar e trazidos para dentro do hospital. Esta instituição determina, ainda hoje, os procedimentos que envolvem tais eventos, despojando os indivíduos de tradições e sistemas de apoio formados durante séculos para ajudar as famílias nestes momentos decisivos de transição. Políticas extremas de isolamento e separação foram reforçadas também em maternidades e berçários, buscando a proteção dos pacientes contra os perigos de doenças contagiosas. As maternidades hospitalares reuniam bebês a termo em grandes enfermarias, isolando e protegendo as crianças de germes trazidos pelos pais e familiares.

No início da década de 40, a criança era completamente separada dos pais durante a hospitalização e as visitas não duravam mais do que 30 a 60 minutos por semana. Conforme Klaus e Kennell (1995/2000), regras rígidas da enfermaria de recém-nascidos foram mantidas até começo da década de 70, quando cuidados e preocupações com a família tiveram início no que tange ao parto, sendo os pais convidados a participar dos primeiros cuidados com o bebê nas unidades de neonatos. Nesta época, o pai e outros membros da família receberam permissão para visitar o recém-nascido no quarto da mãe por um maior intervalo de tempo. Na década de 80, visando-se estimular a lactação e a informação/treinamento da mãe, passou-se a estimular a permanência do bebê junto à mãe por períodos mais longos. Na década de 90, proliferou a construção de novas unidades obstétricas, nas quais os bebês e suas mães dividiam o mesmo quarto, sendo as enfermarias de recém-nascidos diminuídas e indicadas apenas para o cuidado de crianças de mães doentes e de poucos recém-nascidos que necessitam de observação.

Ao acompanharem, a partir da década de 70, as transformações históricas anteriormente descritas, os autores coletaram em seus estudos um número representativo de

dados concernentes ao processo de ligação afetiva dos pais com seu bebê. Buscavam compreender o processo normal ou natural pelo qual o pai e a mãe apegam-se a um bebê. Para obter tais dados, utilizaram como fontes de dados observações clínicas durante procedimentos de cuidados médicos, entrevistas realizadas por psicólogos e psicanalistas com pequeno grupo de mães, entrevistas estruturadas, observações e resultados de estudos controlados sobre pais de bebês prematuros e a termo.

A partir dos dados coletados, os autores chegaram à conclusão de que os seguintes fatores influenciam o relacionamento pais-bebê: planejamento da gravidez, confirmação da gravidez, aceitação da gravidez, conscientização dos movimentos do feto, percepção do feto como uma pessoa separada, vivência do trabalho de parto, nascimento, ver o bebê, tocar o bebê, cuidar do bebê, aceitação do bebê como uma pessoa individual na família. Tais eventos, consoante a maneira pela qual são vividos pelos pais, funcionam tal como partes que se encaixam ou se conectam no estabelecimento das bases ou dos fundamentos do apego.

Tais eventos exercem sua influência antes da gravidez (no caso de planejamento da gravidez), durante a gravidez (confirmação da gravidez, aceitação da gravidez, conscientização dos movimentos do feto, percepção do feto como uma pessoa separada), durante o parto (vivência do trabalho do parto e nascimento) e após o nascimento (ver o bebê, tocar o bebê, cuidar do bebê, aceitação do bebê como uma pessoa individual na família).

No que se refere ao trabalho de parto e ao nascimento, Klaus e Kennell os vê como eventos altamente significativos, cuja importância não se dá isoladamente, mas incluem uma série de fatores, entre eles as experiências passadas da mulher, sua situação de vida atual e o ambiente do hospital. Tais fatores convergem (...) *para dar forma a essas poucas horas e determinar sua influência sobre o desenvolvimento* (1995/2000, p.39). Segundo eles, quanto mais os pais recebem cuidados durante o trabalho de parto, mais capazes se tornam de receber seu bebê, começando um vínculo com ele e percebendo as necessidades do mesmo. Especialmente a mãe deve receber cuidados tanto físicos como de amparo emocional, criando-se um ambiente continente e protetor. Para Klaus e Kennell (1995/2000): *A interferência durante o processo de trabalho de parto e o parto e as distrações no curto espaço de tempo, logo após os mesmos, podem ter efeitos significativos mais tarde* (p. 67 e 68).

A despeito do comportamento de uma mãe e um pai em relação a seu bebê ser resultado de uma complexa combinação de fatores, incluindo os antecedentes parentais e as práticas de atendimento do ambiente hospitalar, Klaus e Kennell dão grande relevância ao

período pós-natal inicial, no qual complexas interações entre mãe e filho ajudam a uni-los, favorecendo o apego dos pais ao bebê. Para eles: *Tanto a mãe como o bebê vêm preparados com uma série de recursos internos para os momentos iniciais juntos. A tarefa única mais importante dos cuidadores nesse momento é permitir que tais habilidades naturais se desenvolvam, e não interferir* (1995/2000, p. 70).

Citando relatos de diferentes experiências em diversos hospitais no mundo, eles concluem que (...) *o que ocorre nas primeiras horas e dias depois do nascimento tem um significado especial para a mãe* (1995/2000, p. 74). Fundamentando-se nas idéias de Winnicott (1987), os autores informam que tais momentos iniciais podem tranquilizar as mães, ao propiciarem a percepção de que seu bebê é inteiramente normal. Por outro lado, Klaus e Kennell partem da hipótese de que muitos distúrbios da maternidade resultam, ao menos em parte, da separação e outras circunstâncias incomuns que ocorrem precocemente no período neonatal.

Estes autores também discutem estudos que abordaram a controversa existência de um período sensível ou vulnerável para o contato mãe-filho, nos primeiros minutos, horas ou dias de vida, que possa alterar o comportamento subsequente da mãe em relação ao bebê. Os primeiros estudos que investigaram tal período buscaram identificar se o aumento da oportunidade de um contato próximo entre mãe-bebê nos primeiros minutos, horas e dias de vida, alteram a qualidade da interação mãe-bebê ao longo do tempo. Observações detalhadas colhidas por estes primeiros estudos teriam revelado que as mães evidenciavam comportamentos significativamente mais afetivos nos primeiros dias e meses do bebê, quando obtinham um tempo adicional para contato precoce e prolongado com os mesmos no hospital. Resultados positivos deste contato precoce estavam especialmente relacionados à amamentação. Para os autores, não é surpreendente que a ruptura da interação mãe-bebê no período pós-natal imediato pode levar a falhas na amamentação em certas mulheres e a um posterior comportamento alterado ou inadequado em relação a seus bebês.

Portanto, Klaus Kennell consideram que (...) *os dados obtidos através de várias observações clínicas e estudos controlados, realizados pelo mundo inteiro, dão apoio ao princípio de um período específico nos seres humanos logo após o nascimento* (1976/1993, p. 59). Eles denominam tal período de *período sensitivo materno*, uma vez que é o apego dos pais em relação ao bebê que floresce neste intervalo. São as interações complexas entre mãe e bebê que ajudam a uni-los no período pós-natal imediato. Este período deve ser diferenciado de outra



etapa sensitiva que os autores reconhecem existir, posteriormente, no decorrer do primeiro ano de vida, durante o qual o bebê estabelece um relacionamento estável e afetivo com sua mãe.

A importância das primeiras horas compartilhadas por mãe e bebê se deve a uma série de eventos sensoriais, hormonais, fisiológicos, imunológicos e comportamentais que contribuem para a ligação da mãe ao bebê. Para Klaus e Kennell, o entendimento de como estes eventos fundamentam o duradouro compromisso da mãe com seu bebê começou com as descobertas sobre estados de consciência do bebê, que vão desde o sono profundo até o choro forte. O estado de consciência chamado inatividade alerta, quando os olhos do bebê estão abertos e ele é capaz de responder ao ambiente, é aquele que interessa aos autores. Descobriu-se que o bebê permanece neste último estado de 45 a 60 minutos durante a primeira hora após o parto. Depois desta primeira hora, o bebê cai em sono profundo por 3 a 4 horas. Os autores concluem que, durante uma hora após o nascimento, o bebê está idealmente equipado para o primeiro e importante encontro com seus pais. E, além disso, (...) *uma vez que o estado de inatividade alerta também ocorre em cerca de 10% do tempo das primeiras semanas de vida, existem outras oportunidades para a interação* (1976/1993, p. 84).

Os autores relatam as surpreendentes capacidades comportamentais do neonato normal: enxerga, ouve e se move no ritmo da voz da mãe nos primeiros minutos e horas de vida, resultando numa interação com a mãe a partir de comportamentos sincronizados. Uma seqüência de interações entre a mãe e o bebê, neste período precoce, assegura o desenvolvimento posterior do apego, pois mobiliza comportamentos complementares. O bebê provoca comportamentos na mãe que são interessantes para ele e vice-versa, ou seja, a mãe provoca comportamentos no bebê que, para ela, são gratificantes. Cada comportamento desencadeia vários outros que garantem a proximidade mãe-bebê.

Os autores discutem em seu livro *Pais/bebês – a formação do apego*, as interações que se originam na mãe e que afetam o bebê: o toque; o contato olho-a-olho; a voz da mãe; o emparelhamento (movimentação do bebê em sintonia com as palavras ritmadas da mãe); função de aguardar/ dar tempo (influências rítmicas diversas-como o ciclo vigília-sono, hormônios e batimento cardíaco-que influenciam os movimentos da criança); linfócitos T e B e macrófagos A, secretores (presentes no leite materno, atuando como anticorpos); flora nasal bacteriana (organismos respiratórios da mãe que protegem os tratos respiratório e gastrintestinal do bebê); o odor da mãe; o calor (controle de temperatura); entre outros. Além destas influências mais objetivas do comportamento dos pais sobre o bebê, Klaus e Kennell acreditam que cada

pai/mãe tem a tarefa de assimilar ou aceitar o seu bebê real, que acabou de nascer. Isto porque devem reconciliar a fantasia ou imagem de como seria o bebê, construída durante a gravidez, com o bebê concreto e real com o qual se deparam logo após o parto. Este processo teria influência nos comportamentos paternos após o nascimento, o que, por sua vez, interferiria no vínculo desenvolvido entre pais e o bebê neste período.

Analisa também os comportamentos do bebê que afetam as interações com suas mães: contato olho-a-olho; choro; oxitocina (a amamentação ou apenas o lambe dos mamilos da mãe promovem a liberação de oxitocina, que apressa a contração uterina, reduz o sangramento e acalma a mãe); prolactina (lamber ou sugar os mamilos da mãe também altera os níveis de prolactina, responsáveis pela secreção de leite); odor; emparelhamento (processo complementar ao da mãe). Todos estes e outros fatores que envolvem a interação precoce mãe-bebê apresentam, para os autores, (...) *efeitos de longa duração. As ansiedades no primeiro dia, sobre o bem-estar de um bebê com um distúrbio temporário, podem resultar em preocupações duradouras, podendo moldar, desfavoravelmente, o desenvolvimento da criança* (1976/1993, p. 105). Os autores mencionam que bebês podem, individualmente, diferir em sua capacidade para reagir ou não a estímulos, bem como em manifestar comportamentos que mobilizem respostas ambientais. Eles consideram a suposição de que algumas das diferenças individuais descritas posteriormente na infância resultam de se permitir ou não um contato precoce ou tardio entre a mãe e seu recém-nascido.

Os comportamentos envolvidos nas interações entre mãe e bebê previamente citados e que favorecem o vínculo mãe-bebê no período precoce pós-parto, dizem respeito, para Klaus e Kennell, a adaptações evolutivas que remontam aos ancestrais humanos. Segundo eles, sabe-se que, por mais de um milhão de anos, nossos ancestrais viveram como caçadores e extrativistas. Neste contexto evolutivo, as mulheres carregavam e amamentavam cada bebê até que este completasse de dois a quatro anos de idade, mantendo-os próximos a si desde o nascimento. Os horários de alimentação e do período de lactação começaram a mudar recentemente, tendo em vista o enorme período ancestral mencionado.

Em suma, Klaus e Kennell referem-se à importância da formação do vínculo pai/bebê para o futuro desenvolvimento da criança. A expressão “formação do vínculo” é entendida como investimento dos pais em seu filho. Após a formação do vínculo pai-bebê, repetidas experiências significativas e prazerosas se somam às influências precoces. Outro processo, geralmente designado de apego, é concomitantemente formado, segundo estes autores,

desenvolvendo-se nas crianças em relação a seus pais e outros cuidadores significativos. A conexão emocional que une pais e filhos é o que, para eles, permite às crianças desenvolverem um sentido do que elas são, podendo evoluir e caminhar para a sua própria independência.

Os referidos autores delimitam e tornam ainda mais precoce o período em que as primeiras experiências exerceriam sua influência, privilegiando a formação do vínculo pais/filhos do ponto de vista do investimento e envolvimento parental. Seu enfoque destaca a importância dos primeiros contatos entre a mãe e seu bebê, mostrando como estes momentos iniciais, que ocorrem algumas poucas horas após o parto, podem determinar a força e a qualidade dos vínculos pais/bebê. Possíveis alterações no vínculo subsequente entre pais e filhos, especialmente quanto a comportamentos inadequados dos pais em relação ao bebê, teriam origem na perturbação ou impossibilidade de se manter contato íntimo dos pais com seu filho momentos após o nascimento.

Ao longo deste capítulo é possível perceber que concepções se entrelaçam e/ou dão continuidade a um processo implícita e continuamente desenvolvido a partir das primeiras décadas do século XX, que concebe as primeiras experiências infantis como influências determinantes para o desenvolvimento futuro da criança. Esta idéia ou visão a respeito do desenvolvimento humano tem sido designada, conforme já ressaltado, de *determinismo infantil*.

### CAPÍTULO III

#### CRÍTICAS À IDÉIA DO DETERMINISMO INFANTIL

##### **1. MICHAEL LEWIS: PORQUE O PASSADO NÃO PREDIZ O FUTURO**

Embora a idéia do determinismo infantil ainda hoje mantenha grande parte de seu “poder de sedução”, fundamentando diferentes visões ou concepções teóricas, muitos autores e pesquisas começaram também recentemente a questioná-la. A década de 90 foi pródiga em autores e obras que a criticam ou questionam. Embora alguns autores já tivessem ocasionalmente questionado esta concepção determinista, foi a partir dessa época que tal crítica ou questionamento tornou-se mais intenso e freqüente. As críticas não mais se referiam a dados esparsos ou parciais de algumas pesquisas, mas parecem ter se convertido no objetivo ou finalidade de muitos estudos e reflexões sobre o tema.

Um dos autores que mais veementemente tem criticado a idéia do determinismo infantil é Michael Lewis (1997/1999). Além de questionar e rever conceitos pautados na idéia do determinismo infantil, Lewis propõe algumas visões alternativas para explicar o processo do desenvolvimento. Em seu livro *Alterando o Destino - Porque o passado não prediz o futuro*, ele considera que o processo de desenvolvimento tem sido entendido a partir de um modelo, chamado por ele e outros autores, de organicista. O nome organicista refere-se ao fato de que os processos de desenvolvimento (...) *situam-se mais em cada uma das pessoas do que na interação com o outro e seu mundo* (p. 53). Tal modelo concebe o desenvolvimento como um processo de mudança unidirecional, gradual e contínuo que leva a um ponto de chegada ou objetivo chamado maturidade, em que eventos do passado se ligam a eventos posteriores. Nesta cadeia de eventos que se relacionam, aqueles que ocorrem mais cedo teriam maior impacto no desenvolvimento futuro dos indivíduos.

Lewis considera que este modelo organicista baseia-se, por sua vez, em certas idéias fixas que afetam nossa maneira de compreender o processo do desenvolvimento. Tais idéias funcionariam como visões de mundo que afetam a forma com que medimos, o que medimos e como interpretamos os eventos e dados de pesquisa sobre o desenvolvimento. Uma destas idéias fixas, nas quais o modelo organicista se fundamenta, é a noção de que as mudanças no desenvolvimento são contínuas.

Segundo Lewis, ao longo de toda a História, as pessoas sempre ficaram fascinadas com a possibilidade da continuidade coexistir com a descontinuidade. Sempre se buscou compreender qual delas realmente explicaria o funcionamento das coisas. Contudo, a idéia de continuidade predominou, especialmente nas teorias que buscavam compreender o desenvolvimento humano. Para ele, a idéia da continuidade predominou em nossas explicações das mudanças no desenvolvimento, uma vez que ela dá significado aos eventos que ocorrem, ocorreram e ocorrerão em nosso desenvolvimento. Esta idéia funcionaria como um quadro de referência para interpretarmos a nós mesmos e ao mundo externo numa escala temporal que inclui passado, presente e futuro.

O desenvolvimento, portanto, tem sido entendido como (...) *uma sucessão ou conexão ininterrupta* (p.40). Tal entendimento teria levado os psicólogos do desenvolvimento à tentativa de prever a maneira pela qual os primeiros eventos da vida de uma criança influenciam os eventos posteriores. Da idéia da continuidade derivariam outras concepções: a da não-interrupção ou ausência de separação entre as partes e a conexão dessas partes. Relacionado as duas últimas estaria o conceito de gradualismo ou progressão. Lewis explica como, em termos abstratos, a continuidade não implica necessariamente em gradualismo, já que (...) *uma sucessão ou conexão ininterrupta poderia constituir-se de grandes unidades sem intervalos entre elas* (p. 40). Entretanto, ao menos no que se refere às teorias do desenvolvimento, a noção de continuidade encontrar-se-ia intimamente associada ao conceito de gradualismo. Ou seja, o desenvolvimento é usualmente visto como um processo de mudança contínuo e gradual.

Contudo, Lewis considera não existirem dados que possam efetivamente comprovar que o desenvolvimento é caracterizado pela continuidade. Ele argumenta que tem sido difícil provar que os primeiros eventos da vida dos indivíduos relacionam-se ou estão conectados aos eventos subseqüentes. Apesar de também não existirem dados que corroborem o argumento da descontinuidade, Lewis considera que tal argumento pode ser tão válido quanto o da continuidade. A idéia da descontinuidade “misteriosamente” retornaria de tempos em tempos para explicar fenômenos em todos os campos da ciência. Segundo ele, (...) *sabemos, por exemplo, que o crescimento físico aparentemente contínuo das crianças constitui-se de fato de uma série de saltos muito pequenos. As crianças crescem um pouco todos os dias, não o dia todo, mas somente à noite* (p. 40).

Lewis cita as idéias do historiador Everelt Mendelson<sup>9</sup> (1980, apud Lewis, 1997/1999) sobre a questão continuidade x descontinuidade. Segundo ele, Mendelson afirma que as noções de continuidade e descontinuidade são invenções da mente e que, na história da ciência, os estudiosos têm preferido, desde Aristóteles, enxergar (...) *cada momento descontínuo como uma distribuição contínua* (p. 60). Assim, a concepção de que eventos descontínuos formam um processo contínuo seria apenas uma forma de perceber o mundo. Para Lewis, no Ocidente, os estudiosos têm preferido perceber a mudança como uma transição suave, acumulativa e gradual.

Já no Oriente, os estudiosos teriam ressaltado como os seres vivos estão sempre mudando e como o rumo desta mudança não depende necessariamente do que aconteceu antes. Para os orientais, (...) *a idéia de linearidade é descartada, uma vez que o tempo não é visto como algo que se move numa certa direção* (p. 61). Lewis lembra como os orientais concebem a reencarnação ou retorno repetido como uma propriedade da vida, ou seja, não há a noção de linearidade, mas sim a do (...) *grande círculo* (p. 61).

Em suma, Lewis afirma que a ocorrência de mudanças seria algo inquestionável, mas o modelo ou maneira pela qual a explicamos pode ser passível de discussão. A diferença entre uma visão de mudança contínua, de acumulação lenta e gradual e uma visão de mudança descontínua e radical seria mais ideológica do que baseada em dados concretos que possam corroborá-la.

Outra idéia fixa que, segundo Lewis, estaria por trás do modelo organicista de desenvolvimento, refere-se à questão da vontade ou o papel ativo ou passivo que as pessoas desempenham em seu próprio desenvolvimento. Ele considera que a forma como concebemos o desenvolvimento e os estudos nela baseados em grande parte vêm as crianças como seres passivos, que sofrem a influência de forças que determinam o curso de seu desenvolvimento. Existiriam duas forças que, segundo Lewis, explicariam esse papel passivo da criança em seu desenvolvimento. Uma delas ele chama de *imperativo biológico*. Este imperativo supõe que: (...) *o curso de desenvolvimento da criança é a consequência dos processos biológicos inerentes ao genoma* (p. 42). Lewis exemplifica o imperativo biológico com o crescimento físico da criança que, à medida que cresce, torna-se cada vez mais alta e pesada. Embora seja necessário

---

<sup>9</sup> MENDELSON, E. The continuous and the discrete in the history of science. In: BRIM JR., O & KAGAN, J.(orgs) *Constancy and change in human development*, M. A., Harvard University Press. p. 75-112,1980.

que a criança se alimente no decorrer de seu desenvolvimento, o alimento forneceria apenas o material com o qual o processo biológico ocorre.

A criança, tendo um papel passivo, apenas poderia tentar interferir nas mudanças físicas que estão ocorrendo. Assim, a criança poderia, por exemplo, optar por não comer, o que iria interferir nos ganhos de altura e peso. Contudo, Lewis vê, nesta opção por não comer, o desempenho de um papel ativo, mesmo que negativo. Esta ação da criança em face de um imperativo biológico sugere a ele que os organismos não são totalmente passivos. Lewis considera como isso tem sido freqüentemente esquecido e negligenciado.

Como já dito, Lewis faz referência ao papel ativo que, a despeito do imperativo biológico, podemos exercer. Além disso, ele argumenta que existem muitas descobertas indicativas de que, embora os processos biológicos provavelmente sejam os responsáveis por funções comuns a toda a humanidade (as chamadas funções gerais próprias da espécie), eles seriam geralmente insuficientes para explicar as diferenças individuais entre os organismos. Um exemplo de descoberta que fundamenta o argumento precedente seria a que se chegou num estudo que buscava prever o QI de crianças. Neste estudo perinatal, observou-se milhares de crianças e descobriu-se que nenhuma das cem variáveis biológicas perinatais podia prever o QI das crianças aos três anos e meio, exceto o nível educacional dos seus pais e mães. Esta descoberta parece novamente ressaltar a importância do contexto, mesmo quando se trata da emergência de processos biológicos responsáveis por determinadas funções.

A segunda força descrita por Lewis, que também vê a criança como um ser passivo, é o *imperativo ambiental*. Tal imperativo parte do pressuposto de que o comportamento da criança é determinado por influências externas, ou seja, a criança deve ser “moldada” pelo ambiente. Sendo assim: (...) *o comportamento, quer seja normal, quer seja mal-adaptado, é basicamente uma função das forças ambientais que estão agindo sobre o organismo em um dado momento* (p. 74). Lewis entende que a teoria behaviorista de Skinner é o exemplo mais óbvio disso, já que o comportamento da criança, nesta teoria, é controlado pelas recompensas e castigos que o ambiente social impõe.

Lewis comenta como ainda hoje continua em vigor a visão de que se deve atuar sobre a criança, ou seja, deve-se impor ações que alterem ou modifiquem o seu comportamento. Mesmo que não sejam mais usadas abordagens punitivas, continua-se a supor que a criança é passiva. Para ele, a teoria psicanalítica favorece a manutenção dessa visão de passividade, ao supor que a criança possui impulsos indesejáveis que devem ser controlados pelos pais e pela

sociedade. Os pais e a sociedade deveriam, sob este prisma, converter ou transformar os impulsos indesejáveis do id em estruturas ou instâncias psíquicas úteis à sociedade como, primeiramente as funções do ego e, posteriormente, as funções do superego ou morais. Mesmo teóricos mais modernos, que enfatizam o amor e a empatia dos pais, mantém, para Lewis, uma visão passiva da criança.

Lewis, todavia, considera que existe uma visão alternativa, na qual a criança é um agente ativo de seu desenvolvimento. Nesta visão, a criança seria capaz de criar e mudar seu comportamento em função das demandas do contexto social e dos imperativos biológicos. Ela é vista como um organismo ativo, que pode construir conhecimento e tomar decisões com base em seus próprios planos e objetivos. A informação que provém do ambiente é sempre ativamente percebida e processada. Quando a criança é recompensada ou punida, estas ações não manipulam passivamente o seu comportamento, elas são usadas como informações que a criança utiliza para elaborar planos, valores e construir conhecimentos.

Por outro lado, Lewis comenta como o modelo *organicista* freqüentemente também subestima o papel do ambiente. Ou o ambiente, como já vimos, atua sobre uma criança passiva, controlando-a ou, então, procura-se encontrar as estruturas e a mudança dentro da criança. Ou seja, no último caso, ignora-se o papel do ambiente, atribuindo-se a processos internos à própria criança, as mudanças e transformações que surgem no decorrer de seu desenvolvimento. Lewis dá o exemplo dos estudos sobre psicopatologia a respeito dessa questão. Segundo ele, (...) *embora reconheçamos que o ambiente possa provocar um comportamento perturbado e anormal, preferimos tratar a pessoa – aumentando a capacidade de lidar com situações ou alterando comportamentos específicos – em vez de mudar o ambiente* (p. 74).

Para Lewis, (...) *as características dos indivíduos são tanto estabelecidas quanto mantidas pelos fatores ambientais* (p. 76). Tal raciocínio poderia ser aplicado tanto para o comportamento adaptado como para o psicopatológico. Entretanto, este autor lembra como testes e pesquisas sobre a influência das mudanças ambientais sobre o comportamento e o desenvolvimento são raramente realizados. Para ele, a crença no modelo *organicista* possivelmente desestimula tais testes e pesquisas.

Em suma, Lewis sugere que, em todos os momentos do desenvolvimento, o comportamento da criança é influenciado pela interação com o ambiente. Ele chama este tipo de raciocínio de modelo ambiental. Neste modelo, (...) *se o ambiente mudar, o desenvolvimento da*



*criança muda. O grau em que o ambiente se mantém inalterado é o grau em que a falta de alterações será encontrada na criança (p. 77).*

No entanto, Lewis argumenta ser pouco provável que os ambientes mantenham-se por muito tempo inalteráveis. Guerras, fome, inundações, doenças, mudanças sociais etc estão sempre acontecendo e levando a mudanças. Se o ambiente se transforma e a continuidade requer um ambiente estável, Lewis considera bastante improvável encontrarmos estabilidade no desenvolvimento. Para ele, tanto em decorrência de fatores endógenos como exógenos (o ambiente em transformação), existe pouca evidência que sustente a idéia da continuidade do desenvolvimento e, também, a idéia (...) *de que nosso destino já está selado* (p.77).

A terceira e última idéia fixa que Lewis aponta como base ou fundamento do modelo *organicista* é a questão da história vista como fotografia ou narrativa. Conforme ele explica, usualmente os historiadores, buscando entender os acontecimentos do passado, apresentam a sua versão desses acontecimentos. Eles freqüentemente deixam de questionar o que aconteceu de verdade e se sua versão corresponde fielmente a essa verdade. Segundo Lewis, tanto os historiadores como as pessoas em geral, desejam acreditar que os eventos que ocorreram no passado são reais e que influenciam nossa vida no presente.

Esse desejo seria perfeitamente condizente, para Lewis, com a crença na continuidade e na conexão entre os eventos do passado e do presente já mencionadas. A visão de que a História é uma representação acurada do que aconteceu no passado ocuparia um lugar de destaque em nossa *psique* sendo, portanto, uma idéia fixa. Essa visão da História é chamada por Lewis de fotografia porque (...) *parecemos acreditar que, se a reencenarmos tal como foi escrita, veremos exatamente o que aconteceu como se tivesse sido registrado por uma máquina fotográfica ou por um aparelho de vídeo* (p. 46).

Se, conforme Lewis, temos uma tendência em acreditar que as versões históricas correspondem exatamente ao que aconteceu, ainda mais forte seria nossa inclinação em acreditar em nossas próprias histórias de vida. A maioria das pessoas, quando questionadas sobre seu passado, costuma oferecer versões do passado que se pautam no modelo fotográfico. Para Lewis, é extremamente difícil convencer as pessoas de que as lembranças de sua infância não são verdadeiras, mas construções que visam dar significado ou sentido para aquilo que elas são agora.

Lewis considera que esta idéia fixa, que vê a história como fotografia, é parte essencial do modelo *organicista*. Para ele, (...) *como o modelo organicista de desenvolvimento e outros semelhantes afirmam que os primeiros eventos têm impacto sobre eventos posteriores, os*

*eventos do passado devem ser reais, uma vez que exercem influência no presente* (p. 48). O que para Lewis não é explicado por aqueles que acreditam nesse modelo é *como* exatamente um evento anterior se relaciona aos posteriores, resultando num comportamento futuro.

Lewis entende que mais importante do que aconteceu antes, é a representação que posteriormente as pessoas vão formar frente ao que viveram. Para ele, o que aconteceu antes pode ou não ter importância para essa representação que vem depois. Portanto, Lewis considera que não é o evento original que é importante, mas a sua representação posterior.

Como se pode observar, Lewis critica a visão da história como fotografia, uma das idéias fixas subjacentes ao modelo *organicista*. Como alternativa a esta visão da história, ele propõe a visão em que a história é entendida como narrativa, ou seja, entende-se que um relato ou versão dos fatos e acontecimentos não tem uma correspondência perfeita com o que efetivamente ocorreu. Ao contrário, uma narrativa seria uma reconstrução que o próprio indivíduo faz dos acontecimentos.

No modelo ou visão narrativa, a história é entendida como influenciada por aqueles que a contam e ouvem. Sendo assim, neste modelo, o que interessa é a narrativa presente e a sua relação com o comportamento que se quer estudar. Tem pouca importância se a narrativa atual possui ou não semelhanças com o passado que é lembrado. As narrativas ou reconstruções da história permitem ao indivíduo dar sentido ao seu passado, adaptando-o ou tornando-o coerente com o seu atual contexto de vida. Lewis acredita que pessoas se perguntam o que são agora e utilizam essa informação para interpretar ou compreender o seu passado. Por outro lado, as versões ou relatos sobre o passado auxiliam o indivíduo na tarefa de compreender e dar sentido para o que ele vive no presente.

Para Lewis, acreditar nos pressupostos organicistas supõe aceitar que houve um passado real que nos afetou e ainda nos afeta, existindo forças que sobrevivem ao passar do tempo e continuam a agir no presente. A maioria das pessoas passou a aceitar que os acontecimentos do passado, especialmente as primeiras relações da criança com sua mãe, seriam uma das forças mais poderosas da vida.

Entretanto, comenta Lewis, ainda não sabemos quais forças, ou combinação delas, atuam efetivamente no desenrolar de nossas vidas. Segundo ele, a maioria dos estudos longitudinais não conseguiu descobrir muitas das supostas relações existentes entre os eventos iniciais e os posteriores. Mesmo quando se encontram relações significativas entre variáveis no transcorrer do tempo, as associações entre estas não são explicadas em 85 a 90% dos casos.

Assim, para ele: *Talvez por nos termos apegado à sólida crença de que o passado afeta o presente não tenhamos nos dado ao trabalho de perguntar como esse efeito se dá (p.56).*

O modelo organicista teria nascido de um desejo de previsibilidade e ordenação dos eventos que ocorrem no desenvolvimento. Lewis considera, no mínimo, intrigante esta crença numa hegemonia dos eventos do passado. Ela estaria em franca oposição àquilo sabemos e compreendemos a respeito de nossa vida e a das demais pessoas. Grande número de eventos e pessoas pode intervir em nosso cotidiano, alterando nossos planos, redirecionando nossos caminhos. Ocorrências casuais, imprevistos, acidentes, entre outros eventos inesperados, freqüentemente pontuam nossas vidas, alteram nossos destinos. Contudo, preferimos acreditar que eventos do passado influenciam mais nossa vida atual do que aquilo que acabou de ocorrer e exige de nós uma resposta adaptativa imediata. Para Lewis, a preferência pela previsibilidade e pela ordem representa nossa necessidade premente de explicar a nós mesmos. Manter nossa identidade ou continuar a ser eu mesmo, aconteça o que acontecer, seria uma necessidade que precede todas as demais. Mesmo que ocorram mudanças conosco durante o desenvolvimento, buscaríamos manter nossa identidade por meio da noção de continuidade e previsibilidade.

Aliado à busca de previsibilidade, ordem e continuidade, Lewis acredita que o conceito de progresso é um outro atributo inerente ao modelo organicista. Tal como os demais, este conceito atenderia a uma necessidade: a de acreditar que existe para nossa vida uma meta ou objetivo final que é, ao mesmo tempo, valioso e plenamente alcançável. Essa noção parte do pressuposto de que o desenvolvimento sempre toma uma direção melhor e mais completa.

Entretanto, Lewis lembra que nem sempre as mudanças tomam uma direção para melhor e que as metas ou objetivos podem se tornar cada vez mais inatingíveis. À medida que alcançamos algumas de nossas metas, outras surgem. Portanto, freqüentemente o progresso não tem, na verdade, um ponto final e acabamos sempre numa situação de busca e insatisfação com o presente, com o que já existe. Estas vicissitudes têm, por sua vez, algumas importantes decorrências sobre como concebemos a infância. Uma delas é a concepção de que a criança nunca é, mas está sempre em processo de vir a ser. Ou seja, ela não é vista como um indivíduo merecedor de atenção e cuidados pelo que já é no presente, mas pelo indivíduo que poderá ser ou se transformar no futuro. Outra decorrência é que, se há progresso, aquilo que vem depois é uma forma melhor ou mais elevada de ser. E isto significa que (...) *a criança é mais um adulto inadequado do que uma criança perfeitamente adequada (p. 33).*

Como alternativa ao modelo *organicista*, Lewis propõe o modelo que ele chama de *contextual* ou *pragmático*. Este modelo se baseia na idéia de William James de que a tarefa das pessoas é adaptar-se ao seu contexto ou ambiente atual. No decorrer deste processo de adaptação, deve-se considerar outras instâncias como acidentes, o acaso, o imprevisível e o caótico como questões ou variáveis que também fazem parte do desenvolvimento, sendo, portanto, problemas inerentes ao seu estudo. Sendo assim, o desenvolvimento deixa de ser concebido como um processo previsível e regular de mudança, e passa a ser entendido como conexões emergentes complexas, freqüentemente aleatórias e imprevisíveis.

Neste modelo alternativo, o contexto ou situação atual em que vive o indivíduo é mais instrumental do que os eventos do passado no controle de como as pessoas agem no presente. Segundo a visão contextualista, os seres humanos desempenham um papel central na determinação de sua própria vida e desenvolvimento, através de *um self* ativo e capaz de pensar, ter metas e desejos, interpretar ou dar significado aos eventos. E tais capacidades são, por sua vez, melhor compreendidas dentro do sistema ou contexto atual em que estão ocorrendo. Assim, os eventos do passado, sob esta perspectiva, não irão atuar “automaticamente” no presente, como se as pessoas fossem passivas e incapazes de interpretá-los, julgá-los e alterá-los conforme as suas necessidades presentes.

Para Lewis, a tarefa do *self* é justamente dar sentido ou significado aos eventos que ocorrem no presente. A reconstrução ou resignificação do passado é necessária para que ele se harmonize com o que o indivíduo é no presente. Os seres humanos precisam manter uma idéia duradoura sobre si mesmo e, para isso, têm a necessidade de descobrir um sentido para os eventos que preserve ou mantenha sua identidade.

Quando as pessoas, numa narrativa, buscam explicar como mudaram ou se transformaram de um momento para outro de seu desenvolvimento, elas tendem, segundo Lewis, a eliminar as discontinuidades. Ao criarem suas histórias, os indivíduos passariam a ligar eventos descontínuos num todo contínuo ou direcional que se harmoniza com suas percepções. Além disso, para Lewis: *Essas narrativas de vida também condizem com nossa noção de causalidade, em que os eventos que acontecem no início afetam os eventos que acontecem depois* (p.97). Lewis acredita que, ao menos no momento histórico em que vivemos, parece ser natural pensarmos em nós mesmos como uma unidade, mesmo que partes conflitantes possam fazer parte de nós. A despeito dessas partes conflitantes, haveria o desejo de que exista um eu único ou uma personalidade que se mantém no decorrer do tempo e que possa ser compreendida.

Em suma, Lewis vê a necessidade de um novo modelo, que enfatize o sentido ou o significado que os eventos e transformações têm para o indivíduo, e não mais se pautem no pressuposto de que os indivíduos são passivos, sofrendo inexoravelmente influências a partir de dentro - sua condição biológica - ou a partir de fora - por meio do controle social. Sendo assim, este modelo deveria levar em consideração o fato de que os indivíduos reconstróem o seu passado para que este se harmonize como o presente e com suas metas para o futuro.

Assim, como se vê, o modelo contextual proposto por Lewis não concebe o desenvolvimento como uma progressão ordenada que tem como base um imperativo de origem interna que leva o indivíduo a um objetivo final ou ponto de chegada. Pelo contrário, ele está interessado nas mudanças de contexto às quais o indivíduo se adapta com o passar do tempo, por meio de sua capacidade ativa de enfrentar os desafios que se apresentam a cada dia. Para ele: *A capacidade de pensar sobre o futuro, o uso de nossa consciência para fazer planos e alterar erros passados, a ocorrência de eventos acidentais na seqüência do desenvolvimento - estes não são fatos isolados, mas o tecido de nossa vida* (p. 102).

Lewis também discute as implicações dos modelos antecedentes para as políticas sociais. Ele considera que cada um deles fundamenta diferentes maneiras de direcionar e por em prática tais políticas. O modelo *organicista* tenderia a apoiar políticas sociais que buscam a cura de doenças, enquanto o modelo *contextual* privilegiaria o ato de cuidar ou providenciar cuidados necessários num dado momento.

Para Lewis, a ênfase na cura do modelo *organicista* implica num ponto de chegada, numa busca de controle ou previsão do futuro e na descoberta dos fatores que causaram uma dada situação. No entanto, ele lembra como a verdadeira cura nem sempre é possível. Seriam poucas as curas que efetivamente podem, por meio de uma intervenção no presente, corrigir o futuro. Enquanto se busca incansavelmente a cura para certos males, Lewis entende que não se investe na promoção de cuidados necessários ao bem-estar dos indivíduos no atual contexto de suas vidas.

Embora Lewis considere que procurar a cura para doenças seja uma causa nobre, ele entende que é preciso também cuidar. Cuidar significa para ele tomar providências no presente, não porque algo aconteceu no passado ou possa vir a acontecer no futuro, mas para aliviar a dificuldade atual. Seguindo este raciocínio, para o modelo *contextual*, é preciso manter os cuidados que oferecemos a famílias e crianças carentes e não esperar que estes cuidados possam vir a atuar no futuro. Além disso, Lewis entende que o modelo *organicista* tem

privilegiado a primeira infância, já que as intervenções nesse período inicial supostamente teriam maior probabilidade de causar mudanças no desenvolvimento subsequente. Entretanto, para ele, acaba-se com isso negligenciando outras fases do desenvolvimento também carentes de intervenção.

Assim, para este autor, se partimos de um modelo *organicista*, provavelmente tenderemos a enfatizar os primeiros anos da infância, enquanto que, se nos pautamos num modelo *contextual*, possivelmente entenderemos que todos os períodos do desenvolvimento são importantes e merecem investimentos. Além dessas implicações para o direcionamento das políticas sociais em geral, particularmente pode-se pensar que a forma pela qual compreendemos o desenvolvimento também pode afetar diretamente a maneira pela qual criamos e educamos nossos filhos.

## **2. JEROME KAGAN: A FASCINAÇÃO DO DETERMINISMO INFANTIL**

Além de Lewis, um outro autor que critica de forma contundente a idéia do determinismo infantil é Jerome Kagan (1998). Este autor considera que a crença no determinismo infantil supõe que as experiências ocorridas nos primeiros anos da infância são mantidas ou preservadas como marcas ou traços permanentes do indivíduo, determinando o seu desenvolvimento subsequente.

Kagan considera especialmente questionável a suposição de que existem verdadeiros períodos críticos no desenvolvimento humano. Para ele: *A noção de períodos críticos capturou a imaginação de muitos psicólogos do desenvolvimento, que assumiram que devem existir muitos desses períodos no desenvolvimento humano (p.88)*. Kagan explica como muitos cientistas têm especulado sobre períodos críticos na formação de laços afetivos ou apego do bebê a seus pais. Ele menciona as idéias de Klaus e Kennel que, segundo ele, consideram que os laços afetivos entre mãe e filho devem ocorrer durante um período crítico que se segue ao nascimento, para que o desenvolvimento transcorra normalmente. Contudo, seria precipitado afirmar que uma dada função ou capacidade humana sofrerá comprometimentos caso determinadas experiências não ocorram num período restrito de tempo. Um grande número de estudos de caso sugere, segundo ele, que não se deve subestimar a capacidade humana de superação, adaptação e mudança.

Kagan considera que a idéia de períodos críticos possui um significado claro apenas no caso de animais como aves e patos, por exemplo. Conforme afirma: *Para o desapontamento de muitos, tem sido comprovadamente difícil encontrar períodos críticos no desenvolvimento humano que sejam tão definidos como aqueles descobertos em patinhos e gatinhos (p.88)*. Ele apresenta exemplos de como, ao menos no caso humano, a noção de períodos críticos pode ser questionada. Dentre estes exemplos, ele cita o caso de órfãos gerados pela Segunda Guerra Mundial e o conflito da Coreia. Estes órfãos tiveram vínculos frágeis com adultos durante seus primeiros anos. Apesar disso, eles teriam se desenvolvido bem após serem adotados por dedicados pais adotivos.

O autor explica como, frente a exemplos como o anteriormente citado que implicam numa demonstração de maleabilidade do desenvolvimento, muitos psicólogos começaram a substituir o termo período crítico pela noção mais permissiva de período sensível. A última noção supõe que, para cada importante função humana, existe um tempo ótimo ou mais propício, quando certas experiências são mais benéficas. Assim, uma criança pode desenvolver uma competência particular mesmo se ela não teve experiências relevantes, mas a função adulta pode ficar comprometida. Para Kagan, (...) *a idéia de um período sensível tem um apelo intuitivo e é quase impossível refutá-la e, no caso da linguagem, pode realmente ser válida (p. 89)*.

Ele relata como o conceito de períodos críticos está atualmente relacionado ao campo da educação. Haveria um interesse mais político do que científico em aconselhar mães de famílias pobres a promoverem uma estimulação adequada durante períodos precoces de vida da criança. Seria desonesto persuadir pais e mães de que uma estimulação adequada em determinados períodos restritos do desenvolvimento irá proteger seus filhos de futuros fracassos acadêmicos e garantir o sucesso na vida. Muitos fatores como a qualidade da escola, os valores dos pais, a identificação da criança com sua classe econômica, entre outros, exercem importante influência nos anos de infância para serem desconsiderados e omitidos. Kagan comenta como é consideravelmente mais dispendioso melhorar a qualidade de vida de milhões de crianças que vivem na pobreza, do que aconselhar as mães a estimularem seus filhos na infância.

Kagan também pondera que existem muitos argumentos contrários a uma suposta conexão íntima e direta entre passado e presente, segundo a qual as experiências infantis não são transformadas nem eliminadas por acontecimentos subsequentes da vida do indivíduo. Um dos argumentos refere-se ao fato de que a preservação de qualidades mentais precoces é improvável, já que o cérebro continua crescendo durante os primeiros dois anos de vida. Segundo ele: *Os*

*lóbulos frontais do cérebro, que avaliam informações vindas do ambiente e do corpo são especialmente imaturos durante os primeiros dois anos de vida* (p. 115). Tal fato faz com que as experiências emocionais não sejam completamente avaliadas e que muitas memórias precoces sejam perdidas. A dificuldade de muitos adultos em se lembrarem de suas experiências anteriores aos três primeiros anos ilustraria tal argumento.

Outro argumento apresentado é o de que as primeiras experiências da criança sofrem o efeito das transformações simbólicas ou interpretações subjetivas que ocorrem no caso de cada criança em particular. Para ele, a interpretação subjetiva que a criança dá as suas experiências ajuda a compreender porque eventos iguais podem ter conseqüências diferentes para crianças diferentes. Ele lembra que, somente a partir dos três ou quatro anos de idade, é que a criança tem condições de interpretar ou avaliar suas próprias experiências. Não obstante, Kagan comenta como, especialmente depois da Segunda Guerra Mundial, houve uma crescente preocupação com as conseqüências de experiências consideradas traumáticas para todas as crianças como divórcios, abusos e cuidados inadequados. Segundo ele, os cientistas passaram a assumir que (...) *essas experiências impostas pelo meio deveriam ter efeitos profundos na maioria das crianças, ignorando as transformações simbólicas que uma criança em particular poderia realizar a respeito delas.* (p.118).

Os argumentos precedentes, somados a outros aspectos considerados por Kagan, levaram-no a ponderar que, de maneira geral, as características psicológicas dos primeiros anos só poderiam ser mantidas ou preservadas se o ambiente em que vive a criança sustenta ou reforça o seu comportamento, mantendo uma contínua influência sobre ela para além desses anos iniciais. Assim, as experiências originais da criança não se mantêm preservadas ou estáveis no desenvolvimento sem outros recursos e influências que possam mantê-las assim continuamente. Conforme ele diz: *Alguns dos produtos psicológicos dos dois primeiros anos podem ser preservados, mas somente se o ambiente manteve o comportamento, não porque a reação original estava destinada a se manter estável* (p. 128). Ele inclusive adverte que algumas características ou comportamentos são produzidos por uma longa e repetida história de experiências que se prolongam no decorrer do desenvolvimento.

Para fundamentar os argumentos precedentes e demais críticas à idéia do determinismo infantil, Kagan também arrola alguns estudos longitudinais referentes a crianças que foram adotadas após um longo período de permanência em orfanatos e outras instituições. Segundo ele, estes estudos funcionaram como verdadeiros “experimentos naturais”, uma vez que



crianças não podem ser propositadamente submetidas a condições experimentais de privação como as que são freqüentemente utilizadas com animais.

Assim, um dos estudos apresentados por Kagan foi realizado com crianças pequenas que ficaram órfãs em decorrência da Segunda Guerra Mundial. Estas crianças foram adotadas por americanos de classe média. Quando psicólogos e psiquiatras foram avaliá-las, muitos anos após terem ido morar com suas novas famílias, a grande maioria estava livre de sintomas de ansiedade e assemelhavam-se às crianças americanas criadas “normalmente”. Os profissionais que as avaliaram relataram que, com poucas exceções, elas não pareciam estar sofrendo ou afetos “congelados” ou de “amabilidade indiscriminada” descritos por Bowlby. Os resultados indicavam que (...) *para uma criança que sofreu perdas extremas, as oportunidades de recuperação são muito melhores do que previamente tinham sido esperadas (p.108).*

Num outro estudo, um grupo de crianças que passou seu primeiro ano em orfanatos na Romênia foi adotado por pais ingleses. Quando estas crianças chegaram à Londres eram física e psicologicamente retardadas em seu desenvolvimento, como se poderia esperar em virtude da severidade de suas experiências anteriores. Apesar disso, anos após a adoção, a quase totalidade dessas crianças apresentava um perfil intelectual similar à média das crianças britânicas. Nestes e em outros estudos semelhantes, Kagan encontra exemplos de como é difícil demonstrar a existência de conexões realmente fortes e inquestionáveis entre experiências precoces e determinadas qualidades ou características que os indivíduos apresentam em seu perfil psicológico posterior.

Ainda referindo-se à criação infantil, Kagan apresenta um outro argumento que pode questionar a convicção de que os eventos dos primeiros anos de vida são necessariamente conectados a características ou perfis psicológicos posteriores. Segundo ele, como todos sabem, as centenas de crianças que nascem ao redor do mundo irão experimentar diferentes ambientes em seu primeiro ano de vida. Algumas serão criadas coletivamente, outras por avós ou irmão mais velhos, algumas serão atendidas em creches ou instituições, outras permanecerão em casa com suas mães. E ainda, algumas dessas crianças serão criadas com muitos brinquedos, outras com poucos; algumas no escuro, outras frente à televisão. Entretanto, e apesar dessa extraordinária variedade de tipos de experiências, Kagan afirma que as diferenças psicológicas entre estas crianças são insignificantes quando comparadas à longa lista de similaridades que elas partilham. Para ele: (...) *excluindo uma pequena proporção de crianças com sérios danos cerebrais ou um defeito genético, a maioria irá falar antes dos dois anos, tornar-se autoconsciente no terceiro*

*aniversário e serão capazes de assumir algumas responsabilidades familiares no sétimo aniversário (p. 109).*

Além do mais, Kagan afirma que a prevalência de graves doenças mentais como esquizofrenia e depressão, bem como de outras desordens mentais menos sérias como os quadros de ansiedade, é surpreendentemente similar ao redor do mundo, mesmo que as crianças sejam criadas de diferentes formas em diferentes ambientes. Este fato também não é, para Kagan, consistente com a atribuição de excessiva importância aos primeiros dois anos de idade, pelo menos no que se refere ao desenvolvimento de desordens mentais como as acima mencionadas.

Além dos estudos apresentados, Kagan também faz referência a alguns estudos longitudinais prospectivos. Embora estudos como estes sejam escassos, Kagan considera que seus resultados têm ressaltado como experiências posteriores aos primeiros anos podem explicar melhor as características ou perfis psicológicos que as crianças vieram a apresentar anos mais tarde, do que as primeiras experiências por elas vividas. Num desses estudos, foram acompanhadas 89 crianças de classe média do sudoeste de Ohio (EUA). Os bebês e crianças foram observados em casa, na escola e no laboratório. Conforme Kagan relata: (...) *o pequeno número de adultos que desenvolveu sintomas psicológicos sérios posteriormente na vida não mostrou comportamento atípico nos dois primeiros anos de idade (p. 111)*. Mesmo uma garota que teve um surto esquizofrênico quando foi para a universidade, não pode ser distinguida de outras crianças da amostra durante os primeiros anos de idade. Num outro estudo, um grupo de 42 crianças foram criadas numa enfermaria residencial na Inglaterra durante seus primeiros dois anos. Algumas dessas crianças foram adotadas por lares estáveis e afetivos, enquanto outras retornaram para seus pais biológicos. Quando adolescentes ou jovens adultos, aquelas que foram adotados mostraram-se menos propensas a apresentar comportamento delinqüente do que as que haviam retornado para seus pais biológicos. Kagan conclui a esse respeito:

Por que os dois grupos tiveram experiências parecidas durante os dois primeiros anos, é razoável concluir que as experiências posteriores à idade de dois anos fossem mais influentes em produzir o comportamento delinqüente do que os eventos dos dois primeiros anos (p. 111).

Após apresentar argumentos que questionam ou criticam o determinismo das primeiras experiências infantis, Kagan postula a existência de outras influências que afetam o desenvolvimento após ou passados os primeiros anos da infância. Ele arrola, a título de exemplo, três possíveis influências: a ordem do nascimento do indivíduo, a identificação com seu grupo

étnico e/ou classe social e a época ou contexto histórico mais abrangente pelo qual passa a sociedade. Todas elas dependeriam da capacidade da criança detectar e interpretar diferenças ou discrepâncias frente às experiências que vive. Esta capacidade, por sua vez, relaciona-se à maturidade cognitiva que a criança só desenvolve passados os primeiros anos da infância.

Assim, somente após os 5 ou 6 anos, as crianças possuiriam maturidade cognitiva para, no caso da ordem do nascimento, apreciarem suas relações com um irmão e refletirem sobre a diferença nas atitudes dos pais em relação a cada membro da família, entre outras percepções. Segundo Kagan: *A ordem de nascimento da criança na família, especialmente se a amplitude de idade entre a criança e seu irmão mais velho ou mais novo for menor do que quatro anos, afeta um pequeno número de qualidades psicológicas (p131)*. Também a idade de 5 ou 6 anos é requerida para a identificação com o grupo étnico, uma vez que o processo identificatório envolve a capacidade de construir categorias de similaridades de comportamentos, crenças e humor, estabelecendo-se comparações com grupos de pessoas.

No que se refere à identificação com a classe social, Kagan a considera conceitualmente mais difícil, requerendo da criança habilidades que se desenvolvem após os 6 ou 7 anos de idade. Ele explica como fatores que definem a classe social, diferentemente dos da etnia, são menos salientes e estáveis. Os sinais que as crianças usam para construir esta identificação incluem residência, vizinhança e posses materiais como o carro de seus pais ou os brinquedos que possuem. Embora a identificação com a classe social seja conceitualmente mais difícil, ela também tem importantes conseqüências para o desenvolvimento.

Em relação à influência da época ou contexto histórico, Kagan considera que esta só se torna significativa quando importantes avanços na capacidade intelectual acontecem, entre os 13 e 15 anos de idade. Aproximadamente nesta idade os jovens passariam a apreciar melhor o mundo em que vivem, compreendendo-o de forma mais profunda e complexa. Suas experiências e crenças infantis entrariam em oposição às experiências que, a partir de então, eles têm acesso. Kagan supõe que crianças de 5 a 8 anos são ainda muito jovens para compreenderem as premissas mais profundas que regulam suas sociedades.

Se a sociedade em que vive o adolescente está passando por transformações ou rupturas, Kagan considera que a influência do contexto histórico sobre seus valores e concepções adultas pode ser ainda maior. Os adolescentes, que estão começando a elaborar as concepções em que irão se basear no resto de suas vidas, seriam excepcionalmente receptivos a eventos históricos que podem mudar ou transformar suas crenças. Sendo assim, em tempos

imprevisíveis, eventos históricos, como uma guerra ou uma depressão econômica, provocam mudanças na ideologia com a qual o adolescente contrasta suas crenças anteriores.

Em suma, Kagan enfatiza que as influências anteriormente citadas afetam o comportamento dos indivíduos de forma profunda e tem pouca ou nenhuma relevância no decorrer dos primeiros anos do desenvolvimento. Por outro lado, a despeito de apresentar suas críticas ao determinismo infantil e propor outras influências que ocorrem após os primeiros anos da infância, Kagan não nega que os dois primeiros anos da infância têm sua importância e significado. Ele apenas enfatiza como é essencial para o estudo do desenvolvimento humano a noção de que as pessoas possuem capacidade de mudança e transformação e que outros fatores importantes influenciam o desenvolvimento após os primeiros anos de vida. Para ele, a idéia do determinismo infantil tem se mantido mais em virtude de razões políticas e do fato de confortar ou dar esperança às pessoas, do que em virtude de sólidos dados científicos que a corroborem.

### **3. JOHN BRUER: O MITO DOS TRÊS PRIMEIROS ANOS**

Outro estudioso do desenvolvimento que questiona a idéia do determinismo infantil é John T. Bruer (1999). Este autor, a partir de um enfoque neurocientífico, critica a crença por ele chamada de *mito dos três primeiros anos*. Este mito corresponde, para ele, à versão mais recente e poderosa da idéia, mais geral e há muito defendida, do determinismo infantil.

Para Bruer, a despeito do grande destaque que atualmente se tem dado aos avanços e descobertas da Neurociência, não existe, na verdade, dados e pesquisas que sustentem as idéias que procuram relacionar o desenvolvimento do cérebro, o desenvolvimento infantil e a educação. Ele começou a perceber que partes ou fragmentos previamente selecionados das ciências do cérebro estavam sendo usados, e freqüentemente mal interpretados, para fundamentar visões pré-existentes sobre o desenvolvimento infantil e justificarem a adoção de determinadas políticas sociais para a infância. Além disso, Bruer também explica como muitos dados ou evidências em Neurociência mais recentes, não têm sido devidamente considerados.

Na verdade, ao realizar um retrospecto das pesquisas até agora realizadas, Bruer chega à conclusão de que ainda existe muito a ser feito no sentido de compreender como o cérebro se desenvolve e, conseqüentemente, como as descobertas da Neurociência se relacionam

com o desenvolvimento e educação infantis. Para este autor, o *mito do três primeiros anos* realiza interpretações enganosas e preenche lacunas, mesmo quando há ausência de dados que possam realmente fundamentar a maioria de suas suposições.

Segundo Bruer, o *mito dos três primeiros anos* corresponde a um conjunto de argumentos que pode ser agrupado em três temas recorrentes:

1) o cérebro se desenvolve extraordinariamente durante os primeiros anos que se seguem ao nascimento (especialmente até o três primeiros anos) e durante este período de desenvolvimento formam-se conexões cerebrais que excedem em muito o número das conexões que se perdem;

2) existem períodos críticos no desenvolvimento do cérebro e, uma vez terminados, as oportunidades para certos tipos de conexões neurais ou são totalmente eliminadas ou diminuem substancialmente;

3) ambientes enriquecidos ou complexos aumentam substancialmente o número de sinapses. Portanto, os três primeiros anos possibilitam aos pais e demais pessoas que cuidam de crianças, um período único, biologicamente delimitado de oportunidades, durante o qual certas experiências e programas para a primeira infância podem ajudar as crianças a “construírem” cérebros melhores.

Os temas recorrentes anteriormente descritos são, cada um deles, objeto de críticas de Bruer, e constituem, como já dito, os fundamentos daquilo que ele denominou *o mito dos três primeiros anos*, uma vez que fazem parte de uma visão distorcida sobre os dados das Neurociências e sobre o desenvolvimento infantil de modo geral. Para cada um dos temas que compõem esse mito, o autor apresenta dados e pesquisas que, no mínimo, põem em dúvida tais pressupostos.

Quanto ao primeiro tema recorrente, Bruer explica que tal visão distorcida pressupõe que quanto maior o número de sinapses que nós temos, mais inteligentes nós somos. Ou seja, *mais é melhor*. Entretanto, muitos neurocientistas têm questionado esta premissa, pois a perda de sinapses é um processo normal no desenvolvimento do cérebro, fazendo parte da maturação de nossos circuitos cerebrais. Assim, esta perda é normal, inevitável e, até mesmo, benéfica. Bruer afirma que a grande maioria dos estudos que investigam as variações ou padrões de densidade de sinapses em humanos e animais não conseguiu provar que humanos e animais com maior número de sinapses são efetivamente mais inteligentes.

Embora existam casos de deficiência cerebral, como a síndrome de Down e síndrome de Patau, cujos portadores têm cérebros com densidade sináptica anormalmente baixa, existem também tipos de deficiência mental nas quais o cérebro dos pacientes possui uma densidade de sinapses anormalmente alta. Os portadores da Síndrome do X frágil podem exemplificar isso. Esta síndrome é, conforme Bruer, a segunda forma mais comum de retardo mental em humanos depois da síndrome de Down. Ela afeta aproximadamente um em cada dois mil meninos e causa severas deficiências mentais e comportamentais. Pesquisas recentes sobre esta síndrome têm sugerido que o excesso de sinapses é mais prejudicial do que benéfico para o eficiente funcionamento mental. O tecido cerebral maduro que era removido de pacientes portadores desta síndrome após autópsia apresentava uma densidade de sinapses maior do que a normal.

Existem, segundo Bruer, argumentos do senso comum que contestam a afirmação de que quanto maior o número de sinapses de um indivíduo, mais inteligente ele é. O aumento e a eliminação de sinapses seguem o padrão conhecido como U invertido. Ou seja, nascemos com um determinado número de sinapses, este número aumenta até certo período (até aproximadamente dez anos) e, após este período, há uma perda ou eliminação de sinapses. Apesar de nosso desenvolvimento cerebral se processar desta maneira, Bruer considera não existirem dados que corroborem a suposição de que nossa capacidade intelectual e de aprendizagem também sigam este padrão. Ou seja, para Bruer, nossa capacidade intelectual não estaria relacionada, de forma linear e simplista, ao número de sinapses que possuímos. Por exemplo, quando nascemos e quando somos jovens adultos possuímos aproximadamente a mesma densidade de sinapses. No entanto, segundo Bruer, utilizando-se quaisquer critérios de avaliação, os adultos são mais inteligentes, têm comportamentos mais flexíveis e mostram capacidades e esquemas de raciocínio e abstração que não são encontrados em crianças pequenas.

Uma outra observação comum mostra-nos que, nos adolescente e jovens adultos, os períodos de rápida perda de sinapses não resultam em uma queda do poder intelectual destes indivíduos. É sabido que, entre os primatas, incluindo os humanos, a adolescência é um tempo de grande aprendizagem e rápidas mudanças comportamentais, quando padrões adultos emergem na linguagem, matemática e lógica.

Em relação ao segundo tema, ou seja, a afirmação de que existem períodos críticos no desenvolvimento do cérebro, Bruer adverte que os períodos críticos são fenômenos complexos, existindo diferentes períodos para diferentes funções, mesmo dentro de um único

sistema como o da visão ou da linguagem, por exemplo. Tais períodos não são, segundo ele, restritos aos três primeiros anos de vida. No caso da linguagem, Bruer menciona observações que sugerem a existência de períodos críticos para a aquisição da linguagem. No entanto, tais períodos podem, segundo ele, estenderem-se desde a “média” infância até ao final da adolescência. Ou seja, tais períodos não se restringem à primeira infância, conforme freqüentemente afirmam os defensores do mito dos três primeiros anos.

Bruer acredita, fundamentado nas idéias de Greenough<sup>10</sup> (1987, 1992a, 1992b e 1997; apud Bruer, 1999), que os efeitos destes períodos só existem para tipos específicos e limitados de aprendizagem e desenvolvimento. Os períodos críticos provavelmente existem na aquisição de alguns traços específicos da espécie (como capacidades sensoriais e motoras), para alguns comportamentos sociais típicos dos primatas e, no caso humano, no que se refere a alguns aspectos da linguagem. Greenough e colaboradores propõem uma forma interessante de compreender a aquisição desses traços.

Segundo estes neurocientistas, no processo evolucionário de algumas espécies, determinados circuitos cerebrais esperam ou aguardam certos tipos de estímulos do ambiente a fim de poderem se desenvolver. Os estímulos ou experiências que são esperados devem ocorrer em períodos críticos do desenvolvimento ontogenético. Assim, algumas espécies, incluindo os humanos, desenvolveram, no decorrer de sua evolução filogenética, mecanismos neurais destinados a aproveitar-se das experiências e estímulos que normalmente ocorrem no seu nicho ambiental típico. Tais traços seriam, é claro, vantajosos de um ponto de vista evolucionário. Greenough chamou este tipo de plasticidade cerebral, que depende ou fundamenta-se em períodos críticos e que se relaciona ao desenvolvimento de traços ou características típicas da espécie, de *plasticidade cerebral que pressupõe a experiência (experience- expectant)*.

Neste tipo de plasticidade cerebral, os estímulos ou experiências, cuja ocorrência é esperada em determinados períodos, modificam ou aperfeiçoam sistemas neurais fundamentais para a espécie, como os sistemas visual, auditivo e locomotor. Estímulos necessários ao desenvolvimento desses sistemas ocorrem em abundância e durante todo o tempo no ambiente

---

<sup>10</sup> GREENOUGH, W. T.; BLACK, J. E.; WALLACE. Experience and brain development. *Child Development*, 58(3): 539-559, 1987. GREENOUGH, W. T.; BLACK, J. E. Induction of brain structure by experience: substrates for cognitive development. In: GUNNAR, M. & NELSON, C. A., eds. *Developmental Behavioral Neuroscience*. Hillsdale, N. J., Erlbaum Associates, p. 155-200, 1992a. GREENOUGH, W.T; WITHERS, G. S.; ANDERSON, B. J. Experience – dependent synaptogenesis as a plausible memory mechanism. In: GORMEZANO, I.; WASSERMAN, E.A., eds *Learning and Memory: The Behavioral and Biological Substrates*, Hillsdale, N. J., Erlbaum Associates, p. 209-229, 1992b. GREENOUGH, W. T. We can't just focus on ages zero to three. *Monitor*, 28: 19, 1997.

natural ou característico de nossa espécie. Em qualquer lugar do mundo, as crianças normalmente estão expostas aos mesmos estímulos necessários ao desenvolvimento de traços e características partilhados pela espécie. Somente quando existem severas aberrações genéticas ou ambientais é que as expectativas são frustradas e o desenvolvimento cerebral pode ser prejudicado, dificultando a formação e desenvolvimento dos traços e características mencionados.

Sendo assim, para Bruer, é bastante improvável que, em circunstâncias normais, traços e características típicas a espécie não se desenvolvam, uma vez que os estímulos e experiências necessários usualmente são abundantes e facilmente encontrados em diferentes ambientes. No caso do sistema visual, por exemplo, a criança muito provavelmente encontra-se num ambiente repleto de estímulos, que incluem coisas em movimento, diferenças na intensidade luminosa e padrões visuais. Somente em circunstâncias extremamente adversas, o desenvolvimento do sistema visual poderia ser prejudicado. Em tais circunstâncias, a não ocorrência ou existência de estímulos que são esperados em períodos críticos do desenvolvimento muito provavelmente resulta em graves prejuízos para a formação e/ou desenvolvimento do sistema visual. Conforme Bruer, existem observações clínicas que indicam a existência de períodos críticos no caso do desenvolvimento do sistema visual humano. Já em meados de 1950, grande número de especialistas que tratava de problemas visuais sabia que a catarata congênita em crianças pequenas trazia problemas muito mais graves do que uma catarata que se desenvolve mais tarde na vida. Ou seja: *A experiência visual anormal causada pela catarata prejudicava o sistema visual em crianças jovens mas não em adultos (p.105).*

Ainda segundo Bruer, as experiências conduzidas pelos neurocientistas Hubel e Wiesel<sup>11</sup> (1965; apud Bruer, 1999) com gatinhos, tornaram-se uma espécie de modelo animal frequentemente mencionado para explicar problemas clínicos como o da catarata e outros fenômenos ou aprendizagens que devem ocorrer em determinados períodos críticos. Estas experiências são bastante citadas e generalizadas como exemplos de períodos críticos que fundamentam a visão de que os primeiros anos da infância são determinantes. Em meados da década de 60, Hubel e Wiesel anunciaram que gatinhos totalmente privados de estímulos visuais que deveriam incidir em um de seus olhos durante os três primeiros meses de vida ficaram permanentemente cegos daquele olho. Para Bruer, a imagem mental desses gatinhos cegos teve,

---

<sup>11</sup> HUBEL, D. H.; WIESEL Binocular interaction in striate cortex of kittens reared with artificial squint. *Journal of Neurophysiology*, 28: 1041- 59, 1965.



a partir daquela época, um grande impacto sobre a forma com que as pessoas entendiam o desenvolvimento cerebral.

Contudo, como já dito, Bruer acredita que os períodos críticos só existem para tipos específicos de aprendizagem e desenvolvimento. Ele também entende que tais períodos não são restritos aos três primeiros anos de vida. Eles estariam restritos à aquisição de traços e características típicas da espécie. Sendo assim, o conceito de períodos críticos não poderia ser generalizado, sendo usado, como fazem os defensores do *mito dos três primeiros anos*, para explicar todos os tipos de aprendizagem e desenvolvimento.

Por outro lado, para a grande maioria dos traços e comportamentos das espécies não existem períodos críticos. Segundo Bruer, estes traços e comportamentos são, na nossa espécie, ligados a experiências individuais de determinados grupos sociais ou culturas. Ou seja, tais comportamentos dependem da experiência que o indivíduo adquire individualmente frente a um dado contexto sócio - cultural. O mecanismo neural relacionado a este tipo de capacidade individual para aprender por suas próprias, únicas e pessoais experiências foi denominado por Greenough de *plasticidade cerebral dependente da experiência (experience- dependent)*.

Para Bruer, esta plasticidade cerebral que depende da experiência

(...) permite a um animal adquirir conhecimento que é específico a seu próprio ambiente e a aprender a respeito de aspectos específicos do ambiente particular em que habita, aspectos esses que não são comuns a todas as espécies (p. 109).

Assim sendo, um animal deve aprender, por exemplo, a encontrar água, comida e abrigo em seu ambiente e, também, a reconhecer familiares significativos como sua mãe e descendentes. Se for um animal que vive em sociedade, ele também deve ser capaz de reconhecer os membros de seu grupo. No caso humano, também nós temos que aprender este tipo de coisa e ainda muitas outras e complexas atividades. Devemos, por exemplo, aprender aspectos específicos de nossa língua nativa, que possui um grande e complexo vocabulário e construções gramaticais. Este fator lingüístico, por sua vez, varia grandemente dependendo dos ambientes socioculturais e pessoais em que vivemos.

No entanto, a literatura que dá fundamento ao mito dos três primeiros anos sugere que períodos críticos existem em todas as áreas de aprendizado, estendendo-se a habilidades culturais específicas e à capacidade individual de aprender pela experiência, que são únicas na história pessoal do indivíduo. Bruer, contrapondo-se a este argumento, comenta que, na verdade,

muitos neurocientistas têm concluído que a circuitaria neural do cérebro maduro tem capacidade de reorganizar a si própria em resposta às experiências que o indivíduo vivencia durante toda a vida. Sendo assim, há mudanças na estrutura cerebral mesmo na idade adulta, conforme as necessidades e experiências do indivíduo.

Ainda segundo o autor, se já é problemático falar em períodos críticos no desenvolvimento cerebral, ainda pior é identificar períodos críticos nos três primeiros anos de vida, como a literatura do *mito dos três primeiros anos* tende a fazer. Ainda mais que o desenvolvimento de muitas capacidades, inclusive em sistemas como o visual ou da linguagem, tem períodos críticos que se estendem para muito além do três primeiros anos, havendo inclusive fases durante as quais alguns prováveis prejuízos podem ser revertidos.

O terceiro tema recorrente na literatura baseada no mito do três primeiros anos refere-se à concepção de que ambientes complexos ou enriquecidos favorecem a formação de sinapses. Bruer, entretanto, afirma como esta concepção é contrária a algumas evidências neurocientíficas que sugerem que, na verdade, são programas genéticos que controlam o desenvolvimento das sinapses, e não as experiências oriundas do ambiente. Dados a respeito de muitas espécies, incluindo humanos, mostram que não são os estímulos ambientais que iniciam a rápida formação de sinapses:

Durante a infância, a densidade de sinapses se mantém em níveis que excedem em muito aqueles encontrados em cérebros adultos. Entretanto, de acordo com os melhores dados neurocientíficos disponíveis, este processo está primariamente sob o controle genético e não ambiental. A quantidade e qualidade da estimulação precoce não afeta nem o momento nem a velocidade da formação de sinapses (p. 185).

Ainda no que se refere ao papel do ambiente, Bruer relembra como mudanças no ambiente podem se refletir em nossas representações cerebrais e como a circuitaria neural se reorganiza para sustentar e possibilitar novos comportamentos. O cérebro continua, portanto, a ser maleável ou plástico, podendo ser modificado pela experiência no decorrer de todo o desenvolvimento, inclusive na idade adulta. E, ao contrário do que ocorre em períodos críticos, as mudanças no cérebro adulto são usualmente reversíveis. Para Bruer: *Mudanças no ambiente freqüentemente demandam mudanças no comportamento. Felizmente para nós, à medida que nosso ambiente muda, novas representações mentais emergem e a circuitaria neural se reorganiza para sustentar e possibilitar os novos comportamentos* (p. 156).

Sendo assim, Bruer considera que períodos críticos realmente existem, mas são exceções à regra da plasticidade cerebral. Esta plasticidade é, na grande maioria das vezes, estendida para o decorrer de toda a nossa vida. Existem outros mecanismos no desenvolvimento do cérebro que permitem nossa adaptação ao ambiente e aprendizagem em todo os períodos de nosso desenvolvimento. Conforme afirma Bruer: *A experiência afeta o cérebro e parece fazer isso profundamente, ao contrário do que sugerem os pressupostos do mito, por toda a extensão da vida (p. 174).*

Buscando compreender como as supostas descobertas recentes sobre o cérebro têm sido utilizadas para justificar projetos ou programas sociais de intervenção na primeira infância, Bruer analisa dois exemplos desses programas: o North Carolina Abecedarian Project e o Infant Health and Development Program. Estes programas, ao contrário de outros que os precederam, buscavam desenvolver habilidades e competências por meio de cuidados infantis de alta qualidade, desde o nascimento até a idade dos três primeiros anos ou mesmo até os oito primeiros anos de vida. Os principais resultados ou efeitos medidos por estes programas diziam respeito a escores de QI (coeficiente intelectual) e desempenho ou conhecimento escolar.

A importância de tais projetos reside, para Bruer, no delineamento experimental e caráter prospectivo dos mesmos, resultando em avaliações no decorrer de anos de acompanhamento. Por outro lado, Bruer ressalta que ambos os projetos não utilizavam tecnologias de exame ou estudo por imagem do desenvolvimento do cérebro. Sendo assim, não poderiam ser entendidos como pesquisas em neurociências, mas sim como investigações em ciências do comportamento. Ele também adverte que, nem os neurocientistas nem os cientistas do comportamento, possuem sequer uma vaga noção de como diferenças entre os cérebros se traduzem em diferenças de QI ou em que diferem os cérebros de pessoas portadoras de diferentes escores ou pontos de QI.

As crianças participantes do projeto Abecedarian eram privadas social e economicamente, sendo 98% delas afro-americanas que viviam nas proximidades de Chapel Hill, North Carolina. O objetivo principal deste projeto era determinar se o retardo mental, definido a partir de um QI abaixo do escore 70, sendo causado por estimulação inadequada ou ausente, poderia ser prevenido e revertido através de programas de alta qualidade, começando-se no nascimento e prosseguindo-se nos anos escolares. As intervenções fundamentavam-se num currículo especialmente desenvolvido para o projeto pelo Centro de Desenvolvimento Infantil da

Universidade de North Carolina, constando de atividades diárias em período integral, cinco dias por semana.

Para a avaliação dos resultados deste projeto, foram utilizados testes de QI que mesuravam QI Verbal e QI de desempenho. O QI Verbal avalia conteúdos como conhecimento geral e vocabulário que derivam de experiências diárias e da exposição a uma cultura. Já o QI de desempenho avalia a flexibilidade mental e a capacidade para solucionar novos problemas. De maneira geral, os resultados destas avaliações apontaram que o tempo de permanência no programa era significativamente associado ao aumento no QI Verbal, registrando-se pouca ou quase nenhuma alteração no QI de desempenho. Foram também utilizados testes de performance escolar, a partir dos quais se observou que a participação no projeto resultou em significativo aumento nos escores de testes de leitura e de matemática.

Por outro lado, as análises estatísticas dos testes de QI revelaram que o QI da mãe da criança era um fator mais significativo para explicar o desempenho da criança do que a sua participação no projeto. Segundo Bruer:

*O QI materno podia explicar cerca de 10% das diferenças entre os grupos de intervenção e de controle nos testes de QI e cerca de 25% das diferenças em conhecimento acadêmico na idade de 12 anos. A participação no programa de intervenção precoce explicou apenas de 3 a 6% das diferenças. Características da mãe, tanto genéticas quanto às relacionadas a seu ambiente doméstico, tinham um impacto maior aos 12 anos do que participação em programas de intervenção precoce (p.166).*

No que diz respeito ao *Infant Health and Development Program* (IHDP), este projeto tinha como foco avaliar o impacto de intervenções educacionais, serviços de apoio familiar e acompanhamento pediátrico precoces para crianças nascidas prematuramente e com baixo peso. Partia-se do entendimento de que estas crianças corriam riscos de sofrer atrasos em seu desenvolvimento. O IHDP utilizou os mesmos recursos, currículo e a maioria dos instrumentos de avaliação executados pelo Abecedarian Project, oferecendo às crianças e suas famílias ao menos quatro horas diárias de atividades durante os três primeiros anos de vida. Participaram 985 crianças provenientes de oito centros clínicos espalhados pelos EUA.

Inicialmente verificou-se que o programa proporcionou menos efeitos ou benefícios para crianças cujas mães eram brancas do que para aquelas que eram filhas de mães negras ou de origem hispânica. Os avaliadores também observaram que crianças cujas mães possuíam maior escolaridade eram menos beneficiadas pelo programa. Crianças brancas e filhas

de mães com maior escolaridade não apresentavam um aumento significativo de QI quando tinham três anos, embora apresentassem os maiores escores no estudo, independente se haviam ou não participado das atividades pré-escolares. Este foi o único grupo de crianças do programa que apresentou QI com escore acima de 100.

Aos cinco anos, as crianças atendidas pelo programa não apresentaram significativas diferenças de QI em relação ao grupo controle (crianças da mesma idade que não receberam qualquer intervenção). Aos oito anos, mesmo os ganhos em escores de QI obtidos aos três anos, por crianças provenientes de lares pobres e cujas mães possuíam pouca escolaridade, haviam desaparecido.

Frente aos resultados previamente comentados, Bruer conclui que o IHDP não evidenciou o suposto poder universal e o efeito duradouro da intervenção precoce sobre a inteligência. Para ele, tanto o Abecedarian Project como o IHDP não podem (...) *como consequência de como eles foram delineados, oferecer evidência inequívoca de que intervenções precoces são particularmente poderosas e propiciam efeitos de longa duração (p. 169)*. Analisando ambos os projetos, Bruer aponta que uma das limitações destes é a confusão que se estabelece, na avaliação dos resultados, entre a idade da criança em que se inicia a intervenção e os efeitos da duração desta. Não seria possível saber, a partir do delineamento e avaliações dos projetos, se é o tempo - a idade na qual o programa se inicia para a criança - ou a duração ou mesmo o impacto especial de atividades específicas que causam os efeitos positivos obtidos, especialmente no projeto Abecedarian, no qual registrou-se melhoria no QI Verbal e na performance escolar.

Para Bruer, o sucesso obtido no Abecedarian Project resultou do oferecimento a crianças desprivilegiadas de uma exposição adicional e decisiva a um ambiente paradigmático da classe média, com experiências culturais e treino de tarefas e habilidades que compõem esquemas e conhecimentos usualmente adquiridos na infância. Entretanto, para ele, estes esquemas e conhecimentos obtidos pela instrução formal podem ser adquiridos em qualquer época de nossas vidas e não somente na primeira infância. O cérebro, por ser plástico, propicia capacidade de aprendizagem no decorrer de todo o desenvolvimento.

Bruer também comenta que ambos os projetos aumentaram quase que exclusivamente um tipo de QI, o Verbal, sem quase ou nenhuma influência no QI de desempenho. Apesar de controvérsias quanto às diferenças exatas entre estes dois tipos de inteligência, o QI Verbal tem sido usualmente entendido como aquele que reflete o conhecimento

que a pessoa adquiriu baseada em suas experiências de vida (vocabulário e fatos sobre o mundo), enquanto o QI de desempenho avalia capacidade de raciocínio e flexibilidade do funcionamento mental.

As concepções de QI Verbal e QI de desempenho parecem remontar às idéias de Cattell (1940, apud Almeida e Primi, 2000) sobre a inteligência geral. Segundo Cattell, um dos pioneiros no estudo da inteligência, a inteligência geral compreende dois subfatores: inteligência fluida e inteligência cristalizada. A primeira se define pela capacidade básica para aprender, para resolver novos problemas, estabelecendo-se relações, generalizações, induções de conceitos abstratos, compreensão de implicações, extrapolações e reorganização de informações (Primi, 2003). Já a cristalizada resultaria da influência educativa e cultural (...) *usualmente exemplificada como conhecimento e vocabulário acumulados* (Silva, 2003, p.63). Tal inteligência estaria relacionada a (...) *capacidade de solução de problemas pela aplicação de esquemas de solução aprendidos previamente e armazenados na memória. Relaciona-se, portanto, com a extensão e profundidade dos conhecimentos que a pessoa tem armazenado* (Almeida e Primi, 2000, p. 12).

Bruer argumenta que, geralmente, a escolarização tem um efeito maior na inteligência verbal do que na inteligência não verbal. Os aumentos de QI apresentados nos projetos Abecedarian e IHDP são tipos de escores esperados por uma forte escolarização. Portanto, tal resultado faz menção a um aumento no QI verbal ou no tipo de inteligência denominada por Cattell de cristalizada, dependente das experiências educativas e culturais. Contudo, Bruer comenta como os defensores do *mito dos três primeiros anos* citam os efeitos destes projetos como duradouros e universais, promovendo aumentos na inteligência geral das crianças, capacitando-as para bons desempenhos no futuro, não importando se receberão apoio e intervenções nas fases subseqüentes de seu desenvolvimento.

De maneira geral, Bruer considera que é significativo que ambos os programas obtivessem bons resultados no quesito desempenho ou conhecimento escolar, quando as crianças foram avaliadas anos mais tarde após a sua participação no programa. Contudo, ele considera também esclarecedor que, anos mais tarde, essas crianças devessem continuar a se dedicar aos estudos para permanecerem com bons escores ou resultados acadêmicos. Assim, tais crianças deveriam contínua e sistematicamente estudar, caso quisessem continuar a obter bons resultados escolares. A partir disso, Bruer conclui que não seria suficiente uma intervenção precoce, por melhor que fosse, mas um contínuo de intervenções que se estendessem para além dos primeiros anos da infância. No que se refere aos escores de QI, Bruer relata que foram pequenas as

mudanças observadas, especialmente nos escores de QI de desempenho. Para ele, tais aumentos ou ligeiras melhoras nesses escores não foram significativos e suficientemente relevantes para justificar tamanho investimento financeiro como o requerido por estes projetos.

Em suma, os resultados desses programas de intervenção precoce não são, segundo Bruer, tão robustos ou espetaculares como muitas pessoas desejariam ou como muitos ainda hoje acreditam ser possível. Para ele, ambos os projetos citados não podem ser considerados como bons exemplos de intervenções fundamentadas nas neurociências ou no conhecimento que atualmente se possui sobre o desenvolvimento do cérebro. Eles, na realidade, teriam como base ou fundamento a visão ou pré-concepção por ele denominada de *mito dos três primeiros anos*.

Bruer, pois, acredita que há uma perigosa tendência em utilizar o que se sabe sobre o desenvolvimento do cérebro para justificar sua pronta aplicabilidade aos processos de desenvolvimento e educação infantis, fazendo-se recomendações sobre atividades e procedimentos, tanto aos pais quanto aos professores, sobre as melhores maneiras de incentivar o desenvolvimento afetivo e cognitivo de crianças. O *mito dos três primeiros anos* se apresenta, assim, como uma das mais recentes e poderosas versões da crença no determinismo infantil.

#### **4. RESILIÊNCIA: O FORTALECIMENTO NA ADVERSIDADE**

Os estudos e teorizações sobre o fenômeno da resiliência também representam importante fonte de crítica e questionamento aos pressupostos que fundamentam a idéia do determinismo infantil. Embora muitos estudos sobre este fenômeno não façam de forma explícita críticas ao determinismo infantil, como o fazem os autores precedentes, a concepção de que os indivíduos podem superar e se fortalecer frente a adversidades, mesmo que estas ocorram em períodos precoces do desenvolvimento, é instigante e esclarecedora. Experiências adversas na primeira infância, especialmente nos três primeiros anos, não necessariamente se traduzem em desajustamentos e patologias, podendo ser superadas e até mesmo fortalecer o indivíduo, capacitando-o para o enfrentamento de novos desafios e/ou conflitos que freqüentemente pontuam o desenvolvimento humano. São muitos os estudiosos e as pesquisas que se dedicaram à investigar o fenômeno da resiliência. Contudo, nesta seção, será privilegiada a apresentação

daqueles autores cujas concepções e análises podem mais diretamente contribuir para a crítica ou questionamento à idéia do determinismo infantil.

A noção de resiliência tem sua origem na Física, sendo especialmente utilizada na área de engenharia. Em Física, resiliência é definida como (...) *energia de deformação máxima que um material é capaz de armazenar sem sofrer alterações permanentes* (Assis, Pesce e Avanci, 2006, p. 18). Já nas ciências humanas e biológicas, este conceito originou-se das múltiplas evidências de que nem todas as pessoas submetidas a situações de risco necessariamente apresentam ou virão a apresentar desajustamentos psicológicos e/ou comportamentais. Diante da constatação de que existem indivíduos que superam e saem fortalecidos de situações de risco, desenvolveu-se o conceito psicológico de resiliência, entendido como a capacidade dos seres humanos de enfrentar e superar adversidades, sendo transformados ou modificados positivamente por tais situações. Na linguagem cotidiana, este termo é costumeiramente utilizado de modo figurado com o sentido de elasticidade, resistência e resistência ao choque.

A concepção de resiliência vem passando, desde a década de 70 aproximadamente, por mudanças de enfoque e de definição. Segundo Melillo, Estamatti e Cuesta (2005), o estudo pioneiro sobre este fenômeno foi realizado por Grinker e Spiegel, em 1945, buscando compreender como alguns indivíduos se desenvolviam adequadamente a despeito de terem sofrido graves estresses em situações de guerra. Para Rodriguez (2005), historicamente o conceito de resiliência surgiu como resposta a uma série de fatos e histórias surpreendentes, nas quais sujeitos supostamente condenados à enfermidade não confirmavam o prognóstico enunciado, chegando a situações de realização pessoal notáveis.

Infante (2005) afirma que, no desenvolvimento do conceito de resiliência, duas gerações de pesquisadores se sucederam: a primeira, nos anos 70, investigou principalmente o que distinguia os indivíduos que se adaptavam positivamente à sociedade daqueles que a ela não se ajustavam, embora vivendo sob o mesmo risco social. O estudo longitudinal de Werner e Smith (1992), que acompanhou 505 crianças nascidas em meio à pobreza e sujeitas a outros fatores de risco na ilha Kauai (Havaí), por 32 anos, é citado como o marco original dessa primeira geração de pesquisadores. Esta investigação buscou identificar, em um grupo que vivia sob condições similares de adversidade, os fatores que diferenciavam os indivíduos que se adaptavam positivamente à sociedade, daqueles que evidenciavam condutas de risco. Segundo Infante, muito embora se buscasse primordialmente identificar qualidades pessoais favorecedoras da superação



de adversidades, esta primeira geração de pesquisadores começou a ampliar o foco de pesquisa e se interessar pelo estudo dos fatores externos ao indivíduo que, em interação com os seus atributos pessoais, explicariam tal superação. Todavia, tal mudança de enfoque veio a se concretizar efetivamente com a segunda geração de pesquisadores.

Esta segunda geração de pesquisadores, nos anos 90, dedicou-se ao estudo dos *processos* associados à adaptação positiva dos indivíduos que vivenciaram situações adversas. Nesta geração, portanto, agrega-se ao foco anterior, a investigação da dinâmica ou inter-relação dos fatores responsáveis pela adaptação resiliente. Cada vez mais os pesquisadores se davam conta de que (...) *a existência ou não de resiliência nos sujeitos depende da interação da pessoa com seu entorno humano* (Melillo, Estamatti e Cuesta, 2005, p. 62). A resiliência passa a ser vista, portanto, como um processo dinâmico de adaptação positiva e não mais é entendida como atributos fixos dos indivíduos (Rutter, 1987).

É neste sentido que Melillo, Estamatti e Cuesta (2005) afirmam serem dois os elementos essenciais para a compreensão deste fenômeno:

*(...) a resiliência se produz em função de processos sociais e intrapsíquicos. Não se nasce resiliente, nem se adquire a resiliência “naturalmente” no desenvolvimento: depende de certas qualidades do processo interativo do sujeito com outros seres humanos, responsável pela construção do sistema psíquico humano* (p. 61).

Assis, Pesce e Avanci (2006) também destacam o caráter dinâmico da noção de resiliência, ressaltando que este conceito diz respeito a um complexo processo que envolve a interação entre fatores sociais e intrapsíquicos de risco e proteção. Para estas autoras, a resiliência está fundamentada em dois grandes pólos: o da adversidade, representado por eventos desfavoráveis, e o da proteção, representado por fatores internos e externos ao indivíduo que o levam a uma reconstrução singular diante do sofrimento que advém da adversidade. Os chamados mecanismos de proteção englobariam os recursos familiares e sociais acessíveis ao indivíduo, além das forças e características internas mobilizadas para enfrentar riscos ou problemas. Todavia, não se deve entender os mecanismos de proteção como atributos estáveis ou experiências que, por si mesmas, expliquem a superação ou o enfrentamento da adversidade.

Estes mecanismos referem-se a pontos ou possibilidades de mudança na vida dos indivíduos que ensejam maiores probabilidades de um resultado adaptativo e proveitoso.

Estas autoras partilham com Rutter (1987) a noção de que, tanto a proteção como a vulnerabilidade, são processos interativos relacionados a determinados momentos da vida dos indivíduos sendo, portanto, pólos positivos ou negativos de um mesmo processo, que se define ou expressa frente a uma combinação de riscos.

Em suma, pode-se perceber que, atualmente, os pesquisadores do tema partilham da idéia de que a resiliência é um processo dinâmico, que envolve a interação de múltiplos fatores (de risco e proteção): familiares, bioquímicos, fisiológicos, cognitivos, afetivos, biográficos, socioeconômicos, sociais e culturais. Ou seja, não se pode entender a resiliência como um atributo pessoal fixo, inerente a alguns seres humanos. Segundo Rutter (1987), os mesmos indivíduos que superam dificuldades de forma satisfatória num dado momento de suas vidas, podem reagir adversamente frente a outros fatores quando a situação é diferente. Ou seja, mudando-se as circunstâncias de vida, o potencial de resiliência também se transforma. Koller e colaboradoras (1999) explicitam estas mesmas concepções, ao lembrarem que a resiliência é um conceito dinâmico e relativo, não sendo as pessoas resilientes em todas as situações de vida. Para elas: *A capacidade de resiliência depende de características individuais e ambientais, que podem variar ao longo da vida* (p. 82).

Para Assis, Pesce e Avanci (2006), pode-se desenvolver ou promover a resiliência em todas as fases de vida. Estas autoras propõem que a forma de se reagir aos estresses ou adversidades é configurada pelos indivíduos desde o período intra-uterino e desenvolve-se até a morte. Segundo elas:

*A compreensão maior dos nove primeiros meses de existência intra-uterina deixa cada vez mais claro que há uma continuidade no processo de formação do ser humano que se inicia antes mesmo que um bebê faça sua primeira respiração. No entanto, continuidade não significa determinismo, pois o ser humano em sua historicidade será sempre capaz de se modificar: é um ser em permanente construção* (p.31).

A percepção ou interpretação que o indivíduo faz de um evento de risco ou adversidade dependerá não apenas da situação ou dos recursos adaptativos do sujeito, mas

também de sua história e do estágio de desenvolvimento no qual se encontra quando se defronta com problemas.

Assis, Pesce e Avanci (2006) referem-se a cadeias de adversidades que podem ocorrer ao longo do desenvolvimento humano. Um evento estressor pode potencializar outro e as adversidades da vida adulta podem significar a continuidade de problemas psicossociais que se iniciaram na infância e juventude. Segundo as autoras:

*Experiências precoces podem estar associadas a transtornos futuros, já que podem alterar a sensibilidade ou modificar a forma de lidar com os problemas. Contudo, podem também trazer algum benefício se fortalecerem o indivíduo em sua capacidade de lidar com as dificuldades (p.35).*

Segundo Luthar e Zigler (1991), a análise de pesquisas longitudinais sobre resiliência, tais como as de Werner e colaboradores, que estudaram indivíduos resilientes por trinta anos, evidencia o impacto relativo dos fatores de risco e proteção em diferentes fases do desenvolvimento. Estes autores consideram que há necessidade de um maior número destas pesquisas, uma vez que investigações retrospectivas não permitem estabelecer inequivocamente as relações causais entre fatores estressores e suas decorrências para o desenvolvimento da resiliência. Estudos longitudinais permitiram demonstrar que fatores associados à resiliência apresentam variabilidade considerável em diferentes momentos do desenvolvimento.

Infante (2005), ao discutir o conceito atual de resiliência, também defende a idéia de que a resiliência é um processo que pode ser promovido durante toda a vida. Esta autora refere-se a um dos componentes essenciais que envolvem a resiliência, que é a adaptação positiva ou superação da adversidade. Um aspecto dessa adaptação positiva, segundo ela, diz respeito à variabilidade ontogenética, ou seja, as intervenções ou o apoio para o desenvolvimento da resiliência devem acompanhar as mudanças pelas quais os indivíduos passam no decorrer de todo o seu desenvolvimento.

Frente à noção de que a resiliência constitui uma capacidade a ser desenvolvida ao longo de todo o desenvolvimento, Assis, Pesce e Avanci (2006) consideram que este conceito modifica (...) *esperançosamente a forma de olhar a adolescência, jogando para o passado o determinismo das experiências infantis malsucedidas, iluminando novos caminhos de*

*flexibilidade e resiliência* (p.18). Para estas autoras, a noção de resiliência segue uma tendência contemporânea de valorizar a promoção da saúde, desviando-se do enfoque da patologia ou das deficiências e estratégias compensatórias relacionadas. Elas ressaltam que, a partir da noção de resiliência, o foco de análise recai sobre o desenvolvimento humano inserido no *contexto*, o qual, por sua vez, vai se transformando a partir das interações entre as pessoas com as quais a criança interage.

Também outros autores, como Infante (2005), por exemplo, entendem que discutir o conceito de resiliência significa mudar a forma como se percebe e se concebe os indivíduos e o próprio desenvolvimento humano. De um modelo de pesquisa e intervenção pautado no risco, nas necessidades e na doença, passa-se a buscar ou focalizar as potencialidades e recursos que o ser humano tem em si mesmo e ao seu redor.

Melillo, Estamatti e Cuesta (2005) também consideram que se deve estudar os fundamentos psicológicos que caracterizam o desenvolvimento sadio, não mais focalizando a psicopatologia como uma decorrência inevitável de adversidades ou eventos traumáticos. Ravazzola (2005) corrobora esta opinião ao explicitar que o conceito de resiliência (...) *também tem a propriedade de pôr em dúvida teorias da psicologia de causas deterministas que prescrevem conseqüências inexoráveis para quem teve experiências dolorosas, de ataques ou perdas significativas, especialmente na infância* (p.75). A referida autora afirma que esta concepção de resiliência permite admitir que, a despeito das adversidades sofridas pelo indivíduo, família ou comunidade, é possível o desenvolvimento de capacidades de superação, chegando a alcançar níveis aceitáveis de bem-estar e saúde.

Como anteriormente considerado, para se entender o processo de resiliência deve-se descartar a idéia de um estado ou fator definitivo e investigar as relações de um sujeito com seu entorno humano. A resiliência se caracteriza por derivar, segundo Melillo, Estamatti e Cuesta (2005), de uma relação significativa do sujeito com uma, duas ou mais figuras de seu entorno. Para estes mesmos autores, a partir de relações positivas com outros significativos, a criança vai desenvolvendo sua auto-estima em um processo normal de narcisização. Ou seja, há uma seqüência identificatória e construtora da auto-estima que começa nas primeiras relações como o outro: primeiro a mãe, pai, irmãos; depois a família extensa, amigos, professores, agentes de saúde etc. Um dos pilares da resiliência seria justamente o desenvolvimento consistente da auto-estima (amor a si mesmo), o que habilita o indivíduo a alcançar determinados êxitos e superar obstáculos.

A partir dessas primeiras relações com outros significativos, a criança irá passar por transformações do narcisismo (Kohut, 1968, apud Melillo, Estamatti e Cuesta, 2005) que incluem outras aquisições e capacidades, como a criatividade (capacidade de “criar” condições de satisfação no mundo); a empatia (capacidade de chegar, de maneira privilegiada, à experiência mental do outro) e o senso de humor (capacidade de observar a si mesmo por meio de consciência crítica neutralizada por essa observação de segunda ordem, sendo capaz de aceitar as limitações de suas capacidades física, intelectual e emocional). Também ligada a uma sólida auto-estima está a capacidade de introspecção, ou seja, a arte de se perguntar e se dar uma resposta honesta. A capacidade de se relacionar com outros e tomar iniciativas também se encontra, para Melillo, Estamatti e Cuesta, na base ou fundamento da capacidade de resiliência. Isto posto, para estes autores, o processo de resiliência não é gerado espontaneamente no desenvolvimento do indivíduo, nem muito menos nasce com o indivíduo: depende de relações significativas com outros indivíduos que, por sua vez, possibilitam o fortalecimento de seu EU, para que seja possível lidar com conflitos de forma mais flexível e persistente.

Assis, Pesce e Avanci (2006), ao relacionarem o potencial de resiliência aos ciclos de vida, também estabelecem que o primeiro depende das interações humanas, tal como estas se dão em diferentes períodos do desenvolvimento. A despeito de mencionarem que os primeiros meses e anos de vida são decisivos para o padrão de desenvolvimento da criança e de seu potencial de desenvolvimento, estas autoras ressaltam o caráter dinâmico da resiliência ao longo da vida. Para elas, não se pode esquecer da interpretação ou narrativa que os indivíduos constroem acerca de si mesmos e de sua trajetória de vida, narrativas estas que dão significado às adversidades. Estes significados que compõem uma narrativa baseiam-se nas relações estabelecidas ao longo dos anos e, especialmente no caso dos adolescentes, sofrem a influência da família, da escola, da comunidade e também da mídia. Segundo estas autoras, mais relevante do que conhecer os eventos de vida e suas repercussões no comportamento dos indivíduos, é saber das diferenças individuais na percepção das situações. Estas diferenças é que distinguirão o modo como os problemas serão enfrentados. Um mesmo acontecimento traumático ou estressante pode ser experimentado como adversidade por um indivíduo e como desafio para outro.

Em artigo denominado *Resiliência Psicossocial e Mecanismos de Proteção*<sup>12</sup>, Rutter (1987) afirma que os relacionamentos pessoais constituem, desde cedo, fatores potencialmente protetores, ou seja, fatores que, embora não eliminem os riscos, acabam por

---

<sup>12</sup> Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms.

fortalecer o indivíduo, favorecendo o enfrentamento e a superação da adversidade. De maneira geral, os fatores de proteção reduzem o impacto dos riscos e as reações em cadeia decorrentes de sua exposição; estabelecem e mantêm a auto-estima e a auto-eficácia; criam oportunidades para reverter os efeitos do estresse.

Rutter (1987) considera que as mais importantes relações interpessoais são aquelas de apego ou vinculação íntima com os pais durante a primeira infância. Apesar das conseqüências duradouras dos vínculos precoces não serem completamente conhecidas, dados de estudos prospectivos de curta duração, de investigações retrospectivas envolvendo lembranças de adultos e estudos intergeracionais de populações que vivem em meio a fatores de alto risco sugerem, para este autor, que a experiência de um apego seguro precoce torna mais provável que a criança cresça com sentimentos de elevada auto-estima e auto-eficácia. Neste sentido, (...) *relações pais-criança seguras e harmoniosas provêm um nível de proteção contra riscos ambientais posteriores* (p. 327). Todavia, adverte Rutter, até a data da publicação de seu artigo, faltavam dados de estudos prospectivos que permitissem demonstrar claramente onexo causal entre apego seguro e mudanças benéficas na auto-estima e na auto-eficácia. Ele sugere que estudos posteriores venham investigar a existência destas relações causais.

Por outro lado, Rutter (1987) afirma que outro importante fator protetor, a auto-imagem ou o autoconceito, não se estabelece na primeira e nem mesmo no final da infância. Número significativo de evidências indica que este importante fator sofre contínuas modificações no decorrer da vida, em função de novas experiências. Este autor acredita que relações seguras de proximidade ou intimidade podem elevar significativamente o conceito que o sujeito tem de si mesmo e das demais pessoas, mesmo na idade adulta.

Já Assis, Pesce e Avanci (2005), ao analisarem a importância do apego e sua relação com a resiliência, enfatizam a construção de um sentimento de segurança que decorre do apoio social oferecido desde muito cedo à criança. O apoio social corresponde, para estas autoras, a uma rede social segura, necessária e fundamental na infância, adolescência, vida adulta e terceira idade. Na infância, a atenção materna e de outros cuidadores assumiriam essa função e, na adolescência e vida adulta, outros personagens e instituições constituiriam tal base ou rede de apoio. O apoio social é, portanto, entendido como uma rede que sustenta e promove diferentes tipos de sentimentos de apoio, os quais são relacionados qualitativa e quantitativamente ao padrão inicial formado na infância e adolescência. Elas entendem que

*(...) é a partir do apoio social recebido que se estabelece a capacidade individual de reconhecer e efetuar trocas com outras pessoas, construindo uma base estável ao longo da vida. Assim, o sentimento de ser apoiado precisa ser formado, mantido e renovado no decorrer da existência.*(p. 64).

Embora estas autoras considerem que os primeiros anos da infância são cruciais para o desenvolvimento do sentimento de apoio, a partir das relações de apego entre o bebê e quem dele cuida regularmente, elas ponderam que é possível desenvolver tardiamente este sentimento de segurança, desde que o meio ofereça outras fontes de apoio significativas. Para elas, o indivíduo que não desenvolveu estes sentimentos na infância enfrentará mais dificuldades para desenvolvê-los posteriormente, em comparação com aquelas crianças provenientes de um ambiente desde cedo seguro e protetor. Assim, Assis, Pesce e Avanci entendem que as crianças que tiveram acesso a cuidados suficientemente bons nos primeiros anos, construindo apego significativo com um adulto, tendem a conservar um sentimento de segurança no decorrer de sua vida, o que favorece o enfrentamento de dificuldades e conflitos. Contudo, este sentimento refere-se a uma *construção*, que deve ser reforçada (...) *por familiares, professores, colegas e outras pessoas de referência. Ou seja, o futuro mais seguro adquirido pelo senso de sobrevivência é, na verdade, uma probabilidade e não um destino* (p. 66).

Cyrulnik (2004) também aborda as relações entre resiliência e apego em seu livro *Os Patinhos Feios*. Após considerar os estudos de Ainsworth sobre as quatro possibilidades ou tipos de apego precoce (apego seguro, evitante, ambivalente e desorganizado), ele afirma que tal tipologia possui bom valor prognóstico apenas em curto prazo. Os tipos de apego mencionados influenciam, segundo este autor, estilos relacionais em determinados contextos, durando apenas (...) *enquanto duram os contextos. Numa família, instituição ou cultura petrificada, um rótulo será difícil de descolar e os hábitos relacionais só poderão se reforçar. Por outro lado, num contexto vivo, as forças modeladoras mudam constantemente* (p.56).

Os aprendizados que resultam das primeiras relações da criança tornam, para Cyrulnik, os indivíduos mais sensíveis a certos objetos e induzem a um estilo de interações preferenciais. Contudo, mudanças no contexto de vida geram um breve momento de desadaptação que possibilita mudanças nos comportamentos das crianças. Estas desadaptações permitem que outras influências, de diferentes origens, possam em ação conjunta alterar o

ambiente da criança. Assim, (...) *quando o meio muda ou quando a criança muda, um mesmo estilo relacional pode tomar direções variáveis* (p.57).

Frente a essas probabilidades de transformação da criança, este autor entende a resiliência como um processo permanentemente possível. Entretanto, ele enfatiza a necessidade que uma pessoa em desenvolvimento tem de encontrar um indivíduo que seja, para ela, um objeto significativo. Nenhuma criança é resiliente sozinha. Há sempre a dependência de um entorno que proporciona objetos relacionais significativos ao temperamento<sup>13</sup> da criança. Ele entende que apegos ou relações significativas múltiplas podem aumentar as possibilidades de resiliência. Em grupos humanos ou culturas com possibilidades diversificadas de vínculo, o afastamento ou desaparecimento de um tutor ou cuidador pode ser compensado pela atuação de outro objeto significativo. Já frente à existência de um vínculo único e exclusivo, poucas oportunidades existiriam para o desenvolvimento da resiliência.

Cyrulnik (2004) considera que, embora possamos nos deparar, ao estudar o desenvolvimento de crianças que sofrem perdas e agressões, com formas de psicopatologia habituais (fobias, obsessão, histeria, agitação etc), estas manifestações de desajustamento comportamental podem não ser duradouras. Para ele, tais manifestações desadaptadas perduram quando o meio se mantém fixo, atuando a partir de instituições que funcionam segundo uma representação cultural imutável. Ou seja, as próprias instituições, sujeitas a certezas ou idéias preconcebidas, favoreceriam tais comportamentos psicopatológicos, criando condições propícias ao florescimento daquilo que, a princípio, combatiam. Este autor explica como algumas instituições criadas durante a 2ª Guerra Mundial para abrigar crianças órfãs ou abandonadas agiam, mesmo sem se dar conta, impedindo o surgimento do mais importante fator de resiliência, a saber, a possibilidade de encontro com outros significativos ou tutores capazes de estimular e apoiar a criança.

Deste modo, a resiliência depende, para este autor, da elaboração de um processo tecido durante toda a vida do indivíduo. Deve-se acolher a criança após a agressão, reatando um vínculo significativo; deve-se oferecer, em famílias ou instituições, lugares nos quais a criança produza suas representações do traumatismo; e a sociedade deve, por fim, oferecer possibilidades de socialização. Mesmo aqueles indivíduos que foram privados da aquisição de recursos internos, que resultam de apegos ou relações significativas precoces, poderão obter tais aquisições mais

---

<sup>13</sup> Temperamento é entendido pelo autor como estilo comportamental construído pela criança.



tarde, ainda que lentamente, desde que o meio disponha em torno dos feridos alguns tutores de resiliência.

## CAPÍTULO IV

### O DETERMINISMO INFANTIL COMO REPRESENTAÇÃO SOCIAL

#### 1. ASPECTOS CONCEITUAIS

Até aqui, foram abordadas diferentes concepções teóricas sobre o papel das primeiras experiências infantis no desenvolvimento, subdividindo-as entre aquelas que se atrelam à vertente determinante desempenhada por tais experiências e aquelas que criticam ou relativizam a função das primeiras experiências, entendendo-as como importantes, porém não determinantes.

A subdivisão supracitada diz respeito à interpretação ou ao significado elaborado intrinsecamente pelos indivíduos a partir de elementos teóricos e/ou dados de pesquisa sobre o tema, da forma com que essas formulações teóricas e esses dados são traduzidos ou decodificados e, posteriormente, trazidos para um âmbito pessoal e único relacionados à vida e à motivação de cada indivíduo. Esta concepção a respeito da elaboração pelos sujeitos de conteúdos ou informações externamente dados diz respeito a representações sociais. Este construto teórico ajuda a entender como indivíduos, inseridos em dado contexto sócio-histórico, ativamente se apoderam de conteúdos acerca do mundo externo e a respeito de si mesmo, ao mesmo tempo em que atuam e transformam este mesmo contexto ou ambiente em que vivem.

Serge Moscovici, psicólogo russo que cunhou e delineou o campo de investigação sobre representações sociais, desde seus trabalhos iniciais fazia referência ao processo psicologicamente ativo por meio do qual os indivíduos elaboram informações sobre o meio social que os circunda, transformando estas mesmas informações neste processo. Tais indivíduos não são entendidos, portanto, como seres que meramente reagem ou respondem a estímulos externos, reproduzindo passivamente informações que circulam na cultura em que vivem.

Lane (1984), no texto *Linguagem, Pensamento e Representações Sociais*<sup>14</sup>, afirma que (...) *significados produzidos historicamente pelo grupo social adquirem, no âmbito do indivíduo, um “sentido pessoal”, ou seja, a palavra se relaciona com a realidade, com a própria vida e com os motivos de cada indivíduo* (p.34).

---

<sup>14</sup> LANE, S.T.M. *Linguagem, Pensamento e Representações Sociais*. In: LANE, S.T.M; CODO, W. (orgs.) *Psicologia Social: o homem em movimento*. 13 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

A mesma autora, abordando o desenvolvimento infantil e a linguagem, considera que a criança, ao falar, constrói suas representações sociais, compreendidas como uma rede de relações estabelecida a partir de situações e significados que interessam a sua adaptação e sobrevivência. Citando Malrineu (1978; apud Lane, 1984), reafirma que a representação social é construída por meio da comunicação entre o sujeito e seu meio social e depende de como outras pessoas significativas se posicionam frente à realidade, dos objetivos ou metas individuais, assim como dos próprios dados da realidade que concordam ou se opõem àqueles objetivos ou metas.

Sendo assim,

(...) a criança vai estruturando o seu mundo que, inicialmente, se encontra em um estado nebuloso, através de um sistema de significantes proporcionado pelos que a rodeiam, e também vai encontrando formas de se autodefinir, “às custas de uma esquematização e de uma deformação inevitáveis e sempre superáveis” (Lane, 1984, p.36).

Fundamentada em outro autor, Flahault (1978), Lane lembra que se deve, a fim de compreender as representações sociais, conhecer não só o discurso mais amplo (ideologia e posições sociais de grupo e/ ou classe social), mas também a situação que define o indivíduo que as produz, isto é, as relações sociais que identificam o indivíduo. Portanto, para conhecermos as representações sociais de um indivíduo, é necessário definir o lugar que ele ocupa em relação aos que o circundam de maneira mais próxima e, por meio de seu discurso, compreender como o seu espaço se constitui como realidade subjetiva inserida na objetividade geral e socialmente representada.

Ainda segundo Lane (2004), agora no capítulo sobre *Usos e Abusos do Conceito de Representações Sociais*<sup>15</sup>, deve-se ressaltar a maior abrangência e utilidade deste construto, tendo em vista que o mesmo suplanta o de atitude, o qual se atém a predisposições que não garantem uma relação causal com os comportamentos dos indivíduos. O conceito de atitude caracteristicamente restringe-se à inferência, por meio de verbalizações, de predisposições internas, as quais freqüentemente não se mostram coerentes com o comportamento efetivamente desempenhado pelas pessoas. Ou seja, a partir do conceito de atitude nem sempre é possível prever a convergência entre os comportamentos de falar e fazer (agir de fato).

---

<sup>15</sup> LANE, S.M.T. Usos e Abusos do Conceito de Representações Sociais. In: SPINK, M.J. (org.) *O Conhecimento no Cotidiano: As Representações Sociais na Perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

No caso do conceito de representações sociais, segundo Lane, ao (...) *definir um fato inequívoco, que traz no seu bojo valores, afetos e concepções* (2004, p.63), seria possível detectar os valores, a ideologia, as contradições, os afetos, enfim, os aspectos essenciais que permeiam os comportamentos sociais.

Para Moscovici (1978), a representação social não só influencia o comportamento, orientando-o, mas (...) *remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar* (p.49). Desta forma, as representações sociais determinam um campo ou universo de comunicações possíveis a respeito dos valores e idéias compartilhados pelos grupos e regem, subseqüentemente, as condutas desejáveis ou admitidas.

Também abordando o conceito de representações sociais, Sá (2004) lembra que o primeiro delineamento formal e teórico deste tema por Moscovici encontra-se no trabalho denominado *La Psychanalyse, son Image et son Public* (1961/1976). Neste trabalho, o autor visava compreender o fenômeno da socialização da Psicanálise, de sua apropriação pela população parisiense e de seu processo de transformação para servir a outros usos e funções sociais.

A partir deste primeiro delineamento, Moscovici, inserido numa vertente psicossociológica europeia, dá início a uma análise mais socialmente orientada, que suplanta uma visão até então dominante, que privilegiava processos psicológicos individuais, buscando compreender a concretude e singularidade históricas em que se dão as relações interpessoais cotidianas.

De fato, Moscovici entende que o próprio conceito de representações sociais caracteriza-se tanto por processos psicológicos (elaboração pelos indivíduos das informações) como também por dinâmicas sociais e culturais nas quais os indivíduos se inserem. Segundo ele: *Portanto, temos que encarar a representação social tanto na medida em que ele possui uma textura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura* (1978, p.45).

Conforme nos informa Sá, Moscovici parte de uma articulação ou combinação de conceitos, afirmações e explicações sobre diferentes questões ou objetos, colhidas em diferentes fontes e experiências pessoais e grupais, que poderiam ser consideradas verdadeiras “teorias” do senso comum ou “ciências coletivas *sui generis*”, por meio das quais se interpreta ou mesmo se constrói as realidades sociais. Para este autor, Moscovici (1984; apud Sá, 2004) entende que (...) *as representações sociais, por seu poder convencional e prescritivo sobre a realidade, termina*

*por construir o pensamento em um verdadeiro ambiente onde se desenvolve a vida cotidiana* (p. 26) (grifos do próprio autor).

Ao discutir sobre a gênese das representações sociais, Sá (2004) enfatiza, mais uma vez, a perspectiva psicossociológica cunhada por Moscovici, indicando que os

(...) indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros portadores de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos (p. 28).

Ainda fundamentado em Moscovici, Sá (2004) discorre sobre a coexistência, nas sociedades contemporâneas, de duas classes distintas de universos de pensamento: os universos consensuais e os universos reificados. Os últimos seriam mais restritos, já que produzidos e difundidos nas ciências e no pensamento erudito em geral. Possuem rigor lógico e metodológico, obedecendo a critérios de teorização abstrata, especializada e estratificada hierarquicamente.

Já nos universos consensuais, as atividades intelectuais seriam geradas na interação social cotidiana, por meio das quais se produzem as representações sociais. Neste contexto é que são produzidas as “teorias” do senso comum, que obedecem a uma lógica natural, na qual se privilegiam os sentimentos compartilhados de verossimilhança e plausibilidade em detrimento dos requisitos de objetividade e rigor.

No entanto, a matéria-prima para a construção das realidades ou universos consensuais que correspondem às representações sociais, freqüentemente provém dos universos reificados, por meio da contínua apropriação, por parte da população em geral, das concepções, da linguagem e das imagens incessantemente elaborados pela ciência. Os veículos de comunicação em massa, além de outros divulgadores, vêm tornando tal apropriação mais rápida e generalizada em nossos dias.

Assim, além do conjunto de conhecimentos produzidos espontaneamente pelos membros de um grupo, pautado na tradição e no consenso, vêm surgindo, cada vez com mais força, conhecimentos de senso comum elaborados pela apropriação e difusão de informações cientificamente elaboradas.

Segundo Moscovici (2003):

O senso comum está continuamente sendo criado e re-criado em nossas sociedades, especialmente onde o conhecimento científico e tecnológico está

popularizado. Seu conteúdo, as imagens simbólicas derivadas da ciência em que ele está baseado e que, enraizadas no olho da mente, conformam a linguagem e o comportamento usual, estão constantemente sendo retocadas (p.95).

Em sendo assim, pode-se perguntar se a crença no determinismo infantil não seria um daqueles conhecimentos consensuais: produzidos pelo meio científico e apropriados pelos sujeitos. Neste caso, seria um conhecimento reificado, traduzido ou decodificado pelos indivíduos conforme os interesses e /ou pressões ideológicas que marcaram determinado contexto sócio-histórico.

Como considerado no Capítulo III, autores como Kagan e Lewis apontam o contexto pós-segunda guerra mundial como propício à aceitação da concepção determinista, priorizando-se as interpretações sobre o desenvolvimento humano que suscitam esperança e conforto, ao afirmarem a importância da intervenção nos primeiros anos de vida como estratégia garantidora de um desenvolvimento subsequente (vida adulta) afetivo e cognitivamente saudável.

Retomando-se a discussão sobre a gênese das representações sociais, Sá lembra que Moscovici entende o propósito destas como o de transformar algo não familiar em familiar. Desta forma, para Moscovici (2003):

Em seu todo, a dinâmica das relações é uma de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas. Como resultado disso, a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo, as imagens sobre a “realidade” (p.55).

A despeito da tradição da memória e do passado prevalecerem nesta dinâmica de familiarização, Moscovici entende que constantemente estão sendo criados e acrescentados novos elementos à realidade consensual, produzindo-se mudanças no pressuposto social por meio de novas idéias e imagens. Reconhece, portanto, que o pensamento social é dinâmico e não estático, num mundo social em movimento, a todo instante sujeito ao novo, ao estranho ou imprevisível.

Assim, para Moscovici, (...) *a tensão com o não familiar tem o mérito de impedir que a habituação mental domine completamente* (Moscovici, 1988, p. 236; apud Sá, 2004, p. 37). E, para Sá (2004), (...) *o estranho atrai, intriga e perturba as pessoas e a comunidade, provocando nelas o medo da perda dos referenciais habituais, do senso de continuidade e de compreensão mútua* (p.37).

Em face das asserções acima, novamente pode-se perguntar sobre a relação entre as representações sociais e a crença no determinismo infantil. A idéia determinista, quando de seu surgimento ou divulgação entre leigos ou população em geral, adequou-se à ideologia existente no meio social. Por outro lado, a concepção que questiona ou critica o determinismo das primeiras experiências, inicialmente pode ter provocado o medo de perda das referências ou concepções já familiares.

Resta-nos perguntar até que ponto esta crença ainda prevalece, tanto no conhecimento entendido como consensual ou do senso comum, como no meio científico ou universo reificado. Também pode ser adequado indagar se as críticas ou alternativas às teorias com fundamentos deterministas já têm aceitação, ou seja, se são mais familiares nos meios consensuais (senso comum) e/ ou nos meios acadêmicos (científicos/ reificado).

Estas reflexões certamente têm grande afinidade com os objetivos do presente trabalho que, como já enfatizado, busca verificar em que medida determinados grupos de alunos de Psicologia são favoráveis ou desfavoráveis à idéia do determinismo infantil. Ressalta-se que foram considerados alunos do 1º e último anos da graduação em Psicologia, o que supostamente pode revelar, no caso do 1º ano, representações sociais inseridas no universo de pensamento consensual ou do senso comum e, no caso do 5º ano, referências ao conhecimento reificado ou cientificamente proveniente, embora não possa ser ignorada a possibilidade de uma combinação ou transformação do conhecimento consensual em reificado no decorrer do curso de Psicologia.

## **2. ASPECTOS METODOLÓGICOS**

No que tange às representações sociais, Käs (1989; apud Lane, 2004) as considera, quando conceituadas sob o prisma da Psicologia Social, como especialmente úteis na análise de mitos, contos e lendas, visões ou concepções do mundo, crenças, idéias religiosas, ideológicas etc, que correspondem a manifestações coletivas da sociedade e da cultura. Para este autor, estas manifestações se relacionam, por sua vez, aos sistemas de representação mental que são traduzidos por meio de palavras. Tal entendimento vislumbra a utilização do conceito de representações sociais, conforme propõe Lane (2004), como metodologicamente adequado ao desenvolvimento tanto de estudos descritivos populacionais analisados estaticamente, quanto individuais-dinâmicos.

É razoável pensar, em face dos entendimentos precedentes, que o presente trabalho corresponde à análise descritiva, realizada mediante procedimentos estatísticos de um segmento populacional - amostra de alunos de Psicologia em diferentes universidades paulistas - frente a uma idéia ou crença (determinismo infantil) social e subjetivamente construída por meio das relações entre os indivíduos.

Lane (2004) afirma que o conceito de representações sociais vem sendo utilizado em uma diversidade de estratégias metodológicas, entre elas entrevistas - abertas ou semi-abertas, questionários - abertos ou fechados, escalas, desenhos e representações gráficas, destacando-se as chamadas escalas de diferencial semântico, como as de Osgood (1975; apud Lane, 2004).

Também Spink (2004) menciona as várias possibilidades metodológicas ensejadas pelo conceito de representação social. Esta autora destaca que a complexidade do fenômeno implica numa diversidade de vertentes de pesquisa, uma vez que a noção de representações sociais rompe com a falsa dicotomia entre o individual e o coletivo, não obrigando ater-se somente ao nível individual (como o sujeito processa a informação), ou unicamente ao nível social (mitos, crenças e ideologia que perpassam a sociedade).

Deve-se, portanto, remeter-se às condições nas quais o pensamento individual se produziu, ou seja, qual o contexto social imbricado no processamento das informações pelos indivíduos, de forma a compreender como os dois âmbitos (intra-individual e social) se interpenetram, influenciando-se mutuamente.

A partir dos pressupostos acima, a mesma autora indica haver três enfoques metodológicos relacionados à complexidade do conceito de representações sociais. O primeiro deles versa sobre a compreensão do impacto que as correntes de pensamento veiculadas em dadas sociedades têm na produção das representações sociais de diferentes grupos sociais ou de indivíduos definidos em função de sua pertença a grupos.

O segundo enfoque busca entender a influência exercida pelas representações sociais nos comportamentos e na comunicação, assim como verificar a intensidade de sua atuação como sistema cognitivo de acolhimento de novas informações.

Por fim, o terceiro enfoque visa compreender o papel das representações sociais nas mudanças e transformações sociais, bem como o seu reverso, isto é, as transformações das próprias representações sociais sob o impacto das forças sociais já constituídas.



Os objetivos do presente trabalho parecem se relacionar mais diretamente ao primeiro enfoque metodológico proposto por Spink, na medida em que pretende acessar as disposições favoráveis ou desfavoráveis de um grupo ou segmento social (alunos de Psicologia de diferentes universidades paulistas) em relação à crença ou idéia (determinismo infantil) social e ideologicamente veiculada. Pode-se elocubrar se, ao menos indiretamente, esta pesquisa produzirá indícios ou informações referentes ao segundo enfoque, no que diz respeito a avaliar a intensidade da atuação de uma representação social (identificada como concernente à idéia determinista) no sistema cognitivo de acolhimento de novas informações (teorias que criticam ou são alternativas a referida idéia) por parte do segmento ou grupo social alvo deste trabalho.

Souza Filho (2004), em capítulo intitulado *Análise das Representações Sociais*<sup>16</sup>, também aponta a diversidade de abordagens metodológicas que se seguiram aos estudos e propostas fundamentadas em Moscovici. Contudo, ele destaca que (...) *a tarefa básica de um estudo de R.S. é explicitar elementos de sentido isolado ou combinados em construtos representacionais; produzidos, mantidos e extintos em função de condições sociais específicas vividas por indivíduos e grupos* (p. 113).

O mesmo autor menciona as vantagens de uma validação quantitativa (tratamento estatístico) na análise das representações sociais. Ele entende que tal validação permite distinguir de modo mais seguro as representações sociais de um grupo em relação ao outro. No entanto, Souza Filho vê necessidade de mais dois tipos de análise que devem ser realizadas em associação à quantitativa: análise do tipo simbólica e análise do tipo social.

No plano simbólico, o referido autor propõe que se considere as possibilidades da produção de conhecimento num sujeito individual ou coletivo acerca de um assunto, pessoa ou objeto, incluindo-se a atitude favorável, distanciada ou desfavorável diante da questão em foco.

No plano social, recomenda a observação de três determinantes principais que Moscovici (1961/1976; apud Souza Filho, 2004) e Herzlich (1972; apud Souza Filho, 2004) consideram relevantes para a produção de representações sociais, a saber:

(...) a pressão à inferência exercida pelos grupos junto a seus membros, no sentido de tomar posição ou elaborar um saber informal a respeito de assunto, objeto ou pessoa importante para o funcionamento do grupo para atingir suas metas, por exemplo; o engajamento ou focalização sobre assunto, pessoa ou objeto segundo seu interesse por relação social ou determinado ponto de vista,

---

<sup>16</sup> SOUZA FILHO, E.A. *Análise das Representações Sociais*. In: SPINK, M.J. (org.) *O Conhecimento no Cotidiano: As Representações Sociais na Perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

não necessariamente consciente como é o pertencer objetivamente a uma classe social (Lukács, 1960); a dispersão da informação dentro da sociedade, tomada demograficamente, em grau e qualidade, sobre assunto pessoa ou objeto, sendo desigualmente distribuída (p. 113).

Diante do acima exposto, entendemos que a utilização da “escala de opinião dos estudantes sobre o determinismo infantil”, apresentada no capítulo seguinte a este, bem como as análises estatísticas e de interpretação simbólica /teórica subseqüentes, vão ao encontro de grande parte das orientações ou considerações metodológicas relacionadas às representações sociais, além de possivelmente ganharem em enriquecimento e aprofundamento com os aspectos conceituais referentes às representações sociais previamente abordados neste capítulo.

Deve-se ponderar que as limitações dos objetivos, e mesmo da amplitude ou representatividade da população alvo desta pesquisa, possam não permitir cumprir a totalidade das sugestões de análise de dados propostas, especialmente quanto à análise social sugerida por Souza Filho (2004), mais abrangente, envolvendo a dispersão da informação dentro da sociedade, tomada demograficamente.

No entanto, é crível pensar que o presente trabalho possa ser inserido dentro da proposta psicossociológica inaugurada por Moscovici e hoje vicejante, no sentido de ultrapassar as inferências exclusivamente individuais ou sociais, considerando a influência mútua e indissociada destes âmbitos na produção de representações sociais a respeito de uma temática, no caso a crença no determinismo infantil, por parte de um segmento populacional (estudantes de Psicologia) em termos de sua participação e futura atuação profissional no seio da sociedade.

**CAPÍTULO V**  
**MÉTODO**

## 1. SUJEITOS

A amostra foi constituída por 417 alunos de graduação em Psicologia, de ambos os sexos, estudantes de 1º e 5º anos, de diferentes faculdades do estado de São Paulo. A distribuição dos sujeitos é apresentada na tabela 1.

Tabela 1- Distribuição dos sujeitos em função da série, do sexo e da instituição escolar.

Tipo de instituição	Instituição	série		sexo		subtotais
		1º ano	5º ano	masculino	feminino	
<b>Pública</b>	Faculdade 1	32	12	14	30	44
	Faculdade 2	23	20	07	36	43
<b>Privada</b> (133 alunos)	Faculdade 3	31	14	03	42	45
	Faculdade 4	45	43	16	72	88
<b>Privada/Confessional</b> (197 alunos)	Faculdade 5	42	48	10	80	90
	Faculdade 6	23	17	02	38	40
	Faculdade 7	38	29	10	57	67
	subtotais	<b>234</b>	<b>183</b>	<b>62</b>	<b>355</b>	
	<b>total</b>					<b>417</b>

Conforme se viu na tabela 1, foram consideradas 7 instituições de ensino, sendo duas delas públicas (faculdades 1 e 2), duas privadas (faculdades 3 e 4) e três privadas/confessionais (faculdades 5, 6 e 7). Destaca-se o número significativamente maior de alunos das universidades privadas e privadas/confessionais em relação às universidades públicas. Nota-se também que o número total de mulheres (355) é bastante superior ao de homens (62), o que era de se esperar nos cursos de Psicologia, tradicionalmente caracterizados pela grande procura do público feminino. Com relação à série, percebe-se maior número de participantes do 1º ano, o que também parece corresponder à situação usual nos cursos de graduação em geral, nos quais as turmas se iniciam numerosas e acabam mais reduzidas ao final do 5º ano, em razão de inúmeras intercorrências como desistências, impedimentos, reprovações etc.

## 2. MATERIAL

Trata-se de escala do tipo Likert, denominada Escala de Determinismo Infantil (EDI), composta por 15 itens, que visa avaliar o grau de concordância ou discordância do respondente à idéia do determinismo infantil. Os sujeitos devem indicar em que grau concorda ou discorda de cada uma das afirmativas, assinalando um dos quatro pontos da escala: concordo muito, concordo, discordo ou discordo muito.

Para a construção da EDI, aproximadamente 120 afirmativas foram inicialmente selecionadas, fundamentadas na revisão bibliográfica previamente apresentada nos capítulos II e III. Tal seleção se deu a partir da leitura dos autores mais representativos que compunham tanto abordagens favoráveis como desfavoráveis à idéia do determinismo infantil. Após a leitura e o fichamento de frases mais significativas, as mesmas eram exaustivamente debatidas entre a autora e seu orientador, a fim de decidir-se quanto a sua inclusão ou não em listagem final, tendo em vista critério de representatividade, clareza e facilidade de compreensão.

Desta forma, as afirmativas mais representativas e de fácil compreensão foram sucessivamente escolhidas e freqüentemente adaptadas para os propósitos de avaliação da escala. Buscou-se eliminar ou modificar frases que pudessem induzir o leitor a uma concordância precipitada e irrefletida sobre os conteúdos apresentados. Após inúmeras eliminações, chegou-se a um total de 20 frases, 10 delas favoráveis e 10 desfavoráveis ou críticas a concepção em foco. Outras 4 afirmativas foram selecionadas numa listagem complementar, com o propósito de, no caso de alguma das 20 se mostrasse inadequada, seria substituída pelas reservadas para este fim.

Por ocasião do exame de qualificação, foi sugerido pelos membros da banca que alguns provérbios populares fossem incluídos, a fim de acessar representações sobre o tema provenientes do conhecimento popular ou do senso comum, usualmente difundido por meio da tradição oral. Frente à pertinência desta sugestão, realizou-se pesquisa em *sites* da *internet* que contivessem provérbios que abordassem conteúdos relacionados à idéia do determinismo infantil.

Partiu-se de uma listagem de 10 provérbios populares, selecionando-se, mais uma vez por meio de debate entre a autora e seu orientador, apenas dois deles, considerando-se a representatividade e clareza com que expressavam conteúdos tendentes à concordância com a idéia do determinismo infantil. Observou, por outro lado, a dificuldade em se encontrar ditos populares que questionassem ou, ao menos, amenizassem tal idéia. Tal dificuldade levou, por sua vez, a reflexão quanto à propriedade de se incluir afirmativas na escala que, mesmo partindo de

conhecimento acadêmico, pudessem causar dúvida e estranheza no aluno pouco familiarizado com concepções que criticam ou questionam a influência determinante dos primeiros anos da infância.

Considerou-se também que as afirmativas que criticavam o determinismo infantil podiam confundir o respondente, ao partirem de negativas e raciocínios mais complexos, que não facilitavam a compreensão do aluno, exigindo maior atenção e foco. Desta forma, optou-se por utilizar apenas afirmativas com conteúdo favorável a idéia do determinismo infantil, reduzindo para 15 o número de itens da EID. As 10 afirmativas favoráveis à mencionada concepção foram mantidas, acrescentando-se dois provérbios populares e mais três frases, sendo duas delas provenientes daquelas que compunham listagem complementar, e uma outra modificada, cujo conteúdo crítico foi transformado em favorável ao determinismo infantil.

A ordem de apresentação das afirmativas foi estabelecida através de sorteio pela tabela dos números aleatórios, buscando-se maior neutralidade e tendo em vista que o conteúdo de todas as afirmativas fazia referência à idéia do determinismo infantil, abordada em seus diferentes prismas.

Por fim, foram acrescentadas breves instruções, visando-se facilitar a compreensão dos alunos quanto aos objetivos e forma de execução do instrumento, ainda mais considerando que a EID prevê tanto aplicação coletiva como individual, o que poderia levar a dificuldades para o esclarecimento de eventuais dúvidas no momento de sua execução. Sendo assim, as instruções salientam que o aluno deve responder à escala optando por apenas uma das alternativas, considerando o conteúdo de cada um dos itens como único, sem ater-se aos demais, para se evitar que a resposta anterior influencie a resposta ao item seguinte.

A versão final da EDI, incluindo suas instruções, segue abaixo na íntegra.

## **ESCALA DE DETERMINISMO INFANTIL (EDI)**

### **INSTRUÇÕES**

Nesta página e nas seguintes, você encontrará quinze afirmações a respeito da influência das primeiras experiências infantis sobre o desenvolvimento futuro dos indivíduos. Por primeiras experiências entende-se aquelas que ocorrem até, aproximadamente, os três primeiros

anos de vida. Após cada afirmativa aparecem quatro alternativas de resposta, quais sejam:  concordo muito  concordo  discordo  discordo muito

Leia cada afirmativa, avalie seu grau de concordância ou discordância em relação ao enunciado da mesma e assinale a alternativa que melhor retrata sua opinião. Assinale sempre uma resposta para cada afirmativa e não se preocupe com a maneira pela qual você respondeu as questões anteriores.

Muito obrigado pela sua colaboração!

1. A criança é psicologicamente o pai do adulto. Isto significa que os acontecimentos de seus primeiros anos irão inevitavelmente influenciar sua vida futura.

concordo muito  concordo  discordo  discordo muito

2. A criança que é exposta a estresse, hostilidade e agressividade nos primeiros anos de vida certamente apresentará problemas de aprendizado e distúrbios emocionais.

concordo muito  concordo  discordo  discordo muito

3. Um indivíduo que sofra experiências adversas em seus primeiros anos não conseguirá construir uma base segura ou estável de relacionamentos ao longo da vida, mesmo que continuamente apoiado e assistido em suas necessidades.

concordo muito  concordo  discordo  discordo muito

4. A maneira pela qual a pessoa responde a eventos adversos na vida adulta, tais como rejeições, separações e perdas, depende fundamentalmente da forma como a personalidade se estruturou durante os três primeiros anos da infância.

concordo muito  concordo  discordo  discordo muito

5. Indique sua concordância ou discordância com o significado do seguinte provérbio popular: “É de pequenino que se torce o pepino”.

concordo muito  concordo  discordo  discordo muito

6. Devemos privilegiar os primeiros anos da infância, pois as intervenções neste período do desenvolvimento têm maior probabilidade de causar mudanças no desenvolvimento posterior.

concordo muito  concordo  discordo  discordo muito

7. As relações iniciais mãe-bebê são a base ou pré-condição para o desenvolvimento posterior da criança na direção de um adulto emocionalmente saudável e cognitivamente competente.

concordo muito  concordo  discordo  discordo muito

8. É possível programar o cérebro infantil a partir de seqüências de estímulos oferecidos por pais e professores. Assim, quem entregar seu filho a um professor de música desde muito cedo, terá futuramente um grande músico na família.

concordo muito  concordo  discordo  discordo muito

9. Considerando-se que os recém-nascidos são totalmente dependentes dos pais para a satisfação de suas necessidades físicas e emocionais, a força e a durabilidade dos vínculos pais/bebê, iniciados após o parto, determinarão se os bebês terão ou não um bom desenvolvimento.

concordo muito  concordo  discordo  discordo muito

10. Até os três anos, quanto mais informação, melhor, mesmo que a criança aparentemente não demonstre estar aprendendo.

concordo muito  concordo  discordo  discordo muito

11. Não há dúvidas de que as experiências que ocorrem no decorrer de toda uma vida têm algum impacto na personalidade, caráter e saúde mental de uma pessoa. Todavia, seus efeitos não são capazes de se sobrepor ao profundo impacto negativo causado por experiências infantis dolorosas.

concordo muito  concordo  discordo  discordo muito

12. Analise o seguinte dito popular: “Cachorro velho não aprende truque novo.” Você Concorde com ele?

concordo muito  concordo  discordo  discordo muito

13. Oferecer intensa estimulação durante períodos iniciais e restritos do desenvolvimento protege a criança de futuros fracassos acadêmicos e propicia sucesso na vida.

concordo muito  concordo  discordo  discordo muito

14. O vínculo original entre pais e bebê é a principal fonte de todas as suas ligações subseqüentes. A força e o caráter deste vínculo influenciarão, por toda a vida, a qualidade de todos os laços futuros com outros indivíduos.

concordo muito  concordo  discordo  discordo muito

15. Adversidades e experiências de risco ocorridas durante os primeiros anos da infância inevitavelmente resultam em dificuldades para lidar com os conflitos que surgem a partir da adolescência e início da vida adulta.

concordo muito  concordo  discordo  discordo muito

### **3. PROCEDIMENTOS**

No que tange ao procedimento, inicialmente estabeleceu-se contato com os responsáveis pela coordenação dos cursos de Psicologia, explicando-lhes os objetivos da pesquisa e solicitando sua permissão para aplicação da EID nas classes do 1º e 5º anos do curso por eles coordenados. Obtida a permissão, os alunos foram informados sobre os objetivos do presente trabalho e convidados a participar, ressaltando-se que tal participação era totalmente voluntária.

As aplicações foram coletivas, tendo duração, em média, de 12 minutos. Observou-se que os alunos de 1º ano se mostravam mais motivados em responder o instrumento, eventualmente alguns deles questionando a autora quanto à bibliografia e/ou outros aspectos relativos ao instrumento, após a sua execução. De maneira geral, houve maior dificuldade em contatar os alunos dos 5º anos, estes transparecendo maior resistência em participar da presente pesquisa, especialmente nas universidades públicas.

Considerando-se os objetivos deste trabalho, a aplicação da escala se deu no início do período letivo (1º semestre) para os alunos do primeiro ano, com o intuito de evitar e/ou minimizar a influência do conteúdo das disciplinas de Psicologia que começam a ser ministradas.

As aplicações nas salas do quinto ano ocorreram no 2º semestre do ano letivo. Neste caso, a influência dos conteúdos abordados e vivenciados no decorrer do curso não foi evitada. Pelo contrário, o que se procurou avaliar foi justamente se o conjunto de informações



apresentadas nos quase cinco anos anteriores, ao lado das inúmeras vivências experienciadas pelos alunos, levaram a alterações e/ou formação de noções referentes ao determinismo infantil.

Após a aplicação realizada em cada série, as escalas eram arquivadas em envelope individualizado, no qual se especificava série e nome da instituição de ensino. Terminada a coleta de dados, estes foram digitados e posteriormente tabulados em planilhas Excel, visando-se subsequente análise estatística dos resultados.

## CAPÍTULO VI

### RESULTADOS

Foram eliminados da amostra 27 protocolos em razão de omissões de respostas a uma ou mais afirmativas ou, então, devido à falta de informação sobre o sexo do sujeito. Tal eliminação fez-se necessária para fins da análise estatística. Não obstante, mesmo com tal eliminação, o número de sujeitos não foi substancialmente reduzido.

Com vistas à análise estatística, foram atribuídos os seguintes valores para as respostas manifestas frente a cada uma das quinze afirmativas que compõe a escala:

Discordo muito: 1 ponto;

Discordo: 2 pontos;

Concordo: 3 pontos e

Concordo muito: 4 pontos.

O escore total de respostas à escala resulta do somatório das pontuações em cada afirmativa, conforme a atribuição de pontos acima descrita. Tal somatório é a variável dependente ou de critério deste estudo, expressando o grau de posicionamento favorável ou desfavorável à idéia do determinismo infantil. Para fins de análise estatística, escores localizados no intervalo entre 15 e 37 pontos foram considerados como refletindo uma predisposição a ser desfavorável à idéia determinista e, entre 38 e 60 pontos, favoráveis a esta mesma idéia, uma vez que o intervalo entre 15 e 37 pontos situa-se na metade inferior entre 15 e 60 pontos, enquanto o intervalo entre 38 e 60 pontos corresponde à metade superior deste mesmo intervalo. Tanto no intervalo entre 15 e 37 como no de 38 a 60 pontos existem 23 possibilidades do aluno posicionar-se de forma favorável ou desfavorável ao conteúdo expresso em cada afirmativa.

As variáveis independentes ou explicativas consideradas foram a possível influência do sexo (masculino ou feminino), da série (1º ou 5º ano) e do tipo de universidade (pública, privada ou privada/confessional). Optou-se por incluir na amostra diferentes tipos de instituições de ensino, a fim de torná-la mais representativa dos alunos de Psicologia e, conseqüentemente, possibilitar um maior grau de generalização dos resultados.

## 1. ANÁLISE DESCRITIVA

Inicialmente, procedeu-se à análise descritiva dos dados, focalizando-se a média, a moda e a mediana, conforme orienta Günther (2003), ao recomendar os procedimentos estatísticos para fins descritivos mais adequados à escala Likert. Tais estatísticas são apresentadas na Tabela 2:

Tabela 2. Média, moda e mediana dos escores da EDI em função das variáveis sexo, série e tipo de instituição de ensino.

ESTATÍSTICAS VARIÁVEIS INDEPENDENTES	Média	Moda	Mediana
	Masculino	36,45	41
Feminino	38,36	36	36
1o. ano	39,02	36	39
5o. ano	36,87	36	37
Pública	34,74	36	35
Privada	39,03	39	39
Privada/ confessional	38,90	36	39
Amostra total	38,07	36	38

Como se pode observar, as estatísticas descritivas (média, moda e mediana) indicam que, de modo geral, os escores estão próximos do ponto médio (37,5) da escala, oscilando alguns poucos pontos acima ou abaixo deste ponto, em função das variáveis independentes consideradas. Estes resultados indicam que poucas respostas recaíram nos extremos, representados por “discordo muito” ou “concordo muito”.

A distribuição dos escores da amostra total por intervalos de respostas é representada na Figura 1.

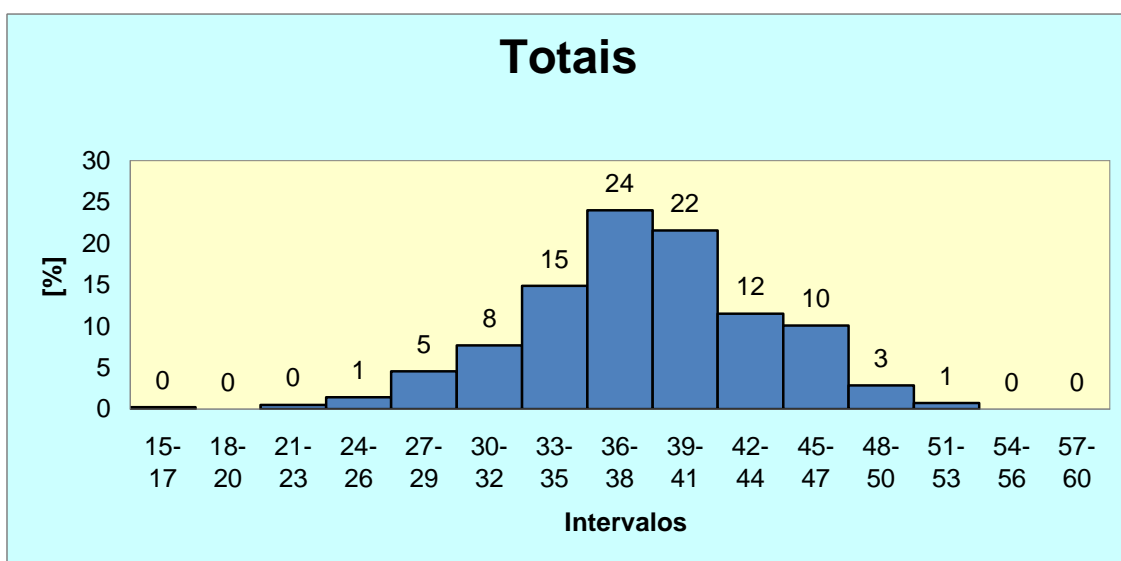


Figura 1. Distribuição dos escores por intervalo de respostas (amostra total).

Verifica-se que 46% da amostra situaram-se no intervalo entre 36 e 41 pontos (24% entre 36 e 38 pontos e 22% entre 39 e 41 pontos), evidenciando que a maioria dos escores concentrou-se na posição central, apenas levemente favorável à idéia do determinismo infantil. Deve-se também salientar a baixíssima porcentagem de respostas nos extremos dos intervalos, representativos de maior discordância ou concordância com a crença determinista.

A fim de descrever mais especificadamente as distribuições de porcentagens por intervalo de respostas dentro de cada um dos subgrupos, também foram construídos gráficos comparativos para cada um dos subgrupos, quais sejam, sexo (Figura 2), série (Figura 3) e tipo de universidade (Figura 4).

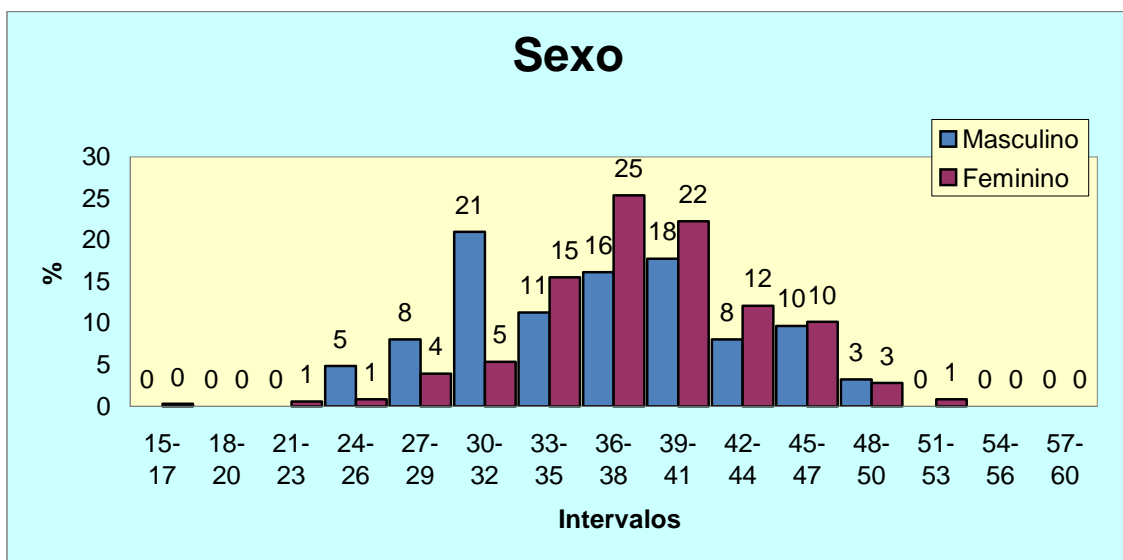


Figura 2. Distribuição dos escores por intervalo de resposta em função do sexo.

Observa-se no gráfico acima que as participantes do sexo feminino tendem a se posicionar mais favoravelmente à idéia determinista do que os homens. Estes últimos, comparativamente, são mais propensos a discordar ou questionar os pressupostos que fundamentam a crença no determinismo infantil.

Na Figura 3, em que se compara a distribuição de respostas por intervalo entre os 1º e 5º anos do curso de Psicologia, os dados indicam que existem diferenças de opinião, ainda que relativamente pequenas, entre os alunos iniciantes e os concluintes, sendo os alunos do 5º ano menos favoráveis à concepção determinista do que os alunos do 1º ano. Todavia, a tendência, em ambos os grupos, é a de manter uma posição levemente favorável ao determinismo infantil.

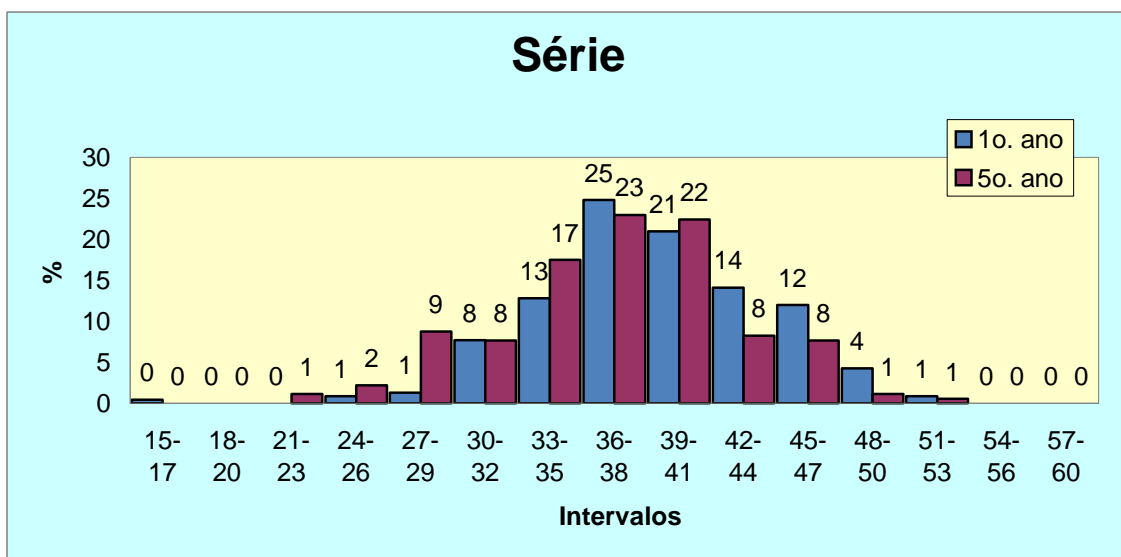


Figura 3. Distribuição dos escores por intervalo de resposta em função da série.

No que se refere à comparação entre os tipos de instituição de ensino considerados, observa-se que os alunos das universidades públicas tendem a se mostrar mais desfavoráveis à idéia do determinismo infantil do que aqueles que freqüentam as universidades privadas e privadas/confessionais (Figura 4).

Observa-se também uma similaridade entre as porcentagens de respostas dos alunos das universidades públicas e alunos das universidades privadas/confessionais, no intervalo entre 36 e 38 pontos. Entretanto, nos intervalos seguintes, a partir de 39 pontos, indicativos de que os sujeitos são mais favoráveis à crença determinista, as freqüências de resposta dos alunos das universidades privadas são, em geral, maiores do que aquelas dos discentes de universidades privadas/confessionais, os quais, por sua vez, são mais altas do que a freqüência de respostas dos alunos de universidades públicas.

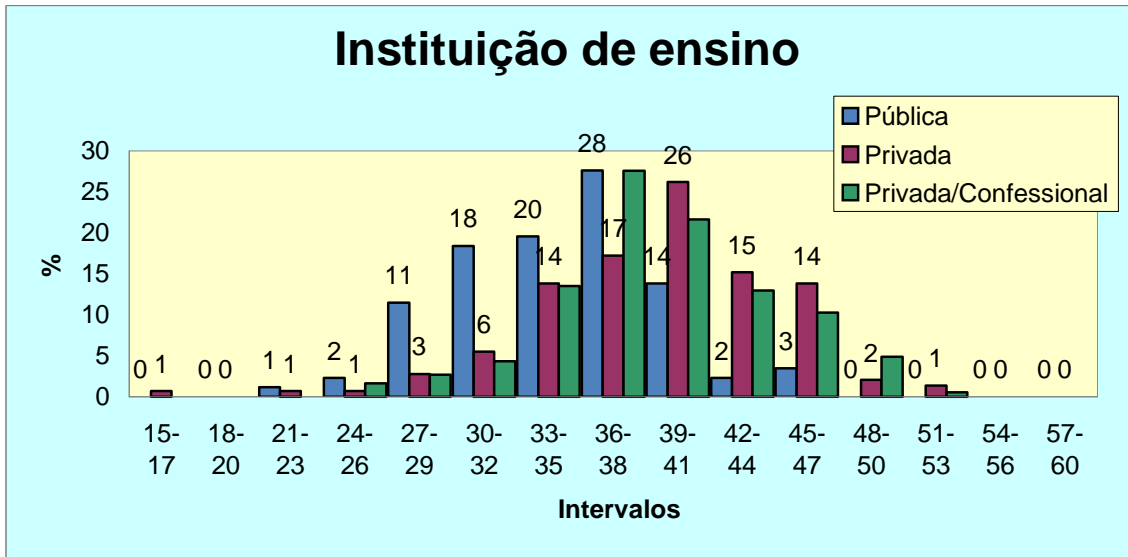


Figura 4. Distribuição dos escores por intervalo de resposta em função do tipo de instituição de ensino.

Em linhas gerais, a frequência de respostas distribuídas por intervalos indica um posicionamento não extremado dos participantes. Os alunos aparentam disposição em não se atrelar de forma definida ou radical nem a uma vertente favorável, nem a uma vertente desfavorável à idéia do determinismo infantil, embora se possa notar uma leve tendência a um posicionamento favorável à referida concepção. Também em seu aspecto geral, observa-se que a distribuição dos resultados é similar à curva de distribuição normal, o que é indicativo de uma amostra significativamente representativa da população em estudo. A Figura 5 ilustra bem esta característica.

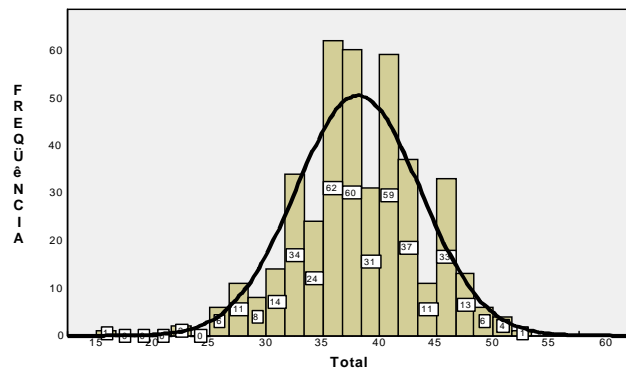


Figura 5. Distribuição dos resultados da amostra total.

## 2. ANÁLISE INFERENCIAL

### 2.1. Correlação de Pearson

Os métodos de correlação e regressão são usualmente indicados quando se pretende verificar, conforme informam autores como Azevedo e Menezes (2004), (...) *se determinada característica de uma população está ou não relacionada com outra (s) e em que grau, diferentemente do interesse de comparar uma mesma variável em duas ou mais populações* (p.277).

A medida de correlação de Pearson indica o grau de intensidade da correlação entre duas variáveis, ou seja, a variação de uma variável em função de outra (Crespo, 1999). Para Dancey e Reidy (2006), o propósito de se fazer um cálculo de correlação é descobrir se existe um relacionamento entre duas variáveis, improvável de ocorrer em razão de erros amostrais. A correlação de Pearson, especificamente, permite determinar a força ou magnitude do relacionamento entre duas variáveis, além da direção deste relacionamento: se é positivo, negativo ou zero. Se positivo, uma das variáveis modifica-se proporcionalmente de forma direta com a outra (se uma aumenta, a outra também aumenta, ou, então, se uma diminui, a outra também diminui) e, se negativo, com a mudança de uma das variáveis, a outra segue, proporcionalmente, sentido contrário ao da primeira (se uma aumenta a outra diminui e vice-versa).

Considerou-se, inicialmente, a propriedade de verificar a existência, força e direção da relação ou associação entre cada variável independente e a variável dependente. Assim sendo, utilizou-se este procedimento inferencial a fim de obter-se uma primeira estimativa a respeito da relação ou do grau de dependência entre as variáveis independentes: sexo (masculino e feminino), série (1º e 5º anos) e tipo de instituição de ensino (pública, privada e privada/confessional), e a variável dependente - posição favorável ou desfavorável à idéia do determinismo infantil (total do somatório de respostas). A Tabela 3 apresenta as correlações entre cada uma das variáveis independentes e o total.



Tabela 3. Correlação de Pearson entre as variáveis independentes e o total.

<b>Variáveis independentes</b>	<b>Correlação de Pearson com o total</b>
Masculino	0,82
Feminino	0,99
1o. ano	0,98
5o. ano	0,97
Pública	0,81
Privada	0,94
Privada/confessional	0,98

## 2.2. Análise de Regressão

Além da correlação de Pearson, foi realizada uma análise de regressão com o objetivo de melhor compreender e estimar as correlações entre as variáveis independentes ou explicativas e a variável dependente ou de critério. Como já mencionado, a correlação de Pearson já havia indicado a existência de relações significantes e positivas entre estas variáveis.

No entanto, esta correlação permite apenas uma indicação da força e da direção das relações entre as variáveis, não fornecendo estimativas do efeito de cada uma destas variáveis sobre a variável dependente. Ou seja, não seria possível obter o quanto cada uma das variáveis independentes influencia a variável dependente ou de critério. E, segundo Dancey e Reidy (2006):

Psicólogos têm interesse em usar a regressão linear para descobrir o efeito de uma variável (que designamos X) em outra (que designamos y). É parecida com a análise de correlação simples, mas, enquanto a análise de correlação permite concluir a força da relação entre as duas variáveis (magnitude e direção), a regressão linear responde à pergunta “Quanto y irá mudar, se x mudar”? Quer dizer, se X mudar em certo valor, poderemos ter uma estimativa de quanto y mudará (p. 381).

Assim, procedeu-se à regressão linear entre cada uma das variáveis independentes ou explicativas (sexo feminino, sexo masculino, 1º ano, 5º ano, instituição pública, instituição privada, instituição privada/confessional) e a variável de critério (escores na escala), com o objetivo de detectar as possíveis influências das primeiras na segunda, obtendo uma estimativa mais refinada, que traduza em que medida cada uma das variáveis explicativas contribui ou prevê a variável de critério.

Os gráficos que se seguem (Figuras 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12) ilustram o referido procedimento, reproduzindo a linha de melhor aderência e a relação dos escores de cada uma das variáveis independentes consideradas e o escore total da amostra. Na ordenada encontra-se disposto o total de respostas e, na abscissa, a frequência de respostas por intervalos de cada variável independente em questão. Os pontos representam as relações anteriormente mencionadas e a sua proximidade com a linha de melhor aderência corresponde a uma estimativa desta proximidade ou correlação.

O  $R^2$  (variância explicada) indica a variação do total em função dos escores que compõem a variável explicativa em questão, evidenciando uma correlação, ou seja, o quão próximo os pontos se agrupam em torno da linha de melhor aderência. Sendo assim, o  $R^2$  oferece uma percentagem ou estimativa da variância do total em função da variância do sexo, série e instituição de ensino em foco.

Após cada gráfico, são apresentadas tabelas (Tabelas 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10) que explicitam as relações entre cada variável independente com o total (variável dependente), permitindo a comparação entre o número de alunos distribuídos em cada intervalo de resposta.

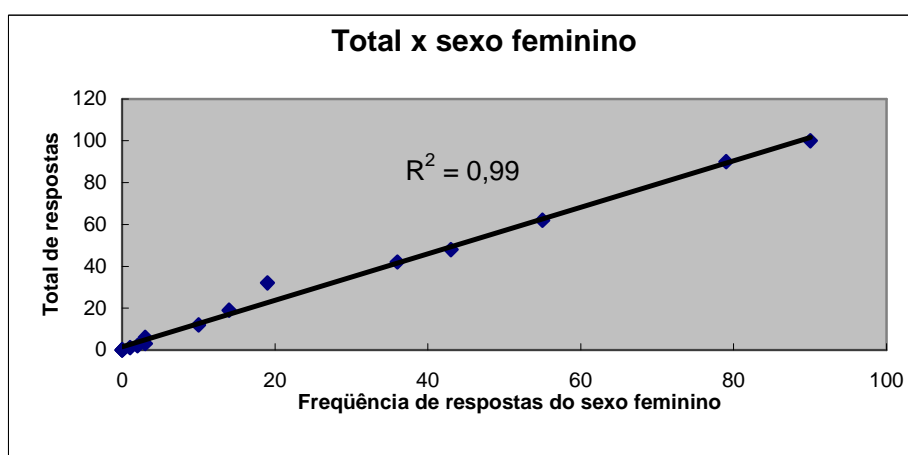


Figura 6. Dispersão de respostas do sexo feminino.

Observa-se na figura 6 que há altíssima correlação positiva entre a variável independente sexo feminino e a variável dependente total por intervalo de respostas, ou seja, aproximadamente 99 % dos escores do total variam segundo os escores apresentados pelo sexo feminino. Destaca-se, outrossim, a participação representativa das mulheres nos intervalos de resposta entre 21 e 53 pontos, conforme se verifica na Tabela 4.

Tabela 4. Distribuição de respostas por intervalos: sexo feminino e total.

Intervalo de respostas	Sexo feminino	Total
15-17	1	1
18-20	0	0
21-23	2	2
24-26	3	6
27-29	14	19
30-32	19	32
33-35	55	62
36-38	90	100
39-41	79	90
42-44	43	48
45-47	36	42
48-50	10	12
51-53	3	3
54-56	0	0
57-60	0	0

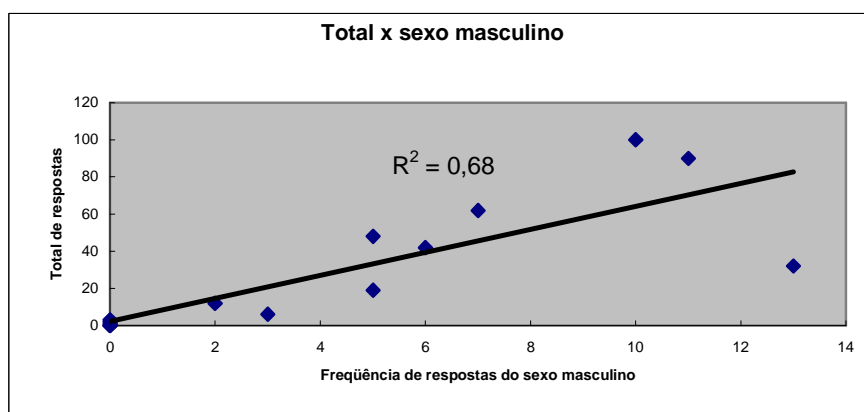


Figura 7. Dispersão de respostas do sexo masculino.

Quanto ao sexo masculino, verifica-se, na figura 7, uma correlação menor do que aquela verificada entre as mulheres e o total (68% de variação dos escores do total em função dos escores masculinos). Na Tabela 5 verifica-se a maior participação dos homens em relação ao total, no intervalo entre 24 e 26 pontos.

Tabela 5. Distribuição de respostas por intervalos: sexo masculino e total.

Intervalo de respostas	Sexo	
	Masculino	Total
15-17	0	1
18-20	0	0
21-23	0	2
24-26	3	6
27-29	5	19
30-32	13	32
33-35	7	62
36-38	10	100
39-41	11	90
42-44	5	48
45-47	6	42
48-50	2	12
51-53	0	3
54-56	0	0
57-60	0	0

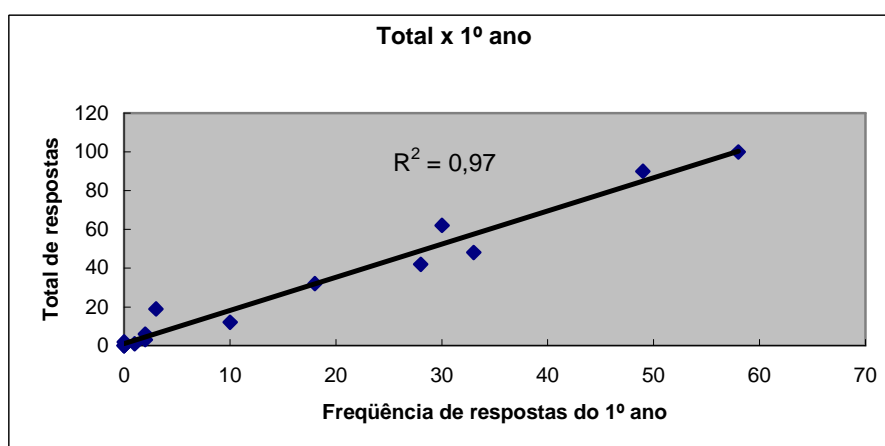


Figura 8. Dispersão de respostas do 1º ano.

No que se refere ao 1º ano e sua relação com o total (figura 8), 97% do escore total variam segundo os escores dos alunos desta série. Na Tabela 6 abaixo, ressalta-se a maior participação dos alunos desta série no intervalo entre 30 e 32 pontos e entre 36 e 53 pontos.

Tabela 6. Distribuição de respostas por intervalos: 1º ano e total.

Intervalo de respostas	1º ano	Total
15-17	1	1
18-20	0	0
21-23	0	2
24-26	2	6
27-29	3	19
30-32	18	32
33-35	30	62
36-38	58	100
39-41	49	90
42-44	33	48
45-47	28	42
48-50	10	12
51-53	2	3
54-56	0	0
57-60	0	0

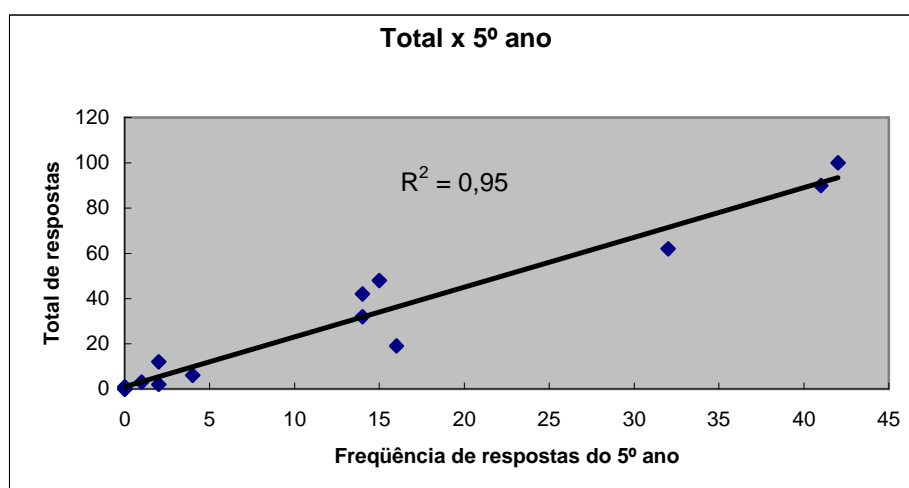


Figura 9. Dispersão de respostas do 5º ano.

A Figura 9 indica que 95% da variação do total se dão em função dos escores dos alunos do 5º ano. Esta série, conforme a Tabela 7, teve sua maior participação no intervalo entre 21 e 29 pontos e entre 33 e 35 pontos.

Tabela 7. Distribuição de respostas por intervalos: 5º ano e total.

Intervalo de respostas	5º ano	Total
15-17	0	1
18-20	0	0
21-23	2	2
24-26	4	6
27-29	16	19
30-32	14	32
33-35	32	62
36-38	42	100
39-41	41	90
42-44	15	48
45-47	14	42
48-50	2	12
51-53	1	3
54-56	0	0
57-60	0	0

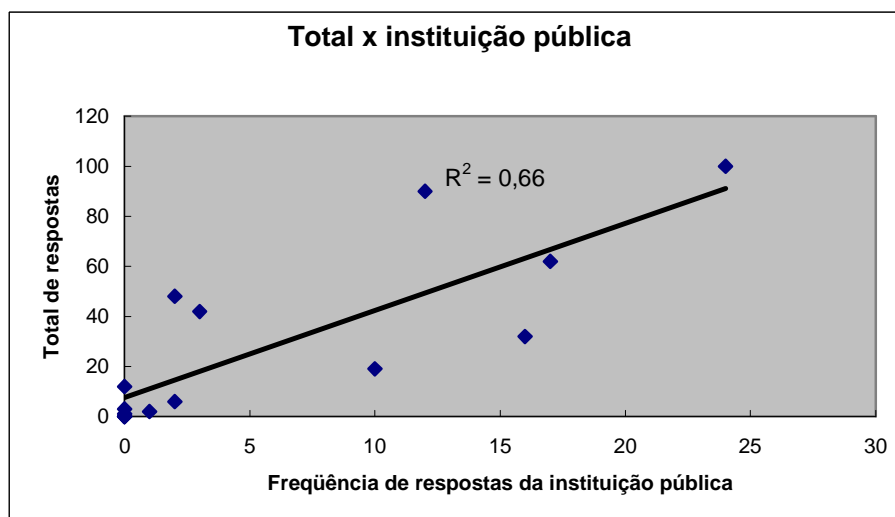


Figura 10. Dispersão de respostas da instituição pública.

Tal como apresentado na Figura 10, 66% da variação são explicados pelos escores dos alunos de instituições públicas. Na Tabela 8 nota-se, comparando-se os escores dos alunos de

instituições públicas com o total, que estes discentes apresentam sua maior frequência no intervalo entre 24 e 32 pontos.

Tabela 8. Distribuição de respostas por intervalos: instituição pública e total.

Intervalo de respostas	Instituição pública	Total
15-17	0	1
18-20	0	0
21-23	1	2
24-26	2	6
27-29	10	19
30-32	16	32
33-35	17	62
36-38	24	100
39-41	12	90
42-44	2	48
45-47	3	42
48-50	0	12
51-53	0	3
54-56	0	0
57-60	0	0

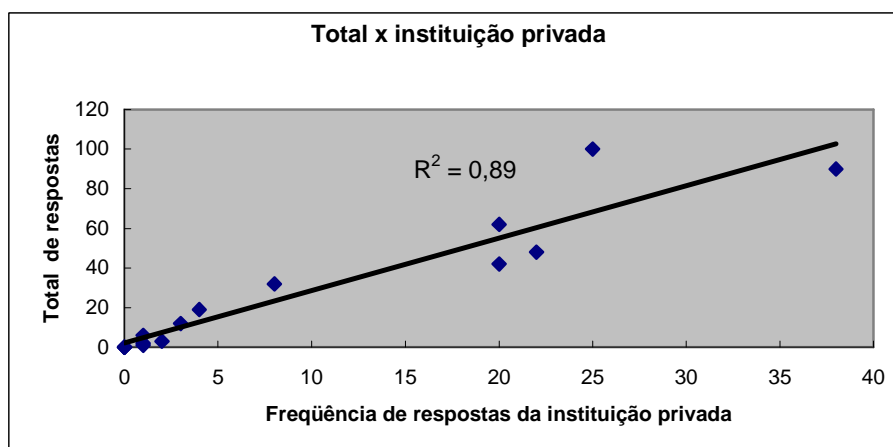


Figura 11. Dispersão de respostas da instituição privada.

Oitenta e nove por cento (89%) da variação é explicada pelos escores dos alunos oriundos de instituições privadas (Figura 11). Verifica-se que os alunos destas instituições se posicionam predominantemente nos intervalos entre 33 e 35 pontos; 39 e 47 pontos e entre 51 e 53 pontos, segundo a Tabela 9.

Tabela 9. Distribuição de respostas por intervalos: instituição privada e total.

Intervalo de respostas	Instituição privada	Total
15-17	1	1
18-20	0	0
21-23	1	2
24-26	1	6
27-29	4	19
30-32	8	32
33-35	20	62
36-38	25	100
39-41	38	90
42-44	22	48
45-47	20	42
48-50	3	12
51-53	2	3
54-56	0	0
57-60	0	0

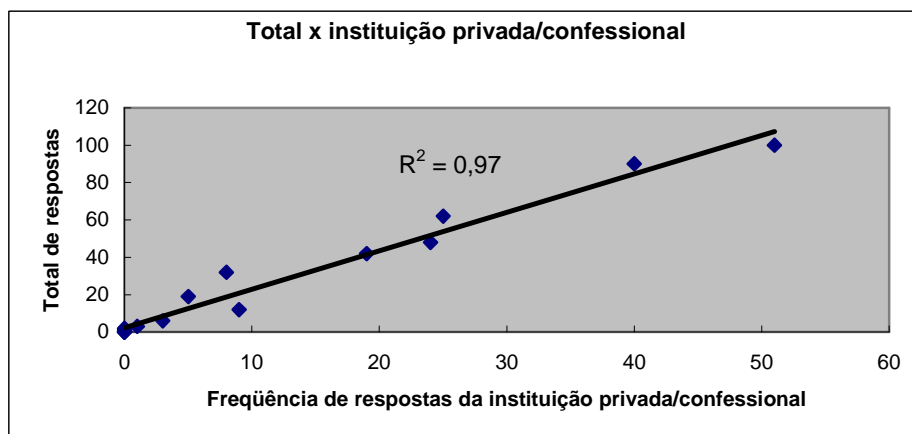


Figura 12. Dispersão de respostas da instituição privada/confessional.

Em relação às instituições privadas/confessionais, nota-se que 97% da variação total se devem aos escores de alunos destas instituições (Figura 12). Verifica-se, segundo a Tabela 10, que as respostas dos alunos destes estabelecimentos são mais altas nos intervalos entre 24 e 26 pontos e entre 33 e 50 pontos.

Tabela 10. Distribuição de respostas por intervalos: instituição privada/confessional e total.



Intervalo de respostas	Instituição privada/confessional	Total
15-17	0	1
18-20	0	0
21-23	0	2
24-26	3	6
27-29	5	19
30-32	8	32
33-35	25	62
36-38	51	100
39-41	40	90
42-44	24	48
45-47	19	42
48-50	9	12
51-53	1	3
54-56	0	0
57-60	0	0

Em suma, a análise estatística revelou correlações altas e positivas entre cada uma das variáveis consideradas e o escore total, mormente as variáveis referentes ao sexo feminino, 1º e 5º anos (séries) e instituição privada/confessional. As correlações relativas ao sexo masculino ( $R^2= 0,68$ ) e à instituição pública ( $R^2= 0,66$ ) apresentaram valores mais baixos, porém ainda significantes.

Como seria de se esperar, os resultados da análise de regressão corroboram as correlações de Pearson (Tabela 3), dado que as variáveis explicativas ou independentes são elas próprias componentes ou subgrupos da variável dependente ou de critério - o total. Assim, por exemplo, os escores obtidos pelos componentes do grupo feminino, claramente majoritário, influenciaram sobremaneira os resultados totais, uma vez que tais escores são parte representativa deste mesmo total. No caso de grupos menores, como o sexo masculino e o das instituições públicas, por exemplo, tem-se situação inversa: participaram menos do total e, conseqüentemente, tiveram menor influência nos resultados finais.

Todavia, os resultados da análise por regressão, mesmo quando considerada a influência de todas as variáveis independentes sobre a variável dependente ou de critério, procedimento denominado de regressão múltipla, devem ser interpretados com cautela. Isto porque, além das variáveis independentes consideradas neste estudo, não se pode deixar de levar em conta a possibilidade de outras variáveis, não investigadas neste trabalho, também exercerem

influência, dado ser a variável dependente um fenômeno multifacetado, ou seja, dependente da conjugação de diversos fatores para sua manifestação.

Esta cautela na interpretação dos dados, entretanto, não deve ser tomada como um menosprezo à importância das variáveis independentes focalizadas neste trabalho. Em face dos resultados da análise estatística realizada, pode-se afirmar com segurança que as variáveis analisadas - sexo, série e tipo de instituição de ensino - exercem uma influência não desprezível na aceitação ou rejeição da crença na idéia do determinismo infantil.

## CAPÍTULO VI

### DISCUSSÃO

Neste trabalho, buscou-se avaliar a posição de alunos de Psicologia frente à idéia do determinismo infantil. Fundamentado em referencial teórico pertinente, foi elaborado um instrumento de avaliação – a Escala de Determinismo Infantil – a fim de coletar dados sobre a opinião dos alunos a respeito do tema.

No que pese as limitações do instrumento, a EDI aparentemente possibilitou a coleta de dados confiáveis, tal como pode ser inferido pela sua distribuição, muito semelhante ao da “curva normal”, o que indica que os dados obtidos podem ser entendidos como representativos da opinião da população-alvo.

A partir dos métodos de correlação e da análise de regressão em especial, verificou-se que as variáveis independentes sexo, série e tipo de instituição de ensino influenciam o posicionamento do aluno de Psicologia frente à idéia do determinismo infantil. Mais especificamente, os fatores sexo feminino, as séries 1º e 5º ano e a instituição do tipo privada/confessional, apresentaram altas correlações com a variável dependente – a posição frente ao determinismo infantil.

Cabe, então, analisar esses resultados e procurar compreendê-los à luz do referencial teórico considerado neste trabalho e/ou de outros conhecimentos que se acredita que possam contribuir para interpretar os dados.

Em relação à comparação entre os sexos, detectou-se claramente uma maior tendência das mulheres serem favoráveis à idéia do determinismo infantil. Um tal resultado, no entender da autora do presente trabalho, presta-se a ser discutido com o recurso às idéias de Kagan, Ariès e Badinter, apresentadas no Capítulo I.

Conforme visto, para Badinter (1985) a maternidade, concebida como inerente ou instintivamente atrelada à figura feminina, é produto do contexto sócio-histórico predominante a partir do século XVIII, no qual se passou a valorizar a infância e atribuir às mulheres a responsabilidade por garantir a sobrevivência e, posteriormente, a boa formação e bem-estar dos filhos, por meio do desempenho amoroso e “natural” de seu papel. Apesar dos papéis socialmente definidos de homens e mulheres terem sido ao que parece relativizados no mundo

pós-moderno, a mulher ainda continua sendo vista como a figura naturalmente mais indicada para criar e educar os filhos, tal como pode ser constatado nas representações sociais amplamente divulgadas em todos os meios de comunicação.

Por outro lado, abordagens de cunho evolutivo, como as consideradas no Capítulo II, tendem a enfatizar o aspecto biológico como fundamento das relações mãe-bebê. Estes vínculos seriam fruto de pressões seletivas existentes no ambiente evolucionário dos seres humanos. Neste contexto, consideram que não só os bebês, mas também as mulheres (parceiro adulto num vínculo de mútuas influências) desenvolveram mecanismos, especialmente de natureza hormonal, que favorecem a vinculação e os investimentos parentais frente à criança. Desta maneira, as mulheres, tendo em vista seu potencial biológico para a maternidade, naturalmente seriam mais propensas a prestar cuidados e se mostrarem mais afetivas e sensíveis nas suas relações.

Mesmo não sendo a intenção deste trabalho aprofundar-se na polêmica discussão sobre a natureza instintiva/biológica versus a social/ideológica que envolve a questão da maternidade, o que se pode constatar é que a amostra feminina dos alunos de psicologia tendeu fortemente a concordar com uma visão mais determinista quanto à influência das primeiras experiências entre a criança e o seu cuidador. Seja por qual razão for, a parcela feminina da amostra se mostrou mais afeita a acreditar que primeiras experiências cognitivamente estimulantes ou vínculos afetivos seguros são primordiais para o desenvolvimento futuro, o que parece coincidir com as representações ainda vigentes em nossa sociedade, nas quais a figura da mulher ainda é vista como essencialmente atrelada à maternidade.

Portanto, parece razoável inferir que a condição feminina, ao ser inevitavelmente vinculada às características que envolvem a maternidade, influencia a disposição em acreditar no papel determinante das primeiras experiências infantis. Esta disposição favorável por parte da amostra feminina pode corresponder a uma forma de valorizar o próprio papel ou desempenho, tendo em vista que a sociedade mantém, ao que parece, a expectativa de que a mulher se dedique aos cuidados com a prole, sendo especialmente responsabilizada pela formação e desenvolvimento saudável dos indivíduos.

No tocante a variável série escolar, verificou-se que, enquanto os alunos do 1º ano apresentaram uma tendência em concordar com a idéia do determinismo infantil, os do 5º ano tenderam a uma disposição mais desfavorável a esta mesma idéia, embora tal tendência seja tênue.

Uma hipótese para explicar tais resultados diz respeito ao fato do aluno, ao final da graduação, ter desenvolvido uma postura mais cética e/ou crítica diante de concepções de senso comum arraigadas na sociedade. A tendência a questionar conteúdos, mesmo os que gozam de grande aceitação na sociedade, pode ser o resultado buscado de um curso, que visa formar bons profissionais para o mercado de trabalho. Mostrar-se favorável a crenças que não têm um sólido embasamento científico pode não ser condizente com a representação que o aluno de 5º ano faz de si mesmo como um profissional atrelado a uma postura mais crítica e questionadora da realidade.

Não se pode esquecer, todavia, que esta tendência desfavorável dos alunos do último ano à noção do determinismo infantil foi tênue. Na verdade, uma razoável percentagem de alunos (22% se posicionaram no intervalo de 39 a 41 pontos) manteve-se favorável a esta idéia. Assim sendo, a leve tendência detectada poder ter sido causada por um pequeno grupo de alunos mais críticos, tal como aventado na hipótese precedente.

Este resultado parece destacar o importante papel de algumas instituições de ensino superior, como local privilegiado no fomento à crítica e ao questionamento, não se prestando apenas à reprodução e divulgação de teorias e técnicas, mas à formação de profissionais produtores do conhecimento.

No que se refere à comparação entre os tipos de instituição de ensino, verificou-se que os estabelecimentos de ensino público apresentaram maior percentagem de alunos que emitiram respostas desfavoráveis à idéia do determinismo infantil. Os dados referentes às instituições privadas e privadas/confessionais também divergiram, embora a diferença entre estas instituições e as públicas seja mais representativa. Verifica-se que um percentual de alunos (28%) das instituições públicas e privadas/confessionais emitiu respostas agrupadas no intervalo entre 26 e 38 pontos e que 26% dos alunos dos estabelecimentos de ensino privado situaram-se no intervalo entre 39 e 41 pontos. Enquanto a média das instituições públicas foi de 34,74, as das privadas e privadas/confessionais foram sensivelmente mais altas, 39,03 e 38,09, respectivamente.

Como explicar essas significativas diferenças entre os alunos das instituições públicas (mais desfavoráveis) e aqueles das instituições privadas (mais favoráveis à crença determinista)?

Uma hipótese é a de que os alunos das instituições públicas, reconhecidamente as que estão entre as melhores instituições de ensino do país, cujo corpo docente é rigorosamente

selecionado por meio de vestibulares bastante competitivos, propiciem aos alunos um ensino de melhor qualidade e, conseqüentemente, favoreçam o desenvolvimento de um espírito mais crítico no tocante à aceitação e/ou rejeição das teorias psicológicas que lhes são apresentadas.

O contato mais freqüente e a análise de relatos de pesquisa podem levar o aluno a uma maior familiarização com a natureza das ciências, que requerem, entre outras atitudes, a capacidade de questionar, mesmo conceitos e pressupostos estabelecidos na comunidade científica. Também pode ser lembrada a maior facilidade que o aluno das instituições públicas tem acesso a programas de iniciação científica, o que lhe permite, desde muito cedo, vivenciar as atividades de pesquisa.

Se a argumentação precedente estiver correta, é possível pensar que os alunos das instituições privadas tenderiam a uma postura mais conservadora ou menos questionadora das informações a ele apresentadas no decorrer do curso, uma vez que as teorias e práticas psicológicas seriam, na maioria das vezes, introduzidas sem considerar o contexto sócio-histórico vigente na ocasião do seu surgimento. Haveria também pouca discussão a respeito dos aspectos metodológicos dos relatos de pesquisa, com acesso mais restrito a estudos e pesquisas em desenvolvimento, além de menor participação em programas ou estágios de iniciação científica.

No que tange aos alunos das instituições privadas/ confessionais, considerando seu posicionamento um pouco mais desfavorável à idéia do determinismo infantil do que os alunos dos estabelecimentos de ensino privado, pode-se pensar sobre uma eventual posição intermediária quanto ao fomento ou acesso a pesquisas, e conseqüente familiarização do aluno com a metodologia científica, assim como quanto à qualidade de ensino e a excelência do corpo discente.

Este resultado é um tanto surpreendente, uma vez que as instituições privadas/confessionais, ligadas a denominações cristãs, têm sido tradicionalmente partidárias de doutrinas que, ao longo dos séculos, vêm historicamente enfatizando a figura da mãe como essencial no desenvolvimento moral, afetivo e cognitivo dos indivíduos. Sendo assim, seria de se esperar, especialmente nas universidades católicas (duas dentre as privadas/confessionais), dados mais favoráveis à idéia do determinismo infantil, comparativamente às instituições privadas, em face da tradição religiosa de valorização da maternidade e dos anos iniciais da infância. Uma vez que, ao que parece, a influência do enfoque religioso não se mostrou um fator significativo para explicar as diferenças entre estas instituições e as demais, é necessário buscar uma possível explicação.

Uma hipótese a ser considerada diz respeito à busca, por parte das instituições privadas/ confessionais, em se tornar mais competitiva em meio a um mercado educacional em que são muitas as instituições privadas que oferecem vagas nos cursos de ensino superior. As origens religiosas destas instituições poderiam se atrelar a uma imagem mais conservadora e tradicional, que afastaria a clientela interessada num ensino mais tecnológico e liberal, voltado para a inserção no mercado de trabalho.

Sendo assim, pode-se aventar que o enfoque religioso vem sendo minimizado nas instituições privadas/confessionais, em busca de imagem mais voltada a expectativas econômicas ou de mercado. Resta saber se, enfatizando tal imagem, tais instituições não estariam, ao contrário do que parecem almejar, tornando-se bastante similares àquelas instituições eminentemente privadas, o que poderia significar perder parte do seu diferencial, num mercado altamente competitivo. De qualquer forma, a diminuição da ênfase religiosa nas propostas educacionais destas instituições parece se traduzir num posicionamento mais desfavorável à idéia do determinismo infantil, quando em comparação com as instituições privadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A crença de que os primeiros anos da infância são determinantes para o desenvolvimento futuro dos indivíduos parece permear, em maior ou menor grau, de forma mais explícita ou implícita, várias teorias do desenvolvimento humano. Aceitar, valorizar ou enaltecer tais teorias sem uma análise crítica de seus postulados e decorrências, implica em atuar de forma descompromissada, reproduzindo valores e ideologias que, atrelados à atuação profissional, podem criar expectativas irrealistas, gerar angústia e desesperança em pais e professores, além de fomentar a criação de profecias auto-realizadoras.

Uma atuação profissional irrefletidamente embasada em pressupostos deterministas pode suscitar, especialmente em professores, a concepção de que sua intervenção é limitada, senão inócua, frente a crianças e adolescentes que supostamente tiveram seu desenvolvimento comprometido, em função de experiências iniciais cognitivas e/ou afetivamente inadequadas ou insuficientes. Tal concepção geraria, por sua vez, profecias auto-realizadoras, frente às quais crianças e adolescentes tendem a corresponder, havendo pouca motivação e investimento para a superação de eventuais déficits de aprendizagem e desenvolvimento.

Profissionais de Psicologia, especialmente aqueles em formação, podem desempenhar importante papel, denunciando ou discutindo os pressupostos favoráveis ao determinismo infantil existentes por trás das teorias do desenvolvimento. Em qualquer âmbito de atuação, estes profissionais podem intervir no sentido de, ao menos, minimizar crenças ou valores tidos como inquestionáveis e irrefutáveis a respeito do desenvolvimento humano. Um posicionamento mais questionador, que avalie de forma mais crítica as teorias e práticas psicológicas pode e deve ser fomentado no ambiente acadêmico, não se permitindo que os anos de formação se convertam na mera reprodução de idéias e ações interventivas.

É provável haver significativa relação entre as crenças ou concepções que o aluno de psicologia possui a respeito do desenvolvimento e sua efetiva e futura atuação profissional. Quando, no Capítulo IV deste trabalho, abordou-se a possibilidade da idéia do determinismo infantil corresponder a uma representação social, partiu-se do pressuposto de que a atuação dos futuros profissionais de psicologia apresentaria íntima relação com suas crenças e opiniões sobre o desenvolvimento. Como se discutiu, as representações sociais suplantam meras disposições atitudinais que, conforme várias pesquisas na área já apontaram, podem não se efetivar, de forma coerente, em determinados contextos de prática profissional.

Todavia, o instrumento de pesquisa utilizado neste trabalho- a EDI, certamente possui limitações e, assim sendo, acessou dados que, embora relevantes, possivelmente não retratam a totalidade das variáveis ou circunstâncias que envolvem a representação social da crença no determinismo infantil. Assim, os dados obtidos não permitem afirmar, de forma categórica, a existência de uma relação coerente e inequívoca entre o posicionamento do aluno a EDI e sua futura atuação profissional. No entanto, como já dito, é provável que haja expressiva relação entre as crenças ou disposições do aluno quanto ao desenvolvimento e sua efetiva e futura atuação profissional. Neste sentido, e tendo em vista as limitações deste trabalho, sugere-se que novos estudos investiguem, possivelmente a partir de outros instrumentos associados a EDI, a relação entre as concepções que os profissionais de psicologia possuem a respeito do desenvolvimento humano e sua atuação profissional, concretamente desenvolvida.

Este trabalho visou investigar, em caráter exploratório, em que medida alunos de Psicologia mostravam-se favoráveis ou desfavoráveis a idéia do determinismo infantil. Buscou-se, nesta primeira incursão, elaborar um instrumento de avaliação do fenômeno e identificar algumas poucas variáveis das quais esta idéia é função.



As variáveis investigadas mostraram-se relevantes e o estudo, como costuma acontecer, suscitou questões para outras pesquisas, ao mesmo tempo em que revelou algumas limitações deste trabalho.

No tocante a sugestão de novas pesquisas sobre o tema, pode-se pensar em investigar, além das relações entre a EDI e a efetiva atuação profissional dos psicólogos já mencionada, as relações entre as diretrizes pedagógicas e curriculares das instituições de ensino e a crença no determinismo infantil. Esta sugestão encontra-se intimamente ligada a uma das limitações do presente trabalho, que não se debruçou sobre os projetos pedagógicos, ênfases curriculares e disciplinas dos cursos de Psicologia das instituições de ensino pesquisadas, o que poderia revelar outras variáveis que envolvem o fenômeno abordado.

Também parece pertinente a sugestão de pesquisas que ampliem a amostra considerada, investigando outros cursos de Psicologia em diferentes estados e regiões do país. A despeito da amostra deste trabalho, ao que tudo indica, ter sido representativa da população-alvo, restringiu-se ao estado de São Paulo, não sendo possível generalizar os dados obtidos para além da realidade educacional desta unidade da federação.

Por fim, e certamente não se esgotando as possibilidades de estudos que possam enriquecer o tema, e também suprir as limitações deste trabalho, sugere-se pesquisa voltada à validação da EDI, enfocando a análise das qualidades psicométricas deste instrumento.

O presente estudo, como se viu, possuía caráter exploratório, correspondendo a passo inicial na investigação de um fenômeno que se mostrou bastante complexo. A idéia ou crença no determinismo infantil possui implicações que abrangem uma ampla gama de possibilidades de investigação. Acredita-se que o presente trabalho tenha contribuído com um enfoque inicial ao tema, tendo em vista as implicações práticas que dele decorrem, atingindo importantes questões a respeito do desenvolvimento humano, que podem alterar vidas, mudar destinos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSWORTH, M.D.S; BLEHAR, M.C; WATERS, E; WALL, S. *Patterns of attachment - A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1978.

ALMEIDA, L.S; PRIMI, R. *BPR-5: bateria de provas de raciocínio: manual técnico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

ARIËS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Ed, 1981.

ASSIS, S.G; PESCE, R.P; AVANCI, J.Q. *Resiliência – enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

AZEVEDO, R.S; MENEZES, R.X. de. Correlação e regressão. In: MASSADE, E; MENEZES, R.X. de; SILVEIRA, P.S.P; ORTEGA, N.R.S. (orgs.) *Métodos quantitativos em Medicina*. São Paulo: Ed. Manole, 2004.

BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAHIA, C.C.S; BRITO, R.C.S; SILVA, S.S.C; PONTES, F.A.R. Uma análise Histórica do Processo de Construção do Conceito de Apego. In: PONTES, F.A.R; MAGALHÃES, C.M.C; BRITO, R.C.S; MARTIN, W.L.B. (orgs.) *Temas Pertinentes à Construção da Psicologia Contemporânea*. Belém: Editora Universitária UFPA, 2005.

BRABANT, G.P. *Chaves da Psicanálise*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

BOWLBY, J. *Cuidado materno e saúde mental*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BOWLBY, J. *Separação*. vol. 2. Apego e Perda. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BOWLBY, J. *Perda*. vol.3. Apego e Perda. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BOWLBY, J. *Apego*. vol.1 Apego e Perda. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRUER, J. T. *The myth of the first three years*. New York: The Free Press, 1999.

BUSSAB, V.S.R. Da criança ao adulto – o que faz do ser humano o que ele é? In: CARVALHO, A.M., org. *O mundo social da criança: natureza e cultura em ação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

BUSSAB, V.S.R. & RIBEIRO, F.L. Biologicamente cultural. In: Rodrigues, M.M.P. (org.) *Psicologia: reflexões (im) pertinentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

CARVALHO, A. M. A. Etologia e comportamento social. In: Rodrigues, M.M. P., org. *Psicologia: reflexões (im) pertinentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

CRESPO, A.A. *Estatística Fácil*. 17 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CYRULNIK, B. *Os Patinhos Feios*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DANCEY, C.P; REIDY, J. *Estatística sem matemática para Psicologia – Usando SPSS para Windows*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EIBL-EIBESFELDT, I. *Human Ethology*. New York :Aldine Gruyte, 1989.

FERREIRA, C.A.L.F. *O papel das primeiras experiências infantis no desenvolvimento afetivo: a idéia do determinismo infantil*. 2003. 181f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FREUD, S. (1905) *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Trad. Sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud, v.7)

FREUD, S. (1908) *Caráter e erotismo anal*. Trad. Sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.(Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud. v. 9)

FREUD, S. (1913) *A disposição à neurose obsessiva*. Trad. sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud. v.12)

FREUD, S. (1917[1915]) *Luto e Melancolia*. Trad. Sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud. v. 14)

FREUD, S. (1916) *Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico*. Trad. sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud. v. 14).

FREUD, S. (1916-1917[1915-1917]) *Conferências Introdutórias sobre Psicanálise*. Trad. sob a direção geral de Jayme Salomão Rio de Janeiro: Imago,1996. (Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud. v. 16.)

FREUD, S. (1923) *O Ego e o Id*. Trad. sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud. v.19)

FREUD, S. (1940[1938]) *Esboço de Psicanálise*. Trad. sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. v.23),

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. In: PASQUALI, L. (Ed.) *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAN/ IBAP, 1999.

- HARLOW, H.F. O amor em filhotes de macacos. In: Textos do Scientific American. *Psicobiologia* – as bases biológicas do comportamento. Rio de Janeiro: L T C. ed., 1959.
- HUNT, J. M. Psychology development: early experience. *Ann. Rev. Psychol.*, 30, p.103-143, 1979.
- INFANTE, F. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In: MELILLO, A; OJEDA, E.N.S. (orgs.) *Resiliência* – descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- KAGAN, J. *Three seductive ideas*. Cambridge: Harvard University Press, 1998.
- KLAUS, M.H; KENNEL, J.H. *Pais/ Bebê* – a formação do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1976/1993.
- KLAUS, M.H; KENNEL, J.H; KLAUS, P.H. *Vínculo* – construindo as bases para um apego seguro e para a independência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1955/2000.
- LANE, S.T.M. Linguagem, Pensamento e Representações Sociais. In: LANE, S.T.M; CODO, W. (orgs.) *Psicologia Social: o homem em movimento*. 13 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- LANE, S.M.T. Usos e Abusos do Conceito de Representações Sociais. In: SPINK, M.J. (org.) *O Conhecimento no Cotidiano: As Representações Sociais na Perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- LAPLANCHE, J; PONTALIS, J. B. *Vocabulário da Psicanálise*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LEWIS, M. *Alterando o destino: Porque o passado não prediz o futuro*. Trad. de Dinah de Abreu Azevedo. Campinas: Ed. Unicamp/São Paulo: Ed. Moderna, 1999.

LUTHAR, S.S; ZIGLER, E. Vulnerability and Competence: A Review of Research on Resilience in Childhood. *Amer. J. Orthopsychiat*; 6 (1), p. 6-22, 1991.

MELILLO, A; ESTAMATTI, M; CUESTAS, A. Alguns fundamentos psicológicos do conceito de resiliência. In: MELILLO, A; OJEDA, E.N.S. (orgs.) *Resiliência – descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. 2.ed.Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais – investigações em Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PINTO JÚNIOR, A.A. O trabalho com crianças vítimas de violência sexual doméstica: promovendo a resiliência. *Temas sobre Desenvolvimento*, v.10, n.56, p.40-46, 2001.

PLATÃO (427-347 a.C.) *A República*. São Paulo: Difel, 1965. (série clássicos Garnier, 2).

PLATÃO (427-347 a.C.) *As Leis: incluindo Epinomies*. Bauru: EDIPRO, 1999.

PRIMI, R. Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. *Avaliação Psicológica*, 2 (1), p. 67-77, 2003.

RAVAZZOLA, M.C. Resiliências familiares. In: MELILLO, A; OJEDA, E.N.S. (orgs.) *Resiliência – descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

RODRIGUES, M.M.P. Desenvolvimento das relações pais–filhos: uma abordagem evolutiva. In: CARVALHO, A.M, org. *O mundo social da criança: natureza e cultura em ação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RODRÍGUEZ, D.H. O humor como indicador de resiliência. In: MELILLO, A; OJEDA, E.N.S. (orgs.) *Resiliência – descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

RUTTER, M. Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *Amer. J. Orthopsychiat.*, 57(3), p. 316-331, 1987.

SÁ, C.P.de Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M.J. (org.) *O Conhecimento no Cotidiano: As Representações Sociais na Perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SILVA, J.A. *Inteligência humana: abordagens biológicas e cognitivas*. São Paulo: Ed. Lovise, 2003.

SLUCKIN, W. *Estampagem e aprendizagem inicial*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1972.

SOUZA FILHO, E.A. Análise das Representações Sociais. In: SPINK, M.J. (Org.) *O Conhecimento no Cotidiano: As Representações Sociais na Perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SPIEGEL, M.R. *Estatística*. 3 ed. São Paulo: Makron Books, 1994.

SPINK, M.J. O estudo empírico das Representações Sociais. In: SPINK, M.J. (org.) *O Conhecimento no Cotidiano: As Representações Sociais na Perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SPITZ, R. A *O primeiro ano de vida*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

THOMPSON, W.R. & GRUSEC, J.E. Estudos das primeiras experiências. In: MUSSEN, P. H., coord. da ed. brasileira Samuel Pfromm Neto. *Manual de Psicologia da criança*. vol. 3. São Paulo: EPU/ EDUSP, 1976.