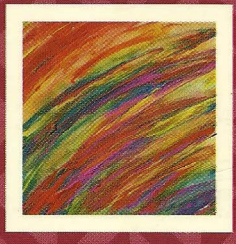
EDUCAÇÃO EM PAUTA

TEORIAS & TENDÊNCIAS

MARTA KOHL DE OLIVEIRA,
DENISE TRENTO R. SOUZA, TERESA CRISTINA REGO (ORGS.)

PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E AS TEMÁTICAS DA VIDA CONTEMPORÂNEA



Ana Lúcia Horta Nogueira, Ana Luiza Smolka,
Denise Trento R. Souza, Edival Teixeira,
Ligia Assumpção Amaral, Lino de Macedo,
Maria Cecília Rafael de Góes, Marilene Proença,
Marta Kohl de Oliveira, Sandra Maria Sawaya,
Teresa Cristina Rego, Ulisses F. Araújo,
Valéria Amorim Arantes, Yves de La Taille

Moderna

1

A Questão da Periodização do Desenvolvimento Psicológico

Marta Kohl de Oliveira[1]
Edival Teixeira[2]

QUANDO PENSAMOS sobre a questão do desenvolvimento psicológico, seja como estudiosos de psicologia, seja como educadores, seja como participantes e observadores da vida cotidiana dos grupos culturais em que nos encontramos inseridos, um tema que emerge quase que naturalmente é o da periodização desse desenvolvimento. O desenvolvimento humano tende a ser visto como um processo que se organiza em períodos, etapas, estágios ou fases que se sucedem ao longo da vida de cada indivíduo; o significado do desenvolvimento, sua estrutura e seus conteúdos tendem a ser mapeados e compreendidos em relação a esses períodos. Falar em desenvolvimento normalmente nos remete a diferentes idades, diferentes momentos do ciclo da vida, algum modo de organização das etapas da vida humana.

O presente artigo pretende problematizar a questão da periodização do desenvolvimento nas teorias psicológicas, propondo, inicialmente, uma re-

1. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutora em Psicologia da Educação pela Stanford University (EUA). Autora de: *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico* (Scipione, 1993). Co-autora de: *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (Summus, 1992); *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate* (Ática, 1995); *Literacy in human development* (Ablex, 1998); *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura* (Artes Médicas, 1999). mkdolive@usp.br

2. Mestre em Educação pela Unesp, professor de ensino superior e pesquisador do Centro de Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Regional (Cepad), no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Unidade de Pato Branco. Atualmente cursa doutorado em Educação na USP (Psicologia e Educação), desenvolvendo estudos sobre a constituição do ser humano na perspectiva histórico-cultural. Publicações mais recentes: Concepções de Aprendizagem no Discurso do Professor. *Revista Pedagógica*, Chapecó, Grifos, 1: 25-43, 2000; Construtivismo, neoliberalismo, PCN. In: Anais do V Ciclo de Conferências em Educação, Chapecó, Argos, 1: 13-23, 2001. edival@wdn.psi.br

flexão sobre o processo de desenvolvimento e os fatores que o constituem, a necessidade e a pertinência de se definirem etapas de desenvolvimento e a universalidade ou não dessas etapas. A seguir são apresentadas as propostas de etapização elaboradas no âmbito das principais teorias psicogenéticas, como forma de explorar diferentes possibilidades teóricas de enfoque do tema. Por fim, a partir do contraponto entre as periodizações propostas por Piaget, Vygotsky e Wallon, retomam-se algumas questões mais gerais e discute-se a possibilidade de construção de uma teoria ancorada na contextualização histórica do desenvolvimento psicológico individual.

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E A QUESTÃO DA PERIODIZAÇÃO

Podemos definir desenvolvimento como o conjunto dos processos de transformação que ocorrem ao longo da vida de um indivíduo. Esses processos de transformação estão relacionados com três fatores, como bem sintetiza Palacios (1995): "1) a etapa da vida em que a pessoa se encontra; 2) as circunstâncias culturais, históricas e sociais nas quais sua existência transcorre e 3) experiências particulares privadas de cada um e não generalizáveis a outras pessoas. Enquanto o primeiro destes fatores introduz uma certa homogeneidade entre todos os seres humanos que se encontrem em uma determinada etapa (por exemplo, os adolescentes), o segundo introduz uma certa homogeneidade entre aqueles que têm em comum o fato de viver em uma mesma cultura, no mesmo momento histórico e dentro de um determinado grupo social (cultura ocidental, década de noventa, classe média, por exemplo), e o terceiro dos fatores introduz fatores idiossincráticos que fazem com que o desenvolvimento psicológico, apesar de apresentar semelhanças de umas pessoas a outras, seja um fenômeno irrepetível que não ocorre da mesma maneira em dois indivíduos diferentes". (p. 9).

Tradicionalmente, entretanto, a psicologia, ao pensar e definir estágios de desenvolvimento, tem-se dedicado principalmente à compreensão do primeiro desses fatores, focalizando o indivíduo isolado e as transformações que ocorrem para todos os seres humanos de forma similar (por exemplo, o aparecimento dos dentes, a capacidade de caminhar, a aquisição da linguagem, o amadurecimento sexual, o envelhecimento do organismo). Ao proceder dessa maneira, as teorias

psicológicas nos têm fornecido modelos de desenvolvimento na verdade baseados principalmente nos processos de maturação biológica, universais para todos os membros da espécie humana. Mas a maturação biológica, essencial para o processo de desenvolvimento, não representa a totalidade desse processo: as transformações mais relevantes para a constituição do desenvolvimento tipicamente humano não estão na biologia do indivíduo, mas na psicologia do sujeito, muito mais referida, portanto, ao segundo e terceiro fatores explicitados na citação de Palacios feita anteriormente, isto é, as circunstâncias histórico-culturais e as peculiaridades da história e das experiências de cada sujeito.

O desenvolvimento individual "se dá no interior de uma determinada situação histórico-cultural, que fornece aos sujeitos, e com eles constantemente reelabora, conteúdos culturais, artefatos materiais e simbólicos, interpretações, significados, modos de agir, de pensar, de sentir. Assim, o bebê, que permanece deitado nos meses iniciais de sua vida e precisa dos cuidados do adulto, dadas certas características peculiares da espécie humana e próprias de sua fase de desenvolvimento, será acalentado, banhado, alimentado, vestido, de muitas maneiras diferentes, conforme as práticas culturais de seu grupo social. As características da espécie e das várias fases de desenvolvimento ontogenético serão interpretadas de acordo com as visões de mundo e as formas de significação próprias de cada cultura. A puberdade, por exemplo, conjunto de transformações fisiológicas ligadas à maturação sexual do indivíduo, é interpretada e tratada de formas diversas em diferentes culturas. Pode levar ao casamento e procriação imediatos, ao isolamento do jovem em casas separadas para pessoas dos sexos masculino e feminino, à criação de categorias socialmente reconhecidas, denominadas 'adolescentes' e 'pré-adolescentes', a práticas de iniciação ligadas à religião etc. Do mesmo modo, outros fenômenos do desenvolvimento, originalmente provenientes de características da espécie ou das fases de desenvolvimento individual (por exemplo, o treino para controle das funções excretoras, a aquisição da linguagem, a velhice), recebem significação e tratamento peculiar dentro de cada cultura". (Oliveira, 1997: 55).

Além disso, a "imensa multiplicidade de conquistas psicológicas que ocorrem ao longo da vida de cada indivíduo gera uma complexa configuração de processos de desenvolvimento que será absolutamente singular para cada sujeito. [...] Em cada situação de interação com o mundo externo, o indivíduo

encontra-se em um determinado momento de sua trajetória particular, trazendo consigo certas possibilidades de interpretação e ressignificação do material que obtém dessa fonte externa" (idem, p. 56).

É importante destacar que, além da ênfase nos processos de origem biológica, a busca da universalidade como meta maior do empreendimento científico tem resultado na apresentação daquilo que é contextualizado historicamente como sendo universal. Pensemos, por exemplo, nos grandes períodos em que normalmente tem sido dividida a vida humana — a infância, a adolescência, a idade adulta e a velhice. Essas etapas nos têm sido apresentadas como universais e associadas a características comuns a todas as pessoas e a todos os grupos humanos: a infância como o período em que ocorrem as experiências com efeito determinante e configurador de todo o desenvolvimento posterior; a adolescência como a época das mudanças drásticas e turbulentas; a idade adulta como o momento de estabilidade e ausência de mudanças importantes; e a velhice como sinônimo de deterioração dos processos psicológicos (Palacios, 1995: 21-2). Sem levar em conta aspectos da história cultural e individual dos sujeitos, essa perspectiva não contempla a multiplicidade de possibilidades de desenvolvimento humano, nem tampouco a própria essência do desenvolvimento, que é a transformação.

De modo geral as teorias psicológicas são menos articuladas e densas à medida que avançamos ao longo do desenvolvimento da pessoa: sabemos muito sobre bebês, bastante sobre crianças, menos sobre jovens e quase nada sobre adultos. As questões analisadas anteriormente explicam bem essa peculiaridade da psicologia: como esta tem sido tradicionalmente uma ciência do indivíduo e que pretende chegar a explicações universais para o desenvolvimento humano e quanto mais jovens mais similares entre si são os indivíduos dos vários grupos culturais, de certa forma é mais fácil construir teoria para as etapas da vida em que os sujeitos humanos são mais próximos de sua origem animal, de sua determinação orgânica, sem tanto peso da cultura em sua constituição. Bebês de três meses, por exemplo, de qualquer tempo e lugar, são muito mais parecidos entre si do que crianças de 4 anos, que já dominam a língua do seu grupo cultural, escolares submetidos ao mundo da escrita e do conhecimento sistematizado, e, claro, adultos inseridos no mundo do trabalho, das relações familiares complexas e da própria condução do "projeto cultural" de constituição dos membros plenos das diferentes culturas.

Podemos dizer que a especificidade da psicologia enquanto ciência a situa nos domínios do biológico e do cultural. Mas isso não significa que a gênese e a evolução do psiquismo resultem do acréscimo da cultura sobre um substrato orgânico. Ou, ao contrário, que a cultura refine um substrato inato. Existe, com efeito, uma ligação primária e fundamental entre a biologia e a cultura na gênese do psiquismo, mas trata-se de um processo no qual esses dois constituintes são complementares (Wallon, 1975). Para Vygotsky, igualmente, as funções psicológicas têm suporte biológico, mas o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana (Oliveira, 1993). Por isso, e em virtude de o psiquismo se desenvolver por referência a determinado contexto histórico e cultural, a universalização das etapas do desenvolvimento torna-se um obstáculo teórico-metodológico de difícil, se não impossível, ultrapassagem.

Ao mesmo tempo, apesar das questões anteriormente discutidas, as formas de organização do desenvolvimento humano em períodos apresentadas nas diversas teorias psicológicas não são heterogêneas a ponto de serem irreconciliáveis, nem parecem proceder de fontes teóricas ou empíricas radicalmente diversas. Isso ocorre porque: há componentes biológicos do desenvolvimento, como os maturacionais, que definem limites e possibilidades universais; há uma certa homogeneidade nas manifestações comportamentais nas menores idades, ancoradas nas necessidades elementares dos organismos imaturos da espécie humana e nas construções culturais que respondem a essas necessidades; as teorias psicológicas têm sido produzidas no interior da cultura científica ocidental, referidas a uma determinada versão das possibilidades de desenvolvimento humano e não a outras. Muitos dos sistemas de periodização do desenvolvimento humano têm até mesmo servido como base para a elaboração de estratégias aplicáveis nos domínios da prática da educação, da psicologia e da medicina, relacionadas aos objetivos desses campos no interior dos grupos culturais em que eles se desenvolveram.

Elementos para a periodização do desenvolvimento em três teorias psicogenéticas: Wallon, Vygotsky e Piaget

Henri Wallon (1879-1962), Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) e Jean Piaget (1896-1980) investigaram o desenvolvimento psicológico e elabora-

ram etapizações[3] como estratégia para atingir seus objetivos científicos. Há diferenças marcantes entre eles quanto ao objeto de estudo e ao modo como concebem a gênese e evolução dos fenômenos com os quais lidam. Há diferenças também nos modos como valoram os aspectos da natureza e os aspectos da cultura.

Wallon e Vygotsky desenvolveram suas teorias do desenvolvimento do ponto de vista do materialismo dialético. Por essa razão, em seus trabalhos existem importantes semelhanças quanto ao modo como concebem a gênese e evolução do psiquismo e quanto à interpretação de determinados fenômenos psicológicos. Para ambos os autores, o desenvolvimento psicológico é marcado por momentos de estabilidade, conflitos e contradições e, fundamentalmente, orientado de fora para dentro. A maturação nervosa, embora tenha sua relevância no processo, não supera a importância de fatores da ordem das relações sociais e da cultura.

O trabalho de Piaget difere dos trabalhos de Wallon e Vygotsky pela orientação filosófica e metodológica e pelo objeto de estudo. Se as teorias destes últimos podem ser relacionadas facilmente com o materialismo dialético, nem sempre se encontram com facilidade as conexões entre a teoria piagetiana e os diferentes modelos filosóficos utilizados. Piaget apóia-se basicamente em Kant, Husserl e Bergson, mas, fundamentalmente, a idéia de que o conhecimento se organiza em estruturas cognitivas hierarquicamente construídas atesta sua opção metodológica pelo estruturalismo (Palangana, 1994). Ainda que isso pareça contradizer toda a obra piagetiana, a epistemologia estruturalista não prioriza a gênese, a evolução ou as causas de um dado fenômeno, mas somente aquilo que é invariante, ou seja, as estruturas básicas. No caso da teoria piagetiana, invariantes são, por exemplo, os modos de funcionamento intelectual, que se mantêm constantes para todos os indivíduos ao longo de todas as fases de seu desenvolvimento.

Wallon

Para Wallon importava compreender "a gênese do homem em suas relações iniciais com outros homens" (Zazzo, 1989: 182), isto é, o processo pelo qual o eu se constitui a partir de um estado indiferenciado. Seu projeto buscava,

3. Embora neste texto as etapas estejam claramente delimitadas, para se fazer justiça aos autores é preciso destacar que em suas teorias os limites cronológicos são apenas referenciais.

pois, o conhecimento da pessoa em sentido amplo, um ser de afeto, emoção, movimento, inteligência, que se forma na e a partir da relação com o outro.

A gênese e o desenvolvimento do psiquismo não se reduzem a elementos cujas leis são invariáveis e cujos resultados são previsíveis. Wallon não se prende, pois, às aparências dos fenômenos e rejeita explicações idealistas que colocam a consciência antes da matéria, subordinando a realidade ao pensamento. Em sua opinião, a tarefa da psicologia é explicar o processo de desenvolvimento mais do que simplesmente descrevê-lo. Seu enfoque aceita que o psiquismo tem as suas especificidades, embora não substitua a realidade das coisas e aceita, também, a diversidade do real com todas as suas contradições, porque justamente elas são os elementos de explicação do real.

No início do processo de desenvolvimento, o psiquismo apresenta-se como um estado de total união entre a criança e o mundo exterior, que a impossibilita de discernir entre o eu e o outro. A tomada de consciência de si, modo pelo qual o sujeito afirma-se na direção da autonomia, se dá por meio de um processo pelo qual o sujeito vai como que apreendendo-se no e com o mundo.

Para Wallon, as primeiras manifestações psicológicas da criança são de ordem visceral, cujo mecanismo é fisiológico. Diante da incapacidade orgânica do bebê de satisfazer por si mesmo suas necessidades, seu único recurso é desencadear reações que suscitem nos outros a atenção. E como a criança não tem condições de indicar com precisão o seu estado fisiológico, quem a cerca se encarrega de interpretar as expressões que manifestam seus estados viscerais. E esse outro, ao interpretá-las, inevitavelmente insere numa situação de natureza biológica um traço cultural. Assim é que, embora nas primeiras etapas a fisiologia e a psicologia sejam simultâneas, as conseqüências das manifestações da criança ultrapassam a fisiologia e a ligam à sociedade. Assim, por meio das relações de sociabilidade o comportamento humano vai sendo modificado: de visceral para socialmente orientado.

O percurso do desenvolvimento é marcado por alternâncias entre momentos de expansão e de contenção, de ansiedade e de explosão, de surpresa, de choro e de alegria, de presença e de ausência do outro etc. Por intermédio desses jogos a criança vai tomando consciência de si mesma e posicionando-se em relação ao outro. A criança separa-se e distingue-se desse outro, mas, de fato, nunca o "abandona" ou o expulsa da sua consciência porque ela como sujeito

não é uma abstração que se distingue de outras abstrações. Pelo contrário, a criança se torna sujeito na concretude das relações sociais da sua vida, sem as quais pereceria devido ao seu estado inicial de total imperícia.

De acordo com Wallon, três leis regem o desenvolvimento psicológico: lei da alternância funcional, lei da predominância funcional e lei da integração funcional.

A lei da alternância funcional diz respeito ao fato de que, no percurso de desenvolvimento, a energia da criança ora está concentrada em si mesma, ora no outro ou no meio. Pelo processo de alternância funcional,

> "[...] as diferentes idades em que se pode decompor a evolução psíquica da criança opõem-se como fases à orientação alternativamente centrípeta e centrífuga, orientada para a edificação cada vez maior do próprio indivíduo ou para o estabelecimento das suas relações com o exterior, para a assimilação ou para a diferenciação funcional e adaptação subjetiva. Mas sob a orientação global dos períodos, é possível encontrar componentes mais elementares, que compreendem este vaivém e reconhecem mesmo em cada um desses períodos uma ambivalência que lhe faz assumir, em comparação com outras, quer a função da elaboração íntima, quer o de reação relativa ao meio" (Wallon, s.d.: 105-6).

As relações entre afetividade e cognição são de reciprocidade e não de negação mútua. Quando o afeto deixa de predominar, a cognição incorpora suas conquistas e passa a operar em bases qualitativamente diferentes. Do mesmo modo, quando ocorre a inversão, é o afeto que passa a operar de forma qualitativamente diferente a partir do conhecimento acumulado pela cognição. Isto é, cognição e afeto constroem-se "reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação" (Galvão, 1999: 46).

Os recursos com os quais a criança interage com seu meio são de ordem cognitiva e afetiva. A segunda lei do desenvolvimento, a da predominância funcional, indica que um desses recursos torna-se o principal em cada fase de desenvolvimento. Se o intelecto é o predominante, a atividade da criança orienta-se para a construção do real e do conhecimento do mundo físico (Galvão, 1999). Quando o afeto assume a posição de destaque, a criança volta-se para a construção do seu eu.

Com o avanço da maturação nervosa, cada vez o psiquismo vai sendo regido por estruturas corticais mais evoluídas, de modo que funções corticais mais

recentes assumem o controle da atividade da criança, substituindo funções mais antigas. Essa é a lei da integração funcional e que, segundo Tran-Thong (1981), preside a organização das funções sucessivamente preponderantes.

A integração funcional indica a realização de um conjunto em que elementos particulares perdem sua significação própria em favor de uma significação comum. Isto é, trata-se de um processo pelo qual se passa de um nível mais elementar a um nível mais elevado de desenvolvimento e não simplesmente da justaposição, combinação ou associação de fatores distintos entre si.

A evolução da criança é composta de uma série de integrações sucessivas, sendo, por isso mesmo, descontínua e atravessada por crises seguidas de mutações. Os conflitos que se observam no processo de desenvolvimento psicológico podem ser observados nas alternâncias que ocorrem dentre as diversas etapas: quando a emoção predomina, a criança volta-se quase que totalmente para si mesma; quando a cognição assume o lugar de destaque, a energia da criança canaliza-se para outra esfera de ação, na qual predomina movimento. Nessas etapas, ao voltar-se para o mundo exterior, o sujeito vai descobrindo suas qualidades ao mesmo tempo que sua sensibilidade vai se aguçando.

Na perspectiva walloniana, os conflitos entre a criança e o outro são funcionais e fazem parte mesmo do processo pelo qual a criança toma consciência de si. Mas para que o eu se constitua, embora a criança precise negar sistematicamente o outro, deve ao mesmo tempo incorporá-lo na medida em que este, de certo modo, representa o seu devir.

A periodização de Wallon comporta seis etapas. A primeira é da vida intra-uterina. As reações motoras do feto são reflexos de postura, como se observa nos recém-nascidos, sobretudo nos prematuros. Os progressos da etapa são de natureza meramente biológica, conforme evolução da gestação.

A segunda etapa é de predomínio emocional, estende-se do nascimento ao final do primeiro ano e é denominada de impulsivo emocional. Trata-se de uma etapa na qual a criança está totalmente voltada para si mesma e unida de tal forma ao ambiente familiar que não consegue distinguir-se dele. Seus gestos são explosivos e não orientados, assemelhados mais a crises motoras do que a movimentos coordenados. As relações afetivas com outrem são o único meio de que a criança dispõe para a satisfação de suas necessidades essenciais.

Wallon denomina a etapa entre o primeiro e terceiro ano de sensório-motora e projetiva. Aí se inicia o reflexo de orientação e investigação e a criança descobre o espaço locomotor, voltando-se para o mundo exterior. A criança adquire a possibilidade de responder às estimulações dos objetos por meio de gestos dirigidos e tende a repetir atividades e gestos para obter novamente efeitos reforçadores, numa atividade circular. O raio de ação amplia-se com a marcha e a linguagem, e a curiosidade pelos nomes e lugares ocupados pelos objetos é aguçada, assim como a sensibilidade para as qualidades das coisas e para os espaços. "[...] No final do segundo ano a fala e as condutas representativas são inegáveis, confirmando uma nova forma de relação com o real, que emancipará a inteligência do quadro perceptivo imediato" (Dantas, 1992: 42).

O predomínio do movimento na etapa anterior é substituído pelo conflito com o outro na quarta etapa, que vai dos 3 aos 6 anos. Wallon a denomina personalista e a caracteriza como um período em que a criança busca sua independência e o enriquecimento do eu. As atitudes da criança nessa etapa são caracterizadas pela habitual recusa, oposição/inibição; manha com sentido explícito de tirar proveito ou vantagem; sentimento possessivo manifesto pela veemência do meu; defensividade e reivindicação; sedução e encanto, conforme a idade. No entanto, embora ocorra o fortalecimento da identidade pessoal, a criança ainda não sabe distinguir-se da condição que lhe cabe na constelação familiar.

A quinta etapa é a categorial ou escolar. De predomínio cognitivo, ocorre entre os 6 e 11 anos. Nela a criança aprenderá a conhecer-se como uma personalidade polivalente, e o aumento no conhecimento preciso de si própria irá permitir que ajuste suas condutas às circunstâncias particulares. Aparece o pensamento categorial — capacidade de variar as classificações conforme as qualidades das coisas, de definir suas diferentes propriedades.

Na última etapa, que é a da puberdade e adolescência e começa a partir dos 11 anos, as necessidades do eu tendem a absorver as disponibilidades do sujeito em alguns momentos. Em outros, a energia se despende em manifestações exteriores que por vezes tomam aspecto de verdadeiros paroxismos passionais. Ocorrem ambivalência de sentimentos, em que se alternam timidez e arrogância, absoluto egoísmo e desprendimento total; sentimentos de espanto diante de si mesmo, como se o sujeito não se conhecesse mais; e momentos de grande indecisão nas relações sociais. Surgem preocupações metafísicas e em

relação a responsabilidades sociais e familiares. Nessa etapa a capacidade intelectual fica aguçada e o jovem começa a buscar a razão de ser das coisas e das pessoas, a sua origem, o seu destino. Consolida-se a capacidade do raciocínio de tipo científico e surge o espírito de dúvida e de construção, de invenção e descoberta, de aventura e criação.

Vygotsky

Foram as investigações teóricas e de caráter geral na psicologia que serviram de base para as pesquisas de Vygotsky no campo da psicologia infantil. No entanto, embora a maioria de seus trabalhos e os de seus colaboradores tenham sido realizados com crianças, Vygotsky não pode ser tomado estritamente como um psicólogo infantil ou do desenvolvimento. Seu interesse como cientista era a construção de um sistema para a psicologia baseado no materialismo dialético, em substituição aos sistemas racionalistas e idealistas. Elkonin (1996: 389) o considerou um psicólogo geral e metodólogo da psicologia porque "as questões metodológicas da psicologia como ciência eram o centro de suas investigações teóricas e experimentais".

Em que pese a brevidade de sua vida, o trabalho de Vygotsky foi bastante amplo, e seu projeto consistia na investigação da história do surgimento, desenvolvimento e desintegração das funções psicológicas superiores. No âmbito da psicologia do desenvolvimento, seu interesse era esclarecer as leis fundamentais do desenvolvimento psicológico. E por isso realizou o estudo das forças que movem e das condições sob as quais ocorrem o desenvolvimento infantil, a consciência e a personalidade.

Vygotsky não teve tempo de elaborar um sistema completo de periodização, mas lançou as bases sobre as quais suas teses foram desenvolvidas por discípulos como Leontiev, Elkonin e Davidov, entre outros. Dentre os aspectos essenciais da teoria vygotskiana destacam-se: 1) a análise da essência do processo de desenvolvimento e não seus traços externos; 2) a análise das mudanças nas atividades da criança porque sua personalidade muda como um todo integral em sua estrutura interna no percurso do desenvolvimento; 3) o realce da ligação entre cada um dos períodos com um tipo de atividade que o caracteriza; e 4) a idéia de que as atividades integrais da criança, ao determinar as

transformações psíquicas, determinam também sua consciência e suas relações com o meio, sua vida interna e externa.

Para se compreender teoricamente uma idade é preciso, "encontrar a mudança na personalidade da criança em sua totalidade, dentro da qual todos os seus elementos ficam esclarecidos, uns em qualidade de premissas, outros como momentos determinados", diz Vygotsky (1996: 338). A periodização vygotskiana considera, pois, a dinâmica do desenvolvimento infantil e a dinâmica da passagem de uma idade para outra.

O principal critério de demarcação das diferentes etapas é, para Vygotsky, o surgimento de formações qualitativamente novas na personalidade do sujeito. Uma formação nova é

> "[...] o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as transformações psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado" (Vygotsky, 1996: 257).

Durante o processo de desenvolvimento as mudanças podem ocorrer de maneira lenta e gradual — períodos estáveis — ou de modo crítico e violento — períodos críticos.

Durante os períodos estáveis, as mudanças que ocorrem na personalidade são lentas e quase imperceptíveis — microscópicas no dizer de Vygotsky (1996) — de modo que são incapazes de reestruturar a personalidade inteira da criança. Tais mudanças lentas vão se acumulando, até que, após um lapso de tempo relativamente longo, repentinamente se manifestam como uma formação qualitativamente nova.

Quando se analisa a infância pelo critério cronológico, verifica-se que sua quase totalidade corresponde a períodos estáveis. Porém quando a análise se centra nos momentos de viragem de uma idade estável para outra, verifica-se que ao longo do processo de desenvolvimento enormes e importantes transformações na personalidade da criança são operadas. As passagens de uma idade a outra geralmente são marcadas por crises mais ou menos violentas.

Os períodos críticos caracterizam-se pelo fato de que, num lapso de tempo relativamente curto, as mudanças são bruscas e marcantes. As crises sur-

gem de forma quase imperceptível, o que torna bastante difícil determinar seu começo ou fim em relação às idades contíguas; os períodos críticos claramente apresentam um momento de agudização da crise, e é isso que os diferencia sensivelmente das idades estáveis. As rupturas que acontecem no psiquismo da criança a partir das crises mudam por completo sua personalidade.

Alguns sintomas são típicos dos momentos de agudização da crise: muitas crianças tornam-se bastante reativas à educação; ocorrem quedas marcantes no rendimento escolar e diminuição geral da capacidade de trabalho; surgem conflitos mais ou menos agudos entre a criança e as pessoas de seu entorno; há sofrimento por dolorosas vivências e conflitos íntimos, dentre outros menos marcantes. Vygotsky (1996), todavia, alerta que a manifestação desses sintomas não é regra, porque muitas crianças "em crise" não apresentam dificuldades educativas, tampouco de rendimento escolar e de trabalho.

Vygotsky entende que o fato de o complexo percurso na direção do crescimento conter em si processos de redução e de extinção é indicativo do caráter dialético do processo de desenvolvimento psíquico. O trabalho destrutivo que se realiza nos períodos críticos é parte de um processo de crescimento e, sendo assim, trata-se de elemento indispensável da criação do novo. Como diz o autor, "[...] o conteúdo negativo do desenvolvimento nos períodos críticos é tão-somente a faceta inversa ou velada das mudanças positivas da personalidade que configuram o sentido principal e básico de toda idade crítica" (Vygotsky, 1996: 259). Então, por mais contraditório que possa parecer, os momentos críticos são de avanço e de criação.

A existência dos períodos críticos faz parte, portanto, da própria lógica interna do processo de desenvolvimento psicológico. No entanto, o caráter concreto dos períodos críticos deve ser buscado nas condições materiais concretas do contexto da criança e não em suas disposições internas. Então, dado que existem múltiplas conformações contextuais, encontram-se muitas possibilidades díspares e multiformes de manifestação das idades críticas, mesmo em crianças inseridas em contextos muito parecidos do ponto de vista social e de desenvolvimento.

Os períodos críticos propiciam o surgimento de formações peculiares, ainda que transitórias e que não se conservem na personalidade tal e qual o são nesses períodos, como acontece com as formações novas das idades estáveis. As formações novas das etapas críticas são assumidas pelas formações das idades

estáveis seguintes, incluindo-se nelas como instâncias subordinadas, sem existência própria e de tal modo transformadas e dependentes que desaparecem como tais, participando do desenvolvimento, mas em estado latente.

Vygotsky exclui da sua periodização o período fetal pela simples razão de que nessa fase não se pode estudar a criança como um ser social. O desenvolvimento ainda está sujeito a leis muito distintas daquelas leis que regem o desenvolvimento da personalidade da criança após o nascimento. Cabe, pois, à embriologia a tarefa de estudá-lo. "A psicologia não estuda o hereditário nem o desenvolvimento uterino como tais, estuda apenas sua influência sobre o processo de desenvolvimento social da criança" (Vygotsky, 1996: 261).

A periodização de Vygotsky inicia-se com a crise pós-natal, que sugere um período de transição e de conexão entre os últimos meses do desenvolvimento intra-uterino e as primeiras semanas após o nascimento. Entre o 2º e o 12º mês decorre a segunda etapa: o primeiro ano. Dois aspectos a caracterizam: 1) o fato de que a relação do bebê com a realidade é necessariamente mediada pelo outro; 2) ainda que a criança seja totalmente dependente do adulto, no primeiro ano não dispõe dos meios fundamentais da comunicação social na forma da linguagem. A peculiaridade do desenvolvimento da criança nessa idade se baseia na contradição entre uma situação de máxima sociabilidade e uma condição mínima de comunicação.

A terceira etapa é a crise do primeiro ano, que se caracteriza pela impetuosidade afetiva, como ocorre em todas as etapas críticas, e pelo surgimento do afeto da personalidade própria, que se constitui no primeiro passo no desenvolvimento da vontade infantil. A quarta etapa, que ocorre entre 1 e 3 anos, é a primeira infância. Dentre os traços essenciais que caracterizam o comportamento nessa idade, Vygotsky (1996) destaca a total dependência da criança em relação à situação imediata. Mas, contraditoriamente, é nessa etapa que surge a linguagem, que representará a linha central de desenvolvimento da criança nesse momento e transformará suas relações com o meio circundante (Vygotsky, 1996, 350).

A quinta etapa é a crise dos 3 anos. Trata-se de uma crise da própria personalidade, uma vez que é produto da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas de seu entorno. Para Elkonin (1996), durante a crise dos 3 anos entrelaçam-se duas tendências mutuamente relacionadas: a tendência à emancipação, à separação do adulto, e a tendência à forma

volitiva de conduta em substituição à forma afetiva. Entre 3 e 7 anos decorre a idade pré-escolar, sexta etapa. Essa idade caracteriza-se pela espontaneidade e por uma certa ingenuidade, de modo que a criança manifesta-se externamente tal como vivencia internamente suas experiências. A passagem da idade pré-escolar para a idade escolar é marcada pela crise dos 7 anos, que é a sétima etapa. Para Vygotsky, o aspecto mais importante dessa etapa é o surgimento dos primeiros sinais de diferenciação entre o aspecto interno e o aspecto externo da personalidade da criança. Isto é, forma-se por volta dos 7 anos uma estrutura que permite à criança compreender o que significam suas vivências, como, por exemplo, estar alegre, estar de bem, etc., de modo que a espontaneidade da etapa anterior se "perde". Essa "perda", no entanto, significa que a criança incorpora em sua conduta o fator intelectual, que se insere entre a vivência e o ato direto; além disso, a criança se torna mais independente.

Entre 8 e 12 anos decorre a oitava etapa, a idade escolar. Do ponto de vista afetivo, consolidam-se as novas formações da etapa anterior, dentre as quais Vygotsky (1996) destaca o amor-próprio e a auto-estima. A nona etapa é a crise dos 13 anos, cujo aspecto mais evidente parece ser a perda do rendimento escolar e da capacidade de trabalho em geral. Vygotsky (1996) entende que essas perdas se devem à mudança na atitude da criança, que passa a agir a partir da compreensão e da dedução, em lugar do processo visual-direto. Essa crise, porém, é positiva na medida em que marca a transição de uma forma inferior para uma forma superior de atividade intelectual. Após a crise dos 13 anos, entre os 14 e os 18 anos, decorre a adolescência. Essa idade não é considerada um momento crítico para Vygotsky, uma vez que se trata de uma etapa de grande vigor vital e pessoal, de sínteses superiores da personalidade e, portanto, bem mais estáveis e duradouras que as obtidas nas idades críticas. De acordo com Elkonin (1996: 403), a investigação da adolescência teve um significado muito especial para Vygotsky, que buscava compreender sobretudo a estrutura semântica da consciência, "o caráter e o conteúdo daquelas generalizações em cuja base se estrutura no adolescente o quadro do mundo". Emerge, nessa etapa, o pensamento por conceitos e, conseqüentemente, o acesso a modos de raciocínio e a conteúdos próprios da ciência.

Piaget

Quanto ao projeto de estudo, o trabalho de Piaget também é marcado por uma diferença importante em relação aos estudos de Wallon e de Vygotsky.

Piaget colocou-se como problema uma questão de natureza epistemológica que ocupava — e ainda ocupa — a mente de muitos filósofos e psicólogos: o estudo dos modos pelos quais chegamos ao conhecimento das coisas e das idéias. Seu projeto intelectual consistia, pois, na elucidação dos processos pelos quais se dá o desenvolvimento cognitivo. Em que pese o fato de sua teoria focalizar um aspecto mais restrito do psiquismo humano, suas pesquisas foram muito abrangentes e a obra resultante, muito vasta.

O estudo de Piaget sobre o desenvolvimento foi um recurso utilizado para atingir seu verdadeiro objeto. De acordo com Pulaski (1986: 16), Piaget "buscava uma 'embriologia da inteligência' que lançasse luz sobre o problema da relação entre o sujeito agente ou pensante e os objetos de seu conhecimento". O sujeito do conhecimento em Piaget — sujeito epistêmico — não é um indivíduo em particular, mas um sujeito ideal, universal e atemporal, porque o desenvolvimento cognitivo segue uma lógica e uma seqüência universais.

Um fato essencial, do qual se deve partir para a compreensão de como se adquire o conhecimento, está em que este resulta de um processo de assimilação dos objetos pelo sujeito cognoscente a partir de estruturas anteriores dadas na sua constituição biológica. O termo *assimilação* é empregado por Piaget com a mesma significação que este tem em biologia, ou seja, "é a incorporação ao sistema genético de caracteres inicialmente ligados a uma interação com o meio" (Piaget, 1973a: 13). Isso significa que os produtos da interação do organismo com o meio são incorporados e integrados a estruturas prévias que, por sua vez, podem permanecer invariáveis ou mais ou menos modificadas sem, contudo, perder suas características originais. Isto é, a assimilação de um objeto provoca uma reação na estrutura prévia e esta se acomoda à nova situação.

Para Piaget (1978: 73) "[...] não se conhece, realmente, um objeto senão agindo sobre ele ou transformando-o (assim como o organismo não reage ao meio senão assimilando-o, no sentido mais amplo do termo)". Isto é, os conhecimentos somente são possíveis se houver uma ação do sujeito que possa acrescentar algo aos dados sensoriais ou perceptivos que atuam, por sua vez, apenas como sinalizadores.

A transformação que se procede no objeto com o fim de conhecê-lo pode se dar de duas maneiras. A primeira, chamada de física, consiste em manipular ou agir sobre os objetos modificando-lhes as posições, os movimentos ou

as propriedades, para explorar-lhe a natureza. Desse tipo de experiência decorre um conhecimento que se obtém por abstração, a partir dos próprios objetos. A segunda maneira é chamada de lógico-matemática e consiste em enriquecer o objeto com propriedades ou relações novas, tais como os "sistemas de classificações, de ordenações, de colocações em correspondência, de enumerações ou medidas, etc." (Piaget, 1978: 75).

O processo de assimilação, de acomodação e a ação são fatores importantes mas não suficientes para explicar a aquisição do conhecimento. De acordo com Piaget (1973a), a gênese das funções cognitivas pressupõe uma estreita ligação entre fatores do meio e o genoma, sendo que os primeiros aumentam em importância em relação ao segundo na medida do crescimento do sujeito. Por isso, o desenvolvimento, e por conseguinte o domínio das funções cognitivas, necessita da intervenção de outros fatores endógenos — a maturação do sistema nervoso e a equilibração — e de outros fatores exógenos — fatores sociais de coordenação interindividual e fatores de transmissão educativa e cultural.

Para Piaget a maturação, ou mais precisamente os fatores biológicos, prescinde dos fatores sociais no decurso do desenvolvimento do indivíduo. Do ponto de vista biológico, o desenvolvimento pressupõe uma seqüência de estágios (tais estágios, por sua vez, subdividem-se em subestágios) que resultam cada um do precedente, exceto o primeiro.

O primeiro estágio é o sensório-motor, que se estende do nascimento até por volta dos 18 aos 24 meses. Caracteriza-se pela diferenciação dos reflexos inatos em comportamentos que expressam atos de inteligência prática, pela conquista da noção de permanência do objeto e pela elaboração do "conjunto das subestruturas cognitivas que deverão orientar as construções perceptivas e intelectuais posteriores" (Palangana, 1994: 20). O segundo estágio, que vai aproximadamente até 5 ou 6 anos, é chamado pré-operatório, e o que o caracteriza é o aparecimento da função semiótica: linguagem, jogo simbólico, imagens etc. O aparecimento da função semiótica e a conseqüente possibilidade de desenvolvimento da linguagem representam, para Piaget, um salto qualitativo extremamente significativo no desenvolvimento: a passagem da inteligência prática para a inteligência representativa. O terceiro estágio, entre os 7 ou 8 anos até os 11 ou 12, aproximadamente, é o das operações concretas; é assim denominado porque nele as ações da criança são baseadas no que está imediatamente presente, isto é,

na realidade concreta. O quarto estágio, dos 12 anos em diante, aproximadamente, é o operatório-formal. Daí em diante o sujeito torna-se capaz de operar não apenas com o real, mas também com o possível (Palangana, 1994). Nesse estágio o sujeito é capaz de pensar em termos abstratos, de formular hipóteses e testá-las, mesmo a despeito da realidade factual. O caráter hipotético-dedutivo do pensamento, a capacidade de controle sistemático de variáveis, o raciocínio lógico-formal são características desse estágio de desenvolvimento que indicam a emergência de um modo de funcionamento intelectual de tipo científico.

De acordo com a concepção piagetiana, a passagem de um estágio para outro evidencia-se por modificações qualitativas no comportamento. Cada estágio somente surge e se desenvolve a partir do que foi construído pelo precedente. Por exemplo, "não é possível chegar às 'operações concretas' sem passar por uma preparação sensório-motora..." (Piaget, 1973a: 28). A idéia desses estágios, portanto, supõe uma certa constância ou uniformidade do desenvolvimento, "sejam quais forem os meios sociais em cujo seio se formam os indivíduos" (Piaget, 1978: 53).

Além da maturação do sistema nervoso, outro fator endógeno necessário ao desenvolvimento cognitivo é o de equilibração das ações, termo esse que deve ser tomado no sentido de auto-regulação. Piaget compara o desenvolvimento psíquico ao crescimento orgânico; e, portanto, como este, orienta-se essencialmente para o equilíbrio.

> "Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável — caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos —, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior [...]" (Piaget, 1973b: 11).

Piaget faz, no entanto, uma distinção entre a forma final do equilíbrio orgânico, mais estática, e a forma final do equilíbrio atingido pela mente, mais móvel. A contradição aparente — equilíbrio móvel — é esclarecida por Piaget (1973b: 12): no caso da inteligência e da afetividade, o fim do crescimento não determina o começo da decadência, como é no caso orgânico, "mas, sim, autoriza um progresso espiritual que nada possui de contraditório com o equilíbrio anterior".

Portanto, para Piaget, o desenvolvimento cognitivo se dá num contexto de sucessão de estados de equilíbrio, sempre de um estado de equilíbrio inferior a um estado de equilíbrio superior. Isso significa que, todas as vezes que as estruturas cognitivas disponíveis ao sujeito não forem capazes de resolver um dado problema, ocorrerá um desequilíbrio, e o processo de equilibração recomeçará na direção de um estado superior. O processo de superação das perturbações cognitivas na direção de um estado superior de equilíbrio denomina-se *equilibração majorante*.

Dentre os fatores do desenvolvimento encontram-se ainda os sociais, que Piaget divide em fatores sociais ou interindividuais e fatores de transmissão educativa e cultural.

Os fatores sociais ou interindividuais são comuns a todas as sociedades. Certas condutas de intercâmbio entre crianças ou entre crianças e adultos acontecem igualmente em quaisquer grupos sociais. Essas condutas, segundo Piaget (1978), agem por seu próprio funcionamento independentemente do conteúdo das transmissões educativas. Como os processos comuns de socialização interferem com os de equilibração, os quais, por sua vez, também são universais, considera-se, na perspectiva piagetiana, que a lógica, enquanto forma final das equilibrações, é ao mesmo tempo individual, enquanto comum a todos os indivíduos, e social, enquanto comum a todas as sociedades.

É nas "pressões sociais diferenciais que se pensa, em geral, ao falar de 'fatores sociais'[...]" (Piaget, 1978: 57). Os fatores de transmissão educativa e cultural são variáveis dentre as diferentes sociedades, e por isso os processos cognitivos também podem ser variáveis dentre as diversas sociedades.

Em resumo, podemos dizer que Piaget construiu uma teoria segundo a qual a criança vai elaborando à sua maneira seu próprio desenvolvimento cognitivo. Isso se dá por etapas, ao longo das quais a criança vai assimilando as experiências por que passa; transforma seu organismo, num processo de acomodação, cujo resultado é sua instrumentalização para lidar com seu meio. Tal estado manifesta-se numa situação de equilíbrio. Todavia, à medida que avança no seu desenvolvimento, surgem para a criança novos problemas antes não percebidos, ou ainda novos modos de responder ao cotidiano. O resultado é um desequilíbrio, e o processo de assimilação e acomodação da nova experiência recomeça na direção de um estágio superior de estruturação cognitiva.

As teorias psicogenéticas de Wallon, Vygotsky e Piaget apresentam claras diferenças teórico-metodológicas em suas postulações, conforme se observou nesta breve apresentação de suas propostas de periodização do desenvolvimento. Podemos destacar, entretanto, alguns pontos de contato entre elas, advindos, de aspectos inicialmente discutidos sobre a questão da periodização do desenvolvimento na psicologia. Por um lado, dada a importância dos limites e possibilidades de desenvolvimento universalmente definidos pelos processos maturacionais, as três teorias trabalham, de diferentes maneiras, com a base orgânica sobre a qual se assenta todo o processo de desenvolvimento humano. Destaca-se aí a maior similaridade entre as propostas quanto mais jovem é o sujeito a que se referem: os bebês wallonianos, piagetianos e vygotskianos são bastante parecidos entre si e se diferenciarão mais e mais, conforme avancem em seu percurso de desenvolvimento. Destaca-se também o papel essencial que é dado à aquisição da linguagem, por volta dos 2 anos de idade, como um marco definidor de importantes transformações no desenvolvimento dos membros da espécie humana, a qual tem na linguagem uma característica que a distingue das outras espécies animais.

Por outro lado, a própria inserção das teorias em determinadas realidades histórico-culturais, que têm como referência a passagem pela escola como forma primordial de atividade das crianças e jovens e o desenvolvimento científico como característica fundamental das realizações sociais consideradas mais avançadas[4], lhes dá uma direção não universal, mas também não arbitrária, isto é, uma direção balizada por atividades, modos de organização, valores, modalidades de pensamento e formas de construção de conhecimento que são historicamente definidos. Nesse sentido é interessante observar, nas três teorias, a importância do momento de ingresso na escola como marco do desenvolvimento e o destaque da idade escolar como um período de desenvolvimento distinto. Nos casos de Vygotsky e Wallon, os termos *idade escolar* ou *etapa escolar* figuram até mesmo no nome dos períodos de desenvolvimento. Ainda com relação aos parâmetros culturais que orientam as teorias, observa-se a importância do pensamento científico como referência para as formas mais sofisticadas de funcionamento psicológico, alcançadas pelos jovens em desenvolvimento. Para os três

4. A questão da valoração dos desempenhos humanos como melhores ou piores, mais avançados ou mais primitivos, é bastante polêmica e merece uma discussão aprofundada que está fora do âmbito do presente texto.

teóricos, o último estágio de desenvolvimento, o mais avançado, corresponde, juntamente com outras conquistas, ao acesso a conceitos e formas de raciocínio de tipo científico. Obviamente nem a escola nem a ciência como forma de construção de conhecimento são instituições universais, presentes em todos os grupos humanos. Por isso mesmo é digno de nota que apareçam como marcadores dos estágios de desenvolvimento em três teorias psicogenéticas distintas. O que as faz tão consensuais é justamente sua preeminência nas culturas em que essas teorias foram produzidas.

A importância do contexto cultural para a etapização do desenvolvimento

Avançando a partir dessas reflexões sobre as formas de periodização do desenvolvimento propostas por Piaget, Vygotsky e Wallon, podemos retornar aos temas inicialmente discutidos neste texto. É bom lembrar que nosso objetivo, aqui, não é aprofundar a discussão das peculiaridades de cada uma dessas três teorias ou confrontá-las com a intenção de avaliar qual a melhor forma de definir períodos ou fases de desenvolvimento. Nosso objetivo é, isto sim, propor uma reflexão sobre a própria questão da periodização. Os diferentes fundamentos filosófico-metodológicos que embasam as teorias do desenvolvimento psicológico proíbem, porém, qualquer posicionamento eclético. Mas, por outro lado, dado que nenhuma teoria do desenvolvimento cobre todos os aspectos do psiquismo humano, uma compreensão densa desse processo exige que diferentes teorias sejam examinadas. Nesse processo de aprofundamento teórico, cada teoria deve ser, ela própria, contextualizada historicamente, e seus autores compreendidos no âmbito de sua inserção como intelectuais que pensaram e escreveram em um determinado tempo e lugar, com diferentes raízes epistemológicas.

Definimos desenvolvimento como o conjunto dos processos de transformação que ocorrem ao longo da vida do indivíduo e vimos que esses processos relacionam-se tanto a fenômenos orgânicos, maturacionais, que permitem asserções universalizantes sobre certos aspectos do desenvolvimento (especialmente nas menores idades), como a processos enraizados historicamente, que requerem uma contextualização histórico-cultural para serem adequadamente compreendidos. Sendo assim, nas etapizações discutidas neste texto é impor-

tante examinar o modo como cada uma delas concebe o papel do contexto histórico-cultural no desenvolvimento psicológico, para que suas propostas sobre estágios não sejam tomadas como uma referência naturalizada da passagem do sujeito humano por um percurso universal abstrato, mas como uma referência historicizada da passagem por um percurso culturalmente contextualizado. Toda sociedade "é organizada por idades e toda sociedade tem um sistema de expectativas sociais com relação ao comportamento apropriado às idades. O indivíduo passa por um ciclo socialmente regulado do nascimento à morte tão inexoravelmente como passa pelo ciclo biológico: uma sucessão de *status* de idade delineados socialmente, cada um com seus direitos, deveres e obrigações reconhecidos" (Neugarten, *apud* Merriam e Caffarella, 1999: 120).

De que sujeitos estamos efetivamente tratando quando postulamos características do desenvolvimento de diferentes etapas da vida? O que significa, por exemplo, em termos de constituição psicológica, ter 9 anos de idade nas complexas sociedades contemporâneas? Qual é a especificidade da adolescência no mundo urbano das grandes metrópoles? Em uma coletânea de textos intitulada *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*, os diversos artigos tratam da televisão, dos *video games*, da rede McDonald's, da boneca Barbie, dos filmes da Disney e de outros temas particularmente relevantes para o delineamento dos modos de inserção social da infância norte-americana contemporânea. O foco privilegiado nesse livro é a idéia de uma nova era da infância, fortemente marcada pelo poder das grandes corporações na moldagem da cultura infantil, que interage com as esferas tradicionalmente associadas à constituição da infância: a família, a escola, os parceiros de brincadeiras no mundo da casa e da rua. "Conhecendo seu poder de mergulhar fundo seus tentáculos na vida privada das crianças, os produtores corporativos da cultura infantil constantemente desestabilizam-lhe a identidade. Ao mesmo tempo, contudo, novos produtos — brinquedos, filmes, TV, *video games*, moda, literatura — esforçam-se em restabelecer novas identidades através do ato de consumo" (Steinberg e Kincheloe, 2001: 26-7).

Em um número especial da *Revista Brasileira de Educação*, sobre juventude e contemporaneidade, que inclui textos sobre movimentos sociais, escola, trabalho, participação política, drogas, gangues, violência, torcidas de futebol, entre outros temas, encontramos uma amostra dos tópicos que dizem respeito a essa categoria atual denominada juventude. No editorial desse número da revis-

ta as organizadoras pontuam: "Em um breve lapso de tempo, mudanças cruciais se impuseram a nós. A rapidez com que se processaram tornou nossa sociedade opaca. A tal ponto que experimentamos hoje uma aguda consciência do novo, e da obsolescência de uma parte pelo menos das categorias através das quais várias gerações de cientistas sociais e educadores pensaram o mundo. O trabalho, a escola, os valores, a política constituem elementos centrais dessas transformações, que afetam os jovens, mais do que outras categorias da população, simplesmente porque se trata de uma história que está nascendo com eles" (Peralva e Sposito, 1997: 3).

Essas duas publicações, que focalizam problemáticas típicas das sociedades pós-modernas, foram mencionadas por ilustrarem, com veemência, a questão da substância histórico-cultural das etapas do desenvolvimento humano. Poderíamos seguir colecionando ilustrações oriundas das mesmas sociedades pós-modernas, referentes, por exemplo, à chamada terceira idade, à pré-adolescência, à idade adulta como período de profundas mudanças (e não de estabilidade), ou de recortes referentes a estágios de desenvolvimento advindos de quaisquer outras sociedades ou grupos culturais. Para além da ilustração do fenômeno aqui discutido, a questão que se nos apresenta é a de trabalhar na construção de teorias que partam da necessidade de compreender a organização das etapas da vida humana como fenômeno histórico. Pode ser que terminemos, mais uma vez, falando em bebês, crianças, adolescentes, adultos e idosos. Mas será importante dar substância a esses ciclos da vida, atrelando-os aos modos concretos de inserção dos sujeitos no seu mundo social, em situações histórico-culturais específicas, nas quais limites maturacionais, universais, interajam com a heterogeneidade cultural, gerando uma espécie de "cultura das idades".

Um último ponto ainda merece ser destacado: mencionamos, inicialmente, ao lado dos fatores maturacionais e das circunstâncias culturais, históricas e sociais nas quais o sujeito vive, as experiências particulares de cada sujeito, os fatores idiossincráticos que fazem com que o desenvolvimento psicológico seja um fenômeno irrepetível. A psicologia do sujeito e sua passagem pelos ciclos da vida, marcados biológica e culturalmente, serão sempre resultado de uma configuração complexa de processos de desenvolvimento que é absolutamente singular. "Por mais que seja possível explicar sociologicamente as variáveis que se articulam e atuam sobre biografias específicas, há sempre algo

irredutível, não devido necessariamente a uma essência individual, mas sim a uma combinação única de fatores psicológicos, sociais, históricos, impossível de ser repetida *ipsis litteris*" (Velho, 1981: 28). Esse olhar para o singular garante que a preocupação com os fatores histórico-culturais na constituição do psiquismo não se transforme em mais uma armadilha determinista.