

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS E PESQUISAS PSICOSSOCIAIS
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E AS ETAPAS DA
CONSTRUÇÃO DO OBJETO PERMANENTE

MARIA DE FÁTIMA PEREIRA

FGV/ISOP/CPGP
Praia de Botafogo, 190 - sala 1108
Rio de Janeiro — Brasil

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS E PESQUISAS PSICOSSOCIAIS
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E AS ETAPAS DA
CONSTRUÇÃO DO OBJETO PERMANENTE

por

MARIA DE FÁTIMA PEREIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para
obtenção do grau de

MESTRE EM PSICOLOGIA

Rio de Janeiro, Dezembro de 1988

A G R A D E C I M E N T O S

- Aos MEUS PAIS pelo carinho e atenção dedicados durante todo o período de realização deste trabalho.
- À FAMÍLIA que aceitou colaborar com este estudo através de sua acolhida sempre atenciosa.
- À Professora EVA NICK pela dedicação, incentivo e compreensão com que orientou este trabalho.
- À MARIA LÚCIA SEIDL DE MOURA pela receptividade ao pedido de co laboração como Co-orientadora.
- À FLORÍPES CASTILHO SALZANO pelo auxílio no levantamento das refe rências bibliográficas.
- A GERSON pelo carinho e paciência com que datilografou este tra balho.
- Ao ISOP e ao CPGP que tornaram possível a conclusão do curso de de mestrado.

— À CAPES pelo auxílio financeiro concedido para as despesas de custeio na etapa de coleta de da dos.

— Às PESSOAS AMIGAS, que de alguma forma contribuíram para a rea lização deste trabalho.

R E S U M O

Este trabalho refere-se a um estudo longitudinal de um bebê, acompanhado em seu desenvolvimento cognitivo e emocional, a partir do oitavo ao décimo oitavo mês de vida.

Baseando-se especificamente em observações sistemáticas realizadas no ambiente natural do bebê, este estudo tem por objetivo analisar o possível paralelo entre a construção da noção de objeto permanente em Piaget e as subfases do processo de separação-individuação.

A visão integrada dos aspectos de desenvolvimento levam a resultados que evidenciam não a determinação de um aspecto sobre o outro, mas a conclusão de que ambos funcionam como estruturas que integram um mesmo sistema interdependente. Neste sentido, na relação mãe-bebê, não é a causa e o efeito que é necessário determinar, mas a compreensão da interação entre o sujeito e o objeto envolvidos neste processo.

A constituição do objeto afetivo, está, portanto, estreitamente relacionado com a construção da noção de objeto permanente durante o período sensório-motor.

S U M M A R Y

This paper is about a longitudinal study of a baby, followed in his cognitive and emotional development, from the eighth to the eighteenth month of life.

Based specifically in systematic observations made in the natural environment of a baby, this study has as its aim analyse the possible parallel between the construction of the notion of "permanent object" in Piaget and the subphases of the process of "separation-individuation".

As a whole, the view of the aspects of development leads to results that prove not the determinations of an aspect above the other, but to the conclusion that both function as structures which integrate the same interdependent system. In this sense, in the relation mother-baby, it is not the cause and the effect that are necessary to be determined, but the comprehension of the interaction between the subject and the object involved in this process.

The constitution of the affective object is, therefore, closely connected to the construction of the notion of "permanent object" during the sensorimotor period.

S U M Á R I O

Agradecimentos	-----	iii
Resumo	-----	v
Summary	-----	vi

	<u>PÁG</u>
I INTRODUÇÃO	01
1 - O PROBLEMA	02
2 - O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL SEGUNDO M. MAHLER	06
2.1 - O PROCESSO DE SEPARAÇÃO-INDIVIDUAÇÃO	06
2.2 - ASPECTOS METODOLÓGICOS	26
3 - O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO SEGUNDO J. PIAGET	31
3.1 - PRINCIPAIS CONCEITOS	31
3.2 - A NOÇÃO DE OBJETO PERMANENTE	42
II REVISÃO DE LITERATURA	52
1 - ANÁLISE COMPARATIVA DOS ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL	53
2 - SÍNTESE DA REVISÃO DE LITERATURA	74
III MÉTODO	80
1 - OBJETIVOS DO ESTUDO	81

	<u>PÁG</u>
2 - TIPO DE ESTUDO	82
3 - SUJEITO	82
4 - VARIÁVEIS	83
5 - INSTRUMENTOS	84
6 - PROCEDIMENTO	87
 IV RESULTADOS	 91
1 - INTRODUÇÃO	92
2 - CARACTERÍSTICAS DA FAMÍLIA	93
3 - DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL	96
3.1 - QUADRO GERAL SOBRE O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL	96
3.2 - ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL	98
4 - DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	117
5 - PARALELO ENTRE O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E AS ETAPAS DA CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE OBJE TO PERMANENTE	123
6 - DISCUSSÃO	129
 C O N C L U S ã O	 136
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 143
 ANEXO 1: INVENTÁRIO PARA AVALIAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	 156

ANEXO 2: PROVA DE I. CASÁTI E LÉZINE: ETAPAS DA INTE
LIGÊNCIA SENSORIO-MOTORA

148

ANEXO 3: EXEMPLAR DA TRANSCRIÇÃO DE UMA OBSERVAÇÃO

162

I - I N T R O D U Ç Ã O

1 - O PROBLEMA

A preocupação pelos estudos que pretendem elucidar os principais aspectos do desenvolvimento humano, levou a uma série de questionamentos que até hoje continuam sem resposta.

A maioria dos estudos realizados até o momento adotam uma posição favorável à visão integrada de seus aspectos, mas os mesmos escolhem um ou outro, chegando alguns a adotar posições radicais e extremadas.

Pensando não em responder a estes questionamentos, mas em entender o desenvolvimento humano como um processo global que integra a diversidade de seus aspectos biopsicossociais, é que este trabalho se propõe realizar um estudo do desenvolvimento emocional e cognitivo através de uma perspectiva interacional.

Tendo em vista esta perspectiva, este estudo tem por objetivo analisar as possíveis correspondências entre a construção da noção de objeto em Piaget durante o período sensório-motor e as subfases do processo de separação-individuação segundo M. Mahler.

Desde já deve-se enfatizar que esta tentativa não se dará no sentido de privilegiar um ou outro destes aspectos, mas no interesse focalizado nos aspectos cognitivos e emocionais como produtos de um mesmo processo.

Piaget (1937) enfatizou a importância de se perceber o desenvolvimento em todos os seus aspectos, mas a sua atenção está mais voltada para os aspectos cognitivos. Seu interesse pe-

las leis do equilíbrio, levou-o a preocupar-se principalmente pela determinação das estruturas necessárias à adaptação à realidade, assim como a considerar que o social não existe por si mesmo, mas como uma série de comportamentos de troca que são mantidos pela criança em relação ao seu meio.

As questões suscitadas pela influência das variáveis ambientais sobre o desenvolvimento cognitivo, levou o autor a concluir que a mãe é a principal representante do meio ambiente da criança e que aliado aos aspectos de enriquecimento e privação podem favorecer ou retardar o aparecimento de estruturas necessárias a adaptação da criança. Ainda neste estudo, Piaget constata que a noção de pessoa estruturada através do relacionamento específico da criança com a sua mãe, ocorre geralmente por volta dos oito meses de idade e que, portanto, é anterior ao conceito de objeto estruturado ao final do período sensório-motor.

Em estudo realizado em 1975, o autor afirma que as experiências cognitivas construídas a partir da experiência sensorial, conduzem a uma sequência de comportamentos repetitivos em relação ao meio. Esta relação inicial da criança com os objetos é realizada através da percepção imediata e da manipulação tátil. É somente ao atingir os dois últimos estágios do período sensório-motor que a noção de objeto permanente se estabelece, possibilitando à criança representar mentalmente o objeto como algo substancial e independente de si mesmo. Esta relação com o objeto ausente de seu campo perceptual, possibilita à criança lembrar e evocar os objetos a qualquer momento, já que ao final deste período já adquiriu a capacidade de representação sim

bólica.

Em outro estudo realizado anteriormente Piaget (1969) afirma que a conduta é uma forma de equilíbrio que se utiliza de instrumentos e técnicas, que são os movimentos da inteligência expressos por meio de modificações e valores finais identificados nos sentimentos. De acordo com esta visão, Piaget sublinhou a importância de se perceber os aspectos cognitivos e afetivos como peças estruturantes e complementares de um mesmo processo.

A evolução da afetividade durante os dois primeiros anos de vida é característica de um quadro geral, que em sua totalidade, corresponde, justamente ao desenvolvimento das funções cognitivas e motoras. A correspondência entre a evolução do desenvolvimento cognitivo e emocional pode assim ser expressa através de três níveis: O primeiro nível faz corresponder os mecanismos reflexos aos impulsos afetivos e as emoções primárias; o segundo nível representa a relação entre as percepções elementares e os primeiros hábitos com os sentimentos elementares e os fatos perceptivos ligados a atividade própria e o terceiro nível, faz corresponder a construção da inteligência sensorio-motora com a escolha de objeto afetivo.

Nos dois primeiros níveis, a afetividade está ligada à ação sem consciência da relação com o outro, já que representa uma fase de egocentrismo geral. O terceiro nível supõe a objetivação dos sentimentos e a relação com atividades descentralizadas do eu. Porém é a partir do segundo ano que a criança passa a apresentar maiores progressos no desenvolvimento afeti-

vo e intelectual. Ela não só é capaz de reconstruir as ações passadas como antecipar as ações futuras, já que agora situa-se no mundo das representações simbólicas, onde os objetos são submetidos as leis espaço temporais e de causalidade. A representação do objeto é acompanhada pela representação de si mesmo, pois agora ela situa-se no mundo dos objetos, sendo então, submetida as suas mesmas leis.

Margareth Mahler (1982) em seus comentários sobre o processo de separação-individuação, declara que o rompimento da órbita simbiótica mãe-bebê que ocorre por volta do quarto mês de vida, está vinculado a uma evolução gradual do sensório como um sistema perceptivo consciente.

Embora os autores citados não tenham realizado um estudo integrado dos aspectos cognitivos e emocionais, deixaram claro, o seu interesse e preocupação por esta visão.

Refletindo estas preocupações, este trabalho propõe-se a realização de um estudo longitudinal de um bebê, que será acompanhado em seu desenvolvimento cognitivo e emocional a partir do oitavo ao décimo oitavo mês de vida. Será baseado em observações sistemáticas, realizadas no ambiente natural da criança, tendo por objetivo a tentativa de analisar os principais aspectos da evolução da noção de objeto permanente e suas possíveis correspondências com as subfases do processo de separação-individuação.

2 - O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL SEGUNDO M. MAHLER

2.1 - O PROCESSO DE SEPARAÇÃO-INDIVIDUAÇÃO

Margareth Mahler, autora psicanalítica, dedicou-se inicialmente ao estudo comparativo do desenvolvimento da criança normal e psicótica.

O entendimento das psicoses infantis, segundo a autora, seria reforçado pelo esclarecimento do Processo de Separação-Individuação. Mahler acredita que o desenvolvimento normal deste processo é universal e posterior à fase simbiótica normal, e que os desvios ocorridos no desenvolvimento deste processo podem levar a um atraso na locomoção e nas funções autônomas do ego. Estes, aliados à dificuldade da criança em separar-se de sua parceira materna, originam a psicose simbiótica infantil.

Buscando entender este processo de forma objetiva, Mahler dedicou-se ao estudo observacional de pares de mães-bebês numa situação natural de observação. Verificou principalmente a qualidade de interação mãe-bebê e os mecanismos de aproximação e distanciamento presentes neste processo.

De acordo com Mahler o nascimento psicológico da criança é distinto de seu nascimento biológico, pois enquanto o primeiro ocorre numa esfera intra-psíquica de difícil observação, o segundo pode ser facilmente entendido através de uma série de constatações observáveis. Para compreender o aspecto intra-psíquico do desenvolvimento é necessário que

se recorra à observação de mecanismos externos, como os hábitos motores, cinestésicos e gestuais, que funcionam como representantes destes fatos internos.

A maioria dos estudos psicanalíticos realizados até o momento, são caracterizados pela busca de informações e dados ligados ao desenvolvimento infantil, que são obtidos através de reminiscências deste período. Foi na tentativa de ampliar esta visão que Mahler voltou-se principalmente para o estudo observacional dos mecanismos de interação mãe-bebê durante os três primeiros anos de vida.

Os conceitos psicanalíticos empregados por Mahler são de grande auxílio para o posterior entendimento de sua teoria. Portanto, ela descreve e define primeiramente os mecanismos de autismo, do narcisismo e da simbiose, que se desenvolvem nos primeiros meses de vida.

Ao definir os processos de separação e individuação, Mahler deixa claro a sua visão de um processo de desenvolvimento complementar, já que estes são processos de desenvolvimento entrelaçados, mas não idênticos entre si. O momento de separação, significa a saída da criança da fusão simbiótica com a mãe e a individuação específica as aquisições necessárias à identificação da criança com características próprias e individuais.

Mahler propõe que a definição destes conceitos levam a uma melhor compreensão das aquisições intra-psíquicas responsáveis pelo desligamento da criança de sua mãe. A identidade só é adquirida a partir do momento em que pode ser representada através de "um sentido de ser", que engloba um investimento de

energia libidinal no corpo da criança.

Segundo Mahler a individuação representa uma segunda forma de nascimento, e sua preocupação é entender por que as crianças psicóticas encontram sérias dificuldades no alcance e estabelecimento do processo de separação-individuação.

Mahler acredita que a impossibilidade da criança psicótica de atingir esta segunda etapa de nascimento pode ser explicada por uma série de características genético-estruturais. Por isso, deve-se estar atento a estas características e investigar este período, procurando obter informações que esclareçam este desajuste no desenvolvimento infantil.

Procurando responder a estas questões, Mahler elaborou as seguintes hipóteses:

- A fase de separação-individuação normal é um pré-requisito para o desenvolvimento do ego e das relações objetais.
- A ansiedade que se manifesta nesta fase é gerada pela consciência de desligamento e pela maturação da função locomotora e outras funções autônomas do ego.
- Para que se desenvolva um sentido de identidade é necessário a ocorrência de uma fase de separação-individuação normal.
- Para que o processo de separação-individuação se estabeleça é necessário a existência da função catalisadora dos cuidados maternos.

A primeira destas hipóteses explica o processo de separação-individuação como uma segunda forma de nascimento no qual a criança liberta-se da concha simbiótica mãe-bebê, e é caracterizada pelo próprio medo da separação.

A segunda hipótese justifica o atraso da prontidão emocional para funcionar separado da mãe. A criança ainda não é capaz de utilizar o outro como organizador ou ego auxiliar.

As últimas hipóteses ressaltam o interesse da mãe que é demonstrado através do contato com a criança em seu papel de facilitadora e propiciadora do desligamento e padronização da personalidade da criança em individuação.

O processo de separação-individuação pode ser melhor entendido a partir do esclarecimento dos primeiros mecanismos de relacionamento mãe-bebê. As primeiras semanas de vida são caracterizadas pela presença do autismo normal. Nesta fase de desenvolvimento, a criança se relaciona com o mundo de uma forma ainda muito rudimentar, pois há uma ausência relativa de catexia de estímulos externos. A criança encontra-se num estado de semi-sonolência e semi-vigília onde a satisfação de suas necessidades se dá no âmbito de uma órbita autista, onipotente e incondicional.

Após esta fase autista, vem logo a seguir o estudo de narcisismo primário que é caracterizado pela completa inexistência de um agente materno. Já o narcisismo secundário anuncia uma consciência ainda que turva de que a satisfação de suas necessidades provém de uma entidade que é externa ao seu próprio eu. É a partir deste momento que se pode então falar de um iní

cio de simbiose.

A simbiose é o estado de indiferenciação ou de fusão com a mãe, onde o "eu" não se diferencia do não "eu" e onde o interior se confunde com o exterior. O estado de fusão com a mãe durante esta fase simbiótica é caracterizado por ser uma fusão somato-psíquica, onipotente, alucinatória, e delirante e por existir através de uma fronteira comum entre indivíduos psicológicamente separados.

A entrada da criança na fase simbiótica é marcada pelo reconhecimento do rosto humano em movimento e pela percepção do sorriso não específico encontrado nos estudos de Spitz (1980). Neste período a criança é inserida num mundo de relações objetais, sendo então capaz de perceber de onde e de quem vem a satisfação de suas necessidades. Embora ainda prevaleçam alguns traços narcísicos, estes não são mais caracterizados pela catexia momentânea dos cuidados maternos.

As representações do corpo da criança estão ainda ligadas a um ego rudimentar, que de um lado é representado pela realidade e de outro pelos impulsos instintivos. Trata-se de um ego corporal com duas representações do eu: Um núcleo interno representado pela imagem do corpo e uma camada externa representada pelos aspectos sensório-motores e perceptivos que contribuem para a formação dos limites do eu corporal.

O cuidado materno é o principal responsável pela transformação do corpo em objeto de narcisismo secundário e pela possibilidade de identificação com o objeto externo.

As principais aquisições da fase simbiótica são a representação de um mundo catexizado na figura da mãe e a capacidade inicial do bebê em reagir aos estímulos internos e externos. Apesar deste progresso a criança ainda não é capaz de uma clara delimitação entre o "eu" e o não "eu".

A partir destas fases e para uma melhor compreensão do processo de separação-individuação, Mahler estruturou quatro subfases:

- A subfase de diferenciação
- A subfase de treinamento
- A subfase de reaproximação
- A subfase da consolidação da individualidade

Os quadros a seguir apresentam as condutas características de cada subfase

QUADRO I

SUBFASE DE DIFERENCIAÇÃO

IDADE (MESES)	C A R A C T E R Í S T I C A S
(4/5m)	<ul style="list-style-type: none"> . Diminuição da dependência corporal da mãe . Receptividade cinestésica . Familiaridade com a metade simbiótica . Sorriso social pouco específico
(6m)	<ul style="list-style-type: none"> . Tentativas de separação-individuação . Coordenação de mãos, olhos e boca . Afastamento da mãe para visualizá-la melhor . Maior interesse pelo mundo externo
(6/8m)	<ul style="list-style-type: none"> . Exploração tátil e manual do rosto da mãe . Envolvimento em jogos de esconde-esconde
(8/10m)	<ul style="list-style-type: none"> . Diferenciação somato-psíquica . Padrão de desenvolvimento cognitivo e emocional . Reação ao estranho com ansiedade e curiosidade

QUADRO II

SUBFASE DE TREINAMENTO

IDADE (MESES)	C A R A C T E R Í S T I C A S
(10/12m)	<p>TREINAMENTO INICIAL</p> <ul style="list-style-type: none">. Capacidade de separar-se fisicamente da mãe. Diferenciação corporal da mãe. Estabelecimento de um elo específico com a mãe. Maior estruturação e autonomia do ego. Relacionamento com a mãe à distância. Necessidade de reabastecimento emocional
(12/15m)	<p>TREINAMENTO PROPRIAMENTE DITO</p> <ul style="list-style-type: none">. Locomoção livre e direta em posição vertical. Catexia libidinal à serviço do ego. Investimento narcísico em suas próprias funções, corpo, objeto e objetivos. Transformação da onipotência mágica em prazer ligado a sua autonomia e auto-estima. Aumento das habilidades motoras e maior exploração do ambiente. Maior aceitação do outro e do estranho como substitutos maternos.

QUADRO III

SUBFASE DE REAPROXIMAÇÃO

IDADE (MESES)	C A R A C T E R Í S T I C A S
(14/18m)	<p>REAPROXIMAÇÃO INICIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> . Estabelecimento do 1º nível de identidade separada da mãe . A mãe é vista como a base de suas descobertas . A fonte de prazer é deslocada para a interação social . Recorrência do medo e curiosidade pelo estranho . Estruturação do ego.
(18/20m)	<p>CRISE DE REAPROXIMAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> . Comportamentos de ambitendência (indecisão) . Insatisfação geral (oscilações de humor, acessos de raiva, agitação e hiperatividade) . Identificação com o outro (imitação) . Mecanismos de clivagem . Fenômenos transicionais . Preocupação com o paradeiro da mãe.
(20/22m)	<p>SOLUÇÃO INDIVIDUAL DA CRISE</p> <ul style="list-style-type: none"> . Diminuição do esforço de reaproximação . Desenvolvimento da linguagem . Processo de internalização (estruturação do super-ego) . Expressão do desejo em fantasias e jogo simbólico.

QUADRO IV

SUBFASE DA CONSOLIDAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE

IDADE (MESES)	C A R A C T E R Í S T I C A S
(20/25/36m)	<ul style="list-style-type: none">. Estruturação do ego e do super-ego. Constância do objeto emocional através da unificação do objeto. Desenvolvimento de funções cognitivas complexas: comunicação verbal, fantasia, jogos e teste de realidade. Desenvolvimento da linguagem gestual do corpo, afeto e motilidade. Representação mental do eu distinta da representação dos objetos.. Formação da identidade do eu.

A subfase inicial de diferenciação é caracterizada pelo desenvolvimento da imagem corporal, iniciando geralmente a partir do 4º ou 5º mês. Neste período a criança encontra-se num estado de receptividade cinestésica, reagindo aos estímulos sensoriais de seu ambiente imediato. Mahler, de acordo com as idéias de Spitz (1980), considera que neste momento já se inicia a familiaridade com a metade materna ou com o seu eu simbiótico, pois a criança já esboça o seu sorriso em direção a mãe.

A partir do sexto mês de vida ocorre então o que Mahler especifica como o **desabrochamento**, que é a tentativa de separação-individuação, que se manifesta nos comportamentos da criança de puxar os cabelos, orelhas e nariz de sua mãe, para poder afastar-se dela e observá-la melhor a distância. Neste momento pode-se falar de uma evolução ontogenética, que permite a criança envolver-se numa série de sensações em seu estado de alerta e vigília e que a tornam capaz de perceber todos os acontecimentos a sua volta.

Do sexto até o sétimo mês a criança lança-se a uma série de explorações táteis e visuais do rosto materno. Envolve-se em brincadeiras e jogos de esconde-esconde. Esta subfase é representativa do surgimento dos objetos transicionais, os objetos macios, flexíveis e mornos ao contato funcionam assim como substitutos do seio materno.

A diferenciação somato-psíquica só ocorre porém durante o sétimo e o oitavo meses, quando um padrão de desenvolvimento cognitivo e emocional surge através da exploração comparativa da figura materna em relação aos demais objetos que lhe são

familiares, e que portanto se distinguem dela.

É durante o oitavo mês que se desenvolve o medo, ou a ansiedade em relação ao estranho. Ao referir-se ao conceito de ansiedade ou o medo característico do oitavo mês de vida, Mahler quer deixar claro que se trata de um termo empregado na teoria de Spitz, mas que diferentemente do autor, acredita que o medo não seja um mecanismo isolado, mas mesclado ao mesmo tempo por curiosidade em relação ao estímulo não familiar.

Segundo Mahler, este fato pode ser claramente evidenciado através de comportamentos característicos da criança de olhar ou procurar com o olhar o paradeiro do estranho que entrou em seu campo perceptual. Assim, não se trata apenas de um medo ou ansiedade provocado por este estímulo, mas também de curiosidade pelo novo e não conhecido.

Tanto a distinção entre o estranho e o familiar, como a própria exploração do estranho, aliados aos acontecimentos característicos desta fase, funcionam como pré-requisitos necessários à aquisição da noção de objeto libidinal e sua socialização, assim como representam os primeiros passos em direção à constância do objeto.

O desabrochar tardio ou prematuro da criança está intimamente ligado com a qualidade de interação mãe-bebê. A mãe é o principal referencial da criança e por isso é também o principal responsável por sua saída ou não da "órbita simbiótica". O desejo materno é que vai dirigir a criança para diante ou paralizá-la na unidade simbiótica.

A segunda subfase ou subfase de treinamento é subdividida em duas etapas: O treinamento inicial e o treinamento propriamente dito. O treinamento inicial caracteriza-se pelos primeiros passos da criança em direção à consciência de desligamento e individuação. É também o momento em que estabelece um elo específico, uma diferenciação corporal em relação a mesma e o crescimento e funcionamento dos aparatos autônomos do ego. Somados a estes acontecimentos, esta subfase é representada pelas explorações precoces da criança, que por outro lado são responsáveis pelo estabelecimento de uma familiaridade cada vez mais constante com relação ao mundo que a cerca.

A noção dos limites corporais é adquirida também nesta subfase, permitindo à criança visualizar e reconhecer sua mãe à distância. A criança obtém a certeza de que o seu afastamento da mãe por alguns momentos, não representa o seu desaparecimento para sempre, mas está amparada na confiança de poder voltar a reencontrá-la assim que tenha necessidade. A mãe se constitui como um objeto estável e a criança pode procurá-la a fim de suprir as suas necessidades de alimentação e contato físico.

A segunda etapa desta subfase, que é o treinamento propriamente dito, ocorre geralmente entre o décimo segundo e o décimo quinto meses, assim como também entre o décimo sexto e o décimo oitavo meses. Caracteriza-se pela presença da catexia libidinal que é posta a serviço de um ego autônomo e de suas funções, assim como nas funções de seu corpo, objeto e objetivos pretendidos.

Quando a criança começa a andar, a posição ereta de

seu corpo e a capacidade de caminhar para distante de seus pais, representam a transformação de parte de sua onipotência em relação a seus pais, em prazer ligado a sua autonomia e auto-estima em desenvolvimento.

Enquanto nos períodos anteriores a criança podia afastar-se relativamente de sua mãe, engatinhando ou amparando-se nos objetos, a criança nesta subfase pode relacionar-se a uma distância cada vez maior com a sua mãe, aumentando conseqüentemente o desempenho de suas atividades motoras.

Mahler comenta que muitas crianças neste período ficam tão empolgadas com a sua nova aquisição que se tornam insensíveis a quedas e batidas. Por outro lado, aceitam com mais facilidade o estranho como substituto de sua mãe. Mas esta aventura, ou "caso de amor" com o mundo dura pouco tempo, pois a medida em que a criança necessita de reabastecimento emocional, corre em direção a mãe procurando o seu apoio.

A terceira subfase, ou subfase de reaproximação, ocorre geralmente por volta do décimo quinto ao vigésimo segundo meses. E é subdividida em três momentos:

- Reaproximação inicial
- Crise de reaproximação
- Solução individual da crise de reaproximação.

Ao final do período de desabrochamento o "toddler", ou seja, a criança que começa a dar os seus primeiros passos desajeitados, alcança o seu primeiro nível de identidade como enti-

dade separada. Iniciando-se também a aquisição da inteligência representativa que culmina com o emprego do jogo simbólico e da fala.

A ansiedade da subfase anterior volta a ocorrer nesta subfase em maior proporção, pois, ao mesmo tempo em que deseja afastar-se da mãe para explorar o ambiente, tem medo de perder o objeto, ou seja, teme pela perda do objeto ou teme pela perda do amor do objeto.

O comportamento de perseguição e fuga caracterizam esta subfase. Ao mesmo tempo em que deseja fugir da mãe, deseja também ser envolvido em seus braços. Estes comportamentos caracterizam o sentimento de ambitendência com o qual a criança se vê envolvida. É a disponibilidade da mãe em compartilhar ou facilitar as atividades da criança que irá demarcar o seu progresso em relação a sua existência separada da mesma e sua conquista do mundo exterior. Ao alcançar os seus primeiros passos em direção a sua identidade, a criança começa por apresentar um medo característico, que é o medo de ser reincorporado por seu par simbiótico. A disponibilidade materna é portanto evidencia da porque é através dela que se dará um incentivo ou não para um desprendimento da criança da órbita simbiótica. Para Mahler é sempre aconselhável que a mãe esteja pronta para atender às principais necessidades do bebê.

A reaproximação inicial ocorre a partir do décimo quinto mês, quando a figura materna passa a não significar apenas uma "base" para as suas atitudes, mas transforma-se também numa pessoa com a qual a criança pode compartilhar as suas descober-

tas do mundo. Todo prazer anteriormente ligado a locomoção livre e direta passa a deslocar-se para os fatores de interação social, os jogos e a imitação, que são as atividades preferidas da criança. Essa expansão social vai além do âmbito familiar, aumentando a esfera de relacionamentos da criança, assim como tornando-a capaz de tolerar as ausências prolongadas de sua mãe.

Durante o décimo sétimo mês aproximadamente, a criança começa a apresentar comportamentos característicos da fase anal. Neste período nota-se a presença de atitudes de ganância, ciúme e inveja de seus pais, além de aparecerem comportamentos de cólera e raiva mesclados à recorrência do medo inicial de estranhos, ansiedade e curiosidade. A descoberta e exploração do mundo externo levam a criança a adquirir uma maior autonomia e interação social, assim como propiciam a estruturação do eu de forma mais coesa.

O segundo período da subfase de reaproximação se dá por volta do décimo oitavo até o vigésimo mês, ocorrendo novamente a partir do vigésimo quarto mês. Neste período ocorre a ambítendência, que é a ambivalência representada nos comportamentos de indecisão da criança, que oscila entre afastar-se ou manter-se próxima de sua mãe. Embora a criança apresente uma grande necessidade de exercitar a sua autonomia, passa por uma série de oscilações de humor e acessos de raiva, ressurgindo também a ansiedade e o medo de estranhos. A vontade de ser autônomo e separado da mãe passa a ter um significado emocional para a criança, de que a mesma pode afastar-se dela, desejando deixá-la ou abandoná-la.

A agitação e atividades características da subfase anterior transformam-se em interesses voltados para o processo de identificação. A criança passa a se identificar com as figuras parentais e a tomar atitudes que pertencem às pessoas com as quais se relaciona.

Durante este período ocorrem as seguintes reações à separação:

- Preocupação com o paradeiro da mãe (embora cognitivamente já saiba compreender que ela possa estar num lugar próximo e que pode retornar, pois já possui a capacidade de perceber e reconhecer o objeto como dotado de permanência).
- Dificuldades em lidar com as ausências da mãe (a ausência é sentida como abandono, e a criança adota comportamentos de agarrar-se e seguir a mãe por todos os lugares).
- Presença de mecanismos de clivagem (a mãe "boa", parece existir apenas na sua fantasia e a mãe "mã" é representada por aquela que se ausenta e a abandona).
- Ocorrência de fenômenos transicionais (demonstrados através dos comportamentos das crianças que tendem a transferir para os objetos o desejo de posse sobre suas mães). Esta subfase é caracterizada pelo emprego do pronome "meu" e pelo desejo de não compartilhar com o outro os objetos que pertencem a sua mãe.

Os padrões individuais de reconciliação que ocorrem aproximadamente por volta do vigésimo primeiro mês de vida, ca-

racterizam a diminuição dos esforços da criança em procurar reproximar-se da sua mãe, também pela diminuição de sua ansiedade em relação à separação materna e alternâncias entre a proximidade e autonomia.

As etapas crescentes de individuação são marcadas pelo emprego da linguagem nominativa dos objetos e pela internalização de regras e exigências sociais. É o início de um superego, que se expressa na habilidade da criança em lidar com os seus desejos e fantasias através de jogo simbólico. Este período é também representativo do início da identidade de gênero, onde se pode notar distintamente os comportamentos característicos da menina e do menino. Os resultados da pesquisa de Mahler demonstraram que as meninas tendem a aproximar-se mais de suas mães, amoldando-se ao seu corpo, enquanto os meninos mostram-se menos dóceis, tendo preferências por atividades motoras.

A quarta subfase é de consolidação da individualidade e início a constância de objeto emocional. Esta subfase vai aparecer aproximadamente a partir do vigésimo segundo mês até o terceiro ano de vida, caracterizando-se por dois objetivos: a individualidade e a aquisição da constância de objeto libidinal. É então que a criança assume a sua individualidade, estrutura o seu ego e precursores do superego, constituído a partir de exigências parentais.

A constância de objeto emocional, termo empregado por Mahler durante esta subfase, está relacionado com a aquisição cognitiva do objeto permanente de Piaget, embora estes termos sejam demarcados por significados diferentes. A constância do

objeto emocional tem um significado psicanalítico e refere-se a representação do objeto materno que satisfaz as necessidades e pulsões da criança, significando algo mais do que apenas a permanência substancial do objeto. O emprego deste termo implica a unificação num só objeto de sua parte "boa" e "mã". Esta unificação é a representação da mãe como um objeto único e integrodo. Enquanto que o termo Piagetiano refere-se a representação mental e a permanência dos objetos físicos.

Mahler exemplifica melhor esta distinção ao citar os trabalhos de Bell (1970). Neste estudo Bell demonstra experimentalmente que os bebês que mantêm um relacionamento harmonioso com suas mães, desenvolvem a noção de pessoa anteriormente à noção de permanência de objetos. A hipótese de Bell está de acordo com as idéias de Piaget, já que ele acredita que a imagem mental funciona como um pré-requisito para o estabelecimento da constância do objeto libidinal, mas que isto não é suficiente para explicar esta aquisição.

Segundo Mahler, não se pode desvincular a aquisição da noção de pessoa permanente da maturação, do desenvolvimento do ego, e das pulsões ambivalentes que ocorrem neste período.

Os mecanismos de ansiedade presentes anteriormente em relação ao paradeiro de seu parceiro materno, dão lugar à capacidade da criança de representar mentalmente a imagem da mãe "boa", como aquela em que pode confiar e procurar quando necessitar. A aquisição da individualidade caracteriza esta subfase, representando o desabrochamento das funções cognitivas, a comunicação verbal pela fantasia, e os jogos de teste de realidade.

As representações mentais do eu vão gradualmente se distinguindo das representações do objeto e preparando o caminho para a formação da identidade do eu.

Embora esta subfase seja marcada por um gradual progresso no desenvolvimento da criança, não significa por outro lado que esteja isenta de obstáculos. A criança ainda não é capaz de se relacionar de forma integrada com os mecanismos de ambivalência desta subfase. Ela ainda encontra dificuldades em lidar com a dor e o desamparo provocados pela diminuição de sua onipotência e da onipotência mágica de seus pais, ao mesmo tempo em que divide o mundo em objetos "bons" e "maus", tendendo a diminuir o seu sentimento de auto-estima.

Mahler considera que a qualidade de interação mãe-bebê funciona como um dos fatores mais importantes que contribui para o estabelecimento de um relacionamento estável, para a aquisição do objeto libidinal constante e para a formação de uma individualidade integrada à uma personalidade estruturada.

2.2 - ASPECTOS METODOLÓGICOS

Os estudos iniciais de Mahler tinham por objetivo verificar a origem das psicoses como sendo de fundo autístico ou simbiótico. Mais tarde, reunindo-se a B.J. Gosliner introduz a hipótese da origem simbiótica humana, acreditando que este fato, aliado ao processo de separação-individuação, representariam aspectos universais do desenvolvimento da espécie humana. As hipóteses de Mahler levaram-na a investigação dos processos de simbiose e de separação-individuação, através de um projeto de pesquisa que tinha por objetivo verificar a universalidade destes processos e os possíveis desvios de um desenvolvimento normal.

Mahler e Furer (1950) realizam um estudo sistemático com o objetivo de esclarecer a psicose simbiótica. Esta pesquisa de ação terapêutica, utilizou um método tríplice, ou seja, o terapeuta se coloca como um agente intermediário e esclarecedor da relação simbiótica mãe-bebê. Neste mesmo período, realiza um estudo piloto com a finalidade de observar os pares mães-bebês normais.

Além de realizar estudos sobre a patologia e a normalidade, Mahler (1959) realiza estudos nos quais pretende verificar os pares mães-bebês médios. Esta classificação refere-se a neurose infantil e a patologia de médio porte. Neste estudo Mahler adotou um grupo de controle de mães médias e seus bebês e mais um estudo piloto no qual verificou o desenvolvimento da identidade do eu e seus distúrbios. Mas, é em 1963 que ela realmente consegue subsídios para realizar uma nova etapa desta

pesquisa. Voltando o seu interesse para a verificação das quatro subfases do processo de separação-individuação, através de um estudo longitudinal de outros pares mãe-bebê.

O método empregado inicialmente por Mahler era o método psicanalítico, assistemático e clínico, progredindo depois para um projeto de pesquisa sistemática de corte transversal e normativo. Mais tarde, com o objetivo de validar as suas hipóteses emprega também o método longitudinal, acompanhando o desenvolvimento da criança a partir do quinto mês até o terceiro ano de vida.

As mudanças aplicadas ao seu método de estudo tinham por finalidade estabelecer um equilíbrio entre o método experimental e o método clínico descritivo. Através do emprego do método experimental e das observações padronizadas submetidas a encontros repetidos podia-se chegar a uma espécie de validação consensual. E através do método clínico descritivo eram levantados os dados sobre a interação mãe-bebê em situações naturais.

As observações foram realizadas no centro de pesquisas do Masters Children's Center, Nova York, duas vezes por semana, numa sala grande com brinquedos. Esta sala era dividida em duas seções separadas por uma divisão de pouca altura, que permitisse a criança visualizar a sua mãe e procurá-la quando necessitasse. Além das observações no centro de pesquisas, eram também realizadas entrevistas semanais com a mãe para se obter dados relevantes sobre o desenvolvimento diário da criança, e sua vida em família. Estas entrevistas com a mãe podiam ser

realizadas em sala separada, como na sala de observação, com a presença ou não da criança. As visitas ao lar eram feitas duas vezes por semana, com o objetivo de observar características da vida familiar, que por algum motivo não se manifestavam no centro de pesquisas. Além destes métodos, eram também realizadas uma série de filmagens da interação mãe-bebê a partir do quinto mês, para registrar os principais momentos do processo de separação-individuação que ocorriam na presença da mãe, as reações da criança à separação e ao retorno materno, as formas de adaptação e defesa, assim como todos os aspectos ligados à aquisição da noção de constância de objeto libidinal.

Os observadores que participavam da pesquisa eram em número três:

- Um observador participante que participava em todos os momentos da interação.
- Um observador não participante que se localizava numa sala ao lado da sala de observação, descrevendo os aspectos da interação através de uma tela unidirecional.
- Um observador participante que tinha a tarefa de observar determinados comportamentos e poder retirar-se da sala para levar informações mais detalhadas para o observador não participante.

Essas observações eram feitas de forma coordenada, através de complementações levantadas por cada um dos observadores.

Segundo Mahler estes observadores funcionavam mais como clínicos, do que como câmeras, já que possuíam formação universitária clínica, que lhes permitia entender com clareza os aspectos observados.

Além dos relatos ocorridos sobre a interação, eram também observados os seguintes aspectos:

- A atividade sensório-motora
- As relações objetais em desenvolvimento
- As reações aos objetos inanimados
- As reações à frustração, agressão e dor
- Comportamentos ambivalentes
- O afeto de humor característico da criança e sua mãe
- As relações da criança com o seu corpo e a noção do "eu, como individualidade.

A pesquisa de Mahler sofreu, porém, algumas mudanças, principalmente relacionadas com as visitas ao lar. Estas passaram a ser mais frequentes, porque neste ambiente podia-se ter a oportunidade de verificar fatos que geralmente não ocorriam no centro de pesquisas. Muitos destes comportamentos relacionavam-se com o período inicial de vocalização da criança.

As crianças mais velhas eram submetidas a observações de atividades mais específicas, as mães não precisavam permanecer tanto tempo na sala de observação, geralmente deixavam a criança no centro e voltavam mais tarde para buscá-las. Assim

permitiam a observação das reações a separação e ao retorno da mãe, além disso, também eram realizadas sessões de jogos que envolviam atividades lúdicas e fantasias.

As crianças ainda eram testadas através dos testes do "Child Study Center", que permitiam verificar com mais detalhes a construção de perfis de desenvolvimento infantil. Os testes eram geralmente aplicados nos períodos relativos ao quinto mês, ao décimo mês e depois ao décimo oitavo e trigésimo meses de idade, por especialistas em testes de desenvolvimento da criança. Os adultos foram também submetidos a uma bateria de testes como: O "Wescheler Adult Intelligence Scale"; "O Rorschach" e o "Thematic Apperception Teste".

Mahler considera que para se entender o desenvolvimento emocional da criança, é necessário levar em consideração todos os aspectos relacionados com a interação mãe-bebê, observando-se principalmente a estrutura específica da personalidade da mãe, sua qualidade de interação e os processos de fantasia consciente e inconsciente. Estes fatores, associados com os dons inatos da criança, é que permitirão uma melhor compreensão do desenvolvimento infantil durante este processo de separação-individuação.

3 - O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO SEGUNDO J. PIAGET

3.1 - PRINCIPAIS CONCEITOS

Os estudos Piagetianos sobre o desenvolvimento cognitivo, especificamente relacionados com o período sensório-motor, representam o interesse básico deste trabalho.

O estudo deste período permitirá entender melhor as bases e os requisitos necessários à aquisição dos processos cognitivos.

A perspectiva Piagetiana do desenvolvimento cognitivo não está restrita apenas aos aspectos intelectuais, abrange também o universo psicossocial.

Os estudos sobre a hereditariedade e os processos biológicos, têm interessado a muitos autores, e Piaget situa-se como um destes autores que se preocuparam em esclarecer a influência desses fatores no processo de aquisição da inteligência.

Segundo Piaget não herdamos a inteligência, mas uma pré-disposição que nos leva a agir e se adaptar ao meio ambiente. Aliás estes são os quesitos necessários à construção da inteligência.

Os processos biológicos e intelectuais estão intimamente relacionados através de um isomorfismo, ou seja, por uma extensão dos modos de funcionamento biológico na formação dos processos intelectuais. O que herdamos então, é toda

uma forma de funcionamento intelectual, que se torna presente durante toda a vida do indivíduo. Esta forma específica de funcionamento por outro lado, está ligada aos invariantes funcionais, que aparecem sobre a forma de processos de organização e adaptação, este último englobando os processos de assimilação e acomodação.

O núcleo da inteligência é formado pelos invariantes funcionais e pelo desenvolvimento de um processo de equilíbrio simultâneo de estruturas.

Piaget afirma que a criança não é um mero receptáculo de seu meio, sua inteligência é construída através de trocas constantes com o ambiente. Esta relação é quase sempre adaptativa e tem por finalidade reequilibrar o sujeito em relação aos acontecimentos novos e inesperados.

A adaptação é constituída a partir de dois processos: a assimilação e a acomodação, aspectos complementares de um mesmo mecanismo intelectual. Na assimilação o relacionamento do sujeito com o mundo e com os objetos é feito através da incorporação das características dos objetos a esquemas e estruturas já existentes. Trata-se de um ajuste dos objetos ou acontecimentos às características próprias de cada indivíduo. Já na acomodação, o que ocorre é um ajuste ou adaptação do sujeito aos acontecimentos e objetos, trata-se da modificação da própria estrutura para adaptá-la às novas experiências. A ação equilibrada entre estes dois processos é que vai caracterizar o ato inteligente. Este processo de equilíbrio está também relacionado com a auto-equilibração, que se desenvolve na vida biológica e

psicológica, representando uma forma paralela entre o desenvolvimento destes dois aspectos.

Quando se refere ao conceito de equilíbrio, Piaget quer deixar claro que não se trata de um equilíbrio sem mobilidade, mas de atividades que possuem uma estabilidade relativa, submetida sempre a novas reestruturações e adaptações do sujeito ao meio. Para ele é um "equilíbrio majorante". O processo de equilíbrio envolve a organização de estruturas cognitivas num sistema integrado e interdependente, onde cada elemento que compõe a estrutura está subordinado a uma nova totalidade ou sistema. A adaptação é uma forma de relacionamento do organismo com o ambiente externo, enquanto a organização supõe o relacionamento de estruturas internas, mas estes dois aspectos são indissociáveis:

"... É adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é ao se organizar que ele se estrutura às coisas." (Piaget, 1952, p. 78)

O equilíbrio do organismo ao meio envolve uma série de organizações que são obtidas por meio da ação coordenada entre o organismo e as estruturas cognitivas construídas a partir de seus esquemas correspondentes. Estes esquemas são a representação de toda forma de pensamento ou ação que se expressam em uma sequência repetitiva. São estruturas cognitivas, compostas de elementos que formam totalidades organizadas e interdependentes. Os esquemas iniciais formam-se a partir de manipulações concretas do sujeito, passando mais tarde a se transformar em ações e atos internalizados.

A teoria construtivista de Piaget dá relevância especial ao papel da ação, como propiciadora da construção de estruturas cognitivas. É através da interiorização de suas ações, que o sujeito pode projetar-se de seu mundo concreto e objetivo para um mundo mais abrangente e abstrato das representações mentais. Esta transformação não forma porém estruturas totalmente novas, pois a estrutura seguinte é uma sequência e abstração de estruturas anteriores.

A sequência no desenvolvimento das estruturas cognitivas, qualifica a aquisição da inteligência como uma forma evolutiva ou epigênese. As estruturas se organizam das formas mais simples até as formas mais complexas, e a inteligência se desenvolve por Períodos e estágios.

Piaget descreve o desenvolvimento da inteligência em três períodos principais: O período sensório-motor; O período das operações concretas e o Período das Operações formais. A coordenação entre os períodos se faz por equilibrações cada vez mais constantes. À medida em que as estruturas se integram aos novos sistemas, passam a se organizar numa nova série de reequilibrações, mais estáveis e mais abrangentes.

O interesse deste estudo pela teoria Piagetiana, está restrito ao Período sensório-motor e as equilibrações cognitivas que ocorrem em seus respectivos estágios.

Durante os dois primeiros estágios deste período a criança se relaciona com o mundo através dos reflexos, suas ações são o prolongamento de seu estado biológico. Não se diferenciando dos objetos a criança não consegue também distinguir o seu

próprio eu das atividades externas. É através da organização de suas atividades sensório-motoras que passará a se relacionar com o mundo de forma prática e exploratória. A seqüência repetitiva de atos e esquemas, permite a criança liberta-se lentamente de seu mundo egocêntrico construindo então um universo mais prático e objetivo. A distinção entre os estímulos internos e externos, permite a criança sair do mundo indiferenciado, passando a se perceber como uma entidade separada e distinta dos objetos com os quais se relaciona. O seu corpo não é apenas mero receptáculo de estímulos, mas constitui-se como um objeto que se localiza num determinado tempo e espaço, submetido as mesmas leis espaço-temporais dos objetos.

Ao final do período sensório-motor, o mundo prático e objetivo transforma-se num mundo das representações simbólicas. A internalização das ações irá permitir à criança a utilização de soluções cada vez mais sofisticadas, ela não só é capaz de abstrair como criar novos métodos de solução.

O quadro a seguir caracteriza os estágios deste período.

QUADRO V

O PERÍODO DA INTELIGÊNCIA SENSÓRIO-MOTORA

ESTÁGIO 1 (0-1 mes)	-----	Uso dos reflexos
ESTÁGIO 2 (1-4 meses)	-----	Reação circular primária
ESTÁGIO 3 (4-8 meses)	-----	Reação circular secundária
ESTÁGIO 4 (8-12 meses)	-----	Coordenação de esquemas secundários
ESTÁGIO 5 (12-18 meses)	-----	Reação circular terciária
ESTÁGIO 6 (18-24 meses)	-----	Invenção de novos meios através de combinações instrumentais

O primeiro estágio de desenvolvimento da inteligência sensório-motora é caracterizada pelo uso indiscriminado dos reflexos e pelas atividades egocêntricas. A criança recém-chegada ao mundo ainda não é capaz de distinguir as próprias atividades dos objetos externos, não diferencia o seu eu do mundo externo.

Neste estágio pode-se verificar o emprego dos invariantes funcionais como prolongamento do desenvolvimento biológico, a criança mal consegue distinguir os mecanismos acomodativos dos mecanismos de assimilação. Aliás esta distinção só ocorre a partir do terceiro estágio. Os esquemas de ação empregados pela criança são totalidades rígidas que não apresentam nenhuma coordenação entre si. Os reflexos iniciais do bebê irão se transformando nos primeiros hábitos à medida em que o sujeito passa a se relacionar de maneira mais prática com o ambiente. Este último aspecto já anuncia a sua entrada no segundo estágio. As assimilações adquiridas, características deste estágio se apresentam como repetições de esquemas sensório-motores necessários à adaptação do organismo ao meio. Estas repetições envolvem o emprego de reações circulares primárias, que são atividades relacionadas com o próprio corpo da criança, distintamente das reações circulares secundárias, que estão voltadas para as atividades externas.

Os comportamentos de sucção, preensão, e visão são exemplos de atividades circulares primárias, nas quais a criança se relaciona consigo mesma e com o seu eu. Os atos de sucção e visão estão relacionados entre si através de pistas vi-

suais que antecipam a hora da amamentação. E os esquemas visuais são formas passivas e desordenadas de se relacionar com o meio, demonstrando que a criança não é capaz de seguir os objetos com o olhar, mas apenas olhar para os objetos imóveis ou para aqueles que se movem diante de sua visão. O mesmo ocorre com os esquemas de audição e vocalização, pois a criança restringe-se a repetir os sons que ela mesma produz e a distinguir aqueles que lhe causam prazer, mais ainda é incapaz de coordenar os esquemas entre si.

As atividades deste estágio estão relacionadas com uma série de tateamentos ou descobertas fortuitas que são obtidas por acaso. Não existem ações intencionais providas de causalidade, assim como não existe ainda a noção de um objeto externo.

É no terceiro estágio que a criança se distancia de seu estado egocêntrico e passa a se interessar pelos acontecimentos externos, através da repetição de hábitos motores que provocam resultados interessantes sobre o ambiente. A coordenação de esquemas característicos deste estágio, refere-se a representação de seqüências de esquemas comportamentais adquiridos que ainda não tem limitados os empregos de meios e fins. Assim as reações da criança ao meio são meras repetições de esquemas empregados anteriormente com sucesso.

O progresso deste estágio está relacionado com a interação da criança com o seu meio externo. É adaptando-se a novas situações que ela começa a empregar distintamente os mecanismos de assimilação e acomodação. A relação com o mundo dos objetos caracteriza as primeiras explorações reais e concretas

do mundo. Ao lidar com os acontecimentos novos a criança utiliza os processos de assimilação de reconhecimento e assimilação generalizadora, que ainda representam uma espécie de relação contaminada pelo emprego de esquemas habituais. São assimilações contemplativas na presença de imagens e objetos conhecidos ou generalizações onde o novo é apenas incorporado aos esquemas antigos.

A criança do terceiro estágio ainda não consegue empregar atos intencionais, estes necessitam do prévio conhecimento das finalidades e dos objetivos a serem alcançados. Neste estágio a criança só descobre a solução dos problemas mediante o emprego de uma série de tateamentos que, por acaso, obtém sucesso.

O quarto estágio indica o emprego coordenado de esquemas secundários e o progresso da criança em direção ao início da intencionalidade.

Ao contrário dos estágios anteriores, a criança deste estágio não necessita mais empregar uma série de tateamentos e repetições até alcançar o objetivo pretendido. Utilizando reações circulares secundárias a criança pode agora coordenar dois ou mais esquemas formando novas totalidades.

O interesse da criança pelos objetos externos, e a sua busca incessante de novidades, possibilitam a intensificação de sua capacidade em distinguir os meios e fins empregados em diversas situações. Os obstáculos não representam mais uma impossibilidade de ação, pois são afastados e removidos com facilidade pela criança.

Segundo Flavell (1986) embora Piaget não se refira a uma conscientização dos atos, pode-se neste estágio falar de uma consciência traduzida pelo desejo da criança em alcançar uma determinada finalidade, que é anterior e independente dos meios empregados.

A intencionalidade e a experimentação ativa do ambiente, são características que definem este estágio. A manipulação cada vez mais constante dos objetos e a forma ativa de se relacionar com o mundo externo, permitem uma maior distinção entre as qualidades pertencentes aos objetos e as qualidades pertencentes a si mesma.

A forma ativa de exploração do ambiente, transforma-se, no quinto estágio, no emprego de novos métodos de solução. Enquanto no estágio anterior a criança restringia-se ao emprego de soluções anteriormente empregadas com sucesso, a criança deste estágio inventa novos métodos de solução e busca a novidade por si mesma.

O emprego de reações circulares terciárias marca este estágio, estas reações são formas repetitivas de ações que se apresentam numa sequência submetida a variações. São distintas dos comportamentos mecânicos, pois possuem a finalidade de descobrir novos métodos de solução e experimentação, são experimentos que buscam "ver" as consequências de suas ações sobre o meio. A criança inventa novas situações e novos métodos de solução sem a necessidade de empregar sequências de esquemas antigos e habituais.

Este estágio caracteriza também o início da aquisição

da noção de objeto, pois ao se relacionar de forma ativa e objetiva com o mundo externo, a criança começa a diferenciar as suas próprias atividades das características que pertencem aos objetos. Percebe a delimitação entre o seu próprio corpo e os objetos do mundo externo.

O desenvolvimento da inteligência ocorre paralelamente à construção do mundo real, portanto é neste momento que se distinguem as categorias de objeto permanente, espaço, tempo e causalidade. Estas categorias presentes desde o início no desenvolvimento da criança, passam agora a se estruturar a partir de uma descentralização das atividades relacionadas com o próprio corpo em direção às atividades voltadas para um mundo concreto e real.

A noção de objeto permanente, no entanto, só é definitivamente estabelecida no sexto estágio, quando a criança é capaz de representar mentalmente os acontecimentos e prever novas soluções através de combinações mentais. Ao combinar mentalmente os fatos, a criança constrói novas totalidades, reorganizando os esquemas anteriores através de métodos dedutivos e invenções de novos meios sensório-motores.

A adaptação do sujeito ao meio e a solução de novos problemas é feita através de mecanismos internos e abstratos. Os tateamentos e as tentativas de ensaio e erro cegas não são mais necessárias, pois a sua relação com o mundo é feita através de combinações mentais que antecipam as soluções dos problemas. A combinação de esquemas não é prática, mas mental e a inteligência sensório-motora evolui para a inteligência reflexiva e re-

presentativa.

A aquisição da noção de objeto permanente permite à criança representar mentalmente os acontecimentos e os objetos que não estão presentes em seu campo visual. É através da noção de permanência que a criança então adquire a noção de realidade e suas conseqüentes noções de tempo, espaço e causalidade. A partir daí a criança começa a perceber que os objetos não se situam num espaço por acaso, eles estão envolvidos em relações espaço-temporais e submetidos a alguma espécie de causalidade. A compreensão destas relações necessita que a criança tenha um prévio conhecimento de si mesma.

Ao perceber a possibilidade de movimento dos objetos com deslocamento no espaço, a criança é também capaz de perceber os movimentos inversos e reversíveis. O mesmo objeto que se desloca de um ponto A para um ponto B, pode inversamente retornar para o seu ponto inicial. As noções de espaço e reversibilidade estão intimamente relacionadas com a noção de permanência. Mas os objetos também não se locomovem por acaso no espaço, é necessário que se perceba a existência de atos intencionais que têm a sua origem numa determinada pessoa e que são por ela causados. Desta forma é que se distinguem as causas das ações que as provocam.

A noção de causalidade organiza os acontecimentos através de uma sequência temporal, onde as causas antecedem e determinam os seus efeitos.

É através de mecanismos mentais e abstratos que a criança pode reconstruir as causas a partir dos efeitos ou eviden

ciar os efeitos quando tem o prévio conhecimento das causas. O mesmo ocorrendo com a reconstrução dos objetos, quando se mostra a criança uma parte do objeto ela já é capaz de reconstruir mentalmente o todo a partir de suas partes.

O nascimento da inteligência integra a criança num mundo de relações físicas e espaço-temporais, ao mesmo tempo em que representa a sua evolução de um mundo concreto e objetivo, para um mundo das representações mentais e dos processos simbólicos. A criança não só age concretamente sobre o mundo, como é capaz de imaginar e inventar novos métodos de solução através de mecanismos internos, abstratos e mentais.

3.2 - A NOÇÃO DE OBJETO PERMANENTE

Em seus estudos sobre a construção do Real (1970) Piaget nos mostra que a noção de objeto é construída a partir da experiência. É através de uma descentralização e da saída de seu estado egocêntrico que a criança adquire a noção de objeto, a consciência de si mesma e se instaura num universo mais estruturado e objetivo.

Segundo Piaget a evolução dos aspectos representativos da noção de objeto, espaço, tempo e causalidade ocorrem paralelamente ao desenvolvimento da inteligência. Portanto, o desenvolvimento da noção de objeto está simultaneamente relacionado com a aquisição de mecanismos intelectuais, que permitem a construção de um universo ao mesmo tempo externo e estável.

A noção de objeto, assim como a aquisição da inteligência sensório-motora desenvolve-se em seis etapas.

As duas primeiras etapas de desenvolvimento da noção de objeto, caracterizam-se por não apresentar nenhum comportamento especial relacionado com a permanência dos objetos. A criança é apenas capaz de reconhecer os acontecimentos diários, não percebendo os objetos como substâncias envolvidas em relações espaço-temporais e submetidas a causalidade. É a partir da terceira etapa que surge um início de permanência relacionado com os objetos presentes em seu campo perceptual. A criança consegue reconstruir um objeto apenas pela fração visível do mesmo.

Na quarta etapa a criança já consegue reaver com sucesso os objetos submetidos a deslocamentos visíveis e empregar métodos de solução em que anteriormente obteve sucesso.

A quinta etapa anuncia a percepção dos movimentos de deslocamentos dos objetos para lugares diferentes, mas este progresso ainda está restrito às percepções atuais.

É na sexta etapa do desenvolvimento da noção de objeto que a criança é então capaz de reaver os objetos submetidos a uma série de deslocamentos invisíveis, pois neste momento já se desenvolveu a sua capacidade de representar mentalmente os acontecimentos e objetos não presentes em seu campo perceptual.

Após este resumo das etapas da noção de objeto será feita uma descrição mais detalhada de cada uma dessas etapas.

Durante as duas primeiras etapas verifica-se o uso dos reflexos e dos primeiros hábitos adquiridos. Ao lidar com os a-

acontecimentos de seu mundo externo, a criança passa a estruturar as suas experiências através de quadros cada vez mais estáveis. A relação com o mundo é feita por mecanismos de assimilação destes quadros, que pouco a pouco se transformam em assimilação generalizadora e recognitiva. À medida em que a criança repete continuamente os seus esquemas de ação, estes vão se tornando cada vez mais familiares, assim como vão permitir que ela reconheça as suas próprias ações. Esta capacidade de reconhecimento porém, está restrita às suas próprias ações, não permitindo ainda o reconhecimento dos objetos que experiencia. A capacidade de reconhecimento da criança é inicialmente subjetiva, só mais tarde, com o emprego da assimilação, que realimenta os esquemas anteriormente construídos, é que pode-se falar numa verdadeira "recognição". Esta se apresenta sob a forma particular de assimilação.

É a coordenação entre os esquemas de preensão e visão ou a série de coordenações entre os vários esquemas intersensoriais que logo levarão a criança a antecipar os acontecimentos e a relacionar-se com mais intensidade com os acontecimentos do mundo externo. Estes fatos representam um avanço no desenvolvimento da criança, mas não representam ainda a aquisição da noção de objeto, já que suas ações ainda estão voltadas para as ações que se apresentam em continuidade com o ambiente.

As coordenações intersensoriais empregadas pela criança são necessárias para a sua maior compreensão do mundo, assim como também são responsáveis por sua desvinculação de atividades próprias de percepção atual em direção a um quadro de relações espaço-temporais e causais.

Ao procurar ver o que ouve, a criança está empregando um tipo de identidade subjetiva na qual a coordenação sensorial entre os esquemas visuais e sonoros é apenas um prolongamento do ato de procurar ver, já que o que existe são percepções de quadros atuais e não propriamente a noção de permanência de objetos. À medida em que estes quadros desaparecem de sua percepção imediata passa a acreditar que os objetos deixaram de existir e fica na expectativa de que eles voltem a aparecer.

O início da permanência dos objetos só irá acontecer na terceira etapa. Através da ação própria a criança tenta obter os objetos que visualiza, ao mesmo tempo em que começa a procurar os objetos que desaparecem a sua vista. O progresso relacionado com a aplicação de esquemas intersensoriais vai permitir a coordenação de ações que levam a construção de um universo mais coerente e prático. Esta etapa de desenvolvimento da noção de objeto é composta por comportamentos intermediários que englobam os seguintes aspectos: Acomodação visual aos movimentos rápidos, apreensão interrompida, reação circular diferenciada, reconstrução de um todo invisível a partir de uma fração visível e supressão de obstáculos que impedem a percepção imediata.

A coordenação aos movimentos rápidos se apresenta como uma forma de prolongamento dos comportamentos característicos da segunda etapa, mas já anunciam um progresso na forma de relação com os objetos, pois a criança não se restringe apenas a procurar os objetos no local onde eles desapareceram pela primeira vez, empreende-se também a procurá-los em outros locais. Este progresso no entanto ainda está restrito aos movimentos de aco-

modação ligados a percepção de quadros atuais. Não sendo capaz de perceber os deslocamentos dos objetos, a criança busca com frequência somente aqueles objetos que teve a oportunidade de ter em suas mãos e que logo a seguir os deixou cair. Embora não tenha acompanhado os deslocamentos dos objetos, terá mais facilidade de procurar aqueles objetos que estiveram primeiramente em suas mãos. Assim como na etapa anterior a relação com os objetos ocorre através da percepção imediata, a criança apenas segue com o olhar os objetos que são colocados a sua frente, ou segue a trajetória dos objetos que deixa cair de suas mãos.

O avanço desta etapa está relacionado com as atividades de apreensão dos objetos. Relatando as observações que realizou com seus filhos, Piaget especifica que Jacqueline, aos oito meses de idade, só era capaz de perceber os deslocamentos dos objetos se estes primeiramente tivessem passado por suas mãos. Caso contrário, eles se perdiam ou se misturavam com outros quadros, sem apresentar nenhuma materialidade.

A colocação de obstáculos que impedem a criança de alcançar os objetos é outro fator que leva a crer que a criança nesta etapa ainda não adquiriu a noção de permanência, pois logo ela se desinteressa pela continuidade de suas atividades, sem inventar ou buscar novos meios para reencontrar os objetos.

As reações circulares diferenciadas que aparecem nesta etapa referem-se a objetos que se circunscrevem em quadros de reações primárias e secundárias. Estas reações porém ainda não se apresentam como suficientes para dar o caráter de permanência substancial e espacial aos objetos, já que se relacionam a

um quadro de ações atuais, onde os objetos se apresentam como coisas que estão a disposição da criança e onde a permanência é global e prática. Os objetos submetidos a um desaparecimento parcial são concebidos como quadros que logo se transformam numa totalidade. Esta transformação é vista como um acontecimento que está restrito aos desejos da criança e não a sua capacidade de perceber os objetos como permanentes. Os objetos que desaparecem sob anteparos, são logo procurados na mão do experimentador ou em outros lugares onde foram escondidos pela primeira vez. A criança ainda não é capaz de perceber que os objetos podem estar escondidos embaixo de anteparos. E, quando se interrompe seus movimentos de preensão, passa a acreditar que os objetos deixaram de existir.

O comportamento prático da criança, combina em um só quadro os acontecimentos externos e internos. Como ainda não se percebe como entidade separada e individualizada, a criança vive em função de suas próprias ações e acontecimentos que se apresentam indissociados dos objetos. Os objetos só têm existência a partir do momento em que se associam às suas ações através de esquemas de assimilação, que integram num único quadro as representações internas e externas.

A manipulação concreta dos objetos permite à criança percebê-los como formas constantes, situadas num determinado espaço e submetidos a uma série de deslocamentos. Mas, estes fatos ainda não são suficientes para demonstrar a sua capacidade de relacionar os objetos percebidos como dimensões constantes situados em grupos objetivos de deslocamentos.

A quarta etapa caracteriza-se pela busca ativa do objeto desaparecido, sem levar em conta a sucessão de deslocamentos invisíveis. A criança já consegue procurar os objetos escondidos atrás de anteparos e buscar os objetos que não estão visíveis.

O progresso desta etapa está relacionado com o desenvolvimento da noção de permanência do objeto, estando porém restrito as suas localizações iniciais. A criança não percebe os deslocamentos dos objetos de uma posição para a outra. Quando o objeto se desloca de seu ponto original, para uma nova posição, ela apresenta o comportamento característico de procurá-lo no local onde ele apareceu pela primeira vez. Não se confere aos objetos posições móveis, estes estão inseridos em posições rígidas e absolutas.

Os mecanismos intelectuais presentes nesta etapa prolongam os movimentos da etapa anterior e caracterizam-se pela subordinação dos meios aos fins e pela coordenação de esquemas heterogêneos.

Ao completar oito meses a criança é capaz de reencontrar a sua mãe num simples jogo de esconde-esconde, mas não é capaz de similarmente encontrar os objetos escondidos. Piaget esclarece que as representações das pessoas como quadros substanciais, são percebidas mais cedo e com mais rapidez do que os quadros que envolvem os objetos inanimados.

A criança reage aos deslocamentos dos objetos através de formas específicas. Ela pode procurá-las através de reações típicas ou residuais. Na reação típica, a criança, embora te-

nha percebido o deslocamento dos objetos para locais diferentes, irá procurá-los no local onde foram originalmente escondidos. Já na reação residual, ela percebe o deslocamento e o procura em sua nova posição, mas não o encontrando, volta a procurá-lo em sua posição original.

Nesta etapa, como nas anteriores, os objetos estão ainda na dependência das ações práticas de caráter fenomenista e dinamista. São fenomenistas porque estão restritas a contextos determinados e dinamistas porque relacionadas com ações que anteriormente obtiveram sucesso nas tentativas de reencontrar os objetos. Para que as coisas se transformem é necessário que a criança tome consciência das relações de posição e deslocamento e que os aspectos fenomenistas dêem lugar ao racionalismo geométrico.

A quinta etapa da noção de objeto anuncia principalmente a capacidade da criança em tomar consciência dos deslocamentos sucessivos dos objetos. É na medida em que a criança passa a perceber os deslocamentos visíveis dos objetos, que se torna capaz de se desvincular de seu contexto fenomenista e prático, adquirindo então a noção de permanência dos objetos. Ao mesmo tempo em que progride nestes aspectos, quando submetida a deslocamentos mais complicados, a criança volta a empregar os métodos práticos que lhe garantiam algum sucesso. Pode-se dizer que ainda não se constituíram grupos espaciais coerentes e ordenados no tempo. Para que a memória se constitua é necessário que se estabeleçam uma série de relações espaciais submetidas a uma sucessão temporal.

Embora tenha ocorrido um grande avanço nesta etapa, a criança ainda fica perplexa diante dos objetos que vê desaparecer numa série de deslocamentos invisíveis.

É somente na sexta etapa, quando percebe os deslocamentos invisíveis, que passa a transformar as coisas percebidas em objetos. Quando a criança percebe os deslocamentos invisíveis é então capaz de entender que os objetos são entidades dotadas de permanência e que são independentes de suas próprias ações e finalmente constrói os objetos e os percebe em relações espaço-temporais.

A formação do objeto como entidade substancial não mais necessita do emprego de mecanismos perceptivos diretos e das atividades atuais do sujeito. Neste momento os deslocamentos passam a ser autônomos e inseridos num mundo de representações e relações abstratas. Mesmo que a criança não tenha a chance de visualizar o deslocamento e o desaparecimento dos objetos, ela já é capaz de percebê-lo como uma extensão constante que pode ser reencontrado.

As etapas anteriores caracterizavam a existência dos objetos na dependência da percepção atual e de índices que levavam a permanência dos objetos. Nesta etapa os deslocamentos podem ser deduzidos através da capacidade de representar mentalmente os objetos.

O universo da criança passa a ser regido por determinadas leis onde as coisas se transformam em objetos reais independentes das atividades do eu.

Através de uma série de imitações interiorizadas em representação, a criança pode agora visualizar o seu próprio corpo como semelhante aos demais. À medida em que sai de seu egocentrismo, ela passa a se estruturar como um corpo localizado no mundo exterior dos objetos, assim se desvinculando das ações próprias.

A dissociação das atividades internas e externas confere-lhe um status de objeto localizado num espaço, submetido a relações temporais e causais. Como a formação do universo é inseparável da constituição do objeto, é através da própria noção de permanência que ela estrutura este universo e o ordena num sistema de relações que se combinam num espaço temporal submetido as relações de causa e efeito.

*"... Um objeto é um sistema de quadros perceptivos, dotados de uma forma espacial constante através de seus deslocamentos sucessivos e constituindo um termo isolãvel nas séries causais que se desenrolam no tempo."
(Piaget, 1970, p. 89)*

Ao final do estágio sensório-motor, a construção do objeto já está formada, e a criança está apta a se engajar num universo das representações dedutivas.

A aquisição da noção de permanência substancial dos objetos, desvincula a criança de suas atividades próprias, ela transforma a si mesma num objeto, localizado num espaço e submetido às mesmas leis que os outros objetos.

Concluindo, ao final desta sexta etapa o sujeito desloca-se de um plano prático e objetivo para um plano das representações e do pensamento conceitual.

II - R E V I S Ã O D E L I T E R A T U R A

1 - ANÁLISE COMPARATIVA DOS ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL

Na parte introdutória deste trabalho mencionou-se as dificuldades encontradas em reunir estudos sobre a visão integrada do desenvolvimento em seus aspectos cognitivos e emocionais. Foram apresentadas as principais teorias a serem abordadas neste estudo e o objetivo de se tentar chegar a um paralelo entre estes dois aspectos. Agora será feita uma revisão dos estudos que de alguma forma, contribuíram para uma melhor compreensão do desenvolvimento da afetividade e da inteligência sensorio-motora durante os dois primeiros anos de vida.

Piaget e Inhelder (1974) em seus estudos sobre o período sensorio-motor, relatam as dificuldades com que se deparam os teóricos que pretendem estudar o desenvolvimento da afetividade durante este período inicial de vida. De acordo com os autores enquanto os aspectos cognitivos se apresentam de forma clara, os aspectos emocionais levam ao risco do adultomorfismo em suas interpretações, pois geralmente são baseados em estudos reconstrutivos sobre a infância realizados a partir da patologia adulta. Este método é subjetivo e sujeito a uma série de erros interpretativos, portanto é necessário que se utilizem métodos mais objetivos que permitam a verificação de características emocionais de desenvolvimento. Neste sentido, os autores citam as contribuições de Spitz e Décarie, que empreenderam estudos mais sistemáticos, com o emprego de observações detalhadas e controle das variáveis a serem estudadas.

Acreditando na correspondência entre o desenvolvimento dos aspectos emocionais e cognitivos, os autores elaboraram uma síntese do período sensório-motor, fazendo um paralelo entre o desenvolvimento das condutas que aparecem neste período com as etapas do desenvolvimento da afetividade realizada por teóricos da área psicanalítica. Os dois primeiros estágios correspondem no desenvolvimento afetivo ao estado de adualismo caracterizado pela falta de consciência do eu e pela não diferenciação entre o mundo interno e o mundo externo. Estes estágios correspondem ainda às fases de narcisismo e simbiose características das teorias de Freud e Wallon, que definem o estado de indiferenciação existente entre o eu e o outro e a busca do organismo pelos estados de prazer e afastamento dos estados de desprazer.

Os estágios III e IV representam a evolução da criança em relação à conquista do mundo externo. Ao perceber a diversidade de estímulos a sua volta, a criança passa a se interessar cada vez mais pelo mundo e pelos objetos, ao mesmo tempo em que desenvolve a sua capacidade de distinguir os estímulos provenientes de sua realidade interna e externa, assim como consegue distinguir os estímulos familiares dos estímulos estranhos.

Os estágios V e VI correspondem às relações objetais, à escolha do objeto afetivo. É neste momento que o eu se diferencia do outro e se constitui ele mesmo como um objeto de afetividade. A descentralização da afetividade através da saída de um mundo egocêntrico, corresponde no aspecto cognitivo, a descentralização das ações próprias. A criança volta-se agora

para o mundo externo, organizando quadros mais coerentes e submetidos a causalidade, as leis espaço-temporais e aos esquemas de objetos permanentes. A noção de permanência adquirida nestes estágios leva à criança a perceber os objetos e as pessoas através de formas mais estáveis e constantes assim como desenvolve a sua capacidade de imaginar e deduzir a solução de problemas sem a necessidade da presença do estímulo. Neste sentido pode-se dizer que o estabelecimento das relações objetais corresponde exatamente a construção da noção de objeto permanente característica dos dois últimos estágios do período sensório-motor.

Spitz (1966), em seu livro "El primer año del niño", descreve os resultados de suas séries de observações de bebês em situações específicas de interação. Através deste estudo o autor pretendia esclarecer os principais aspectos relacionados com a interação mãe-bebê, as relações objetais e os mecanismos de vínculo e separação.

Segundo Spitz, a mãe é o principal representante do mundo externo da criança, assim como representa o seu principal parceiro humano. Ela é a mediadora entre a ação e a compreensão do mundo externo. A atuação da mãe e sua representação para a criança, possuem significados diferentes quando relacionados com as diferentes etapas de desenvolvimento. Na fase pré-objetal não se fala ainda de uma relação propriamente objetal, pois, ao relacionar-se com o outro, a criança ainda não é capaz de distinguir a si mesma deste outro ou objeto com o qual se relaciona.

Aos três meses de idade começa a perceber o rosto humano de frente, percebendo o outro e sorrindo para ele de forma inespecífica. A fase objetal, ao contrário, já anuncia a capacidade da criança em perceber o outro e o seu sorriso de forma mais clara e específica.

Ao atingir o sexto mês de vida a criança desvincula-se da fase anterior totalmente indiferenciada e passa a responder mais especificamente aos estímulos e ao rosto materno. Mas, é somente por volta do oitavo mês que ela consegue distinguir claramente o estímulo familiar do estímulo estranho. Esta percepção é diacrítica e caracteriza-se por estados de ansiedade e medo diante do estranho. A distinção entre os estímulos leva à criança a uma maior familiaridade e memorização dos traços maternos, estabelecendo parâmetros que lhe permitem então uma clara distinção entre si e o outro.

Os cuidados maternos, representam neste período uma função de suma importância, pois é a mãe quem irá facilitar ou impedir a criança de conhecer a si mesma e explorar com mais intensidade o mundo a sua volta. Como modelo de imitação e identificação, a mãe é quem vai fornecer a criança os parâmetros necessários à distinção de si mesma como uma entidade separada e inconfundível com relação ao mundo dos objetos. Ao estabelecer as relações objetais a criança se projeta de um mundo interno egocêntrico, para o mundo externo das relações sociais, liberta-se de seu estado narcísico, passando a investir suas energias no mundo das relações externas.

Spitz acredita que o desenvolvimento afetivo é precur-

sor do desenvolvimento cognitivo, e que o reconhecimento do rosto materno como uma Gestalt - sinal não se restringe apenas aos afetos de prazer. Segundo suas colocações os afetos de desprazer em relação às pessoas antecedem aproximadamente em dois meses os afetos de desprazer relacionados com os objetos. Durante os três primeiros meses, os afetos de prazer e desprazer não se distinguem um do outro, é a partir do terceiro mês, que a criança passa a mostrar desagrado quando um adulto sai de sua vista e vai embora. No sexto mês, a criança desenvolve melhor sua capacidade de percepção e já é então capaz de demonstrar desagrado em relação aos objetos. Porém é somente por volta do sétimo e do oitavo meses que ela adquire a percepção diacrítica e pode distinguir os estímulos familiares dos estímulos estranhos. E a relação objetal estruturada neste período, converte a sua mãe num objeto libidinal.

É a partir da diferenciação entre o estranho e o familiar em relação as pessoas que, aproximadamente dois meses após, ocorrerá a distinção entre os objetos. Dessa forma, Spitz mostra que o desenvolvimento afetivo em relação a noção de pessoas é anterior ao desenvolvimento da noção de objetos.

O período que se desenrola entre o oitavo e o décimo oitavo meses de vida é, segundo o autor, um período onde se desenvolve um processo adaptativo complexo, já que se refere a organização das pulsões e de seu domínio pelo ego, assim como também representa o período mais crítico em relação a perda de objeto, pois é geralmente neste espaço de tempo que se estabelecem e se estruturam as relações objetais.

Bowlby foi outro autor a considerar a importância dos aspectos de interação mãe-bebê, assim como fornecer dados objetivos sobre o desenvolvimento da afetividade durante os dois primeiros anos de vida. O autor interessou-se principalmente por esclarecer os processos de vínculo, perda, separação e retorno da figura materna.

Em seu livro "El vínculo afetivo" (1976) Bowlby afirma que o vínculo afetivo ou o apego da criança em relação a sua mãe é o representante de um comportamento instintivo que segue um determinado padrão que é quase idêntico aos de outras espécies. Este tipo de comportamento é previsível e importantíssimo para a sobrevivência da espécie. Bowlby adota uma posição etológica em seus estudos psicanalíticos, acreditando que a necessidade da criança da presença e amor materno é tão intensa quanto a necessidade de fome e alimentação.

O conceito de vínculo empregado pelo autor refere-se a uma união ou ligação entre membros da mesma espécie em relação a uma pessoa ou entidade específica, a uma díade que se mantém unida, ou apegada num determinado tempo e espaço específicos.

O vínculo afetivo manifesta-se geralmente a partir do sétimo mês de vida, tornando a criança capaz de distinguir as figuras familiares das não familiares, onde a criança procura manter contato e aproximar-se dos estímulos familiares, enquanto procura manter-se distante e afastar-se dos estímulos estranhos. Esta capacidade de distinção entre os estímulos provém da noção de conservação e permanência dos objetos, pois estando

segura de que o seu objeto de afeição não mais sofre variações, a criança pode então lançar-se em seu relacionamento com o mundo externo.

Os cuidados maternos durante este período, assim como os seus substitutos, indicarão o futuro desenvolvimento afetivo da criança. Os fatores de ausência e separação representam prejuízos na evolução de seu desenvolvimento, já que crianças que foram submetidas a um longo período de separação apresentaram doenças físicas e danos na esfera emocional e cognitiva.

A idade relativa à separação é outro fator importante para a compreensão deste processo, pois se a separação ocorre antes dos três primeiros anos de vida, pode levar a danos irreparáveis e definitivos. Enquanto se ocorrer após o terceiro ano, a criança possivelmente terá mais probabilidades de sair ilesa deste processo, pois o seu ego já é bem mais estruturado e fortalecido do que nos períodos anteriores.

Estudos relevantes dentro da mesma linha teórica foram realizados por Schaffer (1971) que introduziu uma série de variáveis cognitivas em suas pesquisas. O objetivo do autor era principalmente explicar como os comportamentos sociais podem ter a sua origem na interação mãe-bebê. Para ele as explicações para as relações primárias estão intimamente relacionadas com os processos cognitivos que lhe dão origem, e as aquisições futuras da criança estão amparadas na especificidade dos mecanismos perceptivos empregados desde o nascimento. Estes mecanismos formam estruturas cognitivas que permitem um maior entendimento e relacionamento com o mundo.

De acordo com o autor, o comportamento social não ocorre separadamente dos outros comportamentos. A cognição ou os comportamentos cognitivos, como a aprendizagem, a percepção e a memória se desenvolvem paralelamente ao comportamento social.

A criança responde aos estímulos ambientais tentando a daptar-se, ou reestruturar as situações novas apresentadas pelo meio. Mas, a criança só poderá assimilar estes acontecimentos se tiver estruturas necessárias ao seu entendimento. A criança funciona como um organizador de suas experiências, utilizando-se de mecanismos reguladores internos inatos e aprendizagens adqui ridas pela experiência.

Para Schaffer, a criança responde através de percepção seletiva, ou seja, seleciona as impressões sensoriais que mais lhe interessam. A figura humana representa neste sentido, o es tímulo favorito da criança, o rosto humano desperta nela maior interesse do que os objetos inanimados.

Inicialmente a criança responde aos estímulos de forma idêntica. A sua reação ao estranho e ao familiar é praticamente a mesma, ela procura a satisfação e evita o desprazer. Com o tempo, passa então a produzir uma série de mensagens direcionadas a seu mundo externo, especificamente a sua mãe. E, finalmente, ela se torna capaz de distinguir os estímulos familiares dos estímulos estranhos, o que só é possível a partir da evolução de determinadas estruturas cognitivas.

Esta evolução gradual no desenvolvimento da criança, a permite relacionar-se com um número cada vez maior de estímulos, empregando para isso estruturas cognitivas cada vez mais comple

xas e elaboradas. Desta forma, ela não só se relaciona com os estímulos presentes em seu campo perceptual, como também com aqueles que não são atuais e presentes. É através de seu relacionamento com os objetos ausentes que a criança adquire a capacidade de internalizar e representar mentalmente a figura materna, esta pode ser evocada e lembrada a qualquer momento.

A aquisição da noção de objeto permanente permitirá a criança adquirir uma maior confiança em suas atitudes independentes, assim como atenuar sua ansiedade em relação aos objetos e pessoas estranhas, permitindo-lhe uma maior exploração de seu meio. As respostas diferenciadas aos estímulos permitirão também o aparecimento das bases necessárias ao comportamento de apego. Schaffer acredita que o apego é o elemento mais simples e básico do comportamento social que leva à tendência de procura de proximidade entre membros da mesma espécie. Este comportamento se apresenta de diversas maneiras e é característica quase que universal entre todas as espécies.

Em trabalhos realizados posteriormente Schaffer (1979) declara que as aquisições cognitivas da criança implicam a especificidade de seu comportamento social. A criança não pode aprimorar suas operações sociais até que esteja cognitivamente preparada para tal.

A preocupação inicial de Schaffer era encontrar dados que lhe permitissem isolar determinadas habilidades cognitivas necessárias à emergência de determinadas atividades sociais. O objetivo de sua pesquisa era estabelecer um paralelo entre o desenvolvimento cognitivo e social dos três últimos estágios do

período sensório-motor.

O autor considera que o início do período sensório-motor é caracterizado como uma fase de impulsividade e indiscriminação motora, a criança responde indiscriminadamente aos estímulos de seu ambiente. É somente por volta do oitavo mês que ela passa a responder distintamente aos estímulos, percebendo os eventos numa sequência determinada e tornando-se capaz de reconhecer e recordar os objetos não presentes em seu campo perceptual.

Em trabalhos anteriores (1966) o autor observou que neste período se desenvolvia uma relação entre o aparecimento do medo de estranhos e as capacidades simbólicas em desenvolvimento no bebê. Ele acreditava que o desenvolvimento da noção de permanência funcionava como um pré-requisito do medo.

Embora tenha encontrado dados relevantes, Schaffer declara que os estudos realizados nesta área são ainda insuficientes para se afirmar concretamente a influência direta dos requisitos cognitivos no desenvolvimento social. Acredita porém que os mecanismos cognitivos não ocorrem no vácuo, ou seja, aparecem em consequência da exposição da criança a algum tipo de input do ambiente, principalmente relacionado com o contexto de interação da criança com outra pessoa. O desenvolvimento cognitivo está na dependência de sua interação com o ambiente e os aspectos sociais têm uma posição privilegiada nesta relação. O ambiente não é apenas composto por objetos inanimados e estáticos, mas por pessoas que possuem funções específicas. O desenvolvimento cognitivo ocorre primeiramente num contexto social e sem as prévias adequações e provisões do adulto a criança perma

neceria em seus níveis primitivos de desenvolvimento.

Autores como Scarr e Salapatek (1970) em estudos semelhantes, não verificaram esta relação entre a noção de permanência de objetos com o medo de estranhos, o que talvez possa ser explicado por alguns problemas de avaliação.

Ainsworth e Bell (1970) desenvolveram uma série de estudos com o objetivo de verificar a influência dos aspectos ambientais no desenvolvimento emocional da criança. Dentro de uma perspectiva ainda etológica, os autores buscaram, através de pesquisa experimental, verificar a relação entre os comportamentos de exploração e separação da criança de sua mãe em situações inesperadas e estranhas.

Os pesquisadores selecionaram uma amostra de 56 sujeitos brancos, pertencentes a classe média e que se encontravam na faixa etária que variava entre a 49^a e a 51^a semanas de vida. Essas crianças eram submetidas a oito episódios relacionados com a presença e breves ausências da mãe, o retorno da mãe ou do estranho após alguns minutos de ausência.

Os resultados desta pesquisa evidenciaram que a presença da mãe era o principal fator a encorajar o comportamento de exploração, enquanto que a sua ausência deprimia a sua exploração do ambiente e agravava o seu comportamento de apego. Durante as ausências da mãe as crianças também demonstravam comportamento de choro e procura. Nos episódios de reunião, a maioria das crianças procurava manter contato e proximidade com a mãe, enquanto outras apresentavam um comportamento ambíguo. Ao mesmo tempo em que desejavam o contato materno, ficavam zanga-

das e empurravam sua mãe para longe de si. Outras ainda apresentavam um comportamento claro de evitar contato e proximidade, ignoravam a mãe evitanto olhá-la de frente e procurando manter-se afastadas da mesma.

Os resultados desta pesquisa deram origem a uma classificação dos comportamentos em cinco categorias: Comportamento de proximidade e busca de contato; Comportamento de manutenção de contato; Proximidade e comportamento de evitação; Contato ou comportamento resistente à interação (comportamentos ambivalentes) e Comportamentos de procura e exploração.

Através desta pesquisa os autores chegaram a conclusão de que a presença da mãe é o principal fator que interfere nos mecanismos exploratórios da criança. Quando a mãe está presente, a criança explora e reage mais ao seu meio ambiente, enquanto que sua ausência inibe o comportamento exploratório. Na presença da mãe a criança explora mais visualmente o estranho, enquanto que em sua ausência diminui o seu comportamento de exploração do estranho, elevando assim, o seu comportamento de apego em relação a sua mãe.

Posição semelhante a dos autores é proposta por Hamburg (1968). O autor considera que o comportamento exploratório deve também ser encarado sob o ponto de vista evolucionário, já que uma infância muito prolongada tenderia a perder de vista este marco adaptativo, se não existissem provisões no código genético que levassem a criança a interessar-se por acontecimentos novos de seu ambiente, para aventurar-se, explorar e aprender. Estas tendências genéticas são adaptáveis ao meio e promo

vem um equilíbrio entre o comportamento da mãe e da criança. Quando a criança se distancia da mãe com a intenção de explorar o ambiente, ela adquire maiores conhecimentos acerca das propriedades de seu mundo físico e social¹.

Os estudos realizados até o momento, com exceção dos estudos de Schaffer são tentativas de esclarecer os aspectos emocionais do desenvolvimento interativo da criança com a mãe.

Uma tentativa mais clara de evidenciar a relação entre o comportamento cognitivo e afetivo, foi realizada por Bell (1970). Seus estudos tinham como propósito levantar dados que evidenciassem o tipo de relação existente entre o desenvolvimento da noção de permanência e o comportamento de apego da criança com relação a sua mãe.

Para verificar esta relação Bell testou três hipóteses:

- as crianças tendem a ser mais adiantadas no conceito de pessoas como permanentes do que no conceito de objetos como permanentes.
- As diferenças de proporção no desenvolvimento de pessoa permanente são relacionadas com a qualidade de interação mãe-bebê.
- As diferenças no desenvolvimento de pessoa permanente podem afetar de maneira significativa o desenvolvimento da noção de objeto permanente.

(1) Citado in Ainsworth & Bell (1970).

A amostra selecionada para esta pesquisa consistia de 33 sujeitos do sexo masculino e 12 do sexo feminino, na faixa etária entre oito e onze meses de idade. Eram filhos de pais de classe média, que tiveram um parto normal e foram selecionados através de médicos de prática pediátrica.

O material utilizado nas testagens para a observação da noção do objeto permanente foram pequenos brinquedos empregados do início ao final de cada sequência de itens. Na testagem da aquisição do conceito de pessoa permanente era utilizada a própria mãe ou o pesquisador que juntamente com ela, se escondia atrás de alguns anteparos como portas, colchas, colchões e outros materiais.

Os testes empregados consistiam de escalas de Décarie's (1965), além de mais duas outras escalas que dividem os dados em escalas de objeto permanente e escalas de pessoa permanente. Embora estas escalas se relacionassem com os estágios de Piaget, tendiam a expandir suas descrições testando comportamentos que representavam uma espécie de transição entre os estágios. Os itens incluídos nas testagens seguiam uma progressão que ia desde esconder uma parte do objeto até escondê-lo por completo, numa sequência de deslocamentos visíveis e invisíveis.

Semelhante à pesquisa realizada anteriormente com Ainsworth, Bell introduziu oito episódios de 3 minutos, que se referiam às seguintes situações: Respostas do bebê a duas breves separações de sua mãe; respostas ao retorno materno e interação do bebê com o estranho na ausência e presença da mãe.

Bell distinguiu três grupos de comportamentos:

Grupo A: Formado por bebês que demonstravam relativamente pou-
proximidade, procura e contato com a mãe.

Que em episódios de reunião evitavam e ignoravam a
sua presença, distanciando-se dela.

Cujo contato com o estranho era mantido através de
pouca ou nenhuma correspondência.

Grupo B: Formado por bebês que respondiam positivamente ao re-
torno da mãe, que demonstravam tendências à aproxi-
mar-se, aconchegar-se, e procurar ficar próximo, inte-
ragindo com a mãe.

E por bebês que na relação com o estranho mostravam-
se interessados.

Grupo C: Formado por bebês que se mostravam ambivalentes após
a reunião com a mãe

Que não exploravam o ambiente nem o estranho na pre-
sença ou ausência da mãe.

As hipóteses de Bell foram confirmadas e os resultados
de sua pesquisa também confirmaram as hipóteses de Piaget (1937)
de que o desenvolvimento do conceito de pessoa permanente ocorre
similarmente a construção da noção de objeto permanente, mas
que os mesmos ocorrem em tempos diferentes, pois a noção de pes-
soa parece se estruturar anteriormente a noção de objeto. Esta
pesquisa demonstrou que na amostra estudada, 70% dos bebês apre-
sentaram *décalage* positiva, ou seja, uma diferença de percentual

a favor do conceito de pessoa permanente, enquanto que apenas 20% apresentaram décalage negativa, uma diferença de percentual a favor da noção do conceito de objeto permanente.

Bell ainda se reporta aos trabalhos anteriormente realizados com Ainsworth e Stayton, dizendo que se pode afirmar de definitivamente a relação entre a qualidade de comportamento de apego da criança com a sua mãe em situações estranhas e as formas de interação mãe-bebê durante o primeiro ano de vida. Segundo esta afirmação, os bebês cujas mães eram receptivas, responsáveis e desejosas de gratificá-los, apresentavam uma interação mais fácil e um comportamento de apego não ambivalente.

De acordo com estes resultados, Bell concluiu que a relação entre o comportamento de apego e aquisição do conceito de pessoa permanente está na origem da qualidade de interação mãe-bebê durante a formação da afetividade e das estruturas cognitivas. Esta afirmação ainda levou a acreditar que a aquisição do conceito de pessoa permanente está vinculado às circunstâncias favoráveis ou não do ambiente. A diferença de percentual encontrada dentro de um mesmo grupo de classe média, revelou que as diferenças significativas na habilidade da criança em representar simbolicamente os objetos inanimados e pessoa permanente estavam associadas com a qualidade de apego da criança com a sua mãe, sugerindo a existência de fatores de enriquecimento e privação que estão além das fronteiras sócio-econômicas.

A conclusão de Bell é que a qualidade de interação mãe-bebê representa a principal influência do aspecto ambiental sobre o desenvolvimento sensório-motor. E que circunstâncias fa-

voráveis do ambiente vão permitir uma aceleração no desenvolvimento do conceito de pessoa permanente, enquanto que um atraso no desenvolvimento desse conceito se reflete também num atraso da noção de objeto, retardando o aparecimento de estruturas cognitivas avançadas e a consolidação de processos simbólicos.

Em relação a importância do ambiente encontramos ainda os trabalhos de Inhelder (1956). Nestes estudos a autora afirma que a idade relativa ao aparecimento das estruturas cognitivas está relacionada com influências do ambiente, que podem propiciar ou retardar o desenvolvimento da criança. De modo semelhante à posição de Piaget, Inhelder acredita que o desenvolvimento de pessoa e objeto permanente estão relacionados com a qualidade de interação mãe-bebê nos dois primeiros anos de vida.

Em estudos realizados anteriormente (1953) Escalona encontrou resultados que evidenciavam a relação entre a noção de objeto com a ansiedade que se manifestava no oitavo mês de vida. A ansiedade que ocorre neste período está relacionada com as separações da criança de sua mãe e com a sua habilidade de representar mentalmente a figura de apego. Estes resultados levaram à conclusão de que embora a criança seja considerada "apegada" muito antes do último estágio da noção de objeto permanente, é necessário que exista uma noção primitiva de permanência como condição para o desenvolvimento do comportamento de apego².

Os estudos de Décarie (1965) confirmam estas hipóteses. A autora realizou um estudo no qual focalizou a conexão entre o

(2) Citado em Bell (1970)

estabelecimento das relações objetais referentes a estudos psicanalíticos do desenvolvimento emocional do bebê e os estágios do desenvolvimento da noção de objeto permanente de Piaget. Através de uma amostra de 90 bebês, a autora chegou à conclusão de que o desenvolvimento emocional correspondia em suas etapas ao desenvolvimento da noção de objeto permanente. Além desta correspondência, Décarie verificou que o comportamento do apego da criança, o conceito de pessoa permanente e a aquisição da noção de objeto permanente estavam relacionados com a qualidade de interação mãe-bebê.

As discrepâncias encontradas entre o desenvolvimento de objeto permanente e o conceito de pessoa permanente estavam assim associados com a especificidade do comportamento de apego manifesto pela criança em relação a sua mãe.

A relação entre o comportamento afetivo e cognitivo com o medo de estranhos foi também estudada por Paradise & Curcio (1974) numa amostra de 30 bebês do sexo masculino entre os nove e dez meses de idade. Os resultados desta pesquisa, indicaram que o grupo de sujeitos que demonstrou medo ao estranho, era mais desenvolvido quanto ao conceito de pessoa permanente do que o grupo de sujeitos que não demonstrou medo ao estranho. Confirmando as hipóteses de Bell, os autores concordaram que existe uma tendência para que o desenvolvimento de pessoa permanente anteceda a noção de objeto permanente.

Sylvia Brody (1982) realizou um trabalho mais crítico em relação aos estudos sobre o desenvolvimento emocional. A autora questiona a validade dos métodos empregados por teóricos co

mo M. Mahler, Ana Freud, R. Spitz, Bowlby e outros autores da área psicanalítica. Embora estes autores tenham contribuído de maneira significativa para a compreensão do período pré-verbal, assim como para a origem dos fenômenos psicológicos de desenvolvimento, suas contribuições estão praticamente relacionadas com a compreensão destes fenômenos, estando por outro lado sujeitas a uma série de críticas de ordem metodológica. Enquanto A. Freud e Mahler organizaram seus estudos num ambiente natural e submeteram os seus dados a um esquema um pouco mais sistemático; Spitz e Mahler fizeram uso de observações mais padronizadas, mas Spitz não submeteu os seus resultados a um teste de significância, assim como não apresentou bases suficientes para suportar as suas hipóteses; Já a posição menos formal de Mahler ficou restrita a observações múltiplas, situadas num esquema muito geral, de divisões pouco precisas. De acordo com estes argumentos, Brody considera que deve-se questionar os achados obtidos a partir destes estudos, já que muitas vezes estão sujeitos ao subjetivismo e a especulações dos eventos intra-psíquicos, acarretando assim, dificuldades metodológicas de pesquisa.

Em relação a metodologia empregada para a compreensão de alguns aspectos do desenvolvimento, Moura (1987) em suas discussões sobre alguns aspectos do desenvolvimento sensório-motor, considera que Piaget tenha empregado em seus estudos um critério que é mais de desempenho do que de competência. Ao descrever a noção de objeto como uma das categorias do Real, ele propõe que se deve levar em consideração o nível de construção do objeto no qual a criança se posiciona, baseando-se principalmente em sua reação diante do desaparecimento dos objetos em diver

sas situações. Na verdade este critério pode ser uma forma de avaliação posterior desta capacidade. A busca do objeto que é submetido a uma série de deslocamentos invisíveis, pode exigir a capacidade da criança em coordenar ações complexas, que não se referem apenas a noção de objeto permanente, mas também as noções de tempo e de espaço e outros aspectos relacionados com o desenvolvimento cognitivo.

Outros autores tiveram o mérito de utilizar métodos mais sistemáticos e adequados, eliminando assim, uma série de variáveis não pertinentes ao estudo. Bower (1976), Mehler (1967) Bruner (1978, 1983) e outros, propuseram que a noção de objeto e outras noções desenvolvidas neste período inicial de vida, podem aparecer em períodos anteriores aos previstos por Piaget. Interpretações alternativas para as suas observações também foram empreendidas por autores como Bryant (1974) e Baillargeon (1985) e Baillargeon (1986).

Apesar destas propostas alternativas, Inhelder (1976) comenta que as mesmas não chegam a contradizer a teoria construtivista de Piaget, pois as aquisições da noção de objeto que se apresentam anteriormente ao tempo previsto não significam a complexidade destes comportamentos, significando apenas a reconstrução de ações que ocorrem em diferentes níveis. No entanto os seus estudos estão voltados para a compreensão da noção de objetos inanimados referindo-se especialmente ao acompanhamento de coordenações de ações que incluem uma seqüência de níveis de noção de objeto e a sua busca ativa. Mas apesar do emprego de toda uma seqüência de níveis de noção de objeto, este fato não invalida a possibilidade de que em etapas anteriores às previstas não se tenha conhecimentos ainda que limitados da permanên-

cia dos objetos.

Embora os estudos relatados até o momento mostrem uma tendência em considerar o desenvolvimento cognitivo como determinante sobre o desenvolvimento emocional ou vice-versa, Modgil e Modgil (1976) descrevem um estudo pouco conhecido de Piaget no qual ele discute a contribuição de diversos autores e conclui que o relacionamento entre o comportamento afetivo e cognitivo ocorre da seguinte maneira:

"All the authors agree that in all behavior the structure is cognitive and the force, or the energy, is affective. Therefore, affect cannot be the cause of a cognitive structure, any more than intelligence can be the cause of affect, because the structure is not the cause of this energy, this force and vice-versa. Between the two is a relation of correspondence, and not of causality." (p. 131)

Segundo estes autores, embora Piaget acredite nesta espécie de relacionamento, o mesmo não apresentou estudos que demonstrassem objetivamente a relação entre os aspectos emocionais e cognitivos. Quando em 1972 Piaget foi questionado quanto ao seu interesse por esta conexão respondeu da seguinte maneira:

"... Emotional development is the driving force, intelligence does not work without affective motivation. That's clear. By the affective aspect emotions are modified by the structures of intelligence. The energy factor is the driving force. Then there are structural factors. It is the structure which interests me, not the driving force ... as an investigator, the problem of knowledge has interested me." (p. 18)

Através desta revisão podemos verificar que o interes-

se pelo desenvolvimento oscila ora para um, ora para outro dos polos de uma extremidade. Poucos autores se dedicaram então aos estudos globais, deixando uma série de lacunas em suas pesquisas.

Os aspectos sociais da experiência foram negligenciados em vários estudos, e com isso, deixou-se de esclarecer de que forma estes aspectos funcionam como determinantes ou não no desenvolvimento integral da criança.

2 - SÍNTESE DA REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura realizada neste trabalho, teve como objetivo apresentar os autores que de uma forma integrada ou não representam uma contribuição para o entendimento dos aspectos cognitivos e emocionais do desenvolvimento.

A questão principal deste estudo é primeiramente levantada por Piaget (1937) em sua teoria sobre a "Construção do Real". Neste estudo ele sugere que a noção de objeto permanente é posterior ao desenvolvimento da noção de pessoa como permanente. Embora afirmando esta questão, ele acredita que tanto a noção de objeto como a elaboração do conceito de pessoa como permanentes ocorram de forma similar, no entanto o segundo evolui com mais rapidez e se completa primeiramente.

De acordo com Piaget, este fato deve ocorrer em decorrência da criança perceber o estímulo materno como o principal aspecto de seu meio ambiente. Adotando uma posição interacionisis

ta, ele acredita que as diferenças individuais em relação a noção de objeto devam ser atribuídas às circunstâncias ambientais. O grau de interesse que o ambiente desperta na criança funciona como uma espécie de alimento para determinadas estruturas cognitivas e direciona o desenvolvimento sensório-motor.

Esta mesma linha de pensamento é adotada por Inhelder (1956), quando declara que o aparecimento de determinadas estruturas cognitivas esta na dependência das circunstâncias favoráveis ou não do ambiente, e que tanto a noção de objeto, quanto o conceito de pessoa estão vinculados a interação mãe-bebê durante os primeiros anos de vida.

As hipóteses de Piaget são posteriormente confirmadas por Bell. Em suas pesquisas a autora encontrou resultados que evidenciavam que 70% dos sujeitos de sua amostra desenvolveram primeiramente a noção de pessoa permanente e somente 29% desenvolveram a noção de objeto permanente em primeiro lugar. De acordo com Bell, estas diferenças poderiam ser explicadas por circunstâncias favoráveis ou não do ambiente. A habilidade da criança em lidar com sucesso em atividades do período sensório-motor, poderia ser facilitada pelo desenvolvimento do conceito de pessoa permanente, enquanto que seu atraso representa também um retardo no desenvolvimento e crescimento de estruturas cognitivas. A estes resultados, Bell acrescentou a hipótese de que tanto a noção de objeto permanente quanto o conceito de pessoa permanente estão relacionados com o comportamento de apego manifestado pela criança durante o período inicial de permanência estabelecido por Piaget. Em trabalhos posteriores com Ainsworth, Bell, ainda afirma que a noção de objeto, o conceito de pessoa

e o comportamento de apego estão estreitamente relacionados com a qualidade de interação mãe-bebê durante o período de formação da afetividade e das estruturas cognitivas.

A questão da influência do desenvolvimento da afetividade no desenvolvimento cognitivo é ainda caracterizada por Spitz. O autor acredita que o desenvolvimento afetivo é precursor do desenvolvimento cognitivo e que os afetos sociais de desagrado, em relação as pessoas, ocorrem aproximadamente dois meses antes que os afetos de desagrado em relação aos objetos. No período que vai do sexto ao oitavo mês a criança é capaz de distinguir a sua mãe de um estranho, mas ainda não é capaz de igualmente distinguir os objetos entre si.

Estudos relativos a mesma questão evidenciam que a criança manifesta uma certa ansiedade na presença de estranhos e que este fato é explicado pela habilidade da criança em ser capaz de representar mentalmente a figura materna. Na verdade é suposto a existência de uma noção de permanência que é anterior ao desenvolvimento do comportamento de apego. Neste mesmo sentido, Bowlby (1976) acredita que a capacidade da criança em distinguir o estranho do familiar só é possível devido a noção de permanência, pois estando segura de que o seu objeto de amor não mais varia, ela passa a investir com mais intensidade no mundo exterior.

As pesquisas de Décarie neste sentido foram mais específicas, numa amostra de 90 sujeitos, ela encontrou correspondências entre as etapas do desenvolvimento afetivo e a construção da noção de objeto. Utilizando escalas que evidenciaram uma

correlação significativa entre estes aspectos.

Correspondências semelhantes foram encontradas num estudo teórico de Piaget e Inhelder (1974). Os autores analisaram os estágios do período sensório-motor em relação com as etapas do desenvolvimento da afetividade. Ao final desta análise, chegaram a conclusão de que o desenvolvimento afetivo, principalmente relacionado com o estabelecimento das relações objetivas, encontram-se perfeitamente de acordo com a construção da noção de objeto permanente característica dos últimos estágios do período sensório-motor.

Na análise dos estudos realizados percebeu-se que os autores em sua maioria indicaram determinados aspectos do desenvolvimento afetivo, como por exemplo, o conceito de pessoa permanente, como precursor do desenvolvimento cognitivo. Esta conclusão pode ser encontrada nos estudos de Bell, Spitz e Bowlby, e foi levada adiante por autores da área psicanalítica, apesar de Décarie afirmar a existência de uma estreita correspondência entre os aspectos afetivos e cognitivos de desenvolvimento. Num sentido um tanto oposto a estes resultados encontram-se as pesquisas de Schaffer, que embora adote uma posição etológica, acredita que o desenvolvimento social é indissociável do desenvolvimento cognitivo. Para ele, o desenvolvimento das relações sociais está na dependência da construção de determinadas estruturas cognitivas e estas implicam na especificidade do comportamento social da criança. O aprimoramento das relações sociais só irá ocorrer se a criança estiver devidamente preparada a nível de aquisições cognitivas. O medo ou a ansiedade característica do oitavo mês em relação a figura estranha de seu ambien-

te, é decorrente da capacidade simbólica da criança em representar mentalmente a figura de apego. Assim a noção de permanência de objeto funcionaria como um pré-requisito do medo.

Apesar de ter afirmado a determinação das estruturas cognitivas no desenvolvimento social, Schaffer também coloca que os estudos realizados ainda não são suficientes e conclusivos. O que se pode afirmar, é que o desenvolvimento cognitivo é dependente da interação do indivíduo com o meio e que os aspectos sociais representam um dos fatores mais importantes nesta interação, pois o desenvolvimento cognitivo ocorre primeiramente num contexto social.

Afirmar ou não a determinação do aspecto cognitivo sobre o aspecto emocional ou vice-versa, não parece ser a questão essencial deste estudo. Na verdade o interesse principal é justamente verificar que espécie de relação existe entre estes dois aspectos.

A qualidade de interação mãe-bebê mostrou-se como um dos fatores comuns na determinação tanto do desenvolvimento emocional como do desenvolvimento cognitivo. Os autores afirmam que o desenvolvimento geral da criança depende de condições favoráveis do ambiente. Pode-se então perguntar se a questão ambiental está ligada ou não a uma determinada classe social. Em pesquisas posteriores aos seus trabalhos, Bell analisou numa amostra de crianças da mesma classe social a habilidade de representar simbolicamente os objetos e as pessoas como entidades permanentes. Ela chegou a conclusão de que haviam diferenças significativas dentro de uma mesma classe social e que estes resultados se ex-

plicariam pela existência de fatores que transcendem aos aspectos sócio-econômicos, ou seja, a qualidade de interação mãe-bebê seria o principal fator a afetar este tipo de desenvolvimento sensório-motor.

Piaget (1976) em estudo pouco conhecido declara que a estrutura de todo o comportamento é cognitiva e que sua força e sua economia são de origem afetiva. Ele acredita que o afeto não é a causa da estrutura cognitiva, assim como a inteligência não é a causa dos afetos. O que existe entre estes dois aspectos é uma relação de correspondência.

Através desta síntese verifica-se que os estudos realizados até o momento são ainda incompletos e não conclusivos. Foram poucos os teóricos que realmente se preocuparam em verificar esta correspondência e analisar com mais detalhes a especificidade desta relação.

É neste sentido que se coloca o objetivo deste estudo como uma proposta empírica de verificar e analisar as possíveis correspondências entre a construção da noção de objeto e as etapas do desenvolvimento emocional, tal como analisadas por M. Mahler, que contribuiu de maneira muito significativa para a compreensão desta relação.

III - M É T O D O

1 - OBJETIVOS DO ESTUDO

A partir dos estudos teóricos e da análise de literatura realizados, tendo em vista, principalmente, as limitações já expostas, este estudo visa trazer uma contribuição à compreensão do desenvolvimento infantil nos dois primeiros anos, através dos seguintes objetivos:

1.1 - OBJETIVO GERAL

Analisar o desenvolvimento da noção de objeto permanente e a sua relação com as três subfases iniciais do processo de separação-individuação.

1.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Acompanhar o desenvolvimento da noção de objeto permanente no período de 8 a 18 meses de idade.
- Acompanhar o desenvolvimento emocional nas subfases do processo de separação-individuação durante este mesmo período.
- Realizar uma análise integrada entre a evolução das condutas na aquisição da noção de objeto permanente e no desenvolvimento das subfases do processo de separação-individuação.

2 - TIPO DE ESTUDO

Trata-se de um estudo longitudinal, realizado através do acompanhamento do desenvolvimento cognitivo e emocional de uma criança a partir do oitavo até o décimo oitavo mês de vida.

3 - SUJEITO

3.1 - Amostra

O estudo realizado refere-se a um sujeito do sexo masculino, pertencente a uma família de nível sócio-econômico de baixa renda, que concordou em participar da pesquisa.

3.2 - Características do sujeito e sua família

O sujeito da pesquisa é filho único de um casal de classe de baixa renda. A mãe tem 26 anos e o pai 38 anos de idade, ambos possuindo grau de instrução de nível médio incompleto. Casado anteriormente, o pai tem outro filho deste relacionamento. Desempregado no momento, é auxiliado pela mulher que faz trabalhos de manicure e vendas de roupas.

A família reside num bairro pobre de São Gonçalo, numa casa pequena de quatro cômodos, localizada nos fundos da casa do proprietário.

T. é uma criança saudável, alegre e de fácil contato.

A chegada de outras crianças a sua casa é comemorada com alguns saltos de alegria. Mas T. gosta de crianças mais velhas e prefere brincar com seu vizinho adolescente e seu pequeno cachorro. Além disso, ele se diverte com seus brinquedos e com os próprios objetos de sua casa.

T. começou a andar cedo, talvez em virtude do uso do andador, utilizado pela mãe para facilitar a realização de suas atividades domésticas.

A disponibilidade atual do pai levou-o a dispor de bastante tempo para se dedicar à criança, passeando com ele todas as manhãs pelas ruas próximas a sua casa, ao mesmo tempo em que desenvolveu na criança um grande interesse por esta atividade.

4 - VARIÁVEIS

O presente trabalho tem por objetivo verificar as seguintes variáveis:

— Desenvolvimento Emocional

- . Descrito em termos das subfases do processo de separação-individuação, segundo M. Mahler.

— Desenvolvimento Cognitivo

- . Descrito em termos do Período sensório-motor e da noção de objeto permanente, segundo J. Piaget.

5 - INSTRUMENTOS

5.1 - Para acompanhar o desenvolvimento cognitivo

- "Inventário de Comportamentos Proeminentes que aparecem nos estágios 3 à 6 do período sensório-motor"- D.Ingram (1979).

O inventário foi utilizado com o objetivo de classificar os comportamentos da criança em seus respectivos estágios. Esta classificação é determinada pelo aparecimento de um conjunto de comportamentos que devem ser diretamente observáveis pelo experimentador.

A cada observação é feito um exame detalhado das condutas da criança, suas frequências e classificações. Este procedimento fornece dados para a identificação dos estágios e sua evolução de uma etapa para a seguinte.

O inventário consta de uma lista de comportamentos relacionados aos diferentes estágios do Período Sensório—Motor. Foi adaptado por Moura (1987), em seus estudos sobre os Pré-Requisitos Cognitivos na Aquisição da Compreensão e Produção de Linguagem (Vide anexo 1)

- Escala de Casati e Lézine (1968)

O instrumento consta de sete séries que são apresentadas à criança a partir do sexto mês de idade:

- 1 - exploração de objetos (espelho, caixa de fósforos)
- 2 - busca do objeto desaparecido (telas)
- 3 - utilização de intermediários (a-cordão)
- 4 - utilização de intermediários (b-suporte)
- 5 - utilização de intermediários (c-ancinho e bastão)
- 6 - combinação de objetos (a-tubo e ancinho)
- 7 - combinação de objetos (b-tubo e correntinha)

Os mecanismos intelectuais responsáveis pela evolução do estágio III ao estágio VI são analisadas pelas séries 1,3,4, 5,6 e 7. Enquanto que a série 2 relaciona-se com o desenvolvimento da noção de objeto permanente.

Os diferentes subestágios são caracterizados através da subdivisão das séries em itens hierarquizados. O instrumento consta de dois tipos de séries, uma onde a situação e material empregados são idênticos para todos os itens da série e outro no qual a seqüência das situações e materiais correspondem aos diferentes itens. As séries relacionadas com a "exploração de objetos", utilização de intermediários(c) e combinação de objetos (a e b) que são as séries 1,5 e 7 referem-se as do primeiro tipo. O comportamento da criança em relação às situações e materiais empregados permitem situá-la nos diferentes níveis de evolução de sua conduta. Nas séries restantes, cada item leva ao aparecimento de condutas próprias a um determinado estágio.

A aplicação e observações são registradas numa folha onde são assinalados em locais apropriados através de sinaliza-

ções (+) para as condutas próprias à cada item; (-) outras condutas não relacionadas ao item e () para a ausência de reações diante da situação apresentada (vide anexo 2).

Este instrumento foi desenvolvido a partir do estudo "Les étapes de l'intelligence sensório-motrice chez l' enfant de la naissance à deux ans", com base em análises e observações dos trabalhos de J. Piaget em seus estudos sobre o Período Sensório-Motor.

Foi traduzido e adaptado para uso no Brasil por equipe do ISOP (Almeida, Colinviaux, Pardal & Penna, 1985) e Moura (1987).

5.2 - Para acompanhar o desenvolvimento emocional

A tentativa inicial de se operacionalizar as condutas emocionais da criança esbarrou com uma série de obstáculos de ordem metodológica, principalmente no que se refere à falta de um instrumento adequado à observação e classificação das condutas em suas respectivas subfases do processo de separação-individuação. Estas limitações metodológicas nos estudos de M. Mahler levaram a autora à elaboração de dois quadros explicativos, cuja finalidade é apresentar uma melhor compreensão deste processo, assim como permitir a identificação das condutas em suas respectivas subfases.

O primeiro quadro é geral e apresenta uma descrição dos comportamentos tanto de ordem intrapsíquica como aqueles comportamentos cuja manifestação externa pode ser detectada pelo ob-

servador.

A partir destes quadros é feita uma análise de todas as condutas em cada uma das observações, classificando-as respectivamente nas suas subfases. Numa segunda etapa é feita uma análise das idades em que as condutas aparecem, fazendo-se então um paralelo com o período hipotetizado por M. Mahler.

As condutas de cada observação são analisadas de acordo com a busca de contato ou o distanciamento da criança de sua mãe, de seu pai e de outras pessoas presentes no ambiente familiar e extra-familiar. A análise progressiva da observação 1 à observação 75 permite assim, a avaliação objetiva dos progressos da criança, a visualização da passagem de uma subfase à outra e as tentativas da criança para alcançar a sua autonomia e individualidade.

6 - PROCEDIMENTO

6.1 - Esclarecimento sobre a postura do observador

Os dados deste estudo foram obtidos através de observações realizadas no ambiente natural da criança.

A presença constante do observador, como participante na vida diária da criança e de sua família levou a conclusão de que este aspecto pode ter funcionado como uma variável interveniente. Ao mesmo tempo mostrou que não se podia falar propriamente no controle de variáveis, mas de um estu

do que pretendia levantar dados sobre a relação criança-adulto com o menor grau possível de interferência por parte do pesquisador. Quando ocorria alguma espécie de interação da criança com o observador, esta não era encorajada, porém não era também evitada, pois era quase que impossível adotar uma posição totalmente neutra.

Este procedimento é característico da postura de Bruner (1983), em suas pesquisas sobre a aquisição da linguagem. Segundo este autor o cientista social que pretende observar os fatos diários da vida da criança, não se isenta do risco de cometer algumas distorções. O envolvimento do pesquisador em alguns momentos, ocorre em decorrência do estudo ser realizado no ambiente natural da criança e não numa situação criada artificialmente num laboratório.

6.2 - O PROCEDIMENTO

O primeiro passo adotado foi um contato inicial com a família da criança. Neste momento procurou-se obter dos pais seu interesse ou não em participar do estudo. Após a aceitação e disponibilidade dos adultos, foi explicado que se tinha a intenção de realizar um estudo no qual pretendíamos observar o desenvolvimento da criança em interação com os seus pais. Uma segunda entrevista foi realizada, procurando-se expor com mais detalhes como seria o procedimento do observador para obter as informações pertinentes ao estudo. Além disso procurou-se também obter maiores informações acerca da vida diária da criança e alguns aspectos da interação com os seus pais. Realizou-se ainda

uma terceira entrevista na qual se administrou a prova de Casati e Lézine e logo após iniciou-se a primeira observação.

As observações foram realizadas duas vezes por semana, na casa da criança e na presença de um dos pais ou adulto que cuidava da criança. O intervalo entre as observações não deveria ultrapassar o prazo máximo de seis dias. E a duração das observações ocorria num período de 60 minutos.

O objetivo dessas observações era detectar o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança em interação com a sua mãe e outros adultos.

As observações foram gravadas em gravador National, portátil, ao mesmo tempo em que eram transcritas manualmente em folha apropriada, onde a metade esquerda referia-se ao diálogo do adulto e a metade direita ao diálogo e condutas da criança. Este modelo foi adaptado de acordo com as "Convenções para a transcrição de gravações de linguagem infantil", Bloom & Lasley (1978). As condutas eram demarcadas em parênteses e as emissões vocais, transcritas em verbatim e separadas por barras (vide o anexo 3 que apresenta um dos protocolos de observação).

Além do registro das condutas, todos os eventos significativos relacionados com o desenvolvimento emocional da criança eram transcritos num diário.

As avaliações cognitivas eram realizadas mensalmente ao final de cada observação, ou de acordo com a disponibilidade e aceitação da criança marcava-se outros dias para a realização das testagens. As respostas às situações apresentadas nos tes-

tes eram devidamente registradas, recomeçando-se na aplicação seguinte a partir do último item em que a criança obteve sucesso anteriormente. Este procedimento relacionava-se com as séries 2,3,4 e 6. Enquanto que as séries restantes eram novamente reapresentadas à criança.

As avaliações emocionais eram realizadas ao final de cada observação a partir de um quadro classificatório das condutas e suas respectivas subfases.

Realizaram-se 75 observações, que variaram no horário de acordo com a disponibilidade da família. Dessa forma foram realizadas 61 observações no horário da manhã, 13 observações a pós às 12 horas e 01 observação após o horário de 18 horas.

IV - R E S U L T A D O S

1 - INTRODUÇÃO

A organização dos resultados deste estudo foi realizada a partir das avaliações cognitivas e emocionais. Os dados cognitivos foram obtidos através de avaliações mensais, complementadas pelas classificações das condutas em cada observação, que foram submetidas a verificação de sua fidedignidade. Os resultados encontrados levaram a construção de quadros em que se pode verificar o estágio alcançado pela criança em cada nível da construção da noção de objeto permanente e a passagem de um estágio para o seguinte.

A falta de um instrumento específico de avaliação emocional levou a construção de alguns quadros que foram obtidos a partir da teoria de Margareth Mahler. Além destes quadros, foram elaborados outros quadros-síntese a partir das transcrições das observações, que permitem a visualização das condutas apresentadas em cada subfase e as idades em que seu aparecimento foi observado.

Numa terceira etapa deste trabalho chega-se então a um quadro final que demonstra o paralelo entre alguns aspectos do desenvolvimento cognitivo e emocional.

Apesar das limitações encontradas, considera-se que os objetivos tenham sido satisfatoriamente alcançados. Chegou-se a resultados interessantes sobre esta etapa inicial do desenvolvimento da criança. A noção de objeto parece depender estreitamente da relação da criança com os pais e com os aspectos de seu ambiente sócio-cultural.

A figura materna como o estímulo mais importante de seu meio ambiente, representa o desenvolvimento da criança em direção a noção de pessoa e explica porque os resultados levam a crer que esta noção apareça e se complete anteriormente à noção de objeto permanente de Piaget.

Antes de iniciar a apresentação dos resultados seguirá um resumo das principais características da família.

2 - CARACTERÍSTICAS DA FAMÍLIA

O casal vive num pequeno sobrado situado num bairro pobre afastado do centro da cidade de Niterói.

Atualmente desempregado, o marido consegue auxílio para as despesas através de pequenos serviços de contabilidade e venda de produtos domésticos realizados pela esposa.

Embora o estudo não tenha o propósito de uma análise clínica, verificou-se de início uma resistência do pai à participar deste estudo. Mostrou-se principalmente ansioso, falava o tempo todo sobre a sua preocupação com o desenvolvimento normal da criança.

A relação familiar mostrou-se um pouco insegura, verificada através das constantes discussões entre os pais, mas apesar deste problema, o relacionamento com a criança era afetuoso e intenso.

A presença constante do pai em casa parece ter desen-

volvido na criança uma dependência intensa e apego com relação ao mesmo. Esta dependência era na maioria das vezes alimentada pelo pai e demonstrada no comportamento afetuoso da criança e na preferência por brincadeiras iniciadas por ele. As iniciativas da mãe eram logo preteridas se o pai iniciava ou estimulava a criança ao desenvolvimento de outras atividades. O pai despidia-se longamente da criança quando saía para a rua, a criança reagia com choro e ansiedade, procurando-o por toda a casa. A mãe reagia ao relacionamento apegado da criança com o pai, mostrando-se ciumenta e comentando que ele não sabia educá-la adequadamente. As comparações na educação da criança levaram a uma competição entre os pais, cada um dizia que a sua forma de educação era a mais apropriada do que a do outro.

A mãe queixava-se dos serviços domésticos e que seu filho muitas vezes a atrapalhava, não a deixando terminar o que havia iniciado. Como havia trabalhado anteriormente, ela não se conformava por levar uma vida pacata e por não ter condições financeiras para reeniciar os estudos que largara pela metade. A solução de parte de seus problemas foi obtida a partir de vendas domésticas, estas lhe permitiam sentir-se mais ativa, apesar de não representarem ainda aquilo que ela mais ansiava, que era trabalhar fora em regime de meio expediente.

Apesar desta série de dificuldades, o seu relacionamento com a criança era afetuoso e receptivo às suas iniciativas, muito embora se mostrasse mesclado por comportamentos ambíguos. Na ausência do marido ela podia se dedicar com mais intensidade à criança, demonstrando o seu carinho, afeição e receptividade diante das atitudes de procura da criança, ao mesmo tempo

em que sentia-se mais a vontade para procurar e iniciar com a criança atividades de sua preferência.

Nas observações iniciais nota-se no comportamento da mãe, atitudes de desprezo e nojo por atividades higiênicas da criança. Ela desvalorizava estas atividades, dizendo que a criança ficava feia quando se sujava e que ficava linda após ser limpa. Ela achava que a criança deveria avisá-la quando tivesse necessidades higênicas. Mais tarde ela muda esta atitude, passando a incentivar a criança a desenvolver estas atividades, ao mesmo tempo em que a criança passa a imitá-la tentando limpar o local que sujou, sendo assim elogiada pela mãe.

As reações as ausências da mãe eram principalmente observadas quando o pai não estava em casa. Ao sentir a falta de sua mãe, a criança reagia com choro e desespero, procurando-a pela casa. Quando não a encontrava, apanhava uma fralda e encostava-se, desolada, sobre o sofá.

Apesar das condições precárias a nível financeiro, a criança parece ter recebido todos os cuidados necessários a um desenvolvimento emocional equilibrado. Os pais mostraram-se prontos a atender as principais demandas da criança, procurando satisfazer, na medida do possível, as suas principais necessidades.

3 - DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

3.1 - Quadro geral sobre o desenvolvimento emocional

Um primeiro quadro sobre o desenvolvimento emocional foi apresentado na parte introdutória sobre a teoria de M. Mahler. Neste quadro, observa-se tanto os comportamentos da esfera intra-psíquica, quanto os comportamentos manifestos externamente. Os comportamentos intra-psíquicos são de difícil observação, portanto tornou-se necessário a construção de um quadro composto por comportamentos que possibilitem a sua observação.

O período de observação refere-se a passagem do oitavo ao décimo oitavo mês de vida, portanto, não serão apresentados aqui as condutas da quarta subfase, que é a consolidação da individualidade e o início da constância do objeto emocional, que ocorre por volta do segundo e terceiro ano de vida.

Este quadro foi obtido a partir das condutas que apresentaram condições externas de observação e foi organizado de acordo com as classificações das subfases em suas idades correspondentes, outros quadros serão apresentados a seguir de acordo com os resultados obtidos nas classificações das condutas em cada observação.

QUADRO VI

SUBFASES DO PROCESSO DE SEPARAÇÃO-INDIVIDUAÇÃO

SUBFASE	DIFERENCIAÇÃO	TREINAMENTO	REAPROXIMAÇÃO
IDA-DE	5/10 MESES	10/15 MESES	14/20 MESES
CONDUTAS	<ul style="list-style-type: none"> . sorriso social pouco específico . puxa cabelos e nariz da mãe . afasta-se do contato íntimo com a mãe a fim de visualizá-la melhor . procura brincar próximo a mãe . mostra maior interesse pelo mundo externo dos objetos . envolve-se em jogos de esconde-esconde . apresenta movimentos de engatinhar, trepar, levantar e etc. . reage ao estranho com curiosidade e ansiedade. 	<p>Treinamento inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> . relaciona-se com a mãe à distância . tem necessidade de reabastecimento emocional (procura a mãe a fim de chamar a sua atenção) <p>Treinamento propriamente dito</p> <ul style="list-style-type: none"> . locomove-se livremente em posição vertical . investiga com mais intensidade o mundo externo dos objetos . apresenta um aumento de suas habilidades motoras . aceita com mais facilidade a figura estranha em seu ambiente. 	<p>Reaproximação inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> . procura a mãe para compartilhar com ela suas novas descobertas . recorrência do medo de estranhos. <p>Crise de reaproximação</p> <ul style="list-style-type: none"> . apresenta comportamentos de indecisão . tem oscilações de humor . apresenta acessos de raiva, agitação e hiperatividade . preocupação constante com o paradeiro da mãe . imitação dos pais . envolvimento em jogos simbólicos . interação social.

3.2 - ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

— A subfase de diferenciação

Verificou-se que desde a primeira até a 15a. observação a criança apresentou comportamentos característicos desta subfase. Observou-se os comportamentos de curiosidade pelo estranho, interesse pelos objetos, a exploração do mundo externo e o envolvimento em jogos de esconde e esconde. Estas atividades caracterizam-se pela preferência da criança em brincar próximo a sua mãe.

Observação 1 Os pais estão presentes, a criança não demonstra
(0;08;06) nenhuma estranheza a minha presença. T. já cam
nha amparando-se nos móveis da casa. Explora com
interesse o seu ambiente, procurando mexer nos
objetos que estão ao seu alcance. Quando não
consegue os seus objetivos, procura um dos pais
e lhes mostra o que deseja.

Observação 15 T. se aproxima de sua mãe para brincar com ela,
(0;09;29) esta apanha um saco de fazenda e o coloca dentro
dele, dizendo que agora ela é o Papai Noel. O
pai se aproxima e participa da brincadeira. T.
acha a brincadeira muito divertida e faz movimen
tos para que a mãe prossiga com esta atividade.

A primeira tentativa da criança em afastar-se da
mãe para brincar distante dela, aparece na observação 13 com a

idade de (0;09;22). Este comportamento porém ainda não é indicativo de sua entrada na subfase de treinamento, pois refere-se ainda a uma tentativa e não a uma conduta executada.

Observação 13 O pai se despede da criança e dirige-se ao portão. T. o segue até o portão de entrada do quintal e depois retorna para a sala onde brinca com um cachorrinho. A chegada de uma vizinha desperta a sua atenção. T. se aproxima da vizinha e mexe na sua roupa. Sua mãe conversa por um longo tempo com a vizinha. T. tenta chamar a sua atenção e, não conseguindo, tenta abrir o portão para ir para o outro quintal.

Nesta observação percebe-se a tentativa da criança em afastar-se da mãe para brincar distante da mesma. Esta atitude, porém, parece ter sido tomada em virtude da mãe não lhe dar atenção, e esta seria uma forma de chamar a atenção para si, já que a mãe ao perceber a sua atitude vai ao seu encontro e a impede de sair.

— A subfase de Treinamento

Na observação 16, a criança ao completar a idade de (0;10;08), começa a apresentar o comportamento de distanciar-se de sua mãe para brincar com o seu vizinho em outro quintal. Esta subfase se estende até aproximadamente a observação 33 quando a criança estava com a idade de (1;0;07). O comportamento

da criança em distanciar-se da mãe, leva-a a explorar com mais intensidade ambiente. O contato com a mãe é feito à distância e ela retorna e a procura assim que sinta necessidade de reabastecimento emocional.

A reação ao estranho característica do oitavo mês aparece na observação 18 com a idade de (0;10;13). Nesta observação a criança adoentada, manifesta medo e receio diante da visita de uma senhora a sua casa, se esconde atrás da mãe e olha desconfiado para a visita. Quando a mãe se afasta, ele chora e vai a sua procura. Este comportamento, de acordo com Mahler, já é característica da subfase seguinte, ou seja, o ressurgimento do medo de estranhos, a procura insistente e a preocupação com o paradeiro da mãe. No entanto, não se considera este aspecto como decisivo para esta classificação da subfase de reaproximação, pois trata-se de uma situação específica decorrente do estado doentio da criança.

Este mesmo comportamento aparece na criança com a idade de (0;11;14). Ao perceber a ausência de sua mãe que se retirou para ir à rua a criança reage imediatamente com choro e a procura insistentemente por toda a casa. Aqui trata-se novamente de um caso específico, pois a mãe se ausenta durante um longo período de tempo, deixando a criança sozinha com o observador.

Neste período também já se observam os comportamentos de interação social que são classificados dentro da subfase de reaproximação. Este comportamento é identificado nas atitudes da criança em se relacionar com outras pessoas que não fazem par

te de âmbito familiar (pai e mãe). Identifica-se estes comportamentos já no início da subfase do treinamento, quando a criança se afasta da mãe e procura o seu vizinho para brincar. Ainda aparecem nas observações 17,24,26 e 29.

Estes comportamentos, porém, não foram considerados como pertencentes à subfase de reaproximação, pois aparecem ainda mesclados a comportamentos característicos da subfase de treinamento, ou seja, ela se afasta da mãe, explora com intensidade o seu meio ambiente e depois, cansada de suas aventuras, procura aconchego com a mãe.

Observação 16 T. dirige-se várias vezes ao portão e tenta abri-lo pretendendo ir para o outro quintal. A (0;10;08) mãe o impede várias vezes, pegando-o pelo braço e levando-o para a sala. Num desses momentos, ele se desprende das mãos de sua mãe e corre para o outro quintal. Aproxima-se de seu vizinho e apanha de sua mão uma pipa que tentava colocar no ar.

Observação 24 Após brincar com um menino em seu quintal T. (0;11;07) procura por sua mãe choramingando. Encontrando-a na cozinha, ele procura ficar próximo da mãe, mexendo nas panelas que estão sobre a mesa.

Nesta observação nota-se que a criança após brincar com o vizinho, sente necessidade da presença da mãe e a procura para brincar próximo dela.

— A subfase de Reaproximação

A partir da observação 33 com a idade de (1;0;07) observou-se a intolerância da criança a curtas ausências de mãe. Ao perceber que a mãe não estava próxima, a criança tornava-se agitada e inquieta, não sossegando até que encontrasse a sua mãe. Diferentemente da procura da subfase anterior, nesta subfase a procura insistente da criança parece demonstrar o seu medo ou receio pelo desaparecimento da figura materna. O que anteriormente foi verificado como uma necessidade de contato físico.

A partir da observação 33 pode-se notar que o comportamento de procura torna-se cada vez mais intenso. A criança não tolera com bom humor as curtas ausências de sua mãe, procurando-a insistentemente por todos os lugares de sua casa.

Observação 33 Ao subir para o quarto para apanhar umas fraldas a mãe é seguida pela criança, que, inconformada por sua ausência, choraminga e a chama diversas vezes.

Estes comportamentos de busca ativa repetem-se nas observações 35,37,38,39,40,44,47,48,50,56,57,59,60,61,62,63, 64, 65,70,72 4 74.

Observação 47 Ao se dirigir ao banheiro a mãe é seguida por T. (1;01;26) que insistentemente bate na porta para que a mãe a abra. A criança choraminga até que a sua mãe abre a porta e a deixa entrar.

Observação 58 T. está no seu quintal brincando com os presentes que ganhou no dia de natal. Chega ao portão o seu vizinho, que entra no quintal e participa das brincadeiras. T. mostra-se alegre e lhe entrega alguns de seus brinquedos.
(1;03;03)

Observação 62 T. está na sala sentado no sofá e rabisca alguns papéis, quando chega a sua casa uma tia e prima. T. imediatamente se aproxima da prima e lhe toma uma sombrinha que carregava nas mãos. Esta se aborrece e toma a sombrinha de T. Ele então a persegue e tenta apanhar a sobrinha de volta.
(1;03;21)

As reações agressivas também surgem neste período. Quando a criança não consegue obter o que deseja, reage com agressividade em relação a sua mãe. Geralmente bate na mãe com algum objeto ou vira-se em sua direção e a morde. Os comportamentos agressivos da criança são principalmente identificados nas observações 34,35,44,48,49 e 50.

Observação 50 A criança suja o chão de fezes e logo após a mãe briga com ele. Este brinca com ela e tenta morder a sua perna. Não conseguindo o que desejava a criança mostra-se irritada e puxa os cabelos de sua mãe, depois encosta-se nela e acaricia o seu rosto.
(1;02;04)

Juntamente com o comportamento de procura e agressivi-

dade aparecem também os comportamentos de interação social, imitação e jogo simbólico característicos desta subfase.

Na observação 53 com a idade de (1;02;16) e na observação 69 com a idade de (1;04;26), identifica-se na criança comportamentos relacionados com o jogo simbólico, ela utiliza bancos ou pedaços de madeira fingindo que são um carrinho ou brinca com determinados objetos fingindo que são instrumentos musicais (principalmente a bateria).

Observação 53 T. está na parte superior de sua casa juntamente com a sua mãe, seu pai e um tio. Após espalhar um monte de roupas sobre a cama e pular em cima delas, T. desce da cama, apanha um banquinho, vira-o no chão e entra no espaço que fica formado entre as pernas do banco. Depois coloca a mão numa das pernas fingindo que é o volante e faz ruídos com a boca que se assemelham a som produzido por um motor de um carro.

Os comportamentos de imitação aparecem claramente na observação 41 com a idade de (1;01;05), quando a criança após ser incentivada a prática de seus hábitos higiênicos, imita a atitude de sua mãe apanhando um papel e dirigindo-se ao local que sujou para limpá-lo. Este comportamento se repete na observação 45 com a idade de (1;01;12), quando a criança apanha uma tampa de lixo e tenta tampar o local que sujou com a mesma.

Os comportamentos imitativos das atitudes dos pais aparecem ainda nas observações 55 e 64, com as idades de (1;02;23) e (1;03;29), quando a criança imita os movimentos da mãe e do pai quando batem com uma caneta num pedaço de madeira cantarolando alguma música. Na observação 52 com a idade de (1;02;12), quando a mãe coloca T. no tanque para tomar seu banho, ele apanha algumas roupas e finge lavá-las da mesma forma como havia observado a sua mãe em outras ocasiões; Folheia revistas apon-tando para as figuras na observação 66 com a idade de (1;04;04); rabisca papéis, nas observações 40,51,69,70 e 72 e imita uma animadora de programa infantil cantarolando a sua música de sucesso atual na observação 73.

Para uma melhor compreensão das subfases e dos comportamentos que foram classificados em cada observação, serão mostrados a seguir alguns quadros ilustrativos que demonstram as idades e os comportamentos que se manifestaram em cada uma das subfases estudadas. Estes quadros foram obtidos primeiramente de acordo com as classificações em cada observação e na etapa seguinte identificou-se as subfases e as idades em que estas condutas apareceram.

QUADRO VII

CONDUTAS DAS SUBFASES DO PROCESSO DE SEPARAÇÃO-INDIVIDUAÇÃO

OBSERVAÇÃO	IDADE	DIFERENCIAÇÃO	TREINAMENTO	REAPROXIMAÇÃO
1	0;08;06	.curiosidade e exploração dos objetos		
2	0;08;09	. exploração dos objetos . procura a mãe para brincar próximo		
3	0;08;13	. idem		
4	0;08;16	. procura o pai para brincar próximo		
5	0;08;19	. exploração dos objetos . procura o pai para brincar próximo		
6	0;08;23	. exploração dos objetos . procura a mãe para brincar próximo		
7	0;08;26	. exploração dos objetos		
8	0;09;00	. procura a mãe para brincar próximo		

OBSERVAÇÃO	IDADE	DIFERENCIAÇÃO	TREINAMENTO	REAPROXIMAÇÃO
9	0;09;07	<ul style="list-style-type: none"> exploração dos objetos procura a mãe para brincar próximo 	<ul style="list-style-type: none"> aumento das habilidades motoras 	
10	0;09;10	<ul style="list-style-type: none"> exploração dos objetos procura o pai para brincar próximo 		
11	0;09;14	<ul style="list-style-type: none"> exploração dos objetos envolvimento em jogos de esconde-esconde 		
12	0;09;19	<ul style="list-style-type: none"> Procura o pai e o observador para brincar próximo 		
13	0;09;22	<ul style="list-style-type: none"> exploração dos objetos 	<ul style="list-style-type: none"> maior familiaridade com o estranho 	
14	0;09;26	<ul style="list-style-type: none"> exploração dos objetos procura o pai para brincar próximo 		
15	0;09;29		<ul style="list-style-type: none"> maior exploração do ambiente autonomia (brinc. sózinho) 	
16	0;10;08		<ul style="list-style-type: none"> relaciona-se com a mãe à distância 	<ul style="list-style-type: none"> procura o vizinho no outro quintal p/ brincar c/ ele.

OBSERVAÇÃO	IDADE	DIFERENCIAÇÃO	TREINAMENTO	REAPROXIMAÇÃO
17	0;10;10	<ul style="list-style-type: none"> . medo de estranhos . procura brincar próximo da mãe . medo de estranhos . procura o pai para brincar 	<ul style="list-style-type: none"> . exploração do ambiente . aumento das atividades motoras 	<ul style="list-style-type: none"> . Interação social (brincar com a menina)
18	0;10;13			
19	0;10;15		<ul style="list-style-type: none"> . exploração do ambiente . autonomia (brincar sózinho) 	
20	0;10;19		<ul style="list-style-type: none"> . exploração do ambiente . procura a mãe (reabastecimento emocional) 	
21	0;10;22		<ul style="list-style-type: none"> . exploração do ambiente . aumento da ativ. motora 	
22	0;10;28		<ul style="list-style-type: none"> . maior aceitação do estranho . procura a mãe (reabastecimento emocional) 	<ul style="list-style-type: none"> . interação social (vizinhos)
23	0;11;05		<ul style="list-style-type: none"> . exploração do ambiente . procura a mãe (reabastecimento emocional) 	
24	0;11;07		<ul style="list-style-type: none"> . autonomia (brinc. sozinho) . maior aceitação do estranho 	<ul style="list-style-type: none"> . interação social (vizinhos)

OBSERVAÇÃO	IDADE	DIFERENCIAÇÃO	TREINAMENTO	REAPROXIMAÇÃO
25	0;11;12	. envolvimento em jogos de esconde-esconde	. Autonomia (brinc. sozinho) . exploração do ambiente	. interação social (vizinhos)
26	0;11;14		. maior exploração do ambiente . procura a mãe (reabastecimento emocional)	. interação social (vizinhos)
27	0;11;17		. autonomia (brinc. sozinho)	
28	0;11;19		. aumento das habilid. motoras . maior aceitação do estranho . procura a mãe (reab. emoc.)	
29	0;11;24		. exploração do ambiente . aumento habilidades motoras . autonomia (brinc. sozinho)	
30	0;11;26		. exploração do ambiente . aumento habilidades motoras	. interação social (primo)
31	1;00;00		. procura a mãe (reab. emoc.)	
32	1;00;02		. habilidade motora . exploração do ambiente	
33	1;00;07		. habilidade motora . exploração do ambiente	. preocupação com o paradeiro da mãe (procura e choro)

OBSERVAÇÃO	IDADE	DIFERENCIAÇÃO	TREINAMENTO	REAPROXIMAÇÃO
34	1;00;09		<ul style="list-style-type: none"> . habilidade motora . procura a mãe (reabastec.) 	<ul style="list-style-type: none"> . agressividade (mãe)
35	1;00;14		<ul style="list-style-type: none"> . exploração do ambiente . procura a mãe (reabastec.) 	<ul style="list-style-type: none"> . preocupação com o paradeiro da mãe
36	1;00;16		<ul style="list-style-type: none"> . habilidade motora . exploração do ambiente 	
37	1;00;21		<ul style="list-style-type: none"> . procura a mãe / pai (reabastecimento emocional) 	<ul style="list-style-type: none"> . preocupação com o paradeiro do pai
38	1;00;22		<ul style="list-style-type: none"> . exploração do ambiente . habilidade motora . procura o pai (reab. emoc.) 	<ul style="list-style-type: none"> . preocupação com o paradeiro do pai
39	1;01;00		<ul style="list-style-type: none"> . idem 38 	<ul style="list-style-type: none"> . idem 38
40	1;01;02		<ul style="list-style-type: none"> . exploração do ambiente . procura a mãe (reabastecimento emocional) 	<ul style="list-style-type: none"> . imitação de atividades dos pais (rabiscar papéis) . interação social (vizinhos)
41	1;01;05		<ul style="list-style-type: none"> . exploração do ambiente . autonomia (brinc. sozinho) 	<ul style="list-style-type: none"> . imitação de atividades dos pais (rabiscar papéis)
42	1;01;07		<ul style="list-style-type: none"> . exploração do ambiente . procura a mãe (reab. emoc.) 	<ul style="list-style-type: none"> . preocupação c/o paradeiro da mãe (procura e choro)
43	1;01;12		<ul style="list-style-type: none"> . exploração do ambiente . autonomia (brinc. sozinho) 	<ul style="list-style-type: none"> . imitação de atitudes da mãe (limpar o chão)

OBSERVAÇÃO	IDADE	DIFERENCIAÇÃO	TREINAMENTO	REAPROXIMAÇÃO
44	1;01;14		<ul style="list-style-type: none"> . habilidade motora . procura a mãe (reabastecimento emocional) 	<ul style="list-style-type: none"> . agressividade (morder a mãe) . preocupação com o paradeiro da mãe
45	1;01;19		<ul style="list-style-type: none"> . exploração do ambiente . habilidade motora . autonomia (brinc. sozinho) 	
46	1;01;21		<ul style="list-style-type: none"> . habilidade motora 	<ul style="list-style-type: none"> . preocupação com o paradeiro da mãe (seguir a mãe)
47	1;01;26		<ul style="list-style-type: none"> . habilidade motora . procura a mãe (reabastecimento emocional) 	<ul style="list-style-type: none"> . preocupação com o paradeiro da mãe (seguir a mãe) . imitação de atitude dos pais (rabiscar papéis)
48	1;01;29		<ul style="list-style-type: none"> . autonomia (brinc. sozinho) . procura o pai (reabastecimento emocional) 	<ul style="list-style-type: none"> . preocupação com o paradeiro do pai (seguir o pai) . agressividade (bate na mãe)
49	1;02;02		<ul style="list-style-type: none"> . exploração do ambiente . autonomia . procura a mãe (para alcançar seus objetivos) 	<ul style="list-style-type: none"> . agressividade (morder a mãe)
50	1;02;04		<ul style="list-style-type: none"> . autonomia (brinc. sozinho) . procura o pai (reabastec.) 	<ul style="list-style-type: none"> . preocupação com o paradeiro do pai/mãe (procura e choro) . agressividade (morder a mãe)

OBSERVAÇÃO	IDADE	DIFERENCIAÇÃO	TREINAMENTO	REAPROXIMAÇÃO
51	1;02;09	. envolvimento em jogos de esconde-esconde	. exploração do ambiente . procura pai (reab. emoc.)	. imitação de atitude dos pais (rabiscar papéis)
52	1;02;12		. exploração do ambiente / autonomia . procura a mãe (reab. emoc.)	. imitação de atitude dos pais (lavar roupa)
53	1;02;16		. exploração do ambiente . procura o pai (reabastecimento emocional)	. jogo simbólico (brincar com um banco fingindo ser um carro)
54	1;02;19		. idem 53	. idem 53
55	1;02;23		. exploração do ambiente . autonomia (brinc. sozinho)	. interação social (conversa com vendedor) . agressividade (bater na mãe) . imitação atitudes dos pais . preocupação com o paradeiro do pai (seguir o pai)
56	1;02;25		. procura o pai (reabastecimento emocional)	. preocupação com o paradeiro do pai (seguir o pai)
57	1;03;00		. procura a mãe (reabastecimento emocional)	. preocupação c/ o paradeiro da mãe/pai (segue-os pela casa)
58	1;03;03		. exploração do ambiente . autonomia (brinc. sozinho)	. interação social (brincar com vizinhos)

OBSERVAÇÃO	IDADE	DIFERENCIAÇÃO	TREINAMENTO	REAPROXIMAÇÃO
59	1;03;11		<ul style="list-style-type: none"> procura o pai (reabastecimento emocional) 	<ul style="list-style-type: none"> preocupação c/ o paradeiro do pai (segue-o pela casa)
60	1;03;14		<ul style="list-style-type: none"> habilidade motora procura o pai (reab. emoc.) 	<ul style="list-style-type: none"> preocupação c/ o paradeiro do pai (seg.até o quintal)
61	1;03;16		<ul style="list-style-type: none"> exploração do ambiente autonomia procura a mãe (reab. emoc.) 	<ul style="list-style-type: none"> idem 60
62	1;03;21		<ul style="list-style-type: none"> exploração do ambiente procura a mãe (reab. emoc.) 	<ul style="list-style-type: none"> interação social (c/ prima e tia) preocupação c/ o paradeiro da mãe)
63	1;03;23		<ul style="list-style-type: none"> autonomia (brinc. sozinho) procura mãe/pai (reabastecimento emocional) 	<ul style="list-style-type: none"> preocupação com o paradeiro do pai
64	1;03;29		<ul style="list-style-type: none"> exploração dos objetos 	<ul style="list-style-type: none"> imitação de atitudes dos pais (folhear revistas)
65	1;04;00		<ul style="list-style-type: none"> procura o pai (reabastecimento emocional) 	<ul style="list-style-type: none"> preocupação com o paradeiro da mãe/pai
66	1,04;04		<ul style="list-style-type: none"> exploração dos objetos procura a mãe (reabastecimento emocional) 	<ul style="list-style-type: none"> imitação de atitudes da mãe (folhear revistas)

OBSERVAÇÃO	IDADE	DIFFERENCIAÇÃO	TREINAMENTO	REAPROXIMAÇÃO
67	(*)	<ul style="list-style-type: none"> envolvimento em jogos de esconde-esconde 	<ul style="list-style-type: none"> exploração do ambiente autonomia (brinc. sozinho) autonomia (brinc. sozinho) exploração do ambiente exploração do ambiente procura a mãe (reabastecimento emocional) 	<ul style="list-style-type: none"> imitação de atitude dos pais (rabiscar papéis) jogo simbólico (brincar c/ um banco fingindo ser um carro) preocupação com o paradeiro do pai/mãe imitação de atitudes dos pais (rabiscar papéis) preocup. c/ o paradeiro do pai imitação de atitudes dos pais (rabiscar papéis) jogo simbólico (brincar com um banco) imitação (xuxa - animadora de tevê)
68	(*)			
69	1;04;20			
70	1;04;26			
71	1;05;01			
72	1;05;12			
73	1;05;17			

(*) Observações perdidas.

OBSERVAÇÃO	IDADE	DIFERENCIAÇÃO	TREINAMENTO	REAPROXIMAÇÃO
74	1;05;26		<ul style="list-style-type: none"> procura a mãe (reabastecimento emocional) 	<ul style="list-style-type: none"> preocupação com o paradeiro do pai jogo simbólico (brincar com com banco fingindo ser um carro)
75	1;06;08		<ul style="list-style-type: none"> procura a mãe (reabastecimento emocional) habilidade motora 	<ul style="list-style-type: none"> interação social (brincar com o observador)

4 - DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A classificação das condutas apresentadas em cada sessão permitiu a classificação dos estágios a partir de emprego do inventário de Ingram. A classificação dos níveis da noção de objeto foi obtida a partir do desempenho da criança nas aplicações da Escala de Casati e Lézine. Estes dados foram complementados pelas observações feitas e a classificação das condutas tomando-se como referencial o Inventário de Ingram. As idades apresentadas no quadro a seguir referem-se a ocasião em que foram observadas pela vez as condutas referentes aos estágios e a numeração à esquerda indica os níveis da noção de objeto alcançados pela criança.

QUADRO VIII

ETAPAS DA NOÇÃO DE OBJETO PERMANENTE

IDADE CRONOLÓGICA (MESES)	ETAPAS DA NOÇÃO DE OBJETO
0.08.03	1
0.09.03	1
0.10.08	2
0.11.09	5
1.00.02	5
1.01.09	7
1.02.19	7
1.03.28	7
1.04.29	7

Na primeira avaliação da prova de Casati e Lézine realizada antes do início das observações, a criança com a idade de (0;08;03) apresentou condutas características do primeiro nível da noção de objeto. A reconstrução de um todo a partir de uma fração visível. Estas condutas são relativas ao estágio III, mas neste período a criança já apresenta condutas do estágio IV, o que pode significar o início de sua transição para este estágio.

A partir da primeira observação realizada verificou-se novamente a presença de condutas do estágio III e do primeiro nível da noção de objeto. Constatou-se principalmente a presença de condutas relacionadas com a acomodação visual à movimentos rápidos, a busca dos objetos que caem e a preensão interrompida.

Nesta primeira observação verificou-se principalmente as condutas da criança diante dos objetos que deixou cair:

Observação 1 T. brinca com uma fita de cabelo de sua mãe colocando-a na boca. Depois coloca a fita na minha mão. Apanha a fita de volta e a deixa cair no chão. Observa a queda da fita e verifica o local onde ela caiu. Abaixa-se e apanha a fita. Depois a coloca novamente em sua boca.

Nesta observação verifica-se que a criança ainda não é capaz de conceber o deslocamento dos objetos, limita-se apenas a acompanhar com o olhar a sua trajetória, e a busca só é realizada em função dos movimentos de preensão interrompida, ou seja, quando a criança tem primeiramente os objetos em sua mão e

depois os deixa cair.

Estas condutas ainda aparecem nas observações 6,7,9, 11,14,15,17,18,19,20,21,31 e 40.

Observação 16 A mãe coloca algumas roupas na corda enquanto T. brinca com alguns pregadores. T. deixa cair um dos pregadores que tem na mão. Observa a sua trajetória e o local onde caiu. Abaixa-se, apanha o pregador, levanta-se e dirige-se para a sala.

Na segunda avaliação da prova com a idade de (0;09;03) verifica-se que a criança encontra-se ainda no primeiro nível da noção de objeto, apresentando condutas do estágio III. Mas diferentemente dos resultados anteriores, verifica-se que o aprecimento das condutas do estágio IV já possam indicar a sua passagem para este estágio, assim como a presença de condutas do estágio V demonstram a capacidade da criança em começar a se relacionar com objetos mais complexos. Diante de uma caixa de fósforos que lhe é apresentada pelo observador, contendo em seu interior um objeto, a criança reage percebendo a existência do objeto e tentando enfiar os dedos em uma de suas extremidades. Mas como esta conduta indica apenas uma tentativa ainda não se considera a sua passagem para este estágio.

A passagem para o segundo nível da noção de objeto só é verificada na terceira avaliação da prova, quando a criança com a idade de (0;10;08) apresenta condutas do estágio IV. Ela

agora não se limita apenas a procurar os objetos que estão no prolongamento dos movimentos de acomodação, mas começa a procurá-los fora de seu campo imediato de percepção.

As observações seguintes demonstram a presença das conduitas relacionadas com a busca ativa do objeto com esboço de preensão prévia:

Observação 28 T. dirige-se ao quintal onde está a sua mãe. A-
(0;11;19) baixa-se e apanha uma caneca que esta no chão.
Senta-se e apanha um bolo de papel amassado que
está próximo ao local onde se encontra. Coloca
o papel dentro da caneca e depois o retira. Re-
pete a brincadeira diversas vezes e depois coloca
o papel na boca.

Observação 45 T. apanha alguns garfos e uma panela que estão
(1;01;19) sobre a mesa. Dirige-se a sala, senta-se no
chão e coloca os garfos dentro da panela. De-
pois tampa a panela e a seguir retira a tampa
e apanha os garfos.

No intervalo entre a terceira e a quarta aplicação nota-se que a criança passa imediatamente para o terceiro nível da noção de objeto, apresentando ainda condutas relativas ao estágio IV, mas agora relacionadas com a busca ativa do objeto desaparecido com esboço de preensão prévia, ao mesmo tempo em que começa a apresentar condutas relativas ao estágio V, e ao

quarto nível da noção de objeto relacionado com a busca ativa do objeto desaparecido com a sucessão de deslocamentos visíveis.

Na avaliação seguinte, ou seja, na quarta avaliação da prova, com a idade de (0;11;09) verificou-se que a criança já havia adquirido a capacidade de se relacionar com os objetos através de seus deslocamentos visíveis, conseguindo encontrá-los através da percepção ordenada de seus deslocamentos. Estes comportamentos característicos do estágio V indicam assim, a passagem da criança para o quarto nível da noção de objeto. Embora esta passagem não tenha ocorrido exatamente no momento da quarta aplicação, pode-se dizer que no intervalo entre a terceira e a quarta aplicação da prova tenha ocorrido um salto no desenvolvimento destas atitudes, já que é durante a quarta aplicação que se verifica a passagem para o quinto nível da noção de objeto e para o estágio VI, através das condutas de busca ativa do objeto desaparecido com um único deslocamento invisível.

Na observação 21 com a idade de (0;10;22) verifica-se a atitude da criança diante dos deslocamentos visíveis dos objetos

Observação 21 T. está no colo de seu pai, que passeia com ele (0;10;22) no quintal. Este dirige-se a sala e coloca T. no chão. T. apanha uma caixa colocando algumas meias dentro dela. Dá a caixa a T. que a abre e retira dela as meias.

Na aplicação do item II da prova de Casati e Lézine relacionado com a busca do objeto desaparecido, verificou-se que a criança foi capaz de perceber o deslocamento invisível do objeto que era escondido sob uma tela. Colocou-se diante da criança duas telas e mostrou-se a mesma uns alfinetes; depois colocou-se os alfinetes numa caixa sem tampa, despejou-se a seguir os alfinetes embaixo de uma das telas e mostrou-se a caixa vazia a criança perguntando onde se encontrava os alfinetes agora. A criança imediatamente levantou a tela e apanhou os alfinetes. Esta conduta característica do estágio VI indica a sua passagem para o quinto nível da noção de objeto.

Na quinta avaliação, quando a criança estava com a idade de (1;0;02) verificou-se que esta ainda apresentava condutas relativas ao estágio VI e ao quinto nível da noção de objeto, apresentando resultados semelhantes aos anteriores.

É somente na sexta aplicação da prova com a idade de (1;1;09) que se verifica a passagem da criança para o sexto nível da noção de objeto, através das condutas de busca ativa do objeto desaparecido com sucessão de deslocamentos invisíveis e para o sétimo nível da noção de objeto, através da busca ativa do objeto desaparecido com dedução.

No segundo item da prova relacionado com o objeto desaparecido observou-se que a criança obteve sucesso na busca ativa do objeto desaparecido com a utilização de deslocamentos invisíveis (escondendo-se o objeto duas vezes na direita ou na esquerda e depois na esquerda) ao mesmo tempo em que obteve sucesso em encontrar o objeto numa sequência de deslocamentos mais

complexos, através da utilização de três telas e da permutação de deslocamentos do objeto nestas três posições, diante de quatro ensaios. Neste último item da prova, verificou-se a capacidade da criança em se relacionar dedutivamente com a sequência de deslocamentos, encontrando sucessivamente o objeto em sua nova posição.

Nas três últimas avaliações seguintes nota-se que a criança já apresenta de forma constante condutas relativas ao estágio VI e ao sétimo nível da noção de objeto. A capacidade de representação adquirida neste período, através da percepção dos deslocamentos invisíveis e da construção do objeto permanente independente da ação e da percepção imediata, levam a criança a concepção de um mundo real, submetido as leis de espaço, tempo e causalidade.

5 - PARALELO ENTRE O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E AS ETAPAS DA CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE OBJETO PERMANENTE

Os resultados obtidos em cada um desses estudos, permitiu a construção de um quadro no qual se pode verificar as correspondências entre as subfases do processo de separação-individuação e as etapas da construção da noção de objeto. O quadro apresentado a seguir ilustra este paralelo entre o desenvolvimento cognitivo e emocional durante o período sensório-motor.

QUADRO IX

PARALELO ENTRE AS SUBFASES DO PROCESSO DE SEPARAÇÃO-INDIVIDUAÇÃO E AS ETAPAS DA NOÇÃO DE OBJETO

IDADE	SUBFASE	ETAPAS DA NOÇÃO DE OBJETO
8/9	DIFERENCIAÇÃO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconstrução de um todo invisível a partir de uma fração visível 2. Busca ativa do objeto desaparecido com esboço de preensão prévia.
10/12	TREINAMENTO	<ol style="list-style-type: none"> 2. Busca ativa do objeto desaparecido com esboço de preensão prévia. 3. Busca ativa do objeto desaparecido sem esboço de preensão prévia. 4. Busca ativa do objeto desaparecido com sucessão de deslocamentos visíveis. 5. Busca ativa do objeto desaparecido com um único deslocamento invisível.
12/18	REAPROXIMAÇÃO	<ol style="list-style-type: none"> 5. Busca ativa do objeto desaparecido com um único deslocamento invisível. 6. Busca ativa do objeto desaparecido com sucessão de deslocamentos invisíveis. 7. Busca ativa do objeto desaparecido com dedução.

A partir deste quadro pode-se verificar que a criança no período de 8 a 9 meses encontra-se na subfase de diferenciação e nos dois primeiros níveis da construção da noção de objeto. Enquanto na subfase de diferenciação a criança já é capaz de se relacionar com o mundo e com os objetos de forma exploratória, tendendo a localizar-se na proximidade de sua mãe. No desenvolvimento de seus aspectos cognitivos ela pode paralelamente ser capaz de reconstruir o objeto como um todo quando parte deste fica evidenciada, ao mesmo tempo em que começa a lançar-se na busca ativa do objeto desaparecido mediante um esboço de apreensão prévia.

Os resultados verificados neste período levam a crer que a criança já tenha desenvolvido a noção de pessoa como permanente, tendo adquirido a confiança necessária na figura materna para aventurar-se próximo a mãe, na busca de objetos e novidades de seu mundo exterior. No entanto esta capacidade parece ter-se desenvolvido diferentemente quanto aos aspectos cognitivos e emocionais, pois neste período a criança reencontra facilmente a sua mãe numa brincadeira de esconder-se, mas não é capaz de similarmente encontrar os objetos escondidos diante de seus olhos.

Estes resultados parecem confirmar as hipóteses de Bell, Piaget e outros autores, que acreditam que a noção de pessoa como permanente ocorra anteriormente e que seja necessária à construção do objeto permanente.

A partir dos 10 meses até os 12 meses de idade a criança apresenta condutas características da subfase de treinamento

e das etapas 2,3,4 e 5 da construção da noção de objeto permanente.

Durante esta subfase de treinamento evidenciou-se que a criança já conseguia relacionar-se com a sua mãe à distância, procurando interagir cada vez mais com meio a sua volta, enquanto que a necessidade de reabastecimento emocional levava a procura da mãe nos momentos necessários ao seu consolo e afeto. Estas condutas ocorreram paralelamente no desenvolvimento cognitivo através das reações da criança a busca ativa do objeto desaparecido desde a etapa em que mostra preensão prévia, depois sem esta preensão e posteriormente em sucessão de deslocamentos primeiro visíveis e depois invisíveis.

Enquanto nas etapas anteriores a criança restringia-se a exploração dos objetos visíveis ao alcance de suas mãos, nestas etapas pode-se perceber o desenvolvimento da criança em direção a noção de objeto como permanente. As etapas alcançadas neste período, permitem observar que a criança passa a aplicar os meios conhecidos as novas situações que lhe são apresentadas, primeiro sem levar em consideração a série de deslocamentos ocorridos, e depois já na quarta etapa percebendo os deslocamentos visíveis passando a procurar os objetos no local onde obteve sucesso uma primeira vez e logo a seguir atingindo a quinta etapa percebe-se que a criança é então capaz de buscar ativamente os objetos desaparecidos mediante um único deslocamento invisível.

O progresso da criança em relação a construção da noção de objeto, parece assim, ser acompanhado pela confiança da

criança adquirida no contato com a figura materna. A medida em que a criança desenvolve a sua capacidade motora pode então lançar-se mais ativamente a procura de novas soluções, cada vez mais adequadas aos novos problemas apresentados.

Enquanto nos dois primeiros níveis o objeto não passava de uma coisa que estava a disposição de sua manipulação, percebe-se que durante esta subfase de treinamento a criança dá um grande passo em relação a construção da noção de objeto permanente.

O estranho parece não lhe causar tanto medo e ansiedade quanto na subfase anterior de diferenciação e a sua autonomia cada vez mais desenvolvida, assim como, a sua habilidade motora, parecem levá-la a exploração mais intensa e detalhada do mundo exterior.

As condutas do estágio VI que aparecem neste período, através da busca ativa do objeto desaparecido com um único deslocamento invisível, prepara a criança para a evolução do nível seguinte a busca ativa do objeto desaparecido com a sucessão de deslocamentos invisíveis.

Assim o período que vai dos 12 meses até os 18 meses de idade, indicou que a criança definia-se na subfase de Reaproximação, ao mesmo tempo em que se apresentava na sexta e na sétima etapa da noção de objeto permanente. As condutas relativas a subfase de Reaproximação referiam-se principalmente aos comportamentos de interação social, aos processos de imitação dos pais, aos comportamentos agressivos e ao início de jogo simbólico. Estas condutas foram acompanhadas no desenvolvimento

cognitivo pela capacidade da criança em buscar ativamente o objeto desaparecido com um único deslocamento invisível, pela busca ativa do objeto desaparecido com sucessão de deslocamentos invisíveis e depois pela busca ativa do objeto desaparecido com dedução.

Neste período constatou-se a presença de condutas características do estágio VI, indicando assim, a possibilidade da criança relacionar-se com o mundo de forma mais organizada e menos prática. O início da quinta etapa da noção de objeto já anuncia esta possibilidade de tratar o objeto como uma entidade substancial de formas constantes, podendo ser reencontrado, mesmo que submetido a deslocamentos invisíveis.

O sexto nível da noção de objeto, já indica por outro lado, a sua capacidade em se relacionar com a sucessão dos deslocamentos, sendo capaz de procurar ativamente os objetos submetidos a deslocamentos invisíveis, e finalmente, na sétima etapa a criança finaliza este ciclo, utilizando métodos dedutivos de solução. Ela não só é capaz de perceber os deslocamentos invisíveis como é também capaz de deduzir a nova localização dos objetos através de uma série de deslocamentos invisíveis sucessivos. Esta última etapa marca definitivamente a aquisição da noção de permanência do objeto.

Verifica-se desta forma, que a penúltima subfase do processo de separação-individuação, classificada por Mahler como a subfase de Reaproximação, coincide justamente com os três últimos níveis da construção do objeto permanente.

6 - DISCUSSÃO

Os dois primeiros estágios do período sensório-motor, relacionados com os reflexos e com a aquisição dos primeiros hábitos, correspondentes no desenvolvimento afetivo aos mecanismos de autismo e simbiose não foram objeto deste estudo, já que as observações foram realizadas a partir do estágio III. Durante estes estágios iniciais o universo da criança é construído por quadros que, embora já permitam o reconhecimento dos objetos, ainda são desprovidos de permanência substancial e organização espacial. O objeto afetivo por outro lado permanece vinculado aos estados de satisfação de necessidades e evitação de desprazer. Neste período não ocorreu ainda a perfeita distinção entre o eu e o outro, com consciência do eu diferenciados e independente dos objetos externos.

Com o início do estágio III e do emprego de reações circulares secundárias a criança começa a ser capaz de perceber a permanência dos objetos vinculada aos processos de acomodação. Neste momento verifica-se a sua capacidade de procurar os objetos que são escondidos sob a sua vista mediante pistas e movimentos de preensão interrompida. Paralelamente a este desenvolvimento cognitivo, verifica-se que afetivamente a criança começa a diferenciar-se fisicamente de sua mãe e a explorar com mais intensidade o mundo a sua volta. Ela percebe-se como distinta e diferenciada distinguindo-se assim, do outro com o qual se relaciona. É a partir do oitavo mês que ocorre a ansiedade e medo de estranhos, comportamento característico do apego da criança a figura materna, mas que sem o estabelecimento

to da diferenciação não seria possível ocorrer. Ao mesmo tempo em que a criança mostrou-se capaz de cognitivamente reconstruir um todo invisível a partir de uma fração visível do objeto, apresentando assim, condutas do estágio III, mostrava-se capaz de também diferenciar-se do outro, apresentando ao mesmo tempo curiosidade pelo estranho, maior exploração do ambiente e envolvimento em jogos de esconde-esconde.

No período de 8 a 10 meses de idade encontrou-se de acordo com as hipóteses de Mahler, condutas características da subfase de diferenciação. Este período suposto pela autora coincide no aspecto cognitivo com as condutas do estágio III e do primeiro nível da noção de objeto. Mas já pode-se visualizar tanto no aspecto cognitivo como emocional, condutas relativas as fases seguintes, ou seja, condutas do estágio IV e condutas relativas e subfase de treinamento. Este fato demonstra que tanto as idades hipotetizadas por Mahler, como por Piaget, apresentam-se de forma relativa e não absoluta e dependem basicamente da espécie de interação entre a criança e o seu meio ambiente.

Ao atingir (0;10;08) a criança passa a apresentar condutas relativas ao estágio IV e a segunda etapa da noção de objeto (busca ativa do objeto desaparecido com esboço de preensão prévia). Ao mesmo tempo, verificou-se nesta mesma observação a sua passagem para a subfase treinamento. Enquanto as condutas do estágio IV abrangem o período de 8 a 12 meses aproximadamente, a subfase de treinamento refere-se ao período de 10 a 15 meses. Nas observações realizadas verificou-se que a criança apresentou condutas da subfase de diferenciação no período de 10

a 12 meses e durante o mesmo período apresentou cognitivamente condutas relativas às etapas 3,4 e 5 da noção de objeto permanente. Quando a etapa 5 da noção de objeto é atingida a criança passa então a apresentar condutas cognitivas do estágio VI, relacionando-se com os objetos através da busca ativa mediante um único deslocamento invisível, paralelamente desenvolve na parte afetiva a sua relativa autonomia com relação a mãe, distanciando-se dela para explorar com mais intensidade o seu meio. O que se pode constatar é que a criança desenvolveu esta subfase anteriormente ao período hipotetizado por Mahler, apresentando condutas relativas à subfase seguinte, de reaproximação. Mas, como foi mencionado anteriormente, devido a intensidade de condutas da subfase de treinamento neste período, considerou-se apenas na idade de (1;0;07) a passagem para a subfase seguinte (reaproximação), já que é a partir deste período que se observa a intolerância da criança às ausências de sua mãe e a sua busca insistente. O início desta subfase também ocorre anteriormente ao período previsto por Mahler. Enquanto ela hipotetiza um período que vai dos 14 aos 22 meses, desde os 10 meses foram verificados comportamentos de interação social relativos a esta subfase, embora tenha sido considerado o seu início a partir dos 12 meses de idade, estendendo-se até o final das observações quando a criança completou 18 meses de idade.

Em relação aos períodos hipotetizados por Piaget pode-se dizer o mesmo, pois com a idade de (0;11;09) a criança já apresentava condutas do estágio VI, atingindo assim, o início da etapa 5 da noção de objeto permanente e com a idade de

(0;1;09) finaliza este processo de permanência, atingindo assim a etapa 7 (busca ativa do objeto desaparecido com dedução).

Embora a busca do objeto desaparecido já se mostre desde a etapa 2 da noção de objeto, com condutas relativas ao estágio IV, ou seja, aplicação de meios conhecidos às novas situações, através da busca ativa dos objetos que desaparecem de seu campo perceptual, é somente no estágio VI que se verifica o estabelecimento da noção de permanência. Enquanto nos estágios IV e V os objetos precisam ser submetidos a deslocamentos visíveis, o estágio VI já anuncia a possibilidade da criança relacionar-se com os deslocamentos invisíveis e conceber os objetos como entidades permanentes e substanciais.

Como se pode verificar pelas observações realizadas, embora a criança desenvolva a noção de permanência anteriormente ao período hipotetizado por Piaget, é necessário que tenha alcançado o estágio VI para que esta noção se estabeleça de forma definitiva. As aquisições deste estágio levam a percepção do objeto como idêntico a si próprio, independente de sua percepção atual e de sua ação direta. Embora as idades apresentadas pelo autor sejam relativas, verifica-se o aparecimento de condutas bem antes do que se esperava, demonstrando que o desenvolvimento da noção de objeto ocorre paralelamente à aquisição da consciência do eu como distinta e diferenciada do objeto. Mas enquanto a noção de permanência dos objetos se completa no estágio VI, especificamente neste estudo aos 13 meses, a noção de permanência de pessoa já se estrutura a partir de 8 meses de idade, quando a criança consegue reencontrar facilmente a sua mãe. É justamente neste período que ocorre o medo de estranhos,

mostrando que o reconhecimento da figura materna ocorre a partir da distinção entre os estímulos familiares e estranhos.

O apego da criança em relação aos seus pais verificado durante a subfase de diferenciação, mostra que ainda não consegue realizar as suas atividades distante de sua mãe. Ela procura sempre estar próxima dos pais, brincando geralmente em volta de seus pés.

Na subfase de treinamento a criança já adquire maior autonomia através do desenvolvimento de suas atividades motoras, explora cada vez mais o seu ambiente, aceita com mais facilidade o estranho e já consegue brincar distante de sua mãe. As tentativas de autonomia da criança foram verificadas desde os 9 meses de idade, quando já desenvolvia a primeira etapa da noção de objeto (capacidade de reconstrução de um todo a partir de uma fração visível). Entretanto é somente aos 10 meses que se pode evidenciar com clareza o início desta subfase, com o distanciamento da criança em relação a mãe e a procura de outras pessoas para brincar.

Diferentemente de Mahler, verifica-se uma interrupção nesta subfase, indicando a reincidência dos comportamentos de apego, manifestado pelo medo e ansiedade diante do estranho.

As atitudes que marcam a subfase seguinte de reaproximação, aparecem desde os 11 meses de idade, sendo contudo classificadas a partir dos 12 meses, quando se verifica a intolerância da criança diante de curtas ausências da mãe. Este período é também marcado pelo aparecimento de comportamentos agressivos, imitação dos pais e jogo simbólico e é acompanhado no desenvol-

vimento cognitivo pelo início das condutas do estágio VI, através da reação da criança diante de um único deslocamento invisível.

Enquanto na subfase anterior a criança procura manter-se distante da mãe afim de relacionar-se com mais intensidade com o seu mundo social, a criança nesta subfase procura a mãe com mais frequência, preocupando-se constantemente com o seu paradeiro.

A relativa independência adquirida pela criança, indica que ela ainda não atingiu a noção completa de individualidade e constância do eu, procurando o outro como o seu ego auxiliar e preocupando-se com a possível perda do seu amor. Mahler acredita que esta individualidade só ocorra aproximadamente no terceiro ano de vida, quando já se estruturou um ego e um superego e quando já consegue visualizar a mãe como um ser único, um objeto emocional unificado. Esta subfase da consolidação da individualidade é acompanhada no desenvolvimento cognitivo pela comunicação verbal, fantasia, jogos e teste de realidade.

Embora tenha-se verificado no aspecto emocional o aparecimento de condutas anteriores ao período hipotetizado por Mahler, este fato não invalida as suas hipóteses, pois o tempo determinado pela autora é relativo e aproximado.

As condutas emocionais e cognitivas avaliadas neste estudo apareceram principalmente ligados aos aspectos de interação familiar. A criança desenvolveu-se de acordo com os indícios de seu meio social. Os pais, como principais representan-

tes deste meio, favoreceram o seu desenvolvimento em direção a busca de autonomia e da aquisição da noção de permanência do objeto.

A crítica que se pode direcionar a teoria de Mahler es tá relacionada com as limitações deste estudo, pois a partir do momento em que a autora deixou de empregar métodos sistemáticos para a análise de seus dados, com critérios mais objetivos para a classificação das subfases, permitiu apenas a verificação de condutas emocionais externalizáveis, ficando assim, para uma ou tra ocasião a construção de um método mais sistemático e eficaz para a verificação das demais condutas relativas aos aspectos intra-psíquicos.

C O N C L U S Ã O

Os dados obtidos a partir deste estudo levaram a confirmação de algumas hipóteses propostas inicialmente por alguns autores, e ao mesmo tempo, permitiram a verificação da relatividade de outras.

Os resultados dos aspectos emocionais estudados levam a crer que o desenvolvimento afetivo está estreitamente relacionado com a espécie de interação mãe-bebê durante este período inicial de vida. Assim acredita-se que a descentralização cognitiva e afetiva obtidas durante este período, façam parte de um mesmo sistema global e interdependente. Os estudos elaborados por Décarie, mencionados neste trabalho, já haviam constatado a existência de uma significativa correlação entre as etapas do desenvolvimento afetivo com a construção da noção de objeto permanente em Piaget. A questão básica deste estudo não foi a determinação de estruturas cognitivas sobre as estruturas emocionais ou vice-versa, mas a compreensão da relação existente entre elas. Muitos autores, porém, ainda estão à procura de uma causa que funcione como variável independente na determinação e direção das condutas em um sentido e não em outro. Mas se o objetivo deste estudo é compreender a interação mãe-bebê, deve-se então verificar as possíveis trocas e correspondências entre este sistema, mesmo que englobe uma defasagem entre as suas estruturas.

Embora este trabalho esteja restrito a uma amostra de um sujeito, trata-se de um estudo longitudinal que procura levantar dados sobre o desenvolvimento cognitivo e emocional durante o período sensório-motor. Através dos dados obtidos verificou-se o aparecimento de condutas emocionais e cognitivas an-

teriormente as idades hipotetizadas pelos autores estudados. Estes resultados confirmam assim, as hipóteses de autores como Bryant e Baillargeon citados anteriormente na revisão de literatura. Embora as idades hipotetizadas por Mahler e Piaget se apresentem de forma relativa, os mesmos acreditam na evolução das condutas, pois se assim não fosse, não teriam estruturado suas teorias de acordo com uma seqüência de subfases e etapas de desenvolvimento. Os resultados mostram que o aparecimento de condutas antes do tempo previsto, indicam a existência de outros fatores que influenciam nesta interação.

A análise da variável sócio-econômica, não era o objetivo principal deste trabalho, mas, através dos estudos realizados, verificou-se que esta não se mostrou como um aspecto determinante no desenvolvimento emocional e cognitivo da criança. Piaget, ao desenvolver os seus estudos sobre a noção de permanência do objeto, afirma que o desenvolvimento desta noção esta na dependência de fatores ambientais de enriquecimento a privação, que transcendem as influências sócio-econômicas. No mesmo estudo ele afirma que a noção de permanência de pessoa é anterior a noção de permanência dos objetos, pois aos oito meses, como também foi verificado através das observações realizadas, a criança já consegue encontrar a mãe num jogo de esconde-esconde, o que dificilmente ocorre em relação a um objeto igualmente escondido. Embora o tema da influência ambiental seja de crucial importância para o entendimento do desenvolvimento humano, os estudos realizados nesta área são ainda precários, tornando-se necessário uma série de pesquisas que investiguem com mais atenção os principais fatores que influem ou determinam a construção de permanência do objeto.

Quando Mahler e Piaget se referem a noção de permanência que ocorre geralmente por volta do oitavo mês, estão empregando o mesmo termo, mas enquanto Piaget fala do início da noção de permanência dos objetos físicos, Mahler refere-se a permanência do objeto afetivo, ou seja, o termo "objeto" refere-se a representação de algo que satisfaça as necessidades e pulsões da criança. Mahler tem por objetivo verificar as bases afetivas necessárias à aquisição da individualidade e constância do objeto libidinal e Piaget tem por intenção verificar os pré-requisitos cognitivos necessários à construção do objeto permanente.

Piaget é considerado como um dos teóricos que mais trabalhos experimentais tem realizado sobre o desenvolvimento. Contudo seus estudos sobre a lógica da inteligência e sobre o estruturalismo estão voltados para o esclarecimento dos processos cognitivos e para a construção de uma teoria geral sobre a inteligência. Piaget acredita que a vida seja mais do que uma simples criação contínua de formas cada vez mais elaboradas, o desenvolvimento é um progressivo equilíbrio entre estas formas e seu meio ambiente.

Nesta perspectiva acredita-se que a noção de objeto permanente é construída a partir da interação entre o sujeito e o objeto e que não é a causa e o efeito que se pretende determinar, mas a compreensão dos aspectos que integram este tipo de interação. E a contribuição que este estudo se propôs a trazer, foi a realização de observações sistemáticas do desenvolvimento cognitivo e emocional, a partir de categorias pré-definidas, numa criança sem dificuldades, para se tentar formular hipóteses sobre o

processo de aquisição da noção de objeto permanente e sua interação com o desenvolvimento emocional nas subfases do processo de separação-individuação.

Apesar das críticas de Brody em relação a metodologia de Mahler empregada em seus estudos das subfases, utilizou-se esta teoria, por considerá-la no momento a mais adequada aos objetivos propostos neste estudo. Este fato, porém, não significa que não se esteja ciente das limitações metodológicas e conceituais com as quais se deparou este trabalho, já que sem dúvida, a observação de variáveis emocionais pode estar sujeita ao subjetivismo do experimentador. E foi tentando suprir algumas destas lacunas que este estudo, empregando um método sistemático de observação, pretendeu verificar empiricamente o aparecimento das condutas emocionais e cognitivas durante este período inicial de vida do bebê. Assim, diante das dificuldades encontradas na avaliação destes aspectos do desenvolvimento, chegou-se a elaboração de quadros explicativos que permitem a veriificação tanto dos aspectos cognitivos e emocionais detectados pelo observador através de sua manifestação externa, e portanto sendo passíveis de um critério objetivo de classificação.

Como a própria autora assinalou em seu livro "O nascimento psicológico da criança" (1975), os aspectos intra-psíquicos são de difícil observação, portanto, deve-se observar apenas a manifestação externa destes aspectos. Neste sentido é que procurou-se estar atento a todos os mecanismos emocionais cuja manifestação externa poderia ser detectada pelo observador. De acordo com esta posição, verificou-se principalmente as atitudes da criança diante da presença e ausência materna, assim como as

suas atitudes de buscar proximidade ou distanciar-se da mãe.

Em cada uma das subfases observadas verificou-se que as atitudes da criança aos episódios de separação e aproximação ocorrem diferentemente. Na subfase de diferenciação ela procura brincar próxima de sua mãe; na subfase de treinamento procura distanciar-se da mãe para brincar com outras crianças ou com outros adultos e na subfase de reaproximação preocupa-se constantemente com o paradeiro de sua mãe, temendo a perda de seu amor.

Para Mahler o desenvolvimento equilibrado destas subfases, marca o desligamento progressivo da criança em relação a figura materna, estimulando-a na direção da busca de sua autonomia, individualidade e o início da constância do objeto emocional. Mas quando a autora se refere a esta subfase do processo de separação-individação, propõe que não se trata apenas da aquisição da noção de pessoa e objeto permanentes, pois enquanto a primeira ocorre por volta do oitavo mês com a distinção entre si e o outro, a segunda ocorre ao final do período sensório-motor. Mahler acredita que esta subfase vai além destes processos, pois indica que a criança já atingiu a estruturação de seu ego e de seu superego, sendo portanto capaz de perceber a distinção entre a representação mental do eu e dos objetos. Embora a autora acredite tratar-se de um processo mais complexo, percebe-se que o período hipotetizado para a estruturação deste processo ocorre geralmente ao final do período sensório-motor, ou seja, a partir dos vinte meses de idade quando a criança finalmente já estabeleceu a noção de objeto permanente. Mesmo tratando de aspectos distintos, verifica-se que os autores concor

dam quanto a necessidade da criança ter inicialmente uma noção preliminar de permanência como pré-condição tanto para a noção de permanência dos objetos físicos, quanto para a aquisição da noção de permanência de pessoa.

Apesar das séries de limitações encontradas, os resultados obtidos neste estudo, levam a concluir que os objetivos propostos inicialmente neste trabalho tenham sido satisfatoriamente alcançados, ou seja, o desenvolvimento emocional e cognitivo fazem parte de um mesmo sistema geral que engloba o funcionamento de processos interdependentes. Diante destes resultados, acredita-se que este estudo não teve a pretensão de ser uma resposta definitiva a compreensão destes aspectos do desenvolvimento, outrossim, representa uma preocupação pela representação integrada das características emocionais e cognitivas desenvolvidas durante o período sensório-motor. Esta perspectiva ainda leva a crer que o desenvolvimento não representa apenas uma forma acabada de adaptação entre o indivíduo e o seu meio, mas de acordo com uma visão dialética é sempre uma forma de estruturação e reestruturação a partir da superação crescente de dificuldades num processo em contínua transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSWORTH, M.D.S. & BELL, S.M.V. Attachment, exploration and separation: Illustrated by the behavior of one year olds in a strange situation. Child Development, 41 (1): 49-67, 1970.

_____ & WITTING, B.A. Attachment and exploratory behavior of one year olds in a strange situation. In: FOSS B.M. Determinantes of infant behavior, London, METHUEN, vol. 4, p. 11-136.

BELL, S.M.V. The development of a concept of object as related to infant mother attachment. Child Development, p. 291-311, 1970.

BIAGGIO, A.B. Psicologia do desenvolvimento. 4a.ed., Petrópolis, Vozes, 1978.

BRODY, S. Psychoanalytic theories of development and its disturbances: A critical evaluation. In: The psychoanalytic Quarterly, New York, vol. II, p. 526-588.

BOWLBY, J. Abordagem etológica da pesquisa sobre o desenvolvimento infantil. In: Formação e rompimento dos laços afetivos. São Paulo, Martins Fontes, 1982.

_____. El vínculo afetivo. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1976.

_____. Apego e Perda: Apego. São Paulo, Martins Fontes Editora, 1984, vol. 1.

_____. Apego e Perda: Separação. São Paulo, Martins Fontes Editora, 1984, vol. 2.

- CASATI, I. & LÉZINE, I. Les étapes de l'intelligence sensório-motrice chez l'enfant. Paris, Les Editions du Centre du Psychologie Appliquée, 1968.
- DÉCARIE, T.G. Intelligence and affectivity in early Childhood. New York, International Universities Press, 1965.
- HURLOCK, E.B. Dessarrollo psicológico del niño. Madrid, Edições del Castilho, S.A. 1969.
- INGRAM, D. Sensório-motor intelligence and language development. In: A. LOCK (ed.) Action, Gesture and Symbol (The emergence of language). London (etc.) Academic Press, 1978, p. 261-290.
- INHELDER, B. Critéria of stages of mental development. In: J. M. TANNER and B. INHELDER. Discussions on child development. London, Tavistock, 1956, V. 1.
- MAHLER, M.S. Certain aspects of the Separation-Individuation Phase. Psychoanal. Quarterly, 32 (1): 1-14, 1963.
- _____. O processo de separação-individuação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1982.
- _____; PINE, F. & BERGMAN, A. O nascimento psicológico da criança. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1986.
- _____ & La PERRIERE, K. Mother-Child interaction during separation. Individuation. Psychoanal. Quarterly, 34: 483-498, 1965.

- MODGIL, S. & MODGIL, C. Piagetian research: Compilation and commentary. Vol. 5. Windsor, NFER Publishing Company, 1976.
- MOURA, Maria Lúcia S. Duas vertentes da ontogênese da linguagem no desenvolvimento cognitivo. Tese de Doutorado, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1987.
- PARADAISE, E.B. & CURCIO, F. Relationship and affective behaviours to fear of strangers in male infants. Development Psychology, 10 (4): 476-483, 1974.
- PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro, Ed. Forense, 1976.
- _____. A formação do símbolo na criança. São Paulo, Zahar, 1971.
- _____. O nascimento da inteligência na criança. São Paulo, Zahar, 1975.
- _____. A construção do real na criança. São Paulo, Zahar, 1975.
- _____. The relation of affectivity to intelligence in mental development of the child: Bulletin of the menninger clinic, may, 1962, vol. 26, nº 3, p. 129-137.
- _____ & INHELDER, B. A psicologia da criança. Difel, 1974.
- SCHAFFER, H.R. & EMERSON, P.E. The development of social attachments infancy: Monographs of Society for Research in Child Development, 29: 5-27, 1964.

SCHAFFER, H.R. The onset of fear of strangers and incongruity hypothesis. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 7: 95-106, 1966.

_____. Acquiring the concept of dialogue. In: Psychological development from infancy: From image to intention. Hillsdale (N.Y.), Laurence Erlbaum Associates publishers, 1979, p. 279-305.

SPITZ, R.A. El primer año de vida del niño. Madrid, ed. Aguilar, 1962.

_____. O primeiro ano de vida. Lisboa, Martins Fontes, 1968.

_____. O não e o sim. São Paulo, Martins Fontes, 1978

A N E X O 1

INVENTÁRIO PARA AVALIAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Nome da Criança _____

ESTÁGIO 3	DATA
<p data-bbox="399 614 980 652" style="text-align: center;">REAÇÕES CIRCULARES SECUNDÁRIAS</p> <p data-bbox="209 718 302 752">GERAL</p> <ol data-bbox="209 814 847 915" style="list-style-type: none">1. Assimilação reprodutiva2. Assimilação de reconhecimento <p data-bbox="209 975 632 1008">PERMANÊNCIA DE OBJETOS</p> <ol data-bbox="209 1070 1169 1302" style="list-style-type: none">3. Acomodação visual a movimentos rápidos4. Preensão interrompida5. Reações circulares diferidas6. Reconstrução do todo a partir de fração visível <p data-bbox="209 1364 418 1397">CAUSALIDADE</p> <ol data-bbox="209 1459 750 1497" style="list-style-type: none">7. Causalidade por imitação <p data-bbox="209 1559 362 1592">IMITAÇÃO</p> <ol data-bbox="209 1654 1178 1886" style="list-style-type: none">8. Imitação sistemática de sons já feitos pela criança9. Imitação sistemática de movimentos vistos pela criança	

ESTÁGIO 4		DATA
<p data-bbox="368 356 1035 393">COORDENAÇÃO DE REAÇÕES SECUNDÁRIAS</p> <p data-bbox="213 475 308 508">GERAL</p> <ol data-bbox="213 570 1194 1063" style="list-style-type: none">1. Aproximação de objetos não imediatamente acessíveis2. Rejeição intencional de objetos3. Uso da mão de outro para atingir fim4. Previsão5. Exploração de novos objetos com aplicação de reações circulares secundárias6. Novas reações circulares <p data-bbox="213 1123 620 1156">PERMANÊNCIA DE OBJETO</p> <ol data-bbox="213 1218 1090 1322" style="list-style-type: none">7. Busca de objeto escondido8. Busca de objeto com deslocamentos visíveis <p data-bbox="213 1382 442 1415">DESLOCAMENTO</p> <ol data-bbox="213 1477 779 1714" style="list-style-type: none">9. Ações reversíveis10. Estudo de forma constante11. Relações de profundidade12. Movimentos de translação <p data-bbox="213 1774 368 1807">IMITAÇÃO</p> <ol data-bbox="213 1869 1194 2156" style="list-style-type: none">14. Imitação de movimentos não visíveis já feitos pela criança15. Imitação de novos sons16. Imitação (com dificuldade) de novos modelos visíveis		

ESTÁGIO 5		DATA
<p style="text-align: center;">REAÇÕES CIRCULARES TERCIÁRIAS</p> <p>GERAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Experimentação exploratória com novos objetos 2. Uso de instrumentos 3. Experimentação para solucionar problemas* <p>PERMANÊNCIA DE OBJETO</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Sucesso em deslocamentos visíveis <p>DESLOCAMENTO</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Relação de conteúdos com continentes 8. Rotação de objetos 9. Operações complexas 10. Experimentação com deslocamentos visíveis 11. Experimentação com posição e equilíbrio de objetos <p>CAUSALIDADE</p> <ol style="list-style-type: none"> 12. Causalidade objetiva de objetos 13. Causalidade objetiva de pessoas <p>IMITAÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> 14. Imitação sistemática de novos modelos visuais 15. Imitação sistemática de novos modelos auditivos 16. Imitação de novos modelos não visíveis 		

(*) Alguns itens foram eliminados mas foi mantida a numeração original, para não confundir a classificação já feita.

ESTÁGIO 6		DATA
<p style="text-align: center;">INVENÇÃO DE NOVOS MEIOS ATRAVÉS DE COMBINAÇÕES MENTAIS</p> <p>GERAL</p> <ol style="list-style-type: none">1. Invenção de novos meios para solucionar proble<u>mas</u>2. Evocação de objetos ausentes <p>PERMANÊNCIA DE OBJETO</p> <ol style="list-style-type: none">3. Sucesso em um único deslocamento invisível <p>DESLOCAMENTO</p> <ol style="list-style-type: none">4. Evidência de grupos espaciais representativos5. Atos de orientação <p>CAUSALIDADE</p> <ol style="list-style-type: none">6. Evidência de reconstrução mental de causas <p>IMITAÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none">7. Imitação imediata de modelos complexos9. Imitação diferida10. Imitação representacional de objetos e situa— ções <p>BRINQUEDO SIMBÓLICO</p> <ol style="list-style-type: none">11. Faz de conta centrado nas suas prōprias ativi— dades		

OBSERVAÇÕES	
--------------------	--

A N E X O 2

AS ETAPAS DA INTELIGÊNCIA SENSORIO-MOTORA DA CRIANÇA

(Provas adaptadas de J. Piaget)

I. Casati & I. Lêzine

FOLHA DE REGISTRO

NOME:

LOCAL DE TESTAGEM: _____ DATA: _____ Nº _____

DATA DE NASCIMENTO: _____ IDADE: _____ SEXO: _____

ADULTO PRESENTE: _____ APLICADOR: _____

R E S U L T A D O S

1 - ITENS

2 - ESTÁGIOS

Exploração de objetos

Busca de objetos desaparecidos
(telas)

Intermediários - Cordões
- Suporte
- instrumento ..

Combinação de objetos:
- tubo-acinho ..
- tubo-correntinha

3 - NÍVEL (estágio)

COMPORTAMENTO

PROVA	I T E M	AVAL.	ESTÁGIO	OBS.
I - EXPLORAÇÃO DE OBJETOS	ESPELHO (cartão 1)			
	0. Manipulação sem orientação - <u>es</u> quem as tãteis visuais ou motores		III	
	1. Exploração ativa com início de orientação (encontra o lado por acaso e o perde)		IV (acesso)	
	2. Exploração clara do objeto (<u>vi</u> ra deliberadamente)		IV	
	CAIXA DE FÓSFORO E CLIPS (cartão 2)			
	3. Início de orientação de um objeto complexo com ou sem tentativa de abertura (explora a caixa e descobre a parte móvel, já enfia um pouco o dedo a nível de ensaio)		V (início)	
	4. Descoberta, por tateios, do mecanismo de <u>abertura</u> da caixa (para fechar põe uma parte sobre a outra)		V (final)	
	5. Utilização <u>imediate</u> do mecanismo de <u>abertura</u> da caixa, ensaios dirigidos porê ^m infrutíferos de fechamento		VI (início)	
	6. Abertura imediata e utilização do mecanismo de fechamento da caixa		VI	

PROVA	I T E M	AVAL.	ESTÁGIO	OBS.
II - BUSCA DO OBJETO DESAPARECIDO	CARTÃO e boneca (cartão 3) 0. Interrupção do gesto de preensão		-	
	1. Reconstrução de um todo <u>invisível</u> a partir de uma fração visível, imediata		III	
	1 TELA e 1 CARRINHO (cartão 4) 2. Busca ativa do objeto desaparecido com esboço de preensão prévia		IV	
	2 TELAS e 1 CARRINHO (cartão 5) 3. Busca ativa do objeto desaparecido <u>sem</u> esboço de preensão prévia		IV	
	4. Busca ativa do objeto desaparecido com sucessão de deslocamentos visíveis		V	
	CAIXA DE FÓSFORO, 2 ALFINETES E 2 TELAS (cartão 6) 5. Busca ativa do objeto desaparecido com um deslocamento <u>invisível</u>		VI	
	6. Busca ativa do objeto desaparecido com sucessão de deslocamentos <u>invisíveis</u>		VI	
	3 TELAS E BONECO (cartão 8) 7. Busca ativa do objeto desaparecido com dedução		VI	

PROVA	I T E M	AVAL.	ESTÁGIO	OBS.
III - INTERMEDIÁRIO (CORDÃO)	CORDÃO (cartão 7) 0. Ausência de coordenação entre os objetos		III	
	1. Utilização do prolongamento do objeto por simples coordenação de esquemas (cordão curto)		III/IV	
	2. Utilização do prolongamento do objeto por combinação de <u>esque</u> mas hierarquizados (cordão <u>lon</u> go, esticado)		IV	
	3. Utilização do prolongamento do objeto como meio real (cordão longo, sinuoso)		V (início)	
	4. Noção objetiva do prolongamen- to do objeto (discriminação <u>en</u> tre cordões múltiplos)		V	

PROVA	I T E M	AVAL.	ESTÁGIO	OBS.
IV - INTERMEDIÁRIO (SUPORTE)	PANO E BRINQUEDO (cartão 9)			
	0. Ignorância do suporte mesmo próximo		III	
	1. Utilização do suporte por coordenação de esquemas		III/IV	
	2. Utilização do suporte por combinação de esquemas hierarquizados (distância)		IV	
	3. Utilização do suporte por combinação de esquemas hierarquizados (distância e obliquidade)		V (acesso)	
	4. Compreensão clara da relação "pousado sobre" (contra prova)		V	
	SUPORTE GIRATÓRIO E BRINQUEDO (cartão 10)			
	5. Aprendizagem da rotação do suporte após demonstração		V (final)	
	6. Aprendizagem espontânea da rotação de um suporte com tateios		VI (início)	
	7. Descoberta da utilização do suporte giratório por construção mental súbita		VI (final)	

PROVA	I T E M	AVAL.	ESTÁGIO	OBS.
V - INTERMEDIÁRIO (INSTRUMENTO)	BONECO E ANCINHO (cartão 11) 0. Exploração apenas do instrumen <u>t</u> o e/ou ensaio de <u>p</u> reensão di <u>r</u> eta		III	
	1. Início da utilização, ainda ine <u>f</u> icaz do instrumento como pro <u>l</u> ongamento da mão		IV	
	2. Estudo dos deslocamentos do ob <u>j</u> eto com ajuda do instrumento		V (início)	
	3. Descoberta da utilização do instrumento por tateio espontâ <u>n</u> eo		V (final)	
	4. Uso espontâneo e imediato do instrumento		VI (acesso)	
	CUBO DE MADEIRA E RÉGUA (cartão 12) 5. Utilização de instrumento em situação mais complexa		VI	

PROVA	I T E M	AVAL.	ESTÁGIO	OBS.
VI - COMBINAÇÃO DE OBJETOS (tubo/ancinho)	TUBO, BOLA, ANCINHO (Cartão 13)			
	0. Ausência de combinação, ação direta		IV	
	1. Utilização pouco durável ou inadequada do ancinho (associação passageira dos instrumentos)		V	
	2. Tateios dirigidos porê m infrutíferos		VI (acesso)	
	3. Sucesso apô s tateios (vira o ancinho)		VI	
	4. Utilização imediata e correta do instrumento		VI (final)	
VII - COMBINAÇÃO DE OBJETOS (tubo/correntinha)	TUBO E CORRENTINHA (cartão 14)			
	0. Ausência de combinação, ação direta		IV	
	1. Ensaio de introdução sucessiva dos diferentes segmentos da correntinha		V	
	2. Ensaio de transformações parciais (segura a corrente pelo meio)		VI (acesso)	
	3. Transformações progressivamente adaptadas (segura a corrente como um montinho)		VI	
	4. Invenção rápida do procedimento adequado		VI	

A N E X O 3

TIAGO

Obs: n° 9

Dia: 30/06/86 - segunda feira

Duração: 10:30 - 11:30 (60 minutos)

Interação: mãe/pai

OBSERVAÇÕES GERAIS

Tiago está no colo de seu pai, enquanto aguardamos a chegada de sua mãe para iniciarmos a observação.

TIAGO

Obs.: 9

Dia: 30/06/86 - segunda-feira - fita 9

Duração: 10:30 min - 11:30 min (60 minutos)

Interação: mãe e pai

(M) tã olhinho vermelho /x/

tã gripado/

(M) vamos brincar/vamos levanta/

* não se entende

Ah já sei é por causa da

bola/pera aí que eu vou lá pegar a
bola/

(M joga a bola prá T.)

(M) joga, viu/

joga/

Vem lindinho/

Vem cá lindinho meu/

(M) ele quer ver a bola quicar/

(apanhando a bola para T.)

(M) é gol do Tiago/gol/x/

Gol do Tiago/

olha Fátima olha lá/

ah lindinho/

(T joga a chupeta no chão)

ã ã /x/

an ê/

an ê/bau

ah á

au ê

a ga

(T. ri) a gan/

(T. ri)

ga (jogando a bola no chão)

guê / ã

ã ã/

an/

a gan/(T. rindo)

i ê i/

i ê i

(T. bate palmas e grita)

(M) (? bola)	
Ah lindinho meu/	ui ê /
Gol/	a â /x/
	a i i /
(M) eta lá no alto bun/	
(M) Oh lindinho meu/	(T. grita jogando a bola no chão)
(M) (apanha a bola e dá a Tiago)	
ah essa foi legal	(T. grita)
gol/fala gol/	(T. ri)
gol do Tiago/fala/	(T. ri)
olha a risada forçada dele/	(T. observa a mãe jogando bola)
(mãe imita a risada de T.)	
gol/x/gol da mamãe/	
(batendo com a bola)	
gol/x/gol da mamãe	gan / (T. gritando)
(M) oh/lindinho/oh lindinho meu/	
gol /x/	ã an (batendo com o ancinho na
ah lindinho meu/	bola)
	un /x/
	oe /x/
(mãe imita T.)	(T. ri)
(M) gol/x/x/ (dá a bola a T.)	oe /x/ (T. deixa cair a bola)
(M) i caiu /x/ fala caiu/caiu/	un/ (T. tentando pegar a bola)
gol/	
(eu) mostro um boneco a T.)	
ah/tadinho do patinho/	(T. coloca o boneco na boca)
ele não tã/	
(M) não joga ele no chão	
não tã?/ esse também	(T. observa a mãe)
não tã?/ só a bola/a bola pode/	
ah que maltratar o elefante/	
(M. dá a bola a T.)	
(M. bate c/ o ancinho na bola)	oh/x/ (segurando o ancinho e
	depois deixando-o cair no chão)
gol/gol do lindinho/	a-an/
i i /	an ai/

lá no alto viu/	
joga/x/ pega/	
((M) ah não joga fora não/	
joga aqui/	ã /an/
(M) (coloca a caneta numa vasilha)	(T. balança a vasilha com a caneta
	ã au / a an
urubu vai chover/	
(M) (bate com a mão na bola) tem	(T. bate com a mão na bola)
urubu hoje?/ não/ ele viu tantos	
ontem/ele viu um monte, lá perto	(ã /an/ (deixando cair no chão)
da casa da Vera/	
ah lindinho meu/	gan/x/
(M. bate com a bola no chão	
ah toma a bola/ toma a bola que	
rola no chão/	
a bola tã/toma a bola/	(T. grita vendo a mãe jogar
gol do nem/gol do Tiago)	bola)
gol do Tiago/	
	go
	go
ê ê /	ê
eh / i /	
	(T. bate palmas)
(M) (canta parabéns)	
(M) canta uma música)	ê ê /x/
(M) avião/tem um avião/	
olha lá/	T. olha para o alto)
avião /x/	aõ/
avião/	aõ/
não é vão,não/avião	
	(T. ri)
gol/	ol. /i ê
(M) (conversa comigo)	(T. ri)
	(T. brinca com o ancinho)
	jogando-o no chão)
	gan/an a/

gol /x/

(M) risadinha mentirosa/
dã um beijinho/x/ (beijando T.)

Ah que gostoso/
limpando/limpando

babinha/

(M. limpando a boca de T.)
e imitando sua risada)

(M. joga a bola p/ T.)
pegô/x/

ĩ gol é/

* (não se entende)

a lindinho meu vai machucar a
boca/

(M canta para T. batendo na bola)
(M. falando)

oi /x/ (não se entende)

(jogando a bola prã T.)

na cabeça /x/

eh não puxa o cabelo não rapaz/
quê andar um pouquinho/han?/

(M coloca T. no chão que brinca
com a bola)

(pai chega)

vem cá bola /vem cá / olha
vem cá /sô que ele é esperto
quer que a bola venha a ele/

an ê / gô

go /x/

(T. observa a mãe e tenta pegar
um boneco que está sob o banco)

(T. pega a bola da mãe)

e ũ

gô/

(T.mexe nas pulseiras da mãe encos
tando as mãos e puxando-as)

ê ê / é /

ô i /

(T.tentando pegar a bola)

(T. puxando os cabelos)

(T. grita)

(T. ri)

(sentado no chão e brincando com
a mãe)

go /x/

ah /ã /

ã ã /go / go /

ã ã /go/x/

(pai falando c/a mãe)

ah bu bu nada tã / olha

como fala eu/

ih bolinha / ih / apanha/

apanha / apanha você / eh

vem cã / vem cã nada /

vou lã apanha / vem cã /

que custona é essa de um cão /

vem cã bola vem cã /

eta bola vem cã / vem cã bola/

(M) fafã /x/ tã te chamando/

vem cã /x/

neĩ /x/ li / é o papelzinho/

x/ ah lindinho

lindinho meu / chama

Nilo /x/ chama Nilo / Nilo/

ah rasgou o papel/ prã

comer né ?/não /x/ cruz

credo/

chama Nilo chama / Nilo/x/

Nair /x/

carmem /x/

Carmem /x/

Vera / chama Vera /x/x/x/

Nair / Tuca passou ai /

Nilo /x/ tudo bem /

Nair?/x/

(M. canta para T.)

ã ão /

a an/

ã an/

ã an/

ã an/

ã

ê ê /x/

(T. em pé encostado no banco)

(T. mexendo no papel que esta
sob o banco)

ã ã /x/

a ran / go /x/

an /x/ an/

an ê /

an ban/

an ê

i i /

ã ã /

ã

é /

e i t /

ai ê /

i i/ (T. grita)

i i /

u i ê /

(T. segura um papel que a mãe
lhe dã)

lindinho/x/ vem cá vem /
olha a cabecinha /x/

achou? /x/ (imitando risada
de T.)

bi bi /x/
carro /x/x/

engraçadinho quer me imitar/
ih olha a cabeça ai fica
abaixando/
(pai falando)
(pai) você falou comigo/x/
o quê que foi?/

(pai falando com a mãe)
(M) (Pai, jogando prá mãe
vê)
(M) joga meu filho /gol/x/

(P) o que foi?/ foi o que?/
viu ele fala com a bola/
(M) (mãe dá um tubo de
plástico para T.)

(pais conversando)

ê ê /x/
oh / ê ê /
gan /
ô ô /gan /x/ (brincando)
e/ a caneta esfregando-a
no chão)
an ê /
gau /x/
an / (rindo)

i i /x/
i i
a ô /x/

ar â /
ei / gan / ê ê /
an /x/ ei é / ê
gên /x/
(T. ri)
gô /x/

(T. gritando e jogando a
bola no chão)
(T. rindo)

an ê / ê /
an ê /

(T. pega o tubo e o coloca
na boca)

ê / an /x/
an ê / ô ê /
an /x/x/
an quê / an /x/an ê /

(M) dandando olha pai que
lindo/

(P) mas eu vou votar em nê, ele
vai ser o meu candidato/

(P) (pega a mangueira e assopra
prá T. colocando uma parte no seu
ouvido) fala /x/ u ũ , fala /
fala ũ u / fala /

(M) grande idéia, alô /ũ ũ /
fala /x/ (dando a mangueira a T.)

(P) (conversando c/ a mãe)

(Pai pega T. para próximo de si

(pai conversa comigo)

(M) (canta)

ah lindinho meu / (m. cantando)

(M) (mãe tosindo) ah to com
uma tosse hoje/

(imita uma tosse

(tã com tosse nê tã ?/

(P) Tiago, vai não meu filho /
meu filho aí não aí tem pre-
guinho / ai tem preguinho / sabia
que voce queria mecher numa cai-
xa / curioso nê já qué fazer
obra de arte /

(P) aí não é prá comer não /
não é /
nao é /

(T. coloca a mangueira na boca)

(T. brinca com a mangueira colo-
cando-a na boca)

(T. empurra o seu carrinho)

(T. engatinha até o tanque me-
xendo no saco plástico)

an an /

u i / ê ê /x/ an an /

i i / i i /

an /x/

ô i / (empurrando a bola até o
tanque)

ô u / an/ (T. grita)

um /x/x/x/ (brincando com um
cordão de contas)

(T. engatinha até onde estão
as plantas e puxa uma tábua)

(T. anda até as plantas e mexe
na areia)

é /

Você vai brincar c/ terra?/
 aĩ não ẽ brincar / aĩ naõ ẽ /
 x/x/ aĩ naõ pode / (naõ se
 entende)

vai onde?/x/x/ não sabe
 andar não macaco/ macaco
 não sabe andar não/
 (M) fala/
 aleluia fala / aleluia
 aleluia /

(pai conversando)

urubu /ẽ /x/

(pai falando)

(pais conversam)

(M) nẽm /x/ Tiago/

(pais conversam)

(M) (Pega T. que estava mexendo
 nas plantas)

(M) (mãe coloca-o no colo e o
 pai brinca com ele)

ẽ /

ã ã /ã /

ã ã /

ã ã

ê ê /

aê ú /x/

ê / ê /

ai i /un/

un ê ê /un/ (T. encostado no
 portão empurrando-o)

ú ú /ê

ú ú /

un ê /x/ (brincando com um
 pote de plástico)

ol /x/

(T. esfrega o pote no chão)

un ú /x/ (batendo com a mão no
 pote plástico)

un /x/

un ú / (brincando com o pote
 de plástico)

(T. mexe nos vasos de planta)

(T. rindo das brincadeiras)

ah não chora não /	(T. choraminga)
(M) (coloca T. no chão)	
vai aonde, passear?/	
fechar o portaõ/devagar	
devagarinho/	(T. empurra o portão)
(M) mamãe /x/ fala /	
(M) (canta para T.)	T. observa mãe e balança as
	mãos)
(M) canta prá`ela /x/	
	ê ê /
(M) nem não pode não /x/	
pai vem vê nem mexendo /	(T. mexe numa caixa de pape-
pai/	laõ e pega uma lata de graxa)
guarda aí guarda bota aí /	ã ã /
bota lá bota /x/x/	ã ã /
ah pequeninho/	ã an/
(M. tira a lata de T. e lhe dá	
uma vasilha de plastico)	ã ã /
	(T. pega a vasilha e a coloca na
	boca)
alô /x/x/ (segurando um tubo	
de plástico e o colocando na boca)	
olha o carro /	
be be /x/	i i /
bi bi /	i bi/
	u ai / i bi/
rua /x/	
bi bi na rua /	
	î ê /
oi/	
	i i /
bi bi /	
	i oi /
bi bi /	
	i ê / i ê /
ah bibi /	i ê /

ah vai vê o bibi / ah elê já foi
embora / vou longe / já foi embo-
ra/

Nair

ih levanta/ levanta prá cair de
novo/

(M) (observa T. sentado no banco)

tã pegando um solzinho tã ?/

hum / não mocinho / não tã ?/

passou o bibi nem e você
nem viu nem/

eh você não viu/

oi / gol oi u /

gol /

lindinho /x/

lindinho fala fala /

oi você e você meu lindi-

nho / é /oi / urubu vai

chover/

cadê Roni /fala Roni / Roni/

x/x/ chama Roni /Roni/x/

x/ vai solta pipa Roni/x/

i i /x/

i i

(T. cai sentado no chão)

gan /x/x/

i i /x/x/

anran / i ran/

ran / i i /

gan /x/ (deixa cair a vasilha)

an ê /x/ (pega a vasilha

gan/

(T. andando e segurando a va-
silha)

an an / gan / an ê / an an /

i ê /u u /gan/ (indo prá o
portaõ)

i i dei / i ê

un

i ê /esfregando a vasilha no
chão)

go / go /

an an /gan/

gô /

u /inho/

ê ê /gu

(T. rindo)

an ô /au/

go /x/

an ê /an/an ê

ei paixão /aĩ naõ /x/menininho/
(vai até T. e o tira de perto
das plantas)

(M) ũ ũ /x/ (com a vasilha
encostada na boca)

(M se assenta e corre até T.
que parecia que ia cair no chão)

tã esperto/
olha o au au /

(M. pega T. e o trás até o banco)

(M) (batendo com a caneta na
vasilha)

Fafã /x/x/

Fafã /x/x/

gan

(T. dirige-se até as plantas

(T. coloca a vasilha na boca)

u˘ u˘ /x/

(T. com a vasilha na boca)

ũ ũ /x/

(T. senta no chão e coloca a
vasilha na boca)

an /an /u u /

u u /x/ an

(T. vai até o caixa de
ferramentas)

(T. sorrindo)

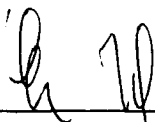
(T. segura a vasilha e
coloca na boca)

an / an / (colocando a boca na
vasilha)

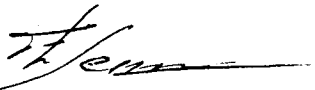
A dissertação "DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E AS
ETAPAS DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO PERMANENTE" foi considera

Aprovada .

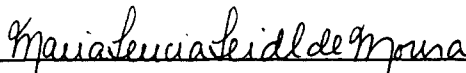
Rio de Janeiro, 19 de dezembro de 1988



Dra. Eva Nick
Profa. Orientadora



Dr. Franco Lo Presti Seminário
Membro da Comissão Examinadora



Dra. Maria Lucia Seidl de Moura
Membro da Comissão Examinadora