

Monografia 2007/2

Título: A família através dos tempos e o desenvolvimento infantil

Aluno(a): letício Peixoto Morais

Prof(a) orientador(a): Rita

Prof(a) convidado(a): Tunica

Data máxima retorno do trabalho: 12/12/2007 (4ª f)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH
Escola de Educação - EE
Departamento de Didática - DID

MONOGRAFIA II

ALUNO(A): Leticia Peixoto Morais

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: A família através dos tempos e o desenvolvimento infantil.

ORIENTADOR(A): Profa. Dra. Rita Maria Manso de Barros

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: _____

Nota: 10,0

Considerações:

A aluna Leticia Peixoto Morais demonstrou interesse e empenho com o tema escolhido. As ideias foram abordadas com apuro e o trabalho monográfico segue os requisitos de um estudo científico.

DATA: _____

19/12/2007

Assinatura: _____

Leticia Peixoto

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: RITA MARIA MANGO DE BARROS

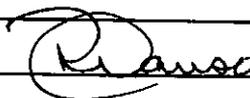
Nota: 9,0 (nove)

Considerações:

Bom trabalho de pesquisa com tema de ex-
trema relevância na área da Educação em
suas intersecções com a Psicologia

Data: 12/12/2007

Assinatura:



TERCEIRO AVALIADOR

Professor de Monografia II: Janaina S.S. Menezes

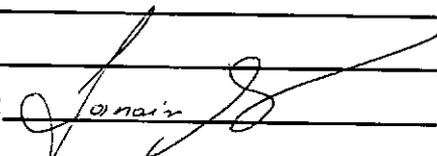
Nota: 9,0

Considerações:

O trabalho contém os principais elementos de
uma monografia.

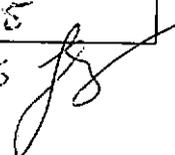
Data: 20/12/07

Assinatura:



RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Média final
<u>10,0</u>	<u>9,0</u>	<u>9,5</u>	<u>9,5</u>

9,5 



UNIRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

LETÍCIA PEIXOTO MORAIS

A FAMÍLIA ATRAVÉS DOS TEMPOS E O
DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Rio de Janeiro

2007

LETÍCIA PEIXOTO MORAIS

A FAMÍLIA ATRAVÉS DOS TEMPOS E O
DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Monografia apresentada à Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como um dos pré-requisitos para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rita Maria Manso de Barros

Rio de Janeiro

2007

LETÍCIA PEIXOTO MORAIS

A FAMÍLIA ATRAVÉS DOS TEMPOS E O
DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Monografia apresentada à Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como um dos pré-requisitos para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovada em ____/____/____.

Banca Examinadora:



Prof^ª. Dr^ª. Rita Maria Manso de Barros

Professora Orientadora - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dr^ª. Janaína Specht da Silva Menezes

Professora da disciplina Monografia II – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof^ª. Ms. Antônia Barbosa Pincano

Professora Convidada – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Dedico esta obra à minha maravilhosa e amada família.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao meu amado Deus, razão da minha existência e Senhor da minha vida, por sempre sentir o Seu infinito amor, por ter me dado alegrias, *insights* e forças para jamais desistir, e por ter me concedido incontáveis bênçãos no decorrer desta trajetória acadêmica.

Aos meus mui amados e queridos pais, mamãe Leila e papai Ricardo, meus primeiros professores, por todos os momentos de dedicação em prol da construção da minha identidade como ser, por seus estímulos, apoio, compreensão, investimento na formação da minha carreira profissional, e acima de tudo, pelo amor incondicional sempre demonstrado.

Ao meu único irmão, Richardson Moshe, grande amigo que tanto amo, pelas horas de risadas e conversas, demonstrando seu companheirismo sempre presente.

Ao meu noivo, Pedro Henrique, único e eterno amor da minha vida com quem formarei em breve a minha futura família; pelo seu amor, amizade, fidelidade, gentileza, cooperação, paciência, e por sempre permanecer ao meu lado.

Aos meus queridos avós paternos, Cilli e João Moraes, e maternos, Francisca e Arides Peixoto (*in memoriam*), por suas orações e por seus constantes gestos de amor e carinho.

Às minhas queridas e abençoadas amigas, futuras colegas de profissão comprometidas com a educação libertadora, Jacqueline Serpa e Jaqueline Leonida,

companheiras nesta jornada acadêmica, pela união, pelo encorajamento e pelas incontáveis gargalhadas.

Aos meus familiares e amigos, pela participação nessa caminhada e por terem entendido a minha ausência e sentido saudades em diversos momentos.

À Prof.^a Dr.^a Rita Maria Manso de Barros, minha orientadora, sem cuja brilhante colaboração este trabalho não poderia ter sido realizado.

À Prof.^a Dr.^a Janáina Specht da Silva Menezes, professora da disciplina monografia II e diretora da Escola de Educação, por ser sempre tão solícita e organizada em prol do êxito acadêmico de todos os alunos.

À Prof.^a Ms. Antônia Barbosa Pincano, a quem nós alunos chamamos carinhosamente de Tunica, pela amizade e por ter aceitado com entusiasmo o convite de ler este trabalho.

A todos os meus excepcionais mestres, por terem estado sempre aptos a sanar minhas dúvidas, provocar reflexões e participar lado a lado no meu processo de aprendizagem. Muito obrigada! Esta vitória também pertence a vocês!

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram com a elaboração desta obra monográfica.

Instrui ao menino no caminho em que deve andar, e até
quando envelhecer não se desviará dele.

Provérbio de Salomão 22:6

RESUMO

Este trabalho monográfico reflete a importância da instituição família em todas as áreas da vida de uma criança. Será tratado o significado do termo “família”, bem como serão identificadas as diferentes estruturas familiares existentes em nossa sociedade, abordando a questão histórica da família desde a Idade Média até a atualidade. Será discutido de que modo a família influenciou a transformação da cultura, das tradições, da lei, das classes sociais, da educação, dentre outros, através da evolução do sentimento de infância que foi aparecendo ao decorrer do tempo, provocando inclusive, o surgimento da instituição escolar. Também, será evidenciado o papel da família quanto à transmissão da cultura, dos valores morais e éticos, demonstrando a importância destes no desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Família. Aprendizagem. Desenvolvimento. Criança.

ABSTRACT

This monographic work reflects the importance of family institution in all areas of child's life. I will deal with the meaning of the word family, as well as identify the different family structures existing in our society, addressing the issue of the family history from the Middle Age until the present. It will be discussed how the family influenced the transformation of the culture, traditions, the law, social classes, education, among others, through the development of the sense of childhood. This aspect is related to the emerging of passage of time, causing even the appearance of school institution. Also, will be treated the role of the family as the transmission of culture, moral and ethical values, demonstrating the importance of child development.

Key words: Family. Learning. Development. Child.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	01
2. A FAMÍLIA ATRAVÉS DOS TEMPOS.....	03
2.1. O Significado e as Estruturas Familiares.....	03
2.2. Da Família Medieval à Família Moderna.....	07
3. A INTERAÇÃO DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	19
3.1. O Papel da Família.....	19
3.2. O Desenvolvimento da Aprendizagem.....	22
3.3. O Desenvolvimento Psicosexual da Personalidade.....	28
3.4. A Importância da Auto-Estima e o Desenvolvimento Psicossocial.....	39
4. CONCLUSÃO.....	47
REFERÊNCIAS.....	52

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu a partir de reflexões de cunho pedagógico e psicológico e nos remeteu a rever concepções e circunstâncias que levam um indivíduo a se desenvolver através da aprendizagem tendo como influência as experiências em sua família.

O interesse pessoal por este tema deve-se ao fato de ser uma *plenipotencial* educadora preocupada com a vida de meus futuros alunos; pois mesmo o que se passa fora da sala de aula e dos muros da escola tem grande influência na aprendizagem. Também, como aluna e filha percebo desde criança, a importância da minha família em minha vida escolar; e reconheço, ainda, meu êxito escolar e acadêmico como resultado da consciência e comprometimento de meus pais ao me educarem com investimento e dedicação emocional, temporal e financeira. Emocional porque sempre me deram muito amor, carinho, amizade, atenção, confiança e liberdade de pensamento e questionamento, numa criação baseada em valores e princípios éticos e cristãos; temporal porque muitas vezes os presenciei abrindo mão de cursos e oportunidades profissionais excelentes, por preferirem não me deixar em período integral na escola ou na casa de algum parente; e financeira, por sempre verem meus estudos como prioridade, ao investirem em livros, cursos e materiais eletrônicos necessários para a independência do meu processo de aprendizagem.

Aqueles que cuidaram de nós desde quando ainda nem sabíamos quem éramos, nos ajudaram a descobrir, proporcionando valores, princípios e formas de relacionamentos que nos deram direcionamentos básicos para a vida.

Neste sentido, problematizo: Qual o papel da família na vida da criança, e de que forma ela influencia sua aprendizagem?

A família é o lugar onde traçamos objetivos e alcançamos vitórias; rimos, choramos, brigamos e perdoamos; adoecemos e nos reabilitamos. Também onde suprimos as nossas necessidades, sejam elas físicas ou psíquicas (intelectuais e emocionais). Poeticamente pode-se dizer que essas necessidades advêm, respectivamente, do corpo, da mente e do coração, do ser integral que somos. Neste ambiente deveríamos receber segurança, cuidado, atenção, respeito, compreensão, parceria, cumplicidade, harmonia e, principalmente, amor. Estas e tantas outras demonstrações de afeto proporcionam equilíbrio emocional e autoconfiança, criando e conservando em nós a auto-estima elevada e a certeza de que somos amados, queridos e valorizados em nossa existência. Esses estímulos são essenciais para nos motivar a perseverar na caminhada rumo a inúmeras descobertas, relacionamentos, investimentos e escolhas em nossa vida para o futuro que vamos descobrir como imagem do que aprendemos, construímos e plantamos no nosso passado e no presente.

Com base em fundamentos teóricos e metodológicos justificados pela pedagogia e pela psicologia, buscarei apresentar alternativas que contribuam para a orientação dos pais, no enfrentamento de desafios e problemas nos quais eles estão expostos, para que se conscientizem da responsabilidade insubstituível que eles possuem, e para que possam cumprir o papel de educadores que lhes cabe na busca da construção de uma sociedade justa e equilibrada.

2. A FAMÍLIA ATRAVÉS DOS TEMPOS

2.1. O Significado e as Estruturas Familiares

A família representa um grupo social primário que influencia e é influenciado por outras pessoas e instituições que compõem a sociedade. Ela é composta por um grupo de pessoas ligadas por descendência a partir de um ancestral comum, através do casamento ou adoção. Dentro de uma família existe sempre algum grau de parentesco. Membros de uma família costumam compartilhar do mesmo sobrenome, herdado dos ascendentes diretos. A família é unida por múltiplos laços, que são capazes de manter os seus membros moralmente, materialmente e reciprocamente ligados durante uma vida e mesmo durante muitas gerações.

No Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2001, p. 312), a palavra família possui os seguintes significados:

1. Pessoas aparentadas que vivem na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos;
2. Pessoas do mesmo sangue;
3. Origem: ascendência;
4. Reunião dos gêneros.

Existe ainda, a família elementar, ou como também é chamada, família nuclear, que é constituída pelo casal e seus filhos; e a família extensa, que é constituída pela associação de duas ou mais famílias elementares.

O termo “família” é derivado do latim “*famulus*”, que significa “escravo doméstico”. Este termo foi criado na Roma Antiga para designar um novo grupo social que surgiu entre as tribos latinas, ao serem introduzidas a agricultura e

também a escravidão legalizada. Nesta época predominava uma estrutura familiar patriarcal em que muitas pessoas se encontravam sob a autoridade do mesmo chefe. Já na Idade Média, as pessoas começaram a se ligar por vínculos matrimoniais, formando novas famílias; e dessas novas famílias fazia também parte a descendência gerada que, assim, tinha duas famílias, a paterna e a materna.

Segundo CASEY (1992), a definição de família de *Fustel de Coulanges* deixa claro talvez pela primeira vez, que ela não pode ser percebida sem um domínio sólido da cultura do povo no qual ela está inserida.

As estruturas familiares não constituem instituições isoladas; na verdade, são adaptações imperfeitas da psique humana à cultura e ecologia de uma área particular. O interessante não são as "estruturas", que realmente não nos ajudam a compreender a complexidade de uma sociedade local, porém o modo como as normas de conduta se desenvolvem e podem ser adaptadas às necessidades individuais. (CASEY, 2006, p. 23).

De acordo com TEIXEIRA, BOCK e FURTADO (1999), existem várias formas de estruturas familiares que vêm sendo produzidas pelos novos padrões de relações humanas e foi através de diversificadas formas de organização familiar que chegamos ao modelo de estrutura atual. Podem ser citadas: (1) a *família consangüínea* formada pelo casamento de irmãs e irmãos carnais e colaterais; (2) a *família punalua* que se forma pelo casamento de várias irmãs com os maridos de cada uma das outras e vice-versa; (3) a *família sindiásmica* constituída através do casamento sem a obrigação do casal morar juntos; (4) a *família patriarcal* que é formada pelo casamento de um homem com várias mulheres; e (5) a *família monogâmica* que se forma pelo casamento de duas pessoas, com a garantia de descendência por consangüinidade e da propriedade privada.

Atualmente na cultura ocidental a família é definida especificamente como um grupo de pessoas de mesmo sangue, ou unidas legalmente (como no casamento e na adoção); entretanto, ela pode ser definida por outros conceitos que não de "sangue". A família pode ser composta não necessariamente através da estrutura nuclear tradicional (composta pelo pai, a mãe e os filhos), pois existem, por exemplo, famílias com uma estrutura de pais únicos (monoparental) devido a fenômenos sociais como o divórcio, óbito, abandono de lar, ilegitimidade ou adoção de crianças por uma só pessoa. Outro exemplo de variação é a família ampliada, que consiste na família nuclear somada aos parentes diretos ou colaterais (CASEY, 1992).

Além dessas, existem também as famílias alternativas: por exemplo, as famílias comunitárias, onde as crianças são responsabilidade de todos os membros adultos; e as famílias homossexuais, onde existe uma ligação conjugal ou marital entre duas pessoas do mesmo sexo, que podem incluir crianças adotadas ou filhos biológicos de um ou ambos os parceiros.

Em muitas sociedades culturais não-ocidentais, a família pode se constituir por uma série de regulamentos de afiliação e aliança, através do acordo e aceitação de seus membros. Alguns destes regulamentos envolvem: a exogamia (postura social que prescreve o casamento entre indivíduos pertencentes a grupos ou subgrupos distintos), a endogamia (costume social que prescreve o casamento entre indivíduos de um mesmo grupo ou subgrupo), o incesto (união sexual entre parentes consangüíneos, afins ou adotivos), a monogamia (costume ou prática segundo a qual uma pessoa – homem ou mulher – não pode ter mais de um cônjuge), a poligamia (união conjugal de um indivíduo com vários outros, simultaneamente): a poliandria (união conjugal com mais de um homem,

simultaneamente), e a poliginia (união conjugal com mais de uma mulher, simultaneamente).

Definir a família de forma excessivamente estreita, em termos de consangüinidade ou de lar, pode prejudicar os termos da investigação. Poder-se-ia argüir, com efeito, que 'definição' é aquilo de que trata **toda** história da família – o último capítulo do livro, em lugar do primeiro. Pois só com esta definição nós nos tornamos conscientes dos traços significativos da sociedade e da cultura que estamos estudando. A questão provocativa pode ser se vale à pena estudar esse camaleão (CASEY, 1992, p. 28).

Em nosso trabalho, achamos que vale a pena. A família nos ajuda a explicar a estrutura econômica e política de uma sociedade particular. Ela não se constitui como uma entidade que possa ser estudada em si mesma, por isso é tão importante investigarmos cada minúcia dentro da história que originou aos poucos a família que hoje conhecemos. CASEY faz uma reflexão bastante interessante sobre o quão importante é termos o conhecimento do todo *à priori* do estudo das partes, pois:

Não se pode construir uma casa simplesmente colocando um tijolo em cima de outro. Da mesma forma, não se pode compreender uma economia ou um sistema político multiplicando estudos sobre a organização familiar naquela sociedade. Tem de haver um plano arquitetônico: a capacidade de perceber, principalmente e antes de tudo, a totalidade da estrutura acabada (CASEY, 1992, p. 197).

A estrutura familiar mais conhecida e presente na sociedade ocidental nos dias de hoje é o modelo da família nuclear burguesa; o modelo de família que é encontrado inclusive nos livros didáticos. Os valores que estão contidos nos textos e figuras destes livros transmitem de forma inconsciente a imagem da família nuclear burguesa como o padrão universal de família. Entretanto, a cena que os livros didáticos mostram para as crianças, na maioria das vezes, não traduz fidedignamente a realidade da grande maioria das famílias brasileiras.

Assim, essa imagem de família ideal burguesa aparece como norma e não como modelo construído. Por isso aceitá-la, significa aceitar seus valores, regras, crenças e padrões emocionais (SZYMANSKI, 1997).

2.2. Da Família Medieval à Família Moderna

A família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança, particularmente no decorrer dos séculos da Idade Média. Historicamente, o papel da criança sempre foi definido pelas expectativas dos adultos, que não percebiam o sentimento de infância, embora a família e o amor tenham existido em todas as épocas.

A sociedade medieval havia esquecido a Paidéia dos antigos, e ainda ignorava a educação dos modernos; ela não tinha idéia da educação. Nela, o sentimento da infância não existia. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, e sim, a consciência da particularidade infantil.

De acordo com FARIA (1997), quando a criança não precisava mais do apoio constante da mãe ou da ama, ela já ingressava na vida adulta, isto é, passava a conviver com os adultos em suas reuniões e festas, e não se distinguia mais destes. Ela era considerada um adulto em pequeno tamanho, pois executava as mesmas atividades dos mais velhos. Era como se a criança pequena não existisse. Não existia, por exemplo, um traje reservado à infância. A idade média vestia indiferentemente todas as classes de idade, preocupando-se apenas em manter visíveis através da roupa os degraus da hierarquia social. A infância, nesta época,

era vista como um estado de transição para a vida adulta. O indivíduo só passava a existir quando podia se misturar e participar efetivamente desta vida.

Segundo ARIÈS (2006), a criança muito pequena, demasiadamente frágil ainda para se misturar à vida dos adultos, “não contava”, não existia. Não contava porque podia desaparecer. Assim que a criança superava esse período de alto nível de mortalidade, em que sua sobrevivência era improvável, ela se confundia com os adultos, que encaravam com naturalidade a possibilidade de sua morte.

Acompanhamos a evolução do *putto*, do retrato da criança, até mesmo da criança morta em pequena. Essa evolução terminou por dar à criança, à criancinha pequena – ao menos onde esse sentimento aflorava, ou seja, nas camadas superiores da sociedade dos séculos XVI e XVII – um traje especial que a distinguia dos adultos. Essa especialização do traje das crianças, e, sobretudo dos meninos pequenos, numa sociedade em que as formas exteriores e o traje tinham uma importância muito grande, é uma prova da mudança ocorrida na atitude com relação às crianças. (...) (ARIÈS, 2006, p. 100)

Um novo sentimento da infância havia surgido, e limitava-se às primeiras idades e correspondia à idéia de uma infância curta, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, em particular para as mulheres – mães ou amas – que eram encarregadas de cuidar das crianças. Esse sentimento foi chamado de “paparicação”, que ainda não era o essencial para se tratar as crianças. Provavelmente, a maneira de ser das crianças deveria ter sido sempre encantadora para as mães e as amas, porém o sentimento delas deve ter sido sempre mantido em segredo. De agora em diante, porém, as pessoas não esconderiam mais o prazer que sentiam em “paparicar” as crianças.

Entretanto, algumas pessoas reprovaram o surgimento deste sentimento para com as crianças, sendo assim, também denominado nesta mesma época, um segundo sentimento, o de “exasperação”:

Esse sentimento da infância pode ser ainda melhor percebido através das reações críticas que provocou no fim do século XVI e, sobretudo no século XVII. Algumas pessoas rabugentas consideraram insuportável a atenção que se dispensava então às crianças: sentimento novo também, como que o negativo do sentimento da infância a que chamamos 'paparicação'. (ARIÈS, 2006, p. 101).

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela “paparicação” – surgiu no âmbito familiar, na companhia das crianças. O segundo, ao contrário, originou-se de uma fonte externa à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. (ARIÈS, 2006, p. 104 e 105).

Os laços de sangue não constituíam o único grupo familiar. Existia na Idade Média uma condição chamada linhagem, que era o único sentimento de ordem familiar conhecido na época, muito diferente do sentimento da família que conhecemos atualmente. A linhagem era uma condição social que garantia a todos os descendentes de um mesmo ancestral, um convívio familiar independente dos vínculos afetivos.

ARIÈS (2006) cita o historiador inglês Furnivaldo, em seu livro intitulado “Relação da Ilha” da Inglaterra, que comenta um texto de um italiano do fim do século XV, e que nos dá uma idéia muito sugestiva da família medieval, ao menos na Inglaterra:

A falta de afeição dos ingleses manifesta-se particularmente em sua atitude com relação às suas crianças. Após conservá-las em casa até a idade de sete ou nove anos, elas as colocam, tanto os meninos como as meninas, nas casas de outras pessoas, para aí fazerem o serviço pesado, e as crianças aí permanecem por um período de sete a nove anos. Elas são chamadas então de aprendizes. Durante este tempo, desincumbem-se de todas as tarefas domésticas. Há poucos que evitam esse tratamento, pois todos, qualquer que seja sua fortuna, enviam assim suas crianças para casas alheias, enquanto recebem em seu próprio lar crianças estranhas (FURNIVALDO in ARIÈS, 2006, p.154).

O fato de este italiano achar a atitude dos ingleses cruel nos faz supor que este costume era desconhecido ou esquecido em seu país. Ao analisarmos este texto e conhecermos o contrato de aprendizagem que confiava a criança ao mestre, se torna difícil decidir se esta criança seria realmente um aprendiz, ou um criado. De um modo geral, dizia-se no contrato que a principal obrigação da criança era servir bem e devidamente a seu mestre; o que, para o homem medieval era apenas uma noção de serviço, e por isso, não se despertava nele repugnância.

O serviço doméstico era um hábito difundido em todas as condições sociais, usado para o mestre transmitir a uma criança a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir. As crianças eram enviadas a outras famílias, com ou sem contrato, para que aprendessem as maneiras de um cavaleiro ou um ofício, ou mesmo para que frequentassem uma escola e aprendessem as letras latinas. Este serviço era confundido com aprendizagem, era uma forma comum de educação onde a criança aprendia pela prática.

As crianças viviam desde muito cedo distantes de sua própria família, e ainda que voltassem a ela mais tarde, depois de adultas, não poderiam, assim, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. Tudo isso não significava que os pais não amassem seus filhos, pois, nesta época, a família era uma realidade moral e social mais do que sentimental. Nas famílias muito pobres, seus membros passavam mais tempo trabalhando para os seus senhores do que em suas próprias casas (às vezes nem ao menos tinham uma casa); assim, nesse quadro de escassez de tempo, o cultivo e desenvolvimento da intimidade era

praticamente inexistente entre eles. Já entre os ricos, o termo “família” significava a prosperidade do patrimônio e a honra do nome.

Em toda parte onde se trabalhava, e também em toda parte onde se jogava ou brincava, e até mesmo nas classes dos colégios – onde era de se esperar o contrário, uma distribuição mais homogênea das idades – as crianças se misturavam aos adultos. Ainda não se tinha a idéia dessa segregação das crianças a que estamos habituados.

Durante muito tempo a escola permaneceu indiferente à repartição e à distinção das idades, pois seu objetivo essencial não era a educação da infância. (...) A escola medieval não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos, “jovens ou velhos” (...) Ela acolhia da mesma forma e indiferentemente as crianças, os jovens e os adultos, precoces ou atrasados, ao pé das cátedras magisteriais. (...) Assim como os pedagogos da Idade Média, os escolásticos tradicionais confundiram educação com cultura, e estenderam a educação a toda a duração da vida humana, sem dar um valor privilegiado à infância ou à juventude, sem especializar a participação das idades (ARIÈS, 2006, p. 124).

A divisão das classes separadas por idades, nas escolas, foi tardia. Os meninos iam para a escola quando podiam; ou muito cedo ou muito tarde. Até o século XVII, muito dessa mentalidade sobreviveu na vida e nos hábitos escolares:

As idades continuavam misturadas dentro de cada classe, freqüentada ao mesmo tempo por crianças de 10 a 13 anos e adolescentes de 15 a 20 anos. Na linguagem comum, dizer que um menino estava em idade para ir para a escola não significava necessariamente que se tratava de uma criança, pois essa idade podia também ser considerada como um limite além do qual o indivíduo tinha poucas possibilidades de sucesso. (...) Esse modo de ver persistiria ao longo de todo o século XVII, a despeito das influências contrárias. Deixaria vestígios suficientes no século XVIII para que, após a Revolução, os educadores mais velhos se lembrassem dele e se referissem – para condená-la – à prática do Ancien Régime de manter no colégio alunos muito velhos. Ele só desapareceria realmente no século XIX (ARIÈS, 2006, p. 124).

A partir do século XV, a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola, que deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar um instrumento normal da iniciação social da passagem do estado da infância ao do adulto:

Os verdadeiros inovadores foram esses reformadores escolásticos do século XV, o Cardeal d'Estouteville, Gerson, os organizadores dos colégios e pedagogias, e, finalmente e acima de tudo, os jesuítas, os oratorianos e os jansenistas do século XVII. Com eles vemos surgir o sentido da particularidade infantil, o conhecimento da psicologia infantil e a preocupação com um método adaptado a essa psicologia (ARIÈS, 2006, p. 124).

Essa evolução correspondeu principalmente a uma preocupação dos pais de vigiar seus filhos mais de perto, de ficar ao lado deles e de não abandoná-los mais ao deixá-los aos cuidados de outra família, mesmo que temporariamente.

A substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados. A família concentrou-se em torno da criança (ARIÈS, 2006, p. 159).

A criança geralmente não era mais interna do colégio, morava num pensionato particular ou na casa do mestre. Porém, o laço entre o escolar e sua família se estreitava cada vez mais. Era necessária a intervenção dos mestres para evitar visitas muito freqüentes à família.

Os tratados de educação do século XVII insistem nos deveres dos pais relativos à escolha do colégio e do receptor, e à supervisão dos estudos, à repetição das lições, quando a criança fosse dormir em casa. (ARIÈS, 2006, p. 159)

O clima sentimental era agora completamente diferente, pois era vivido de forma mais parecida com o nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo em que a escola. O esforço dos pais já era significativamente demonstrado no sentido de multiplicar as escolas a fim de aproximá-las das famílias. Assim, no início do século XVII criou-se uma enorme rede de instituições escolares.

Esta proliferação das escolas correspondia ao mesmo tempo a essa necessidade de educação teórica, que substituiu as antigas formas práticas de aprendizagem, e ao desejo que os pais passaram a ter de não afastar muito as crianças, de mantê-las perto a maior quantidade de tempo possível. Esta epidemia de escolas foi um fenômeno causado pela transformação das famílias da época. Podemos aqui afirmar, então, que a escola nasceu para sanar a necessidade que os pais descobriram que tinham de estar cada vez mais próximos de seus filhos.

No início, essa escolarização não afetou grande parte da população infantil. Muitas famílias ainda insistiam em educar seus filhos segundo as antigas práticas de aprendizagem.

Nem todo o mundo, porém, passava pelo colégio, nem mesmo pelas pequenas escolas. Nesses casos de meninos que jamais haviam ido ao colégio, ou que nele haviam permanecido muito pouco tempo (um ou dois anos), os antigos hábitos de precocidade persistiam como na Idade Média. Continuava-se no domínio de uma infância muito curta. Quando o colégio não prolongava a infância, nada mudava (ARIÈS, 2006, p. 125).

Não podemos nos esquecer inclusive, das meninas, que por muito tempo ainda, não teriam a mesma educação que a concedida aos meninos; elas seriam educadas assim, pela prática e pelo costume. A maioria delas permanecia em casa, guardadas em seus aposentos, ou na casa de outras pessoas, como por exemplo, de uma parenta ou vizinha. Outras iam para o convento, mesmo que não tivessem um real perfil para serem freiras; e por último, uma minoria era enviada às “pequenas escolas”.

Se a escolarização no século XVII ainda não era o monopólio de uma classe, era sem dúvida o monopólio de um sexo. As mulheres eram excluídas. Por conseguinte, entre elas, os hábitos de precocidade e de infância curta mantiveram-se inalterados da Idade Média até o século XVII (ARIÈS, 2006, p. 125).

Já quanto aos meninos, os da camada média da hierarquia social, foram os primeiros a irem para a escola; enquanto a alta nobreza e os artesãos permaneceram ambos fiéis à antiga aprendizagem, fornecendo pajens aos grandes senhores e aprendizes aos artesãos (ARIÈS, 2006, p. 160).

Ainda com a insistência de permanecer a antiga prática de aprendizagem nas duas extremidades da escala social, a escola venceu. Nossa civilização moderna, de base escolar, foi então definitivamente estabelecida.

Conforme ARIÈS (2006), a base da sociedade familiar do fim da Idade Média até o século XVII – porém não mais durante o século XVIII – foi o privilégio do filho beneficiado pela sua primogenitura ou pela escolha dos pais. Entretanto, a legitimidade desta prática foi contestada, a partir da segunda metade do século XVII, pelos moralistas educadores, que também eram reformadores religiosos. Eles defendiam o sentimento de igualdade de direito à afeição familiar. Desta forma, ARIÈS cita trechos de obras de alguns autores da época, que tratavam da igualdade que deve ser mantida entre as crianças. O sentimento de infância estava na origem desse novo espírito familiar, e pôde desenvolver-se num novo clima afetivo e moral, graças a uma maior intimidade que fora conquistada entre pais e filhos.

Com o surgimento da escola, da privacidade, a preocupação de igualdade entre os filhos, a manutenção das crianças junto aos pais e o sentimento de família valorizado pelas instituições (principalmente a igreja), no início do século XVIII, começa a delinear-se a família nuclear burguesa (SZYMANSKI, 1997, p. 24).

Segundo ARIÈS (2006), o essencial na vida das pessoas era manter relações sociais com o grupo onde se havia nascido, e elevar a própria posição através dessas relações:

Ter êxito na vida não significava fazer fortuna ou obter uma situação – ou ao menos isso era secundário; significava antes de tudo obter

uma posição mais honrosa numa sociedade em que todos os membros se viam, se ouviam e se encontravam quase todos os dias. (...) O futuro de um homem dependia unicamente da sua "reputação" (ARIÈS, 2006, p. 164 e 165).

CASEY (1992) inclusive menciona que na Europa do princípio da Idade Média o juiz se encontrava numa situação bastante problemática, onde qualquer decisão que tomasse contra um indivíduo poderia condenar à desgraça não somente a si próprio, mas também, a toda a sua família.

Entretanto, a partir do século XVIII, a família começou a construir o seu espaço de forma mais reservada e íntima, mantendo a sociedade à distância, cada vez mais limitada quanto à vida particular.

Numa sociedade moderna, o indivíduo geralmente tem uma relação simples com aqueles com quem entra em contato. Seu relacionamento com a esposa ou com os amigos pode ser distinguido do trato profissional com os colegas, clientes ou empregados. Este é um ponto tão óbvio que seu significado pode nos escapar. Contudo, a conquista do individualismo e do profissionalismo, a separação entre o espaço privado e o público, constitui um dos grandes eventos silenciosos da história recente do Ocidente (CASEY, 1992, p. 30).

Uma das maiores mudanças da vida cotidiana da família foi certamente a nova organização da casa, a especificação dos cômodos da habitação. Correspondeu a uma necessidade nova de isolamento, de defesa contra o mundo.

Era já a casa moderna, que assegurava a independência dos cômodos fazendo-os abrir para um corredor de acesso. Mesmo quando os cômodos se comunicavam não se era mais forçado a atravessá-los para passar de um ao outro. (...) Não havia mais camas por toda a parte. As camas eram reservadas ao quarto de dormir, mobiliado de cada lado da alcova com armários e nichos onde se expunha um novo equipamento de toailete e higiene (ARIÈS, 2006, p. 185).

Essa especialização dos cômodos surgiu inicialmente entre a burguesia e a nobreza, onde nesses interiores mais fechados, nem mesmo os criados não saíam

mais das áreas separadas que lhes eram determinadas – “a não ser nas casas dos príncipes de sangue, onde persistiam os antigos hábitos” (ARIÈS, 2006, p. 185).

As transformações não cessavam dentro do cotidiano das famílias; por exemplo, no fim do século XVIII, não era mais comum ir à casa de um amigo ou sócio a qualquer hora, sem um aviso prévio.

As pessoas ou se visitavam nos dias de recepção, ou “enviavam-se reciprocamente cartões através dos criados”. “O correio também se encarrega das visitas”. “A caixa de correspondência” entrega os cartões e “nada é mais fácil, ninguém é visível, todos têm a decência de fechar sua porta” (ARIÈS, 2006, p. 185, apud Sebastiana Merecer, *Lês Tableaux de Paris*, Ed. Desnutres p. 194).

Mais uma vez, a família daquele momento se aproxima do cotidiano da família atual, onde o telefone, o celular, o correio eletrônico (e-mail), e outros, cumprem a tarefa de enviar as notícias por nós sem que precisemos estar presente fisicamente.

As refeições também passaram a ser encurtadas, não sendo mais comum à mesa as discussões em liberdade e as contações de histórias, entre outros. Inclusive, não se pedia mais aos convidados que cantassem. Tudo isso passou a ocorrer na sala, onde as pessoas se recolhiam após os jantares.

Enquanto antes vivia-se em público e tudo era feito oralmente, através da conversação, agora era diferente; separava-se melhor a “vida mundana”, a vida profissional e a vida privada: a cada uma, era determinado um local apropriado como o quarto, o gabinete ou o salão. A reorganização da casa e a reforma dos costumes deixaram um espaço maior para a intimidade, que foi preenchida por uma família reduzida aos pais e às crianças, da qual se excluía os criados, os clientes e os amigos (ARIÈS, 2006, p. 185 e 186).

A família deixara de ser silenciosa: tornara-se tagarela e invadira a correspondência das pessoas, bem como, sem dúvida, suas conversas e preocupações. (...) O uso mais difundido do diminutivo e

do apelido correspondia a uma familiaridade maior, e, sobretudo, a uma necessidade de as pessoas se chamarem de uma forma diferente dos estranhos, de sublinhar por uma espécie de linguagem iniciativa a solidariedade dos pais e dos filhos, e a distância que os separava de todos os demais (ARIÈS, 2006, p. 186).

Esta família mudara significativamente em relação à família medieval. A partir de agora, a saúde e a educação seriam as principais preocupações dos pais. A morte de uma criança, que outrora fora encarada com naturalidade, a partir deste momento tornara-se inadmissível; ninguém ousaria consolar-se com a perda de uma criança, nem mesmo com a esperança de ter outra, como costumava ser uma idéia comum no século passado. A criança conquistara o seu lugar junto aos pais, lugar este que não existia no tempo em que o costume mandava que fosse confiada a estranhos. Toda a energia da família é agora consumida na promoção das suas crianças, o ser mais cuidado do lar. Os adultos passaram a se preocupar efetivamente com sua educação, carreira e futuro.

Esse pequeno ser era insubstituível, e sua perda irreparável. E a mãe encontrava sua alegria no meio de seus filhos, que não mais pertenciam a um meio intermediário entre o não ser e o ser. (...) Observamos aqui ao vivo a relação entre os progressos do sentimento da infância e os progressos da higiene, entre a preocupação com a criança e a preocupação com a saúde, outra forma dos laços que uniam as atitudes diante da vida às atitudes diante da morte (ARIÈS, 2006, p. 187).

Uma das marcas desta nova família é a preocupação de igualdade entre os filhos:

Mas de agora em diante, a partir do fim do século XVIII, a desigualdade entre os filhos de uma mesma família seria considerada uma injustiça intolerável. Foram os costumes – e não o código civil ou a Revolução – que suprimiram o direito de primogenitura (ARIÈS, 2006, p. 188).

Segundo ARIÈS (2006), a partir do século XVIII, e até os nossos dias, o sentimento da família modificou-se muito pouco ao mesmo tempo em que se estendeu cada vez mais entre as camadas populares da sociedade.

Os estudos de ARIÈS sugerem a importância de ver nossa própria organização da família, doméstica e nuclear, como parte de uma grande transformação histórica.

3. A INTERAÇÃO DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

3.1. O Papel da Família

Como refletimos no capítulo anterior, a família vem se transformando através dos tempos, acompanhando as mudanças religiosas, econômicas e sócio-culturais do contexto em que se encontram inseridas. Portanto, este espaço sócio-cultural deve ser continuamente renovado e reconstruído, pois diante do mundo globalizado em que vivemos, a família tem sofrido muitos obstáculos cotidianos para manter a comunicação e o diálogo, essenciais para um relacionamento íntimo de cooperação e de real conhecimento dos seus membros e dos seus papéis, representações e funções. Esses papéis são relações de comportamento: de obrigações e de direitos, atribuídos independentemente da sociedade onde esteja inserida, pois é através deles que cada membro é orientado a ocupar sua posição; como por exemplo: marido, mulher, pai, mãe, filho ou irmão, nas diversas estruturas familiares.

A instituição da família desempenha um papel fundamental na transmissão de cultura, pois ela educa novas gerações a partir dos padrões dominantes. Sendo a família o primeiro grupo que intermedia o indivíduo com a sociedade, ela passa a ser uma forte transmissora de valores ideológicos.

Entre todos os grupos humanos, a família desempenha um papel primordial na transmissão de cultura. Se as tradições espirituais, a manutenção dos ritos e dos costumes, a conservação das técnicas e do patrimônio são com ela disputados por outros grupos sociais, a família prevalece na primeira educação, na repressão dos instintos, na

aquisição da língua acertadamente chamada de materna. Com isso, ela preside os processos fundamentais do desenvolvimento psíquico (LACAN apud TEIXEIRA; BOCK; FURTADO, 1999, p. 250 e 251).

A família deve dar o exemplo através de atitudes e na transmissão de valores morais, pois os filhos se espelham nos exemplos dados pelos pais. Essa é uma condição essencial para a formação da criança.

A família é a primeira escola, responsável pela educação plena de suas crianças e, por isso, ela não deve admitir a transferência da educação que lhe cabe, ao transmitir a qualquer que seja a instituição a sua responsabilidade; nem mesmo à escola convencional, que tem papel fundamental neste processo. As famílias devem estabelecer relações baseadas no respeito mútuo e no afeto; pois a elas cabe a função de educar.

Entretanto, por causa de inúmeros motivos que decorrem da falta de tempo para a dedicação devida à educação dos filhos – como, por exemplo, a obrigatoriedade do trabalho integral para conseguir financiar despesas que são essenciais para a sobrevivência do lar –, os pais acabam entregando (querendo ou não) os seus papéis à escola. É exatamente neste ponto que surgem muitos problemas emocionais que afetam a aprendizagem das crianças, pois o papel de seus cuidadores é insubstituível.

De acordo com CONTE (2004), o fato de ter crescido em grande escala o número de separações entre casais, provocou a perda de referências ético-morais para uma parte significativa de crianças e jovens. Além disso, a crescente presença feminina no mercado de trabalho e sua maior independência resultaram em certo abandono para com o desenvolvimento afetivo, social e educacional das novas gerações. E, para completar este cenário, as mudanças tecnológicas que prometiam

uma maior disponibilidade e tempo, para que os indivíduos se dedicassem a si mesmos e aos outros, revelaram-se enganosas.

Como conseqüência de toda esta situação na qual vivemos atualmente, acaba sobrando para a escola a responsabilidade de pôr ordem neste caos instaurado. Porém, "como não lhe é possível reorganizar o quadro familiar, resta-lhe abrir as portas para tentar uma parceria educativa com os pais, de modo que possa instituir uma nova estabilidade, que traga de volta à escola a legitimidade que a crise da modernidade lhe retirou." (CONTE, 2004, p. 73).

Segundo SZYMANSKI (2004), o papel dos pais e o papel da escola, embora distintos, têm sido facilmente confundidos, principalmente pelas famílias contemporâneas. A parceria entre essas duas instituições é, portanto, imprescindível para o esclarecimento de seus papéis e funções na educação do filho-aluno; parceria à qual se une o Estado.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Art. 227 da Constituição Federal).

A família é o primeiro espaço educacional que o indivíduo conhece ou que deveria conhecer. É nela que ele obtém as suas primeiras experiências de aprendizagem, sendo estas satisfatórias ou não. Essas aprendizagens vão desde aquelas que nos parecem naturais – como o falar e o andar, por exemplo, que muitas vezes nem percebemos de fato a importância que têm no desenvolvimento – até as aprendizagens que no decorrer do tempo vão se tornando mais estruturadas, como o modo pelo qual o indivíduo começa a se relacionar com o seu mundo interno na busca de construir a sua própria identidade como ser dentro de sua família, e

côm o mundo externo, na procura do entendimento dos esquemas sociais para que consiga viver em sociedade. É no lar, no ambiente familiar, onde são formados cidadãos conscientes, críticos, éticos, solidários, com valores e princípios morais.

3.2. O Desenvolvimento da Aprendizagem da Criança

Dando continuidade às idéias do item anterior, a questão principal aqui abordada é de que forma a família pode interagir com a criança para estimular o desenvolvimento da sua aprendizagem. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, e em seu espaço é que são absorvidos os valores éticos e humanitários, onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados os valores culturais.

Em primeiro lugar, é importante definir o que seria a aprendizagem e também, a memória, pois ambas andam juntas; ao aprender algo novo, partimos do que já temos armazenado, é para evocarmos algo em nossa memória, é necessário que tenhamos realmente aprendido.

A aprendizagem é um processo mental ativo, tendo em vista, aquisições, por meio das quais a lembrança do conteúdo internalizado e o uso deste conhecimento fazem com que o sujeito possa dominá-lo e manipulá-lo, quando necessário.

ANDERSON (2005) afirma que a aprendizagem é o processo pelo qual modificações duradouras ocorrem no potencial comportamental como resultado da experiência. Esta modificação mental cria um registro de memória. A aprendizagem refere-se ao processo de adaptação do comportamento à experiência, e a memória refere-se aos registros permanentes que são subjacentes a essa adaptação. Portanto, a memória não é uma simples gaveta aonde vamos armazenando coisas, mas constitui um processo interno por meio do qual nos é possibilitado acessar nossas bagagens de conhecimentos ou informações internalizadas em nossos espaços cerebrais restritos à área da memória.

Durante a segunda infância - classificada dos três aos seis anos – as crianças apresentam um grande avanço quanto à atenção e velocidade com que processam as informações; elas começam a formar memórias de longa duração. A recordação depende tanto da motivação para adquirir habilidades como do modo como uma criança lida com uma tarefa. (PAPALIA, OLDS E FELDMAN, 2006).

De acordo com as teorias de desenvolvimento, as raízes de nossa vida emocional encontram-se na infância. O ambiente no qual o sujeito cresce é essencial na formação de sua personalidade e comportamento. Dentro deste pensamento, tudo aquilo o que este sujeito aprende a ser, está carregado de influências vindas daqueles com quem ele convive tão intimamente: a sua família.

Segundo VEIGA (1992), as experiências que temos no início de nossa vida têm sido desde muitos anos, consideradas decisivas para o nosso desenvolvimento emocional. Freud, por exemplo, nos fins do século XIX, afirmou que a construção da subjetividade é um produto da infância de cada um.

As muitas experiências de aprendizagem realizadas no lar são responsáveis por quem o sujeito se torna (de forma inconsciente, principalmente), ou seja, pelas escolhas que ele faz durante a vida.

A criança evolui naturalmente, o próprio processo de desenvolvimento permite que atinja níveis cada vez maiores de independência. Contudo, ela necessita de cuidados, pois ainda não se sente plenamente segura de si e do seu mundo; não se tornou consciente das imutabilidades das coisas e dos seres sob seus aspectos estáveis. A adaptação à vida social ocorre através da segurança e estabilidade de seu próprio lar.

Ao compararmos a Teoria Interacionista-Construtivista de Jean Piaget e a Teoria Sócio-Interacionista de Lev Vygotsky, os dois maiores teóricos do desenvolvimento da aprendizagem humana, podemos dizer que Piaget dá ênfase ao papel estruturante do sujeito, onde a maturação, as experiências físicas, as transmissões sociais e culturais – focadas na interação do sujeito com o objeto físico – e o equilíbrio são os fatores mais desenvolvidos em sua teoria. Por outro lado, Vygotsky enfatiza o aspecto interacionista, considerando que é na troca entre as pessoas que têm origem as funções mentais superiores. (BOCK, FURTADO E TEIXEIRA, 1999).

Para Piaget, o desenvolvimento é mais importante do que a aprendizagem, portanto ele valoriza menos o papel da interação social. Já Vygotsky, acredita que a aprendizagem e o desenvolvimento andam juntos e se influenciam de forma mútua.

Piaget, tentando entender como a criança aprende, pesquisou como se desenvolve o pensamento humano desde o nascimento da criança até a

adolescência. Assim, ele divide os períodos do desenvolvimento humano de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento. Os períodos são: Sensório-motor, de 0 a 2 anos; Pré-operatório, de 2 a 7 anos; Operações concretas, de 7 a 11 ou 12 anos; Operações formais, de 11 ou 12 anos em diante. Cada período é caracterizado por aquilo que de melhor o indivíduo consegue fazer nessas faixas etárias. Nem todos os indivíduos passam por esses períodos nessa seqüência; o início e o término de cada uma delas dependem das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais e sociais. Portanto, a divisão dessas faixas etárias é uma referência, e não uma norma rígida. Para Piaget, o desenvolvimento é uma construção que se dá por etapas, resultando do amadurecimento do sistema nervoso da criança e do contato com o mundo físico e social. Piaget acredita que entre os fatores externos e internos, o que mais importa é a maturação biológica, onde o desenvolvimento segue uma seqüência fixa universal e invariante. Segundo Piaget, a criança elabora hipóteses seguindo suas concepções a respeito da realidade e usando seus próprios procedimentos para testar e experimentar essas hipóteses. Este resultado do esforço que a criança faz para aprender chama-se erro construtivo. Quando Piaget compreendeu o erro como construtivo, ele procurou descobrir quando e como a lógica infantil se transforma em lógica adulta. Assim, ele passou a acreditar que o desenvolvimento é um processo contínuo de trocas entre o organismo vivo e o ambiente. (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 1999).

A noção de equilíbrio é a base da teoria de Piaget. Segundo ele, o desenvolvimento cognitivo acontece através de constantes desequilíbrios e equilibrações. Ou seja, qualquer mudança que ocorra no meio provoca no indivíduo um desequilíbrio, um rompimento no estado de harmonia. A partir disso a criança

busca novamente um equilíbrio com relação ao meio em que vive. Para se equilibrar novamente, a criança aciona dois mecanismos: assimilação e acomodação. A interação entre estes dois é comum ao longo da vida e está presente em todos os níveis de funcionamento intelectual e comportamental da criança.

A assimilação é o processo cognitivo de colocar (classificar) novos eventos em esquemas existentes; é a incorporação de elementos do meio externo (objeto, acontecimento, etc.) a um esquema ou estrutura do sujeito. Na assimilação, o indivíduo usa as estruturas que já possui. A acomodação é a modificação de um esquema ou de uma estrutura em função das particularidades do objeto a ser assimilado. A acomodação pode ser de duas formas, visto que se podem ter duas alternativas: criar um novo esquema no qual se possa encaixar o novo estímulo ou modificar um já existente, de modo que o estímulo possa ser incluído nele. Após ter havido a assimilação, a criança tenta novamente encaixar o estímulo no esquema e aí ocorre a acomodação. Por isso, a acomodação não é determinada pelo objeto e, sim, pela atividade do sujeito sobre este, para tentar assimilá-lo (LOPES, MENDES e FARIA, 2005, p. 29).

Piaget conclui que o sujeito é ativo adaptando-se em todas as etapas de sua vida procurando conhecer e compreender o que se passa à sua volta. Mas não o faz de forma imediata, pelo simples contato com os objetos. Suas possibilidades, a cada momento, decorrem do que ele denominou de esquemas de assimilação; ou seja, esquemas de ação ou operações mentais que se realizam no plano mental.

Diferentemente de Piaget, para Vygotsky o desenvolvimento não ocorre por estágios seqüenciados. Para ele, a construção do conhecimento acontece na interação social entre a criança e o contexto sócio-histórico (o meio em que vive e a história de vida) em que ela se insere; sendo assim, o seu desenvolvimento pode variar.

Para o sócio-interacionismo, o desenvolvimento humano é visto como realização coletiva e não individual, pois é na interação contínua com outros seres de sua espécie que a criança desenvolve todo um repertório de habilidades consideradas humanas. Ela passa a participar do mundo simbólico do adulto, compartilhando da história (LOPES, MENDES e FARIA, 2005, p. 31).

Assim, a criança, com a colaboração de adultos e de crianças mais experientes, pode, ao participar de atividades partilhadas, apresentar comportamentos e habilidades que não seria capaz de manifestar sozinha, sem o auxílio de outra pessoa. Os mecanismos biológicos são rapidamente substituídos através de influências sociais.

Para Vygotsky, o pensamento da criança torna-se mais complexo à medida em que ela interage com seu meio, ampliando seus recursos de linguagem e de coordenação das suas ações com as de seus parceiros. A linguagem depende do pensamento e vice-versa, desde o começo da vida da criança; a linguagem organiza o seu pensamento, dando-lhe possibilidade de imaginar, planejar sua ação e usar a memória.

Permitir a interação das crianças com o meio e educá-las para a vida é uma tarefa essencial dos pais; sobretudo ao se preocuparem com a vida futura de seus filhos. Contudo, a socialização deles não ocorre somente dentro da família, ela acontece também em outras instituições como a escola, o clube, a igreja, entre outros. Entretanto, esta inserção social da criança em todos os meios será encaminhada através de seus pais.

A família deve favorecer a adaptação de seus filhos à cultura à qual pertencem:

- a) A família deve oferecer cuidado e proteção aos filhos, garantindo-lhes subsistência em condições dignas;
- b) As famílias devem contribuir para a socialização dos filhos em relação aos valores socialmente constituídos;
- c) As famílias deverão dar suporte à evolução das crianças e/ou adolescentes, controlá-las e ajudá-las no processo (...) de instrução progressiva em outros âmbitos e instituições sociais;
- d) Uma outra função da família consiste na ajuda e no suporte que proporcionam às crianças e/ou adolescente virem a ser pessoas emocionalmente equilibradas, capazes de estabelecer vínculos afetivos satisfatórios e respeitosos com outros e com a própria identidade. (CATALDO apud SALVADOR ET AL, 1999, p. 158-159).

3.3. O Desenvolvimento Psicosssexual da Personalidade

Conforme vimos refletindo, a família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas é também o centro da vida social. A educação bem sucedida da criança na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto. A família tem sido, é e sempre será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas.

Segundo HALL, LINDZEY e CAMPBELL (2000), Freud foi provavelmente o primeiro teórico a enfatizar os aspectos de desenvolvimento da personalidade e em particular a importância do papel decisivo dos primeiros anos de vida de um bebê e da infância como os formadores da estrutura psíquica de uma pessoa. Freud acreditava que a personalidade já estaria muito bem formada no final do quinto ano de vida, e que o desenvolvimento subsequente era apenas para complementar e elaborar esta estrutura básica mental. Embora Freud não estudasse diretamente as crianças pequenas, ele estudava as evidências que ele reconstruía, da vida passada de seus pacientes adultos, através das informações fornecidas por suas lembranças infantis. Freud em suas investigações na prática clínica sobre as causas e funcionamento das *neuroses*¹, descobria que a grande maioria de pensamentos e desejos reprimidos se referia a conflitos de ordem sexual, localizados nos primeiros anos de vida dos indivíduos; isto é, na vida infantil estavam as experiências de caráter traumático, reprimidas, que se configuravam como origem dos sintomas

1. Afecção psicogênica em que os sintomas são a expressão simbólica de um conflito psíquico que tem raízes na história infantil do sujeito e constitui compromissos entre o desejo e a defesa. (Laplanche e Pontalis, 2004, p.296).

atuais e, confirmava-se, desta forma, que as ocorrências deste período de vida deixam marcas profundas na estruturação da personalidade.

A personalidade do indivíduo é desenvolvida a partir da aprendizagem de novos métodos para redução de tensão. A pessoa é forçada a aprender esses novos métodos em resposta, como uma consequência direta de aumentos de tensão de quatro fontes: processos de crescimento fisiológico, frustrações, conflitos e ameaças.

A personalidade é constituída por três grandes sistemas: o ID, o EGO e o SUPEREGO. Embora cada uma dessas partes da personalidade total tenha suas próprias funções, propriedades, componentes, princípios de operação, dinamismos e mecanismos, elas interagem tão estreitamente que é difícil, senão impossível, desemaranhar seus efeitos e pesar sua relativa contribuição ao comportamento humano. O comportamento é quase sempre o produto de uma interação entre esses três sistemas; é raramente um sistema opera com a exclusão dos outros dois (HALL, LINDZEY e CAMPBELL, 2000, p. 53).

Como afirma GARCIA-ROZA (1995, p. 51), o primeiro grande conceito desenvolvido por Freud foi o de Inconsciente. Ele inicia seu pensamento teórico assumindo que não há nenhuma descontinuidade na vida mental. Freud diz que nada ocorre por acaso e muito menos os processos mentais. Há uma causa para cada pensamento, para cada memória revivida, sentimento ou ação.

Cada evento mental é causado pela intenção consciente ou inconsciente e é determinado pelos fatos que o precederam (determinismo psíquico). Quando um pensamento ou sentimento parece não estar relacionado aos pensamentos e sentimentos que o precederam, as conexões estão no inconsciente. Uma vez que estes elos inconscientes são descobertos, a aparente descontinuidade está resolvida.

Segundo Freud, o consciente é somente uma pequena parte da mente. No inconsciente estão elementos instintivos não acessíveis à consciência. Além

disso, há também material que foi excluído da consciência, censurado e reprimido. Este material não é esquecido nem perdido, mas não é permitido ser lembrado. O pensamento ou a memória ainda afetam a consciência, mas apenas indiretamente. O inconsciente, por sua vez, não é apático e inerte, havendo uma vivacidade e imediatismo em seu material. Memórias muito antigas quando liberadas à consciência podem mostrar que não perderam nada de sua força emocional. Os processos mentais inconscientes são em si mesmos atemporais. Assim sendo, para Freud, a maior parte da consciência é inconsciente. Ali estão os principais determinantes da personalidade, as fontes da energia psíquica, as *pulsões*² e os *instintos*³. O pré-consciente é uma parte do inconsciente, uma parte que pode tornar-se consciente com facilidade. As porções da memória que nos são facilmente acessíveis fazem parte do pré-consciente. Estas podem incluir lembranças de ontem, o segundo nome, a rua onde moramos, certas datas comemorativas, nossos alimentos prediletos, o cheiro de certos perfumes e uma grande quantidade de outras experiências passadas. O pré-consciente é como uma vasta área de posse das lembranças de que a consciência precisa para desempenhar suas funções. (FRADIMAN e FRAGER, 2000.)

Freud chamou o id de “a verdadeira realidade psíquica”. Quando o nível de tensão do organismo aumenta, o id funciona de maneira a descarregá-la imediatamente e a fazer o organismo voltar a um nível de energia confortavelmente constante e baixo. Esse princípio da redução de tensão pelo qual o id opera é chamado de princípio do prazer.

-
2. Processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo. (Laplanche e Pontalis, 2004, p.394).
 3. A) Classicamente, esquema de comportamento herdado, próprio de uma espécie animal, que pouco varia de um indivíduo para outro, que se desenrola segundo uma seqüência temporal pouco suscetível de alterações e que parece corresponder a uma finalidade. B) Termo utilizado por certos autores psicanalíticos [franceses] como tradução ou equivalente do termo freudiano *Trieb*, para o qual, numa terminologia coerente, convém recorrer ao termo *pulsão*. (Laplanche e Pontalis, 2004, p. 241).

Para atingir seu objetivo de evitar dor e obter prazer, o id tem sob seu comando dois processos: as ações reflexas e o processo primário. As ações reflexas são reações inatas e automáticas como espirrar e piscar, e, geralmente, reduzem a tensão imediatamente. (...) O processo primário envolve uma reação psicológica um pouco mais complicada. Ele tenta descarregar a tensão, formando a imagem de um objeto que vai remover a tensão (HALL, LINDZEY e CAMPBELL, 2000, p. 53 - 54).

A distinção básica entre o id e o ego é que o id só conhece a realidade subjetiva da mente, e o ego distingue as coisas da mente das coisas do mundo externo. O ego obedece ao princípio da realidade e opera por meio do processo secundário.

O processo secundário é o pensamento realista. Por meio do processo secundário, o ego formula um plano para satisfação da necessidade e depois testa-o, normalmente com algum tipo de ação, para ver se ele vai funcionar ou não. (...) Isto é chamado teste de realidade. Para desempenhar seu papel eficiente, o ego tem controle sobre todas as funções cognitivas e intelectuais; esses processos mentais superiores são colocados a serviço do processo secundário (HALL, LINDZEY e CAMPBELL, 2000, p. 54).

O superego é o representante interno dos valores tradicionais e dos ideais da sociedade conforme interpretados para a criança pelos pais e impostos por um sistema de recompensas e de punições. O superego é a força moral da personalidade. Ele representa o ideal mais do que o real e busca a perfeição mais do que o prazer. Sua principal preocupação é decidir se alguma atitude é certa ou errada, para poder agir de acordo com os padrões morais autorizados pelos agentes da sociedade.

As principais funções do superego são (1) inibir os impulsos do id, especialmente aqueles de natureza sexual ou agressiva, uma vez que estes são os impulsos cuja expressão é mais condenada pela sociedade; (2) persuadir o ego a substituir objetivos realistas por objetivos moralistas; e (3) buscar a perfeição. Isto é, o superego está inclinado a se opor tanto ao id quanto ao ego e a reformar o mundo segundo sua própria imagem. Entretanto, ele é como o id ao ser não-racional e como o ego ao tentar exercer controle sobre os instintos. Diferentemente do ego, o superego não se satisfaz em adiar a

gratificação instintiva; ele tenta bloqueá-la permanentemente. (TURIELL, 1997 apud HALL, LINDZEY e CAMPBELL, 2000, p. 55).

De acordo com HALL, LINDZEY e CAMPBELL (2000), o id, o ego e o superego trabalham juntos, como uma equipe, sob a liderança administrativa do ego; onde, de maneira geral, o id pode ser pensado com o componente biológico da personalidade, o ego como o componente psicológico e o superego como o componente social.

Paralelo ao desenvolvimento psíquico-cognitivo, a criança passa por fases de desenvolvimento psicosexual, à medida que a satisfação da libido muda da boca para o ânus e depois para os órgãos genitais. Os objetivos da criança mudam gradualmente, e assim muda também o impacto emocional de alguns acontecimentos socializadores – por exemplo, o desmame, o controle de fezes e urina, bem como do comportamento sexual infantil; e cada um desses acontecimentos provoca frustração e satisfação.

Em sua obra "Três ensaios de sexualidade" (1905), FREUD postulou este processo de desenvolvimento psicosexual, onde o indivíduo encontra o prazer no próprio corpo, pois nos primeiros tempos de vida, a função sexual está intimamente ligada à sobrevivência. O corpo é erotizado, isto é, as excitações sexuais estão localizadas em partes do corpo (zonas erógenas) e há um desenvolvimento progressivo também ligado às modificações das formas de gratificação e de relação com o objeto; o que levou Freud a chegar às seguintes fases – ou estágios – do desenvolvimento sexual:

- *Fase oral* - a zona de erotização é a boca e o prazer está ligado à ingestão de alimentos e à excitação da mucosa dos lábios e da cavidade bucal. O

objetivo sexual consiste na incorporação do objeto. Esses dois modos – incorporar o alimento e morder – são os protótipos de muitos traços de caráter que se desenvolvem:

O prazer derivado da incorporação oral pode ser deslocado para outros modos de incorporação, tais como o prazer da aquisição de conhecimentos ou possessões. Uma pessoa crédula, por exemplo, está fixada no nível incorporativo oral da personalidade: essa pessoa vai engolir quase tudo o que lhe disserem. A agressão mordaz ou oral pode ser deslocada na forma de sarcasmo e de argumentatividade. Por meio de vários tipos de deslocamentos e sublimações, assim como de defesas contra os impulsos orais primitivos, esses modos prototípicos de funcionamento oral constituem base para o desenvolvimento de uma vasta rede de interesses, atitudes e traços de caráter. (HALL, LINDZEY e CAMPBELL, p. 65)

Surgem nesse período sentimentos de dependência que tendem a persistir por toda a vida, apesar do posterior desenvolvimento do ego, e podem aflorar sempre que a pessoa se sentir ansiosa e insegura.

- *Fase Anal* - a zona de erotização é o ânus e o modo de relação do objeto é de "ativo" e "passivo", intimamente ligado ao controle dos esfíncteres (anal e uretral). A expulsão das fezes remove o desconforto e produz um sentimento de alívio. Este controle dos esfíncteres é uma nova fonte de prazer que precisa ser tratado cuidadosamente no treinamento de tirar as fraldas; pois dependendo do método específico usado pela mãe e de seus sentimentos demonstrados à criança em relação à defecação, as conseqüências desse treinamento podem ter efeitos importantes sobre a formação de traços e valores específicos:

Se a mãe for muito rígida e repressiva em seus métodos, a criança pode reter as fezes e ter prisão de ventre. Se esse modo de reação se generalizar para outras maneiras de se comportar, a criança vai desenvolver um caráter retentivo. Ela se tornará obstinada e avarenta. Ou sob a coerção de medidas repressivas, a criança pode expressar sua raiva, expelindo as fezes nos momentos mais inadequados. Esse é o protótipo de todos os tipos de traços expulsivos – crueldade, destrutividade desenfreada, ataques de raiva e desorganização desleixada, para mencionar apenas alguns. Por outro lado, se a mãe é

o tipo de pessoa que apela para que a criança evacue a elogia-a extravagantemente quando ela o faz, a criança vai adquirir a noção de que toda a atividade de produzir fezes é extremamente importante. Essa idéia pode ser a base para a criatividade e produtividade. (HALL, LINDZEY e CAMPBELL, p. 66)

- *Fase Fálica* - a zona de erotização é o órgão sexual. Este estágio apresenta um objeto sexual e alguma convergência dos impulsos sexuais sobre esse objeto. Segundo HALL, LINDZEY e CAMPBELL (2000), "os prazeres da masturbação e a vida de fantasia que acompanham a atividade auto-erótica montam o cenário para o aparecimento do *complexo de Édipo*. (...) Definindo brevemente: o complexo de Édipo consiste em uma *catexia*⁴ sexual no progenitor do sexo oposto e em uma *catexia* hostil no progenitor do mesmo sexo" (p. 66).

Segundo Freud, o apogeu do complexo de Édipo é vivido entre os três e os cinco anos, durante este estágio; e o conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais (de forma positiva), apresenta-se como na história mitológica original descrita numa peça de teatro (Rei Édipo) por Sófocles há 2.420 anos: desejo da morte do rival que é a personagem do mesmo sexo e o desejo sexual pela personagem do sexo oposto. Assim, "o menino quer possuir a mãe e afastar o pai; a menina quer possuir o pai e afastar a mãe. Esses sentimentos se expressam nas fantasias da criança durante a masturbação e na alteração dos atos de amor e rebelião em relação aos pais" (HALL, LINDZEY e CAMPBELL, 2000, p. 66). De forma negativa, estes comportamentos apresentam-se de modo inverso: amor pelo progenitor de mesmo sexo e ódio ciumento ao progenitor de sexo oposto.

4. Investimento: conceito econômico. O fato de uma determinada energia psíquica se encontrar ligada a uma representação ou grupo de representações, a uma parte do corpo, a um objeto, etc. (Laplanche e Pontalis, 2004, p.62 e 254).

É importante lembrarmos que estes pensamentos estão recalcados para nós, sendo escondidos da consciência os fatos dos primeiros anos de vida pelo fenômeno da *amnésia infantil*⁵.

Em princípio, ambos os sexos amam a mãe porque ela satisfaz suas necessidades e ressentem-se do pai porque o consideram um rival pelas afeições da mãe. Esses sentimentos vão persistir no menino, mas não na menina. O menino imagina que seu rival dominador (seu pai) vai machucá-lo e seus medos podem ser confirmados pelas ameaças de um pai punitivo. Seus medos se resumem ao que o pai pode fazer com ele quanto a seus órgãos genitais, pois, afinal, estes são a fonte de seus sentimentos de desejos por sua mãe. Existe no menino um interesse narcísico pelo seu próprio pênis em contraposição à descoberta da ausência de pênis na menina. Freud chama aqueles medos de “ansiedade de castração”, sendo assim reprimido o desejo sexual pela sua mãe e a hostilidade em relação ao pai. Esta repressão ajuda o menino a se identificar com o pai e ao mesmo tempo a passar a ter uma afeição terna e inofensiva por sua mãe. Ele “desiste” da mãe, isto é, ela é “trocada” pela riqueza do mundo social e cultural, e o menino pode, então, participar do mundo social, pois tem suas regras básicas internalizadas através da identificação com o pai. Contudo, a repressão do complexo de Édipo faz com que o superego – já tratado neste trabalho – sofra seu desenvolvimento final; ele é a proteção contra o incesto e a agressão.

A menina troca o seu primeiro objeto de amor (a mãe) por um novo objeto, seu pai. “Isto acontece porque ela fica decepcionada ao descobrir que o

5. Freud vê na amnésia infantil algo diferente do efeito de uma incapacidade funcional que a criança teria de registrar as suas impressões; ela resulta do recalque que incide na sexualidade infantil e se estende à quase totalidade dos acontecimentos da infância. O campo abrangido pela amnésia infantil encontraria o seu limite temporal no declínio do complexo de Édipo e entrada no período de latência (Laplanche e Pontalis, 2004, p. 20).

menino possui um órgão sexual protuberante, o pênis, enquanto ela tem somente uma cavidade” (HALL, LINDZEY e CAMPBELL, 2000, p. 67).

Este sentimento hostil pela mãe ocorre porque a menina a vê como culpada por sua condição castrada. Em contrapartida, transfere seu amor para o pai porque ele tem o órgão valorizado que ela deseja compartilhar. Seu amor pelo pai está misturado a um sentimento de inveja, pois ele possui algo que ela não tem. Freud, neste momento, usa o termo “inveja do pênis”, que é o equivalente feminino da “angústia de castração” no menino; sendo assim, são chamadas essas duas ansiedades de “complexo de castração”.

A menina imagina que perdeu algo valioso, enquanto o menino tem medo de perder. Em certa extensão, a falta de um pênis é compensada quando a mulher tem um bebê, especialmente se o bebê for do sexo masculino. (...) O complexo de Édipo do menino é reprimido ou de outra forma modificado pela “ansiedade de castração”, em contraste com o complexo de Édipo da menina, que tende a persistir, embora sofra alguma modificação devido às barreiras realistas que a impedem de gratificar seu desejo sexual pelo pai. Mas ele não é fortemente reprimido, como no menino. Essas diferenças na natureza dos complexos de Édipo e de castração são as bases para muitas diferenças psicológicas entre os sexos (HALL, LINDZEY e CAMPBELL, 2000, p. 67).

Embora estes comportamentos da criança sejam modificados e sofram recalque depois dos cinco anos, eles permanecem sendo uma força vital na personalidade por toda a vida.

O complexo de Édipo desempenha papel fundamental na estruturação da personalidade e na orientação do desejo humano. “Para os psicanalistas, ele é o principal eixo de referência da psicopatologia; para cada tipo patológico, eles procuram determinar as formas particulares da sua posição e da sua solução”. (LAPLANCHE e PONTALIS, 2004, p. 77)

Complementando este pensamento, VEIGA (1992) conclui que:

1. O complexo de Édipo é a maneira como Freud chamou o embate entre os interesses do indivíduo e os da cultura. 2. O complexo de Édipo de uma criança lhe será um fardo mais ou menos pesado quanto maior ou menos for a divergência de interesses com a cultura. Ele não é uma coisa só, sempre varia em quantidade. 3. A divergência desses interesses será produzida pelos adultos na criação do indivíduo. 4. Logo, o complexo de Édipo não é "da natureza do ser humano", ele é construído da maneira como a pessoa é criada. 5. O complexo de Édipo é uma encrenca descomunal sofrida pelo indivíduo, já que a cultura leva uma vantagem enorme sobre ele (p. 81).

O declínio do complexo de Édipo marca a entrada no período de latência, sendo revivido na puberdade e superado com maior ou menor êxito num tipo especial de escolha de objeto.

Em seguida vem o período de latência (dos cinco aos doze anos), quando a criança chega a alguma resolução preliminar do conflito edípico. Uma das características óbvias é que a identificação com o progenitor do mesmo sexo, definida no final do estágio fálico, agora se estende a outros do mesmo sexo. Esse período se prolonga até a puberdade e se caracteriza por uma diminuição das atividades sexuais, como um intervalo.

O período de latência vai do declínio da sexualidade infantil (aos cinco ou seis anos) até o início da puberdade, e marca uma pausa na evolução da sexualidade. Observa-se nele, deste ponto de vista, uma diminuição das atividades sexuais, a dessexualização das relações de objeto e dos sentimentos (e, especialmente, a predominância da ternura sobre os desejos sexuais), o aparecimento de sentimentos como o pudor ou a repugnância e de aspirações morais e estéticas. Segundo a teoria psicanalítica, o período de latência tem origem no declínio do complexo de Édipo; corresponde a uma intensificação do recalque – que tem como efeito uma amnésia que cobre os primeiros anos –, a uma transformação dos investimentos de objetos em identificações com os pais e a um desenvolvimento das *sublimações*⁶ (LAPLANCHE e PONTALIS, 2004, p. 263).

6. Processo postulado por Freud para explicar atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontrariam o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual. Freud descreveu como atividades de sublimação principalmente a atividade artística e a investigação intelectual. Diz-se que a pulsão é sublimada na medida em que é derivada para um novo objetivo não sexual e em que visa objetos socialmente valorizados (Laplanche e Pontalis, 2004, p. 495).

- *Fase Genital* - As mudanças hormonais e dos órgãos genitais na puberdade reacendem a energia sexual da criança e, finalmente, na adolescência, é atingido o último estágio de desenvolvimento psicosexual, quando o objeto de erotização ou de desejo não está mais no próprio corpo, mas em um objeto externo ao indivíduo - o outro. Neste momento garotos e garotas (e não mais meninos e meninas) estão conscientes de suas identidades sexuais distintas e começam a buscar formas de satisfazer suas necessidades eróticas e interpessoais.

Antes desta fase, as catexias da criança possuíam caráter narcísico, ou seja, as outras pessoas só eram catexizadas porque proporcionavam formas adicionais de prazer corporal para criança, ainda que esta já tivesse obtido gratificação a partir da estimulação e da manipulação do próprio corpo. Durante a adolescência, parte deste *narcisismo*⁷ é "canalizado para escolhas objetais genuínas". O adolescente começa a amar os outros por motivos altruístas e não simplesmente por razões egoístas. "Atração sexual, socialização, atividades grupais, planejamento vocacional e preparação para casar e criar uma família, tudo isso começa a se manifestar". No final da adolescência, essas escolhas estabilizam-se devido aos habituais *deslocamentos*⁸, sublimações e identificações. As catexias das fases oral, anal e fálica se fundem com os impulsos genitais. A função biológica principal desta fase é a reprodução, sendo os aspectos psicológicos os ajudadores

7. Por referência ao mito de Narciso, é o amor pela imagem de si mesmo. (...) O narcisismo primário designa um estágio precoce em que a criança investe toda a sua libido em si mesma. O narcisismo secundário designa um retorno ao ego da libido retirada dos seus investimentos objetais (Laplanche e Pontalis, 2004, p. 287 e 290).

8. Fato de a importância, o interesse, a intensidade de uma representação ser suscetível de se destacar dela para passar a outras representações originariamente pouco intensas, ligadas à primeira por uma cadeia associativa. Esse fenômeno particularmente visível na análise do sonho, encontra-se na formação dos sintomas psiconeuróticos e, de modo geral, em todas as formações do inconsciente. A teoria psicanalítica do deslocamento apela para a hipótese econômica de uma energia de investimento suscetível de se desligar das representações e de deslizar por caminhos associativos. O "livre" deslocamento desta energia é uma das principais características do modo como o processo primário rege o funcionamento do sistema inconsciente. (Laplanche e Pontalis, 2004, p. 116).

na obtenção desse fim ao oferecer estabilidade e segurança. O indivíduo se transforma de um bebê narcisista que busca o prazer, em um adulto socializado e orientado para a realidade, onde a organização final da personalidade representa contribuições dos quatro estágios desenvolvidos por Freud. (HALL LINDZEY e CAMPBELL, 2000, p. 68)

3.4. A Importância da Auto-Estima e o Desenvolvimento Psicossocial

Este sub-item reflete a importância da auto-estima originada na vivência familiar, para a descoberta do indivíduo, de si próprio como ser dentro do mundo em que vivemos.

Segundo SEDIKIDES e GREGG (2003), a auto-estima inclui a avaliação subjetiva que uma pessoa faz de si mesma como sendo intrinsecamente positiva ou negativa em algum grau.

A auto-estima positiva é a capacidade que uma pessoa tem de confiar em si própria, de se sentir capaz de poder enfrentar os desafios da vida, e saber expressar de forma adequada para si e para os outros as próprias necessidades e desejos; é, acima de tudo, ter amor próprio.

De acordo com BEE e MITCHELL (1986), a auto-estima está profundamente enraizada nas experiências das pessoas com suas famílias, especialmente na infância. Os pais de crianças com auto-estima positiva sabem definir os limites e a disciplina no comportamento dos filhos, sendo ao mesmo tempo extremamente participativos, interessados e amorosos com eles.

Esta valorização que os pais têm para com os seus filhos é que vai desenvolver neles suas opiniões sobre si próprios. Os pais atuam como espelhos que devolvem determinadas imagens ao filho através da identificação; por isso, é importante que, antes de tudo, eles também demonstrem que se auto-valorizam. É através dessa interação afetiva dos pais para com seus filhos que se começa a desenvolver sentimentos de forma positiva ou negativa, pois a criança começa a construir sua auto-imagem baseada na relação com a sua família.

A auto-estima das crianças pequenas – o juízo que fazem sobre seu valor – não se baseia em uma avaliação realista de capacidades ou traços de personalidade. Na verdade, as crianças pequenas geralmente subestimam suas capacidades. Embora possam fazer julgamentos sobre sua competência em diversas atividades, ainda não são capazes de ordená-los por importância e tendem a aceitar os julgamentos dos adultos, que, muitas vezes, oferecem um retorno positivo e isento de crítica (HARTER, 1990, 1996, 1998 apud PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2006, p. 319).

A auto-estima na segunda infância (classificação do período de vida que vai aproximadamente dos 3 aos 6 anos de idade) tende a ser global – ‘Eu sou bom’ ou ‘Eu sou mau’. Os comportamentos favoráveis dos pais – ouvir a criança, ler histórias, fazer lanches, curar lágrimas com beijos – todos contribuem para a auto-estima. Somente na terceira infância (aproximadamente dos 6 aos 11 anos de idade) as avaliações pessoais de competência e de adequação (baseadas na internalização dos padrões dos pais e da sociedade) normalmente tornam-se críticas na formação e na manutenção de um senso de valor próprio (PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2006, p. 319).

Para auxiliar a criança a criar bons sentimentos é importante elogiá-la e incentivá-la. Dessa maneira, ela perceberá que tem direito de se sentir importante, de aprender, de conseguir realizar-se; e que sua família a ama, apóia e respeita.

Quando a auto-estima é boa, a criança é motivada a realizar. Entretanto, se a auto-estima depende do êxito, as crianças podem considerar um fracasso ou uma crítica como denúncia de seu valor e podem sentir-se impotentes para fazer melhor. Cerca de um terço à metade das crianças da pré-escola e da 1ª série apresentam elementos desse padrão de ‘impotência’: denigrem ou culpam a si mesmas, experimentam emoção negativa, sofrem de falta de

persistência e mantêm baixas expectativas para si mesmas (BURHANS e DWECK, 1995; RUBLE e DWECK, 1995 apud PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2006, p. 319).

Quando os pais sempre opinam a partir de uma perspectiva negativa para os filhos, sempre os taxando de inúteis e incapazes ou usando de zombarias e ironias, eles estão provocando a formação de uma criança com uma imagem pequena de seu verdadeiro valor. Ou ainda, quando os pais simplesmente ignoram o desenvolvimento e as conquistas de seus filhos, deixando de elogiá-los e encorajá-los, estão cooperando para que esta criança não acredite em si mesma e também não confie nas suas próprias escolhas. E se porventura com os amigos, no play e na escola, as mesmas relações se repetirem, é provável que esta criança se torne um adulto com possível problema de auto-estima negativa e com dificuldades para se auto-avaliar e de se impor perante as outras pessoas.

Em vez de tentarem resolver um quebra-cabeças de um modo diferente, como faria uma criança com uma auto-estima incondicional, as crianças 'impotentes' sentem vergonha e desistem, ou voltam para um quebra-cabeças mais fácil que já fizeram. Elas não esperam ser bem-sucedidas e, por isso, nem tentam. Enquanto crianças com mais idade que fracassam podem concluir que são burras, os *pré-escolares* interpretam o mau desempenho como sinal de serem 'maus'. Além disso, acreditam que a 'maldade' é permanente. Esse sentimento de ser uma pessoa má pode persistir até a idade adulta. Para evitar a promoção do padrão de 'impotência', pais e professores podem dar às crianças um retorno específico e focalizado, em vez de criticar a criança como pessoa ('Olhe, a etiqueta de sua camiseta está aparecendo na frente', e não 'Você não vê que a camisa está virada? Quando você vai aprender a se vestir?'). (PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2006, p. 319).

A criança com auto-estima positiva terá mais facilidade em fazer amigos, ter senso de humor, participar de atividades em grupos e ter uma maior socialização. Também saberá lidar melhor com os seus erros, ao mesmo tempo em que tenderá a ser mais feliz, confiante, alegre e afetiva em todas as áreas da sua vida.

O amor dos pais e a constância de suas relações afetivas para com os filhos preparam o sentimento de confiança que ERIKSON (1987) descreve como a fundação sobre a qual a personalidade sadia é construída, dando liberdade às crianças para se tornarem criadoras, experimentais e independentes. Porém, quando este sentimento de confiança não é desenvolvido nos primeiros anos, a criança sente falta da segurança essencial em seu mundo, que ampare sua autoconfiança e a liberte para a vida independente.

ERIKSON (1987), em sua Teoria Psicossocial do Desenvolvimento, propõe oito estágios distintos de desenvolvimento e trata de temas como: confiança, segurança, competência, sentimentos positivos e negativos, habilidades produtivas, e muitos outros termos que estão intimamente relacionados com a auto-estima. Por isso, discorrerei sobre alguns importantes pontos de suas formulações teóricas.

Os primeiros quatro estágios ocorrem durante o período da infância, e os três últimos durante os anos adultos e a velhice. No quinto estágio, ERIKSON dá especial ênfase ao período da adolescência, pois é nele que se faz a transição da infância para a personalidade adulta. O esquema cronológico desses estágios não é rígido, pois ERIKSON acredita que cada indivíduo tem seu próprio ritmo cronológico.

ERIKSON descreve basicamente o modo pelo qual o "*sentido de identidade*" do indivíduo se desenvolve através de estágios psicossociais durante toda a vida. Os estágios são:

1º. Confiança básica vs. desconfiança básica (0-1); 2º. Autonomia vs. vergonha e dúvida (2-3); 3º. Iniciativa vs. culpa (4-5); 4º. Produtividade vs. inferioridade (6-12); 5º. Identidade vs. confusão de papéis (13-18); 6º. Intimidade vs. isolamento (19-25); 7º. Geratividade vs. estagnação (26 - 40); 8º. Integridade vs. desespero (41 - mais). (BEE e MITCHELL, 1986, p. 360).

Contudo, enfatizarei somente os quatro primeiros estágios que se detêm ao desenvolvimento na infância.

“A tarefa central de cada período é o desenvolvimento de uma ‘qualidade do ego’ específica, como ‘confiança’, ou ‘autonomia’, ou ‘intimidade’.” (BEE e MITCHELL, 1986). ERIKSON via o desenvolvimento como resultando centralmente da interação do indivíduo com o ambiente, onde cada estágio contribui para a formação da personalidade total.

ERIKSON afirma que a questão principal do primeiro estágio – *confiança básica vs. desconfiança básica* –, ou seja, a primeira tarefa que ocorre no primeiro ano de vida, é saber se a criança desenvolverá ou não um sentido de “*confiança básica*” para se ajustar no mundo. ERIKSON acreditava que o comportamento da pessoa que cuida da criança é decisivo para a resolução bem ou mal sucedida dessa crise por parte da criança. A resolução desta primeira crise terá importantes repercussões em todas as outras crises que surgirem nos próximos estágios. Na falta da “*confiança básica*”, a criança torna-se preocupada com o estabelecimento de um vínculo de credibilidade sua para com seus pais, na expectativa da aceitação deles através de algum valor que corresponda a uma imagem positiva para ela. Pois, se a identificação for negativa, a criança vai achar que nunca chegará ao nível de seus pais, entendendo que estes são demasiadamente capazes e bons. Com esse sentimento negativo, a criança vai se tornar agressiva e desconfiada; e, mais tarde, ela vai se tornar menos competente, menos entusiasmada e menos persistente. Mas, se seus pais corresponderem à identificação positiva da criança, ela vai criar o primeiro e bom conceito de si e do mundo (representado por seus pais).

Quando a criança começa a perceber que tem êxito no que faz, e se sente encorajada pelos pais, ela passa a confiar em suas capacidades e em seus recursos internos. Quanto mais ela acreditar que pode fazer algo, mais conseguirá; mais irá ousar e aprender a enfrentar e superar seus medos e impossibilidades.

No segundo estágio – *autonomia vs. vergonha e dúvida* –, o principal cuidado que os pais têm que tomar é dar o grau certo de autonomia à criança. É importante que os pais ensinem à criança que ela pode fazer algumas atividades muito bem, mas que pode ter problemas em outras e que nem sempre o que espera terá êxito; portanto, ela deve estar preparada para estes momentos. Se ela é exigida demais, pressionada e comparada com outras crianças, ela não conseguirá dar conta de todas essas demandas, e o pior: entenderá que tudo é por sua culpa; e isto será prejudicial para sua auto-estima; se ela é pouco exigida, tem a sensação de abandono e de dúvida de suas capacidades. Nesse entendimento, se a criança é amparada ou protegida demais, ela vai se tornar frágil, insegura e envergonhada; se ela for pouco amparada, ela se sentirá exigida além de suas capacidades. Vemos, portanto, que os pais devem dar à criança a sensação de autonomia e, ao mesmo tempo, estar sempre por perto, prontos a auxiliá-la nos momentos em que a tarefa estiver além de suas capacidades. É imprescindível lembrar que ao mesmo tempo em que os pais devem possuir uma relação afetiva de amor e carinho com seus filhos, eles também devem dar espaço à criança para que esta se desenvolva sem ser superprotegida e/ou mimada; o equilíbrio é essencial.

No terceiro estágio – *iniciativa vs. culpa* –, a criança já conseguiu, ao menos minimamente, a *confiança*, através do contato inicial com seus pais, e a autonomia, com a expansão motora e o controle. Neste momento, a criança associa a autonomia, a confiança e a iniciativa pela expansão intelectual, já buscando a realização de suas metas.

A combinação confiança-autonomia dá à criança um sentimento de determinação, alavanca para a iniciativa. Com a alfabetização e a ampliação de seu círculo de contatos, a criança adquire o crescimento intelectual necessário para apurar sua capacidade de planejamento e de realização (ERIKSON, 1987, p.116).

Entretanto, quando a criança se empolga na busca de objetivos que estão além de suas possibilidades, ela se sente culpada, pois não consegue realizar o que desejou ou sabe que o que desejou não é aceitável socialmente. “O despertar de um sentimento de culpa, na mente da criança, poderá ficar atrelado à sensação de fracasso, o que gera ansiedade em torno de atitudes futuras.” (ERIKSON, 1987, p. 119).

Se esta crise não se resolve adequadamente, disse ERIKSON, a criança pode transformar-se em um adulto que está sempre se esforçando por sucesso ou se exibindo, ou que é inibido e pouco espontâneo ou convencido de suas próprias virtudes e intolerante, ou ainda, que sofre de impotência ou doenças psicossomáticas. Com amplas oportunidades para fazerem coisas sozinhas – mas com orientação e limites consistentes – as crianças podem alcançar um equilíbrio entre a tendência de exagerar na competição e na realização e a tendência de ser reprimida e dominada pela culpa (PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2006, p. 318).

No quarto estágio – *produtividade vs. inferioridade* –, a criança aprende o que é valorizado no mundo adulto, e tenta se adaptar a ele, sentindo a necessidade de adquirir as habilidades produtivas que a cultura exige. Neste estágio a criança aprende que existem recompensas, em longo prazo, de suas atitudes atuais, interessando-se, assim, pelo futuro. É aqui que ela costuma dizer “o que quer ser quando crescer”, se interessando por instrumentos de trabalho, e valorizando o domínio de habilidades. Em contraponto, PAPALIA, OLDS e FELDMAN (2006), curiosamente, encontram outra concepção das origens do valor próprio de ERIKSON, trazidas pela pesquisadora Susan Harter:

Harter (1985) pediu a crianças de 8 a 12 anos que avaliassem sua própria aparência, seu comportamento, seu desempenho escolar, sua capacidade atlética e aceitação de outras crianças, além de julgar o quanto cada um desses aspectos afetava sua opinião sobre si mesmas. As crianças julgaram a aparência física o mais importante. A aceitação social veio a seguir. Menos importantes eram o desempenho na escola, a conduta e a

capacidade atlética. Em contraste, portanto, com o alto valor atribuído por Erikson ao domínio de habilidades, Harter sugere que as crianças em idade escolar hoje, pelo menos na América do Norte, julgam a si mesmas mais pela boa aparência e pela popularidade (PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2006, p. 402).

De acordo com ERIKSON (1987), entendemos que neste estágio a criança tenta adaptar-se aos valores do mundo adulto, onde o grande contribuinte para a auto-estima é o apoio social (primeiramente dos pais). Assim, devemos refletir nos perguntando, a partir da pesquisa supracitada, que valores os pais e a sociedade como um todo têm passado para as crianças?

É importante salientar que como esta pesquisa não foi desenvolvida no Brasil, não temos conhecimento de como seriam os resultados aqui.

O mais influente grupo que transmite à criança os padrões de comportamento, valores e as atitudes emergentes é a família. Desta forma, para que a criança internalize experiências positivas quanto aos valores do mundo adulto, é necessário, prioritariamente, que a postura dos próprios pais sirva de exemplo, pois eles devem demonstrar coerência entre o que sentem e fazem com o que ensinam aos seus filhos.

4. CONCLUSÃO

A família é unida por múltiplos laços, que são capazes de manter os seus membros moralmente, materialmente e reciprocamente ligados durante uma vida e mesmo durante muitas gerações.

TEIXEIRA, BOCK e FURTADO afirmam que existem várias formas de estruturas familiares que vêm sendo produzidas pelos novos padrões de relações humanas. Foi através de diversificadas formas de organização familiar que chegamos ao modelo de estrutura atual, não necessariamente através da estrutura nuclear tradicional (composta pelo pai, pela mãe e pelos filhos).

De acordo com os estudos de ARIÈS, a família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança, particularmente no decorrer dos séculos da Idade Média. No período medieval, o único sentimento de ordem familiar era a linhagem, que se enfraqueceu com a chegada do sentimento da infância. A linhagem era uma condição social que garantia a todos os descendentes de um mesmo ancestral, um convívio familiar independente de vínculos afetivos.

Durante muito tempo, a consciência da particularidade infantil não existiu no período medieval. Era como se a criança pequena não existisse, pois, sendo demasiadamente frágil, ainda, para se misturar à vida dos adultos, sua sobrevivência era improvável e sua morte era encarada com naturalidade. Quando já aos sete

anos, o filho saía de casa para se tornar um aprendiz, evidenciava-se a falta de intimidade dos pais para com os seus filhos. Isto não significava que os pais não amassem seus filhos, visto que tal prática era uma tradição a ser seguida, uma realidade muito mais moral e social do que sentimental. Assim, a família não transmitia valores nem conhecimentos necessários para o desenvolvimento saudável da criança.

Entretanto, muitas mudanças aconteceram na educação das crianças, visto que o aparecimento de um novo sentimento da infância passou a aproximar a família, desde a privacidade dos casais até a estrutura de suas casas. As pessoas se conscientizaram da fragilidade das crianças e não escondiam mais o prazer que sentiam em “paparicá-las”. Este primeiro sentimento da infância – caracterizado pela “paparicação” – surgiu no âmbito familiar, na companhia das crianças. Um segundo sentimento, o de “exasperação”, originou-se de uma fonte externa à família, os homens da lei, que eram extremamente preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes.

A preocupação dos pais em vigiar seus filhos mais de perto, a vontade de ficar ao lado deles e de não abandoná-los mais ao deixá-los aos cuidados de outra família, provocou o crescimento das instituições escolares. O clima sentimental era, agora, completamente diferente, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo em que a escola.

Conforme afirma ARIÈS, o clima sentimental dos pais para com os seus filhos tornou a família mais íntima, e assim, ela começou a manter a sociedade à

distância, cada vez se limitando mais a vida particular de seus membros. Estas mudanças deram seqüência à uma nova organização da casa, que correspondia a necessidade de isolamento e de defesa contra o mundo. Assim, esta reorganização reformou os costumes de seus habitantes, criando-se um espaço maior para a intimidade da família. A partir de agora, as principais preocupações dos pais seriam a saúde, a educação e a igualdade entre seus filhos.

Assim, a família vem se transformando através dos tempos e tem vencido muitos obstáculos para manter a comunicação e o diálogo, essenciais para o relacionamento íntimo de cooperação e de real conhecimento dos seus membros e dos seus papéis, representações e funções. Esses papéis são relações de comportamento – obrigações e direitos.

A família é a principal transmissora de valores ideológicos, sendo o papel dos pais insubstituível na educação de seus filhos. Um grande problema da atualidade, como salienta CONTE, é a ausência dos pais na vida dos filhos, que é consequência da falta de tempo, devido ao trabalho de ambos. Por este motivo, os pais acabam entregando à escola algumas de suas obrigações, e, ao se sentirem culpados por isto, acabam tentando suprir a carência deles através de compensações materiais. Atitude esta que, além de não resolver o problema, o agrava ainda mais. Contudo, a parceria entre a família e a escola é imprescindível para o esclarecimento dos papéis e funções na educação do filho-aluno. Parceria esta a qual se soma o Estado, elucidador dos deveres da sociedade em relação aos direitos da criança.

O respeito aos direitos da criança, o cuidado, o carinho, o amor, o estímulo, enfim, a educação bem sucedida da criança na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto. A família é, tem sido e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas, onde as experiências ocorridas na infância deixam marcas profundas na estruturação da personalidade.

As raízes de nossa vida emocional encontram-se na infância; as experiências que temos no início de nossa vida, especialmente as originadas no seio familiar, são decisivas para o desenvolvimento emocional e para as escolhas que haveremos de fazer no decorrer da vida. Permitir a interação das crianças com o meio e educá-las para a vida é uma tarefa essencial dos pais, sobretudo ao se preocuparem com a vida futura de seus filhos.

Um dos aspectos mais relevantes para o desenvolvimento dos valores dos filhos a partir de sua descoberta como ser no mundo, é a auto-estima. Erikson, em sua teoria psicossocial do desenvolvimento, descreve o desenvolvimento como resultando centralmente da interação do indivíduo com o ambiente, onde cada estágio contribui para a formação da personalidade total. Ele trata de temas como: confiança, segurança, competência, sentimentos positivos e negativos, habilidades produtivas, e muitos outros termos que estão intimamente relacionados com a auto-estima.

Vimos que paralelamente ao desenvolvimento psíquico-cognitivo – sobre o qual se encontram teorias apresentadas por Piaget e Vygotsky – a criança passa

por fases de desenvolvimento psicosssexual – teoria criada por Freud, que postulou este processo, no qual o indivíduo encontra o prazer no próprio corpo.

Sabemos que nos primeiros anos de vida, a função sexual está intimamente ligada à sobrevivência. Os prazeres da masturbação e a vida de fantasia que acompanham a atividade auto-erótica montam o cenário para o aparecimento do complexo de Édipo – apresentado por Freud como na história mitológica original descrita na peça de teatro (Édipo Rei) por Sófocles –, que é o conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais.

A valorização que os pais têm para com os seus filhos é que vai desenvolver neles suas opiniões de si próprios. Os pais atuam como espelhos que devolvem determinadas imagens ao filho através da identificação. É através dessa interação afetiva dos pais para com seus filhos que se começa a desenvolver sentimentos de forma positiva ou negativa, pois a criança começa a construir sua auto-imagem baseada na relação com a sua família.

REFERÊNCIAS

A BIBLÍA SAGRADA. **Provérbios de Salomão**. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Geográfica, 2000.

ANDERSON, John R. **Aprendizagem e memória**. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família no Ocidente**. Rio de Janeiro: LTC, 1991.

BEE, Helen; MITCHELL, Sandra K. **A pessoa em desenvolvimento**. São Paulo: Harbra, 1986.

BOCK, Ana M. Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. **Constituição federal. Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Coleção Saraiva de Legislação, 2007.

CASEY, James. **A história da família**. São Paulo: Ática, 1992.

CONTE, Sueli Bravi. **Re-novações: família, escola e comunidade, uma ponte na formação do novo indivíduo**. São Paulo: Vetor, 2004.

ERIKSON, Erik H. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987.

FADIMAN, James; FRAGER, Robert. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Harbra, 2000.

FARIA, Sonimar Carvalho. **História e política da educação infantil**. IN: FAZOLO, Elione; CARVALHO, Maria Cristina; LEITE, Maria Isabel; e KRAMER, Sonia (org.) *Educação Infantil em Curso*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade** (1905). Rio de Janeiro: Imago, 2002.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

HALL, Calvin S.; LINDZEY, Gardner; CAMPBELL, John B. **Teorias da personalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto (org.). **Coleção Pró-infantil**, Módulo II, Unidade 1, Livro de Estudo vol. 2 – *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2005.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendlos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SALVADOR, César Coll et all. (org.) **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SEDIKIDES, C.; GREGG, A. P. **Portraits of the self**. Londres: Sage Publications, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família-escola**. São Paulo: FDE, 1994.

SZYMANSKI, Heloisa. **Teorias e "teorias" de famílias**. In CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.), *A Família Contemporânea em Debate*. São Paulo: Cortez, 1997.

VEIGA, Francisco Daudt. **A criação segundo Freud**. Rio de Janeiro: Dumará Distribuidora de Publicação, 1992.