

## O PROBLEMA DOS ESTÁDIOS NA PSICOLOGIA DA CRIANÇA

As diferenças entre um recém-nascido e um adulto, mesmo entre um recém-nascido e uma criança de 3 ou 5 anos ou um adolescente são notórias e de observação corrente. O organismo cresce, novos comportamentos surgem, a actividade diferenciava-se e torna-se cada vez mais complexa. Desde muito cedo se fizeram divisões, balizaram etapas, marcaram as idades do homem. Sem querer recuar até à concepção da idade do ouro, da prata, do bronze e do ferro, sabe-se que em quase todas as sociedades a vida do homem é dividida em períodos mais ou menos bem delimitados e definidos que pontuam o seu desenvolvimento. São bem conhecidas as cerimónias de iniciação nas sociedades primitivas. Em Atenas até aos 7 anos é o período da educação familiar; dos 7 aos 14 da escola do grammatista; dos 14 aos 18 da escola do pedótriba; dos 18 aos 20 da formação militar. Em Roma encontramos uma divisão que invade mesmo o terreno da vida adulta. Do nascimento aos 7 anos temos o *infans*, dos 7 aos 17 o *puer*, dos 17 aos 30 o *adulescens*, dos 30 aos 46 o *juvenis*, dos 46 aos 60 o *senior*, dos 60 aos 80 o *senex* (1). Entre nós, ainda muito recentemente, a vida do homem era pautada pelo «senhor 7»: os 7 anos eram a idade da razão, os 14 marcavam o início da adolescência, os 21 a maioridade, os 70 impunham (impõem) a aposentação.

---

(1) As idades que apontamos são apenas indicativas, sujeitas a algumas variações.

Também os psicólogos da infância sucumbiram à mesma tentação. À medida que iam detectando novos comportamentos, atitudes ou actividades, iam dividindo o aparente contínuo que era o desenvolvimento em períodos mais ou menos significativos e demarcados, assumidos como outros tantos níveis de desenvolvimento.

A influência da teoria da evolução e da célebre lei da recapitulação abreviada, adaptada depois ao desenvolvimento histórico e individual do homem, levaram mesmo a falar na criança em idade do chimpanzé, ou no estágio do pastor, estágio do cegador, etc.. A agressiva e falsa ousadia destas concepções não é todavia bastante para infirmar a noção de estágio de desenvolvimento, o seu interesse ou significado teórico ou empírico.

O mesmo se poderá dizer de usos menos adequados a que deu lugar esta noção de estágio. M. W. Metzger chama a atenção para o que em alemão é designado por *Trotzalter* ou estágio do desafio. Nesta idade chegam a encontrar-se cinco reacções de desafio por dia. Mas ao mesmo tempo, nota o mesmo autor, encontram-se cinquenta reacções de obediência normal, ao lado de outras reacções, comportamentos, atitudes (9, 81) (\*). Por que falar então em estágio do desafio? Quando a criança começa a opor-se e a dizer não, fala-se também em estágio negativista. Tomar atitudes de desafio por estar no período do desafio e responder *não* por estar no estágio negativista são explicações verbais que fazem desagradavelmente lembrar a força dormitiva do ópio, já ridicularizada por Molière. Explicações desta ordem são ilusórias e a palavra estágio tem apenas, neste contexto, um valor descritivo: o aparecimento em determinada idade do não ou da resposta de desafio.

O desenvolvimento é todavia demasiado longo e complexo para poder ser estudado em bloco. Foi necessário marcar etapas, delimitar períodos, sinalizar o percurso por marcos miliares. As descrições do desenvolvimento fazem-se em termos de etapas, estádios, períodos mais ou menos dissemelhantes

e diferenciados que comportariam características próprias. Cada um constituiria um todo mais ou menos homogéneo.

Esta demarcação de períodos que poderia ter um mero alcance metodológico ou prático e ser apenas uma classificação mais ou menos convencional, foi contaminada, foi influenciada por pressupostos teóricos, modelos biológicos, concepções da infância e da sua posição e significado e acabou por levantar problemas teóricos e metodológicos importantes.

Rousseau é neste domínio o grande precursor. No *Emílio* já se encontram bem marcadas a especificidade da infância e a ideia que «a criança se desenvolve naturalmente, passando por um certo número de etapas que se sucedem numa ordem constante» (2, 85).

No começo do século, Lévy-Bruhl procurou estabelecer a existência de uma diferença radical de mentalidade entre o primitivo (pensamento pré-lógico, mítico, impermeável à contradição e à causalidade, regido pela lei da participação) e a mentalidade do civilizado. Sob a influência de Lévy-Bruhl, procuraram-se diferenças semelhantes entre o doente mental e o normal (Blondel) e sobretudo, é o caso que nos interessa particularmente, entre a criança e o adulto. É a concepção de Piaget na sua primeira fase, com a afirmação de diferenças radicais entre a mentalidade infantil (pré-logismo, animismo, artificialismo, egocentrismo...) e a racionalidade do adulto. Um novo problema se levanta: há entre o adulto e a criança diferenças irreductíveis de mentalidade ou simples diferenças quantitativas? As diferenças que ninguém nega entre a criança e o adulto reduzem-se, como diz Walton, a uma subtracção, isto é, são apenas de grau ou quantitativas (21, 10)?

Os sistemas e o número de estádios foram-se multiplicando, quase sempre no pressuposto, expresso ou implícito, de uma certa discontinuidade, de uma certa heterogeneidade entre a criança e o adulto, mesmo entre os diferentes momentos do desenvolvimento que se iam distinguindo. As diferenças seriam de natureza qualitativa. Várias questões se podem então levantar: Em que consiste ou como definir estágio de desenvolvimento? Qual o significado dos estádios? Correspondem os estádios a diferenças qualitativas reais do desenvolvimento, traduzem

(\*) O primeiro número remete para a bibliografia, o segundo indica a página.

a existência de mutações e crises ou são apenas divisões mais ou menos arbitrárias, convenções úteis que facilitam o estudo?

Osterrieth define os estádios como «momentos do desenvolvimento, caracterizados por um conjunto de traços coerentes e estruturados que constituem uma mentalidade global típica e consistente, ainda que passageira» (8, 43). Piaget dá uma definição bastante mais ambiciosa ao acentuar, para além das permanências funcionais, as transformações estruturais que vão alcançando, por estruturação progressiva, sucessivos pontos de equilíbrio. Estas estruturas variáveis e sucessivas são, diz Piaget «as formas de organização da actividade mental, no duplo aspecto motor e intelectual por um lado, afectivo por outro, assim como segundo as duas dimensões individual e social (interindividual)» (10, 11). Nas estruturas progressivamente constituídas que são os estádios encontramos assim nada menos que os aspectos motor, intelectual, afectivo, individual e social. Escusado será dizer que a concepção de Piaget não subiu a esta generalidade. Os estádios de Piaget, como veremos, são estádios específicos que, exceptuando o estádio sensorio-motor, consideram apenas o desenvolvimento intelectual. Piaget contesta mesmo a viabilidade de definir estádios gerais «correspondentes a uma estrutura comum a todos os aspectos da personalidade» (9, 97; cf. também, p. 58).

Piaget esforçou-se também por definir os critérios dos estádios. É uma outra forma de dizer o que é um estádio e quando podemos falar de estádio. Indica 5 critérios, embora posteriormente seja levado a esquecer os dois últimos (e.g. 11, 27).

1. A ordem de sucessão das aquisições deve ser constante.
2. Carácter integrativo das sucessivas estruturas, isto é, cada uma deve ser preparada pela precedente e integrar-se na seguinte. O objecto permanentemente alcançado no estádio sensorio-motor é reconstruído no plano representativo. Aí temos a conservação da substância, peso e volume a documentá-lo.
3. Cada estádio é definido não por uma propriedade dominante mas por uma estrutura de conjunto. (Dir-se-ia que este critério é apontado contra H. Wallon).
4. Um estádio comporta um nível de preparação e um nível de acabamento.

5. Correlativamente podem distinguir-se os processos de formação ou génese e as formas finais de equilíbrio (12, 34-5).

Estes critérios definem estádios no sentido *forte* do termo. Na prática, muitas vezes, não vemos aplicado mais do que um, o primeiro. Se e.g. o critério 3 — existência de uma estrutura de conjunto — fosse necessário, não se poderia falar de estádios nem em Freud, nem em Wallon, nem em Gesell...

A questão dos estádios de desenvolvimento foi levantada no encontro de Genebra (1953) do grupo de estudo sobre o desenvolvimento psicológico da criança da OMS. Como não se tivesse chegado a qualquer acordo, foi retomada no Simpósio de Genebra da Associação psicológica científica de língua francesa. Aí foi de facto posta em causa a noção de estádio perante a resistência, um tanto embaraçada de psicanalistas, de Jean Piaget, de discípulos de Wallon.

Antes porém de entrar na discussão desse problema não será de todo inútil uma referência, necessariamente sucinta, às mais conhecidas e célebres concepções dos estádios na Psicologia do nosso tempo, as de Freud, Wallon, Gesell e Piaget.

#### *Freud e os estádios da sexualidade infantil*

Como é bem sabido, Freud foi levado às suas conclusões sobre a sexualidade infantil pela análise de neuróticos adultos, embora posteriormente, através da psicanálise das crianças e a observação directa, se tivesse pretendido validar a sua concepção. Sem pretender fazer aqui a crítica metodológica que um tal processo exigiria, limitamo-nos a notar que não podia deixar de levar a uma concepção pouco elaborada e pouco sistematizada dos estádios. Como nota Tran-Thong, os estádios ocupam um lugar relativamente restrito no conjunto do pensamento psicanalítico, apenas se ocupando da evolução da sexualidade infantil no pressuposto que uma tal evolução se repercuta no desenvolvimento psíquico em geral e afectivo em particular (17, 98).

Admitida a existência de uma sexualidade infantil (não genital e periférica), de zonas erógenas a que se ligam sensações

hedónicas e um prazer que não são apenas funcionais mas também sexuais, admitida a existência de uma libido que se vai investindo sucessivamente nas diversas zonas: erógenas, aparecemos uma evolução que começa por um estágio oral (0-1 ano) em que a sucção surge como o protótipo da conduta afectiva, do investimento da libido e das suas fixações, da procura e satisfação sexual (cf. 17, 133). A criança ao seio da mãe é vista por Freud como o protótipo de toda a relação amorosa (3, 118).

Com o aparecimento do controlo esfinteriano, passa-se ao estágio anal (1 a 3 anos, a cronologia dos estádios freudianos não é totalmente clara) em que as sensações hedónicas se ligam primacialmente à excitação da mucosa anal. Segue-se o estágio genital ou fálico com a descoberta dos órgãos genitais que passam a zona erógena dominante. É o período do complexo de Édipo, do complexo de castração, do onanismo infantil, etc..

Com a resolução do complexo de Édipo, a sexualidade infantil tem um período de acalmia, com redução do ímpeto pulsional, eclipse dos interesses sexuais, primazia dos interesses intelectuais e formação do super-eu. É o período de latência.

Finalmente, com a maturação das glândulas sexuais chega a puberdade, a descoberta do objecto sexual, com superação do auto-erotismo que caracterizara os estádios anteriores.

Uma vez sumariamente exposta a sucessão dos estádios freudianos, uma pergunta é legítima. Esta evolução «condicionada pelo organismo e fixada pela hereditariedade», como expressamente diz Freud (3, 66-7) é uma gènesese? Podemos com algum motivo duvidar. Estes estádios são manifestações sucessivas de uma mesma libido que ao investir-se em diferentes zonas resta idêntica a si própria. Podemos mesmo duvidar que se trate de um desenvolvimento. A crítica é de Piaget.

#### *O sistema de estádios de H. Wallon*

Já o mesmo se não poderá dizer de outros sistemas de estádios que iremos aqui referir.

Wallon recusa tanto a existência de mentalidades irreduzivelmente heterogêneas como uma evolução gradual puramente

quantitativa, recusa tanto os progressos lineares como a simples sucessão de estádios que se vêm acrescentar uns aos outros. Cada estágio comporta uma unidade funcional caracterizada e integra-se na dinâmica da evolução e da psicogènesese. Mas a esta ideia da unidade solidária dos momentos sucessivos da evolução acrescenta-se — dialécticamente? — a noção de discontinuidade entre diferentes qualidades heterogêneas sucessivamente aparecidas. O desenvolvimento é para Wallon descontínuo, comporta conflitos, crises, mutações, revoluções que lhe conferem um carácter dramático de sequência de crises, com conflitos e antagonismos, à semelhança do que doutrinas bem conhecidas estipulam para o domínio histórico-social.

Mas o modelo dialéctico não é exclusivo na concepção walloniana do desenvolvimento. Se há discontinuidade, crise, conflito, alteração de ritmo por um lado, há unidade e solidariedade do desenvolvimento, por outro. «As formas precedentes de vida ou de actividade, diz Wallon, não são abolidas pois que a nova ordem de factos procede delas, mas com esta nova ordem aparece um modo diferente de determinações que regula e dirige as determinações mais elementares dos sistemas anteriores» (21, 215). «O desenvolvimento psíquico da criança, diz ainda Wallon completando a ideia anterior, faz-se por estádios que não estão na estrita continuação uns dos outros. Entre eles há subordinação, mas não identidade de orientação funcional. As actividades mais primitivas são progressivamente dominadas pelas actividades mais recentes e nelas se integram mais ou menos completamente» (19, 197).

Mas há também discontinuidade e antagonismo entre os estádios. Wallon vai ao ponto de assimilar os estádios de desenvolvimento às metamorfoses dos insectos. «O crescimento do corpo e do espírito são a consequência de transformações na sua economia total em que períodos sucessivos podem mesmo parecer opor-se entre si. Há no desenvolvimento de um ser vivo metamorfoses que são bem aparentes em certas espécies, por exemplo, nos insectos, mas de que podemos também supor a existência nos mamíferos e no homem» (22, 25). Há no desenvolvimento integração funcional mas há também sucessão de preponderância funcional e alternância funcional. Esta sucessão

e alternância faz-se por crises, conflitos, antagonismos que dão ao desenvolvimento o seu aspecto dramático. É legítimo perguntarmos: Dialéctica da continuidade e da discontinuidade?

Caracterizada desta forma a posição de Wallon, que estádios nos propõe?

O primeiro (0 a 6 meses) de pura impulsividade motora caracteriza-se pelo predomínio dos reflexos tónicos e de atitude. A intervenção do meio humano vai transformar a agitação da criança, os seus gestos ou gritos, a princípio apenas suscitados pelo mal-estar ou pelas necessidades fisiológicas, em meios expressivos.

Aos seis meses as manifestações expressivas da criança permitem já distinguir, as variedades essenciais da emoção, pretende Zazzo, discípulo de Wallon. A mediação do factor humano, segundo modalidades que não nos é possível aqui analisar, permitiu passar da impulsividade motora para o estádio emocional (6 a 12 meses). O factor humano, como acentua Tran-Thong, desempenha neste processo um papel essencial: serve de mediador entre o fisiológico e o psíquico (17, 152-3).

A passagem para o estádio seguinte, o estádio sensorio-motor e projectivo (1 a 3 anos) implica uma mudança de fase, uma alternância funcional em que a actividade de relação, baseada na sensibilidade exteroceptiva se substitui ou sobrepoõe à actividade tónica, preponderante nas idades anteriores. Entre estes sistemas não há, segundo Wallon, filiação mas antagonismo (18, 36). É a antítese de que o estádio anterior fora a tese, perguntamos?

Vem depois o estádio do personalismo (3 a 6 anos), período que «leva à independência e enriquecimento do eu» (22, 29) e o estádio categorial (6 a 11 anos). Com o estádio categorial uma nova inversão se verifica na orientação da actividade infantil e nos seus interesses e atitudes. O estádio precedente fora dominado pela formação do eu e da pessoa. A predominância passa agora para o domínio intelectual e o conhecimento do mundo exterior.

Com a puberdade e adolescência «as exigências da personalidade passam de novo ao primeiro plano, como na crise dos

3 anos. São as necessidades do eu que parecem acambarcar as disponibilidades do sujeito», diz Wallon (22, 31).

Assim concebido, o desenvolvimento é ao mesmo tempo dialéctico e cíclico. É dialéctico por implicar rupturas de equilíbrio, conflitos e oposições antes de alcançar um novo sistema de relações, solução do conflito num plano superior (17, 235). É também cíclico. Podemos mesmo, com Tran-Thong, distinguir dois ciclos: «Excluído o estádio inicial de pura impulsividade motora, os três estádios seguintes, emocional, sensorio motor e do personalismo formam um primeiro ciclo, enquanto o segundo ciclo, parcialmente sobreposto ao primeiro, compreende o estádio do personalismo, o estádio categorial e a puberdade e adolescência. Os dois ciclos são igualmente caracterizados por uma sucessão de preponderância afectiva, depois intelectual. O primeiro leva ao nascimento da pessoa, o segundo ao seu completamento. Cada ciclo compreende de igual modo um momento global sinéctico, um momento diferenciador e um momento integrador» (17, 235).

Esta sucessão de estádios que define modos sucessivos de relações com o meio (20, 225), é comandada por factores orgânicos e pela maturação. A causa da sucessão dos estádios é orgânica, afirma expressamente WALLON (21, 34), «o momento das grandes mutações psíquicas é marcado na criança pelo desenvolvimento das etapas biológicas» (21, 215). A concepção de Wallon, como vemos, não é apenas dialéctica e cíclica, é também maturacionista.

*Uma concepção maturacionista do desenvolvimento: A. Gesell*

Também a concepção de Gesell é maturacionista e cíclica. mas, diferentemente de Wallon, Gesell acentua mais a continuidade da evolução: e do desenvolvimento. «O desenvolvimento leva tempo, diz Gesell. Começa com a concepção (fertilização do ovo) e procede etapa por etapa segundo uma sequência ordenada. Cada etapa representa um grau ou um nível de maturidade no ciclo do desenvolvimento. Perguntar quantas etapas há neste ciclo é o mesmo que perguntar quantos momentos

há no dia. Uma etapa não passa de um momento passageiro enquanto o desenvolvimento, como o tempo, prossegue a sua marcha em frente. Isto não nos impede, entretanto, de escolher os momentos significativos no ciclo do desenvolvimento para indicar os progressos para a maturidade» (5, 58).

Quer-se uma afirmação mais continuísta? Aquelas etapas — os estádios — sem deixarem de ser psicologicamente significativas são também um tanto artificiais e têm sobretudo um papel instrumental. São marcos milhários ou coordenadas necessárias para nos orientar no percurso entre o nascimento e a maturidade.

Gesell procedeu a um estudo minucioso com observação rigorosa que muitas vezes lançou mão do estudo cinematográfico de crianças entre o nascimento e os 16 anos. Com os mais crescidos, à observação juntou a entrevista e o exame por meio de testes. Multiplicando as observações minuciosas ao longo do tempo, acumulou uma enorme massa de observações pormenorizadas, rigorosas e precisas das formas e traços do comportamento e da sua evolução. Foi levado a distinguir 24 níveis de idade ou níveis de maturidade, 12 dos 0 aos 5 anos, 6 dos 5 aos 10 anos e 6 dos 10 aos 16 anos: 0, 1, 4, 7, 10, 12, 15, 18 meses, 2 anos, 2 ½, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 anos. Esta enumeração é uma outra forma de accentuar a continuidade do desenvolvimento. A partir dos 3 anos cada novo ano constitui um novo estádio.

Mas aqueles números não indicam idades precisas que em todas as crianças vejam surgir novas formas de comportamento. São idades aproximativas, zonas com uma certa amplitude que deixam lugar para as diferenças individuais. Sobretudo só as sequências de comportamento são significativas (5, 355).

Mas por continuo que seja, o desenvolvimento não é linear. Faz-se em espiral. Há equilíbrios que se repetem num desenvolvimento concebido como uma «melodia de ritmo variável» com gamas ascendentes e descendentes (5, 354) e ciclos de crescimento que se repetem. Se há temperamentos que dão prova de razoável estabilidade, outros não permanecem muito tempo em equilíbrio. Depois das irregularidades do período neonatal, surge pelas 4 semanas uma relativa estabilidade, para, pelas

6 a 8 semanas vemos instalar-se uma nova fase de inovação e instabilidade. A criança basta-se agora menos a si própria, tem necessidade de um pouco de contacto social, sorri a um rosto que se aproxima. Pelas 16 semanas, nova fase de estabilidade (5, 355 e 356). Estas fases e ciclos repetir-se-ão. «O bêbé de 28 semanas, diz Gesell, apresenta a imagem clássica do domínio de si» (5, 356) seja qual for a posição em que se encontra, mas novas dificuldades surgem pelas 32 semanas, para alcançar novo período de acalmia pelas 40 semanas... etc.

Pelos 2 anos a criança está de novo em fase de equilíbrio. «Ora a verdade que a sua calma quase desapareceu ao fim de um semestre, porque terá então 2 anos e 1/2 e esta idade distingue-se por manifestações dramáticas de um equilíbrio instável. Se com 28 semanas apresenta ainda a imagem do autodomínio, aos 30 meses temos o exemplo clássico do contrário» (3, 359; cf. p. 360). Ao fim de outro semestre, pelos 3 anos, a mesma criança tornar-se-á um modelo de autodomínio, para de novo, pelos 3 anos e 1/2 surgirem novos sinais de instabilidade (5, 360). Assim se vão percorrendo ciclos que se correspondem a níveis sucessivos ao mesmo tempo que progressivamente enriquecem a gama dos comportamentos da criança, diferenciavam as suas relações com o meio físico ou social. É assim que Gesell pode dizer que «a idade de 2 anos e a idade de 5 anos são, em certo sentido, semelhantes. As aptidões de ambas as idades nada têm de comum (...). Mas no seu tipo de adaptação ao meio, a criança de 5 anos dá prova de uma segurança e de uma consciência de humor que nos lembra muito a de 2 anos. Depois, quando dos 2 se passa para os 2 anos e 1/2 e dos 5 para os 5 anos e 1/2 ou 6, uma mudança se produz, uma mudança que vai no mesmo sentido em ambos os casos» (4, 21). O paralelismo da evolução prossegue. Encontramo-lo antes dos 2 anos como depois dos 10.

A existência destes ciclos revela que o desenvolvimento não se faz por mera adição ou sobreposição de camadas como na cebola ou na alcachofra, nem por simples adição de experiências de origem externa. É estruturado e ritmado. Faz-se por diferenciação e integração e comporta fases de inovação, integração e equilíbrio (4, 22). Depois de cada fase de estabilidade, o período

de inovação, provoca um desequilíbrio que será absorvido e resolvido pela integração que conduz a um novo equilíbrio. Pelo jogo das sucessivas integrações e diferenciaciones vão-se alcançando em plano e complexidade superiores estruturas de comportamento ou formas de relação com o meio já antes atingidos a nível inferior.

Como vemos, o modelo biológico subjacente à concepção de Gesell não se revela apenas no maturacionismo quase agressivamente afirmado, não se revela apenas no sublinhar da continuidade. Está também presente nesta concepção cíclica em que pelo jogo da integração e da diferenciação obtemos sequências de inovação, integração, equilíbrio que se repetem.

#### *O desenvolvimento intelectual: J. Piaget*

A linguagem de Piaget, também de inspiração biológica, será um pouco diferente: Como em Wallon — «o estudo da criança é essencialmente o das fases que vão fazer dele um adulto», afirma este último (21, 30) — os estádios de desenvolvimento ocupam um lugar importante na concepção de Piaget. Mas enquanto Wallon acentua a discontinuidade e Gesell afirma a continuidade, em Piaget encontramos as duas perspectivas sobrepostas ou talvez mesmo integradas.

Na primeira fase da sua obra, Piaget aparece-nos como discípulo de Lévy-Bruhl que afirmara a radical heterogeneidade entre a mentalidade do primitivo e do civilizado. De modo semelhante vai Piaget acentuar a oposição entre o pensamento pré-lógico, animista, artificialista, egocêntrico da criança e o pensamento do adulto. Sem entrar na análise da evolução das concepções piagetianas, assinalamos apenas que esta oposição de mentalidades vai ser atenuada e substituída por uma perspectiva genética. Assim aparecem os estádios de desenvolvimento.

«Zólogo de formação, epistemologista por vocação, lógico por método» (6, 81) como o caracterizou Inhelder, Piaget inspira-se directamente na Biologia. Os mecanismos de adaptação biológica — assimilação e acomodação — que para Piaget estão

em jogo na evolução das espécies, estão também na base do desenvolvimento e do funcionamento da inteligência. É que o intercâmbio cognitivo entre o organismo e o meio é também de natureza biológica (11, 238). Por isso neste intercâmbio cognitivo continuam a actuar os mesmos mecanismos de assimilação e acomodação. A inspiração biológica é patente na concepção piagetiana e reflecte-se directamente nos estádios de desenvolvimento. Entre o biológico e o mental, entre o funcionamento biológico e o pensamento lógico há continuidade funcional. Da vida à lógica a evolução é contínua. São os estádios do desenvolvimento intelectual, particularmente o estádio sensório-motor, que asseguram a transição.

Mas se Piaget é zólogo por formação, é lógico por método. Os modelos logísticos que utiliza vão forçá-lo a temperar ou completar a continuidade funcional por uma discontinuidade estrutural, marcada pela aquisição sucessiva das estruturas lógicas. À continuidade funcional sobrepõe-se a discontinuidade estrutural e é esta que marca os diferentes estádios de desenvolvimento.

Há uma certa flutuação na enumeração destes estádios através da obra piagetiana. Num estudo de 1940 sobre o desenvolvimento mental da criança (1) distingue 6 estádios: 1.º o estádio dos reflexos e das primeiras tendências instintivas (0 a 1 mês); 2.º o estádio dos primeiros hábitos motores (1 a 4 meses); 3.º o estádio da inteligência sensório-motora ou prática (anterior à linguagem); 4.º o estádio da inteligência intuitiva; 5.º o estádio das operações intellectuais concretas; 6.º o estádio das operações intellectuais abstractas.

Em 1947 (*La psychologie de l'intelligence*, p. 147) os dois primeiros estádios atrás mencionados são integrados no 3.º (estádio sensório-motor), enquanto o quarto é desdobrado nos estádios do pensamento simbólico e pré-conceptual e o estádio do pensamento intuitivo. Daí 5 estádios:

1. Estádio sensório-motor, do nascimento até ao aparecimento da linguagem (0 a 11; 6 ou 2 anos);

(1) Reimpresso em J. PIAGET, *Six études de psychologie*. Tradução portuguesa nas Publicações D. Quixote.

2. Estádio do pensamento simbólico e pré-conceptual (até cerca dos 4 anos);
  3. Estádio do pensamento intuitivo (dos 4 aos 7 anos);
  4. Dos 7-8 aos 11-12 anos é o período das operações concretas;
  5. A partir dos 11-12 anos, com a puberdade e a adolescência, surge o pensamento formal ou proposicional.
- Mas já no Simpósio de Genebra de 1955, dedicado ao problema dos estádios, Piaget refere apenas 3, mesmo se todos os restantes já mencionados aparecem como subestádios ou subperíodos dos anteriores. São o período da inteligência sensório-motora, o período de preparação e de organização das operações concretas de classes, relações e números (longa formulação e longo período que vai de antes dos 2 anos aos 11-12 anos) e o período das operações formais.

A versão em que nos últimos anos de ensino Piaget insistia e se encontra no artigo de abertura da obra colectiva «*Measurement and Piaget* e em *La psychologie de l'enfant* (col. *Que sais-je?*), etc., comporta 4 estádios: inteligência sensório-motora, representações pré-operatórias, operações concretas e operações formais ou proposicionais.

Embora as diferenças entre as diversas versões não sejam tão notáveis como à primeira vista pode parecer, a flutuação que revelam não deixa de ser significativa. (Esta flutuação não é exclusiva de Piaget. Wallon hesitou também quanto ao estádio projectivo, e.g.).

Na versão de 1955 Piaget faz de todo o longo período entre ano e meio-2 anos e 7-8 anos uma simples fase de preparação das operações concretas (dividindo-o embora em 3 subperíodos) quando se chegara a ocupá-lo por 2 estádios. Mesmo assim é de algum modo escamoteado o período das representações pré-operatórias. É que este período não «obedece» ao critério piagetiano da estrutura de conjunto que Piaget nunca conseguiu descobrir-lhe.

Estas são as mais importantes concepções dos estádios, com vigência ainda nos nossos dias. Entre estes sistemas podemos encontrar certas afinidades e convergências, mas mais ainda

vincadas oposições. Os estádios de Wallon e Gesell são globais e gerais; os estádios de Freud e Piaget especiais e analíticos (referem-se apenas à evolução psicosexual num caso, à inteligência no outro) ou, como diz Tran-Thong, multidimensionais no primeiro caso, unidimensionais no segundo. Piaget, por seu lado, vai mesmo ao ponto de recusar a possibilidade de estádios gerais (9, 45).

Notam-se alguns paralelismos. Ao período walloniano do personalismo pode fazer-se corresponder o período genital ou fálico (freudiano) e ao período categorial o período de latência (e as operações concretas piagetianas). O estádio emocional de Wallon é relativamente confirmado por Spitz (a angústia do 8.º mês), mas Wallon ignora ou minimiza as manifestações emotivas antes dos 6 meses. Isto passando por cima de diferenças cronológicas, de essenciais diferenças de caracterização dos períodos, de fundamentais diferenças teóricas.

As disparidades e divergências são mais notáveis e importantes que as semelhanças ou afinidades superficiais que anotámos. Para Wallon, como já dissemos, só a partir de um ano se afirma a actividade de relação e a sensibilidade exteroceptiva. Ora Piaget vê já uma e outra em acção desde os primeiros reflexos e Osterrieth, ao resumir Gesell, destaca um período das 4 semanas até aos 9 meses «caracterizado essencialmente por uma exploração intensa do meio ambiente» (8, 45) que não se pode fazer sem utilização da sensibilidade exteroceptiva que Wallon só vê a partir de 1 ano.

Se considerarmos outros autores, o quadro não é mais animador. Osterrieth, ao analisar 18 diferentes sistemas de estádios, excluídos os atrás mencionados, pôde registar a existência de 61 períodos cronológicos diferentes e verificar que qualquer idade entre o nascimento e os 24 anos pode servir para marcar o princípio ou o fim de um estádio, embora certas idades sejam mais repetidas que outras (1, 3, 7, 12, 14, 18 anos). O acordo mais importante refere-se ao período de 0 a 1 ano que 7 dos 18 sistemas apontam como estádio diferenciado (8, 44). A falta de concordância é notável nestes sistemas, acentua Osterrieth: «Podem pensar que entre os 61 períodos cronológicos assinalados há um grande número comum a vários sistemas de estádios ao



mesmo tempo. Pois não há, ou, pelo menos, só há numa proporção muito fraca. Mais de metade destes períodos, exactamente 32, não figuram em mais do que um só sistema. Um pouco mais do que um quarto, ou seja 17 períodos, figuram ao mesmo tempo em dois sistemas de estádios. Finalmente 8 períodos encontram-se em 3 sistemas» (9, 52). As concordâncias, por seu lado, são pouco significativas. Tudo isto mostra bem a falta de unanimidade reinante quanto ao que constitui um estádio; mostra também que o desenvolvimento é contínuo, isto é, que não há estádios (9, 44 e 52). Estas conclusões são de Osterrieth e lançaram uma certa confusão entre os defensores dos estádios presentes no Simpósio.

Não serão estes os únicos golpes vibrados à noção de estádio. Outros e significativos vieram de Tanner ao pôr em causa o fundamento biológico da existência de estádios de desenvolvimento. Com efeito, como o exprime por exemplo Wallon, em texto já parcialmente citado atrás, as revoluções e mutações da infância que tornam o desenvolvimento descontínuo «não são improváveis por cada indivíduo» (21, 215). As incitções do meio, as condições do ambiente têm certamente importância, mas é o organismo, diz expressamente Wallon, que «deve chegar à maturação para que o meio o desperte. Assim o momento das grandes mutações psíquicas é marcado na criança pelo desenvolvimento das etapas biológicas» (21; 215). Subjacente à concepção dos estádios de desenvolvimento está a ideia que a sua base é biológica (1).

Tanner vem recusar a existência daquelas «etapas biológicas». Não apenas «cada dimensão segue uma curva de desenvolvimento perfeitamente regular, sem quebras nem surtos, enquanto o meio for favorável» (15, 39), como «nada prova a existência de períodos críticos nitidamente definidos no desenvolvimento fisiológico do homem» (15, 51). A continuidade do fenómeno do crescimento é acentuada: «No crescimento físico da criança é impos-

(1) Citamos Wallon porque, de obediência marxista, é o que maior importância concede aos factores sócio-culturais. O mesmo seria verdadeiro de Freud, Gesell ou Piaget.

sível distinguir ou delimitar uma série de estados distintos de desenvolvimento. O crescimento físico, tanto quanto hoje o conhecemos, não procede por períodos de repouso seguidos de saltos ou acelerações, mas efectua-se de maneira contínua e progressiva» (16, 9) com a única excepção da adolescência em que se dá uma aceleração. Por isso Tanner conclui que «de momento seria pouco razoável da parte dos psicólogos sustentar uma teoria sobre divisão em estádios psicológicos, presumindo que existam discontinuidades no substrato físico» (16, 10-11).

Os estádios, assim demolidos por Osterrieth e Tanner, encontraram uma defesa frouxa de Piaget que contrapôs ao primeiro encontrarem-se disparidades semelhantes na sistemática zoológica e de Zazzo que, contra Tanner, vai utilizar dois tipos de argumentos..

O primeiro apela para as noções de isometria e alometria de Georges Tessier e Julian Huxley. Certos órgãos e tecidos crescem à mesma velocidade do corpo tomado como um todo — há isometria; outros a velocidades diferentes — há alometria. A aceleração de crescimento de certos órgãos, o afrouxamento de outros permitiria introduzir a noção de estádio crítico em fisiologia (9, 65-6). Tanner responde que a alometria não passa de um método de designação de curvas de duas medidas simultâneas de diferentes partes do corpo. Ora, exceptuada a adolescência, não parece haver mudanças de direcção nestas curvas. Mesmo a havê-las, isso autorizaria a falar necessariamente de crise ou de estádio crítico? É pergunta de Tanner (9, 70-71).

Em segundo lugar, Zazzo pergunta se Tanner não privilegiou a continuidade do desenvolvimento físico ao ter em conta sobretudo os aspectos quantitativos e não os aspectos qualitativos e funcionais. Um crescimento quantitativo contínuo pode permitir a certa altura o aparecimento de uma nova função. «Pode haver, diz Zazzo, uma evolução quantitativa que gradualmente, sem ruptura, introduza transformações qualitativas» (9, 109. Cf. também p. 67).

Reconhece-se claramente aqui uma célebre «lei» de transformação do quantitativo em qualitativo e a noção de «salto qualitativo», salto que Zazzo concede, para fugir a uma inaceitável discontinuidade, poder ser gradual. O mal é que, como

Tanner responde, quando se consideram factos funcionais nitidamente fisiológicos, e não factos de comportamento, sabemos realmente muito pouco (9, 71).

Outro golpe na concepção dos estádios de desenvolvimento foi ainda vibrado por Tanner. Não poderão os estádios ser mero produto ou resultado dos métodos e técnicas que utilizamos? A analogia da ossificação é esclarecedora. «Consideremos por exemplo, diz Tanner, a ossificação de um dos ossos do pulso; a ossificação faz-se de forma bastante repentina e poder-se-ia dizer que um novo estádio no desenvolvimento físico foi então atingido; todavia sabe-se que a cartilagem deste osso se desenvolve progressivamente e de maneira contínua durante anos e que a súbita mudança de aparência é devida à utilização como instrumento de investigação dos raios X, por acaso sensíveis ao primeiro aparecimento do cálcio, quer dizer, a uma modificação bio-química particular entre outras» (16, 11). Vê-se o que, por analogia, se pode dizer dos estádios de desenvolvimento em Psicologia da criança. Os estádios podem, do mesmo modo, ser relativos aos métodos de investigação utilizados. Isso explicaria facilmente as disparidades constatadas por Osterrieth, a que já aludimos.

As emergências que servem para marcar o começo dos estádios, esbateram-se também quando as consideramos de perto. Não apenas «em cada caso fixaremos em épocas diferentes este período de emergência, de acordo com os reactivos que empregamos» (nota Fraisse 9, 88), como podemos distinguir entre o primeiro aparecimento de uma função e o seu exercício normal. Como nota o mesmo Fraisse «uma coisa é o aparecimento da primeira palavra, outra a utilização sistemática da linguagem» (9, 88).

Tudo isto põe fortemente em causa a noção de estádio de desenvolvimento. Mas a sua afirmação ou negação é também, como facilmente se compreende, consequência de posições teóricas a que será conveniente dedicar algumas reflexões.

O crescimento, o desenvolvimento resolve nos factos a velha antinomia do uno e do múltiplo, do mesmo e do diferente, do idêntico e permanente e do mutável. O organismo que cresce, o indivíduo que se desenvolve é uno na variedade dos seus espec-

tos, na multiplicidade dos processos que o integram. Muda, transforma-se constantemente sem deixar de ser o mesmo. Como Gesell notou, o paradoxo do desenvolvimento é que a criança permanece a mesma apesar da mudança e é tanto mais a mesma quanto mais varia e se transforma (5, 13). As noções de desenvolvimento e de estádio de desenvolvimento implicam evidentemente as noções de transformação, devir, movimento. Evocam todas as antinomias e paradoxos a que estas ideias têm sido ligadas. Não nos deve por isso espantar se encontramos no problema dos estádios aquelas dificuldades e discussões que vêm já da antiguidade grega e se ligam ao problema do contínuo e do movimento. Uns (J. Piaget) associam a continuidade funcional à discontinuidade estrutural; outros (Heinz Werner) ligam a continuidade aos aspectos quantitativos do comportamento — amplitude, frequência, eficiência das respostas — a discontinuidade às transformações qualitativas.

...Continuidade... discontinuidade... É a discontinuidade que é imposta pelas nossas estruturas mentais, experiência e métodos a uma realidade contínua ou é a realidade descontínua — não esquegamos que a mecânica quântica nos dá a imagem duma realidade basicamente descontínua — e são os mesmos factores (estruturas mentais, experiência, métodos) ou a escala de observação que lhe impõem a continuidade? Poderíamos quase indefinidamente epilogar sobre esta questão.

Ligada a ela esta outra do mesmo modo filosoficamente insolúvel, por ausência de processos metodológicos precisos que permitam dar-lhe solução: o problema da quantidade e da qualidade. Liga-se geralmente a quantidade e as transformações quantitativas à continuidade, as transformações qualitativas à discontinuidade. Mas tendo-se a discontinuidade tornado cada vez mais suspeita no desenvolvimento, Zazzo concede que «no caso da evolução somática, fisiológica, psicológica pode haver transformações qualitativas que não implicam uma ruptura, uma discontinuidade» (...) (9, 109). Mantém no entanto a noção de crise, que considera essencial no desenvolvimento. Será, evidentemente, crise sem ruptura... Não se trata de modo nenhum de simples jogos de palavras, nem as opções teóricas e filosóficas são jogos de palavras. Mas é necessário tomar consciência da

influência que essas opções efectivamente têm em domínios que só aparentemente são independentes delas. Mas devemos também tomar consciência da impossibilidade de determinar quando e como, no desenvolvimento infantil, a quantidade se transforma em qualidade, devemos tomar consciência de que a célebre lei é extra-psicológica e não se fundamenta em factos.

Depois de todas estas análises estamos mais próximos da solução do nosso problema? O que são os estádios, qual o seu valor e significado? Poderá continuar a afirmar-se que os estádios são «um instrumento indispensável de análise dos processos formadores» (Piaget 9, 56), ou não passam de convenções úteis, marcos miliares mais ou menos convencionais que se colocam ao longo de um desenvolvimento fundamentalmente contínuo para o demarcar ou assinalar um ou outro processo, a emergência de uma ou outra função?

Tudo o que temos dito parece indicar que é cada vez mais difícil defender hoje que os estádios sejam o *instrumento indispensável de análise dos processos formadores* de que fala Piaget, mesmo se, como pretende Zazzo, o problema dos estádios é um problema em aberto (23, 287-313). Podemos legitimamente perguntar-nos se a noção de estádio significará hoje mais alguma coisa que sequência, ordem constante de aquisições.

De facto, a única corrente que recusa a noção de estádio mesmo neste sentido estrito é a que se filia ou inspira nas chamadas teorias da aprendizagem. Para estas correntes as transformações do comportamento que se verificam com a idade não são explicadas por qualquer mecanismo biológico de maturação mas apenas pela intervenção de leis, processos e mecanismos de aprendizagem, e.g., o condicionamento operante e respondente. Por isso estas correntes não aceitam mesmo que haja aquisições que se façam numa sequência constante. Abstraindo da complexidade das matérias a aprender, as aquisições dependeriam apenas da experiência anterior e das associações que esta permitiu. Nada impõe que a ordem de aquisição seja constante. De resto, a maioria dos psicólogos da infância divide o desenvolvimento em períodos, serve-se da noção de estádio. Porquê?

Responder com Zazzo que «é necessário admitir como crítica máxima que efectivamente a nossa crença nos estádios pode resultar unicamente das exigências do nosso espírito, dos quadros da nossa linguagem e também dos meios de investigação que operam e realizam abstracções» (23, 289) é apenas uma concessão de pura forma. Ainda seria necessário determinar quais são essas exigências do nosso espírito e porque e como impõem o recurso aos estádios, determinar quais são os quadros da nossa linguagem e porque e como impõem o recurso aos estádios, etc. No estado actual dos nossos conhecimentos é tão legítimo afirmar que a nossa crença nos estádios pode resultar das exigências do nosso espírito e dos quadros da nossa linguagem como o contrário, que é a crença na não existência de estádios que pode resultar daquelas exigências e daqueles quadros. Falta-nos determinar as exigências do nosso espírito e os quadros da linguagem e como podem dar azo a uma coisa ou outra.

Mais interessante é verificar, com o mesmo autor, que «os nossos instrumentos técnicos ou nocionais postulam a ausência ou a existência de estádios» (23, 293). O exemplo da ossificação que Tanner apresenta mostra-nos bem como os estádios podem ser um artefacto dos métodos ou técnicas utilizadas; apontámos já como os quadros teóricos — teorias da aprendizagem — podem implicar a não existência de estádios.

A verdade é que não serão muito numerosos os psicólogos da infância que sacrifiquem às concepções teóricas neobehavioristas e associacionistas das chamadas teorias da aprendizagem. Quase todos atribuem um papel mais ou menos importante à maturação e aos factores biológicos. Mais, quase todos partem de modelos biológicos mais ou menos expressos, mesmo se aos modelos biológicos se acrescentam outros de diversa inspiração. Os modelos biológicos são, geralmente, responsáveis pela ideia da continuidade (e da integração) — *natura non facit saltem* — os modelos que àquelles se acrescentam pela discontinuidade.

A questão é, todavia, menos simples do que isso. Basta considerar a evolução das espécies. Por mais contínuas que

(1) *Id.*, p. 293.

possam ter sido as transformações, acabámos afinal por chegar a espécies bem diferenciadas. Recordemos ainda as metamorfoses dos insectos a que Wallon se refere ao falar dos estádios de desenvolvimento infantil e que é um fenómeno indubitavelmente biológico. A concepção continuista do desenvolvimento é de inspiração biológica. Mas uma concepção discontinuista poderia também prevalecer-se do mesmo tipo de inspiração. Pois não vimos Wallon afirmar que «o momento das grandes mutações psíquicas é marcado na criança pelo desenvolvimento das etapas biológicas»? Quer as concepções continuistas quer as concepções discontinuistas do desenvolvimento podem encontrar modelos biológicos em que se inspirem. Em qualquer hipótese, uma base biológica é indispensável à existência de estádios.

Mas o que complica o esquema — a esse respeito Wallon e Piaget são exemplares — é que aos modelos biológicos de que ambos partem (ou em que ambos se inspiram) se acrescenta ou sobrepoem modelos de proveniência diversa. Já em Wallon talvez possamos dizer que há sobreposição de dois modelos biológicos. Temos por um lado a integração progressiva de funções realizada pelo desenvolvimento, por outro a metamorfose dos insectos com as mutações que implicam.

Com este modelo biológico (ou estes modelos biológicos) interfere uma concepção diferente, a concepção dialéctica da natureza e da história transposta para o domínio do desenvolvimento individual. Pode legitimamente perguntar-se se esta concepção não terá influenciado decisivamente a orientação discontinuista que os modelos biológicos assumem em Wallon. Com efeito, a integração é logo assimilada a uma mutação. Há uma sequência de mutações e como cada mutação exige períodos de latência para se produzir, o crescimento é descontínuo (21, 215), o desenvolvimento é uma sucessão de crises, feito de conflitos e antagonismos, superados numa fase posterior.

Também em Piaget com um modelo biológico — concebido aliás de modo diverso de Wallon e extensivamente explorado — interfere um modelo de natureza diferente, um modelo logístico. São, como vimos atrás, os mecanismos biológicos da assimilação

e da acomodação que asseguram a continuidade funcional do desenvolvimento. Mas cada estádio é caracterizado por uma diferente estrutura lógica — o agrupamento para as operações concretas, o grupo das quatro transformações para as operações formais ou proposicionais. Daí a discontinuidade estrutural do desenvolvimento. É da conjugação de modelos biológicos e logísticos que em Piaget à continuidade funcional se acrescenta a continuidade estrutural como fora da interferência do modelo dialéctico com o modelo biológico que resultara em Wallon a concepção dramática do desenvolvimento como sucessão de crises.

Como concluímos? A divisão da vida humana em períodos ou estádios é, na maior parte dos casos uma imposição derivada da impossibilidade de abarcar numa só perspectiva o conjunto do desenvolvimento? Corresponderá a mais alguma coisa que isso?

Os pressupostos teóricos de que partimos ou os métodos de que nos servimos implicam quase sempre, como atrás se acentuou, a afirmação ou a negação dos estádios, a existência de metamorfoses ou a transformação gradual e quantitativa. Imporão os factos transformações qualitativas (bruscas ou graduais) que obrigariam a aceitar os estádios, como pretende Zazzo, discípulo e continuador de Wallon? Esta posição não será mais uma vez consequência de concepções teóricas prévias, neste caso a célebre lei da transformação da quantidade em qualidade?

O exemplo da linguagem é particularmente significativo. «Um vocabulário de 50 palavras, argumenta Zazzo, não é apenas a multiplicação por 10 de um vocabulário de 5 palavras: permite à criança uma adaptação qualitativamente diferente e é solidário de uma aquisição da sintaxe, quer dizer, de novas estruturas mentais» (23, 312).

Não poderemos todavia objectar que o mesmo se poderá dizer do vocabulário de 30 palavras ou ainda de 100, 200, 500 em relação ao de 50? Onde, quando, como se opera a transformação da quantidade em qualidade? Não irá este exemplo reforçar a ideia da continuidade e da inexistência de estádios? Ficaria apenas de pé a ordem constante de aquisições. Neste sentido restrito a noção, mesmo se recusada pelas correntes neobeña-

vioristas, continua válida. Mas não é geralmente só nisso que se pensa quando se fala em estádios de desenvolvimento.

Com base biológica incerta, corroidos por disparidades e discordâncias de grande tomo, divididos por diferenças teóricas insanáveis entre os diversos sistemas, serão os estádios mais do que um artifício metodológico que pressupostos teóricos, processos de investigação ou modelos consciente ou inconscientemente utilizados acabaram por coisificar? Não se fez evidentemente a prova que os estádios não existem. Mas depois de tudo o que acabamos de dizer, parece-nos não poder deixar de se concluir que o encargo da prova passou para o campo dos que afirmam a existência dos estádios. Uma questão em aberto... escreve Zazzo. Mas é hoje mais difícil assimilar as transformações do desenvolvimento às metamorfoses dos insectos do que quando Wallon o fez. A dificuldade subsiste todavia. Não é possível afirmar ou negar peremptoriamente a existência de estádios. Esta dificuldade não será um convite a pôr uma surdina nos pressupostos teóricos mais ousados, problemáticos ou discutíveis, tomar consciência das suas consequências e dos limites das nossas pretensões? Não será um convite a substituir a afirmação teórica, mais ou menos dogmática, pelo estudo e a observação empírica, menos ambiciosa, mais modesta, mas talvez mais eficaz? Depois da era dos sistemas vem a das investigações factuais. E só estas poderão resolver os problemas que aqueles levantam.

JOSÉ FERREIRA DA SILVA

Professor da Universidade de Coimbra

#### BIBLIOGRAFIA

1. BEUIN, H. — Developmental stages and developmental processes. In *Measurement and Piaget*, ed. by D. R. Green, M. P. Ford, G. B. Flamer. New York, McGraw, 1971, pp. 172-191.
2. CLAPARÈDE, Ed. — J.-J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance (1912). Reeditado in Ed. Claparède, *L'éducation fonctionnelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1958 (4.ª ed.), pp. 78-108).
3. FREUD, S. — *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Trad. port. de R. da Fonseca. Lisboa, Livros do Brasil, s/d.
4. GSELL, A. et al. — *L'adolescent de 10 à 15 ans*. (Trad. francesa) Paris, P.U.F., 1970.
5. GSELL, A. et al. — *Le jeune enfant dans la civilisation moderne*. (Trad. fr.), Paris, P.U.F., 1973.
6. INHELDER, B. — Critères des stades du développement mental. In J. N. Tanner et B. Inhelder, *Enfants sur le développement psychobiologique de l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1960, pp. 81-92.
7. KESSEN, W. — «Stage» and «Structure» in the study of children. In *Thought in the young child*, ed. by W. Kessen and C. Kihman. Chicago, Univ. of Chicago Press, 1970.
8. OSTERRIETH, P. — Les stades du développement selon d'autres écoles de psychologie. In *Le problème des stades en psychologie de l'enfant*, par P. Osterrieth et al., Paris, P.U.F., 1956, pp. 43-49.
9. OSTERRIETH, P. et al. — *Le problème des stades en psychologie de l'enfant*. Paris, P.U.F., 1956.
10. PIAGET, J. — Le développement mental de l'enfant. In J. Piaget, *Six études de psychologie*. Genève, Éd. Gonthier, col. Médiations, 1964.
11. PIAGET, J. — *Biologie et Connaissance*. Gallimard, 1967.
12. PIAGET, J. — Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent. In *Le problème des stades en psychologie de l'enfant*, par P. Osterrieth et al., Paris, P.U.F., 1956, pp. 33-42.
13. PIAGET, J. — The theory of stages in cognitive development. In *Measurement and Piaget*, ed. by D. R. Green et al., New York, McGraw, 1971, pp. 1-11.

14. PINARD, A. and LAURENDEAU, M. — «Stages» in Piaget's cognitive-developmental theory: exegesis of a concept. In D. Elkind, J. H. Flavell eds. *Studies in cognitive development*. Essays in honor of J. Piaget. New York, Oxford Univ. Press, 1969, pp. 121-170.
15. TANNER, J. M. — Aspects physiques et physiologiques du développement de l'enfant. In J. M. Tanner et B. Inhelder, *Enfants sur le développement psychobiologique de l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1960, pp. 39-51.
16. TANNER, J. M. — La notion de stade en physiologie. In *Le problème des stades en psychologie de l'enfant* par P. Osterrieth et al., Paris, P.U.F., 1956, pp. 9-16
17. TRAN-THONG — *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*. Thèse, Paris, 1967.
18. WALLON H. — *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris, P.U.F., 1934.
19. WALLON, H. — Psychologie et éducation de l'enfance (1937). Reimpresso in *Eryance*, 1959 (Mai-Octobre), pp. 195-202.
20. WALLON, H. — La psychologie génétique (1956). Reimpresso in *Eryance*, 1959 (Mai-Octobre), pp. 220-231.
21. WALLON, H. — *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris, A. Colin, 1941.
22. WALLON, H. — Les étapes de la personnalité chez l'enfant. In *Le problème des stades en psychologie de l'enfant*, par P. Osterrieth et al., Paris, P.U.F., 1956, pp. 23-31.
23. ZAZZO, R. — *Conduites et conscience*, t. I, cap. 18: Une question ouverte: Le problème des stades. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1962, pp. 287-313.