



Psicologia do Desenvolvimento: uma subárea da Psicologia ou uma nova ciência?

Developmental Psychology: a sub-area of Psychology or a new science?

Rogério de Andrade Barros

Universidade Estadual de Feira de Santana

Denise Maria Barreto Coutinho

Universidade Federal da Bahia

Brasil

Resumo

O estudo sobre o desenvolvimento humano, por parte da Psicologia, se revela a partir de um panorama complexo e, por vezes, anárquico que contempla amplo leque de perspectivas. O que marca a alteridade desse campo do saber? O objetivo do presente artigo é compreender de que maneira surge a Psicologia do Desenvolvimento, demarcando condições de seu advento por meio de uma revisão não sistemática de literatura. Não há distinções significativas, do ponto de vista histórico e até mesmo gerencial, em Programas de Pós-Graduação no Brasil, entre Psicologia e Psicologia do Desenvolvimento. Por outro lado, Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Educacional são historicamente entrelaçadas. Encontram-se, também mais recentemente, esforços de destacar a Psicologia do Desenvolvimento do campo da Psicologia através da delimitação de objetos e métodos próprios, inserindo-se numa perspectiva não disciplinar como Ciência do Desenvolvimento.

Palavras-chave: psicologia do desenvolvimento; estudos sobre a universidade; história da psicologia; ciência do desenvolvimento.

Abstract

The psychologist study of human development is revealed from a complex and sometimes anarchic panorama contemplating a wide range of perspectives. What marks the otherness of this field of knowledge? The aim of the present study is to understand how Developmental Psychology came up, marking its conditions of advent through a non-systematic literature review. We conclude that there are almost no distinction between Psychology and Developmental Psychology, from the historical and even managerial point of view in Graduate Programs in Brazil. On the other hand, Developmental Psychology and Educational Psychology are historically interlaced. More recently, there have also been efforts to separate the Developmental Psychology of the field of Psychology through a delimitation of its own objects and methods, inserting it among a non-disciplinary perspective, such as Science Development.

Keywords: developmental psychology; university studies; history of psychology; development science.



A produção científica¹ em Programas de Pós-Graduação (PPGs) nacionais em Psicologia apresenta grande diversidade teórica e metodológica. Como subárea, a Psicologia do Desenvolvimento aparece como a terceira maior linha de Pesquisa (Féres-Carneiro, Bastos, Feitosa, Seidl de Moura & Yamamoto, 2010). Os autores advertem, porém, que inexistem “definições consensuais sobre o que deveria ser um tema de Programa, uma área de concentração, linhas de pesquisa e até mesmo projetos” (p.16). Portanto, a organização em linhas de pesquisa deve ser tomada com cautela, pois a distinção entre essas abrangências nem sempre seria indicador confiável.

Borges-Andrade (2003) explicita problemas que encontrou, na época em que foi representante da área de Psicologia da CAPES, “com a questão relativa à quantidade de docentes e de projetos em linhas de pesquisa e com aquilo que muitos Programas de Pós-Graduação descreviam como sendo suas linhas de pesquisa” (p. 159). O artigo indica: “É bastante provável (...) que tais linhas de pesquisa, numa quantidade bastante significativa de casos, nunca tenham passado por instâncias de discussão e aprovação institucionais”; e ainda “linha de pesquisa, apesar de sofrer sérios problemas de definição (ou de ausência de definição), se transformou numa unidade de análise para a avaliação de cursos e de propostas de cursos” (p. 160).

O autor realiza uma revisão da literatura sobre o conceito de linha de pesquisa e nos informa: “minha busca fracassou quase completamente” (p. 162). Apesar da imprecisão da definição e do baixo interesse de pesquisadores em debater e, talvez, delimitar ou expandir conceitualmente o que seriam as linhas de pesquisa, elas parecem ser utilizadas operacionalmente para quantificar e agrupar a produção acadêmica em subgrupos nos PPGs, sem, contudo, apresentar qualquer tipo de unidade temática ou metodológica.

De acordo com a CAPES, uma linha de pesquisa é “um domínio ou núcleo temático da atividade de pesquisa do Programa, que encerra o desenvolvimento sistemático de trabalhos com objetos ou metodologias comuns” (p. 165). Supõe-se, então, que uma linha de pesquisa dá a direção institucional de um grupo de investigações vinculadas a determinado PPG, não podendo ser confundida com os interesses individuais dos pesquisadores. Para o autor, elas serviriam como um “traço imaginário” (p. 164) que determina limites da investigação, fronteiras dos subcampos específicos e traz os contornos a serem adotados quanto às escolhas teórico-metodológicas de um determinado grupo de pesquisadores. Sublinhamos o termo “imaginário” como indicação de que não se trata de um dado natural, mas de uma construção. Como salienta o autor, passou a ser utilizado a partir da metade da

¹ O presente artigo origina-se da dissertação do primeiro autor (2013), orientada pela coautora deste artigo, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia.



década de 1980, momento em que produções acadêmicas são concebidas como realizações coletivas, não dissociadas das instituições nas quais são produzidas.

De maneira sintética, Borges-Andrade (2003) postula que “linhas de pesquisa são figuras institucionais e não individuais (...) Programas ou áreas de concentração, como unidades institucionais, possuem (ou contêm ou encerram) linhas de pesquisa” (p. 166). Sua conclusão segue na defesa de que haveria um contínuo com níveis hierárquicos “linhas de pesquisa são empreendimentos nos níveis de equipe ou organizacional, enquanto projetos pertenceriam a indivíduos ou equipes. Áreas de concentração seriam empreendimentos organizacionais” (p. 169).

Luiz Miguel de Oliveira, analista de C&T do CNPq, entrevistado por Borges-Andrade (2003), afirma:

... o termo LINHA DE PESQUISA usado no âmbito do DGPB (Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (CNPq)) é propositalmente ‘frouxo’ em sua formulação – pretende-se oportunizar ao líder do grupo um espaço genérico para apresentação da(s) linha(s) geral(is) de grupo de trabalho – em tese um detalhamento do objetivo geral do grupo (p. 164).

Compreendemos que, além de ampliar o escopo da produção de um coletivo, conferindo-lhe maior espaço e liberdade, a elasticidade dessa definição contribui para a dificuldade de demarcação e percepção do que seria uma linha de pesquisa.

A CAPES localiza a Psicologia do Desenvolvimento Humano na Área Psicologia junto com mais 44 títulos. O termo “Desenvolvimento” aparece ainda nas subáreas: Processos Perceptuais e Cognitivos; Desenvolvimento e Desenvolvimento Social e da Personalidade. Por outro lado, subáreas como Processos de Aprendizagem, Memória e Motivação; Processos Cognitivos e Atencionais; Estados Subjetivos e Emoção parecem ter especificidades que as separam da Psicologia do Desenvolvimento, segundo tal classificação.

De acordo com o documento da CAPES “Relatório quadriênal 2017” (CAPES, 2017) que compreende as avaliações entre 2013-2016, havia 84 PPGs em Psicologia no país, sendo cinco deles em Mestrado Profissional. Se buscarmos, neste último quadriênio, PPGs em Psicologia que contenham o termo Desenvolvimento em seu nome, encontramos um que faz interface com educação, nomeado “Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano” (USP), fundado em 1970 e outro, “Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde” (UnB) que, como o nome indica, tem interface com Saúde. Portanto, nenhum PPG se declara exclusivamente Psicologia do Desenvolvimento; ao invés, a subárea está imbricada com os campos da Educação e da Saúde.

Em 1990, foi fundada a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE e, em 1998, a Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento –



ABPD, cujas emergências demarcariam espaços próprios no âmbito da Psicologia. Com a finalidade de compreender de que forma se organizariam os “psicólogos do desenvolvimento” e se há indícios de sua atuação e prática, analisamos o estatuto social da ABPD. Identificamos como objetivo social da ABPD “a divulgação e o aprimoramento da Psicologia do Desenvolvimento” (ABPD, 2007, p. 1), primordialmente vinculado ao ensino e à pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento. Embora haja poucas referências ao mundo do trabalho e às aplicações do conhecimento que indiquem a existência de um campo de práticas ou da atuação de um psicólogo do desenvolvimento, no último item explicita-se uma profissão relativa à Psicologia do Desenvolvimento. Ainda que a missão da ABPD seja compartilhar e promover a produção científica específica, organizando, conhecendo e caracterizando os trabalhos realizados por diferentes pesquisadores em Desenvolvimento, não é negligenciável a proposta de legitimar o profissional em Desenvolvimento.

Do lado da ABRAPEE, explicita-se a finalidade de “incentivar o crescimento da ciência e da profissão de psicólogo escolar e educacional como um meio de promover o bem-estar e o desenvolvimento humano, enfocando para isto o processo educacional no seu sentido mais amplo” (s/p). Vemos assim que o objetivo maior é a promoção do desenvolvimento humano, sendo o processo educacional um meio para tal fim. Curiosamente, porém, dentre os 14 objetivos listados, a palavra Desenvolvimento não é mencionada. Já no seu estatuto, são explicitadas as principais temáticas do campo da Psicologia Escolar. São elas:

... processos de ensino e aprendizagem, *desenvolvimento humano*, escolarização em todos os seus níveis, inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, políticas públicas em educação, gestão psicoeducacional em instituições, avaliação psicológica, história da psicologia escolar, formação continuada de professores, dentre outros (ABRAPEE, 2015, grifo nosso).

O desenvolvimento humano constitui, portanto, temática central para o psicólogo escolar, corroborando a ideia de uma imbricação histórica que o compreende na centralidade da atuação em todos os níveis (pesquisa, ensino e no mundo do trabalho) para a Psicologia Escolar e Educacional.

Assim, o estudo sobre o desenvolvimento humano, por parte da Psicologia, revela um panorama complexo e, por vezes, anárquico que contempla amplo leque de perspectivas (Dixon & Lerner, 1999). Como vimos acima, também funde-se com outras subáreas da Psicologia, como Psicologia Educacional e Psicologia Escolar, por exemplo. Buscaremos então compreender de que maneira surge a Psicologia do Desenvolvimento, no intuito de esclarecer essas fricções com outras subáreas da Psicologia.



Aspectos históricos da constituição da Psicologia do Desenvolvimento

Ao nos debruçarmos sobre alguns marcadores históricos que possibilitam traçar a gênese da Psicologia do Desenvolvimento, interessa-nos elucidar o modo como o estudo sobre o desenvolvimento humano foi incorporado pelo conhecimento psicológico e como essa incorporação promoveu – ou não – a emergência dessa subárea.

Apesar da grande produção de artigos científicos, livros, capítulos de livros, manuais e eventos acadêmicos na área, foram encontradas apenas sete produções (Overton, 2006; Ferreira & Araújo, 2009; Dixon & Lerner, 1999; Keil, 2000; Charlesworth, 1992; Mota, 2005; Lerner, 2002) que tomam como objeto de investigação especificamente a história da Psicologia do Desenvolvimento, seu processo de diferenciação e análise da sua genealogia. Nota-se, pois, que a Psicologia do Desenvolvimento é compreendida como um conjunto de teorias que podem ser aplicadas a diversos contextos e práticas profissionais, e cuja constituição não se apresenta como matéria de investigação dos pesquisadores.

Quais seriam os campos de produção do conhecimento que primeiro explicitaram interesse nos processos desenvolvimentais? Haveria algum contorno próprio para a Psicologia do Desenvolvimento? Segundo Dixon e Lerner (1999), os campos pioneiros em desenvolvimento humano são Biologia, Genética, Antropologia e Sociologia. Os autores pontuam que esses trabalhos iniciais objetivavam descrever e explicar o que se mantém (estabilidade) e o que se modifica (descontinuidade) no curso do desenvolvimento humano, norteados pelo questionamento polarizado acerca do que determina a sua trajetória: se a natureza humana, entendida como as determinações biológicas da espécie, ou seja, as bases biológicas do comportamento, ou os aprendizados sociais. Nos estudos compreendidos entre o final do século XVIII e meados do século XIX não havia ainda sinais de configuração específica de um campo disciplinar cujo objeto de investigação fossem os processos desenvolvimentais. Dessa forma, não se demarca, com clareza, nem o objeto de investigação tampouco os métodos particulares de investigação que fornecem o contorno de um campo do saber autônomo à ciência que se ocupe do desenvolvimento. Igualmente, os processos desenvolvimentais não eram compreendidos como disciplina de uma ciência particular.

Se comumente toma-se o laboratório de Wundt como marco da fundação da Psicologia como campo autônomo na segunda metade do século XIX, não há marco que indique o início da delimitação da Psicologia do Desenvolvimento (Keil, 2000). Segundo Keil (2000), sua emergência está associada aos primeiros trabalhos de G.



Stanley Hall, no começo do século XX. Entretanto, como vai ser discutido a seguir, tal marcador é desnaturalizado e problematizado, quando pensado à luz da história.

De acordo com a autora, questões filosóficas que remetem a Platão e Aristóteles, e vão do essencialismo e formas platônicas a questionamentos sobre a origem do pensamento, noções de verdade e formação de conceitos, demonstram interesse em conteúdos mais tarde associados à Psicologia. Entretanto, apenas no século XIX tais questões são tomadas para a construção de uma nova ciência. Com o propósito de distinguir-se das suas bases filosóficas, a então recente ciência psicológica assume os experimentos controlados com o uso de variáveis dependentes e independentes claras, buscando assegurar o rigor exigido à cientificidade das ciências naturais, cujo modelo era a Química. Assim, tradicionalmente, o surgimento da Psicologia está associado a um modo de "quantifying and predicting behavior"² (Keil, 2000, p. 348).

No século XX, com os primeiros estudos desenhados de forma não experimental e calcados, sobremaneira, na observação de crianças em contextos não restritivos, a Psicologia do Desenvolvimento afasta-se da configuração inicial da Psicologia, já que o modo como compreendeu e abordou o objeto infância não obedecia aos parâmetros científicos da época, não tendo assegurada, assim, sua visibilidade. De acordo com Keil (idem), a Psicologia do Desenvolvimento articula uma ponte entre questões ditas ancestrais da filosofia e a pesquisa pautada na cientificidade moderna, inclinando-se a responder sobre uma essência da primeira infância, sua trajetória desenvolvimental, aquisição de conceitos etc., questionamentos já encontrados nos escritos de Platão, Hume e Locke, agora abordados sob o rigor e exigências da prática científica da época.

The main reason older writings are so relevant to some current research is that a particular kind of psychology has emerged that is concerned with how we come to acquire knowledge about different domains of reality, an approach that links ontological assumptions with epistemological ones, something not done by much of 19th-century psychology but that represents a powerful thread in philosophy, going back at least as far as Plato (p. 349).³

Os primeiros estudos em Psicologia do Desenvolvimento tomaram comportamentos infantis como primeiro objeto de investigação, a partir do método observacional. Entretanto, não foi sem propósito que esse objeto foi privilegiado e destacado, restando a interrogação do motivo pelo qual a infância se configurou como primeiro e principal foco das suas intervenções e produções. Há aí formulada uma

² "quantificar e prever o comportamento".

³ "A principal razão dos escritos antigos serem tão relevantes para algumas pesquisas recentes é que um tipo particular de psicologia emergiu preocupado com o modo como se adquire conhecimento sobre diferentes domínios da realidade, uma aproximação que liga as assunções ontológicas com as epistemológicas, algo que não foi feito por muito da psicologia do século XIX, mas que representa um poderoso elo com a filosofia, retornando, pelo menos, a Platão".



primeira articulação: há um objeto e há uma forma de compreensão sobre ele. Torna-se necessário compreender de que forma esses dois elementos se costuram historicamente.

Ferreira e Araújo (2009), interessados em compreender o surgimento da Psicologia do Desenvolvimento a partir de pressupostos da genealogia foucaultiana e da Nova História, associam sua gênese à necessidade ou urgência da consolidação de um saber sobre a infância. Para os autores, é somente com a criação da instituição escolar que um discurso sobre a infância surge, demandando conhecimento específico sobre gestão e padronização das práticas escolares, para responder a esse novo cenário. Baseando sua análise histórica sobretudo na obra do historiador francês Philippe Ariès, os autores afirmam que apenas quando o ensino laico torna-se atribuição do governo, sob a ideia basal de que o desenvolvimento através da educação assegura o progresso social, abre-se espaço para o surgimento de uma Psicologia que verse sobre o desenvolvimento.

Há aí, implícita, uma demanda social de educar, cujo objetivo – progresso social de uma nação – evidencia que a criação do seu objeto – a infância – e a criação de um campo científico para dar sustentação às práticas escolares – a Psicologia do Desenvolvimento – estão intrinsecamente ligados ao amplo processo político-econômico e social de uma época e um lugar, a Europa dos séculos XVIII e XIX.

Ferreira e Araújo (2009) sublinham os estudos de William Preyer (1842-1897) como um dos primeiros a utilizar pressupostos darwinistas no contexto desenvolvimental. Por se tratar de estudos observacionais, em geral, seu nome e sua obra são pouco conhecidos, segundo os autores. O surgimento da Psicologia científica e os primeiros estudos sobre desenvolvimento humano, sob enfoque psicológico, encontram suas gênese no mesmo período histórico. O que se distingue, e que já fora sublinhado anteriormente, é o reconhecimento científico de um saber, no século XIX, balizado pela compreensão compartilhada das noções sobre ciência e seus critérios de validação, ancorados nas bases empíricas das ciências naturais.

É apenas nos Estados Unidos do século XX que Stanley Hall (1844-1924) e James McKeen Cattell (1860-1944), discípulos de Wundt, organizam o terreno para a consolidação da Psicologia do Desenvolvimento, tornando-se mentores de diversos psicólogos influentes da época como John Dewey (filósofo, educador e psicólogo), Arnold Gesell (psicólogo, educador e pediatra) e Lewis Terman (educador e psicólogo, pioneiro em Psicologia Educacional). Vemos aí a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia da Educação entrecruzadas, reforçando a ideia de raízes comuns.

A análise histórica realizada por Ferreira e Araújo (2009), desde a invenção da infância, calcada na ideia de evolução, no século XIX, até o surgimento da Psicologia do Desenvolvimento, no início do século XX, revela como não podem ser dissociadas



demandas por gerenciamento e organização dos indivíduos das mudanças sociais que ocorrem numa época. Os autores ressaltam que o surgimento da primeira noção de infância já pode ser encontrado entre os séculos XVI e XVIII. Porém, apenas no século XIX, com as modificações das formas de gerir e assegurar o controle disciplinar, a infância torna-se objeto de intervenções, inicialmente realizadas no campo educacional. A progressiva delimitação da Psicologia do Desenvolvimento pode ser compreendida como resposta à necessidade de abordar novos problemas psicológicos oriundos da institucionalização da educação, a partir de novas técnicas liberais de gestão.

Um fator relevante para o surgimento dos estudos psicológicos sobre o desenvolvimento humano foi o impacto da divulgação da teoria evolucionista de Darwin. Servindo-se do pressuposto darwinista de que o ambiente encontra-se intrinsecamente ligado a adaptações e preservação de características genéticas dos organismos, propondo relação entre contexto e desenvolvimento das espécies, a Psicologia do Desenvolvimento inicia a sua produção, agora, com identidade própria e distinta (Lerner, 2002). Uma tríade parece dar a sua primeira configuração: infância – empirismo – ambiente. É notável, porém que, ainda no século XIX, Preyer, como dito anteriormente, já havia aplicado postulados darwinistas ao estudo do desenvolvimento.

Das formulações evolucionistas, compreende-se o desenvolvimento humano como um fenômeno articulado a abordagens integrativas. Ultrapassam-se, assim, discussões sobre o que é “naturalmente” vinculado ao organismo, configurado como predisposição inata ao desenvolvimento, chegando-se à concepção da natureza humana como manifestação relacionada em relação com o ambiente, modificado por suas ações, ao passo que também delimita o curso das manifestações genéticas (idem).

A contribuição da Biologia de Darwin na conformação da Psicologia do Desenvolvimento, entretanto, não é consenso. De acordo com Charlesworth (1992), ambos os campos do saber são oriundos de um mesmo período histórico, sendo difícil demarcar o impacto de um em relação ao outro. Schultz (1981) descreve possíveis influências do pensamento de Darwin à Psicologia do Desenvolvimento, a saber: a) reconhecimento da similaridade do funcionamento mental entre humanos e animais; b) ênfase nas diferenças individuais; c) foco na função de adaptação ao ambiente, ao invés do foco nas estruturas ou elementos mentais. Contudo, ao analisar tais contribuições, o autor avalia que elas não se aplicam, pois a produção de conhecimento relativa a estudos comparativos entre homens e animais é reduzida, de modo que a contribuição (a), acima descrita, não se sustenta. Por outro lado, estudos de impacto ambiental sobre adaptação e manutenção das espécies só podem ser realizados de forma longitudinal, e sob a forma de observação naturalista. Porém,



objetivando ser reconhecida, tal qual a Psicologia em geral, a partir dos estudos empíricos, pesquisas desenvolvimentais negligenciaram estudos observacionais e naturalistas para enfatizar experimentação e testagem na predição de comportamentos.

No que se refere à constituição dos temas que balizarão pesquisas e formações profissionais em Psicologia no Brasil, Massimi (2009; 2010) propõe uma genealogia da História da Psicologia no país, tomando como foco as ideias psicológicas trazidas pelos jesuítas da Companhia de Jesus no Brasil colônia, desde 1549. Essa pedagogia humanista, como a autora a caracteriza, encontra-se ancorada basicamente “no conhecimento de si mesmo (através do discernimento dos espíritos) e no diálogo interpessoal visando à compreensão da dinâmica interior (através da direção espiritual)” (Massimi, 2009, p. 76), eixos provenientes dos “conceitos teóricos e receitas práticas próprios de toda a tradição clássica e medieval” (idem) do Ocidente. A autora mostra como, entre fins do século XVIII e começo do XIX, em função da proibição de criação de universidades no Brasil pela coroa portuguesa, praticamente impõe-se aos filhos da elite brasileira o êxodo para a Europa, principalmente Coimbra e Paris, como única forma de ingresso em estudos superiores. Em consequência, pontua Massimi (idem), houve dois tipos de formação intelectual no país: autodidata, saída possível dos menos abastados que não podiam deslocar-se para o continente europeu, e a formação eurocêntrica, distanciada da realidade e dos problemas nacionais. Nesse trajeto historiográfico de Massimi, evidenciam-se os contornos da formação das ideias psicológicas no Brasil entrelaçando Psicologia, Educação e religião católica.

Tendo realizado esse percurso histórico sobre o delineamento dos estudos em desenvolvimento humano, no campo da Psicologia, é necessário delimitar suas questões norteadoras e averiguar se a Psicologia do Desenvolvimento comportaria um objeto específico de investigação.

Delimitação do objeto

Overton (2006) considera que pesquisadores em Psicologia do Desenvolvimento devem focar sua atenção sobre modificações que surgem no decorrer da vida dos indivíduos. Assim, entende que pesquisas engendradas desde tal perspectiva deverão estabelecer compreensões sobre mudanças comportamentais ao longo da vida, desde a concepção à morte, ou a partir de alguns estágios como infância, adolescência, adultez e maturidade avançada. Interessaria a esses estudiosos, também, processos implicados nas mudanças comportamentais como pensamento, percepção, intenção e sentimento.



Toma relevo em sua formulação, quanto ao objeto dessa Psicologia, a ideia de que não se trata de qualquer comportamento, mas apenas aqueles observáveis. Em outras palavras, o objeto da pesquisa empírica em Psicologia do Desenvolvimento seria a mudança nos comportamentos observáveis, ao longo dos anos. Segundo o autor, comportamentos observáveis permitem tanto elucidar componentes expressivos quanto aqueles comunicativos das mudanças, favorecendo, assim, a verificação dos aspectos da constituição e a função dos fenômenos ao longo do tempo (idem).

A especificação dos comportamentos observáveis realizada por Overton (idem) remete aos primeiros estudos sobre desenvolvimento, nos quais a observação foi a primeira técnica utilizada. Haveria, aqui, um retorno? Pode-se supor que a observação manteve-se como forma privilegiada de abordar o objeto, assumindo, agora, a forma científica (como experimentos filmados, por exemplo)? O que mudou?

Newcombe (1999) já afirmara anteriormente que estudos com enfoque sobre o desenvolvimento humano são realizados para obtenção de resposta à questão: como e por que o organismo humano cresce e se modifica no decorrer da vida? Desse problema inicial, define-se o desenvolvimento humano por mudanças que ocorrem ao longo do tempo, de maneira ordenada e relativamente duradoura, as quais afetam estruturas físicas e neurológicas, processos de pensamento, emoções, formas de interações sociais e muitos outros comportamentos. A autora apresenta três aspectos centrais sobre os quais a Psicologia do Desenvolvimento deve debruçar-se: 1. Padrões universais: características compartilhadas e universalizadas por todos os seres humanos no curso do desenvolvimento, salientando aquilo que os especifica como semelhantes ou participantes de um mesmo grupo ou espécie; 2. Diferenças individuais: o que de singular cada organismo produziu no curso do seu desenvolvimento. Essa temática resulta no interesse de pesquisadores não em qualificar como iguais e similares os indivíduos, mas compreender, frente às distintas formas de passagem pelo processo desenvolvimental, como o organismo desenvolveu determinadas características num determinado contexto, e como se pode expandir o conhecimento generalizável acerca do desenvolvimento a partir de singularidades das relações contextuais; 3. Influências contextuais: o modo como o ambiente se relaciona com mudanças desenvolvimentais, determinando seu curso, e como podem favorecer ou obstruir o desenvolvimento.

Desses três pontos abordados como enfoques dados ao objeto da Psicologia do Desenvolvimento, são ressaltadas as principais questões norteadoras para pesquisas, reveladas como binômios opositivos, a partir dos quais buscam teorizações, dados empíricos ou mesmo agregação de ambos: Biologia x Ambiente; Natureza Ativa x Natureza Passiva; Continuidade x Descontinuidade (idem).



Para especificar o que é próprio da Psicologia do Desenvolvimento, Biaggio (1975, p. 20) diz “O que interessa à Psicologia do Desenvolvimento são as mudanças de comportamento não em função do tempo, mas em função de processos intra-organísmicos e de eventos ambientais que levam a mudanças do comportamento”. Desenhar-se-ia, então, como objeto específico, processos intraindividuais e ambientais que levam a mudanças no comportamento. Entretanto, pontua Biaggio (1975), tal objeto não é exclusivo, visto que está também agregado a muitas outras disciplinas, como Psicologia da Personalidade, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia Social, Psicopatologia, Psicologia da Percepção, Psicologia Fisiologista, dentre outras. Ainda sobre o esforço de precisar um objeto próprio da Psicologia do Desenvolvimento, diferenciando-a dos demais subcampos da Psicologia e estabelecendo suas fronteiras, são utilizados pela autora três critérios distintivos: interesse pelas mudanças no comportamento durante um tempo longo (compreensão de ciclo); foco em mudanças de comportamento em períodos de transição rápida e instabilidades; e foco na mudança ao longo de todo o ciclo da vida humana.

Essas distinções são atravessadas pela percepção de que, se o desenvolvimento humano é interesse de todo o campo da Psicologia, a Psicologia do Desenvolvimento busca compreendê-lo em sua relação com o ciclo do desenvolvimento, não focado em uma etapa, fase ou fenômeno do processo, e não desarticulado, atomizado ou destacado do seu contexto maior e longitudinal (idem). Tal proposta, entretanto, traz consigo a marca do tempo em que é formulada, já que, anteriormente, estudos em Psicologia do Desenvolvimento são possibilitados com a invenção da infância como fase delimitada, a partir da qual investigações são formalizadas. Há sempre que se demarcar sob que perspectiva histórica as definições são realizadas, já que tais fronteiras assumem contornos distintos em diferentes momentos.

Outros autores definem a Psicologia do Desenvolvimento como estudos científicos que abordam o modo como “as pessoas mudam ou como elas ficam iguais, desde a concepção até a morte” (Papalia & Olds, 2000, p. 25). Ao levar em consideração o aspecto temporal do desenvolvimento e sendo este um dos critérios para caracterização dos seus estudos, Mota (2005, p. 107) propõe que a melhor definição da Psicologia do Desenvolvimento seria: “O estudo, através de metodologia específica e levando em consideração o contexto sócio-histórico, das múltiplas variáveis, sejam elas cognitivas, afetivas, biológicas ou sociais, internas ou externas ao indivíduo que afetam o desenvolvimento humano ao longo da vida”. Neste trecho e durante todo o artigo, a autora pleiteia o enfrentamento desse desafio, ao explicitar as múltiplas variáveis que incidem diretamente sobre o contexto, conformando-o, a cada recorte de pesquisa, e que são também objeto de outros campos, externos à psicologia. Trata-se, segundo ela, de encontrar, até mesmo, novas palavras para



permitir o diálogo, destacando sobretudo as interfaces da Psicologia do Desenvolvimento com os campos da Saúde e da Educação.

Não apenas as delimitações conceituais do que seria a Psicologia do Desenvolvimento e do seu objeto e métodos particulares de investigação parecem ter sofrido modificações ao longo do tempo. Também é possível identificar transformações no modo como esses objetos foram sendo abordados, fazendo com que alguns autores (Bronfenbrenner, 1963; Biaggio, 1975; Mota, 2005; Souza, Branco & Oliveira, 2008) dividissem o estudo em Psicologia do Desenvolvimento em períodos.

Bronfenbrenner (1963) postula que, no decorrer das décadas, a forma como as investigações em Psicologia do Desenvolvimento foram realizadas vai sendo modificada, passando de estudos mais concretos (1920-1939), relacionados a marcadores orgânicos do processo, cuja metodologia descritiva e normativa era a base (primeira fase), para uma segunda fase (1940-1959) de metodologia correlacional, caracterizada por estudos funcionais em que duas ou mais variáveis eram comparadas visando à compreensão do processo. A terceira fase (1960-1979), por sua vez, distinguiu-se pelo caráter experimental, cujo foco era a aprendizagem social.

Utilizando-se da perspectiva de Bronfenbrenner, cujo propósito era caracterizar a produção em desenvolvimento humano ao longo das décadas, Biaggio (1975) salienta novas tendências a serem desenvolvidas na década de 1980. Ainda em meados da década de 1970, a autora apostava no estudo do fenômeno do desenvolvimento em novas pesquisas: processamento de informação, Psicologia Dialética, Psicologia Ecológica e Sociobiologia (idem).

O objeto da Psicologia do Desenvolvimento, no decorrer das décadas, parece manter-se o mesmo; entretanto, a forma como é compreendido, abordado, e as relações entre variáveis assumem outros contornos. Ao percorrer a história recente da Psicologia do Desenvolvimento a partir das suas questões centrais e metodologias de pesquisa, Mota (2005), apoiada sobre os trabalhos de Cairns (1983) e Biaggio e Monteiro (1998), afirma que o período compreendido entre a década de 1970 e o ano de 1989, correspondeu à Revolução Cognitiva. O interesse pelas causas comportamentais ressurgiu com ênfase na produção de conhecimento vinculada às bases biológicas do comportamento. A metodologia foi, sobretudo, experimental e correlacional, articulada a estudos longitudinais, com o propósito de averiguar a continuidade das transformações do desenvolvimento no curso do tempo.

No que se refere a produções da década de 1990 até os primeiros anos do século XXI, a autora pontua a emergência de novos paradigmas que questionam a possibilidade de existência desse saber dissociado de outros. Em outras palavras, a autora sublinha que a produção em Psicologia do Desenvolvimento passa a ser mais



integrativa, holística e, conseqüentemente, menos fragmentada, levando em consideração contextos desenvolvimentais nos quais os indivíduos se constituem e se modificam, revelando articulações com Educação, Saúde, Biologia, dentre outros (idem). A autora também concorda que não há modificação quanto ao objeto com relação às décadas anteriores, porém torna-se cada vez mais evidente o interesse por estudos que abordem o curso da vida por meio de perspectivas contextualistas, sistêmicas e integrativas. Os métodos passam a se concentrar em estudos longitudinais, transculturais, transgeracionais – o que, comparado ao início dos trabalhos em Psicologia do Desenvolvimento, aparece como uma evolução ou mudança – com a presença de métodos múltiplos numa mesma pesquisa, com maior pluralidade teórica e metodológica para abordar mudanças nas trajetórias de vida (idem).

Perspectivas metodológicas em Psicologia do Desenvolvimento

Souza, Branco e Oliveira (2008) salientam que, historicamente, estudos sobre desenvolvimento humano não levaram em consideração o caráter relacional e contextual, estando orientados para a análise individual, ora sob enquadre intraindividual, ora interindividual. Segundo as autoras, por ter tomado Psicologia e Biologia como discursos que legitimam o fazer científico, a Psicologia do Desenvolvimento deixou de lado perspectivas qualitativas, consideradas por elas como as mais adequadas já que “situam os fenômenos do desenvolvimento em seus contextos culturais e enfatizam os mediadores sociais na constituição da subjetividade” (Souza, Branco & Oliveira, 2008, p. 358).

Para compreender de que modo os métodos são utilizados na pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento, as autoras (2008) realizam uma retrospectiva histórica, agrupando as orientações metodológicas dos estudos em Psicologia do Desenvolvimento em três fases. Na primeira delas, compreendida entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX, identificam a adoção de estratégias qualitativas. As pesquisas observam a complexidade das relações através de diários, entrevistas clínicas e observações detalhadas. Apesar dessa orientação, o pensamento sobre o desenvolvimento humano ainda é fortemente marcado pelo caráter universal e maturacional.

Na segunda fase, correspondente a quase todo o século XX, há uma virada, tanto metodológica quanto epistemológica: os estudos tornam-se majoritariamente focados no indivíduo, a partir de modelos de pesquisa que visavam à predição. As autoras concluem que “O *zeitgeist* entre e pós-guerras contribuiu para perda da visão holística



e processual do fenômeno psicológico, fortalecendo um modelo de ciência positivista calcado em tecnologias de mensuração e classificação”(p. 359).

A terceira fase, década de 1970 até primeira década dos anos 2000, corresponde à redescoberta dos métodos qualitativos. Os estudos sobre o desenvolvimento tendem a ser não-reducionistas e adotar perspectivas relacionais para sua compreensão. O interesse volta-se aos significados construídos e às interpretações sobre o processo desenvolvimental. As autoras postulam, porém, que, apesar da mudança de percepção do desenvolvimento, houve poucas modificações metodológicas, já que parte das pesquisas ditas qualitativas encontravam-se orientadas pela lógica quantitativa; o reconhecimento e a avaliação de qualidade de trabalhos científicos da época ainda parecem fortemente balizados por métodos das ciências da natureza. Assim, estudos sobre desenvolvimento humano, antes unilineares e interessados nos produtos do desenvolvimento, passaram a revelar interesse em processos desenvolvimentais. Há, portanto, um deslocamento de ênfase: do produto ao processo.

Um novo objeto impõe novas estratégias

Se, tradicionalmente, a pesquisa em desenvolvimento humano focou-se no estudo da criança e do adolescente (Bee, 1984), a partir dos anos 2000, como é o caso do trabalho de Batistoni (2009), é perceptível certa modificação desse interesse. A atenção começa a incluir a velhice e o processo de envelhecer (Cole & Cole, 2004). De acordo com Moreira (2012), a necessidade de delimitar um campo de estudo do processo do envelhecimento data de 1903 com Metchnikoff. Entretanto, apenas cinquenta anos depois, essas pesquisas tornam-se mais sistemáticas, tendo por marcador histórico a proposta de Ciclo de Vida de Erikson (1950-1998). Como possível causa desse hiato temporal, a autora pontua a representação social, sobretudo, na cultura ocidental, da velhice como declínio e, em decorrência disso, o menor investimento científico, econômico e cultural dirigido a essa fase do desenvolvimento. A autora ainda pontua que, apesar da primeira modificação desse paradigma ter-se iniciado com as pesquisas de Erikson, é na década de 1970, com o paradigma do *Life-Span* de Baltes e Goulet (1970) que os estudos sobre envelhecimento adquirem maior representatividade.

Dixon e Lerner (1999), por sua vez, salientam que estudos sobre *Life-Span* (ciclo de vida), compreendidos não como estágios estanques, mas como processo e trajetória, realçam a necessidade de analisar o indivíduo em sua história, a fim de compreender sua situação. É com o método longitudinal que a abordagem *Life-Span* começa a ser expandida. Ao compreender a plasticidade humana como uma ideia base para o processo de desenvolvimento, não mais vinculada a uma teoria central e



única a explicar modificações no curso da vida, passou-se a privilegiar estudos sobre a velhice e o envelhecer, entendendo-os como fenômenos múltiplos em diversas esferas da existência humana.

Apesar da grande variação no conceito de desenvolvimento, é possível localizar formulações comuns, como ênfase em processo, interação com o contexto, dependência mútua entre cultura e subjetividade (Souza, Branco & Oliveira, 2008). A cultura, incluída na compreensão do desenvolvimento, requer outra abordagem do processo. Novos métodos são demandados para abordar o fenômeno, que ganha contornos novos e readquire maior complexidade.

Foguel (2000), ao analisar os artigos de um número especial da revista *Psicologia: Reflexão e Crítica* sobre estudos recentes em Psicologia do Desenvolvimento, conclui que as pesquisas atuais denunciam um rompimento com as concepções tanto de pessoas, ou seja, do indivíduo e a forma como ele é compreendido, como do seu desenvolvimento. Esses estudos orientam-se, cada vez mais, segundo o autor, para a compreensão do desenvolvimento humano articulado a redes de relações e sistemas, e não mais focados na predição de comportamentos, desconsiderando a dinâmica das relações.

Em 2004, Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva e Carvalho (2004) produzem um importante trabalho conceitual acerca das Rede de significações (RedSig). Trata-se de uma perspectiva teórico-metodológica de análise dos comportamentos e do desenvolvimento humano que busca contemplar o paradigma da complexidade, fazendo com que a análise de uma situação concentre-se nas interações entre pessoas concretas, em contextos concretos, isto é, considerando a materialidade dos acontecimentos e relações, no aqui e agora das situações vividas.

Com relação à inclusão da cultura enquanto tema para a Psicologia do Desenvolvimento, no trabalho de Zittoun, Mirza e Perret-Clermont (2007), localizamos uma reflexão na qual o tema foi inserido, tanto nas discussões teóricas quanto nos direcionamentos metodológicos das pesquisas. As questões que nortearam esses estudos estão ligadas, principalmente, segundo as autoras, as interrogações sobre sentidos privados e significações compartilhadas de conhecimentos, ações e objetos da cultura. As autoras identificam quatro propostas da abordagem da cultura pela Psicologia do Desenvolvimento, que têm como base as teorias de Piaget e Vigotski.

A primeira proposta diz respeito às narrativas. Representadas, sobretudo, pelos trabalhos de Bruner entre 1960 e 2002, fortemente influenciados por leituras vigotskianas, tratam de significações e construção de sentidos, abordados em contextos de aprendizagem e educação.

Nesses trabalhos, o problema do desenvolvimento torna-se, então, ligado àquele da construção da significação e do sentido: os objetos de



conhecimento tomam sentidos específicos para as pessoas e os grupos, em função dos percursos e dos seus saberes, em situações específicas (Zittoun, Mirza & Perret-Clermont, 2007, p. 68).

Em segundo lugar, os trabalhos de Scribner e Cole (1981), dentre outros, enfatizam, na atividade humana, como conhecimentos se constituem, considerando a mediação com os pares, o papel dos instrumentos culturais e a importância do contexto. Nessa tradição, “A questão do desenvolvimento é aqui secundária e aparece essencialmente sob a perspectiva da socialização e da participação competente nas atividades.” (p. 69).

Por fim, os processos semióticos que compreendem os trabalhos de Valsiner (2000), realizados a partir da sua leitura de Vigotski, cujo foco é a dimensão semiótica dos pensamentos, atividades e comunicação humana. Zittoun, Mirza e Perret-Clermont (2007) enfatizam que tais estudos “repousam sobre a ideia da irreversibilidade do tempo, e têm por objeto a emergência de novas formas de conduta; nesse sentido, eles são eminentemente desenvolvimentistas” (p. 69). Seguindo tal direção, em quarto lugar, estão as chamadas perspectivas dialógicas, que partem do cruzamento das tradições anteriormente abordadas e estudos pós-piagetianos. Esses trabalhos abordam o modo como as pessoas se relacionam, constroem e negociam conhecimento e posições frente às estruturas preexistentes, cristalizando-as ou transformando-as.

Zittoun, Mirza e Perret-Clermont (2007) concluem que questões sobre sentido e significação, nos estudos culturais em Psicologia do Desenvolvimento, são fundamentais já que, nas quatro tradições identificadas, esses temas são onipresentes. As autoras avaliam que a decisão de incluir cultura e processos semióticos nas pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento modificou a própria concepção do objeto e levou

a um deslocamento da questão do desenvolvimento. Não são mais as crianças, adquirindo uma sucessão de competências práticas e cognitivas tornando-as adultos, que são estudadas. A pesquisa em desenvolvimento examina, no momento, pessoas de todas as idades, fazendo constantemente a experiência de situações inéditas, e para as quais elas produzem (às vezes) novas condutas. A mudança, o desenvolvimento, surge, então, no espaço de tensões, de fricções entre as significações partilhadas das coisas e o sentido único e sempre por reinventar que lhes atribuem as pessoas (p. 70).

Tal virada modificou também as estratégias metodológicas no campo, valorizando estudos sobre narrativas, pois



os pesquisadores, com frequência, renunciaram ao controle estrito de certas variáveis, e procuraram estabelecer métodos de coleta de dados compatíveis com sua compreensão do que pode ser a cultura, tomando principalmente em consideração as atividades cotidianas nas quais as pessoas estão envolvidas (p. 71).

Dessa leitura, observa-se que a Psicologia Cultural do Desenvolvimento utiliza o referencial da Semiótica, retomando sentidos construídos e significações no âmbito das narrativas dos indivíduos, e trazem para o primeiro plano a ideia de que a cultura está implicada nos processos cognitivos desenvolvimentais. Por sua vez, ao considerá-la de forma preponderante, tais estudos enfatizam a interação indivíduo-ambiente. Destacam-se, ainda, as contribuições de Ana Cecília de Souza Bastos que vem realizando, desde o final da década de 1990, estudos em Psicologia do Desenvolvimento, através de diferentes perspectivas. A maior parte de seu trabalho investigativo vem sendo produzido em coletâneas e periódicos de língua inglesa. Em uma breve busca no SciELO Brasil, contudo, encontramos alguns trabalhos desta importante autora, todos realizados em parceria, dentre os quais identificam-se as diferentes ecologias do desenvolvimento adolescente (Iriart, Bastos, 2007), considerando, especialmente, o contexto soteropolitano; a avaliação do impacto sociocultural de políticas públicas (Trad & Bastos, 1998; 2002) e sua interferência sobre o desenvolvimento (Franco & Bastos, 2002); desenvolvimento cognitivo articulado a ambientes (Santos e outros, 2008; Andrade e outros, 2005), ilustrando o leque de abordagens possíveis nos quais cultura e ambiente estão em relação.

Não é objetivo deste trabalho tratar das grandes contribuições de Jerome Bruner e Jaan Valsiner sobre o papel e a importância das narrativas para a Psicologia do Desenvolvimento e para a Psicologia da Educação, nem abordar a contribuição pioneira de Vigotski. Contudo, é importante apontar que tanto Bruner quanto Valsiner apostaram nas contribuições de Vigotski para o campo da Psicologia e, em particular, para a Psicologia do Desenvolvimento. Suas obras realizam um extraordinário e bem-sucedido esforço no sentido de reconhecer a centralidade da cultura nos estudos sobre o desenvolvimento humano. Diante dessa importância, surpreende a pouca receptividade e escassa presença de trabalhos brasileiros que valorizem o que há de inovador, interdisciplinar e complexo nessa vertente da Psicologia. Do mesmo modo, é notável a quase ausência de componentes curriculares dedicados a explorar conceitos e métodos propostos por esses autores, tanto na graduação quanto na pós-graduação no país. Em algumas universidades, Vigotski é bem mais explorado no campo da Educação do que em Psicologia. Bruner e Valsiner, a nosso ver, são pouco conhecidos entre os estudantes de graduação em Psicologia no Brasil.

Tentativas de incorporar a Psicologia do Desenvolvimento em uma perspectiva mais contemporânea no Brasil ainda não são de grande monta. Petrucci, Borsa e



Koller (2016) realizaram uma revisão de literatura com viés bioecológico sobre “a importância da família e da escola para o desenvolvimento socioemocional na infância”. As autoras concluem reafirmando a “escassez de estudos empíricos nacionais” (idem) na temática, mesmo que permaneçam ativando temáticas tradicionais da Psicologia do Desenvolvimento: a infância, a família e a escola, como lugares quase que naturais do desenvolvimento humano.

Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Ambiental

É importante sinalizar a existência de uma vertente psicológica, a Psicologia Ambiental. Fundada na década de 1970, nos Estados Unidos, também aborda as inter-relações entre o ser humano e seu contexto físico e social, considerando tanto aspectos individuais quanto coletivos (Souza, 2006). Ou seja, a Psicologia Ambiental trata igualmente de processos desenvolvimentais em sua relação com a cultura. De acordo com Günther e Rozestraten (2005), seis aspectos centrais caracterizam os estudos em Psicologia Ambiental: abordagem holística; inter-relação homem-ambiente e sua reciprocidade; relação com a Psicologia Social; interdisciplinaridade; pluralidade metodológica e orientação de pesquisas que visem à resolução de um problema ambiental prático. Segundo os autores, parte dos temas abordados pela Psicologia Ambiental, como espaço pessoal, superpopulação etc., e até mesmo os métodos utilizados para produção de pesquisas nessa abordagem psicológica, foram “emprestados” da Psicologia Social. Moser (1998, p. 126) endossa tal posição ao pontuar que “os psicólogos sociais deram alguns conceitos que nós utilizamos, como atitudes, representação social, a noção de tempo de Lewin e outros. Mas também pelo fato de eles estarem centrados na interação entre o indivíduo e outros indivíduos”. Pode-se inferir dessa formulação que, para a consolidação de tal vertente, foram utilizados temas e métodos de uma Psicologia já legitimada. Além dessas características, os autores elencam seus principais temas:

percepção e cognição do ambiente; efeito do ambiente no comportamento; *ambientes diferenciados para crianças, jovens, adultos, trabalhadores*; ambientes específicos como cidades; construção de ambientes para obter determinados efeitos sobre o comportamento; mudanças de atitudes, percepções e comportamento frente ao ambiente; mudanças e planejamento do ambiente e preservação do meio ambiente (p. 2, grifo nosso).

A abordagem de tal relação complexa proposta pela Psicologia Ambiental permite localizar diversas interseções com questões trazidas pela Psicologia do Desenvolvimento, cujo foco se dirige cada vez mais aos contextos e às redes



complexas de relações. De que modo o ambiente pode afetar o desenvolvimento? Como estabelecer distinção entre estudos desenvolvimentais, orientados para a leitura e compreensão de impactos desenvolvimentais em contextos específicos, e o estudo das inter-relações propostas pela Psicologia Ambiental? Novamente, coloca-se em questão a delimitação da Psicologia do Desenvolvimento frente as demais subáreas da Psicologia.

Em palestra na Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 1997, Gabriel Moser (1998), professor de Psicologia Social e Psicologia Ambiental da Universidade René Descartes – Paris V, onde também é diretor do Laboratório de Psicologia Ambiental, especifica a Psicologia Ambiental como análise do modo como o indivíduo avalia e percebe o ambiente, ao mesmo tempo em que é influenciado por ele. Cabe ao pesquisador em Psicologia Ambiental “caracterizar as incidências específicas de certos micro e macroambientes sobre o indivíduo” (Moser, 1998, p. 122). Ainda segundo Moser, “enxergar o ambiente” (p. 123) não é temática peculiar da Psicologia Ambiental, encontrada em outros ramos da Psicologia, como Psicologia Geral, Social e do Desenvolvimento. O que a distingue é o objetivo de compreender como diferentes espaços físicos, ao longo do tempo, podem afetar comportamentos. Em síntese, o autor postula que percepções e impactos do espaço físico, compreendidos na dimensão temporal, favorecem a construção da identidade (*place-identity*). Porém, sinaliza, a formação em Psicologia Ambiental não é própria: “Os psicólogos ambientais são, em grande parte, formados em Psicologia Social, mas alguns vêm também da Psicologia Geral, da Psicologia do Desenvolvimento e também da Psicopatologia” (p. 126).

Moser (1998) advoga, no entanto, que a Psicologia Ambiental, embora esteja em uma posição transversal dentro e fora da Psicologia, agregando ideias advindas do Urbanismo e da Arquitetura, por exemplo, deve ser vista como disciplina psicológica como Psicologia Clínica, Psicologia Social e Psicologia do Desenvolvimento.

Como sinalizado acima, estudos em Psicologia do Desenvolvimento cada vez mais direcionados a analisar relações entre desenvolvimento e contexto/ambiente incitam a problematizar distinções entre as supostas disciplinas psicológicas. Tanto a Psicologia do Desenvolvimento – em especial, na sua compreensão e delimitação mais atual – quanto a Psicologia Ambiental interessam-se pela inter-relação entre indivíduo e ambiente ao longo do tempo. Porém, enquanto a Psicologia Ambiental tem por foco modificações no ambiente e seus efeitos sobre indivíduos, a Psicologia do Desenvolvimento interessa-se pelo processo desenvolvimental, que ocorre nos ambientes.

Recentemente, pesquisadores desenvolvimentais brasileiros têm discutido propostas no sentido de ultrapassar a perspectiva disciplinar em estudos sobre o



desenvolvimento na direção de uma nova ciência. A partir da visão transdisciplinar de integração entre saberes sobre o Desenvolvimento Humano e a superação do pensamento disciplinar, a proposta visa ao estabelecimento de uma ciência independente e por oposição a concepções lineares e disciplinares. Dessen, em entrevista a Lamas e Freitas (2011), postula uma Ciência do Desenvolvimento que considere o fenômeno em função da complexidade do seu objeto, concentrando esforços de diversas disciplinas para sua elucidação

Como tal, a ciência do desenvolvimento focaliza a ontogênese dos processos evolutivos, destacando as trajetórias no ciclo de vida do indivíduo, considerando-o como ser biológico inserido em determinado tempo e espaço, o que implica enfatizar as mudanças biológicas, temporais, culturais e sociais. O seu foco de análise varia desde os eventos genéticos até os processos culturais, desde os fisiológicos até as interações sociais, com os padrões de adaptação sendo entendidos mediante interações dos níveis internos e externos ao indivíduo (Dessen & Guedea, 2005, p. 11).

Caberia aos psicólogos do desenvolvimento, então, mapear o ambiente (Lamas & Freitas, 2011) e prever trajetórias possíveis do processo desenvolvimental, mapeá-las, identificá-las e analisá-las a partir das rotas possíveis.

Essa nova ciência, enfim, teria como função a previsão de comportamentos a partir da análise das predisposições inatas na sua relação com o ambiente. Será, então, na visão da pesquisadora, tanto mais exitosa quanto mais puder prever resultados da interação entre potencialidades genéticas e os contextos aos quais os indivíduos encontram-se expostos.

Considerações Finais

Este percurso histórico objetivou elucidar o modo como a Psicologia do Desenvolvimento buscou e segue buscando sua demarcação ou mesmo sua superação como subárea disciplinar. Observa-se que não há praticamente distinção, quando se reporta às origens, entre Psicologia e Psicologia do Desenvolvimento. Verifica-se, além do mais, que Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Educacional e Escolar estão historicamente entrelaçadas.

Após ter identificado estudos que incluem aspectos culturais, não como pano de fundo, mas com centralidade em Psicologia do Desenvolvimento, constatamos que tal delimitação, tanto teórica quanto metodológica, é marcada por determinantes de um período histórico, a saber o final do século XIX e o início do século XX, passando no final do século XX à Psicologia Ambiental, cujo objeto revela similaridades com as



abordagens mais atuais deste subcampo da Psicologia, agora entrelaçado aos temas e objetos da Psicologia Social.

Concluimos que, se há atualmente uma Psicologia do Desenvolvimento, com temas e métodos próprios, ainda que de natureza mais explicitamente interdisciplinar, ela encontra-se justamente imbricada nessas abordagens relativas ao encontro do Desenvolvimento com a Psicologia Ambiental e a Psicologia Cultural do Desenvolvimento, que vem sendo construída e explorada por Valsiner e colaboradores, dentre eles, Aaro Toomela, na Estônia, e Ana Cecília Bastos, no Brasil (UFBA/UCSAL), com importantes contribuições, como, por exemplo, *Cultural Dynamics of Women's Lives* (2012) editado por Ana Cecília Bastos, Kristiina Uriko e Jaan Valsiner.

Encontram-se, também mais recentemente, esforços de destacar a Psicologia do Desenvolvimento do campo da Psicologia, através da delimitação de objetos e métodos próprios, inserindo-se, para além da Psicologia, como Ciência do Desenvolvimento.

Situar a produção de uma subárea da Psicologia, em particular, a Psicologia do Desenvolvimento, não como tarefa de identificação precisa de um dado naturalizado, mas no esforço histórico-epistemológico de compreendê-la nas tensões da sua constituição, fricção com outras subáreas e interferências de áreas externas a esse campo do saber foi o objetivo deste trabalho. A determinação tanto do objeto específico de uma subárea, quanto dos modos de estabelecer pesquisas sobre ele – método, instrumentos etc. – dependem do movimento complexo da sua institucionalização e objetivação. Esse tipo de reflexão sobre a produção científica permite examiná-la com certo distanciamento, na medida em que não o toma como natural e dado, evitando a aceitação pura e simples de verdades, visando recolocá-lo em perspectiva.

Nessa direção, pensamos ser possível explorar mais detidamente a ideia de que a produção de novos objetos e estratégias metodológicas, ao acatar congruências e fricções com outros campos de saberes e práticas, impõe novas posições que, eventualmente, podem deslocar um campo disciplinar ou uma subárea desse campo ao patamar de um novo lugar no âmbito das ciências.

Referências

- ABPD – Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (2007). *Estatuto Social da Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento*. Brasília: Autor.
- ABRAPEE – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (2015). *Estatuto da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo: Autor.



- Andrade, S. A., Santos, D. N., Bastos, A. C. B., Pedromônico, M. R. M., Almeida-Filho, N. de & Barreto, M. L. (2005). Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. *Revista de Saúde Pública*, 39(4), 606-611. Recuperado em 6 de maio, 2019, de <https://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102005000400014>
- Baltes, P. B. & Goulet, L. R. (1970). Status and issues on life-span developmental psychology. Em L. R. Goulet & P. B. Baltes (Eds.). *Life-span developmental psychology: research and theory* (pp. 4-21). New York: Academic Press.
- Bastos, A. C. S., Uriko, K., & Valsiner, J. (2012). *Cultural dynamics of women's lives*. Charlotte, NY: Information Age Publishing.
- Batistoni, S. S. T. (2009). Contribuições da Psicologia do Envelhecimento para as práticas clínicas com idosos. *Psicologia em Pesquisa*, 3(2), 13-22. Recuperado em 31 de janeiro, 2020, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v3n2/v3n2a03.pdf>
- Barros, R. de A (2013). *Quadros teóricos e escolhas metodológicas de dissertações em Psicologia do Desenvolvimento no Brasil entre os anos 2007-2009*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.
- Bee, H. (1984). *A criança em desenvolvimento*. (R. Pereira, Trad.). São Paulo: Harbra. (Original publicado em 1984).
- Biaggio, A. (1975). *Psicologia do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Biaggio, A., & Monteiro, J. (1998). A psicologia do desenvolvimento no Brasil e no mundo. Em M. L. Seidl de Moura, J. Correa, & A. Spinillo (Org.s.). *Pesquisas brasileiras em psicologia do desenvolvimento* (pp. 15-31). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Borges-Andrade, J. E. (2003). Em busca do conceito de linha de pesquisa. *Revista de Administração Contemporânea*, 7(2), 157-170. Recuperado em 6 de maio, 2019, de <https://dx.doi.org/10.1590/S1415-6552003000200009>
- Bronfenbrenner, U. (1963). Developmental theory in transition. Em H. W. Stevenson (Org.). *Child Psychology: sixty-second yearbook of the National Society of Study of Education* (pp. 517-542). Chicago: University of Chicago Press.
- Cairns, R. (1983). The emergency of developmental psychology. Em P. Mussen (Org.), *Handbook of Child Psychology* (4a. ed.) (pp. 41-101). New York: John Wiley.
- CAPES (2017). *Relatório de Avaliação quadrienal 2003-2016*. Brasília: Autor.
- Charlesworth, W. R. (1992). Darwin and Developmental Psychology: past and present. *Developmental Psychology*, 28(1), 5-16.



- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da criança e do adolescente*. (M. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2001).
- Dessen, M. A. & Guedea, M. T. D. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. *Paidéia*, 15(30), 11-20. Recuperado em 6 de maio, 2019, de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2005000100004>
- Dixon, R. & Lerner, R. (1999). History and systems in developmental psychology. Em M. H. Bornstein & M. E. Lam (Orgs.) *Developmental Psychology: an advanced textbook* (pp. 3-45). Mahwah/London: LEA.
- Féres-Carneiro, T., Bastos, A. V., Feitosa, M. A. G, Seidl-de-Moura, M. L. & Yamamoto, O. H. (2010). Lacunas, metas e condições para a expansão da pós-graduação em psicologia no país. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(Supl. 1), 11-24. Recuperado em 6 de maio, 2019, de <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722010000400003>
- Ferreira, A. A. L. & Araújo, S. F. (2009). Da invenção da infância à psicologia do desenvolvimento. *Psicologia em Pesquisa*, 3(2), 03-12. Recuperado em 6 de maio, 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472009000200002&lng=pt&tlng=pt
- Fogel, A. (2000). O contexto sociocultural e histórico dos estudos do desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(2), 311-318. Recuperado em 6 de maio, 2019, de <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000200010>
- Franco, A. L. S. & Bastos, A. C. S. (2002). Um olhar sobre o Programa de Saúde da Família: a perspectiva ecológica na psicologia do desenvolvimento segundo Bronfenbrenner e o modelo da vigilância da saúde. *Psicologia em Estudo*, 7(2), 65-72. Recuperado em 6 de maio, 2019, de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722002000200008>
- Günther, H. & Rozestraten, R. J. A. (2005). Psicologia Ambiental: algumas considerações sobre sua área de pesquisa e ensino. *Série: Textos de Psicologia Ambiental, Brasília*, (10)1, 2005. Recuperado em 6 de maio, 2019, de <http://beco-do-bosque.net/XTextos/10PsiAmbiental.pdf>
- Iriart, M. F. S. & Bastos, A. C. S. (2007). Uma análise semiótico-sistêmica de diferentes ecologias desenvolvimentais da juventude. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 239-246. Recuperado em 6 de maio, 2019, de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722007000200004>
- Keil, F. C. (2000). The origins of developmental psychology. *Journal of cognition and development*, 1(3), 347-357. Recuperado em 6 de maio, 2019, de <http://www.yale.edu/cogdevlab/aarticles/originsdevpsych.pdf>
- Lamas, K. C. A. & Freitas, M. F. R. L. (2011). A Ciência do Desenvolvimento Humano: Entrevista com a Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Dessen. *Psicologia em Pesquisa*,



5(1), 86-90. Recuperado em 6 de maio, 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472011000100010&lng=pt&tlng=pt

Lerner, R. (2002). *Concepts and theories of human development*. Mahwah: Erlbaum.

Massimi, M. (2009). Novas questões temáticas e desdobramentos metodológicos na história dos saberes psicológicos. *Temas em Psicologia*, 17(1), 15-20. Recuperado em 6 de maio, 2019, de <http://www.sbponline.org.br/revista2/vol17n1/v17n1a03t.htm>

Massimi, M. (2010). Ideias psicológicas na cultura luso-brasileira, do século XVI ao século XVIII. Em A. M. Jacó-Vilela, A. A. L. Ferreira & F. T. Portugal (Orgs). *História da psicologia: rumos e percursos* (pp. 75-83). Rio de Janeiro: Nau.

Moreira, J. O. (2012). Mudanças na percepção sobre o processo de envelhecimento: reflexões preliminares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(4), 451-456. Recuperado em 6 de maio, 2019, de <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722012000400003>

Moser, G. (1998). Psicologia Ambiental. *Estudos de Psicologia*, 3(1), 121-130. Recuperado em 6 de maio, 2019, de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X1998000100008>

Mota, M. E. (2005). Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. *Temas em Psicologia*, 13(2), 105-111. Recuperado em 6 de maio, 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000200003&lng=pt&tlng=pt

Newcombe, N. (1999). *Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen*. (C. Buchweitz, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1999).

Overton, W. F. (2006). Developmental psychology: Philosophy, concepts, methodology. Em R. M. Lerner (Org.) *Theoretical models of human development* (pp. 18-88). New York: Wiley.

Papalia, D., & Olds, S. (2000). *Desenvolvimento humano* (D. Bueno, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 1998).

Petrucci, G. W., Borsa, J. C. & Koller, S. H. (2016). A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas em Psicologia*, 24(2), 391-402. Recuperado em 6 de maio, 2019, de <https://dx.doi.org/10.9788/TP2016.2-01Pt>

Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., Silva, A. P. S. & Carvalho, A. M. A. (Orgs.). (2004). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.



- Santos, L. M., Santos, D. N., Bastos, A. C. S., Assis, A. M. O., Prado, M. S. & Barreto, M. L. (2008). Determinants of early cognitive development: hierarchical analysis of a longitudinal study. *Cadernos de Saúde Pública*, 24(2), 427-437. Recuperado em 6 de maio, 2019, de <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2008000200022>
- Schultz, D. (1981). *A history of modern psychology*. San Diego, CA: Academic Press.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Inglaterra: Harvard University Press.
- Souza, L. S. M. (2006). Psicologia ambiental: entendendo as relações do homem com seu ambiente. *Estudos de Psicologia*, 23(2), 203-205. Recuperado em 6 de maio, 2019, de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2006000200010>
- Souza, T. Y., Branco, A. M. C. U. A. & Oliveira, M. C. S. L. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal*, 20(2), 357-376. Recuperado em 6 de maio, 2019, de <https://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922008000200004>
- Trad, L. A. B. & Bastos, A. C. S. (1998). O impacto sociocultural do Programa de Saúde da Família (PSF): uma proposta de avaliação. *Cadernos de Saúde Pública*, 14(2), 429-435. Recuperado em 6 de maio, 2019 de <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1998000200020>
- Trad, L. A. B., Bastos, A. C. S., Santana, E. M. & Nunes, M. O. (2002). Estudo etnográfico da satisfação do usuário do Programa de Saúde da Família (PSF) na Bahia. *Ciência & Saúde Coletiva*, 7(3), 581-589. Recuperado em 6 de maio, 2019 de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232002000300015>
- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development*. Londres: Sage.
- Zittoun, T., Mirza, N. M. & Perret-Clermont, A. N. (2007). Quando a cultura é considerada nas pesquisas em psicologia do desenvolvimento. *Educar em Revista*, 30, 65-76. Recuperado em 6 de maio, 2019, de <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000200005>

Nota sobre os autores

Rogério de Andrade Barros é doutor pela Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com doutorado-sanduíche em Université Rennes 2 – Fr. Professor-auxiliar do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Estadual de Feira de Santana. Graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. Tem formação em Psicanálise. E-mail: contaterogerio@gmail.com.

Denise Maria Barreto Coutinho é doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia, com doutorado-sanduíche em Princeton University – EUA. Professora-associada do Instituto de Psicologia e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em



Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Tem formação em Psicanálise. E-mail: denisecoutinho1@gmail.com.

Data de recebimento: 08/05/2019

Data de aceite: 03/02/2020