

Psicologia do Desenvolvimento em Portugal e Espanha: Temas de pesquisa, orientações teóricas, tendências emergentes. (*)

ORLANDO LOURENÇO (**)

Antes de começar a apresentação desta minha comunicação nas Primeiras Jornadas de Estudo da Sociedade Portuguesa de Psicologia, devo dizer que tal comunicação representa uma versão ligeiramente modificada da conferência por convite que apresentei ao Congresso IberoAmericano de Psicologia (Madrid, Julho de 1992), onde fui coordenador da área de Psicologia do Desenvolvimento. Porque tal conferência pretendeu ser uma revisão do estado da Psicologia do Desenvolvimento em Portugal e Espanha, os organizadores destas Jornadas de Estudo sobre «Psicologia, Portugal e a Europa» acharam por bem que essa minha conferência de Madrid fosse apresentada, como conferência plenária, nestas

Jornadas, em Coimbra. Essa era, aliás, a única possibilidade que tinha de poder corresponder ao convite amável dos organizadores deste Encontro para eu apresentar uma conferência plenária na área da Psicologia do Desenvolvimento.

Apresentar o «estado da arte» da Psicologia do Desenvolvimento em Portugal e Espanha ou em qualquer outro país, implica, contudo, correr pelo menos dois riscos consideráveis. Um deles é de carácter conceptual e tem a ver com a questão que pergunta quem pode e não pode ser considerado psicólogo do desenvolvimento. Dada a polémica em relação à própria noção de desenvolvimento, por um lado (ver Collins, 1982; Bronfenbrenner, Kessel, Kessen, & White, 1986), e aceite a diversidade dos modelos teóricos para o seu estudo, por outro (ver Miller, 1989; Marti, 1991), qualquer resposta a essa questão envolve opções, risco e polémica. Assumi-los-emos.

(*) Este texto foi apresentado, com ligeiras alterações, como conferência plenária no Congresso IberoAmericano (Madrid, Julho de 1992), e nas Primeiras Jornadas de Estudo da Sociedade Portuguesa de Psicologia (Coimbra, Novembro de 1992).

A correspondência referente a este artigo deve ser enviada para Orlando Lourenço, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1600 Lisboa.

(**) Professor Associado, com Agregação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Por exemplo, será que os Piagetianos Portugueses (e.g., Borges, 1983; Ferreira da Silva, 1982; Joyce-Moniz, 1985; Lourenço, 1990a; Marchand, 1991; Morgado 1988; Taborda, 1989) ou Espanhóis (e.g., Carretero, 1985; Bermejo, 1990; Coll, 1990; Marchesi, 1984; Marti, 1990) são mais desenvolvimentistas que os seus colegas Vygotskianos (e.g., Alvarez & Del Rio,

1990; González & Palacios, 1990; Rivière, 1990)? Em que extensão será possível considerar estudos de desenvolvimento aqueles que, embora podendo ter em comum a inclusão da variável idade, se inserem em abordagens tão diversas como são a estruturalista de tipo Piagetiano ou Kohlberguiano (e.g., Azevedo, 1988; Diaz-Aguado, 1989; Lourenço, 1991a), a socio-cultural de inspiração Yygotskiana ou Brunneriana (e.g., Fidalgo, 1991a; González & Palacios, 1990), a ecológica à Bronfenbrenner (e.g., Bairrão, Barbosa, Borges, Cruz, & Marcelo-Pinto, 1989; Campos, 1991; Del Rio & Alvarez, 1985; Lacasa & Herranz, 1989a), a psicobiológica à Brazelton e Trevarthen (e.g., Gomes Pedro, 1985; Perinat, 1982; Santos, Santos, & Alves, 1986), a do ciclo vital ou da «life-span» à Baltes (e.g., Blanco, 1985; Costa & Campos, 1990; Costa, 1992; Palacios, 1989; Simões, 1991), a da vinculação à Bowlby (e.g., Leal, 1985) ou aquelas ligadas à psicolinguística (e.g., Cary, 1990; Mendes, 1990; Pérez & Castro, 1988; Teberosky, 1989) e ao processamento da informação (e.g., Madruga, 1983; Pinto, 1990; Pozo & Carretero, 1991)? Será que o critério da idade é um critério distintivo da psicologia do desenvolvimento?

Ainda que fosse possível saber quem pode e quem não pode ser considerado psicólogo do desenvolvimento entre nós (i.e. Portugal e Espanha), punha-se o problema concreto de conhecer as suas produções mais representativas nessa área, o que não é fácil.

Por razões múltiplas, conhecemos melhor o que se passa nos Estados Unidos do que em qualquer outro país da Europa, ou mesmo entre nós. Correndo o risco de uma certa centração, devo expressar, por exemplo, que é raro alguém do meu país solicitar-me algum dos artigos que tenho publicado, embora já tenha recebido bastantes pedidos vindos do estrangeiro. Claro que não estou só nessa matéria!... Por vezes, fico com a ideia que as publicações dos autores Portugueses são, no nosso país, lidas apenas pelo próprio. Em Espanha, as coisas não são também muito diferentes!...

Como sugerido pelo título que vem no programa, esta comunicação pretende apresentar o «estado da arte» da Psicologia do Desenvolvimento em Portugal e Espanha. Isto é, apresentar os *temas de pesquisa* que mais têm despertado interesse nos psicólogos do desenvolvimento de

um e do outro país; identificar as *orientações teóricas* em que se enquadra essa pesquisa; e referir as suas *tendências emergentes*. Devido às dificuldades que já foram mencionadas, é muito provável que esta minha revisão esqueça linhas de pesquisa e tendências emergentes (podendo isto ser mais verdade em relação a Espanha do que em relação a Portugal), e que indique nomes e linhas de pesquisa que outros podiam considerar como estando ao lado, ou mesmo fora, de uma perspectiva de desenvolvimento. Em relação a quem faz pesquisa desenvolvimentista em Portugal preferimos pecar por excesso do que por defeito. Acima de tudo, o objectivo central desta comunicação é contribuir, na linha geral destas Jornadas, para a inserção da Psicologia Portuguesa no contexto Europeu e para a aproximação dos psicólogos do desenvolvimento cujas línguas-mãe são o Espanhol e o Português.

Esta nossa conferência está dividida em três partes. Na primeira parte, intitulada «Se queres ir longe, tem uma teoria», tecerei algumas considerações sobre o fenómeno do desenvolvimento psicológico, por um lado, e apresentarei o que podia ser designado como «uma concepção forte de desenvolvimento», por outro. Além de outras razões, decidi proceder assim por causa da apreciação muito crítica que, em 1985, Valsiner fazia de grande parte da pesquisa em psicologia do desenvolvimento. Em seu entender, essa investigação integra-se mais numa *psicologia diferencial de idades* do que, propriamente, numa pesquisa interessada no estudo dos *processos* de desenvolvimento. Em sintonia com Valsiner, sou da opinião que todo aquele que quisesse fazer pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento devia começar, primeiro, por reflectir sobre algumas das questões conceptuais que o fenómeno do desenvolvimento levanta inexoravelmente. Por exemplo, em que extensão é que o conceito de desenvolvimento é um conceito normativo antes de ser um conceito empírico? Pode muito bem acontecer que essa falta de reflexão esteja na base de pesquisas que se dizem desenvolvimentistas e que, quando muito, são pesquisa diferencial de idades. Talvez não faltassem exemplos em ambos os países!...

Na segunda parte, «Linhas de pesquisa e orientações conceptuais», referir-me-ei a algumas linhas de investigação e orientações teóricas que têm despertado mais interesse nos psicólogos

gos de ambos os países, e que, de um modo ou de outro, parecem revelar alguma preocupação com o desenvolvimento. Serão referidas, então, algumas afinidades temáticas e conceptuais entre a pesquisa evolutiva em Espanha e Portugal. Não houve nenhuma preocupação em se ser exaustivo. Faltar-me-ia tempo, conhecimento, e talvez competência.

Na terceira parte, «Tendências emergentes: Convergências e divergências», identificarei as tendências mais visíveis na pesquisa evolutiva de ambos os países. Serão mencionadas, então, algumas das razões que permitem compreender por que motivo os desenvolvimentistas Portugueses são mais Piagetianos, e os desenvolvimentistas Espanhóis, mais Vygotskianos.

SE QUERES IR LONGE, TEM UMA TEORIA

Em 1974, as Piagetianas Karmiloff-Smith e Inhelder afirmavam que todo aquele que quer ir longe tem de ter uma teoria. Retomavam, assim, a ideia de James Mark Baldwin, que clamava: «Dai-nos teorias, teorias, sempre teorias; deixai cada homem, que tem uma teoria, pronunciar a sua teoria.» Tudo isto parece particularmente importante no domínio da psicologia do desenvolvimento, já que o próprio conceito de desenvolvimento é um conceito normativo antes de ser um conceito empírico. Ou seja, é um conceito que apela para critérios de tipo lógico-normativo, não factual, para considerar que tal ou tal nível de desenvolvimento é mais avançado do que outro (ver Alexander, Druker & Langer, 1990).

Pode-se ter uma teoria em graus muito diversos. Do ponto de vista mais geral, toda a pessoa e, com mais razão ainda, todo o psicólogo, tem uma ou várias teorias, ainda que implícitas, que orientam as suas crenças ontológicas, epistemológicas e normativas. De facto, a chamada tese da «imaculação percepção» é cada vez menos aceite. Contudo, não era este tipo de teorias que era visado na afirmação «Se queres ir longe tem uma teoria». Com esta afirmação, essas autoras estavam clamando por novas maneiras de ver a realidade. No caso do desenvolvimento psicológico, por exemplo, há bastante concordância em se aceitar que Piaget (1983) abriu uma nova maneira de ver o desenvolvimento cognitivo, e

que Kohlberg (1984) foi capaz de considerar o desenvolvimento moral segundo uma perspectiva até então inexplorada. Tanto quanto sabemos, não houve, nem há nenhum psicólogo do desenvolvimento em Espanha ou em Portugal que seja teórico desse ponto de vista. O que é bem compreensível. Em nosso entender, contudo, parece ser cada vez maior a tendência dos psicólogos a efectuarem estudos empíricos relativamente ateóricos, estudos que correm o risco de converter a psicologia numa espécie de indústria internacional em busca de significações estatísticas cujo significado psicológico nem sempre é facilmente visível (ver Kupfersmid, 1988).

A forte influência de Vygotsky no pensamento dos psicólogos evolutivos Espanhóis (ver Del Rio & Alvarez, 1990), e a forte influência de Piaget nos psicólogos do desenvolvimento Portugueses podem constituir um bom antídoto contra tal risco. A prossecução de linhas de pesquisa básica ou fundamental seria também outro antídoto contra esse risco e, portanto, contra a secundarização do estudo dos processos de desenvolvimento.

Do nosso ponto de vista, os psicólogos do desenvolvimento terão tanto menos tendência a não confundir pesquisa desenvolvimentista e pesquisa diferencial de idades quanto mais optarem por «concepções fortes de desenvolvimento». Concepções deste tipo foram elaboradas, por exemplo, por Piaget (1983) ou Kohlberg (1984). Concepções ainda relativamente fortes de desenvolvimento foram elaboradas, entre outros, por autores como Vygotsky (1978), Bruner (1988), ou alguns teóricos da «life span» (e.g. Baltes, 1987). Concepções relativamente frouxas do fenómeno de desenvolvimento têm sido elaboradas, entre outros, por teóricos behavioristas (e.g., Bijou & Baer, 1980) e por alguns teóricos da psicologia cognitiva (e.g., Klahr, 1982). Concepções não evolutivas têm sido apresentadas por alguns teóricos do processamento da informação (e.g., Fodor, 1983). Não é altura de justificar estes pontos de vista. Seja-me permitido, contudo, apresentar, com base na perspectiva estruturalista de Kohlberg, o que seria uma concepção forte de desenvolvimento psicológico, concepção onde os constructos de *estádio, sequência e estrutura* seriam aspectos centrais (ver Kohlberg & Ryncarz, 1990). Tal concepção

implicaria a adopção das cinco seguintes características.

Primeiro. Interesse prioritário pelo estudo da emergência e evolução das estruturas de pensamento mais *gerais e universais*, em contraste com a aquisição de conhecimentos que têm uma natureza essencialmente cultural e que são preocupação central na educação e socialização da pessoa (ver Gardner, 1991). Haveria, aqui, uma certa oposição entre desenvolvimento, que remete mais para a natureza, e educação, que remete mais para a cultura. Como dizia Flavell (1970), a psicologia do desenvolvimento está mais interessada no estudo da pessoa enquanto sujeito, e menos no estudo dos sujeitos enquanto pessoas individuais.

Segundo. Tais estruturas de pensamento representariam formas interiorizadas de acção, ou seja, *estruturas operativas* de resolver problemas do mundo físico ou social, não níveis de reflexão ou de tomada de consciência. As operações lógico-matemáticas Piagetianas e as operações de justiça Kohlberguianas seriam bons exemplos deste tipo de estruturas operativas. Muitos níveis de pensamento adulto descritos pelos estudiosos desse período (e.g. Perry, 1970) são bons exemplos de posições reflexivas, não de estruturas operativas. Do mesmo modo, o conceito de «estruturas de vida», proposto por Levinson (1986) para a psicologia do desenvolvimento do adulto, seria também um bom exemplo de posição reflexiva, não de uma estrutura operativa ou forma de raciocínio para resolver problemas.

Terceiro. Tais estruturas operativas ou formas de raciocínio seriam susceptíveis de *formalização* em função de critérios lógico-normativos a partir dos quais é possível estabelecer um estágio ou nível relativamente final, por um lado, e hierarquizar os diversos níveis evolutivos, por outro. Deste ponto de vista, a polémica à volta do estágio pós-formal, como estágio mais avançado que o estágio formal Piagetiano, continuará em aberto enquanto os seus proponentes (ver Alexander & Langer, 1990; Commons, Richards & Armon, 1984) não forem capazes de mostrar que tal estágio representa uma solução operativa mais integrada, diferenciada, reversível e equilibrada que o estágio formal.

Quarto. Uma concepção forte de desenvolvimento distinguiria sempre entre *estrutura* (i.e. mudanças qualitativas) e *conteúdo* (i.e. mudan-

ças quantitativas) considerando que é a forma, não o conteúdo, que permite avaliar o nível de desenvolvimento da pessoa (ver Lourenço, 1992a). De referir que os estádios, níveis ou fases que têm sido propostos para o desenvolvimento adulto têm sido mais definidos em termos de conteúdo do que em termos de estrutura.

Quinto. Uma concepção forte de desenvolvimento consideraria as formas de pensamento mais gerais e universais que o sujeito vai construindo em interacção com o meio como níveis de *competência estrutural*, não como estratégias ou opções deliberadas de um sujeito auto-reflexivo.

Deve dizer-se, contudo, que a maior parte da pesquisa dita evolutiva em Portugal e Espanha é feita fora desta concepção de desenvolvimento (ver Palacios, Marchesi & Coll, 1990). Daí a existência de uma certa confusão conceptual entre os fenómenos do desenvolvimento, aprendizagem, socialização e educação, fenómenos que, embora relacionados, devem ser distinguidos. Sobretudo se estivermos interessados em ir longe!...

LINHAS DE PESQUISA E ORIENTAÇÕES CONCEPTUAIS

Reflectindo uma orientação generalizada, o desenvolvimento *cognitivo* parece ser uma preocupação constante em ambos os países. Essa pesquisa tem sido efectuada, sobretudo, segundo a perspectiva Piagetiana (e.g., Ferreira da Silva, 1968; Marti, 1981; Morgado, 1991; Pérez-López, 1990; Taborda, 1989; Bermejo & Oliva Lago, 1990) e do processamento da informação (e.g., De la Mata, 1988; Garcia, 1985; Madruga, 1983; Pinto, 1991). Autores há, contudo, que tentam integrar as abordagens Piagetiana e Neo-Piagetiana (e.g., Carretero, Asensio, & Pozo 1991), ou a perspectiva construtivista e a das chamadas concepções erróneas ou ideias alternativas (e.g., Carretero & Cascón; 1990; Pozo & Carretero, 1991; Sequeira & Leite, 1989).

Quanto a temas específicos da pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo, as *operações* Piagetianas ocupam lugar de destaque, quer em Espanha (e.g. Bethencourt & Torres, 1987; Gómez-Granel, 1985; Hernández-Pina, 1988; Serrano & Denia, 1987; Bermejo & Oliva Lago,

1990; Bermejo & Rodrigues, 1990), quer em Portugal (Fidalgo, 1991b; Marchand, 1986; Morgado, 1991). Tem havido também pesquisas sobre as condutas de *proporcionalidade* (e.g., Acevedo, Bolivar, López-Molina, & Trujillo, 1991; Corral, 1987), *raciocínio condicional* (e.g. Madruga, 1982, 1983; Quelhas, 1991), *inclusão de classes* (Alonso & Gutiérrez, 1985), *classificação* (Bermejo, 1985) e ligadas à *representação do espaço* (e.g., Enesco, 1985; Lopéz, Sánchez & Jiménez, 1988). Também há estudos, embora em menor número, sobre as operações *formais*, quer no sentido de fomentar a sua aprendizagem operatória (e.g., Ferreira da Silva, 1968), quer no sentido de ver quanto é que elas dependem da familiaridade dos conteúdos a que se aplicam (e.g., Carretero, 1985; Marchand, 1992). Dada a importância que Piaget concedeu nos últimos anos à *lógica das significações* (Piaget & Garcia, 1987), é de estranhar que não tenha havido ainda estudos sobre o impacte da implicação significativa na resolução de tarefas de pensamento formal. Em meu entender, este seria um tema de pesquisa interessante, já que permitiria responder a críticas feitas a Piaget de ter proposto modelos demasiado lógicos para o pensamento humano (ver Johnson-Laird & Byrne, 1991; Overton, 1990).

Ainda em relação ao desenvolvimento cognitivo segundo uma perspectiva Piagetiana, são de referir os estudos sobre o pensamento *analógico e metafórico* na criança do Piagetiano E. Marti (1986, 1988), em articulação com a distinção da criança entre a semelhança, diferença e identidade (Marti, 1981). A linguagem metafórica na criança é também um tema estudado na Universidade de Lisboa, embora de um ponto de vista mais Skinneriano que Piagetiano (Silva, 1986).

Quanto a linhas de pesquisa sobre desenvolvimento cognitivo, devem referir-se, também, a título de exemplo, os estudos sobre a aquisição de conceitos ligados ao ensino das C. Naturais (e.g., Pastor & Camps, 1989; Trindade, 1991), História (e.g., Carretero et al., 1991; Pozo, Asensio, & Carretero, 1986), Biologia (e.g., Jiménez & Fernández, 1989) e Mecânica (e.g., Sequeira & Leite, 1989), e os estudos sobre a interferência das concepções erróneas no domínio dos conceitos científicos e do raciocínio causal (e.g., Costa Pereira & Ribeiro, 1989; Otero & Brincones, 1987; Pozo, 1987; Pozo & Carretero, 1991).

A introdução recente do estudo das *teorias da mente* e da emergência das crenças falsas (ver Frye & Moore, 1991) também já teve eco, embora diminuto, na psicologia do desenvolvimento em Espanha (Rivière, Nùñez & Saria, 1992) e Portugal (Lourenço, 1992b). Dadas as implicações que as teorias da mente parecem ter na compreensão do autismo (Baron-Cohen, 1990), estranha-se que essa linha de pesquisa seja quase desconhecida no nosso país.

Em relação às linhas de pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo acabadas de referenciar, penso que seriam de destacar a de Carretero, Asensio e Pozo (1991), da Universidade Autónoma de Madrid, a de V. Bermejo e colaboradores (e.g., Bermejo & Oliva Lago, 1990; Bermejo & Rodrigues, 1990), da Complutense de Madrid, e a de Ferreira da Silva (1968), da Universidade de Coimbra. A primeira, sobre a representação do tempo histórico e explicações causais na adolescência, parece bastante heurística para a psicologia da educação, já que consegue articular desenvolvimento e ensino da História. A segunda, sobre a aquisição de cardinalidade pela criança, foi capaz de propor uma metodologia simples, mas engenhosa (i.e., contagem para a frente e para trás), que permite distinguir o que, até então, era difícil de separar, ou seja, permite distinguir o princípio de cardinalidade e a regra do «quantos são». Contudo, a utilização do conceito de estágio para designar as várias etapas da aquisição da cardinalidade parece-nos abusiva. A terceira foi capaz de mostrar, antes do aparecimento da obra clássica do conflito cognitivo (i.e., Inhelder, Sinclair & Bovet, 1974), as potencialidades da chamada aprendizagem operatória na emergência do pensamento formal. Pena foi que o seu autor não tenha continuado, quanto sabemos, essa linha de pesquisa.

O desenvolvimento cognitivo na perspectiva do *processamento da informação* e da *psicologia diferencial* é também uma linha de pesquisa em ambos os países. Poder-se-à referir, a título de exemplo, a linha de pesquisa sobre o desenvolvimento do raciocínio silogístico de Juan Madruga (1982, 1983) e do raciocínio diferencial de L. Almeida (1989).

A aquisição e o desenvolvimento da *linguagem* nas suas várias manifestações é outro tema que tem sido estudado em ambos os países. Em geral, essa investigação tem sido conduzida den-

tro de quatro perspectivas teóricas, sendo frequente a confluência de algumas delas nos mesmos autores: psicolinguística de inspiração Chomskiana (e.g., Delgado Martins & Cabral, 1981; Pérez-Pereira, 1991; Santiuste Vermejo, Barriguete & Ayala, 1991); processamento da informação, geralmente associado à perspectiva psicolinguística (e.g., Cary, Venhaege & Alves Martins, 1992; Madruga, Luque & Martin, 1989; Mayor, 1991; Mendes, 1990; Sánchez, 1988); estruturalista Piagetiana (e.g., Carvalho, 1989; Hernández-Pina, 1988; Sequeira, 1983; Triadó, 1982) e sócio-cultural à Vygotski e Bruner, esta última tendo bastantes representantes em Espanha, mas não em Portugal (e.g., Luque, 1991; Shum, Conde & Diaz, 1989; Vila & Boada, 1989; Vila & Zanón, 1989).

Quanto a temas estudados, por exemplo, tem havido linhas de pesquisa sobre a aquisição e o desenvolvimento de competências fonológicas/metafonológicas (e.g., Cabral, 1980/82; Cary, 1990; Clemente, 1987; González, 1989; Rueda, Sánchez & González, 1990), morfológico/sintáticas (e.g., Carvalho, 1989; Cortés & Vila, 1991; Pérez-Pereira, 1988; Pérez-Pereira & Singer, 1984; Vila & Elgstrom, 1987), semânticas (e.g., Carranza, Brito, & Torrecilla, 1984; Juncos, 1985; Pérez-Pereira, 1991; Santiuste Vermejo et al., 1991), e metalinguísticas (e.g., Cary, 1990; Clemente, 1985; Sim-Sim, 1988).

Dada a importância da aquisição da *escrita* e da *leitura* no desenvolvimento, em geral, e nas aprendizagens escolares, em especial, tais aquisições têm despertado interesse em autores de ambos os países, embora nem sempre de um ponto de vista evolutivo (ver Alonso & Mateos, 1985; Alves Martins, 1989; Cuetos, 1989; Del Río, 1985; Monge da Silva, 1991; Solé, 1987; Teberosky, 1989).

A investigação sobre a aquisição e o desenvolvimento de competências verbais *reguladoras* da própria acção é uma linha de pesquisa bastante dominante na psicologia evolutiva em Espanha (e.g., Lacasa & Herranz, 1990; Luque, 1987, 1991; Ramirez, 1987) e quase inexistente entre nós. Pensamos que isso se deve à forte influência de Vygotsky sobre os psicólogos evolutivos de Espanha. Como é sabido, Vygotsky, ao invés de Piaget, esteve sempre interessado em salientar o papel funcional e mediador da lingua-

gem na regulação da conduta (ver Rivière, 1990).

A aquisição da linguagem em contexto interactivo e *comunicativo* (i.e., a génese das competências comunicativas) é também outra linha de pesquisa mais presente na psicologia do desenvolvimento em Espanha que em Portugal. A influência da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e de Bruner em Espanha (ver Del Río, 1990; Vila, 1990) permite, de novo e em parte, compreender essa disparidade.

A título de exemplo, essa pesquisa tem incidido sobre a ontogénese dos formatos de acção conjunta Brunerianos (e.g., Perinat, Lalueza, Sadurni & Hernández, 1991), da aquisição e uso de termos deícticos (Shum et al., 1989), etc. O estudo da competência comunicativa de bebés e crianças existe também entre nós, embora nessa pesquisa seja menos visível a influência de Bruner e Vygotski e mais manifesta a influência da perspectiva psicanalítica e da vinculação (e.g., Borges, 1982; Leal, 1985), da perspectiva Piagetiana (e.g., Simões, 1990), e da perspectiva de Brazelton (e.g., Anderson, Ferreira, Monteiro, Fiadeiro, Patrício, Carvalho, Garcia & Gomes Pedro, 1989; Santos et al., 1986). Mesmo assim, a linha de pesquisa sobre a construção de metábolos ou estruturas pré-simbólicas pela criança de R. Leal, da Universidade de Lisboa, aproxima-se da ideia dos *formatos* de Bruner (1982) e da *intersubjectividade* primária e secundária de Trevarthen (1982).

Dada a diversidade linguística em Espanha, é natural que tenham surgido pesquisas sobre o bilinguismo (ver Fernández, Tembleque & Sánchez, 1986; Siguan, 1985; Vila, 1986). Entre nós, tem havido alguns estudos sobre a amplitude de memória em bilingues (e.g., Pinto, 1991),

Em Portugal, a temática do desenvolvimento *social* é bastante estudada. A maior parte da investigação sobre essa temática é feita numa perspectiva sobre o desenvolvimento *interpersonal* inspirados nos trabalhos de R. Selman (e.g. Coimbra & Campos, 1990), sobre o desenvolvimento da *identidade* com base na obra de Marcia (e.g. Costa & Campos, 1990), sobre o desenvolvimento do *auto-conceito* na adolescência (e.g., Faria & Fontaine, 1990; Pereira, 1991; Veiga, 1988), e sobre o desenvolvimento dos *estereótipos sexuais* em crianças no contexto de um projecto de pesquisa intercultural (Neto, Williams &

Widner, 1991). Estes investigadores trabalham na Universidade do Porto (e.g., Neto), de Lisboa (e.g., Veiga) e no Instituto Superior de Psicologia Aplicada (e.g., Frederico Pereira).

O estudo do desenvolvimento *moral* dentro da linha de Kohlberg tem sido conduzido na Universidade do Minho (e.g., Formosinho, 1986), de Aveiro (e.g., Marques, 1989) e de Lisboa (e.g. Lourenço, 1992a). Nesta última, tem havido também estudos sobre o desenvolvimento da *invariância do self* (Joyce-Moniz, 1976), da *auto-afirmação* (Silva, 1985), das *emoções* (Sá, 1989), do *altruísmo* em crianças segundo uma perspectiva Piagetiana (Lourenço, 1990a, 1992c), sobre a polémica Gilligan/Kohlberg quanto à *ética do cuidado e da justiça* (Azevedo, 1988; Lourenço, 1991a), e sobre o desenvolvimento da *carreira* no contexto da orientação escolar e profissional, apelando, em especial, para a teorização de D. Super (Marques & Caeiro, 1991). Deve também referir-se a linha de pesquisa sobre o estudo psicológico dos *valores* no âmbito do projecto internacional «The Work Importance Study» (Marques, 1989).

Em Espanha, o desenvolvimento sócio-cognitivo tem também atraído investigadores de várias Universidades. A título de exemplo, deve referir-se a linha de pesquisa sobre a competência social de alunos *rejeitados* por companheiros, de Diaz-Aguado (1990), da Complutense, e os estudos de Juan Delval (1989), da Autónoma de Madrid, sobre o conhecimento pela criança dos sistemas e instituições sociais.

Muitos outros aspectos do desenvolvimento social têm sido também objecto de pesquisa em Espanha, embora nem sempre seja visível uma perspectiva de desenvolvimento. Por exemplo, tem havido estudos sobre o desenvolvimento do comportamento de *ajuda* com base na distinção de Batson (1990) entre desconforto pessoal («personal distress») e empatia (e.g., Fuentes, 1989), sobre a distinção entre *moralidade e convenção* com base na obra de Turiel (e.g., Borrego, 1991; Enesco & Del Olmo, 1987; Goñi, 1989) e sobre o desenvolvimento do *raciocínio pró-social* inspirado na obra de Eisenberg (e.g., González & Padilha, 1990).

Também existem Kohlberguianos em Espanha (e.g., Buxarraís, Martínez, Puig & Trilla, 1989), assim como estudos que validaram o teste de Definir Valores Morais de J. Rest (Peréz-Del-

gado, Mestre & Molto, 1990), como, aliás, também já foi feito em Portugal (Lourenço & César, 1991). Não tenho notícia da existência de Gilliganas em Espanha falando «Numa Voz Diferente» daquela em que falam os homens!... Há também pesquisa sobre o desenvolvimento dos valores escolares (e.g., Beltran, 1991), interpersonais (e.g., De la Caba, 1991) e sobre o desenvolvimento emocional e sócio-afectivo (e.g., Carrera, Mallo & Fernández-Dols, 1988; Iglesias, Loeches & Serrano, 1989; Luengo & Ortega, 1991). Podem ainda referir-se alguns estudos ligados à promoção da prosocialidade (e.g., Roche, 1991) e da conduta altruísta (e.g., Ortiz, Apodaka, Eceiza, Etxebarria, Fuentes & López, 1991), bem como outros estudos sobre a aquisição da identidade sexual (López, 1984).

O interesse pela conceptualização e desenvolvimento de *atribuições causais* e *crenças sobre o controlo* é também visível em autores Espanhóis (e.g., Alonso, 1984; Diego Vallejo & Diego Vallejo, 1990; Palenzuela, 1988) e Portugueses (e.g., Barros, Barros & Neto, 1990; Lourenço, 1988).

Em relação à pesquisa sobre desenvolvimento sócio-cognitivo, em geral, talvez devessem ser salientadas, entre outras, as linhas de pesquisa de Dias-Aguado (1990), da Complutense de Madrid, sobre o desenvolvimento da competência social de crianças com inadaptação socio-emocional, a de Orlando Lourenço (1990a, 1992c), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa, sobre o desenvolvimento do altruísmo na criança, e a de Mário de Azevedo (1988), da Faculdade de Ciências de Lisboa sobre a proclamada orientação da mulher para a ética do cuidado (Gilligan, 1982).

A primeira autora foi capaz de articular pressupostos fundamentais da teoria de Piaget e de Vygotsky para elaborar programas que visam fomentar a competência social de crianças rejeitadas. O segundo autor, por sua vez, foi capaz de relacionar dois micromodelos Piagetianos (um mais funcional e outro mais estrutural) e propor uma perspectiva para o desenvolvimento do altruísmo da criança que alguns críticos têm considerado bastante original. O terceiro autor, finalmente, apresenta dados que parecem mostrar que a proclamada superioridade da mulher em relação ao homem quanto à ética do cuidado está longe de ser comprovada empiricamente.

A temática do desenvolvimento em *contexto* está na moda em Espanha. Do meu ponto de vista, isso deve-se a três razões fundamentais, uma externa e duas internas. A externa tem a ver com a afirmação crescente do movimento da «life-span» no âmbito internacional. As internas têm a ver com a articulação que existe entre psicologia do desenvolvimento e educação, por um lado, e com a forte presença de Vygotsky e da sua perspectiva sócio-cultural, por outro (ver Alvarez, 1990).

É obvio que os diversos contextos em que o sujeito vive são de enorme importância no desenvolvimento das suas várias competências. Contudo, sendo defensor de uma concepção forte do desenvolvimento, interrogo-me se os estudos que procuram mostrar a influência do contexto no desenvolvimento não são, por vezes, mais estudos de socialização do que, propriamente, pesquisas evolutivas. Deste ponto de vista, não acredito tanto nas virtualidades da síntese entre desenvolvimento e educação como parece acontecer com alguns colegas Espanhóis (e.g., Alvarez & Del Rio, 1989; Coll, 1990). Em última análise, educação e desenvolvimento parecem visar objectivos diferentes, apresentando, portanto, tensões inevitáveis (ver Gardner, 1991).

A título de exemplo das pesquisas efectuadas sobre tal temática, devo mencionar, na *zona do desenvolvimento proximal* de Vygotsky, a linha de pesquisa sobre as crenças dos pais a respeito da educação e desenvolvimento dos seus filhos de J. Palacios (1990) e colaboradores (e.g., Palacios, González & Moreno, 1991), da Universidade de Sevilha, e de uma outra linha de pesquisa, com representantes em Espanha (e.g., Cortés & Vila, 1991; Perinat et al., 1991; Shum, 1988; Vila & Elgstrom, 1987), e Portugal (e.g., Fidalgo, 1991a), que recorre, em geral, a estudos micro-longitudinais para analisar a influência das interações de tipo Vygotskiano na aquisição de competências linguísticas, comunicativas e cognitivas.

O interesse pela influência das *crenças e atitudes parentais* na educação e desenvolvimento dos filhos é também uma linha de pesquisa que interessa a autores Portugueses da Universidade de Lisboa (Barros, 1992), de Coimbra (Abreu, Silva & Borges, 1990), do Porto, (Santos et al., 1986), e do ISPA (Pires, 1992).

A temática do desenvolvimento em contexto tem despertado também o interesse de investigadores da Universidade do Porto (e.g., Fontaine, 1991), do Minho (e.g., Almeida, 1989), de Aveiro (ver Tavares, Alarcão, Almeida & Moreira, 1990) e da Nova de Lisboa (Detry, 1991). Devo mencionar, de modo especial, o Projecto Pré-Primário que é um estudo cooperativo transnacional, de que a Espanha também faz parte, através do qual se pretende obter um panorama sobre os contextos de socialização que interferem no desenvolvimento da criança (Bairrão et al., 1989).

A temática do desenvolvimento em contexto está também presente nos estudos que podiam ser chamados de *desenvolvimento aplicado*, ou seja, naqueles estudos onde se procura fomentar, de forma deliberada, o desenvolvimento. Esta linha de pesquisa tem emergido, com algum vigor, em ambos os países, já que cruza desenvolvimento e educação (ver Coll, Palacios & Marchesi, 1990; Joyce-Moniz, 1988a). Parece-me que é possível destacar cinco perspectivas teóricas na pesquisa sobre essa temática. Uma delas, baseada em Piaget ou nos seus continuadores, e talvez mais acentuada em Portugal do que em Espanha, recorre à metodologia do confronto e do conflito cognitivo/sócio-cognitivo para desenvolver, em geral, competências de tipo estrutural (e.g., Barros, 1992; Botelho, 1991; Marchand, 1986; Mata, 1991; Morgado, 1988). A segunda, mais acentuada em Espanha do que em Portugal, tem por base as ideias Vygotskianas da origem social do conhecimento e da zona de desenvolvimento proximal, e recorre a vários tipos de interacção social para promover na criança competências diversas (e.g., González & Palacios, 1990; Fidalgo, 1991a). A terceira procura fomentar o desenvolvimento articulando os pontos de vista de Piaget e de Vygotsky (del Caño, 1990; Lacasa & Herranz, 1989b; 1990). A quarta perspectiva procura mobilizar o desenvolvimento no contexto da teoria relacional da motivação humana (e.g., Abreu, Leitão, Santos & Paixão, 1988). A quinta, finalmente, baseia-se na psicologia cognitiva, em geral, e no processamento da informação, em especial (ver Sierra & Carretero, 1990), e recorre, entre outras, a estratégias metacognitivas (e.g., Monereo, 1990; Peixoto, 1991; Valente, Gaspar, Lobo, Salema, Morais & Cruz, 1989) e de memória e metamemória (e.g., Aguiar, 1992; Diaz & Rodrigo, 1989; Madruga

et al., 1989), que visam, sobretudo, a promoção do sucesso escolar.

A linguagem *LOGO* tem sido utilizada também como instrumento de promoção do desenvolvimento, quer por autores Portugueses (e.g., Marchand, 1989; Miranda, 1990; Morgado, 1990), quer Espanhóis (e.g., Bautista, 1986).

O desenvolvimento *atípico*, ou desenvolvimento associado a deficiências sensoriais e mentais, bem como a temática do ensino especial têm também merecido atenção da parte de autores Portugueses e Espanhóis (e.g., Delgado & Godoy, 1985; Montenegro, 1982). Por exemplo, tem havido linhas de pesquisa sobre o desenvolvimento da *psicomotricidade* com base na obra de Wallon (e.g., Fonseca, 1992; Rodrigues, 1987), e sobre a despistagem de crianças da escola primária com manifestações de dislexia-disortografia (e.g., Montenegro, 1974). Outros estudos sobre ensino especial e deficiências sensoriais têm sido efectuados na perspectiva do processamento da informação (e.g., Fernández, Ochaita & Rosa, 1988), ou baseados, sobretudo, na obra de Algozzine (e.g., Correia, 1983). Deve também referir-se a linha de pesquisa sobre as particularidades do desenvolvimento operatório associadas à debilidade (e.g., Bairrão, 1971; Marchand, 1986) e aos invisuais (e.g., Ochaita & Rosa, 1988; Rosa & Huertas, 1988). Como o mau trato de crianças pode ser origem de desenvolvimento atípico, esse terrível fenómeno está também a despertar interesse em ambos os países (e.g., Musitu, Garcia, Garcia & Castelló, 1988).

Antes de terminar esta apresentação muito incompleta de linhas de pesquisa e tendências conceptuais na psicologia do desenvolvimento em Portugal e Espanha, devo mencionar uma linha de investigação bastante vigorosa, embora orientada para contextos clínicos e educacionais. Refiro-me às pesquisas baseadas nas teses *constructivistas e desenvolvimentistas* de Joyce-Moniz (e.g., 1985, 1988b; 1989; Barros, 1992; Cruz, 1992), da Universidade de Lisboa, e de O. Gonçalves (1989), da Universidade do Minho. Trata-se, em síntese, de propor uma concepção e uma orientação desenvolvimentista para os objectivos e metodologias da intervenção psicoterapêutica e educacional. Trata-se de uma metodologia duplamente desenvolvimentista. É por isso que a referimos aqui.

Termino esta secção lembrando uma grande ausência na psicologia do desenvolvimento de ambos os países. Refiro-me à falta de estudos sobre o desenvolvimento do pensamento ou *racionismo estético*. Sendo forte a presença de Vygotsky na psicologia evolutiva e educacional em Espanha, por um lado, e tendo-se ele interessado pela psicologia para esclarecer os fenómenos da criação artística, por outro, tal carência é paradoxal. Deixo uma pergunta que já formulei noutra local (Lourenço, 1991b): «Como podemos procurar o bem e o verdadeiro se nos esquecermos do belo?» (p. 257).

TENDÊNCIAS EMERGENTES: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Após esta apresentação muito ligeira e incompleta de algumas linhas de pesquisa e orientações conceptuais da psicologia do desenvolvimento em Portugal e Espanha, talvez seja possível identificar, de modo muito tentativo, algumas tendências emergentes. Dizemos de modo tentativo, porque a identificação das tendências emergentes nessa pesquisa só poderia ser feita após uma revisão relativamente exaustiva, o que não aconteceu.

Uma das tendências emergentes nessa pesquisa é a existência de um certo *mimetismo científico*. Por outras palavras, é relativamente escassa a investigação que é feita a partir de linhas de pesquisa que tomam como referência temática, conceptual ou metodológica ideias de autores do seu país, o que é bastante compreensível, dada a preponderância da psicologia de língua inglesa, por um lado, e a criação recente das Faculdades de Psicologia em ambos os países, por outro.

Prova desse mimetismo parece-me ser o facto de haver bastante paralelismo quanto a linhas de pesquisa nos dois países, por um lado, havendo, no entanto, um acentuado *desconhecimento mútuo*, por outro. Este desconhecimento mútuo parece-me ser outra tendência emergente na psicologia do desenvolvimento de ambos os países. Tal mimetismo nota-se também no facto da infância continuar a ser o período de desenvolvimento mais estudado, havendo um relativo esquecimento da adolescência e, mais ainda, da vida adulta e dos idosos. Por exemplo, a escolha aleatória de dois anos da Revista «Infancia y

Aprendizaje» (1989/1990) mostra-nos o seguinte quadro: Dos 37 estudos publicados que pertencem a autores Espanhóis, há 26 sobre crianças (até aos 12 anos), 7 sobre adolescentes, (12-18 anos), 4 sobre adultos (18-65 anos) e nenhum sobre idosos. Esta *centração na infância* parece menos visível em Portugal, embora isso seja difícil de substanciar porque não há nenhuma Revista dedicada em exclusivo à pesquisa evolutiva, e porque as poucas Revistas dedicadas à pesquisa psicológica entre nós contêm poucos estudos empíricos. Por exemplo, nos três últimos números da Revista «Psychologica» (1990/1991), publicada em Coimbra, só 7 dos 33 artigos é que são de pesquisa empírica. Contudo, nesses 7 estudos, há 2 amostras de crianças, 4 de adolescentes, 4 de adultos e 1 de idosos.

Embora a pesquisa evolutiva em Espanha sobre a aquisição de competências linguísticas e comunicativas utilize bastante a metodologia longitudinal, tal metodologia é ainda pouco comum, sobretudo se pensarmos na sua importância para o estudo dos processos de mudança, que devia ser o objectivo prioritário de qualquer pesquisa desenvolvimentista. Por exemplo, nos números da Revista «Infancia y Aprendizaje» referidos, há apenas 3 estudos longitudinais (Garido, Vasquez & Martínez, 1990; Jiménez & Artiles, 1990; Shum et al., 1989), entre os 30 reportados. Mesmo que um ou outro dos 27 restantes pudesse ser considerado micro-longitudinal, esse quadro pouco se alteraria. Em Portugal, o cenário é mais escuro. Por exemplo, em seis números (1985/1990) da Revista «Cadernos de Consulta Psicológica», assumidamente orientada para o estudo do desenvolvimento humano, só consegui identificar um artigo longitudinal (Lourenço, 1990b). A *escassez de pesquisa longitudinal* parece ser, pois, outra tendência emergente na pesquisa evolutiva de ambos os países, sobretudo em Portugal.

Outra tendência que parece emergir é a relativa união entre *desenvolvimento/educação*, tendência que me parece mais visível em Espanha do que em Portugal. Além de outras razões, tal diferença pode ter a ver, como já foi assinalado, com a forte influência de Vygotsky sobre os psicólogos evolutivos de Espanha (ver Alvarez & Del Rio, 1990) e com a existência frequente de Departamentos de Psicologia Evolutiva e Educação nas Universidades Espanholas. Nas Faculda-

des de Psicologia e de Educação, em Portugal, a Psicologia do Desenvolvimento é apenas uma Cadeira integrada nos planos de estudo de Licenciaturas e de alguns mestrados, não havendo qualquer curso de mestrado nessa área tão importante da Psicologia. A este respeito é curioso referir que a criação recente de um curso de mestrado sobre desenvolvimento da criança aconteceu na Faculdade de Motricidade Humana, não em qualquer Faculdade de Psicologia.

Do nosso ponto de vista, a síntese entre desenvolvimento e educação é uma arma de dois gumes. Por um lado, parece desejável que o desenvolvimento possa perspectivar a acção educativa, e que a educação seja considerada um potente factor de desenvolvimento. Contudo, essa articulação pode contribuir para um certo ecletismo teórico, ou seja, para uma certa *confusão conceptual* entre os fenómenos do desenvolvimento, por um lado, e os fenómenos de educação, aprendizagem e socialização, por outro. Seja como for, parece-me que reina uma certa confusão conceptual na pesquisa evolutiva nos nossos países entre esses vários conceitos, o que seria outra das suas tendências emergentes. Seria possível, por exemplo, citar várias pesquisas que falam em promover o desenvolvimento, quando, afinal, se limitam a promover uma série de competências muito episódicas e contextuais. Tal confusão pode ser responsável, em parte, pelo abuso de *métodos estatísticos*, em desfavor dos qualitativos, que é talvez uma das questões mais delicadas a enfrentar, não apenas pela psicologia do desenvolvimento, mas por toda a psicologia. Como dizia P. Meehl (1978), «a ideia de tudo fazer para rejeitar a hipótese nula [com a complexidade estatística que induz, muitas vezes]... é um erro terrível, uma estratégia científica pobre, e uma das piores coisas que ocorreu na história da psicologia» (p. 817).

Outra tendência emergente, esta de sinal muito positivo, é a *publicação em Revistas Internacionais* de estudos e investigações de autores de ambos os países, embora com vantagem para Espanha. Isto significa, em geral, reconhecimento de qualidade segundo critérios da comunidade científica internacional. Isto é de realçar, tanto mais que é relativamente recente a criação de Faculdades de Psicologia em ambos os países e contamos com pouco apoio do «poder», que

prefere mais os tecnológicos do que os cientistas sociais.

A extensão desta comunicação já ultrapassou os seus limites. Quero apenas salientar uma ideia final. Após o meu ligeiro contacto com a psicologia do desenvolvimento de Espanha, ficou-me a impressão que a perspectiva sócio-cultural de Vygotsky, «o visionário do futuro» (Martin Bravo, 1991), é o seu maior referencial teórico. Para a maior parte dos desenvolvimentistas Portugueses, esse referencial continua a ser Piaget. Dada a importância da teoria na pesquisa, pareceu-me interessante especular sobre as razões que levam, de modo geral, os desenvolvimentistas Portugueses a ser mais *Piagetianos* e os evolutivos Espanhóis a ser mais *Vygotskianos*. Além de outras, sou capaz de ver quatro razões.

Uma delas deve-se ao facto da articulação entre *educação e desenvolvimento* ser mais acentuada em Espanha do que em Portugal, como se depreende da existência frequente de Departamentos de Psicologia Evolutiva e Educação nas Universidades Espanholas, mas não nas Portuguesas. Como é sabido, Vygotsky, através do princípio da origem social do conhecimento e do princípio da zona de desenvolvimento proximal deixou um legado teórico muito propício para tal articulação. Piaget, ao invés, esteve sobretudo interessado em captar os processos intra-individuais e sempre se afastou de uma perspectiva socializante para o desenvolvimento.

Outra razão para tal divergência deve-se ao facto de muitos desenvolvimentistas Portugueses terem vindo, por razões diversas, da área da *Filosofia*, ninguém contestando que Piaget foi, antes de tudo, um epistemólogo.

A terceira deve-se ao facto dos psicólogos evolutivos Espanhóis terem, de modo geral, mais *contactos internacionais* que os seus colegas Portugueses. A realização, em Setembro passado, da «V Conferência sobre Psicologia do Desenvolvimento na Europa», em Sevilha, testemunha esse facto. Ora, como se sabe, agora está na moda o estudo do desenvolvimento em contexto, aparecendo então a obra de Vygotsky como um referencial teórico importante (ver Wertsch, 1985).

Uma quarta razão é altamente especulativa. O escritor Português Fidelino de Figueiredo disse um dia, penso que no seu livro «As Duas Espanhas», que os Reis Católicos, ao unificarem a

Espanha, a dividiram para sempre; ou seja, fizeram dela um país de países. O problema do contexto ou dos *contextos* não se faz sentir tanto em Portugal, que é um país mais uno e, onde, por exemplo, não há rivalidades linguísticas. Será que isto, ao invés do que se passa com os nossos colegas Espanhóis, nos predispõe mais para o sujeito Piagetiano, epistémico e geral, e menos para o sujeito Vygotskiano, psicológico e contextual?

Termino com um agradecimento aos colegas de ambos os países que, pela sua ajuda no envio de artigos ou de informações solicitadas, tornaram possível esta comunicação sobre tendências emergentes na Psicologia do Desenvolvimento de ambos os países. A omissão de linhas de pesquisa existentes e do nome dos seus autores teve a ver com o meu desconhecimento e não com o seu menor valor. Mais do que apresentar o «estado da arte», quisemos dar um pequeno contributo para aproximar os dois países entre si, por um lado, e com a Europa, por outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M., Leitão, L., Santos, E. & Paixão, M. (1988). Mobilização de potencialidades de desenvolvimento cognitivo e promoção do sucesso escolar. *Psychologica*, 1: 1-26.
- Abreu, M., Silva, J. & Borges, G. (1990). *School achievement and parental attitudes toward school and their children's future*. 22nd International Congress of Applied Psychology, Kyoto.
- Acevedo, J., Bolívar, J., López-Molina, E. & Trujillo, M. (1991). Modelos de razonamiento en dos tareas de proporcionalidad. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44: 175-182.
- Aguiar, M.S. (1992). *Estratégias de memorização intencional transmitidas pela escola*. Universidade de Lisboa (Tese de doutoramento em preparação).
- Alexander, C., Druker, S. & Langer, E. (1990). Introduction: Major issues in the exploration of adult growth. In *Higher stages of human development* (C. Alexander & E. Langer, Eds.), Oxford: Oxford University Press.
- Alexander, C. & Langer, E. (1990) (Eds.). *Higher stages of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Almeida, L. (1989). Gender and social class effects on differential reasoning tasks performance with portuguese secondary students. *Personality and Individual Differences*, 10: 565-572.

- Alonso, J. (1984). Atribución de la causalidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva: evidencia empírica. *Infancia y Aprendizaje*, 26: 31-46.
- Alonso, J. & Gutiérrez, F. (1985). Comprensión de la inclusión jerárquica de clases. Estudio evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 35/36: 69-95.
- Alonso, J. & Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento, evolución. *Infancia y Aprendizaje*, 31/32: 5-19.
- Alvarez, A. (1990). Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51/52: 41-77.
- Alvarez, A. & Del Rio, P. (1990). Una aportación española al programa de la psicología histórico-cultural del desarrollo y la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 51/52: 5-14.
- Alvarez, A. & Del Rio, P. (1989). Del paradigma a la eficacia y de la práctica al sentido: Está averiado el ascensor en la psicología española? *Infancia y Aprendizaje*, 45: 3-6.
- Alves-Martins, M. (1989). Apprendre à écrire. In *L'entrée dans l'écrit*. Toulouse: PUB.
- Anderson, F., Ferreira, A., Monteiro, M., Fiadeiro, I., Patrício, M., Carvalho, A., Garcia, F. & Gomes Pedro, J. (1989). Abordagem descritiva da reacção à situação de «still-face» na diade mãe-bebé. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 25: 109-132.
- Azevedo, M. (1988). *Moral orientation of males and females facing conflicts of duties*. Universidade de Iowa (Tese de doutoramento).
- Bairrão, J. (1971). Introdução ao estudo da debilidade das estruturas cognitivas na debilidade. *Revista Portuguesa de Deficiência Mental*, 1: 349-355.
- Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, I., Cruz, O. & Marcelo-Pinto, I. (1989). Care and education for children in Portugal. In *How nations serve children* (P. Olmsted & Weikart, Eds.), Michigan: High Scoop Press.
- Baltes, P. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23: 611-626.
- Baron-Cohen, S. (1990). Autismo: Uma alteração cognitiva específica de «cegueira mental». *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV: 407-430.
- Barros, L. (1992). *Intervenção desenvolvimentista para mães de bebés de risco*. Universidade de Lisboa (Tese de doutoramento).
- Barros, J., Barros, A. & Neto, F. (1990). Locus of control and academic achievement among secondary students: A refutation of a theoretical expectation. In *European Perspectives in Psychology*, Vol. 1 (P. Drenth et al., Eds.), Chichester: Wiley.
- Batson, C. (1990). How social an animal? The human capacity for caring. *American Psychologist*, 45: 336-346.
- Bautista, A. (1986). Una introducción a los espacios vectoriales y al lenguaje logo a través del ordenador. *Infancia y Aprendizaje*, 33: 99-118.
- Beltran, J. (1991). *Valores educativos en estudiantes de segundo curso de pedagogia*. I Congreso Internacional de Psicología y Educación, Madrid (21-23 de Noviembre, 1991).
- Bermejo, V. (1985). Estudio evolutivo de las conductas de clasificación en el niño. *Infancia y Aprendizaje*, 31/32: 211-227.
- Bermejo, V. (1990). *El niño y la aritmética*. Barcelona: Paidós.
- Bermejo, V. & Oliva Lago, M. (1990). Developmental processes and stages in the acquisition of cardinality. *International Journal of Behavioral Development*, 13: 231-250.
- Bermelo, V. & Rodrigues, P. (1990). Relevancia de algunos factores de problemas aditivos. *Investigaciones Psicológicas*, 8: 23-40.
- Bethencourt, J. & Torres, E. (1987). La diferencia de sexo en la resolución de problemas aritméticos: un estudio transversal. *Infancia y Aprendizaje*, 38: 9-20.
- Bijou, S. & Baer, D. (1980). *O desenvolvimento da criança: Uma análise comportamental*. S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Blanco, A. (1985). Factores psicosociales de la vida adulta. In *Psicología evolutiva 3* (M. Carretero et al., Eds.), Madrid: Alianza.
- Borges, I. (1983). *A organização do objecto e os primeiros anos de vida*. Lisboa: A Regra do Jogo.
- Borrego, C. (1991). *Convenciones escolares y cultura infantil*. I Congreso Internacional de Psicología y Educación, Madrid (21-23 de Noviembre, 1991).
- Botelho, D. (1991). Interacção e desenvolvimento: Análise procedimental de situações de resolução e co-resolução de um problema em cinco grupos de idades. *Análise Psicológica*, IX(3/4): 435-443.
- Bronfenbrenner, U., Kessel, F., Kessen, W. & White, S. (1986). Toward a critical social theory of developmental psychology. *American Psychologist*, 41: 1218-1230.
- Bruner, J. (1982). The formats of language acquisition. *American Journal of Semiotics*, 1: 1-16.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Buxarrais, M., Martínez, M., Puig, J. & Trilla, J. (1989). *Democratic culture: Ethics, education and community*. 14th Annual Conference of the AME, California, 9-11 de Noviembre, 1991.
- Cabral, V. (1980/82). Configuração multidimensional nos erros de percepção das consoantes. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 17/19: 179-206.
- Campos, B. (1991). Psychological intervention and human development. In *Psychological intervention and human development* (Campos, Ed.), Porto: Instituto de C.P.F.D.

- Carranza, J., Brito, A. & Torrecilla, G. (1984). Un estudio sobre la comprensión de términos espacio-temporales en niños de 4 a 6 años. *Infancia y Aprendizaje*, 26: 111-119.
- Carrera, P., Mallo, M. & Fernández-Dols (1988). El desarrollo de la comprensión del contexto de la expresión emocional. *Infancia y Aprendizaje*, 42: 65-80.
- Carretero, M. (1985). El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud: Las operaciones formales. In *Psicología Evolutiva 3* (M. Carretero et al., Eds.), Madrid: Alianza.
- Carretero, M., Asensio, M. & Pozo, I. (1991). Cognitive development, historical time representation and causal explanations in adolescence. In *Learning and instruction. Vol. III: European research in an international context* (M. Carretero et al., Eds.), Oxford: Pergamon Press.
- Carretero, M. & Cascón J. (1990) Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia. In *Desarrollo psicológico y educación* (J. Palacios et al., Eds.), Madrid: Alianza.
- Carvalho, J. (1989). *A evolução das estruturas sintáticas no texto escrito e o desenvolvimento intelectual*. Universidade do Minho (Tese de mestrado).
- Cary, M. (1990). Será a consciência fonológica um todo homogéneo? A evidência dos iletrados. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26: 57-94.
- Cary, M., Verhaeghe, A. & Alves Martins, M. (1992). *Efeitos diferenciados do treino metafonológico em unidades de vários níveis de estrutura sobre a habilidade de análise fonémica em crianças Portuguesas de idade pré-escolar* (em preparação).
- Clemente, M. (1987). Habilidad de análisis fonético y adquisición de la lectura en los sistemas alfabéticos. *Infancia y Aprendizaje*, 37: 11-18.
- Clemente, R. (1985). Las capacidades gramaticales en el desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 31/32: 203-210.
- Coimbra, J. & Campos, B. (1990). Organization of experience and organization of action-related thought: A décalage in the adolescent's interpersonal development. In *Interpersonal and identity development: New directions* (C. Vandenplas-Holper & B. Campos, Eds.), Porto: Instituto de C.P.F.D.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la educación. In *Desarrollo psicológico y educación*, II (C. Coll et al., Eds.), Madrid: Alianza.
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (1990) (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación*, II. Madrid: Alianza.
- Collins, W. (1982) (Ed.). *The concept of development*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Commons, M., Richards, F. & Armon, C. (1984). *Beyond formal operations*. New York: Praeger.
- Corral, A. (1987). El aprendizaje de la estrategia de comparación de proporciones. *Infancia y Aprendizaje*, 37: 33-43.
- Correia, L. (1983). An assessment program for Portuguese bilingual children. *Bilingual Journal*, 7: 18-21.
- Cortés, M., & Vila, I. (1991). Uso y función da las formas temporales en el habla infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 53: 17-43.
- Costa, E. (1992). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Lisboa: INIC.
- Costa, E. & Campos, B. (1990). Socio-educational contexts and beginning university students' identity development. In *Interpersonal and identity development: New directions* (C. Vandenplas-Holper & B. Campos, Eds.), Porto: Instituto de C.P.F.D.
- Costa-Perreira, D. & Ribeiro, M. (1989). Conceções erróneas sobre energia, entropia e conceitos afins em alunos do ensino terciário. *Revista Portuguesa de Educação*, 2: 7-12.
- Cruz, J. (1992). *Metodologia construtivista e desenvolvimento para prevenção de reacções ansiogéneas, depressogéneas e dolorosas em pacientes de cirurgia cardíaca*. Universidade de Lisboa (tese de doutoramento não publicada).
- Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y Aprendizaje*, 45: 71-84.
- De la Caba, M. (1991). *Efectos de la interacción social y la discusión en el desarrollo de los valores interpersonales*. I Congreso Internacional de Psicología y Educación, Madrid (21-23 de Noviembre, 1991)
- De la Mata, M. (1988). El desarrollo de las acciones de memoria. *Infancia y Aprendizaje*, 42: 3-18.
- Del Caño, M. (1990). Interacción entre iguales, medio social y desarrollo cognitivo. *Infancia y Aprendizaje*, 50: 27-42.
- Delgado, J. & Godoy, J. (1985). Déficit socio-culturales en niños de educación especial. Elaboración experimental de un programa de rehabilitación. *Infancia y Aprendizaje*, 35/36: 59-67.
- Delgado-Martins, M. & Cabral, V. (1981). *Percepção de consoantes e vogais em Português*. II Simposium Luso-Espanhol de Acústica Ambiental, Madrid, 1981.
- Del Rio, P. (1985). Investigación y práctica educativa en el desarrollo de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 31/32: 21-43.
- Del Rio, P. (1990). SDP y zona sincrética de representación: el espacio instrumental de la mediación social. *Infancia y Aprendizaje*, 51/52: 191-244.
- Del Rio, P., & Alvarez, A. (1985). La influencia del entorno en la educación: la aportación de modelos ecológicos. *Infancia y Aprendizaje*, 29: 3-32.

- Del Rio, P. & Alvarez, A. (1990). Puntos de convergencia en la psicología histórico-cultural de lengua española: Una reflexión sobre los contenidos de esta monografía. *Infancia y Aprendizaje*, 51/52: 15-40.
- Delval, J. (1989). La construcción de la representación del mundo social en el niño. In *El mundo social en la mente de los niños* (E. Turiel et al., Eds.), Madrid: Alianza.
- Detry, B. (1991). *Para uma psicologia social genética*. 3.º Encontro sobre a componente da Psicologia na Educação. Évora, Setembro, 1991.
- Díaz-Aguado, M. (1989). El conflicto como motor de desarrollo moral. In *Perspectivas acerca del cambio moral: Posibles intervenciones educativas* (I. Etxebarria, Ed.), San Sebastian: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Díaz-Aguado, M. (1990). Programa para el desarrollo de la competencia social en sujetos de riesgo con inadaptación socioemocional. In *Intervenciones clínicas y educativas en el ámbito escolar* (J. Román & A. Villamizar, Eds.), Valencia: Promolibro.
- Díaz, J. & Rodrigo, M. (1989). Metamemoria y estrategias mnésicas en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 46: 3-16.
- Diego-Vallejo, R. & Diego-Vallejo, J. (1990). *Personalidade y lugar de control: Tres ambitos de investigación*. II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos. Comunicaciones, Area 7, pp: 286-292.
- Enesco, I (1985). Una revisión del concepto de egocentrismo espacial en tareas de adopción de perspectivas. *Infancia y Aprendizaje*, 30: 81-99.
- Enesco, I. & Del Olmo, C. (1987). La comprensión de normas sociales en niños de E.G.B. *Boletín del Instituto de Ciencias Sociales de la Educación* (Universidad Autónoma de Madrid), 10: 3-19.
- Faria, L. & Fontaine, A. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6: 97-105.
- Fernández, E., Ochaita, E. & Rosa, A. (1988). Memoria a corto plazo y modalidad sensorial en sujetos ciegos y videntes: efectos de la similitud auditiva y táctil. *Infancia y Aprendizaje*, 41: 63-77.
- Fernández, J., Tembleque, R. & Sánchez, M. (1986). Educación bilingüe: Enseñanza de una segunda lengua y lengua extranjera. *Infancia y Aprendizaje*, 33: 121-136.
- Ferreira da Silva, J. (1968). *Aprendizagem de uma estrutura operatória formal*. Coimbra: Centro de Estudos de Psicologia.
- Ferreira da Silva, J. (1982). *Estudos de psicologia*. Coimbra: Almedina.
- Fidalgo, Z. (1991a). A interacção de tutela mãe-criança: Processos interindividuais e intra-individuais. *Análise Psicológica*, IX(3/4): 445-451.
- Fidalgo, Z. (1991b). Sobre a aquisição das primeiras noções matemáticas em crianças em idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, IX(3/4): 389-392.
- Flavell, J. (1970). Cognitive change in adulthood. In *Life-span developmental psychology* (L. Goulet & P. Baltes, Eds.), New York: Academic Press.
- Fodor, J. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- Fonseca, V. (1992). *Manual de observação psicomotora*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fontaine, A. (1991). Impact of social contexts on the relationship between achievement motivation and anxiety, expectations or social conformity. *Personality and Individual Differences*, 12: 457-466.
- Formosinho, J. (1986). A intervenção da escola no desenvolvimento sócio-moral. *Desenvolvimento*, 3: 61-74.
- Pereira, F. (1991). Auto-conceito e resultados escolares na adolescência. *Análise Psicológica*, IX(2): 145-150.
- Frye, D. & Moore, C. (1991). *Children's theories of mind*. N.J. Hillsdale: Erlbaum.
- Fuentes, M. (1989). Análisis evolutivo de la empatía y la ansiedad como variables mediadoras del comportamiento de ayuda. *Infancia y Aprendizaje*, 48: 65-78.
- García, A. (1985). El desarrollo de la atención selectiva y modos de percepción holísticos e analíticos. *Infancia y Aprendizaje*, 30: 101-112.
- Gardner, H. (1991). The tensions between education and development. *Journal of Moral Education*, 20: 113-125.
- Garrido, C., Vasquez, A. & Martínez, I. (1990). La integración de los niños sordos en el sistema escolar. El caso de Adela G. *Infancia y Aprendizaje*, 50: 43-62.
- Gomes-Pedro, J. (1985). *A relação mãe-filho: Influência do contacto precoce no comportamento da diade*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Gómez-Granell, C. (1985). La representación gráfica de la multiplicación aritmética: una experiencia de aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 31/32: 229-249.
- Gonçalves, O. (1989). The constructive-developmental trend in cognitive therapies. In *Advances in the cognitive therapies* (O. Gonçalves, Ed.), Porto: APPORT.
- Goñi, A. (1989). La conceptualización de la vida social escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 47: 101-116.
- González, M. (1989). Análisis del desarrollo fonológico en sujetos malagueños. *Infancia y Aprendizaje*, 48: 7-24.
- González, M. & Palacios, J. (1990). La zona de desarrollo próximo como tarea de construcción. *Infancia y Aprendizaje*, 51/52: 99-122.
- González, M. & Padilla, M. (1990). Conocimiento social y desarrollo moral en los años preescolares. In *Desarrollo psicológico y educación*, I (J. Palacios et al, Eds.), Madrid: Alianza.

- Hernández-Pina, F. (1988). La adquisición de los términos cuantitativos en español. Estudio de un caso. *Infancia y Aprendizaje*, 43: 55-71.
- Iglesias, J., Loeches, A. & Serrano, J. (1989). Expresión facial y reconocimiento de emociones en lactantes. *Infancia y Aprendizaje*, 48: 93-113.
- Inhelder, B., Sinclair, H. & Bovet, M. (1974). *Apprentissage et structures de connaissance*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jiménez, J. & Artiles, C. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 49: 21-36.
- Jiménez, M. & Fernández, J. (1989). Han sido seleccionados o se han acostumbrado? Ideas de estudiantes de biología sobre la selección natural y consistencia entre ellas. *Infancia y Aprendizaje*, 47: 67-81
- Johnson-Laird, P. & Byrne, R. (1991). *Deduction*. Hillsdale: Erlbaum.
- Joyce-Moniz, L. (1976). Perspectivas cognitivistas no desenvolvimento sócio-afectivo do self. In *Desenvolvimento psicológico da criança*, 2º vol./2º tomo (O. Pereira et al, Eds.), Lisboa: Moraes Editores.
- Joyce-Moniz, L. (1985). Epistemological therapy and constructivism. In *Cognition and psychotherapy* (M. Mahoney & A. Freeman, Eds.), New York: Plenum.
- Joyce-Moniz, L. (1988a). Formação de professores: Desenvolvimento dialéctico e dialéctica no ensino. *Revista Portuguesa de Ciências da Educação*, 1: 5-20.
- Joyce-Moniz, L. (1988b). Construtivismo e psicoterapia. *Análise Psicológica*, VI(2): 135-164.
- Joyce-Moniz, L. (1989). Structures, dialectics and regulation of applied constructivism: From developmental psychopathology to individual drama therapy. In *Advances in the cognitive therapies* (O. Gonçalves, Ed.), Porto: APPORT.
- Juncos, O. (1985). Un estudio sobre la negación en el niño. *Infancia y Aprendizaje*, 29: 105-118.
- Karmiloff-Smith, A. & Inhelder, B. (1974). If you want to get ahead get a theory. *Cognition*, 3: 195-212.
- Klahr, D. (1982). Information-processing models of intellectual development. In *Developmental models of thinking* (R. Kluwe & H. Spada, Eds), London: Academic Press.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development*, Vol. 2. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. & Ryncarz, R. (1990). Beyond justice reasoning: Moral development and consideration of a seventh stage. In *Higher stages of human development* (C. Alexander & E. Langer, Eds.), Oxford: Oxford University Press.
- Kupfersmid, J. (1988). Improving what is published. *American Psychologist*, 43: 635-642.
- Lacasa, P. & Herranz, P. (1989a). Contexto y procesos cognitivos. La interacción niño-adulto. *Infancia y Aprendizaje*, 45: 25-47.
- Lacasa, P. & Herranz, P. (1989b). Contexto y aprendizaje: el papel de la interacción en diferentes tipos de tareas. *Infancia y Aprendizaje*, 45: 47-70.
- Lacasa, P. & Herranz, P. (1990). Acción y representación en el niño: la autorregulación en una tarea motriz. *Infancia y Aprendizaje*, 51: 123-155.
- Leal, M. (1985). *Introdução ao estudo dos processos de socialização precoce da criança*. Lisboa: Edição da autora.
- Levinson, D. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41: 3-13.
- López, F. (1984). La adquisición del rol y la identidad sexual: función de la familia. *Infancia y Aprendizaje*, 26: 65-75.
- López, F., Sánchez, E. & Jiménez, F. (1988). El concepto de egocentrismo espacial. Un estudio sobre los procesos implicados. *Infancia y Aprendizaje*, 43: 97-122.
- Lourenço, O. (1988). *Escalas locus de controlo para crianças*. Porto: Jornal de Psicologia.
- Lourenço, O. (1999a). From cost-perception to gain-construction: Toward a Piagetian explanation of the development of altruism in children. *International Journal of Behavioral Development*, 13: 119-132.
- Lourenço, O. (1990b). Para uma explicação Piagetiana do desenvolvimento do altruísmo na criança: mais alguma evidência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6: 107-114.
- Lourenço, O. (1991a). Is the care orientation distinct from the justice orientation? Some empirical data in ten to eleven year-old children. *Archives de Psychologie*, 59: 17-30.
- Lourenço, O. (1991b). Children's distinction between beauty and morality. *Archives de Psychologie*, 59: 247-261.
- Lourenço, O. (1992a). *Psicologia do desenvolvimento moral: Teoria dados e implicações*. Coimbra: Alameda.
- Lourenço, O. (1992b). *Teorias da mente na criança e o desenvolvimento das crenças falsas: Falsas, de quem?* Comunicação apresentada no III Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Lisboa (21-23 de Outubro, 1992).
- Lourenço, O. (1993). Toward a Piagetian explanation of the development of children's prosocial behavior: The force of negational thinking. *British Journal of Developmental Psychology*, 11: 91-106..
- Lourenço, O. & César, M. (1991). Teste de Definir Valores Morais de James Rest. Pode ser usado na investigação moral Portuguesa? *Análise Psicológica*, IX(2): 185-192.
- Luengo, C. & Ortega, R. (1991). *El recreo como marco para el desarrollo socioafectivo*. I Congreso Internacional de Psicología y Educación. Madrid (21-23 de Noviembre, 1991).
- Luque, A. (1987). La autorregulación verbal en tareas de reproducción de series. *Infancia y Aprendizaje*, 37: 91-102.

- Luque, A. (1991). Habla espontánea en resolución de problemas. *Infancia y Aprendizaje*, 53: 59-73.
- Madruza, J. (1982). Razonamiento silogístico e interpretación de premisas: un estudio genético. *Infancia y Aprendizaje*, 19/20.
- Madruza, J. (1983). Un modelo general sobre el razonamiento silogístico: Doble procesamiento y fase de comprobación con verificación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 38: 339-466.
- Madruza, J., Luque, & Martin, J. (1989). Aprendizaje, memoria y comprensión de textos expositivos. Dos estudios de intervención sobre el texto. *Infancia y Aprendizaje*, 48: 25-44.
- Mayor, J. (1991). *Estrategia de búsqueda exhaustiva para la comprensión profunda de textos escritos*. I Congreso Internacional de Psicología y Educación. Madrid (21-23 de Noviembre, 1991).
- Marchand, H. (1986). Apprentissage opératoire dans un milieu socio-culturel sous-privilegié. *Archives de Psychologie*, 54: 3-26.
- Marchand, H. (1989). A linguagem LOGO e a activação do desenvolvimento cognitivo. In *Novas tecnologias na educação especial: Uma abordagem pedagógica* (D. Rodrigues, Ed.), Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Marchand, H. (1991). *Apprentissage opératoire chez des enfants provenant de milieux socio-culturels défavorisés*. Lisboa: INIC.
- Marchand, H. (1992). *A combinatória em adultos com altos níveis de escolaridade*. Congresso Iberoamericano de Psicología. Madrid (5-10 de Julho, 1992).
- Marchesi, A. (1984). El conocimiento social del niño. In *Psicología evolutiva 2* (J. Palacios et al., Eds.), Madrid: Alianza.
- Marques, J.F. (1989). Advances in the assessment of values and role salience. *Evaluación Psicológica / Psychological Assessment*, V: 147-160.
- Marques, J.F. & Caeiro, L. (1991) Le Career Development Inventory au Portugal: étude préliminaire. *Revue Internationale de Psychologie Appliquée*, 30: 479-490.
- Marques, R. (1989). A educação moral e cívica na Proposta Global de Reforma. *Inovação*, 2: 37-41.
- Marti, E. (1981). La négation de la ressemblance chez l'enfant: Différence ou altérité? *Archives de Psychologie*, 49: 25-45.
- Marti, E. (1986). First metaphors in children: A new hypothesis. *Communication & Cognition*, 19: 337-346.
- Marti, E. (1988). Primeras creaciones en el lenguaje infantil. El caso de las metáforas. *Infancia y Aprendizaje*, 43: 3-12.
- Marti, E. (1990). La perspectiva piagetiana de los años 70 y 80: de las estructuras al funcionamiento. *Anuario de Psicología*, 44: 19-45.
- Marti, E. (1991). *Psicología evolutiva: Teorías y ámbito de investigación*. Barcelona: Anthropos.
- Martin Bravo, C. (1991). *Vygotsky: el visionario del futuro*. I Congreso Internacional de Psicología y Educación. Madrid (21-23 de Noviembre, 1991).
- Mata, L. (1991). Desenvolvimento das conceptualizações sobre escrita: Papel das interações sociais. *Análise Psicológica*, IX(3/4): 403-410.
- Meehl, P. (1978). Theoretical risks and tabular asterisks: Sir Karl, Sir Ronald, and the slow progress of soft psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46: 806-834.
- Mendes, B. (1990). Tratamento analítico versus holístico da informação visual. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26: 139-171.
- Miller, P. (1989). *Theories of developmental psychology*. New York: Freeman & Company.
- Miranda, G. (1990). Crianças do pré-escolar em programa em LOGO: análise dos efeitos cognitivos de um ano de experiência. *Análise Psicológica*, VIII(1): 47-60.
- Monge da Silva, R. (1991). A aprendizagem da leitura e da escrita num grupo da 1.ª fase com dificuldades de aprendizagem; Projecto de intervenção. *Análise Psicológica*, IX(3/4): 411-418.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50: 3-25.
- Montenegro, A. (1974). *Dislexia-Disortografía. Investigación psicopedagógica na escola primária*. Coimbra (Tese de doutoramento).
- Montenegro, A. (1982). Contribution à l'étude du langage d'enfants et jeunes aveugles-nés. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVI: 133-149.
- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L. & Alegria, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24: 45-64.
- Morgado, L. (1988). *Aprendizagem operatória da conservação das quantidades numéricas*. Lisboa: INIC.
- Morgado, L. (1990). Representação mental e linguagem logo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV: 85-108.
- Morgado, L. (1991). Word problems: The construction of multiplicative structures. In *Proceedings of the XVth PME Conference* (Itália), Vol. III, pp. 25-32.
- Musitu, G., Garcia, F. Gracia, E. & Castelló, N. (1988). The psychosocial reality of the abused and abandoned child in the Valencian community. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4: 65-72.
- Neto, F., Williams, J. & Widner, S. (1991). Portuguese children's knowledge of sex stereotypes: Effects of age, gender, and socioeconomic status. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 22: 376-388.
- Ochaita, E. & Rosa, A. (1988). Estado actual de la investigación en psicología de la ceguera. *Infancia y Aprendizaje*, 41: 53-62.
- Ortiz, M., Apodaka, P., Eceiza, A., Etxebarria, I., Fuentes, M. & López, F. (1991). *Intervención educativa en conducta prosocial altruista*. I Congreso Internacional de Psicología y Educación. Madrid (21-23 de Noviembre, 1991).

- Otero, J., & Brincones, I. (1987). El aprendizaje significativo de la segunda ley de la termodinámica. *Infancia y Aprendizaje*, 38: 89-107.
- Overton, W. (1990). *Reasoning, necessity, and logic: Developmental perspectives*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Palacios, J. (1989). Contextos de crianza y educación de los niños españoles menores de seis años. *Infancia y Aprendizaje*, 46: 83-116.
- Palacios, J. (1990). Parent's ideas about the development and educational of their children. Answers to some questions. *International Journal of Behavioral Development*, 13: 137-155.
- Palacios, J., González, M. & Moreno, C. (1991). *Parents' ideas, child's daily life organization and parent-child interaction in a book-reading situation*. XIth Biennial Meetings of the ISSBD. Minneapolis (3-7 de Julio, 1991).
- Palacios, J., Marchesi, A. & Coll, C. (1990) (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación*, I. Madrid: Alianza.
- Palenzuela, D. (1986). Refining the theory and measurement of expectancy of internal vs external control of reinforcement. *Personality and Individual Differences*, 9: 607-629.
- Pastor, E. & Camps, M. (1989). Efectos de la organización del contenido, según la estructura de historia, en procesos de enseñanza/aprendizaje de ciencias naturales. *Infancia y Aprendizaje*, 47: 83-100.
- Peixoto, E. (1991). Compensação metacognitiva e desempenho sob condições de aprendizagem diferenciadas: «Mastery Learning» e resolução de problemas. *Revista Portuguesa de Educação*, 4: 41-57.
- Pérez-Delgado, E., Mestre, V. & Molto, J. (1990). *Los instrumentos de medida del razonamiento moral: Una aplicación piloto del cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de J. Rest*. II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos, Comunicaciones 7, pp. 225-231.
- Pérez-Lopez, J. (1990). Inferencias causales y clasificación: su relación en niños de 4-7 años. *Infancia y Aprendizaje*, 49: 91-106.
- Pérez-Pereira, M. (1988). The acquisition of morphemes: Some evidence from Spanish children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 18: 289-312.
- Pérez-Pereira, M. (1991). The acquisition of gender: what Spanish children tell us. *Journal of Child Language*, 18: 571-590.
- Pérez-Pereira, M. & Castro, J. (1988). Fenómenos transicionales en el acceso al lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 43: 13-36.
- Pérez-Pereira, M. & Singer, D. (1984). Adquisición de morfemas del español. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28: 205-221.
- Perinat, A. (1982). Por un enfoque psicobiológico del desarrollo humano. *Cuadernos de Psicología*, 6: 25-38.
- Perinat, A., Lalueza, J., Sadurni, M. & Hernández, E. (1991). *The development of infant's manipulative play in interaction as a key to the construction of the first meanings*. 21th Annual Symposium of the Jean Piaget Society, Philadelphia (30 de Maio-1 de Junho, 1991).
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Piaget, J. (1983). *Piaget's theory*. In *Handbook of child psychology* (P. Mussen, Ed.), New York: Wiley.
- Piaget, J. & Garcia, R. (1987). *Vers une logique des significations*. Genève: Muriende.
- Pinto, A. (1990). Diferenças grupais entre jovens e idosos na função de posição serial em duas tarefas de memória. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV: 161-183.
- Pinto, A. (1991). Reading rates and digit span in bilinguals: The superiority of mother tongue. *International Journal of Psychology*, 26: 471-483.
- Pires, A. (1992). *Maternal child-rearing attitudes and perception of infant temperament*. Poster apresentado na Vth European Conference on Developmental Psychology, Sevilha (6-9 de Setembro, 1992).
- Pozo, I. (1987). La historia se repite: las concepciones espontáneas sobre el movimiento y la gravedad. *Infancia y Aprendizaje*, 38: 69-87.
- Pozo, I., Asensio, M. & Carretero, M. (1986). Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia. *Infancia y Aprendizaje*, 34: 23-41.
- Pozo, I. & Carretero, M. (1991). Causal theories, reasoning strategies and conflict resolution by experts and novices in Newtonian mechanics. In *Modern theories of cognitive development go to school* (A. Demetriou et al., Eds.), London: Routledge and Kegan.
- Quelhas, A. (1991). O processo cognitivo no raciocínio condicional. *Análise Psicológica*, IX(3/4): 365-372.
- Ramírez, J. (1987). Desarrollo del lenguaje y control de las acciones: En torno a la regulación verbal. *Infancia y Aprendizaje*, 37: 71-90.
- Rivière, A. (1984). La psicología de Vygotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28: 7-86.
- Rivière, A., (1990) Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño. In *Desarrollo Psicológico y educación*, I (J. Palacios et al, Eds.), Madrid: Alianza.
- Rivière, A. & Nuñez, M. (1992). *The role of deception in children's theory of mind*. Poster presentado na «Vth European Conference on Developmental Psychology», Sevilha (6-9 de Setembro, 1992).
- Roche, R. (1992). *Programas educativos sobre prosocialidad, deporte y olimpismo*. Universidad Autónoma de Barcelona (Documento não publicado).

- Rodrigues, D. (1987). *Corpo, espaço e movimento: Estudo das relações entre a representação do corpo e o controlo da locomoção e da manipulação em crianças com paralisia cerebral*. Universidade Técnica de Lisboa (Tese de doutoramento).
- Rosa, A. & Huertas, J. (1988). Peculiaridades de la lectura táctil del braille. Un estudio empírico. *Infancia y Aprendizaje*, 41: 79-94.
- Rueda, M., Sánchez, E. & González, L. (1990). El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia. *Infancia y Aprendizaje*, 49: 39-52.
- Sá, I. (1989). *O desenvolvimento da auto-regulação da expressão emocional*. Universidade de Lisboa. Manuscrito não publicado.
- Sánchez, E. (1988). Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión. *Infancia y Aprendizaje*, 44: 35--57.
- Santiuste Vermejo, V., Barriguete, C. & Ayala, C. (1991). Efectos del contexto en el procesamiento de la comprensión lingüística. *Revista de Psicología General e Aplicada*, 44: 149-155.
- Santos, P., Santos, J. & Alves, J. (1986). Representações maternas das capacidades sensorio-perceptivas dos recém-nascidos. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 1: 107-114.
- Sequeira, M.C. & Leite, L. (1989). O raciocínio causal e a explicação de fenómenos do âmbito da mecânica. *Revista Portuguesa de Educação*, 2: 13-28.
- Sequeira, M.F. (1983). Um estudo dos processos cognitivos, determinantes do sucesso na aprendizagem da leitura. *Revista do Desenvolvimento da Criança*, V (Nova Série): 33-40.
- Serrano, J. & Denia, A. (1987). Estratégias de conteo implicadas en los procesos de adición y sustracción. *Infancia y Aprendizaje*, 39/40: 57-69.
- Shum, G. (1988). La influencia del contexto de la interacción en la adquisición del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 43: 37-53.
- Shum, G., Conde, A. & Díaz, C. (1989). Cómo se adquieren los términos déicticos en lengua española? Un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 48: 45-64.
- Sierra, B. & Carratero, M. (1990). Aprendizaje, memoria, y procesamiento de la información: La psicología cognitiva de la instrucción. In *Desarrollo psicológico y educación*, II (C. Coll et al., Eds.), Madrid: Alianza.
- Siguan, M. (1985). Catalán y castellano en la escuela. Un primer balance. *Infancia y Aprendizaje*, 35/36: 1-10.
- Silva, A. (1985). *Desenvolvimento da auto-estima em crianças e adolescentes*. Universidade de Lisboa (Tese de doutoramento).
- Silva, N. (1986). O estudo psicológico da linguagem metafórica. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 23: 7-26.
- Sim-Sim, I. (1988). Consciência linguística e nível de leitura: Que relação? Ou ler ou não ler... Eis a questão. *Revista Portuguesa de Educação*, 1: 95-102.
- Simões, A. (1991). Aspectos de desenvolvimento cognitivo do idoso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV: 177-185.
- Simões, M. (1990). *Comunicação entre crianças*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39/49: 1-13.
- Sotillo, M., Núñez, M. & Sarriá, E. (1992). *A developmental study of mental verbs: «to remember», «to know» and «to think»*. Poster apresentado à «Vth European Conference on Developmental Psychology», Sevilha (6-9 de Setembro, 1992).
- Taborda, C. (1989). *O diálogo sujeito-objecto na produção de novas coordenações cognitivas*. Universidade de Coimbra (Tese de doutoramento).
- Tavares, A., Alarcão, I., Almeida, L. & Moreira, A. (Eds.) (1990). *Projecto de investigação em desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências Fundamentais da Educação.
- Teberosky, A. (1989). La escritura de textos narrativos. *Infancia y Aprendizaje*, 46: 17-35.
- Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. In *Social cognition* (G. Butterworth & P. Light, Eds.), Paris: Harvester Press.
- Triadó, C. (1982). Actividades sensoriomotrices y simbólicas y adquisición del lenguaje. *Anuario de Psicología*, 26: 91-108.
- Trindade, V. (1991). A atitude científica e o ensino de Ciências Naturais. In *Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Valente, O., Gaspar, A., Lobo, A., Salema, M., Morais, M. & Cruz, M. (1989). O desenvolvimento da capacidade de pensar através do currículo escolar: Utilização de estratégias metacognitivas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5: 69-79.
- Valsiner, J. (1985). Developmental psychology without the study of developmental processes. *Newsletter of ISSBD*, 1, serial 7, 1-3.
- Veiga, F. (1988). Disciplina materna, autoconceito e rendimento escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4: 47-56.
- Vila, I. (1986). Bilingual education in the basque country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7: 123-145.
- Vila, I. (1990). Adquisición del lenguaje. In *Desarrollo psicológico y educación I* (J. Palacios et al., Eds.), Madrid: Alianza.
- Vila, I., & Boada, H. (1989). Vygotsky et l'ontogenèse du langage. *Enfance*, 42: 67-74.
- Vila, I. & Elgstrom, S. (1987). Imitación y adquisición del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 38: 1-8.

- Vila, I. & Zanón, J. (1989). Aprendendo a regular la acción conjunta: el formato de dar-y-tomar. *Estudios de Psicología*, 38: 41-57.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

RESUMO

Como indicado em título, esta comunicação pretende apresentar o «estado da arte» da Psicologia do Desenvolvimento em Portugal e Espanha e, contribuir, assim, para a aproximação dos psicólogos dos dois países no contexto europeu. Está dividida em três partes. Na primeira parte, intitulada «Se queres ir longe, tem uma teoria!», fazem-se algumas considerações teóricas sobre o fenómeno do desenvolvimento, por um lado, e apresenta-se o que seria uma «concepção forte de desenvolvimento», por outro. Na segunda parte, cujo título é «Temas de pesquisa e orientações con-

ceptuais», referem-se as principais linhas de investigação e orientações teóricas da pesquisa desenvolvimentista em cada um dos dois países. Na última parte, que tem por título «Tendências emergentes: Convergências e divergências», apresentam-se algumas das tendências que parecem emergir dessa pesquisa.

ABSTRACT

This is the text of an invited address presented at «The First Meetings of the Portuguese Psychological Society» held in Coimbra, November 20-21, 1992. This presentation consists of three parts. In the first part, entitled «If you want to get ahead, get a theory!», we make some theoretical considerations about what might be called «a strong conception of development». In the second part, entitled «Empirical and theoretical trends», we refer to the main themes and conceptual orientations in Portuguese and Spanish developmental psychology. Finally, in the third part, entitled «Emergent trends», we identify some positive and negative trends which emerge from Portuguese and Spanish developmental research.