

Análise fenômeno-estrutural da espacialidade nos 24 primeiros meses de vida

Phenomeno-structural analysis of spatiality in the first two years of life

Daniela Ceron-Litvoc¹

Guilherme Messas²

Resumo

O objetivo desta análise foi estabelecer medidas para o reconhecimento do desenvolvimento infantil saudável, campo ainda carente de análises fenomenológicas, apresentando, a partir da concepção da fenomenologia estrutural, uma proposta de compreensão das características da espacialidade na estrutura psíquica da criança de 0 a 24 meses de idade. A estrutura psíquica não é inata em seu desenho final (adulto). Seu formato imaturo, ao longo do desenvolvimento, proporciona uma experiência de estar no mundo qualitativamente diferente do adulto. Neste artigo, descreveu-se a conformação estrutural da espacialidade e suas modificações ao longo do período delimitado, assim como as mudanças na possibilidade de vivenciar as experiências.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Infância; Estrutura; Fenomenologia

Abstract

This article proposes a structural-phenomenological approach to the "experience of the world" for children from 0 to 24 months of age through the examination of spatiality and its transformation during this period. The aim of this work is to establish milestones so as to recognize normal development through the acknowledgment of spatiality's aprioristic form and its expected transformation. The innate psychic structure is in an immature configuration when compared to its final form (adulthood). This fact promotes an experience of "being in the world" that is qualitatively different at each chronological stage of childhood and in adulthood. Recognizing this aprioristic configuration and the different possibilities of experiencing the world can provide helpful tools to discern normality and deviations, and to plan interventions accordingly.

Keywords: Childhood; Development; Phenomenology; Structure

¹ Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo – FCMSCSP – São Paulo (SP),
Brasil. E-mail: daniela@ceronlitvoc.com

² Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo – FCMSCSP – São Paulo (SP),
Brasil. E-mail: messas@fenomenoestrutural.com.br

Recebido em: 23/8/2016

Aceito em: 4/11/2016

Introdução

A fenomenologia estrutural, no sentido cunhado por Minkowski para a psicopatologia (1973), concebe o psiquismo como articulado por uma estrutura apriorística, organizadora das manifestações da consciência. Por esta vertente epistemológica, a partir do contato empático com o sujeito, é possível atingir a estrutura subjacente aos fenômenos, o arcabouço apriorístico da experiência consciente (Barthélémy, 2012). A noção de uma estrutura apriorística vem sendo utilizada como norteadora de propostas de compreensão das conformações patológicas do estar no mundo do adulto. Porém, o conceito de estrutura não se restringe apenas à patologia, pois é o feixe de organização apriorístico que permite a manifestação de todo e qualquer fenômeno, patológico ou não, no plano da consciência (Tamelini & Messas, 2016).

Implícito no conceito de desenho estrutural está a sua possibilidade de transformação, ao longo da existência. A conformação estrutural não é estática, ao contrário, é provida de capacidade elástica e transformadora, que permite a mobilidade e a dinâmica do devir humano (Barthélémy, 2012; Tellenbach, 1969; Messas, 2010, Minkowski, 1973).

A produção psicopatológica clássica interessou-se, predominantemente, pela deformação estrutural nos processos patológicos, com menor atenção para a transformação do desenho estrutural psíquico ao longo do desenvolvimento saudável, sobretudo na infância, com raras exceções. A fenomenologia estrutural carece, assim, de uma teoria do desenvolvimento psicológico, sustentada a partir da investigação das suas condições de possibilidade.

Ao considerar-se a estrutura psíquica (a partir de agora, nomeada apenas estrutura) como a fornecedora das condições de possibilidades das vivências conscientes, pode-se pressupor que, entre adultos e crianças, haja uma importante diferença estrutural, evidenciada no modo diverso pelo qual adultos e crianças experimentam seus mundos. Assim, a relação entre adultos e crianças – que tem, como uma de suas expressões, a relação epistemológica entre observador e observado, na psicologia infantil – se dá por meio de um encontro de dois mundos diferentemente estruturados. Um adulto, ao entrar em contato com seu filho de 5 anos, por exemplo, percebe essa relação de maneira diferente daquela percebida pela criança. A psicologia fenomenológica, voltada para a compreensão de experiências de difícil

acesso, surgiu, portanto, como uma ferramenta bastante útil para a ampliação da compreensão antropológica da infância.

Este artigo pretendeu oferecer uma colaboração inicial ao tema das condições de possibilidade da fenomenologia do desenvolvimento infantil, com base na noção de espacialidade vivida, ou seja, do espaço como a priori transcendental da experiência. O trabalho inspirou-se na tradição psicopatológica fenomenológica estrutural, relida, principalmente, a partir das colaborações de Piaget, especialmente em suas obras “*O Nascimento da Inteligência*” (Piaget, 2008) e “*A Construção do Real na Criança*” (Piaget, 2006). Para os autores, a obra de Piaget traz contribuições descritivas da maior importância para que se execute a passagem metodológica, própria da fenomenologia, das descrições vivenciais à elucidação das suas condições de possibilidade.

A começar da espacialidade, brotam as vivências conscientes de separação (o que é pertencente ao indivíduo e o que não é), assim como de compartilhamento (elementos em um espaço circundante), orientando a existência, seus deslocamentos e possíveis articulações, com preservação da separação entre os elementos (Tellenbach, 2014). Dimensão, deslocamento, afastamento, intimidade, exposição e reclusão são experiências psíquicas comuns, compartilhadas, que se sedimentam em um alicerce estrutural de espacialidade, organizador dos fenômenos psíquicos. Um universo estruturado sobre as leis da espacialidade “é um universo ao mesmo tempo estável e exterior, relativamente distinto do mundo interior e no qual o sujeito se situa como um termo particular entre muitos outros” (Piaget, 2003, p. 11).

[...] [...] ao afirmar que “eu-aqui-agora” eu afirmo em relação a um devir circundante, distante dele, separado e unido por essa “esfera de conforto”, em que a vida pode expandir-se (Minkowski, 1973, p. 371).

Porém, como já apontado, as descrições fenomenológicas restringem-se às análises de indivíduos adultos, predominantemente. Na infância, assim como na adolescência, a espacialidade apresenta-se em estado de desenvolvimento, a caminho de atingir sua conformação madura (paradigma da idade adulta). Este fato determina, assim como observou Minkowski (1973, pg. 18), que a criança “careça de” elementos que possibilitem a vivência consciente, tal como a do adulto. A vivência de continuidade e extensão, por exemplo, não é inata, mas depende da espacialidade vivida em sua conformação final, madura. Quanto mais jovem, mais primitivas,

rudimentares e diferentes do adulto serão essas vivências, em razão da imaturidade estrutural.

A espacialidade na estrutura psíquica dos 0 aos 24 meses

Propor um arcabouço da estrutura psíquica é delinear-la sem nunca ter acesso direto à própria, mas a partir da observação dos fenômenos que emergem na consciência. Como paradigma de descritor dos fenômenos na primeira infância, foram utilizadas, neste artigo, as descrições de Jean Piaget sobre o desenvolvimento de seus três filhos (Lucienne, Jacqueline e Laurent). Dividiu-se, assim como fez o autor, os primeiros 24 meses em seis estágios cronológicos. Convém ressaltar que esta divisão teve finalidade apenas didática, pois a transformação estrutural é um processo primordialmente contínuo. As etapas cronológicas empregadas por Jean Piaget foram utilizadas, porém, com a ressalva de que o que determina a etapa não é a idade cronológica, métrica, mas sim a conformação estrutural que permite um determinado modo de manifestação fenomênica.

0 ao 1º mês

Universo uniforme: fusão entre os elementos

Os reflexos são as primeiras formas organizadas de reação das crianças aos estímulos, são funções inatas, hereditariamente determinadas. Ao mesmo tempo, são estruturas móveis, que apresentam modificações importantes ao longo do primeiro mês, capazes de se adaptarem a partir da sua utilização e da experiência.

A espacialidade vivida inata não é apta a promover a vivência de separação, distanciamento e perspectiva, determinando a vivência de um universo coeso, unificado em um único elemento, sem delimitações.

Neste universo coeso, os elementos não se constituem como unidades delimitadas, mas se encontram, todos, em estado de fusão, uns com os outros. Não há o reconhecimento do “eu”, em contraposição do “outro”, ou seja, a possibilidade de vivência de unidade e continuidade de um indivíduo dentro de um espaço que o circunda é qualitativamente diferente. “É no momento que o sujeito está mais centrado em si próprio que ele menos se conhece; e é na medida em que ele se descobre que passa a situar-se em um universo e, por esse mesmo fato, o constitui” (Piaget, 2003, p. 8).

Não foi apenas Piaget que observou essa única vivência de mundo, característica dessa etapa da vida. Spitz, clássico da análise do desenvolvimento, observa que “o recém-nascido não consegue distinguir uma coisa de outra, não consegue distinguir uma coisa externa de seu próprio corpo e não experimenta o meio que o cerca como sendo separado dele mesmo” (Spitz, 2004). Até os 3 meses, os bebês tendem a procurar padrões significativos no seu olhar, orientam a sua atenção visual para as bordas, contrastes entre claro e escuro, para movimentos, não para o centro do objeto (Bornstein & Mash, 2010), observação que nos remete à não identificação de elementos. Outro modo de demonstrar a capacidade de reconhecimento da criança nesta idade são os estudos de Valenza, Leo, Gava e Simion (2006), que mostraram como objetos parcialmente ocluídos não são reconhecidos por um neonato, mas quando, apesar da oclusão parcial, inclui-se mobilidade ao objeto (estroboscópica), eles são novamente capazes de reconhecer o objeto, depois de uma habituação.

Outra forma de analisar o mesmo fenômeno é a observação da capacidade de percepção sinestésica (percepção associada de mais de um estímulo) da criança, em seus primeiros meses de vida, quando já é capaz de reconhecer visualmente um objeto que experimentou pelo tato bucal (Meltzoff & Borton, 1979) e transferir informações que recebeu, pela audição, para o contexto visual (Lewkowicz & Turkewitz, 1980). Essa capacidade, normalmente presente na criança, diminui gradativamente, sendo menos presente nos adultos (Wolf, Matsumiya, Abroms, Van Velzer & Lombroso, 1974). A experiência perceptual nos primeiros meses parece ocorrer em um formato de rica correspondência entre as áreas sensoriais (Rochat, 2012), descrição compatível com a ideia de fusão apriorística, decorrente de uma estrutural espacial que não permite outra vivência além da experiência de um único quadro.

Em resumo, como colocaram Spelke e Kinzler (2007), ao observar a percepção dos objetos: “neonatos apresentam um sistema único, com limites particulares de perceber o mundo inanimado ao seu redor”. Entretanto, como observado nesta análise, a realidade de universo único e coeso, determinada nos primeiros momentos da vida, não será imutável. A expansão da espacialidade vivida fará com que: “ (...) pouco a pouco uma estrutura espacial permitirá atribuir-lhe ([ao objeto]) relevo, a forma, e a profundidade características de sua identidade objetiva” (Piaget, 1979, p. 27).

1º ao 3º mês

Um universo por ação: cada ação determina uma realidade

Nesta fase, gradativamente, os atos reflexos tornam-se mais complexos, incorporando mais elementos, ou seja, a criança passa a ser capaz de realizar extrapolações que ultrapassam a automatização hereditária do ato reflexo, com aquisição de características individuais. Logo, progressivamente a criança poderá expandir o que assimila em cada evento, sem, no entanto, modificar as características determinadas antropologicamente pelo reflexo. No exemplo a seguir, referido por Piaget, observa-se que a criança, pela repetição do ato de mamar, modificou-o, assumindo novas coordenações, mas sem criar novos mecanismos.

Durante o segundo mês, a coordenação entre posição e a busca do seio fez numerosos progressos. Assim é que, desde o fim do mês, Laurent já só procura mamar nos braços da mãe e não mais na mesa de toalete. [...] Em correlação com essa acomodação progressiva à situação de conjunto, pareceu-nos que a acomodação ao próprio seio fizera alguns progressos durante o segundo mês e ultrapassava já a acomodação reflexa das primeiras semanas. Assim foi que notamos em Jacqueline, a partir de 1 mês e 14 dias, e em Lucienne, desde 1 mês e 27 dias, a aptidão de voltar a cabeça para o lado bom quando se lhes mudava de seio: quando a rotação dada ao corpo das crianças devia dirigir-lhes a cabeça para fora, elas próprias a voltavam na direção do seio (Piaget, 2008, p. 65-66).

Neste momento, a experiência mantém-se, não permitindo a experiência de elementos separados, mas passa promover a vivência de padrões de estímulos sensoriais. Esses padrões, ou “quadros sensoriais” são estabelecidos como elementos unitários, ou seja, reconhecidos pela sua totalidade de forma fixa e rígida. O bebê, neste ponto do desenvolvimento, reage identificando “quadros” e não objetos, não reconhecendo, portanto, nem o estímulo em si, nem cada ato separadamente, nem a si mesmo, nem cada objeto, nem as relações entre elementos, apenas o grupo como um todo, indissociável.

Cada conduta, ou cada classe de conduta, leva, assim, à constituição de uma categoria particular de redes perceptivas mais ou menos estáveis [...] e de um tipo correspondente de “espaço” [...]. Esses espaços podem estar mais ou menos ligados entre si, conforme o grau de coordenação dos esquemas sensório-motores que os engendram, mas sobretudo permanecem

heterogêneos, isto é, longe estão de constituir um espaço único (Piaget, 2006, p. 117).

Cada “quadro sensorial” contém, em si, além da fusão entre objetos, a experiência espacial que o determina. Logo, cada ação cria uma vivência de espacialidade distinta, de forma que não há a possibilidade de se constituir a vivência de um espaço estável com leis uniformes. Assim, para a criança nesta etapa do desenvolvimento, o espaço é vivenciado de forma diferente, dependendo da situação, sem ordem geral ou regras absolutas, não permitindo a experiência de “esfera de conforto” e familiaridade em que a vida pode expandir-se, como descrito por Minkowski (1973, p. 371). Para o adulto saudável, a experiência de mundo baseia-se no critério de estabilidade, a ponto de permitir a experiência de previsibilidade, aquilo que é possível de ser esperado a partir de uma experiência espacial perene, maior que a situação. Já para a criança, não há a possibilidade de vivenciar a constituição de um universo familiar conhecido e estável, pois cada ação constituirá um universo à parte, heterogêneo, sem uma regra comum e sem continuidade entre si.

A heterogeneidade do espaço vivenciado não propicia a vivência de familiaridade, como no adulto. Além disso, a criança encontra-se diluída com o seu entorno. Estas duas vivências, determinadas por uma espacialidade vivida imatura, colocam a criança, nesta etapa da vida, como especialmente vulnerável ao meio (no qual está diluída, sem nenhuma barreira de proteção) e dependente da ação do outro (o cuidador), aquele responsável por propiciar um ambiente saudável.

É a partir dessa compreensão estrutural que se pode entender os estudos observacionais que mostraram a relevância dos cuidados nos primeiros meses de vida, como determinantes da saúde psíquica (Feldman, 2007). Erikson, por exemplo, situou a relação da criança com o cuidador principal como fator principal para a capacidade da criança compreender o mundo externo como um lugar passível de produzir a sensação de confiança (Waterman, 1988). Em consonância, Spitz (2004, p. 117) apontou que “modificações do ambiente que, para o adulto são pouco importantes, podem exercer profunda influencia no bebê, com sérias consequências, que podem levar até à patologia”. A teoria do apego, empiricamente evidenciada por Ainsworth e Bell (1970), utilizando as premissas de Ainsworth e Bowlby (1991), mostrou como a qualidade da relação mãe-criança determina padrões de relacionamento da criança com o seu entorno, assim como as consequências duradouras na forma de enxergar o outro e a abertura para trocas interpessoais ao longo da vida (Belsky, 2006). Pais

sensíveis e suportivos em relação aos seus filhos, desde o nascimento, promovem crianças mais seguras da qualidade do apego, com impactos duradouros na qualidade das relações emocionais, ao longo da vida (Waters, Hamilton & Weinfield, 2000; Waters, Merrick, Treboux, Crowell & Albersheim, 2000)

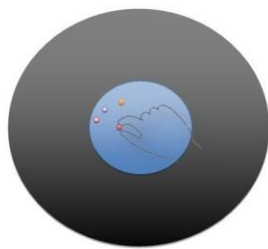
A vulnerabilidade promovida pela espacialidade vivida em estado de imaturidade explica os dados de deturpações permanentes ao longo da vida, quando os indivíduos são submetidos à negligência nos primeiros meses de vida. Bebês privados de um cuidador que promovesse um contato afetivo adequado, desde o nascimento, já apresentavam alterações a partir da 8^a à 12^a semana de vida, como diminuição do interesse e de atividade (Spitz & Wolf, 1946). Bowlby (1969) propôs que a privação de cuidados determina uma série de deturpações duradouras na personalidade e na possibilidade de criar relações interpessoais, o que foi posteriormente comprovado por estudos longitudinais (Waters et al., 2000a; Waters et al., 2000b). Estudos em mamíferos (Kappeler & Meaney, 2010) e em humanos (Anacker, O'Donnell & Meaney, 2014; Gunnar, Morison, Chisholm & Schuder, 2001) sugeriram que a relação com um cuidador saudável determina, por mecanismos de epigenética (metilação do DNA que estimula ou inibe a transcrição de um gene), a modulação do eixo hormonal hipotálamo-hipófise-adrenal, ao longo da vida, promovendo adultos cronicamente mais propensos a transtornos psiquiátricos (Heim, Owens, Plotsky, & Nemeroff, 1997), assim como a ocorrência de alterações neurobiológicas na estrutura cerebral (Nemeroff, 2004).

3^o ao 7^o /8^o mês

Primeira expansão espacial

Quando a criança aprende a agarrar os objetos com o movimento de pinça das mãos, a possibilidade de pegar objetos, movimentá-los, levá-los aos olhos, promoverá o início da consolidação do mundo exterior, a percepção da permanência e resistência dos objetos. Associada às novas habilidades motoras, se observa uma mudança na orientação do interesse da criança, para além do estritamente vinculado aos limites do corpo. A espacialidade vivida, em plena expansão, permite que as ações ultrapassem o domínio da autossatisfação, abrindo-se para a curiosidade em relação ao mundo circundante. Inicia-se a possibilidade de vivência de um esboço de membrana que separará o interno e o externo, a vivência de resistência e permanência dos objetos, que, agora, são passíveis de serem manipulados.

O amadurecimento da espacialidade vivida fará com que o espaço vivenciado, antes formado por inúmeros espaços heterogêneos e fugazes (determinados pela ação), seja progressivamente substituído por um espaço perene, em que leis de distância, proximidade, resistência e permanência começam a esboçar regras de estabilidade, para além da ação imediata. Essa substituição não será abrupta. Por todo esse estágio, a criança experimentará dois tipos diferentes de vivências espaciais: o espaço próximo e o espaço distante. No espaço próximo, delimitado pelo que é possível ser acessado pelo movimento das mãos, se iniciarão as vivências de perenidade, de proximidade, de distância, de resistência e de permanência. O espaço próximo passará a ser regido por leis espaciais que se aproximam das leis da conformação do adulto. O outro espaço, o distante, não passível de ser alcançado pelas mãos, será vivenciado como regido pelas mesmas leis de coesão e indiferenciação do estágio anterior. A criança coabitará ambos os espaços com leis distintas de funcionamento, por um tempo, ainda (Figura 1).



Espaço próximo: passível de apreensão.
Relações de articulações entre as partes.

Espaço distante: sem planos, sem objetos, sem profundidade.

Corpo: aquilo que está em uso na ação existe enquanto a ação está em curso.

Figura 1. Primeira diferenciação espacial

Iniciam-se as condições de possibilidades espaciais que permitirão a apreciação de distância e proximidade, mesmo que delimitadas pelo alcance das mãos. A criança expandirá seu universo, partindo de quadros sensoriais fixos, sem profundidade e sem perspectiva, sem separação entre elementos, para o início da experiência consciente de leis relacionais entre objetos e do seu próprio ser entre esses objetos. Inicia-se um esboço de consolidação das leis do mundo externo. Essas vivências relacionam-se com a possibilidade de experimentar um espaço perene, que circunda todos os elementos, permitindo um novo fenômeno: o interesse pelo externo. Até os estágios anteriores, regidos pela única lei da “ação em curso” em um espaço sem objetos, a criança não agia sobre o espaço. As condições de possibilidades espaciais passam a permitir, agora, que a criança se interesse por um objeto em especial, em detrimento de outros.

Ao vivenciar um espaço perene, a criança será capaz de experimentar a generalização da expectativa de desenlace. Antes, como cada ação estava ligada à concepção de um espaço diferente, não havia a possibilidade de generalizar as regras e leis espaciais entre as ações. No estágio atual, a criança buscará generalizar regras em uma ação para outra ação, pois ela experimenta um espaço comum a todas as situações.

A expansão da vivência espacial não se restringe apenas ao externo, mas permite, também, o início do esboço de delimitação do interno, como movimento transformador para o surgimento de um novo fenômeno: o interesse especial por partes do corpo. Neste ponto do desenvolvimento, a criança ainda não se constitui em um “eu” diferenciado do externo, mas começa a delimitar uma terceira entidade espacial, que é a parte do corpo utilizada na ação. Assim como a criança desconhecia os objetos ao seu redor, também desconhecia a si mesma, nas duas primeiras fases. No entanto, agora, seu corpo, ou partes dele, são os objetos mais constantes entre todos os outros, percepção que começa a delinear o corpo como o ponto de maior densidade existencial na vivência primitiva da criança.

Tudo se passa como se Laurent fosse simplesmente impressionado pela submissão das mãos às suas intenções, isto é, pelo estranho comportamento desses objetos dependentes, mais do que dos outros, do seu poder de dar continuidade, suspender ou modificar o espetáculo percebido (Piaget, 2006, p. 217).

Porém, ainda não há a experiência consciente de diferenciação do externo (não eu) e do interno (eu), como no adulto. O que se pode atribuir à consciência da criança, neste ponto, é a percepção de densidades diferentes entre objetos, sendo as mãos (ou outras partes do corpo, no decurso da ação) os instrumentos que promovem o maior pico de excitação perceptiva, tornando-se os objetos mais densos, perceptualmente, assim como os mais constantes. Esse fascínio denota mais uma mudança estrutural, a polarização de densidades em um substrato espacial.

Necessário salientar, também, que essa capacidade de polarização de densidade que os objetos podem adquirir para a consciência não é estável. Está ligada à ação, à intenção de abertura da consciência do bebê para aquela situação. Tão logo cessa a ação, cessa a percepção de densidade sensorial, desaparecem os objetos na consciência da criança. O que não está contido no foco de interesse da criança é vivenciado como pertencente ao espaço distante, aquele que mantém as regras de

indeterminação de elementos, sem profundidade, sem relações. Entretanto, quando os objetos estão na clareza promovida pela ação em curso, adquirem densidades sensoriais e a diferenciação destas densidades, permitida pelo movimento de transformação espacial, que possibilitará, nas próximas etapas, o início de constituição do eu, em oposição ao externo.

Dessa forma, neste estágio, a criança vivencia uma experiência espacial ambivalente. Enquanto o espaço vivido permite que as ações sejam fragmentadas em vários elementos distintos, uma vivência de espaço onipresente e homogênea, que permite alguma previsibilidade e alguma indicação de delimitação dos elementos (polos de densidade), ao mesmo tempo, faz com que a criança, por sua imaturidade, ainda vivencie espaços heterogêneos determinados pelas ações, sem distinção de elementos. A espacialidade vivida possibilita, neste estágio, tanto um espaço vivenciado, em que há separação entre objetos, ou, mais especificamente, polos de intensificação e polos de rarefações de densidade, assim como um espaço distante, ainda regido pela indiferenciação e fusão. Nessa conformação apriorística, os objetos não são perenes, ou seja, assim que cessa a ação, eles se esvaem, retornando à vivência de um espaço unificado, sem elementos. Para a criança, a vivência de universo estável, perene, único, com delimitação de densidades está restrita à ação, ou seja, para se manter nessa vivência, ela precisa repetir a ação, manutenção diretamente ligada à sua atividade.

8º ao 11º mês

Universo estável circunda o indivíduo

Neste ponto do desenvolvimento, a espacialidade vivida possibilita que a vivência espacial aumente, progressivamente, sua autonomia, destacando-se da ação em curso. Assim, a criança inicia a experiência estável (não oscilante, como no estágio anterior) de ser circundada por um universo perene. Essa vivência permite a generalização das ações, permitindo que a criança liberte-se da forma rígida de reagir em um grupo de ações indissociáveis, passando a fragmentar seus gestos, colocando pesos hierárquicos diferentes entre as suas diferentes partes e definindo atitudes como de interesse final para a ação (Piaget, 2008, p. 204).

A partir de agora a criança consegue manter, em sua consciência, a intenção¹, a despeito de o ambiente oferecer outros estímulos, ou seja, ela mantém o interesse em um objeto, mesmo que escondido (até o estágio anterior, a criança “esqueceria” do objeto escondido e passaria a se entreter com outro elemento disponível). A criança adquire a capacidade de fixar, em sua consciência, uma intenção de desfecho. A partir dessa propriedade, ela poderá fragmentar as ações já conhecidas em grupos menores, que possam ser coordenados e mesclados para alcançar a meta determinada. Para que isso ocorra, a vivência espacial precisa ter se configurado, de modo que a relação entre objetos tenha se tornado possível e estável, permitindo a procura por algo que não está no espaço imediato. A criança começa a vivenciar um espaço que se sobrepõe à ação em curso.

Além da manutenção do objeto na consciência (procura por algo escondido), a criança também demonstra que seu universo interno já não é mais dominado pelas experiências externas, de modo que pode manter o interesse por algo que não está dado no imediato da percepção. Configuram-se, então, novas vivências espaciais relevantes: a constância dos objetos para além da ação, a delimitação entre elementos, com a apreciação de relação entre eles e a constituição de um espaço interno que, apesar de estar em íntima conexão com o entorno, já não é mais invadido e determinado por este.

A separação entre o “eu” e o universo é manifestada através da capacidade de a criança fixar um desfecho e utilizar-se de vários meios intermediários para alcançá-lo. Caso ainda estivesse presa em uma vivência de fusão total com o externo, ela seria invadida pela relevância dos objetos intermediários e estes passariam a ser os finais, sem a capacidade de escolher em qual gostaria de se fixar. A vivência espacial de distanciamento é suficiente para “conservar a intenção” na consciência da criança, protegendo-a das invasões externas.

Outro indício fenomênico da transformação espacial é o início da exploração e interesse por objetos novos. O objeto deixa de ser apenas o instrumento de uma ação e sua exploração passa a ser interessante. Até as fases anteriores, o objeto novo, em si, provocava pouco interesse como tal (sua constituição), mas sim na sua utilização (submetido à ação) (Piaget, 2008, p. 245). Porém, na fase atual, o objeto em si é um

¹ Observar que o termo intenção nesse ponto refere-se apenas como manutenção de um desejo a despeito do ambiente. Abrange, mas é inferior ao termo intencionalidade como cunhado por Husserl (1992) (um estado pré-reflexivo da consciência, de direcionamento a um objeto).

problema para a criança, como se ela quisesse “compreendê-lo”. Ela olha o objeto mais demoradamente,

[...] entrega-se sobretudo a um conjunto de movimentos de exploração relativos ao objeto e não a si”. [...] O objeto desconhecido é manifestadamente, para a criança, uma realidade exterior a que é preciso adaptar-se e já não apenas uma matéria suscetível de vergar-se à vontade do sujeito ou simples alimento para a sua atividade (Piaget, 2008, p. 246).

A espacialidade vivida, tornando-se capaz de proporcionar uma vivência espacial perene, também permite que a criança preveja a finalidade de um objeto, pela generalização... “Jacqueline, por exemplo, aos 9 meses e 15 dias, segue com os olhos as colheradas e recusa aquela, cujo movimento se inicia na tigela de sopa (de que não gosta), mas abre a boca de pronto para a colherada que se originou do copo de suco de fruta (de que gosta). Se a mãe tenta ludibriá-la, passando pelo copo de suco a colher cheia de sopa, Jacqueline reconhece o movimento e não abre a boca. Aos 9 meses e 18 dias, ela não acompanha mais com os olhos a colher, mas reconhece, pelo som, se a colher se originou da tigela de sopa ou de fruta (compoteira de prata) e mantém o comportamento de só abrir a boca para a colher com fruta. A mãe, percebendo, consegue ludibriar a filha, batendo na compoteira de prata (cheia de suco de fruta) uma colher já preenchida com sopa, Jacqueline abre a boca “por não ter visto a manobra e porque se fiou unicamente no som” (Piaget, 2008, p. 237).

A vivência espacial passa a operar com a experiência de três espaços distintos: a criança, o objeto e o espaço intermediário, ou seja, o vazio. Estes três espaços podem ser considerados como **densidades** das representações para a criança. No início, ela fundia as representações em um contínuo de densidades: mais intenso no seu corpo, para uma diminuição gradativa, sem separação (1º e 2º estágios). No 3º estágio, ela inicia a percepção de dois polos de densidade perceptiva, mas mantém a continuidade entre eles, experimentando rarefação, mas não vazio, ou seja, mantendo algum grau de fusão entre o externo e o interno. Na atual situação, pela primeira vez, ela passa a ser capaz de trazer à sua consciência a ausência de densidade perceptual, criando um espaço vazio entre os dois elementos.

A possibilidade de uma terceira densidade, a do vazio, caracteriza um universo de separação entre o eu e o externo, assim como a finalização da perspectiva de que existem relações entre objetos e entre o objeto e a criança. A partir de agora, o vazio

determinará que a ação da criança não terá mais ligação determinante com qualquer objeto que esteja em seu campo de consciência.

Os objetos inacessíveis adquirem um caráter de distanciamento efetivo. [...] A ordenação em profundidade dos planos do espaço próximo e, sobretudo, a busca dos objetivos ocultados por barreiras se generalizam pouco a pouco até se aplicarem, por extensão crescente, ao próprio espaço distante (Piaget, 1979, p. 182).

A experiência de vazio entre os elementos permite uma nova vivência: a profundidade. A criança começa a dar indícios de que percebe os deslocamentos do objeto, em relação a si mesma. Porém, apresenta dificuldades na concepção das relações dos objetos entre si, percebe apenas as relações do objeto em relação ao indivíduo. Ela não consegue executar, por exemplo, simples movimentos de “rotação, ou mesmo de deslocamento”, quando ligados à posição entre dois objetos, movimentos que faz de forma hábil e corriqueira quando o objeto está relacionado a ela.

A experiência de um universo estável, no qual a criança começa a ter a possibilidade de utilizar regras gerais para atuar sobre os elementos, assim como a percepção de perenidade dos objetos, permitindo uma nova vivência das relações entre os elementos, ajuda a compreender uma modificação comum neste estágio: o número crescente de crianças que passam a exprimir reações negativas ao serem separadas dos pais, mesmo quando estão acostumadas ao ambiente, passando a protestar na despedida da creche ou escola (Melchiori & Alves, 2000). Se os pais não compreenderem que esse protesto deve-se à tentativa de determinar o ambiente (com as ferramentas que está habilitada) para manter um objeto de apreço (os pais), que agora se mantém em sua consciência (perene), podem não compreender essa reação de protesto como algo esperado nesta etapa do desenvolvimento.

No entanto, vale ressaltar que, apesar das modificações na estrutura espacial, a criança manifesta fenômenos que indicam que a espacialidade vivida ainda apresenta pontos de imaturidade estrutural, promovendo experiências qualitativamente diferentes do adulto, como, por exemplo, a vivência de que é o centro do seu espaço vivido e não um elemento entre outros. Logo, apesar dela se perceber como um elemento separado no espaço, a sua ação ainda é determinante para esse espaço, como se o outro, apesar de ser dotado, agora, de autonomia de movimento, não tivesse outra

intenção além de realizar as intenções da própria criança: “a criança continua considerando suas próprias ações como necessárias ao objeto” (Piaget, 2006, p. 276).

12º ao 15º mês

Descentralização do universo: eu e o externo sob as mesmas leis

A maturação da espacialidade vivida promove, aprioristicamente, cada vez mais uma relação de interesse e exploração do entorno, progressivamente menos centrado no corpo. Cada vez mais, a criança se interessa em investigar o mundo a sua volta, experimenta resultados. Passa a agir com o objeto “com o propósito de estudar a sua natureza” (Piaget, 2008, p. 250). A relação entre os elementos espaciais e o espaço vazio entre os mesmos, ou seja, a capacidade de delimitar cada elemento dentro de um espaço comum é cada vez mais complexa. A criança percebe a existência de objetos intermediários, que pode usar para alcançar um terceiro objeto. A vivência crescente de um espaço perene pode ser apreciada na nova capacidade de assimilar deslocamentos sucessivos dos objetos. Se a criança, até o estágio anterior, procurava o objeto somente do primeiro ponto onde desapareceu, ignorando deslocamentos sucessivos, agora ela é capaz de manter, em sua consciência espacial, os deslocamentos de forma sucessiva (Piaget, 1979). A criança, agora, ao contrário dos estágios precedentes, é capaz de não repetir os movimentos literalmente, como fazia até então, mas “gradua-os e varia-os, de modo a descobrir as flutuações do próprio resultado”, (...) experimenta para ver o resultado” (Piaget, 2008, p. 252).

A experiência passa a ser claramente centrada no interesse da criança, que não é mais submetido pelo ambiente, ou seja, ela mostra-se capaz de elaborar projetos internos de forma independente das aferências imediatas do externo. Esse fenômeno denota a vivência espacial cada vez mais distinta entre o espaço interno, individual, separado do espaço externo, coletivo, dos “outros” objetos. A espacialidade vivida modifica-se, a ponto de permitir a experiência de dois espaços distintos: o espaço interno, aquele que pertence ao indivíduo, que pode escolher se aproximar ou se afastar do mundo a sua volta, assim como o espaço externo, perene, estável, onde a existência irá se expandir.

Vivenciando a si mesma como um elemento entre outros, imerso em um espaço circundante, a criança passa a se experimentar como mais um elemento, diminuindo a experiência de ser o centro onipresente de seu mundo. “Pela primeira vez, a criança reconhece a existência de causas inteiramente exteriores à sua atividade

e, pela primeira vez, estabelece, entre os acontecimentos percebidos, vínculos de causalidade independentes da própria ação” (Piaget, 2006, p. 288). Pela possibilidade apriorística de vivenciar esse universo compartilhado, é possível compreender os marcos do desenvolvimento, nesta fase. Por exemplo, é pela percepção de serem elementos separados que a criança passa a compartilhar seus interesses, apontando para elementos e observando se os outros humanos estão olhando para a mesma direção. Por isso, apontar e compartilhar o olhar são indícios de alterações do desenvolvimento normal, a partir do 18º mês de vida (Baron-Cohen, Cox & Charman, 1996).

No entanto, como todo processo em expansão, existem os pontos de imaturidade espacial. Apesar da vivência de separação entre o interno (eu) e o externo, este evento ainda se encontra em constituição. Observa-se essa conformação estrutural por um fenômeno em particular: a criança não é capaz de representar mentalmente, ao contrário do adulto, que consegue vivenciar amplamente seu mundo interno destacado da concretude das experiências reais. A criança, nesta etapa, ainda não tem essa possibilidade, seu mundo interno é dependente de experiências concretas externas, para a sua constituição. O espaço vivido interno ainda não promove evidência consciente suficiente para suportar criações sem o lastro concreto da ação corporal. “A criança percebe a relação espacial entre as coisas, mas ainda não as representa na ausência de qualquer contato direto” (Piaget, 1979, p. 210).

18º ao 24º mês

Universo representado

A expansão da estrutura espacial permite o aparecimento de um novo fenômeno: a capacidade de representação mental para manipular os elementos, sem necessidade da ação concreta concomitante, desvincilhando o pensamento das ações concretas. Do ponto de vista estrutural, essa manifestação só se torna possível graças à progressiva distinção e elaboração de dois espaços: o interno e o externo. Se, inicialmente, eram indistintos, um único espaço, sem limitações, a fase atual é a coroação da autonomia das duas possibilidades de vivência espacial. O espaço interno, pela primeira vez, suporta a autonomia do pensamento para manipular os conceitos oriundos do externo.

Ao ter a possibilidade de um mundo interno espacialmente distinto do externo, a criança pode pensar através de representações mentais e não mais por exploração

direta sensório-motora dos objetos à sua volta. A partir da manipulação mental dos dados, ela é capaz de inventar soluções de forma mais rápida do que seria se tivesse que experimentar cada ação possível, para, somente depois, escolher a mais exitosa. A representação mental permite que os encontros com os obstáculos não aconteçam no decorrer da descoberta, mas que possam ser antecipados, mediante manipulação dos dados. Logo, observa-se que a pesquisa passa a ser, agora, controlada, *a priori*, por combinações mentais: “a criança prevê, antes de experimentar, quais são as manobras que fracassarão e quais terão êxito [...]” (Piaget, 2008, p. 324). “Por exemplo, Jacqueline, com 1 ano, 8 meses e 9 dias, chega defronte de uma porta fechada, tendo em mãos uma pequena erva. Percebe que não conseguirá abrir a porta sem largar a planta. Coloca a erva no chão, abre a porta, pega a erva e entra no novo cômodo. Ao tentar retornar, faz o mesmo procedimento: coloca a planta no chão e prepara-se para abrir a porta. Mas dá-se conta, a essa altura, de que ao puxar para si o batente da porta, ela irá ao mesmo tempo varrer para longe o ramo de erva que colocou no chão. Então volta a apanhar a erva e deposita-a mais adiante, fora da zona do batente” (Piaget, 2008, p. 318). Este exemplo mostra como a criança já não precisa executar uma ação explorando de forma tateante cada ato. Ao contrário, ela é capaz de representar os elementos da ação em sua mente e, a partir de então, inventar possibilidades de ação com o melhor desfecho possível para a situação.

A constituição cada vez mais premente de uma espacialidade vivida que permite a vivência de um mundo externo permanente, perene, estável, pode ser observada pelo surgimento de um fenômeno: agora a criança é capaz de representar o deslocamento de um objeto, sem, obrigatoriamente, como nos estágios anteriores, experimentá-lo de forma sensorial ou motora.

Por fim, representar é criar uma imagem mental com verossimilhança daquilo que é experimentado no ambiente. A possibilidade de uma espacialidade vivida que permite a experiência de dois espaços simultâneos, um compartilhado e outro individual, permite uma nova habilidade importante: a concepção de que o próprio indivíduo é um objeto entre outros e a representação desse fenômeno na consciência. “Para situar-se a si mesma no espaço [...] a criança tem necessidade de representar-se a si mesma e de imaginar seus próprios deslocamentos como se estivesse se vendo de fora” (Piaget, 1979, p. 213). A capacidade de representar uma condição “como se estivesse se vendo de fora” inaugura, para a consciência, a possibilidade de trânsito

por entre os espaços interno e externo, sem perder, no entanto, a perspectiva de origem do indivíduo (espaço interno).

O teste da reação da criança ao observar uma marca vermelha no nariz frente ao espelho nos fornece uma dimensão de como esse progresso pode ser observado através de diversos fenômenos e como a estrutura da criança está em rápida expansão (Brooks-Gunn & Lewis, 1975). De acordo com os autores, aos 9 meses, menos de 25% reagem limpando o próprio nariz ao vê-lo manchado de ruge vermelho no espelho, mas, aos 21-24 meses, 75% limpavam o próprio nariz. Esse teste, clássico na literatura do desenvolvimento infantil, marca a capacidade da criança de reconhecer a si mesma frente aos estímulos externos, como um ente separado dos outros. Outro exemplo clássico da literatura é o aparecimento do fenômeno de vergonha, ao redor do 22º mês de vida, para Lewis (1989), e por volta do 36º mês, para Darwin (1965). Podemos colocar que vergonha ou embaraço perante os outros é uma expressão do fenômeno de reconhecimento de si mesmo e a perspectiva de que o outro pode criar um juízo de valor (Lewis, 2000). Ou seja, para que ocorra, é necessário que a espacialidade vivida tenha se expandido a ponto de permitir, além da separação clara entre o indivíduo (eu) e o externo (o outro), também a possibilidade de trânsito para o reconhecimento do outro sem perder a noção de origem.

Considerando a possibilidade de vivência espacial, quando a criança reconhece o outro como “outro” de fato, separado do seu “eu” e pode representar tanto a si mesma, como os outros elementos de sua realidade, de forma desvinculada da experiência concreta, parece natural que ocorra uma mudança no padrão de relacionamento, a partir da metade do segundo ano, com diminuição da sincronia entre mãe e filho e início da interpessoalidade, como encontrada no adulto, o reconhecimento de duas instâncias separadas em íntimo contato (Rochat & Striano, 2003). Será ao redor dos 2 anos que as crianças passarão a reconhecer-se e identificar-se, não apenas no espelho, mas também através dos olhos dos outros (Rochat, 2015).

Consequências da análise fenômeno-estrutural

A fenomenologia estrutural promove a possibilidade de reconhecer a experiência vivida individual, ou seja, a estrutura apriorística na base da manifestação fenomênica. Assim, ao propor as ferramentas para a compreensão da experiência vivenciada pelo outro (Allen, 2000), a história de vida e a forma como cada indivíduo se coloca no mundo e suas condições de possibilidades (Rovaletti, 2014), a

fenomenologia estrutural torna-se um método de análise que visa à apreensão do que é patológico e o do que não é (Yazigi & Villemor-Amaral, 2010). Apesar desta premissa, são poucos os estudos que utilizam essa perspectiva epistemológica na infância.

Considera-se que, para entender o mundo da criança, é preciso ter em mente que a configuração estrutural, em cada etapa cronológica, é qualitativamente diferente da configuração adulta. Logo, o esforço teórico de criar um diagrama conceitual da estrutura na infância e suas modificações visa aumentar a capacidade do adulto de compreender e empatizar com as experiências infantis, distantes das vivências adultas. “Ao longo da trajetória entre a infância e a idade adulta, tendemos a subestimar o quanto diferente e única é a experiência da infância” (Adams, 2015, p. 1180).

A análise das mudanças estruturais ao longo dos primeiros 24 meses de vida, esboçada neste artigo, intenciona salientar como é elástica e plástica a estrutura na infância, assim como é qualitativamente diferente do adulto. O reconhecimento das condições apriorísticas de vivência da criança podem ser úteis para a compreensão da realidade experimentada por ela e promover uma aproximação, se não empática, cognoscível da sua realidade.

Reconhecer as estruturas apriorísticas que determinam o desenvolvimento normal também é um primeiro passo para o delineamento dos processos psicopatológicos. Apesar de não abordado neste artigo de forma direta, consideramos que o esboço estrutural apresentado possa ter papel relevante na atual situação do estudo da psicopatologia na infância, campo que reconhece sua necessidade de aprimorar a capacidade de identificação dos quadros patológicos (Carlson & Meyer, 2006). Ao se colocar, como meta, o reconhecimento da base dos transtornos psicopatológicos que assolam a infância e adolescência, a realidade atual é que estamos distantes de alcançá-la (Taylor & Rutter, 2008).

Conclusão

Ao descrever, neste artigo, a conformação estrutural da espacialidade e suas modificações ao longo dos primeiros 24 meses de vida, promoveu-se um exercício de aproximação da realidade da criança. Esse exercício tem aplicação para além de uma mera construção teórica, pois permite a captação compreensiva das diferenças qualitativas da experiência de estar no mundo, em cada etapa cronológica. Ao se

observar essas diferenças, aumentam as possibilidades de compreensão do mundo da criança, de desenhar estratégias adequadas para se lidar com cada vivência e, por fim, de reconhecer o patológico, a partir do olhar detalhado do desenvolvimento da estrutura psíquica normal.

Referências

- Adams, S. (2015). The Child Anticipates: Review of Talia Welsh, *The Child as Natural Phenomenologist: Primal and Primary Experience in Merleau-Ponty's Psychology*. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 14(4), 1179-1183.
- Ainsworth, M. S., & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41(1), 49-67.
- Ainsworth, M. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46(4), 333-341.
- Allen, D. F. (2000). Prefácio. In E. Minkowski, *La esquizofrenia* (p. 15-26). México: Fondo de Cultura Económica [Originalmente publicado em 1927].
- Anacker, C., O'Donnell, K. J., & Meaney, M. J. (2014). Early life adversity and the epigenetic programming of hypothalamic-pituitary-adrenal function. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 16(3), 321-33.
- Baron-Cohen, S., Cox, A., & Charman, T. (1996). Psychological markers in the detection of autism in infancy in a large population. *The British Journal of Psychiatry*, 168(2), 158-163.
- Barthélémy, J. M. (2012). Origem e contexto de emergência da noção de estrutura em Psicopatologia Fenômeno-Estrutural: evolução do conceito, seu lugar e suas implicações nas práticas clínicas contemporâneas. *Psicopatologia Fenomenológica Contemporânea*, 1(1), 88-105.
- Belsky, J. (2006). Attachment Theory and Research in Ecological Perspective. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters, *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 71-91). New York: Guilford Press.
- Bornstein, M. H., & Mash, C. (2010). Experience-based and on-line categorization of objects in early infancy. *Child Development*, 81(3), 884-897.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Brooks-Gunn, J., & Lewis, M. (1975). Mirror-image stimulation and self recognition in infancy. *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development* (29p). Denver- Colorado.
- Carlson, G., & Meyer, S. (2006). Phenomenology and diagnosis of bipolar disorder in children, adolescents, and adults: complexities and developmental issues. *Development and Psychopathology*, 18(4), 939-969.

- Darwin, C. (1965). *The expression of the emotions in man and animals*. Chicago: University of Chicago Press.
- Feldman, R. (2007). Parent-infant synchrony and the construction of shared timing; physiological precursors, developmental outcomes, and risk conditions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(3-4), 329-354.
- Gunnar, M. R., Morison, S. J., Chisholm, K., Schuder, M. (2001). Salivary cortisol levels in children adopted from Romanian orphanages. *Development and Psychopathology*. 13(3), 611-628.
- Heim, C. C., Owens, M. J., Plotsky, P. M., & Nemeroff, C. B. (1997). Persistent changes in corticotropin-releasing factor systems due to early life stress: relationship to the pathophysiology of major depression and post-traumatic stress disorder. *Psychopharmacology Bulletin*, 1997; 33(2), 185-192.
- Husserl, E. (1992). *Conferências de Paris* [Trad Morão, A., Fidalgo, A.] 44 p. Portugal: Lusophia Press. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/husserl_conferencias_de_paris.pdf
- Kappeler, L., & Meaney, M. J. (2010). Epigenetics and parental effects. *Bioessays*, 32(9), 818-827.
- Lewis, M. (1989). Self development and self-conscious emotions. *Child Development*, 60(1), 146-156.
- Lewis, M. (2000). Self-conscious emotions. In M. Lewis, J. Haviland-Jones, & L. Barrett, *Handbook of Emotions* (pp. 742-757).
- Lewkowicz, D. J., & Turkewitz, G. (1980). Cross-modal equivalence in early infancy: auditory-visual intensity matching. *Developmental Psychology*, 16(6), 597-607.
- Melchiori, L. E., & Alves, Z. B. (2000). Comportamento de bebês em situações de separação e reencontro com os pais, na rotina diária da creche. *Paidéia*, 10(18), 51-59.
- Meltzoff, A. N., & Borton, R. W. (1979). Intermodal matching by human neonates. *Nature*, 282, 403-404.
- Messas, G. P. (2010). *Ensaio sobre a estrutura vivida*. São Paulo, SP: Roca.
- Minkowski, E. (1973). *El tiempo Vivido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nemeroff, C. B. (2004). Neurobiological consequences of childhood trauma. *Journal of Clinic Psychiatry*, 65(suppl 1), 465-478.
- Piaget, J. (1979). *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

- Piaget, J. (2006). *A construção do real na criança*. (3a. ed.) São Paulo: Ática.
- Piaget, J. (2003). *Estruturalismo*. Rio de Janeiro: Difel.
- Piaget, J. (2008). *O Nascimento da Inteligência na Criança* (4a ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Rochat, P. (2015). Self-conscious roots of human normativity. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 14(4), 741-753.
- Rochat, P. (2012). Sense of "sameness" as foundation of infants' embodied subjectivity and intersubjectivity. In A. Fotopoulou, S. Pfaff, & M. A. Conway, *From the Couch to the Lab: Psychoanalysis, Neuroscience and Cognitive Psychology in Dialogue* (pp. 427-438). Oxford: University Press.
- Rochat, P., & Striano, T. (2003). Five levels of self-awareness as they unfold early in life. *Consciousness and Cognition*, 12(4), 717-731.
- Rovaletti, M. (2014). Melancolia y temporalidad. El planteamiento fenomenológico de L. Binswanger. *Psicopatologia Fenomenológica Contemporânea*, 3(2), 38-56.
- Spelke, E. S., & Kinzler, K. D. (2007). Core knowledge. *Developmental Science*, 10(1), 89-96.
- Spitz, R. A. (2004). *O primeiro ano de vida*. São Paulo: Martins Fontes.
- Spitz, R. A., & Wolf, K. M. (1946). Analytic depression: an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *Psychoanalytic Study of the Child*, 2, 313-342.
- Tamelini, M. G., & Messas, G. P. (2016). On the phenomenology of delusion: the revelation of its aprioristic structures and the consequences for clinical practice. *Psicopatologia Fenomenológica Contemporânea*, 5(1), 1-21.
- Taylor, E., & Rutter, M. (2008). Classification. In M. Rutter, D. S. Bishop, S. Pine, J. Scott, E. Stevenson, & A. Thapar. *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry* (pp. 18-31). Massachusetts: Blackwell Publishing Limited.
- Tellenbach, H. (2014). A Espacialidade do Melancólico (Parte II). *Psicopatologia Fenomenológica Contemporânea*, 3(2), 73-108.
- Tellenbach, H. (1969). *Estúdios sobre la Patógenesis de las Perturbaciones Psíquicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Valenza, E., Leo, I., Gava, L., & Simion, F. (2006). Perceptual completion in newborn human infants. *Child Development*, 77(6), 1810-1821.
- Waterman, A. S. (1988). Identity status theory and Erikson's theory: Communalities and differences. *Developmental Review*, 8(2), 185-208.

- Waters, E., Hamilton, C. E., & Weinfield, N. S. (2000a). The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: General introduction. *Child Development, 71*(3), 678-683.
- Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J., & Albersheim, L. (2000b). Attachment security in infancy and early adulthood: a twenty-year longitudinal study. *Child Development, 71*(3), 684-689.
- Wolf, P. H., Matsumiya, Y., Abrams, I. F., Van Velzer, C., & Lombroso, C. T. (1974). The effect of white noise on the somatosensory evoked response in sleeping newborn infants. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology, 37*(3), 269-274.
- Yazigi, L., & Villemor-Amaral, A. E. (2010). Introdução à psicopatologia fenômeno-estrutural. In L. Yazigi, & A. E. Villemor-Amaral. *Psicopatologia fenômeno-estrutural* (pp. 5-12). São Paulo: Casa do Psicólogo.