

A IMPULSIVIDADE INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO

ORLANDA MARIA S. R. CRUZ *
MARIA ISOLINA PINTO BORGES **

Os estudiosos do desenvolvimento infantil parecem estar de acordo quanto ao facto de a impulsividade ser uma característica psicológica marcante no período pré-escolar, a qual deverá ser progressivamente substituída por uma maior capacidade de reflexão e de controle dos impulsos (Maccoby, 1980). A criança mais nova quando confrontada com situações de natureza diversa — quer se trate de situações interpessoais, sociais, emocionais ou de resolução de problemas — tende a emitir de imediato a sua resposta, tornando-se esta resposta cada vez mais mediatizada por uma capacidade de planeamento, reflexão e pensamento à medida que a idade avança.

O conceito de impulsividade tem sido objecto de diversas abordagens em diferentes contextos teóricos (Kendall & Finch, 1979). A abordagem psicanalítica da impulsividade acentua a questão do controle dos impulsos, a interiorização das regras de conduta segundo o princípio da realidade, a formação do SuperEgo e o fortalecimento do Ego. Outros autores abordam a impulsividade como um traço temperamental geneticamente determinado, estável e consistente face a variações situacionais. Os teóricos da aprendizagem, pelo contrário, insistem em que o comporta-

mento impulsivo é aprendido e susceptível de ser modificado em função das leis do condicionamento.

A revisão dos estudos conceptuais e empíricos sobre a impulsividade revela-nos uma razoável variedade de definições sendo de salientar que a maior parte delas é expressa pela negativa:

- agir sem pensar;
- incapacidade em inibir ou adiar uma resposta;
- dificuldade em tomar em consideração as aprendizagens anteriores e em prevêr consequências futuras;
- falta de persistência na realização de tarefas;
- falta de planeamento da acção;
- dificuldade em controlar as suas emoções;
- falta de concentração;
- falta de controle motor;
- falta de auto-controle;
- etc.

A definição da impulsividade pela sua negativa leva-nos obrigatoriamente à consideração dos conceitos apontados como lhe sendo o oposto — auto-controle, auto-regulação, controle de impulsos e reflexividade são os mais frequentemente citados na literatura.

Como se pode ver pelas breves definições explicitadas, a impulsividade é um conceito que aparece associado a uma variedade de dimensões comportamentais: social, interpessoal, emocional, cognitiva, motora, para citar apenas as mais tradicionalmente consideradas. O comportamento do indivíduo pode ser considerado como impulsivo ou deficitário em auto-controle

* Assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança

** Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e da Universidade do Porto, Co-Directora do Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança.

tanto quando surge como uma resposta a um estímulo específico (por exemplo uma tarefa a resolver) como quando é auto-elicidado (por exemplo planeamento de uma acção por iniciativa própria); tanto quando é restrito no tempo como quando implica um espaço de tempo mais alargado. Por outro lado e na medida em que o ultrapassar de uma atitude impulsiva face a determinada situação implica por parte da criança uma tomada de consciência das acções susceptíveis de serem aprovadas socialmente, estamos face a um aspecto importante do processo de socialização (Kopp, 1982). Neste sentido a aprendizagem e interiorização das regras de conduta é também um processo que conduz ao controle do comportamento.

O objectivo deste artigo é proceder a uma análise (que não se pretende exaustiva) do conceito de impulsividade quando aplicado a crianças, tendo como referente os diversos trabalhos empíricos em que tem sido objecto de estudo. Assim iremos de seguida descrever as situações em que as diversas dimensões comportamentais associadas à impulsividade e ao auto-controle são operacionalizadas/traduzidas. Começaremos pela inibição dos impulsos motores, seguindo-se o controle emocional, a impulsividade como dificuldade de planeamento da acção, a impulsividade como estilo cognitivo, o controle verbal do comportamento e, finalmente, veremos o contributo da abordagem cognitivo-comportamental da impulsividade.

INIBIÇÃO DOS IMPULSOS MOTORES

Um dos primeiros problemas com que os pais e os educadores se debatem quando têm ao seu cuidado uma criança que acaba de dar autonomamente os seus primeiros passos é a própria segurança da criança. Começa a idade das interdições que só acaba quando a criança, depois de descobertas todas as novidades, finalmente percebe as consequências negativas que podem advir da ousadia dos seus comportamentos. Para além de aprender aquilo que pode e não pode fazer, aquilo em que pode pegar e os sítios onde pode chegar, a criança vai aprender a controlar toda a sua

impulsividade motora o que se vai traduzir, por exemplo, em andar e correr cada vez mais organizadamente e em manipular os objectos cada vez mais eficazmente.

A implementação destas capacidades implica que a criança não pretenda realizar uma tarefa rapidamente mas sim tome o tempo necessário para tal. Foi neste sentido que Maccoby, Dowley, Hagen e Degermann (1965) criaram dois tipos de situações que desde então têm sido bastante utilizadas para avaliação do auto-controle na criança: (1) na primeira situação, a qual faz apelo às capacidades de motricidade fina da criança, esta é instruída para desenhar uma linha entre outras duas já existentes desde uma extremidade à outra, tão devagar quanto lhe for possível; (2) na segunda situação, a qual faz apelo às capacidades de motricidade global, é pedido à criança para andar ao longo de uma linha de três metros e meio de comprimento, desde uma extremidade até à outra, da mesma maneira que costuma andar habitualmente, mas o mais devagar possível. Em ambas as situações, é registado o tempo que a criança demora a executar a tarefa.

Os resultados mostram que, entre os três e os cinco anos, as crianças conseguem executar estas tarefas cada vez mais lentamente, indicando portanto um nível superior de coordenação motora (Ward, 1973). Por detrás deste incremento em coordenação parece encontrar-se o decréscimo no nível de metabolismo basal durante a Infância, nível este que atinge o seu máximo entre os dois e os quatro anos e se mantém em média superior nos rapazes (Maccoby, 1980). A relação entre a fisiologia das trocas energéticas e a actividade física observável ainda não está, porém, completamente esclarecida. Apesar de as diferenças interindividuais entre crianças do mesmo nível etário serem óbvias, existem dados experimentais que confirmam que, à medida que a idade avança, as crianças gastam mais tempo em jogos ou tarefas executadas na posição sentada e menos tempo em jogos que implicam uma movimentação ampla. Esta movimentação

ampla difere, porém, consideravelmente dos movimentos que podemos observar na criança mais nova e essencialmente no seu nível de organização e planeamento. A criança mais velha controla os seus movimentos tendo em vista o alcançar de um objectivo ou o preenchimento dos requisitos de uma situação, requisitos estes que podem ser por exemplo as regras de um jogo em que está envolvido um grupo de crianças. Uma das razões por que se torna difícil a realização de uma avaliação psicológica com escalas que implicam uma manipulação de material, reside no curto espaço de tempo que as crianças mais novas conseguem manter-se num jogo (em média 15" aos dois anos, 42" aos dois anos e meio e 55" aos três anos — Maccoby, 1980).

Finalmente, na explicação das diferenças de comportamento motor encontradas nestas faixas etárias não é de esquecer os factores de ordem motivacional. A vontade de realizar *bem* para agradar ao adulto (primeiro no contexto familiar e depois no contexto educativo) é uma variável de peso na determinação da realização eficaz de tarefas pela criança, traduzindo ao mesmo tempo, de uma forma mais amadurecida, a proximidade da ligação afectiva entre essa criança e esse adulto.

CONTROLE EMOCIONAL

À medida que a idade avança, a criança adquire maiores capacidades de tolerância face a situações frustrantes. Enquanto que o bebé chora imediatamente quando tem fome ou se sente desconfortável, a criança mais velha é já capaz de esperar com relativa paciência a satisfação das suas necessidades. Entre os três e os cinco anos é visível um declínio médio significativo no número de birras e choros. Se isto por um lado está relacionado com a interiorização de regras de conduta ("não se deve fazer birras") associada ao processo de socialização, por outro, a aprendizagem de formas de expressão mais amadurecidas, nomeadamente a linguagem verbal, também sofre um incremento notável. A criança aprende

a controlar as suas emoções e a lidar com as situações que, à partida, seriam frustrantes bem como a adiar a realização de algumas gratificações.

Algumas situações experimentais, que surgem no âmbito da Teoria da Aprendizagem Social, foram criadas por Mischel (1966) para avaliação da capacidade de adiamento da gratificação e de resistência à tentação. Relativamente à primeira são apresentados à criança dois tipos de situações que implicam uma tomada de decisão face a duas alternativas igualmente aliciantes: — escolha entre receber uma pequena quantidade de bombons imediatamente ou uma maior quantidade no dia seguinte; escolha entre deixar acumular bombons (a intervalos regulares cai um bombom de uma máquina) sem lhes poder mexer, ou pegar nos já existentes, acabando assim com a acumulação. Relativamente à segunda são apresentados à criança dois tipos de situações que implicam igualmente tomadas de decisão: pegar ou não num objecto desejado mas proibido quando a pessoa que o proibiu (experimentador) saiu da sala; fazer ou não batota num jogo de regras, as quais foram previamente ensinadas pelo experimentador, quando este se ausenta da sala. Em qualquer destas situações é registado o tempo que a criança demora a resistir à tentação de fazer algo que lhe agrade mais. A motivação subjacente à emissão do comportamento pela criança é diferente — enquanto que nas duas primeiras situações se trata de optar ou não por uma satisfação imediata do seu desejo, nas duas últimas trata-se de obedecer ou não às regras impostas pelo adulto. Porém, todas as situações obedecem aos critérios apontados por Kanfer (1970) na sua definição de auto-controle — numa situação de auto-controle, apesar de haver uma alta probabilidade do sujeito emitir uma resposta inapropriada, este de facto emite uma resposta adequada (que à partida teria uma baixa probabilidade de aparecimento).

A percentagem de crianças que opta por adiar a gratificação e por cumprir as regras aumenta significativamente entre os cinco

e os doze anos de idade (Maccoby, 1980). Apesar de os resultados obtidos variarem com algumas condições externas (por exemplo, probabilidade de receber a recompensa, confiança no experimentador, quantidade de tempo que tem de esperar, presença física do prêmio, etc) o mais interessante é a verificação das estratégias de auto-distração utilizadas pelas crianças durante o período de espera — cantar, falar para si próprios, inventar pequenos jogos, etc. — evitando pensar no objecto que desejavam. As crianças faziam assim uso de estratégias cognitivas para controlar os seus sentimentos de frustração e inibir os comportamentos inadequados (Pressley, 1979).

O PLANEAMENTO DE ACÇÃO

Para Maccoby (1980) as crianças mais novas são impulsivas porque actuam sem planearem previamente o que vão fazer. O seu comportamento não é organizado em função de um objectivo final. Quando face a uma tarefa que se prolongue no tempo, a criança mais nova tem dificuldade em estabelecer as diversas etapas, utilizando antes uma sequência aleatória de acções. A criança mais nova responde imediatamente aos estímulos sem tomar em consideração as aprendizagens anteriores ou fazer uma previsão das consequências futuras. O jogo simbólico é uma das situações em que o incremento da capacidade de planeamento de acções é observável em crianças a partir dos dois anos de idade. À medida que a idade avança a criança torna-se capaz de planear episódios prolongados no tempo em que as acções se sucedem umas às outras através de um fio condutor. Para o planeamento da acção muito contribuem as aprendizagens realizadas e as experiências sofridas até aí. Estes episódios começam por ser individuais passam mais tarde a envolver um pequeno grupo de crianças, sempre que tal é possível. O planeamento do jogo é, no entanto, geralmente de responsabilidade individual.

De acordo com Maccoby (1980) a organização da acção implica:

- inibição, adiamento de algumas acções por momentos mais oportunos;
- previsão das consequências e tomada em consideração das aprendizagens anteriores;
- retomar uma tarefa após uma interrupção forçada;
- controle emocional face a um obstáculo;
- integração de duas tarefas compatíveis e
- capacidade de concentração na tarefa.

Por outro lado, quando as situações são à partida pouco estruturadas a criança mais nova tem dificuldade em impôr uma estrutura às suas próprias actividades. Neste sentido os pais (ou os educadores de uma forma geral) devem inicialmente assegurar as funções reguladoras do comportamento da criança, ou seja, organizar o seu ambiente físico, planear as actividades com a criança, dar-lhe oportunidade de recordar as experiências anteriores, estabelecer uma rotina diária, etc. Este tipo de atitude parental permitirá à criança uma aprendizagem gradual das actividades de planeamento (Maccoby, 1980). Parece-nos porém que a investigação sobre os processos intervenientes e factores determinantes da competência da criança para planear a sua acção é ainda escassa.

A IMPULSIVIDADE COMO ESTILO COGNITIVO

O conceito de *estilo cognitivo*, que emergiu por volta dos anos 50 no domínio da Psicologia Diferencial, situa-se num ponto de charneira entre os dois domínios mais tradicionais da Psicologia — intelectual e personalidade. Os estilos cognitivos pretendem descrever e explicar as diferenças interindividuais no processamento da informação e na realização cognitiva, o que implica a consideração dos factores motivacionais e de personalidade (Kagan, 1983). O estilo cognitivo do indivíduo determina o modo (a forma) como ele apreende,

armazena e utiliza a informação do seu meio ambiente, independentemente do conteúdo específico dessa informação (Saracho, 1985). Nesse sentido é encarado como uma variável mediadora entre o estímulo e a resposta, em que geralmente é considerada a existência de dois pólos opostos entre os quais se estende um continuum (Goldstein & Blackman, 1978).

Ao ser conceptualizada como um estilo cognitivo, a reflexividade/impulsividade é definida como uma dimensão das diferenças individuais na realização de tarefas que envolvem um alto nível de incerteza de resposta (Kagan, Rosman, Day, Albert & Phillips, 1964). Num dos pólos situam-se os sujeitos reflexivos, os quais, face a uma situação de resolução de problemas, tendem a demorar uma quantidade superior de tempo a emitir a sua resposta, cometendo um número inferior de erros; no pólo oposto situam-se os sujeitos impulsivos que, face ao mesmo tipo de situação, respondem quase imediatamente e cometem muitos erros. A acuidade da resposta e o tempo gasto na sua elaboração constituem assim as duas componentes da reflexividade/impulsividade, as quais têm sido avaliadas através da realização dos sujeitos em tarefas de emparelhamento visual. Neste tipo de tarefa (o teste mais comumente utilizado tem sido o *Matching Familiar Figures Test* - Kagan, 1965), várias alternativas de resposta estão disponíveis, sendo o sujeito confrontado com a escolha da figura que é idêntica a uma figura-modelo apresentada de maneira destacada. Apenas uma destas alternativas é totalmente idêntica à figura-modelo, diferindo as restantes apenas em pequenos pormenores, à partida não facilmente identificáveis.

Sendo a reflexividade/impulsividade uma dimensão estilística, a prova utilizada para a sua avaliação não exige a actualização de aptidões intelectuais complexas. Não existe qualquer componente significativa de memória ou de raciocínio no racional de provas como o MFFT (Kagan, Lapidus & Moore, 1978). O material é composto por desenhos muito simples e familiares. A realização adequada da tarefa proposta exige apenas duas condições em relação às

competências do sujeito: por um lado uma acuidade visual adequada e, por outro, a interiorização prévia das noções de *igual* e *diferente*, as quais estão já presentes na maioria das crianças com três anos de idade.

O desempenho em tarefas como o MFFT apresenta uma variação consistente ao longo da idade. As crianças tornam-se mais reflexivas à medida que vão crescendo. Apesar de as diferenças interindividuais serem consistentes (ou seja, as crianças reflexivas tendem a manter-se reflexivas e as impulsivas a manter-se impulsivas), é possível verificar um aumento do tempo de latência e uma diminuição do número de erros entre os cinco e os dez anos; dos dez aos doze anos o número de erros estabiliza e o tempo de latência diminui ligeiramente (Cairns & Cammock, 1984; Gjerde, Block & Block, 1985; Salkind & Nelson, 1980). Estes dados, para além de indicarem uma tendência desenvolvimental no sentido de uma maior reflexividade, apontam também para uma eficiência superior (menos erros e menos tempo gasto na emissão da primeira resposta).

Relativamente às crianças em idade pré-escolar é encontrado um padrão de desenvolvimento semelhante — entre os três e os seis anos o tempo de latência tende a aumentar e o número de erros a diminuir, ou seja, mais uma vez um deslocamento do pólo impulsivo para o reflexivo (Ward, 1973).

O CONTROLE VERBAL DO COMPORTAMENTO

A dificuldade em utilizar estratégias verbais de controle do comportamento é uma outra abordagem possível, aliás bastante relevante, da impulsividade. Esta abordagem tem a sua origem nos trabalhos de Piaget (1976) e dos autores da Escola Soviética, Vygotsky e Luria, entre outros.

Segundo Piaget (1976), o *discurso egocêntrico* (não sendo dirigido nem adaptado a um receptor, pode mesmo existir na ausência deste) é predominante (40% a 70%) nas conversas espontâneas das crianças até aos cinco/seis anos de idade,

declinando a partir daí. Vygotsky (1979) aceita a existência de um discurso privado na criança mas critica em Piaget a ideia de discurso egocêntrico, visto que o fracasso da criança em comunicar a sua mensagem não implica que haja uma falta de intenção ou de habilidade em comunicar socialmente. O objectivo do discurso privado é antes a auto-regulação do comportamento da criança. Este discurso, ao longo do desenvolvimento, manteria a sua função de controle do comportamento mas deixaria de ser observável, passando de *aberto* a *coberto*.

Luria (1961) vai aprofundar o trabalho de Vygotsky incidindo especialmente no papel da *mediação verbal* na realização das tarefas e na resolução dos problemas e postulando três etapas na aquisição do controle (iniciação e inibição) verbal do comportamento:

1^o — O controle do comportamento é feito através da linguagem do adulto, não tendo esta porém ainda uma função inibidora mas apenas incentivadora.

2^o — O controle do comportamento é feito através do discurso emitido pela própria criança de forma aberta. Só a partir dos três anos e meio é que o discurso verbal assume o carácter de auto-regulação.

3^o — O discurso aberto é substituído pelo discurso interno a partir dos seis anos de idade, aproximadamente.

Com o avançar da idade há assim uma mudança na ênfase das fontes de controle externo para as fontes de controle interno.

Estudos diversos, entre os quais é de destacar os trabalhos de Meichenbaum (Meichenbaum, 1971; 1977; Meichenbaum & Goodman, 1969), mostram que: (1) as crianças impulsivas (ou seja, cujo estilo cognitivo é impulsivo) utilizam menos eficazmente as auto-instruções com o objectivo de controlar o seu comportamento motor e (2) as crianças impulsivas, ao emitirem de forma imediata a sua resposta numa situação de resolução de problemas, não fazem uso das suas capacidades mediadoras da acção, capacidades estas que se podem situar quer ao nível da *compreensão* do problema ou tarefa a ser

executada, quer ao nível da *produção* (os mediadores adequados não existem no seu reportório), quer ao nível da *mediação* propriamente dita (os mediadores existem mas não são eficazes na orientação do comportamento).

A PERSPECTIVA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL DA IMPULSIVIDADE

De acordo com esta perspectiva a impulsividade é abordada como um comportamento, ao qual aparecem associados problemas de auto-controle, como seja, deficiências no controle inibitório da acção associadas a diferentes níveis de agressividade. As crianças impulsivas, neste sentido, são encaminhadas geralmente para serviços de saúde mental, na medida em que a sua impulsividade interfere negativamente nas suas relações interpessoais, na sua realização escolar e, de uma forma geral, nas suas estratégias de resolução de problemas (Kendall & Finch, 1979).

Segundo a perspectiva cognitivo-comportamental, o auto-controle será o conceito oposto ao de impulsividade, sendo ambos definidos através de duas componentes (Kendall & Wilcox, 1979):

— componente *cognitiva*: a resolução de problemas ou o planeamento e a avaliação da acção implicam a utilização de competências cognitivas como por exemplo, observação e análise das diversas soluções alternativas, auto-observação, auto-avaliação, etc.; as crianças impulsivas produzem as suas respostas de uma forma automática, não fazendo uso destas competências (independentemente de estas pertencerem ou não ao seu reportório). A dimensão cognitiva da impulsividade é operacionalizada através de situações semelhantes às do MFFT.

— componente *comportamental*: uma vez planeada a acção, a sua execução implica que outros comportamentos inadequados sejam inibidos; as crianças impulsivas têm dificuldade em concentrar a sua atenção na situação a resolver ou na tarefa

a realizar, sendo demasiado responsivas a estímulos distratíveis. A dimensão comportamental é operacionalizada através de escalas de avaliação que podem ser preenchidas pelos professores relativamente ao comportamento da criança na sala de aula ou pelos pais relativamente ao comportamento apresentado em casa.

Ao contrário das perspectivas anteriormente abordadas, cujo objectivo é a descrição, análise e explicação do comportamento impulsivo e das suas mudanças ao longo do processo de desenvolvimento, a perspectiva cognitivo-comportamental concentra os seus esforços no aperfeiçoamento de técnicas de intervenção eficazes para modificar este mesmo comportamento. Assim, mais do que uma característica própria das crianças mais novas que progressivamente vai dando lugar a uma atitude de maior controle sobre a acção, a impulsividade cognitivo-comportamental, ao colocar a criança numa situação de penalização, deve ser objecto de um programa de intervenção, programa este que será tanto mais eficaz quanto inclua simultaneamente técnicas comportamentais (contingências de reforço, custo de resposta, modelagem) e cognitivas (treino de estratégias cognitivas, treino de auto-instrução). O treino cognitivo-comportamental foi aliás alvo de uma grande variedade de estudos por parte de Kendall e colaboradores (Kendall, 1982) com o objectivo de validação empírica e procura de maior eficácia (1).

* * *

Sem pretensões à exaustividade, foram aqui revistas as abordagens mais significativas feitas até agora sobre a impulsividade. Parece-nos que estas abordagens se diferenciam mutuamente em dois aspectos fundamentais, a saber, a área comportamental em que se encaixam (área motora, área emocional, área cognitiva, área perceptiva) e a forma como a impulsividade é operacionalizada/avaliada (situações de resolução de problemas, testes, escalas de avaliação). Face a estas diversas formas de

impulsividade surge-nos a questão da unicidade do conceito. Será que é legítimo falarmos de impulsividade em situações tão diversas como o caminhar ao longo de uma linha, o resolver um problema de emparelhamento visual ou o distrair-se facilmente na sala de aula? Alguns autores (infelizmente poucos) propuseram-se estudar empiricamente a relação entre algumas formas de impulsividade/auto-controle em crianças (Bentler & McClain, 1976; Mann, 1973; Toner, Holstein & Hetherington, 1977). Os resultados são pouco encorajadores no sentido de encontrar um constructo uniforme e consistente. O comportamento impulsivo apresentado pela criança varia geralmente de situação para situação, o que nos remete novamente para a questão da definição de impulsividade e para a sua dependência das situações ou carácter contextual.

Antes de retomarmos esta questão vejamos, porém, quais os pontos de contacto existentes entre as várias situações descritas. Em primeiro lugar todas elas acentuam o facto de a criança mais nova ser mais impulsiva, ter mais dificuldades em exhibir comportamentos representativos de auto-controle. Um segundo aspecto diz respeito ao facto de a impulsividade se traduzir em comportamentos que surgem *imediatamente* como resposta a um estímulo. Uma condição *sine qua non* na consideração de um comportamento não impulsivo é o facto de implicar um distanciamento no tempo (não sendo, porém, a duração deste distanciamento definida). Mas o que se passa durante este compasso de espera? Provavelmente a criança utilizará estratégias que, não sendo directamente observáveis, denominamos de *cognitivas*. As diferentes abordagens acentuam diferentes tipos de estratégias — o discurso interno, a criação de imagens mentais para precisão de acontecimentos, a pesquisa visual dos estímulos e o desvio da atenção são alguns exemplos.

Por outro lado, está subjacente a todas as noções de impulsividade o facto de serem modificáveis, passando esta mudança pela aprendizagem de estratégias de auto-

-controle a partir de técnicas comportamentais ou cognitivas. Qual a eficácia (em termos de manutenção e generalização) destas técnicas nas diversas situações de impulsividade é um assunto sobre o qual a investigação existente ainda não permite tirar conclusões definitivas (Pressley, 1979).

Um outro aspecto a considerar é o facto de a investigação se realizar essencialmente no contexto laboratorial. Talvez no futuro os investigadores se devam debruçar sobre as diversas dimensões da impulsividade considerando o comportamento da criança em contextos naturais e em situações mais próximas da rotina diária da criança. Apesar do contexto laboratorial permitir com maior segurança a manipulação de variáveis, os estudos realizados no contexto natural permitirão validar empiricamente o(s) conceito(s) de impulsividade e analisar as suas possíveis interligações. Neste momento um conhecimento mais apurado acerca das estratégias a que as crianças recorrem no seu dia a dia na resolução de problemas, sejam estes problemas de carácter cognitivo, social, afectivo ou moral, permitirá uma abordagem multidimensional e possivelmente mais válida do ponto de vista científico.

NOTA

(¹) Em trabalho anterior descrevemos as técnicas de modificação do comportamento impulsivo e, especificamente, as técnicas cognitivo-comportamentais. Os interessados podem recorrer a Cruz (1987, Cap. 3).

BIBLIOGRAFIA

- BENTLER, P.M. & McCLAIN, J.A. (1976) Multitrait-multimethod analysis of reflection-impulsivity. *Child Development*, 47, 218-226.
- CAIRNS, E. & CAMMOCK, T. (1984) The development of reflection-impulsivity: further data. *Personality and Individual Differences*, 5, 113-115.
- CRUZ, O. (1987) *A reflexividade/impulsividade em crianças de idade pré-escolar*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da U.P.

- GJERDE, P.E.; BLOCK, T. & BLOCK, T.H. (1985) Longitudinal consistency of Matching Familiar Figures Test: Performance from early childhood to preadolescence. *Developmental Psychology*, 21, 262-271.
- GOLDSTEIN, K.M. & BLACKMAN, S. (1978) *Cognitive style. Five approaches and relevant research*. New York: a Willy-Interscience Publication.
- KAGAN, J. (1965) *Matching Familiar Figures Test*. Cambridge, Massachusetts: author, Harvard University.
- KAGAN, J.; ROSMAN, B.L.; DAY, D.; ALBERT, J. & PHILLIPS, W. (1964) Information processing in the child. Significance of analytic and reflective attitudes. *Psychological Monographs*, 78, (1 whole nº 578).
- KAGAN, J.; LAPIDUS, D.R. & MOORE, M. (1978) Infant antecedents of cognitive functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 49, 1005-1023.
- KANFER, F.H. (1970) Self-regulation. In C. Neuringer & J.L. Mischael (Eds). *Behavior Modification in clinical psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- KENDALL, P.C. (1982) Individual versus group cognitive-behavioral self-control training: 1-year follow-up. *Behavior Therapy*, 13, 241-247.
- KENDALL, P.C. & FINCH, A.J.Jr. (1979) Developing non impulsive behavior in children: cognitive - behavioral strategies for self-control. In P.C. Kendall and S.D. Hollon (Eds), *Cognitive Behavioral Interventions: Theory, Research and Procedures*. NY: Academic Press, 37-79.
- KENDALL, P.C. & WILCOX, L. (1979) Self-control in children: development of rating scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 1020-1029.
- KOGAN, N. (1983) Stylistic variation in childhood and adolescence: creativity, metaphor and cognitive styles. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. (4th ed.): vol. 3. New York: John Wiley & Sons.
- KOPP, C.B. (1982) Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214.
- LURIA, A.R. (1961) *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. New York: Liveright.
- MACCOBY, E.E.; DOWLEY, E.M.; HAGEN, J.W. & DEGERMAN, R. (1965) Activity level and

intellectual functioning in normal preschool children. *Child Development*, 36, 761-770.

- MACCOBY, E.E. (1980) *Social development: Psychological growth and the parent - child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- MANN, L. (1973) Differences between reflective and impulsive children in tempo and quality of decision making. *Child Development*, 44, 274-279.
- MEICHENBAUM, D. (1971) The nature and modification of impulsive children. Comunicação apresentada no Meeting da *Society for Research in Child Development*. Minneapolis, U.S.A..
- MEICHENBAUM, D. (1977) *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum Press.
- MEICHENBAUM, D. & GOODMAN, J. (1969) Reflection-impulsivity and verbal control of motor behavior. *Child Development*, 40, 785-797.
- MISCHEL, W. (1966) Theory and research on the antecedents of self-imposed delay of reward. In B.A. Mahen (Ed.), *Progress in Experimental Personality Research*, vol. 3. New York: Academic Press.
- PIAGET, J. (1976) *Le langage et la pensée chez l'enfant* (9^e ed.). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- PRESSLEY, M. (1979) Increasing children's self-control through cognitive interventions. *Review of Educational Research*, 49, 319-370.
- SALKIND, N.J. & NELSON, C.F. (1980) A note on developmental nature of reflection-impulsivity. *Developmental Psychology*, 3, 237-238.
- SARACHO, O.N. (1985) Young children's play behaviors and cognitive styles. *Early Child Development and Care*, 22, 1-18.
- TONER, I.J., HOLSTEIN, R.B. & HETHERINGTON, E.M. (1977) Reflection-impulsivity and self-

control in preschool children. *Child Development*, 48, 239-245.

VYGOTSKY, L. (1979) *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto (original publicado em 1962).

WARD, W.C. (1973) *Disadvantaged children and their first school experience. ETS - Headstart Longitudinal Study. Development of Self-regulatory Behaviors*. PR - 73-18. Princeton, NJ: ETS.

RESUMO

A impulsividade apresenta-se como um conceito complexo, que tem sido alvo de diversas explicações teóricas e abordagens empíricas. Neste artigo são destacadas algumas das conceptualizações da impulsividade quando aplicadas às crianças — o controle motor, o controle emocional, o planeamento da acção, a impulsividade como estilo cognitivo e a abordagem cognitivo-comportamental — sendo salientada a necessidade de diferenciação e/ou integração das mesmas.

RÉSUMÉ

L'impulsivité se présente comme un concept complexe, qui a été objet de plusieurs présupposés théoriques et approches empiriques. Dans cet article, on a traité quelques-unes de ces approches appliquées à l'enfant — le contrôle moteur, le contrôle émotionnel, la planification de l'action, l'impulsivité comme style cognitif et l'approche cognitivo-comportementale — étant donné la nécessité de différencier et/ou intégrer ces mêmes approches.

ABSTRACT

Impulsiveness is a complex concept, which has been studied from several theoretical points of view and empirical approaches. While applied to children, some of these approaches are enhanced in this paper — inhibition of action, control of emotions, organization and regulation of behavior, impulsive cognitive style and the cognitive-behavioral approach. Finally, the need of differentiation and/or integration of these approaches is emphasized.