

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE 0 A 6 E A VIDA PRÉ-ESCOLAR



Wagner Luiz Garcia Teodoro

Wagner Luiz Garcia Teodoro

Wagner Luiz Garcia Teodoro

**O desenvolvimento infantil de 0 a 6
e a vida pré-escolar**

**Uberlândia
2013**

~ 2 ~

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
CAPÍTULO I: INSTITUIÇÃO E EDUCAÇÃO	
1.1) Breve histórico das instituições de educação infantil	10
1.2) O ambiente educacional	12
1.3) A educação infantil e a LDB	13
1.4) A função da instituição no desenvolvimento infantil	15
CAPÍTULO II: APRENDIZAGEM	
2.1) Definição	20
2.2) Problemas de aprendizagem	20
2.3) Síntese de algumas teorias da aprendizagem	21
2.4) O Construtivismo	25
2.4.1) Breve histórico	25
2.4.2) Fundamentos do Construtivismo	26
2.4.3) Os estágios do desenvolvimento cognitivo (Piaget)	27
2.4.4) O papel do educador no Construtivismo	29
CAPÍTULO III: O DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE 0 A 2	
3.1) O desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo de 0 a 1	34
3.1.1) O desenvolvimento motor da criança de 0 a 1	34
3.1.2) O desenvolvimento cognitivo da criança de 0 a 1	35
3.1.3) O desenvolvimento afetivo da criança de 0 a 1	36
3.1.4) Atividades psicopedagógicas para crianças de 0 a 1	37
3.2) O desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo de 1 a 2	47
3.2.1) O desenvolvimento motor da criança de 1 a 2	47
3.2.2) O desenvolvimento cognitivo da criança de 1 a 2	47
3.2.3) O desenvolvimento afetivo da criança de 1 a 2	49
3.2.4) Atividades psicopedagógicas para crianças de 1 a 2	49

CAPÍTULO IV: O DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE 2 A 4

4.1) O desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo de 2 a 3	60
4.1.1) O desenvolvimento motor da criança de 2 a 3	60
4.1.2) O desenvolvimento cognitivo da criança de 2 a 3	60
4.1.3) O desenvolvimento afetivo da criança de 2 a 3	62
4.2) O desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo de 3 a 4	62
4.2.1) O desenvolvimento motor da criança de 3 a 4	62
4.2.2) O desenvolvimento cognitivo da criança de 3 a 4	63
4.2.3) O desenvolvimento afetivo da criança de 3 a 4	63
4.3) Atividades psicopedagógicas para crianças de 2 a 4	64

CAPÍTULO V: O DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE 4 A 6

5.1) O desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo de 4 a 6	72
5.1.1) O desenvolvimento motor da criança de 4 a 6	72
5.1.2) O desenvolvimento cognitivo da criança de 4 a 6	72
5.1.3) O desenvolvimento afetivo da criança de 4 a 6	73
5.1.4) Atividades psicopedagógicas para crianças de 4 a 6	74
5.2) O desenvolvimento da escrita	74
5.2.1) Dados históricos	74
5.2.2) Alfabetização precoce	75
5.2.3) Aspectos básicos do desenvolvimento da escrita	75

CAPÍTULO 6: ADAPTAÇÃO E ESTRESSE NA INFÂNCIA

6.1) Adaptação da criança na instituição	80
6.1.1) A importância do vínculo na adaptação da criança	81
6.1.2) Distribuição de papéis no processo adaptativo	83
6.2) O estresse na infância	84
6.2.1) O que é estresse	84
6.2.2) Estresse infantil	85
6.2.3) Criança também precisa de tempo	86
6.2.4) Os reflexos do estresse na educação infantil	86

CAPÍTULO 7: A AUTOESTIMA E A RETRAÇÃO NA INFÂNCIA

7.1) Autoestima	90
7.1.1) O que é autoestima	90
7.1.2) O desenvolvimento da autoestima	91
7.1.3) A baixa autoestima e o comportamento	92
7.1.4) Os educadores e a autoestima da criança	93
7.2) A criança retraída	94

CAPÍTULO 8: AGRESSIVIDADE, CIÚME E HIPERATIVIDADE NA INFÂNCIA

8.1) Agressividade infantil	98
8.2) O ciúme em crianças	100
8.2.1) As bases do ciúme na infância	100
8.2.2) O ciúme na escola	101
8.3) A criança hiperativa	102

CAPÍTULO 9: CONSIDERAÇÕES FINAIS

9.1) Uma educação para o desenvolvimento integral	106
9.2) Poema de Amigo Aprendiz	107

ANEXO: PROJETO “EDUCAÇÃO CONSCIENTE”	109
---	-----

Wagner Luiz Garcia Teodoro

PREFÁCIO

Diante de uma realidade que revela inúmeros problemas sociais, não há como deixar de voltar nosso olhar para a vida de incontáveis pessoas que diariamente reproduzem sentimentos e comportamentos que vêm se perpetuando ao longo das gerações.

Refiro-me às vidas atribuladas, às vivências difíceis, aos problemas que geram preocupações aos familiares e que nem sempre podem ser evitados, mas sim acompanhados, uma vez que em parte compõem processo normal de desenvolvimento humano. Falo das complexas fases evolutivas e das difíceis experiências que permeiam o crescer.

Quando digo crescimento, também me reporto ao processo de amadurecimento, que por sua vez requer mudanças, adaptações e, conseqüentemente, esforço. Uma experiência que pode estar carregada de coerência e acolhimento ou de confusão e sofrimento psíquico.

Com foco em problemas e angústias vividas por muitos de nós, esta obra tem o intuito de trazer esclarecimentos acerca do processo de desenvolvimento humano compreendido entre 0 e 6 anos de idade, enfatizando algumas questões que envolvem o campo educacional. Trata-se de um suporte teórico para pais e educadores de crianças em idade pré-escolar, exposto de forma simples e resumida, mas capaz de abrir espaço para importantes reflexões acerca da experiência emocional vivida na relação educador/educando.

Acredito que somente a partir da revisão do educar, do crescer e da troca afetiva poderemos chegar a uma nova

concepção de vida, favorecendo melhor adaptação da criança em relação a si, ao outro e ao mundo.

Espero que este trabalho possa tocar e fazer refletir, aqueles que se propõem a cuidar e colaborar na estruturação de outras vidas.

Wagner Luiz

CAPÍTULO I

INSTITUIÇÃO E EDUCAÇÃO

1.1) BREVE HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando nos reportamos às origens da educação infantil institucionalizada, encontramos registros que revelam a Europa, principalmente a França e a Inglaterra, como precursores desse processo.

Em meados do século XVIII, na França, crianças de 3 a 6 anos começaram a ser acolhidas por instituições religiosas enquanto suas mães cuidavam das atividades domésticas. Na Inglaterra, nessa mesma época, surgiram as primeiras *escolas preparatórias* que admitiam crianças de 1 a 6 anos: As instituições francesas visavam a educação religiosa e a formação de bons hábitos. Já as inglesas tinham objetivos voltados para a socialização e o combate aos efeitos do sistema fabril que empregava órfãos de 4 a 7 anos com uma carga de até 14 horas diárias.

Ao final do século XVIII, surgem na Europa os primeiros sinais do que viriam a ser as creches. Os chamados *Refúgios* funcionavam na casa de mulheres que não precisavam trabalhar fora, abrigando crianças de idades variadas, filhas de operárias, oferecendo cuidados e alimentação.

As creches começaram a aparecer por volta de 1840 cuidando inicialmente de crianças de 0 a 5 anos. Foram assim chamadas porque a palavra *Crèche* no francês significa “berço”. Foram se difundindo por toda a Europa e pela América, tendo a função de cuidar e alimentar as crianças. Depois, sua função passou a abranger a saúde física como um todo.

A Segunda Guerra Mundial foi responsável pelo aumento do número de creches. Havia nas fábricas muitas mulheres substituindo homens que se alistaram e também crescia o número de órfãos de guerra. Surgem então as creches particulares e percebe-se a necessidade de se criar uma regulamentação para essas instituições.

Por volta de 1950, nos Estados Unidos, a preocupação com o fracasso e a evasão escolar das crianças de baixa renda provocou

uma ampliação na função das creches, passando a incluir a preparação para a *Escola Elementar*, dando origem ao nome *Pré-Escola*.

Atualmente, a função das creches é ainda mais ampla. Os avanços da Medicina, da Pedagogia e da Psicologia contribuíram para transformar as instituições de educação infantil em locais que possam colaborar para o desenvolvimento integral da criança, exercendo a função de maternagem e preparação para a vida. Os cuidados passaram a abranger a preocupação com o desenvolvimento cognitivo e emocional, além da formação de hábitos, da socialização e do desenvolvimento físico que já eram observados.

Normalmente, as creches funcionam nos períodos da manhã e da tarde, porém, já existem instituições que atendem crianças no período noturno, atendendo às exigências do mundo moderno.

Desta forma, a creche é atualmente conceituada como um ambiente criado para oferecer condições de estimulação ao desenvolvimento integral e harmonioso da criança de 0 a 3 anos. As crianças são agrupadas de acordo com a idade ou de acordo com o desenvolvimento. Os procedimentos da instituição são estruturados a partir de uma “rotina”, que organiza as atividades a serem desenvolvidas diariamente.

Quanto às pré-escolas, são atualmente responsáveis pela educação infantil de 4 a 6 anos, dando continuidade ao acompanhamento do desenvolvimento, tendo também o objetivo de preparar as crianças para a alfabetização.

Vale lembrar que a atual situação dessas instituições é também reflexo do pouco tempo que as famílias têm tido para estar com seus filhos. No entanto, é preciso que os pais não desenvolvam a cômoda visão de que a educação é dever dos educadores, ausentando-se de suas responsabilidades naturais em relação aos cuidados com o desenvolvimento físico, afetivo, moral e social de seus filhos.

1.2) O AMBIENTE EDUCACIONAL

Para que a instituição funcione bem e atenda seus objetivos, existe também a preocupação com a adequação do espaço físico, incluindo as questões de segurança, higiene e estimulação.

Existem algumas recomendações do Ministério da Saúde, que envolvem a existência de uma área mínima de 15 m² por criança, área verde e favorecimento do trânsito interno.

Em relação aos cuidados com as crianças, algumas condições são essenciais para o bom funcionamento da instituição:

A) Segurança e Prevenção de Acidentes:

- Uso de material não inflamável
- Espaços amplos para saídas de emergência
- Locais isolados para a acomodação de botijões de gás
- Locais seguros para o armazenamento de produtos químicos
- Tomadas vedadas por tampas
- Pisos antiderrapantes
- Ausência de plantas tóxicas
- Vidros resistentes (espessura mínima de 4 mm)

B) Higiene e Saúde:

- Higiene pessoal das crianças
- Assistência ou orientação pediátrica
- Ambientes arejados
- Boa iluminação natural (janelas voltadas para o leste)
- Paredes com revestimentos laváveis

C) Funcionalidade:

- Banheiro exclusivo para atender aos visitantes
- Rampas suaves
- Vidros espelhados nos berçários e nas salinhas

D) Estética:

- Uso de cores
- Paredes decoradas
- Plantas naturais

1.3) A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LDB

A “LDB” (Lei de Diretrizes e Bases) é a lei que regulamenta a educação no Brasil. De acordo com a LDB número 9.394, de 20/12/96, denominada Lei Darcy Ribeiro, a educação é um direito de todos e um dever do estado e da família.

De acordo com essa Lei, a educação infantil para crianças de 0 a 3 anos é oferecida por creches ou instituições equivalentes, enquanto as crianças de 4 a 6 anos são atendidas pelas pré-escolas. A avaliação deve ser feita através de acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, não sendo requisito para promover a criança ao ensino fundamental. A finalidade da educação infantil é proporcionar o desenvolvimento da criança, envolvendo os aspectos físicos, psicológicos, cognitivos e sociais, completando a ação da família e da comunidade.

No que diz respeito aos profissionais da educação, a Lei Darcy Ribeiro acrescenta que são assim chamados os docentes, os administradores de escolas, os supervisores e os orientadores educacionais, entendendo que educar se refere a todo ato que possa promover o desenvolvimento da criança em seus diferentes aspectos.

A princípio, de acordo com esta lei, até o fim de 1999 todas as instituições de educação infantil deveriam se adequar às novas exigências, incluindo as relacionadas ao quadro de funcionários. Posteriormente, este prazo foi prorrogado. Assim, com o tempo, somente deverão ser contratados educadores de nível superior ou que tenham feito a opção pelo magistério. A formação dos profissionais deverá ser feita por instituições de ensino superior (Universidades, Faculdades, Institutos, entre outras), havendo possibilidade de capacitação em serviço. Tais exigências têm o

objetivo de elevar o nível da educação no Brasil e estimular o aperfeiçoamento dos profissionais envolvidos nessa área.

Outro tópico abordado pela nova LDB é a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Entre eles os portadores de deficiências, síndromes e os superdotados.

Essa nova situação, está em sintonia com uma tendência internacional em favor da universalização do ensino, apontada na *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais*, realizada em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994.

Observa-se que a lei de inclusão gera a necessidade de inúmeras adaptações por parte das instituições de educação. Algumas na estrutura física, outras no instrumental didático, dependendo da situação do aluno incluso, além de mudanças no processo de formação profissional. No entanto, talvez o maior desafio dos educadores esteja em rever os tradicionais modelos de relação ensino/aprendizagem, em que o professor (detentor absoluto do saber) se utiliza de técnicas para transmitir o seu conhecimento de forma padronizada, sem considerar as diferenças socioeconômicas, culturais, cognitivas e emocionais de cada aluno que compõe a classe.

Esse novo sistema educacional exige educadores melhor preparados e mais flexíveis no sentido de perceber e atender às particularidades de seus alunos. É preciso observar que embora pareça algo assustador e muito diferente da prática convencional, importantes teóricos da educação infantil reconhecem a influência dos fatores emocionais e enfatizam sua importância no processo de desenvolvimento cognitivo.

De outra forma, podemos pensar que alunos que necessitam de uma atenção especial sempre estiveram presentes nas salas de aula. As escolas estão repletas de casos de crianças com sintomas hiperativos, agressivos, de timidez, dislexia, entre outros de difícil abordagem. Talvez, essa nova forma de ver o processo educacional consiga desenvolver pessoas mais bem adaptadas, com melhor rendimento escolar, com menos atitudes preconceituosas e com mais facilidade de socialização.

1.4) A FUNÇÃO DA INSTITUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Sabe-se que é grande o número de crianças que frequentam instituições de educação infantil. Sabe-se também que essas instituições não servem apenas para abrigar crianças. Então, resta a pergunta: O que se espera da instituição, como forma de contribuição ao desenvolvimento infantil?

A criança, principalmente nos primeiros meses de vida, encontra-se numa situação muito dependente. A falta de coordenação motora, o aspecto cognitivo ainda em desenvolvimento, por estar associado a um cérebro em formação, e a falta de compreensão das relações afetivas são alguns dos fatores que levam à necessidade da participação de um adulto nessa fase inicial. Neste momento os hábitos de higiene e de alimentação ainda estão sendo apresentados à criança; a troca de afetos ainda é muito restrita, estando sustentada pelas sensações corporais; e as relações sociais, que vão sendo apresentadas inicialmente pelo exemplo da vida em família, também são ainda primitivas.

Sabe-se que os cuidados com a alimentação e a higiene são fundamentais para a saúde da criança e, geralmente, é este o aspecto que recebe mais atenção por parte de quem cuida. Mas, é preciso perceber que os cuidados com o corpo não suprem todas as necessidades da criança. O início da vida requer estímulos voltados para os aspectos cognitivos e emocionais para que a criança possa ir aprimorando sua capacidade de pensar, de se adaptar e se relacionar.

Neste contexto, a qualidade do desenvolvimento afetivo é essencial e depende do tipo de relação que a criança vive com o mundo, que no momento é representado pela pessoa mais próxima, sendo geralmente a mãe ou alguma cuidadora. Uma relação na qual a criança se sente desamparada, com frio ou fome, que provoca sofrimento e transmite a sensação de insegurança, pode contribuir para que a criança tenha uma vida afetiva

complicada, podendo até desenvolver doenças orgânicas de fundo emocional.

Ao contrário, uma relação que transmite segurança e conforto, tornando mais suportáveis as frustrações trazidas pela realidade, pode proporcionar uma facilidade para a criança se adaptar ao mundo, relacionando-se melhor consigo e com as outras pessoas.

É muito importante a forma como é desempenhada a função materna, isto é, o jeito de cuidar, o carinho transmitido no cuidado físico (banhos, escavação de dentes e outros hábitos de higiene), a troca afetiva existente no momento da alimentação e a capacidade de transmitir a sensação de estar bem amparada. Todos estes são elementos do contato, que vão ajudando a integrar e estruturar a condição psicológica da criança.

No entanto, embora seja comprovada a importância dos cuidados maternos nesta fase do desenvolvimento, sabe-se que a vida atual provoca uma separação prematura entre as mães e as crianças, sendo que estas acabam passando boa parte do dia em instituições como creches, hoteizinhos e pré-escolas. Fica então um questionamento: o que acontece com o tão importante desenvolvimento afetivo das crianças que passam o dia em instituições de educação infantil?

Lembremos que a função materna, como o próprio nome diz, é uma função, podendo assim ser desempenhada por outras pessoas além da mãe. Estamos falando da função de proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento da criança em todas as áreas, principalmente a emocional, da capacidade de ajudar a criança a encontrar um significado para as coisas que sente e percebe em relação ao mundo.

Sendo assim, é possível que as educadoras consigam suprir em parte a falta da mãe, exercendo sua função temporariamente.

Apesar da realidade mostrar que as instituições de educação infantil ainda têm muito o que aprimorar, os avanços da psicologia e da pedagogia nos levam a acreditar que, cada dia mais, estas instituições estarão preparadas para oferecer condições para que a criança se desenvolva bem e integralmente.

Condições estas, encontradas nos cuidados com a saúde física, nas práticas pedagógicas e, principalmente, nos cuidados com a saúde emocional, através de uma equipe bem preparada, que saiba valorizar a qualidade do contato com a criança.

BIBLIOGRAFIA

- Aranha, M.L.A.R. (1993) *Desenvolvimento infantil na Creche*. São Paulo; Ed. Loyola.
- Drouet, R.C.R. (1997) *Fundamentos da educação pré-escolar*. São Paulo; Ed. Ática.
- Faria, A.R. (1998) *O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget*. São Paulo; Ed. Ática.
- Lei de Diretrizes e Bases, número 9.394, de 20/12/96.
- Nicolau, M. L.M. (1997) *A educação pré-escolar: fundamentos e didática*. São Paulo; Ed. Ática.
- Rizzo, G. (1988) *Creche: organização, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro; Ed. Francisco Alves.
- Rosa, M. (1993) *Psicologia Evolutiva vol. 1: Problemática do desenvolvimento*. Petrópolis; Ed. Vozes.
- Rosa, M. (1995) *Psicologia Evolutiva vol. 2: Psicologia da primeira infância*. Petrópolis, Ed. Vozes.
- Silva, E.B. (1998) (Org.) *A educação básica pós LDB*. São Paulo; Ed. Pioneira.

CAPÍTULO II

APRENDIZAGEM

2.1) DEFINIÇÃO

Falar de aprendizagem no âmbito da psicologia não é uma tarefa simples. Entre conexionistas, behavioristas, humanistas, psicanalistas e cognitivistas existe uma grande variação no que diz respeito à compreensão do processo de aprendizagem, tornando este assunto amplo e muitas vezes polêmico.

No entanto, algo de comum pode ser percebido nas diversas teorias: todos os processos de aprendizagem envolvem uma aquisição, seja ela de comportamento ou de conhecimento. Sendo assim, podemos dizer que o termo aprendizagem se refere a um acréscimo comportamental ou intelectual. É bom ressaltar que as teorias mais atuais acerca do desenvolvimento infantil consideram que a aprendizagem possui em sua base o componente emocional.

2.2) PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Normalmente, o problema de aprendizagem é percebido quando o indivíduo aprende aquém daquilo que é esperado diante das suas potencialidades e de sua faixa etária.

Os fatores que podem estar envolvidos num problema de aprendizagem, normalmente envolvem questões orgânicas, psicológicas e ambientais. Tais fatores podem se apresentar sozinhos ou coexistir em determinada situação.

FATORES ORGÂNICOS:

- . Problemas Visuais
- . Lesões Corticais (neonatais, traumáticas, etc.)
- . Alterações hormonais (sonolência, agitação, ...)
- . Alimentação inadequada
- . Problemas auditivos
- . Problemas neurológicos de origem genética
- . Problemas relacionados ao estresse

FATORES PSICOLÓGICOS:

- . O não aprender pode ser um sintoma de conflitos emocionais.
- . A inabilidade manual pode estar ligada a questões do desenvolvimento psicosssexual.
- . O êxito pode ser evitado e o fracasso buscado para confirmar uma autoimagem negativa.
- . A libido pode estar concentrada em outra tarefa psíquica (luto, separação, ...), prejudicando a atenção.

FATORES AMBIENTAIS:

- . Normalmente estão ligados a problemas familiares, socioculturais ou da instituição (educadores inadequados, baixa condição de estimulação, ...).

2.3) SÍNTESE DE ALGUMAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM

A) O conexionismo de Thorndike:

- Edward L. Thorndike (1874-1949)
- Experiências em laboratório com gatos, cães, peixes e macacos;
- É o introdutor das teorias de S-R (estímulo-resposta);
- A aprendizagem é resultado de “conexões” ou “associações” obtidas por tentativas de ensaio e erro;
- As conexões são relações estabelecidas entre conhecimentos físicos (S-R) e mentais (sensações e percepções).

B) O condicionamento clássico de Pavlov:

- Ivan Petrovich Pavlov (fisiologista russo / 1849-1936)
- Experimentos com cães em laboratório;
- O condicionamento clássico envolve respostas com componentes emocionais (medo, ódio, amor, etc.);
- A resposta é eliciada, ou seja, provocada. (Ex: carne-saliva / som+carne-saliva / som-saliva);
- O estímulo é substituído;
- O estímulo precede a resposta.

C) Watson e o behaviorismo:

- John B. Watson (1878-1958)
- As questões psicológicas não são mensuráveis. Sendo assim, torna-se necessário voltar o olhar para o comportamento;
- Simpatizante do condicionamento clássico de Pavlov;
- Foi o precursor das teorias behavioristas da aprendizagem;
- Foi o primeiro a propor que a psicologia fosse considerada simplesmente como ciência do comportamento;
- O comportamento é algo instintivo (comportamento social é fruto do instinto gregário; a luta vem do instinto de agressividade; o cuidado com a criança é um instinto maternal);
- O medo, o ódio e o amor são reações emocionais inatas e todas as outras reações são aprendidas a partir de associações com estas.

D) O condicionamento operante de Skinner:

- Burrhus Frederic Skinner (1904-1990)
- Experiências com pombos e ratos em laboratório;
- A resposta é emitida;
- O estímulo vem após a resposta (ex: na caixa de Skinner, o rato com sede procura água, aperta acidentalmente a barra que libera a água e, com o tempo, passa a associar que se apertar a barra receberá água);
- Reforço positivo é aquele que se aumentado, aumenta a frequência da resposta (primários: alimento, água, sexo, ... / secundários: atenção, dinheiro, ...);
- Reforço negativo é aquele que se aumentado, diminui a frequência da resposta (Ex: barulho forte, luz intensa, choque, ...);
- Reforço negativo é diferente de punição;
- Punição não extingue resposta, apenas diminui sua frequência;
- A punição ocasional é mais eficiente que a punição feita a cada resposta;
- O processo de aprendizagem se torna mais eficiente com o uso de reforço.

E) A psicologia humanista de Rogers:

- Carl R. Rogers (1902-1987)
- Experiência clínica com pessoas. Não usou laboratório, nem animais;
- O professor é um facilitador da aprendizagem;
- Não se pode ensinar outra pessoa diretamente;
- Rogers critica a aprendizagem autoritária e valoriza a aprendizagem democrática que tem por objetivo a autoaprendizagem;
- Abordagem centrada na pessoa (o “indivíduo” como foco do processo);
- A estruturação do SELF é resultado da interação da pessoa com o ambiente;
- O professor deve ser autêntico, verdadeiro, e deve ter aceitação incondicional de seus sentimentos e de seus alunos. Isso ajuda a estabelecer uma relação mais sólida e verdadeira.
- A criatividade deve ser alimentada;
- O homem educado é aquele que aprendeu a aprender e a se adaptar;
- O aluno precisa ser compreendido e aceito, não avaliado.

F) A psicodinâmica de Freud:

- Sigmund Freud (1856-1939)
- Tem uma consonância com outras abordagens ao perceber o ser humano evitando a dor e buscando o prazer;
- O movimento de busca se dá de forma a reencontrar um estado de equilíbrio, reduzindo uma tensão psíquica;
- O desprazer aumenta a tensão;
- O prazer abaixa a tensão;
- Os comportamentos desenvolvidos por frustração excessiva podem ser de difícil alteração;
- O ser humano é regido pelo princípio do prazer e pelo princípio da realidade;
- O princípio do prazer está ligado a intolerância à frustração, realização alucinatória do desejo, necessidade de realização imediata, ...;

- O princípio da realidade diz respeito a um estado de maior maturidade no qual a pessoa consegue tolerar a frustração, adaptar-se, fazer substituições e adiar a realização de algum desejo;
- A frustração pode gerar um sentimento hostil e comportamentos agressivos, principalmente em crianças devido ao fato de estarem ainda desenvolvendo seu aparelho psíquico;
- Ao reproduzir junto com o professor experiências emocionais já vividas, o aluno pode provocar uma relação produtiva ou não;
- A aprendizagem bem sucedida envolve a capacidade de criar;
- O desejo é fator motivacional.

G) A abordagem histórico-cultural de Vigotsky:

- Lev Semenovich Vigotsky (1896-1934)
- A aprendizagem leva ao desenvolvimento;
- A escola tem a função de ensinar para que a criança se desenvolva;
- O professor surge como mediador entre a cultura e o indivíduo;
- O indivíduo não possui instrumentos endógenos para desenvolver-se sozinho;
- A escola é um lugar onde o contato com a escrita e a ciência possibilitam outras conquistas;
- A escrita é um sistema simbólico que media a relação entre o indivíduo e a cultura;
- O desenvolvimento psicológico está fundamentado no processo histórico-cultural;
- Todas as pessoas, incluindo os chamados gênios, são frutos do seu tempo e do seu ambiente;
- O desenvolvimento se dá por uma necessidade criada pelo meio externo.

H) O construtivismo de Piaget:

- Jean Piaget (biólogo suíço /1896-1980)
- O professor deve valorizar o interesse da criança, dar espaço para a curiosidade e para a experimentação;
- O desenvolvimento cognitivo passa antes pelo desenvolvimento biológico;
- A ontogênese (história do indivíduo) repete a filogênese (história da espécie);
- A produção do conhecimento científico se dá de forma contínua e sem interferências ideológicas, culturais ou históricas;
- O sujeito constrói interagindo com o meio;
- Os construtivistas valorizam a ação do sujeito que conhece;
- As escolas tradicionais tem caráter tecnicista;
- O tecnicismo e o construtivismo são duas formas complementares de se produzir o conhecimento. Uma reproduz padrões sociais e a outra leva ao desenvolvimento de forma crítica.

2.4) O CONSTRUTIVISMO

2.4.1) Breve histórico:

Por definição, poderia se dizer que “construtivismo” é a ação de construir.

Especificamente no campo da educação, este termo foi introduzido para designar as idéias de Jean Piaget acerca da construção do conhecimento. No Brasil, esta prática surge na década de 80 em contraposição ao tecnicismo já desacreditado.

Piaget foi um biólogo, nascido na Suíça (1896-1980), que ao longo de sua vida se dedicou a investigações nos campos da biologia e da psicologia. Inicialmente, preocupava-se com a evolução e adaptação dos seres vivos em seus ambientes. Posteriormente, passou a estudar a inteligência humana através de testes de QI, pois acreditava que era através do conhecimento que o ser humano conseguia se adaptar ao meio.

Piaget percebeu que existiam processos biológicos básicos e invariantes (organização e adaptação) que aconteciam com

todos os organismos vivos e que tais processos poderiam também se estender aos aspectos cognitivos.

Ao estudar a cognição humana, Piaget observou que algumas perguntas não eram respondidas por crianças de determinadas idades. Por exemplo, as crianças abaixo de 11 anos não conseguiam responder a seguinte questão: Ana é mais loira que Maria e mais morena que Luzia. Qual das 3 tem o cabelo mais escuro?

Piaget busca, então, descobrir a lógica do pensamento da criança. O que havia no raciocínio que levava a criança ao erro?

Ao pesquisar como a psicologia estava lidando com a questão da inteligência, descobriu que havia duas opiniões diferentes. Um grupo de teóricos achava que o conhecimento se dava pela experiência, isto é, a criança entrava em contato com o objeto e adquiria o conhecimento sobre ele. Outro grupo de teóricos acreditava que a aprendizagem dependia de fatores internos do indivíduo, que influenciariam sua percepção acerca do objeto.

Ao analisar essas duas opiniões, Piaget percebe que ambas estavam corretas. Não há como ter conhecimento sem experimentar o contato e também não se pode desconsiderar que, diante do mesmo fato, cada pessoa terá uma percepção diferente e verá o mundo de um jeito particular. Dessa forma, Piaget descobre que o conhecimento se dá a partir da interação da criança com o objeto.

2.4.2) Fundamentos do Construtivismo:

De acordo com algumas das abordagens da psicologia, ao nascer, a criança não se diferencia do mundo. O seio que a amamenta, o objeto que ela prende na mão, tudo é percebido pela criança como um prolongamento do próprio corpo.

Inicialmente, a criança interage com o mundo através de ações reflexas (sucção, preensão, etc.) e é a partir destas ações e do aprimoramento da percepção que a criança vai percebendo que o mundo é algo diferente dela. Este fato levou Piaget a concluir que o conhecimento surge da ação.

De acordo com a teoria construtivista, o desenvolvimento se dá através de sucessivos estágios e o conhecimento ocorre por processos de “assimilação” (internalização do objeto) e “acomodação” (adaptação para poder conhecer o objeto). Assim sendo, é possível entender que o desenvolvimento somado à interação com o objeto favorece o conhecimento.

2.4.3) Os estágios do desenvolvimento cognitivo segundo Piaget:

I- Estágio Sensório-Motor (0 a 2 anos):

O estágio sensório-motor marca o início da vida da criança. Como o próprio nome diz, nesta fase o pensamento é constituído por sensações e movimentos. No entanto, não se trata de movimentos voluntários, mas sim de ações reflexas (sugar, segurar, etc.) também chamadas por Piaget de “esquemas inatos”.

O estágio sensório-motor é dividido em 6 subfases:

a) Reflexo (0 ao 1º mês):

- A criança e o meio são percebidos por ela como um só;
- Não há controle motor. Braços e pernas são desconhecidos;
- Os reflexos são acionados quando algo entra no campo perceptivo da criança.

b) Reações Circulares Primárias (1º ao 4º mês):

- Início das imitações;
- Tendência a repetir experiências agradáveis;
- A criança não conserva o objeto que sai do seu campo visual;
- Exploração do próprio corpo.

c) Reações Circulares Secundárias (4º ao 8º mês):

- A criança começa a perceber o mundo como separado dela;
- Início da conservação de objetos desaparecidos pela continuação da ação;
- Início da exploração do meio.

d) Reações Circulares Coordenadas (8° ao 12° mês):

- A criança já consegue achar objetos que saíram do seu campo de visão;
- Aperfeiçoamento da capacidade de assimilação;
- Movimentos intencionais.

e) Reações Circulares Terciárias (12° ao 18° mês):

- A criança é capaz de procurar objetos desaparecidos;
- Comportamentos exploratórios ou de experimentação.

f) Início do Simbolismo (18° ao 24° mês):

- A criança já consegue pensar sobre um fato sem ser preciso vê-lo na prática;
- Noção do próprio corpo a partir do corpo do outro.

II- Estágio Pré-Operacional (2 a 7 anos):

Apesar de já existir simbolismo, o pensamento da criança nessa fase é marcado pelo *egocentrismo*, isto é, ela não consegue avaliar a situação do ponto de vista do outro. Toda sua percepção está associada aos seus sentimentos.

Também está presente a *irreversibilidade*. A criança não percebe que algumas transformações são reversíveis (ex: gelo em água).

A aquisição da linguagem no estágio anterior permite um enriquecimento do tipo de relação da criança com o mundo. Piaget diz que quando a criança usa adequadamente os substantivos e adjetivos, também está em condições de dominar corretamente as classes e as relações, pois já consegue identificar características semelhantes entre objetos diferentes.

III- Estágio Operacional Concreto (7 a 12 anos):

Neste estágio, a criança já tem condições de lidar com operações de adição, subtração, divisão e multiplicação. Além disso, também existe a noção de conservação de quantidade.

O pensamento ainda está preso ao concreto. O raciocínio se apoia em acontecimentos reais, não existindo um pensamento abstrato.

IV- Estágio de Operações Formais (12 anos em diante):

O período de operações formais é marcado pelo raciocínio abstrato. Este simbolismo permite que a pessoa aprenda conceitos subjetivos como, por exemplo, ideologia.

De acordo com Piaget, esta fase diz respeito à forma adulta de pensar, representando o ápice da maturidade cognitiva.

2.4.4) O papel do educador no Construtivismo:

O construtivismo piagetiano trouxe uma nova concepção de inteligência e de como se dá o processo de conhecer.

No passado, a relação ensino/aprendizagem estava enquadrada no tecnicismo. Existia um determinado método e este era seguido como uma receita. O professor ensinava e o aluno “aprendia”.

Com a visão construtivista, o educador deixa de ser aquele que transmite o conhecimento. A prática pedagógica passa a se apoiar na relação entre o educador e o educando. Nesta nova visão, o educador se torna um “problematizador”, criando possibilidades de interação da criança com aquilo que deve ser conhecido.

Piaget cita que há dois tipos de aprendizagem. Um que nos leva a “saber fazer algo” (repetir) e outro que nos leva a “compreender algo” (conhecer o que se dá, como se dá e suas consequências).

Assim, a nova relação de aprendizagem passa a valorizar o envolvimento da criança com a experiência vivida.

De forma semelhante, a abordagem psicanalítica do desenvolvimento nos leva a crer que o pensamento surge de uma falta. Existe uma necessidade de conhecer ou adquirir algo para que aquilo que falta seja suprido. Isto deixa clara a importância de se valorizar o momento de “curiosidade” da criança, contribuindo para este processo de construção do conhecimento a respeito de si e do mundo.

BIBLIOGRAFIA:

- Faria, AR. (1998) *O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget*. São Paulo; Ed. Ática.
- Forisha, B.E. (1975) Skinner x Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação. Rio de Janeiro; Ed. Summus.
- Franco, S.R.K. (1996) *O construtivismo e a educação*. Porto Alegre; Ed. Mediação.
- Hilgard, E.R. (1973) *Teorias da aprendizagem*. São Paulo; Ed. E.P.U.
- Nicolau, M.L.M. (1997) *A educação pré-escolar: fundamentos e didática*. São Paulo; Ed. Ática.
- Pain, S. (1992) *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre; Ed. Artes Médicas.
- Rego, T.C. (1997) *Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis; Ed. Vozes.
- Rosa, M. (1993) *Psicologia Evolutiva vol. 1: a problemática do desenvolvimento*. Petrópolis; Ed. Vozes.

CAPÍTULO III

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE 0 A 2

3.1) O DESENVOLVIMENTO MOTOR, COGNITIVO E AFETIVO DA CRIANÇA DE 0 A 1

3.1.1) O Desenvolvimento Motor da Criança de 0 a 1:

No início da vida, o desenvolvimento motor se dá de forma rápida e bastante expressiva. Apesar de já possuir todas as fibras musculares, elas ainda não possuem tônus suficiente para sustentar o corpo do bebê. Isso faz com que ele se encontre num estado de grande dependência. Esta capacidade motora vai se aperfeiçoando inicialmente com base no desenvolvimento do sistema nervoso e, posteriormente, também será influenciada pelo desenvolvimento cognitivo.

Além da parte muscular, o sistema ósseo também está em desenvolvimento, contribuindo para que a criança consiga gradativamente andar e pegar objetos. Estas são as duas primeiras grandes conquistas no desenvolvimento motor da criança: a capacidade de andar e a capacidade de pegar e manipular objetos. São conquistas que possibilitarão à criança explorar mais o próprio corpo e o mundo que a cerca.

Para que consiga andar, antes é preciso que a criança consiga manter-se na postura ereta. Espera-se que ao final do primeiro ano de vida, a criança possa estar andando sem a ajuda de outra pessoa.

De 0 a 5 meses, a criança não consegue manter o equilíbrio quando colocada sentada. É preciso que haja um apoio que não a deixe cair para trás, para frente ou para os lados. Também não existem, ainda, movimentos intencionais. Falta a coordenação motora e o próprio corpo ainda está sendo descoberto.

Entre 5 e 6 meses, a criança já consegue ficar sentada com a ajuda de um apoio.

Entre 6 e 8 meses, os desenvolvimentos ósseo, muscular e neurológico, já permitem que a criança fique sentada sem apoio.

Os primeiros esforços para sair do lugar são observados entre 8 e 9 meses, quando a criança tenta alcançar algum objeto que lhe seja interessante.

Dos 9 aos 11 meses, espera-se que a criança já consiga engatinhar sozinha e que possa andar com a ajuda de um adulto.

Ao final do primeiro ano de vida, entre 11 e 14 meses, a maioria das crianças já consegue andar sem a ajuda de outra pessoa. Inicialmente, se apoia em móveis e paredes e, posteriormente, consegue andar sem se apoiar em nada.

No que diz respeito à capacidade de manipular objetos, esta se desenvolve a partir de uma interação entre o desenvolvimento motor e o cognitivo. No início, o ato de pegar é apenas uma atividade reflexa e, com o tempo, a criança vai explorando o próprio corpo e o mundo, passando a agir voluntariamente sobre eles.

3.1.2) O Desenvolvimento Cognitivo da Criança de 0 a 1:

De acordo com o pensamento de Piaget, durante o primeiro ano de vida, a criança passa por 4 das 6 fases do estágio sensório-motor: atividades reflexas, reações circulares primárias, reações circulares secundárias e reações circulares coordenadas.

Na fase de “atividades reflexas” (0 a 1 mês), a criança não executa movimentos voluntários. Os movimentos se dão por reflexos geralmente associados à sensação de prazer ou desprazer. Por exemplo, o reflexo de sucção do seio materno é estimulado pelo prazer encontrado na região oral e pela sensação de saciedade.

Na fase de “reações circulares primárias” (1 a 4 meses), a criança começa a explorar o próprio corpo. Esta exploração se dá a princípio com os olhos, quando algum de seus membros passa involuntariamente na frente de seu rosto, e depois vão surgindo os primeiros movimentos voluntários.

Já na fase de “reações circulares secundárias” (4 a 8 meses), a atenção da criança fica voltada mais para o ambiente que para o próprio corpo e os movimentos voluntários se intensificam.

A última fase do desenvolvimento cognitivo que a criança atravessa até completar 1 ano é a de “reações circulares

coordenadas” (8 a 12 meses). Os movimentos são intencionais e já existe noção de espaço. A criança já consegue conservar objetos que saem do seu campo de visão.

É importante ressaltar que esta evolução no aspecto cognitivo está ligada a outros desenvolvimentos, principalmente o orgânico, que influencia as percepções sensoriais da criança. Como exemplo, podemos citar as alterações no foco visual e o aumento da capacidade do sistema nervoso transmitir mensagens ao cérebro.

3.1.3) O Desenvolvimento Afetivo da Criança de 0 a 1:

É provável que a fase compreendida entre 0 e 1 ano de vida seja aquela em que as questões afetivas merecem maior atenção. A criança está começando a se relacionar com o mundo através da mãe ou da pessoa que cuida e é preciso que o tipo de contato com a criança seja saudável do ponto de vista psicológico.

Sabe-se que as primeiras manifestações de amor e ódio se dão a partir de sensações corporais. A criança ainda não possui uma capacidade de pensar sobre o que sente e, por isso, todas as impressões que tem do mundo passam pelo corpo. Trata-se das primeiras trocas afetivas da criança com o ambiente que a cerca.

É importante que estas primeiras trocas consigam transmitir à criança uma sensação de conforto, pois estas primeiras impressões servirão como referência para as demais relações que a criança venha a estabelecer.

No entanto, também é compreensível que a criança passe por situações de desprazer e angústia, diante dos sentimentos de frio, fome e outras reações fisiológicas como a dor de barriga e outros sofrimentos provenientes de acidentes e enfermidades. Dificilmente, consegue-se evitar que a criança passe por algum sofrimento. É necessário, então, transmitir para a criança a noção de que ela não foi “destruída” por aquilo que causava sofrimento e raiva, buscando proporcionar acolhimento e uma sensação de estar sendo cuidada.

Ao falar do desenvolvimento emocional do bebê, é preciso lembrar que, de acordo com a teoria freudiana, nesse momento da vida ele se encontra na fase oral. Esse período é caracterizado por ter a boca como a zona do corpo com maior concentração de libido.

Afinal, é por via oral que o bebê adquire a sensação de saciedade e, conseqüentemente, de ser amado ou não. A boca é percebida como fonte de prazer.

Diante de tudo o que foi dito, fica clara a importância da qualidade do contato físico com a criança, até que ela desenvolva a capacidade de pensar e construa novos tipos de relação.

É possível perceber que no início da vida a criança tem suas relações restringidas às pessoas que estão mais próximas. Com o desenvolvimento emocional e a capacidade de andar, a criança aumenta as experiências de interação com outras pessoas, formando a base do processo de socialização.

3.1.4) Atividades psicopedagógicas para crianças de 0 a 1

A) Introdução:

Para que possa alcançar o objetivo de contribuir para o desenvolvimento integral da criança, as instituições de educação infantil precisam se tornar um espaço agradável, onde o principal instrumento de aprendizagem seja o brincar.

Ao brincar, a criança não apenas repete situações interessantes e agradáveis, mas também, encontra a oportunidade de trabalhar suas emoções e estimular seu desenvolvimento cognitivo.

As brincadeiras estão carregadas de simbolismo e, neste ponto, estabelecem uma importante ligação com a saúde mental. Por exemplo, ao brincar de fechar e abrir os olhos voluntariamente, a criança experimenta a sensação de perder o mundo e possuí-lo novamente. De forma semelhante, quando a criança atira objetos ao chão e espera que alguém lhe devolva, não está fazendo por maldade, mas pode sim estar experimentando a

sensação de perder e recuperar aquilo que ama. Trata-se de uma sensação de poder unir e separar, preparando o afrouxamento da relação dual com a mãe.

Sendo assim, os educadores possuem a importante função de auxiliar a criança na conquista de um desenvolvimento cognitivo e afetivo saudáveis, através do contato e da estimulação.

B) Atividades para crianças de 0 a 3 meses:

a) Sensação Auditiva:

- Falar com a criança, com o rosto de frente para ela;
- Falar calmamente com a criança nos momentos de desconforto, consolando-a;
- Cantar para a criança;
- Realizar sons de chocalho, sino, etc.

b) Sensação Visual:

- Apresentar o rosto para a criança numa distância de aproximadamente 20 cm;
- Colocar brinquedos dentro do campo visual da criança (50 cm de distância);
- Movimentar objetos coloridos e de formas diferentes na frente da criança;
- Deixar objetos suspensos no berço.

c) Sensação Tátil:

- Aplicar creme carinhosamente por todo o corpo da criança;
- Valorizar os momentos de higiene, como o banho;
- Permitir o contato com tecidos de várias texturas;
- Evitar colocar luvas na criança.

d) Sucção:

- Estimular os lábios com o bico ou com o dedo.

e) Memória:

- Evitar grandes variações quanto à pessoa que cuida da criança;
- Executar atividades dentro de uma rotina (alimentação, sono, higiene, etc).

f) Percepção Temporal:

- Conversar com a criança durante as atividades (ex: agora é hora do banho);

g) Pensamento:

- Oferecer objetos que apareçam e desapareçam do campo visual.

h) Percepção Espacial:

- Variar a posição do berço ou a posição da criança na cama;
- Colocar a criança em lugares com alturas diferentes (cama, chão, berço, etc).

i) Linguagem:

- Estimular a criança com contatos físicos (primeiro ela se comunica pelo corpo);
- Falar com a criança num tom baixo e tranquilizador, quando chorar.

j) Esquema Corporal:

- Massagear o corpo da criança durante as rotinas de higiene;
- Deixar as mãos da criança soltas, para que possa movimentá-las livremente;

k) Postura:

- Colocar de bruços e oferecer estímulos visuais, para que levante a cabeça;
- Colocá-la de costas, para brincar com objetos suspensos no berço.

l) Coordenação:

- Permitir que a criança toque e explore o rosto de quem lhe oferece os cuidados;
- Colocar objetos na palma da mão da criança.

m) Área Afetiva:

- Estar com a criança nos momentos de dor, sem se desesperar junto com ela;
- Estabelecer contato físico de forma afetuosa;
- Dar a mamadeira no colo;
- Enfeitar o ambiente com cores;
- Pegar a criança frequentemente no colo (quanto mais nova, mais importante);
- Evitar que a criança sinta muito frio ou calor;
- Cuidar para que a criança durma em ambientes calmos e com pouca luz.

n) Rotina:

- Alimentação: alimentar a criança no colo; conversar e sorrir enquanto dá o alimento; oferecer alimentos com pouca variação de temperatura.
- Sono: respeitar o ritmo do sono da criança.
- Higiene: cuidar da criança carinhosamente; vesti-la com roupas que permitam sua livre movimentação; fazer massagens com creme; fazer com que as rotinas de higiene sejam um momento de troca afetiva com a criança.

C) Atividades para crianças de 3 a 6 meses:

a) Sensação Auditiva, Visual e Tátil:

- Falar cantar ou fazer ruídos para a criança;
- Oferecer à criança objetos coloridos e sonoros;
- Estimular o corpo com esponjas e tecidos no momento de higiene.

b) Memória:

- Tentar manter a mesma pessoa cuidando da criança;
- Aproximar a criança do espelho para que veja a própria imagem.

c) Percepção Temporal:

- Conversar com a criança antes, durante e depois da atividade (dizer o que está fazendo);
- Avisar a criança antes da chegada de pessoas, para antecipar a percepção.

d) Pensamento:

- Fazer com que a criança acompanhe objetos em movimento;
- Colocar a criança em ambientes diferentes;
- Deixar objetos próximos para que a criança possa vê-los;
- Brincar na frente da criança com objetos inquebráveis, para que veja cair;
- Brincar de esconder objetos.

e) Percepção Espacial:

- Permitir que a criança leve objetos seguros e grandes à boca;
- Movimentar objetos na frente da criança;
- Deixar que a criança explore manualmente os objetos à sua volta;
- Permitir que explore o contorno do rosto da pessoa que cuida.

f) Linguagem;

- Nomear para a criança os sentimentos dela;
- Conversar com a criança afetuosamente.

g) Manipulação e Exploração:

- Deixar a criança manusear objetos de formas e texturas diferentes.

h) Esquema Corporal:

- Pegar as mãos da criança e colocá-las na frente do rosto dela;
- Esfregar as mãos e os pés da criança, um no outro, para que ela os perceba.

i) Postura:

- Colocar a criança sentada, sem deixar a cabeça cair para trás.
- Colocar de bruços para que se apoie nos cotovelos e levante a cabeça.
- Segurar a criança pelo tronco e colocá-la de pé por alguns instantes.

j) Coordenação:

- Colocar a criança de bruços e estimular pernas e braços (tentar engatinhar);
- Permitir que a criança pegue objetos de tamanhos e texturas variados.

k) Área Afetiva:

- Deixar que explore manualmente o rosto da pessoa que cuida;
- Conversar e sorrir para a criança;
- Conversar calmamente nos momentos de desprazer, estimulando a tolerância.

l) Rotina:

- Conversar sempre com a criança sobre o que está fazendo;
- Alimentação: continuar segurando a criança no colo ao dar a mamadeira; dizer à criança qual o alimento que está sendo dado a ela;
- Sono: cantar para a criança para que ela durma; permitir que durma após a alimentação e a higiene;
- Higiene: nomear para a criança o que está sendo feito com ela; fazer com que o banho seja agradável.

D) Atividades para crianças de 6 a 9 meses:

a) Sensação Auditiva, Visual e Tátil:

- Falar com a criança fora do seu campo de visão, para que ela vire a cabeça;
- Oferecer brinquedos coloridos e sonoros;
- Deixar que a criança explore objetos.

b) Sensação Olfativa:

- Estimular o olfato. Permitir que ela cheire o sabonete, a loção, ...;
- Sugerir que perceba o cheiro da comida.

c) Memória:

- Dizer para a criança o nome das pessoas e dos objetos que estão perto dela;
- Criar situações para que a criança se veja no espelho.

d) Pensamento:

- Deixar cair objetos na frente da criança;
- Brincar de esconder objetos;

e) Percepção Espacial:

- Deixar que a criança participe na alimentação;
- Deixar que segure os alimentos com a mão;
- Oferecer objetos com orifícios.

f) Linguagem:

- Usar gestos e expressões faciais, ao falar com a criança;
- Mostrar objetos e dizer o nome deles para a criança.

g) Esquema Corporal:

- Deixar que a criança pegue o pé e leve-o à boca;
- Deixar que se observe no espelho.

h) Postura:

- Deixar a criança sentada sem apoio;
- Deixar objetos perto dela para pegar e voltar, estimulando o equilíbrio;
- Fazer barulho atrás da criança, quando estiver sentada, para que ela vire o corpo;
- Segurar a criança pelo tronco para que se apoie sobre os pés.

i) Coordenação:

- Deixar que a criança se arraste, na tentativa de pegar objetos;
- Estimular a criança a ficar apoiada nas mãos e no joelho.

j) Área Afetiva:

- Criar situações de saídas e chegadas da mãe ou da educadora;
- Ao sair, dar tchau à criança e dizer que vai voltar;
- Ao voltar, receber a criança afetuosamente;
- Brincar de esconde-esconde;
- Incentivar o vínculo afetivo com outras pessoas;
- Transmitir segurança e calma nos momentos de angústia;
- Deixar que a criança explore ambientes desconhecidos na presença de alguém em quem ela confia.

k) Rotina:

- Alimentação: Deixar a criança segurar a mamadeira sozinha; permitir que pegue a comida com as mãos; oferecer-lhe a colher, para que vá descobrindo como usá-la: conversar e brincar com a criança durante a alimentação; começar a apresentar alimentos com variação de temperatura e gosto;
- Sono: Permitir que a criança durma após a alimentação e a higiene;
- Higiene: Massagear a criança e nomear para ela as partes do corpo; colocar alguns brinquedos na banheira para que brinque durante o banho.

E) Atividades para crianças de 9 a 12 meses:

a) Memória:

- Estimular a criança a identificar objetos familiares;
- Ensinar a criança a mexer a cabeça para dizer “sim” ou “não”.

b) Percepção Temporal:

- Anunciar a atividade que será desenvolvida;
- Fazer com que a criança acompanhe ritmos de música, com palmas e o corpo;

c) Pensamento:

- Brincar de esconder objetos;
- Brincar de olhar pessoas que saem e chegam;
- Deixar que jogue brinquedos inquebráveis no chão;
- Usar brinquedos ocultos, que a criança ponha um dentro do outro (dentro/fora);
- Incentivar a criança a destampar caixas e ver o que tem dentro;
- Oferecer brinquedos puxados por cordinhas.

d) Linguagem:

- Fazer gestos para que a criança imite;
- Pedir verbalmente que execute uma ação (dar tchau, bater palminha, etc);
- Quando mexer em algo que não deva, dizer “não” e impedi-la repetindo “não”;
- Reforçar as sílabas;
- Emitir sons que a criança possa imitar;

e) Esquema Corporal:

- Incentivar a criança a ajudar a vestir-se;
- Nomear as partes do corpo;
- Não reprimir quando explorar os genitais.

f) Postura:

- Incentivar a criança a sentar-se sozinha e, depois, a ficar em pé;
- Segurar a criança pelas axilas, colocando-a em pé;
- Colocar a criança perto de móveis que possa se apoiar para ficar em pé;

g) Coordenação:

- Deixar que a criança engatinhe livremente;
- Ajudar a criança a caminhar oferecendo-lhe a mão como apoio;
- Afastar-se da criança e pedir que ela se aproxime;
- Continuar estimulando a preensão e manipulação de objetos.

h) Área Afetiva:

- Permitir que a criança se suje com a comida;
- Deixar a criança no chão e permitir que ela explore o ambiente;
- Continuar com brincadeiras de esconder objetos;
- Deixar que explore ambientes desconhecidos com alguém que ela confie;
- Não ceder às crises de “manha”. Manter-se com firmeza e paciência;
- Começar a colocar limites verbais dizendo “não” diante de ações perigosas, ao mesmo tempo em que impede suavemente a ação;
- Não deixar a criança machucar outras, pondo limite verbal e/ou físico (segurar);
- Incentivar a criança a interagir com outras crianças;
- Demonstrar tranquilidade e atenção diante do sofrimento e o choro da criança.

i) Rotina:

- Alimentação: respeitar a maneira de a criança usar a colher e o copo; permitir que se alimente sozinha; dar uma colher para a criança e ficar com outra, alternando a alimentação; deixar que pegue a comida com as mãos; começar a oferecer alimentos sólidos;
- Sono: observar os sinais de cansaço para se estabelecer a rotina do sono;

- Higiene: Conversar e brincar com a criança nos momentos de higiene, valorizando o contato físico.

3.2) O DESENVOLVIMENTO MOTOR, COGNITIVO E AFETIVO DA CRIANÇA DE 1 A 2

3.2.1) O Desenvolvimento Motor da Criança de 1 a 2:

No espaço compreendido entre 1 e 2 anos, o desenvolvimento motor não é tão rápido e expressivo quanto na etapa anterior.

Trata-se de uma fase de aperfeiçoamento da capacidade de locomoção e de manipulação de objetos.

A criança vai obtendo maior equilíbrio e no início do segundo ano, espera-se que já consiga andar para trás sem se desequilibrar.

Ao final do segundo ano, por volta de 18 meses, a criança já consegue realizar ações como descer escadas ou chutar bola.

Em relação à preensão e manipulação de objetos, também é esperado que a criança desenvolva nesta fase a capacidade de pinçar, isto é, segurar objetos unindo o polegar e o indicador. O treino deste movimento leva ao aperfeiçoamento da coordenação motora fina, que será utilizada em atividades mais elaboradas como escrever, desenhar e outros trabalhos que exijam precisão.

Ao final deste período, a criança já é capaz de segurar objetos como lápis de cera grosso ou caneta grossa e fazer alguns desenhos que exigem pouca coordenação motora. É um momento em que a criança já faz movimentos intencionais com o lápis, mas ainda com pouca precisão.

3.2.2) O Desenvolvimento Cognitivo da Criança de 1 a 2:

De acordo com as etapas piagetianas do desenvolvimento cognitivo, entre 1 e 2 anos de idade a criança passa pelas 2 últimas etapas do período sensório-motor: reações circulares terciárias e combinações mentais.

Na fase de reações circulares terciárias, entre o 12º e o 18º mês, a criança já consegue procurar objetos desaparecidos e apresenta movimentos repetitivos, ligados à experimentação por ensaio e erro. A criança atua sobre o objeto e fica observando (ex: jogar objeto no chão e ficar observando a queda e o som).

Já na fase de combinações mentais, desenvolve-se a capacidade de “resolver problemas” sem a experimentação feita na prática.

A criança começa a ter uma noção mais integrada do próprio corpo, através do corpo do outro, comparando-o com o seu.

Outro aspecto importante da fase de combinações mentais é o desenvolvimento da linguagem através da fala. Desde cedo, a criança desenvolve várias formas de se comunicar. Normalmente, no início da vida, a comunicação se dá por trocas afetivas, sendo que as sensações de desconforto são expressas pelo choro e as de alegria, pelo sorriso. Com o desenvolvimento cognitivo, a criança passa a usar intencionalmente o corpo para e expressar suas necessidades, apontando, pegando, olhando ou emitindo alguns sons, isto é, balbuciando palavras.

A linguagem falada começa a se definir por volta de 12 meses, quando a criança emite as primeiras palavras. Antes desse período ela compreende a fala do adulto, mas não consegue se expressar como ele.

As primeiras frases são compostas por apenas uma palavra (ex: neném, bola).

Por volta dos 20 meses, a criança começa juntar palavras (ex: dá água, bola nenê, bola caiu, etc.).

O desenvolvimento da fala é influenciado por fatores biológicos (maturação do sistema nervoso e das cordas vocais), por um ambiente favorável (em que haja pessoas conversando e estimulando a criança a falar) e por fatores emocionais (as crianças mais tímidas e retraídas tendem a conversar menos e observar mais).

3.2.3) O Desenvolvimento Afetivo da Criança de 1 a 2:

O desenvolvimento afetivo de 1 a 2 anos é marcado pelos primeiros sinais do processo de socialização.

Já por volta de 12 meses, quando a criança pode se locomover sozinha, aumenta significativamente o número de relações com o mundo. A capacidade de andar e o início da fala oferecem à criança a possibilidade de explorar mais o ambiente, os objetos e a interação com outras crianças e adultos. A ligação afetiva que tinha um aspecto dual (mãe/bebê ou educadora/bebê) passa a ter um aspecto múltiplo. A criança começa a perceber como se dão as interações sociais.

No entanto, a criança ainda não se desliga da relação afetiva mais importante que foi estabelecida desde cedo com a pessoa que oferece os cuidados maternos. A criança explora mais o mundo e faz mais interações, porém, ainda se sente mais segura na presença de alguém em quem confie. Neste momento, é preciso trabalhar com a criança o processo de separação, para que ela possa se sentir pronta para se ligar afetivamente a outras pessoas. Essa separação pode ser mais fácil ou mais difícil, dependendo de como se deu o desenvolvimento afetivo no período de 0 a 1. Crianças emocionalmente dependentes têm mais dificuldade de lidar com essa separação.

3.2.4) Atividades psicopedagógicas para crianças de 1 a 2

A) Introdução:

No período compreendido entre 1 e 2 anos, assim como na fase anterior, a criança precisa da presença carinhosa e estimulante de um adulto.

A estimulação diz respeito ao incentivo à realização de exercícios naturais, aproveitando-se, de preferência, a livre iniciativa da criança.

Os contatos da mãe ou da educadora com a criança devem acontecer com uma linguagem afetuosa e de forma carinhosa.

Entre as atividades de estimulação devem estar presentes: amassar, apertar, rasgar, bater palmas, puxar, encaixar, folhear, colar, soprar, tampar, destampar, etc. É importante que essas atividades sejam realizadas de forma lúdica, isto é, como uma brincadeira descontraída e prazerosa.

B) Atividades para crianças de 12 a 18 meses:

a) Memória:

- Oferecer fotografias e revistas para a criança;
- Permitir que a criança repita atividades.

b) Percepção Temporal:

- Cantar músicas de ritmos variados;
- Usar movimentos corporais para acompanhar as músicas;
- Pedir que a criança antecipe as ações com gestos (ex: apontar o copo quando pedir d'água).

c) Pensamento:

- Mostrar animais de quatro patas ou de penas, estimulando a criança a identificá-los e agrupá-los pela generalização (ex: animais com penas = có-có);
- Mostrar figuras humanas, diferenciando o masculino do feminino;
- Ajudar a criança a perceber a função dos objetos (ex: colher serve para comer);
- Oferecer brinquedos com tampas;
- Brincar de esconder objetos;
- Pedir que a criança identifique objetos já conhecidos;
- Nomear objetos desconhecidos;
- Dar brinquedos de puxar;
- Oferecer objetos e deixar que a criança agrupe-os de acordo com sua vontade.

d) Percepção Espacial:

- Continuar oferecendo brinquedos de formas e tamanhos diferentes;
- Brincar com a criança em ambientes mais e menos espaçosos;
- Utilizar jogos de encaixe;
- Oferecer caixas de tamanhos diferentes;
- Fazer brincadeiras com o corpo.

e) Linguagem:

- Pedir para a criança executar ações simples (ex: Pegar objetos);
- Brincar com a criança, imitando diferentes afetos (triste, alegre, calmo, bravo);
- Ajudar a criança a discriminar diferentes rostos em revistas e livros;
- Oferecer revistas com gravuras de objetos familiarizados;
- Realizar atividades rotineiras para que a criança as imite (ex: dar tchau);
- Aceitar a comunicação gestual da criança e verbalizar para ela o significado de seus gestos;
- Pedir que mostre partes de sua roupa;
- Conversar com a criança sobre assuntos pertencentes ao seu mundo naquele momento;
- Aceitar que a criança fale errado, mas repetir de forma correta o que ela falou;
- Mostrar diferentes animais e os sons que fazem;
- Estimular a criança a expressar-se pela associação de gestos e palavras.

f) Visomotricidade:

- Oferecer revistas para que a criança possa folhear livremente;
- Usar lanternas e estimular a criança a acompanhar o movimento da luz na parede;
- Brincar de tampar e destampar objetos;

g) Esquema Corporal:

- Continuar nomeando as partes do corpo para a criança durante as atividades;
- Solicitar que a criança aponte alguma parte do seu corpo;
- Ao vestir a criança, pedir que ela ajude;
- Fazer expressões que movimentem a testa, os olhos e a boca, para que veja.

h) Postura:

- Estimular a criança a se colocar em pé a partir de outra posição.

i) Coordenação:

- Acompanhar a criança nas situações de subir ou descer de algum lugar;
- Oferecer objetos pequenos para a criança, para que ela comece a pegá-los com a ponta dos dedos (ex: massa de modelar, argila, etc);

j) Atividades Lúdico-Motoras:

- Brincar de jogar bola;
- Brincar de fazer torres com cubos (empilhar).

k) Grafismo:

- Oferecer giz de cera para que a criança rabisque espontaneamente;
- Rabiscar na areia livremente com varinha ou com o dedo.

l) Área Afetiva:

- Ajudar a criança a tolerar pequenas ausências da mãe, tranquilizando-a e ajudando-a a sentir-se segura;
- Permitir que a criança entre em contato com outras;
- Estimular a criança a explorar ambientes, mantendo-se perto dela;
- Continuar colocando limites, estabelecendo regras básicas de “sim” e “não”;

- Quando for se ausentar, não fazer escondido da criança. Avisá-la que está saindo e dizer quando volta. Ao voltar, ser receptivo com a criança;
- Ter um relacionamento sincero com a criança. Não mentir e dizer o que sente;
- Estimular a criança a comunicar seus sentimentos, nomeando-os;
- Valorizar as coisas que pode fazer sozinha;
- Tolerar seus sentimentos de posse;
- Brincar com a criança de alimentar e ser alimentada;
- Brincar de colocar e tirar objetos de um recipiente;
- Brincar com marionetes e fantoches, utilizando movimentos, música e contação de histórias.

m) Rotina:

- Alimentação: Permitir que a criança se alimente sozinha; Estimular o uso da colher, do copo e do canudinho; Incentivar a criança a alimentar-se junto com as demais crianças ou com a família; Nomear os alimentos para ela.
- Sono: Continuar respeitando a rotina de sono estabelecida pela própria criança anteriormente.
- Higiene: Oferecer esponjas de diversas texturas; Disponibilizar brinquedos para a criança na hora do banho, para que possa por e tirar água; Levar a criança a perceber sinais das necessidades fisiológicas e fazê-las de forma prazerosa; estimular rotinas de higiene (lavar as mãos, escovar os dentes, pentear os cabelos e tomar banho), levando a criança a participar ativamente da ação.

C) Atividades para crianças de 18 a 24 meses:

a) Memória:

- Continuar oferecendo fotografias de pessoas conhecidas;
- Estimular a criança a lembrar atividades não rotineiras.

b) Percepção Temporal:

- Continuar solicitando que antecipe com ações e com gestos as atividades; (ex: pegar o prato e a colher quando for chamada para almoçar).

c) Pensamento:

- Permitir que a criança monte e desmonte brinquedos;
- Ajudá-la a descobrir a função dos objetos (ex: rolar a bola, empurrar carrinho, ...);
- Brincar com a criança de associar o som ao objeto;
- Oferecer objetos de pesos e tamanhos diferentes.

d) Percepção Espacial:

- Continuar utilizando ambientes com mais e menos espaço;
- Brincar de dar passos curtos e largos, para que sinta a dimensão do corpo;
- Ajudá-la a adquirir a noção do espaço que o objeto ocupa;
- Oferecer cubos para fazer torres, fileiras e encaixes.

e) Linguagem:

- Colocar a criança em frente ao espelho, pedindo que mostre alguma parte de seu corpo;
- Mostrar objetos familiares, dizendo o nome deles para a criança;
- Solicitar que cumpra tarefas relacionadas à rotina (ex: buscar o prato, toalha);
- Fazer expressões faciais para que a criança imite;
- Aceitar a forma de falar da criança, mas repetir corretamente o que ela falou;
- Estimular a criança a dizer palavras relacionadas (ex: bola caiu, carro papai);
- Continuar estimulando a expressão das vontades através de palavras e gestos;
- Permitir que a criança sinta necessidade de pedir o que deseja;
- Brincar de vibrar os lábios (ex: fazer o barulho de moto);
- Pedir que diga o próprio nome ou apelido.

f) Visomotricidade:

- Oferecer papel para rasgar;
- Dar massinha de modelar;
- Oferecer brinquedos de encaixe;
- Estimular o uso do polegar e do indicador (pinçar).

g) Esquema Corporal:

- Oferecer brincadeiras relacionadas com a percepção do corpo;
- Permitir que a criança tenha acesso a um espelho;
- Pedir que a criança diga o nome de partes do seu corpo;
- Brincar de imitar animais.

h) Postura:

- Propor atividades que aperfeiçoem a capacidade de ficar em pé.

i) Coordenação:

- Incentivar a criança a passar por obstáculos engatinhando;
- Brincar de “marcha-soldado”, alternando os braços como um pêndulo;
- Continuar estimulando o uso das pontas dos dedos;
- Oferecer giz de cera para colorir livremente, sem se preocupar com a forma que segura o giz.

j) Atividades Lúdico-Motoras:

- Brincar de jogar bola, incentivando a rolar, jogar e deixar cair;
- Estimular a criança a chutar a bola.

k) Grafismo:

- Fazer traços livres na areia;
- Oferecer lápis e estimular os traços horizontais e verticais (ex: imitar a chuva caindo e o trem andando);
- Oferecer quadro negro, para que rabisque com giz.

l) Área Afetiva:

- Continuar estabelecendo limites;
- Permitir que a criança brinque com terra ou areia;

- Valorizar cada conquista da criança;
- Permitir que a criança faça “bagunça”, não se importando com sua sujeira e com a desordem de seus brinquedos;
- Incentivar a criança a organizar os brinquedos após brincar, mas sem rigidez;
- O contato deve ser firme e afetuoso ao mesmo tempo, falando sempre de sentimentos e não de “feio” e “bonito” (ex: Não gosto que você mexa aí);
- Não valorizar “birras”, mantendo a tranquilidade e a firmeza ao dizer um não, sem se irritar com a criança;
- Continuar tolerando seus sentimentos de posse, permitindo que leve objetos seus para a instituição (isto lhe dá segurança, pois, muitas vezes ele representa um substituto da mãe na fantasia da criança);
- Continuar estimulando o convívio com outras crianças;
- Continuar com as brincadeiras de alimentar e ser alimentada.

m) Rotina:

- Alimentação: Continuar estimulando a criança a se alimentar sozinha; Permitir que a criança se suje com os alimentos, dentro de determinados limites e normas; Continuar incentivando a integração com outras crianças na hora das refeições.
- Sono: Continuar respeitando o sono da criança, porém, levando-a a ter uma hora dormir e para acordar; Propiciar que a criança tenha momentos de tranquilidade antes de dormir.
- Higiene: Incentivar a criança a desenvolver hábitos de higiene (ex: lavar as mãos antes das refeições); Permitir que a criança ajude a se lavar; Continuar oferecendo brinquedos na hora do banho; Esperar que a criança demonstre por si, o interesse de usar a “privadinha” e de deixar de usar as fraldas. Permitir que a criança veja o adulto usar o vaso sanitário para que sinta vontade de imitá-lo.

BIBLIOGRAFIA:

- Bee, H. (1986) *A criança em desenvolvimento*. São Paulo; Ed. Harbra.
- Biaggio, A.M.B. (1977) *Psicologia do Desenvolvimento*. Petrópolis; Ed. Vozes.
- Bonamigo, E.M.R. (1987) *Como ajudar a criança no seu desenvolvimento*. Porto Alegre; Ed. da Universidade.
- Piletti, N. (1993) *Psicologia Educacional*. São Paulo; Ed. Ática.
- Revista Veja (nº19, ano 31) *Sua Criança do nascimento até os cinco*. Edição Especial.
- Rizzo, G. (1988) *Creche: organização, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro; Ed. Francisco Alves.
- Rosa, M. (1993) *Psicologia Evolutiva vol I: a problemática do desenvolvimento*. Petrópolis; Ed. Vozes.
- Rosa, M. (1993) *Psicologia Evolutiva vol II: psicologia da infância*. Petrópolis; Ed. Vozes.

CAPÍTULO IV

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE 2 A 4

4.1) O DESENVOLVIMENTO MOTOR, COGNITIVO E AFETIVO DA CRIANÇA DE 2 A 3

4.1.1) O Desenvolvimento Motor da Criança de 2 a 3:

No período compreendido entre 2 e 3 anos, ocorre um aperfeiçoamento dos movimentos ligados à locomoção e à coordenação motora.

Logo no início desse período, espera-se que a criança já consiga chutar bola. Até então, ela podia brincar com a bola, mas possuía pouca coordenação para direcionar o chute.

Por volta dos dois anos e meio, a criança já consegue se equilibrar na ponta dos pés e saltar usando os dois pés. Esta conquista permite que a criança esteja apta para iniciar exercícios de pedalar velocípedes e outros brinquedos semelhantes.

Ao final deste período, normalmente a criança já consegue segurar o lápis como um adulto. Esta capacidade é fruto de um aprimoramento do movimento de pinça, iniciado nas atividades de folhear livros e revistas e rasgar papéis.

É importante que as atividades não sejam desenvolvidas de forma precoce, pois a tarefa pode gerar ansiedade e as situações de fracasso podem trazer um sentimento de incapacidade, sem falar no comprometimento da estrutura muscular.

4.1.2) O Desenvolvimento Cognitivo da Criança de 2 a 3:

A criança de 2 a 3 se encontra no início do período que Piaget denomina “pré-operacional”.

Nesse período, é marcante o surgimento da *função simbólica*. Além de poder diferenciar o significado do significante, ou seja, aquilo que é daquilo que o representa, respectivamente, a criança passa a lidar com as representações, sem precisar estar concretamente com o objeto (ex: brincar de faz de conta).

É possível compreender que o desenvolvimento da função simbólica tem uma participação significativa no aprimoramento da

linguagem que, até então, estava relacionada com a junção de poucas palavras. É interessante notar que nessa idade as crianças normalmente já encontram condições de compreender que um mesmo objeto pode ser nomeado de diferentes formas, dependendo de aspectos regionalistas ou mesmo por se tratar de línguas diferentes.

Outras características do pensamento da criança pré-operacional são: o *egocentrismo*; a *irreversibilidade*; a *ausência de conservação*; a *ausência de transitividade*; o *animismo*; o *artificialismo*; e o *finalismo*.

Em relação ao *egocentrismo*, entende-se que, nessa fase, a criança não consegue perceber diferentes pontos de vista, isto é, ela acredita que todas as pessoas veem e pensam o mesmo que ela. Essa característica é percebida, também, na fala, em que a criança parece não levar em consideração as necessidades do ouvinte. Acredita que tudo o que está dizendo pode ser entendido sem maiores esclarecimentos.

A *irreversibilidade* diz respeito à falta de capacidade da criança para entender que algo pode ser desfeito. O pensamento só ocorre num sentido.

Essa característica está intimamente ligada à *ausência de conservação*, que se relaciona com a incapacidade de perceber que quando um objeto é transformado, alguns aspectos se conservam (ex: se uma bola de massinha for achatada, a criança não considera que o peso e a quantidade de massinha permanecem constantes).

A *ausência de transitividade* está ligada à relação que a criança faz entre objetos (ex: a criança não percebe que se $A=B$ e $B=C$, então, $A=C$). A criança ainda não faz generalizações.

O *animismo* é a atribuição, que a criança faz, de características e sentimentos humanos a seres inanimados.

Já o *artificialismo* se refere à ideia que a criança tem de que tudo o que existe foi feito por alguém (ex: as montanhas, os rios, etc).

Quanto ao *finalismo*, este surge por volta dos 3 anos, quando começa a fase dos “por quês”. Para a criança que se

encontra nessa fase nada existe por acaso. Tudo tem uma finalidade, uma função. Isso explica os inúmeros questionamentos que observados nesta etapa do desenvolvimento.

4.1.3) O Desenvolvimento Afetivo da Criança de 2 a 3:

Entre os 2 e 3 anos, é comum que o número de relações estabelecidas pela criança seja maior que no período anterior.

No que diz respeito à teoria de freudiana, nesse momento a criança está entrando na fase denominada “anal”.

Anteriormente, no período de 0 a 2 anos, a parte do corpo pela qual a criança obtinha maior prazer era a boca (fase oral). Agora, por volta dos dois anos, a criança adquire o controle dos esfíncteres, podendo reter ou expulsar as próprias fezes, obtendo uma sensação de poder.

O controle esfinteriano pode assumir diferentes expressões de afeto, dependendo do tipo de relação estabelecida entre a criança e os pais. A excreção pode estar associada à raiva, ou agressividade, e pode também representar um ato amoroso, em que a criança presenteia os pais com algo que foi feito por ela.

Já a retenção pode representar a hostilidade da criança em relação aos pais, não os agradando, quando eles esperam que evacue.

4.2) O DESENVOLVIMENTO MOTOR, COGNITIVO E AFETIVO DA CRIANÇA DE 3 a 4

4.2.1) O Desenvolvimento Motor da Criança de 3 a 4:

Dos 3 aos 4 anos, o desenvolvimento motor revela pequenas alterações, que se referem ao aprimoramento de habilidades adquiridas até os 3 anos. Entre elas podemos ressaltar a possibilidade da criança subir e descer escadas usando um pé a cada degrau, alternadamente e não mais a necessidade de colocar um pé e depois o outro sobre o mesmo degrau, como se houvesse uma preparação para descer o próximo.

Outra habilidade desenvolvida diz respeito à capacidade da criança pular usando apenas um dos pés, revelando maior coordenação e equilíbrio.

Em relação à coordenação, também observamos que a criança começa desenvolver habilidades no cuidado com o próprio corpo como ir ao banheiro e vestir-se sozinha.

4.2.2) O Desenvolvimento Cognitivo da criança de 3 a 4:

O aspecto cognitivo desse período é muito parecido com o da criança de 2 a 3 anos. Isto explica o fato de Piaget ainda classificar a criança desta fase como pré-operacional.

As mudanças mais visíveis são a diminuição do egocentrismo, o início das classificações e o aperfeiçoamento da linguagem, que vai se tornando mais elaborada.

4.2.3) O Desenvolvimento Afetivo da Criança de 3 a 4:

Nesse período, a criança já se sente mais segura para buscar uma certa independência nas relações interpessoais. É provável que isso ocorra porque agora ela se encontra mais capaz de fazer coisas por si mesma, revelando uma pequena dose de autonomia.

Ela também se volta mais para os companheiros de sua idade e se envolve menos com os adultos. Acompanhando essa mudança em direção a outras crianças, surge o aumento na competição e rivalidade, sendo que a agressividade também passa a ser expressa de formas múltiplas e não só como no choro, na mordida e na agitação corporal. As relações afetivas tendem a estar direcionadas para a atenção, o reconhecimento e a aprovação, reduzindo a necessidade do contato físico.

É também durante este período (por volta dos 4 anos) que, de acordo com Freud, é alcançada a crise edípica, colocando em jogo a identificação de papéis sexuais. Trata-se de um momento de transição em que a libido tende a estar mais concentrada na região

genital, deixando em segundo plano o controle esfinteriano da fase anal.

O desenvolvimento de uma linguagem mais complexa também torna possíveis novos tipos de interações com outras pessoas. Quando a linguagem falada é rudimentar ou inexistente, agarrar, tocar, abraçar, chorar e se aproximar são as mais frequentes formas de expressão da afetividade. Mas na medida em que a linguagem torna-se mais sofisticada, há outras formas pelas quais a criança pode estabelecer um contato com os adultos e companheiros ao seu redor. Ao mesmo tempo, a separação física entre a mãe e a criança é acentuada pela coordenação e habilidades de movimentação crescentes. Agora a criança pode se mover com facilidade em seu ambiente e se diverte fazendo isso. Inevitavelmente, na medida em que o mundo da criança amplia-se, em decorrência de sua melhor locomoção, seu envolvimento com outros objetos e outras pessoas aumenta, trazendo novas experiências cognitivas e emocionais.

4.3) ATIVIDADES PSICOPEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS DE 2 A 4

A) Introdução:

No período que vai dos 2 aos 4 anos, a criança já se encontra em condições de se movimentar quase como um adulto. Já consegue chutar bola, pedalar, ficar na ponta dos pés e saltar usando os dois pés. Sua coordenação já permite que firme o lápis, usando o indicador e o polegar. A criança começa a experimentar movimentos mais precisos.

No campo cognitivo, percebe-se uma capacidade de observar, experimentar e buscar um sentido para tudo. A função simbólica impulsiona o aperfeiçoamento da fala, favorecendo o enriquecimento das relações.

O desenvolvimento da autonomia e de uma linguagem verbal mais complexa permite à criança aumentar suas relações interpessoais.

Trata-se de uma fase em que a criança encontra mais recursos para lidar com sua agressividade. O controle esfinteriano traz a sensação de controle sobre seu corpo e também sobre a expressão de seus sentimentos, podendo agredir ou ser amável, através da retenção e excreção das fezes. Tais sentimentos podem ser trabalhados através das atividades com massinha, barro, argila e tinta.

As atividades psicopedagógicas, neste período, devem estar voltadas para os seguintes aspectos: o aprimoramento da função motora, a construção do pensamento simbólico e a socialização.

B) Atividades para crianças de 24 a 48 meses:

a) Memória:

- Mostrar livros ilustrados e pedir que a criança conte a história da maneira dela;
- Estimular lembranças de fatos pouco comuns;
- Brincar com jogos de memória;
- Mostrar fotografias de pessoas e objetos conhecidos, para que reconheça.

b) Percepção Temporal:

- Proporcionar experiências sobre o dia e a noite;
- Brincar com o ritmo de músicas;
- Oferecer instrumentos de ritmo, tanto de percussão como de sopro;
- Estimular respostas antecipadas, através dos jogos de adivinhar a sequência das historinhas (ex: O que vai acontecer agora na história?).

c) Pensamento:

- Estimular a percepção das semelhanças e diferenças entre objetos;
- Oferecer brinquedo de montar e desmontar para ver como funciona;

- Continuar oferecendo objetos não familiares para que possa explorar;
- Estimular a percepção da funcionalidade dos objetos, nomeando-os e dizendo para que servem;
- Oferecer objetos e pedir que identifique as características (ex: duro, frio, etc);
- Começar a brincar de faz de conta (ex: brincar de fazer comida);
- Oferecer objetos e estimular para que agrupe de acordo com as semelhanças;
- Levar a criança a perceber que ela pode ser agente de uma ação, estabelecendo uma relação de causa e efeito (ex: desmontar e montar).

d) Percepção Espacial:

- Deixar que coloque objetos em cima e embaixo de mesas, cama, cadeira;
- Fazer brincadeiras de cumprir ordens como sentar, deitar e ficar em pé;
- Brincar com a criança em pequenos e grandes espaços;
- Oferecer tampinhas, caixas e cubos;
- Continuar estimulando a criança a empilhar objetos;
- Oferecer objetos de diversos tamanhos para que coloque um dentro do outro;
- Oferecer objetos com formas diferentes para que tente encaixar.

e) Linguagem:

- Colocar a criança em frente ao espelho e pedir que aponte partes do corpo;
- Oferecer livros e revistas, nomeando os objetos, para que identifique cada vez mais objetos;
- Levá-la a identificar sons de objetos familiares (ex: avião, campainha, relógio);
- Oferecer objetos diferentes e pedir o que deseja (ex: apresentar um carinho e um avião e pedir: “Me dê o que não é avião.”);
- Oferecer objetos e pedir que diga para que serve;

- Estimular a relação entre ações (ex: pegue a bola e chute; vá ao quarto, pegue um brinquedo e traga aqui para mim);
- Incentivar a curiosidade, respondendo aos “por quês” da criança de forma simples e compatível com o entendimento dela;
- Deixar que perceba os fenômenos naturais (ex: deixar que sinta os pingos de chuva e explicar que eles caem das nuvens);
- Pedir que identifique objetos pela sua utilidade (ex: Onde colocamos água pra beber?);
- Estimular o aumento do vocabulário, fornecendo palavras novas;
- Aceitar o jeito da criança falar, mas falar com ela corretamente;
- Incentivá-la a verbalizar suas necessidades fisiológicas, antes ou no momento em que está fazendo;
- Brincar de imitar sons de objetos e animais;
- Estimular a criança a dizer a ação que está executando no momento;
- Ensinar versinhos;
- Contar histórias.

f) Visomotricidade:

- Continuar propondo atividades com o uso das mãos;
- Oferecer massinha;
- Oferecer papel para rasgar, usando o polegar e o indicador;
- Oferecer brinquedos de encaixe;
- Continuar oferecendo revistas e livros;
- Oferecer brinquedos com pedais (ex: velocípede);
- Deixar que lave objetos inquebráveis;
- Solicitar a ajuda da criança durante as trocas de roupa.

g) Esquema Corporal:

- Continuar fazendo brincadeiras que movimentem o corpo;
- Permitir que se observe diante do espelho;
- Continuar nomeando as partes do corpo;
- Brincar de imitar animais, a partir de canções infantis, usando gesticulação;
- Começar a desenvolver atividades com jogos de completar e nomear elementos do corpo humano, usando tabuleiro.

h) Postura:

- Continuar desenvolvendo atividades que exercitem a capacidade de ficar de pé e se locomover.

i) Coordenação:

- Brincar de caminhar desviando de objetos;
- Brincar de andar rápido e devagar;
- Estimular a criança a subir e descer escadas, alternando os pés.

j) Atividades Lúdico-Motoras:

- Estimular a criança a chutar bola;
- Ao final da fase, estimular a criança a brincar de equilibrar-se por alguns segundos num pé só.

k) Grafismo:

- Oferecer giz, lápis ou tinta, e estimular os desenhos nas direções vertical, horizontal e circular;
- Permitir que a criança explore os objetos e suas formas antes de tentar desenhá-los.

l) Área Afetiva:

- Continuar estabelecendo limites, através da noção de sim e não e, se necessário, impedir fisicamente a ação indesejada, de maneira firme e calma;
- Não valorizar as crises de “birra”, mantendo-se firme no “não”, procurando não se irritar com a criança;
- Estabelecer regras básicas claras e coerentes sobre o que a criança pode e o que não pode fazer;
- Não estabelecer proibições em demasia, permitindo que a criança desenvolva sua capacidade de exploração de objetos;
- Deixar que brinque com materiais reversíveis (ex: argila, terra, água), deixando que modele de acordo com sua vontade e permitindo que se suje;
- Realizar atividades curtas para que possa perceber que é capaz iniciar e completar uma tarefa;
- Valorizar as atividades que a criança consegue fazer sozinha;

- Deixar os brinquedos em prateleiras ao alcance da criança, para que possa pegá-los quando sentir vontade. Ao final da brincadeira, incentivá-la a guardá-los no local adequado;
- Transmitir segurança à criança, colocando-a afetuosamente no colo nas situações em que sentir medo ou alguma dor;
- Continuar diferenciando expressões de tristeza, alegria, dor, raiva, etc;
- Oferecer objetos que a criança possa rasgar, amassar e bater;
- Incentivá-la a consertar algum brinquedo que estragou.

m) Rotina:

- Alimentação: Deixar que se alimente sozinha; Deixar que se suje com os alimentos; Oferecer talheres, para que possa ir percebendo como usá-los; Continuar a trabalhar a formação de hábitos através da estimulação (ex: almoçar no horário em quem as outras pessoas estão almoçando, ir para a cama quando for hora de dormir, etc.).
- Sono: Continuar respeitando os horários de sono estabelecidos pela criança, mas estimular a formação de hábitos.
- Higiene: Continuar oferecendo objetos para brincar durante o banho; Ensinar o uso do papel higiênico durante as rotinas de higiene; Permitir que a criança ajude a se lavar na hora do banho; Valorizar o momento de escovação de dentes, dizendo por que é importante. Deixar que participe da escovação da forma que conseguir; Falar sobre a importância da higiene; Ficar atento para o momento em que a criança demonstrar vontade de tirar as fraldas durante o dia.

BIBLIOGRAFIA:

- Aranha, M.L.A.R. (1993) *Desenvolvimento Infantil na Creche*. São Paulo; Ed. Loyola.
- Bee, H. (1986) *A criança em desenvolvimento*. São Paulo; Ed. Harbra.
- Bonamigo, E.M.R. (1987) *Como ajudara criança no seu desenvolvimento*. Porto Alegre; Ed. da Universidade.
- Faria, A. R. (1998) *O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Pia get*. São Paulo; Ed. Ática.
- Franco, S.R.R. *Psicologia*. In: Revista do Professor, Porto Alegre, 9 (33): 5-8, Jan/Mar 1993.
- Piletti, N. (1993) *Psicologia Educacional*. São Paulo; Ed. Ática.
- Revista Veja (n°19, ano 31) *Sua Criança do nascimento até os cinco*. Edição Especial.
- Rosa, M. (1993) *Psicologia Evolutiva vol I. problemática do desenvolvimento*. Petrópolis; Ed. Vozes.
- Santos, S.M.P.; Cruz, D.R.M. *Etapas de desenvolvimento*. In: Revista do Professor, Porto Alegre, 10 (37): 5-11, Jan/Mar 1994.

CAPÍTULO V

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE 4 A 6

5.1) O DESENVOLVIMENTO MOTOR, COGNITIVO E AFETIVO DA CRIANÇA DE 4 a 6

5.1.1) O Desenvolvimento Motor da Criança de 4 a 6:

Dos 4 aos 6 anos, o desenvolvimento motor é marcado pelo aperfeiçoamento das habilidades de subir e descer escadas colocando apenas um pé em cada degrau, pular com um pé só, pedalar, arremessar bola sobre os ombros, etc.

Nesse momento também observamos o aprimoramento da coordenação motora fina, que irá contribuir com o desenvolvimento da escrita e outros movimentos precisos como recortar e realizar tarefas de enfiagem.

Outro fator de importante contribuição para a escrita são os exercícios de grafismo que já vinham sendo desenvolvidos nas fases anteriores à medida que a criança conseguia fazer movimento de pinça.

5.1.2) O Desenvolvimento Cognitivo da Criança de 4 a 6:

O aspecto cognitivo da criança de 4 a 6 anos ainda está enquadrado na fase pré-operacional da classificação piagetiana. Características como o egocentrismo e a falta de reversibilidade ainda são observadas. No entanto, a criança caminha para o momento final dessa fase e já começa a mostrar uma transição para o estágio de operações concretas, que se estenderá dos 6 aos 12 anos, culminando no estágio de operações formais.

A principal alteração cognitiva da criança de 4 a 6 está ligada às características do pensamento. A criança desenvolve a capacidade de compreender operações como a soma, a subtração a multiplicação e as ordenações seriais, criando a noção de reversibilidade.

No que diz respeito à linguagem, entre 5 e 6 anos a criança já fala quase como um adulto. No entanto, algumas dificuldades ainda são percebidas como é o caso do uso de pronomes (ex: “dá

pra eu” ou “pra mim ver») e a construção de sentenças passivas (ex: “a ração está sendo comida pelo gato”).

5.1.3) O Desenvolvimento Afetivo da Criança de 4 a 6:

Nesta etapa, de acordo com a ideia de desenvolvimento proposta por Freud, a criança faz uma transição da fase anal para a fase fálica, em que os órgãos genitais começam a receber mais evidência.

Este é um momento em que a criança experimenta importantes sentimentos que a ajudarão a criar uma identidade sexual. A experiência emocional mais importante nessa fase da vida é denominada por Freud de “complexo de Édipo”. De uma maneira simplificada, a crise edípica se dá quando surge o desejo da criança em relação ao genitor do sexo oposto. A criança sente que a relação incestuosa é proibida e experimenta sentimentos de ameaça, o que faz com que reprima seu desejo, se espelhe no genitor do mesmo sexo e futuramente busque um companheiro ou uma companheira com as características do genitor desejado.

Na escola é comum se observar que nessa fase as crianças passam a explorar mais os genitais, se tocando, se mostrando umas para as outras e às vezes criando situações que os pais e a maioria dos educadores julgam inapropriadas. É preciso reconhecer que a criança explora todas as partes do corpo com a mesma ingenuidade e que os comportamentos indesejados são, normalmente, fruto da posição repressiva que os pais e educadores adotam, gerando mais curiosidade diante daquilo que passa a ter um ar de “proibido”.

No entanto, há situações que são realmente preocupantes neste momento do despertar da sexualidade. Nesse período, é possível observar casos em que a criança apresenta exageros no que diz respeito à sensualidade e à masturbação. Tais situações precisam ser conduzidas com o devido cuidado para não trazer prejuízos ao desenvolvimento emocional da criança.

5.1.4) Atividades psicopedagógicas para crianças de 4 a 6:

Normalmente, as atividades desenvolvidas com crianças de 4 a 6 anos estão voltadas para o exercício da socialização e a coordenação motora fina que acompanhará o desenvolvimento da escrita.

O desenvolvimento da linguagem também se encontra muito ligado ao pensamento da criança, estando mais coerente e sintonizado com o mesmo. Neste campo, podem ser utilizados recursos como a música e a contação de histórias.

5.2) O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

5.2.1) Dados históricos:

No período compreendido entre 4 e 6 anos, muitos educadores já se preocupam com a introdução de atividades que envolvem a preparação para a alfabetização. Trata-se da iniciação da linguagem escrita, tão importante para a formação de cidadãos envolvidos e atuantes no contexto social dos dias de hoje.

A escrita surgiu com formas e funções diferentes em alguns lugares do mundo. Os egípcios usavam a escrita na forma de hieróglifos, com um foco estético e artístico. Já a escrita cuneiforme surge por volta de 4.000 anos antes da era cristã, na mesopotâmia, feita sobre blocos de argila para registrar entradas e saídas de mercadorias. Neste contexto, a escrita surge para atender necessidades do campo econômico e depois se estende a outros como o jurídico, o histórico e o religioso.

Com o surgimento da imprensa, a escrita passa a representar uma tecnologia moderna, sendo utilizada para a comunicação e difusão de conhecimento.

5.2.2) Alfabetização precoce:

As exigências de um mundo competitivo, muitas vezes conduz as pré-escolas cada vez mais a impulsionar de forma atropelada o desenvolvimento infantil. Uma das áreas de maior expressão dessa postura é, frequentemente, a alfabetização.

É importante observar que a compreensão da escrita requer que a criança tenha desenvolvido a função simbólica do pensamento e a coordenação motora fina que, de acordo com a proposta piagetiana, começam a expressar algum rudimento por volta dos 3 anos de idade, durante o período “pré-operacional” do desenvolvimento cognitivo. Esta situação nos leva a pensar que exigir de uma criança mais do que ela é capaz de oferecer naquele momento pode gerar um forte sentimento de frustração e de incapacidade, tornando-se possivelmente uma das causas do fracasso escolar e de problemas emocionais relacionados com a baixa autoestima.

A alfabetização precisa passar por uma fase de exploração e descobrimento daquilo que cerca a criança. A escrita deve ser desenvolvida a partir do brincar para que contribua com a formação de indivíduos críticos e não simplesmente reprodutores de um modelo oferecido. Trata-se de um pensamento “divergente”, no que se refere a uma construção que tem como base as experiências particulares da criança. Essa forma de pensamento é diferente daquele de caráter “convergente”, que tem também importante função na formação de hábitos e na transmissão de aspectos culturais e históricos.

5.2.3) Aspectos básicos do desenvolvimento da escrita:

Durante o processo de desenvolvimento da escrita, a criança normalmente passa por 4 níveis evolutivos:

a) *Pré-Silábico*: Nesse nível a criança não faz correspondência entre a grafia e o som, sendo observados rabiscos (grafismos primitivos), desenhos (escritas pictográficas) e sinais gráficos não definidos. Na

fase inicial da escrita, a criança reconhece as palavras de forma pictográfica, ou seja, como um desenho (ex: a marca de um produto).

b) *Silábico*: Nesse momento a criança começa a perceber a correspondência entre a grafia e o som (ex: a sílaba “ca” produz um som específico).

c) *Silábico Alfabético*: Agora a criança já percebe que cada grafia está relacionada a um som diferente.

d) *Alfabético*: Já é possível compreender a relação entre a grafia e o fonema, isto é, entre a forma escrita e o som que a representa.

Devemos nos atentar para o fato de que algumas crianças, dependendo de aspectos motores, cognitivos e da estimulação, podem pular fases ou permanecer muito tempo em alguma das fases de transição, levando-se em consideração que a passagem de um nível para outro normalmente acontece num intervalo entre 2 e 3 meses.

BIBLIOGRAFIA:

- Bee, H. (1986) *A criança em desenvolvimento*. São Paulo; Ed. Harbra.
- Bonamigo, E.M.R. (1987) *Como ajudara criança no seu desenvolvimento*. Porto Alegre; Ed. da Universidade.
- Faria, A.R, (1998) *O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Pia get*. São Paulo; Ed. Atica.
- Franco, S.R.R. *Psicologia*. In: Revista do Professor, Porto Alegre, 9(33): 5-8, Jan/Mar 1993.
- Kato, M. (1998) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas; Ed. Pontes.
- Nicolau, M.L.M. (1997) *A educação pré-escolar: fundamentos e didática*. São Paulo; Ed. Atica.
- Piletti, N. (1993) *Psicologia Educacional*. São Paulo; Ed. Ática.
- Revista Veja (nº19, ano 31) *Sua Criança do nascimento até os cinco*. Edição Especial.
- Rosa, M. (1993) *Psicologia Evolutiva vol 1: problemática do desenvolvimento*. Petrópolis; Ed. Vozes.
- Santos, S.M.P.; Cruz, D.R.M. *Etapas de desenvolvimento*. In: Revista do Professor, Porto Alegre, 10 (37): 5-11, Jan/Mar 1994.
- Teberosky, A. (1991) *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Campinas; Ed. da UNICAMP.

CAPÍTULO VI

ADAPTAÇÃO E ESTRESSE NA INFÂNCIA

6.1) A ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA NA INSTITUIÇÃO

O período de adaptação é sempre uma experiência difícil para qualquer pessoa. Isso se agrava quando se trata de uma criança. Estar diante de algo novo, desconhecido, pode ser um tanto ameaçador para alguém que ainda está se estruturando emocionalmente.

A criança, principalmente entre 0 e 2 anos, encontra-se numa forte ligação com a pessoa que executa os cuidados maternos e a separação pode ser difícil para ambas as partes.

As dificuldades enfrentadas no período de adaptação podem estar associadas à criança, à mãe, à inadequação da instituição, ou à somatória desses fatores.

Sabe-se que o fato da criança ficar bem na instituição, sem chorar e sem ficar angustiada, é consequência de um bom desenvolvimento emocional, em que a relação com a mãe foi capaz de desenvolver as sensações de confiança e segurança, ao contrário do medo do desamparo. No entanto, cada criança tem uma história de vida e cabe à instituição preparar-se para atender aquelas que venham a apresentar maiores dificuldades de se distanciar da mãe.

No caso da mãe, é comum se observar o sentimento de culpa por estar deixando a criança na instituição, acarretando despedidas demoradas que despertam insegurança e ansiedade. Percebe-se a dificuldade da própria mãe em desligar-se da criança.

Por parte da instituição, pode haver uma falta de preparação da equipe, dificultando a formação do novo vínculo. Esta preparação requer o entendimento daquilo que a criança pode estar sentindo com a separação. A criança está diante de uma situação nova, desconhecida, que a ameaça num momento em que a mãe lhe falta. Isso jamais poderia ser uma experiência fácil.

As reações mais comuns são: o choro, a irritação, não brincar, não comer, não falar, chupar o dedo, reações agressivas e as somatizações, ou seja, o desenvolvimento de problemas orgânicos que podem ter fundo emocional: febre, vômito, diarreia,

alergia, etc. (OBS: Deve-se certificar de que o mal estar da criança, no momento da adaptação, não esteja relacionado a uma enfermidade com causa realmente orgânica).

É importante lembrar que a criança precisa de tempo para se acostumar com o novo ambiente, com a educadora, com os coleguinhas, etc. Às vezes, deve-se permitir que a criança traga objetos de casa e que leve objetos para casa, combinando-se a devolução. A primeira situação traz uma sensação de familiaridade e a segunda fortalece o vínculo da criança com a instituição.

A atenção que se dá a esse processo tem o objetivo de facilitar a adaptação da criança na instituição e evitar reações indesejáveis como a agressividade e o adoecimento da criança. É importante que se consiga que a criança fique por vontade própria e isso nem sempre é uma tarefa fácil, exigindo muita paciência e habilidade por parte da educadora.

Em relação ao tempo de duração do processo, no caso dos maternais, sugere-se um período de quinze dias, sendo que na primeira semana, a criança não deve permanecer mais do que duas horas por dia na instituição e, na Segunda semana, o tempo deve ir aumentando gradativamente até alcançar o tempo total de permanência.

Vale lembrar que o fator mais importante no processo de adaptação é a qualidade do relacionamento que vai se formando entre a instituição e a criança, através da educadora, e entre a instituição e os pais, que podem transmitir segurança aos seus filhos na medida em que podem confiar na instituição. Isso exige uma boa preparação de toda a equipe envolvida.

6.1.1) A importância do vínculo na adaptação da criança:

O bom funcionamento de uma creche, de um hotelzinho, ou de uma pré-escola, depende de uma boa administração e de uma conduta adequada por parte da equipe que lida diretamente com as crianças.

No entanto, apesar dos esforços da instituição no sentido de realizar um bom trabalho, existem problemas que ocorrem com

frequência e podem acarretar situações indesejáveis na relação da instituição com as crianças e com seus pais.

As atitudes agressivas entre as crianças e a má adaptação são exemplos desses problemas que merecem atenção especial. Os estudos sobre adaptação escolar e sobre agressividade nos levam a crer que, em alguns casos, esses dois fatores podem estar associados. A frustração presente na má adaptação pode gerar uma reação agressiva.

A falta de um programa adaptativo e o despreparo da equipe podem fazer com que aspectos simples e de fácil controle passem despercebidos, dificultando todo o trabalho. Crianças mais agressivas e crianças que se recusam a permanecer na instituição exigem muito mais das educadoras. Estes são problemas que podem ser evitados ou, ao menos, diminuídos.

Tendo em vista a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos pela instituição, propõe-se que seja montado um programa de adaptação, com especificação dos procedimentos a serem executados, servindo como facilitador da formação do vínculo das criança e dos pais com a instituição. E provável que a adequação do processo adaptativo e a formação de um bom vínculo em que esteja presente a sensação de acolhimento e de confiança, tornem o trabalho das educadoras mais leve e agradável, e que as crianças tenham mais prazer em estar na instituição.

6.1.2) Distribuição de papéis no processo adaptativo:

A) Os Pais:

- Devem conhecer a instituição antes de fecharem o contrato;
- Devem ser apresentados à educadora que cuidará da criança;
- Devem ter a oportunidade de ver a educadora desenvolvendo atividades;
- Não devem sair da instituição escondidos da criança;
- Devem despedir-se da criança, dizer quando voltam e cumprir o combinado;

- Não devem fazer longas despedidas que provoquem ansiedade e insegurança na criança.

B) A Criança:

- Deve participar dos preparativos (comprar lancheira, materiais, uniforme, etc);
- Deve participar da “construção” de seu novo ambiente (ex: ajudar a definir o local onde ficarão guardados os brinquedos);

C) A Educadora:

- Não deve tirar a criança à força do colo da mãe; A mãe deve pôr a criança no chão ou entregá-la à educadora. O ideal é que aos poucos a criança seja conquistada e que fique na instituição por vontade própria;
- Deve estar atenta para perceber a diferença entre as manifestações da criança, principalmente entre o choro “manha” e o choro “desespero”;
- Deve manter-se sempre informada sobre o processo de desenvolvimento infantil nas 3 áreas de maior relevância para o processo educacional: motora, cognitiva e afetiva;
- Não deve apresentar todos os brinquedos de uma vez para a criança. Eles devem ser entregues aos poucos, para que a criança sinta que ela está ajudando a construir o seu novo espaço.

D) A Instituição:

- Deve manter a equipe bem informada quanto ao aspecto afetivo envolvido no processo adaptativo;
- Deve estabelecer uma relação aberta e de confiança com os pais.

6.2) O ESTRESSE NA INFÂNCIA

6.2.1) O que é estresse:

Estresse pode ser definido como “o conjunto de reações do organismo a agressões de ordem física, psíquica, infecciosa e outras capazes de perturbar a homeostase” (equilíbrio).

Atualmente, a frequente utilização deste termo pelos meios de comunicação favoreceu um senso comum, compreendendo o estresse como o resultado de uma agressão ao corpo ou à mente, resultando numa sensação de desconforto.

A mais moderna conceituação científica para este quadro, afirma que o estresse fisiológico é um processo de adaptação normal. No caso de indivíduos mal adaptados, podem surgir distúrbios transitórios ou doenças para as quais já havia uma predisposição genética.

Podemos ainda dizer que o estresse pode funcionar como uma espécie de aviso de que algo no estilo de vida da pessoa precisa ser revisto ou reavaliado.

6.2.2) Estresse infantil:

Já foi o tempo em que estresse era considerado um mal somente de adultos. Os estudos sobre da infância vão revelando que as crianças passam naturalmente por inúmeros momentos de estresse e o mundo moderno se encarregou de agravar essa situação. Entre as principais causas de estresse infantil estão: morte na família, separação dos pais, mudança de cidade ou escola, provas, dificuldade financeira na família, acúmulo de atividades extraescolares e cobrança excessiva. Espera-se que com o amadurecimento emocional, a criança consiga encontrar mais tolerância para lidar com essas situações de desprazer.

Vale ressaltar que quando falamos de estresse na infância, também incluímos os recém-nascidos. Aquele choro no berço, quando o bebê está molhado, com frio ou com fome, também revela um estado de estresse. Nessa circunstância, entretanto, ele

não é motivo de preocupação, assim como também não o é em outras situações como o primeiro dia de escola ou a chegada do irmãozinho, que são situações que fazem parte de uma vida normal. Nesses casos, o estresse pode ser considerado positivo, visto que se trata de uma resposta natural do organismo, levando a criança a buscar uma adaptação ou uma solução, favorecendo o seu desenvolvimento.

As situações mais preocupantes são aquelas em que o indivíduo se mostra pouco amadurecido emocionalmente ou aquelas em que está presente uma debilidade física. O quadro se complica quando os problemas familiares tornam-se constantes. Essa realidade leva as crianças a experimentarem situações conflitantes, levando-as ao estresse. Os sintomas desse mal moderno são muitos: insônia, suor frio nas mãos e pés, falta de concentração, agressividade, alterações no humor, entre outros.

6.2.3) Criança também precisa de tempo:

Uma das críticas atuais ao crescente número de casos de estresse infantil é a alteração das atividades desenvolvidas com as crianças. Pouco se tem feito para manter as brincadeiras típicas do mundo infantil como o faz de conta. O brincar oferece à criança a possibilidade de resolver parte de seus conflitos e dificuldades, abrindo espaço para a criatividade e a fantasia.

A importante parte lúdica do desenvolvimento infantil tem sido substituída pelas atividades extraescolares como a computação, o inglês, a natação e outras. Normalmente, a escolha parte dos pais, restando à criança dar conta da tarefa para não frustrá-los, não decepcioná-los. Isso também constitui uma das causas do estresse infantil. Essa cobrança exagerada que os pais impõem aos filhos, muitas vezes não é coerente com a idade da criança, com o seu senso de responsabilidade e com aquilo que cada criança é capaz de oferecer individualmente. É bom ressaltar que muitas vezes a criança não consegue acompanhar o ritmo de vida que lhe é imposto e a frustração diante do sentimento de

fracasso pode trazer complicações e afetar o desenvolvimento da autoestima.

Num mundo que exige cada vez mais o desenvolvimento precoce, cabe aos pais saberem dosar a quantidade de atividades extraescolares, de acordo com o ritmo e a real capacidade de seus filhos, respeitando o momento deles. As atividades lúdicas são um aspecto extremamente importante para o bom desenvolvimento da criança e precisam ser valorizadas.

6.2.4) Os reflexos do estresse na educação infantil:

Em situações de estresse, as crianças geralmente ficam mais agitadas, irritadas, choram sem um motivo aparente, apresentam um baixo rendimento escolar, tornam-se agressivas, ansiosas, etc. Estes são alguns sinais que podem sugerir um quadro de estresse infantil.

Para os educadores, talvez os fatores mais preocupantes sejam o baixo rendimento, a falta de concentração e os comportamentos agressivos. Como a escola não é a única causa desta situação, muitas vezes é necessário que se comunique aos pais o quadro observado, para que eles possam rever sua postura em relação aos seus filhos.

É comum que a causa do estresse infantil não seja de fácil solução (ex: brigas ou separação dos pais) e, então, a situação requer o apoio de um profissional especializado.

Mas, fica ainda uma questão: que postura o educador deve adotar diante de uma criança com um quadro de estresse? Diante das limitações do educador no que diz respeito à interferência na vida familiar da criança, cabe-lhe saber ouvir, compreender e acolher a criança, contribuindo para a formação de outros modelos de relação consigo e com o mundo.

BIBLIOGRAFIA:

- Bee, H. (1986) *A criança em desenvolvimento*. São Paulo; Ed. Harbra.
- Biaggio, A. M. B. (1977) *Psicologia do desenvolvimento*. Petrópolis; Ed. Vozes.
- Goldenstein, E. (1998) *Sua majestade o bebê*. São Paulo; Casa do Psicólogo.
- Klein, M. (1996) *Amor, culpa e reparação*. Rio de Janeiro; Ed. Imago.
- Nicolau, M.L.M. (1997) *A educação pré-escolar: fundamentos e didática*. São Paulo; Ed. Ática.
- Petry, A. S. *A adaptação escolar*. In:Revista do Professor, 44(53):5-7,Jan/Mar98.
- Rosa, M. (1993) *Psicologia Evolutiva volt: problemática do desenvolvimento*. Petrópolis; Ed. Vozes.
- Jornal do Correio, Recife (1 4-01-2001)
- Bernick, V. *Estresse: o assassino silencioso*.
www.eub.org.br/lcmf103/Doencas/stress.htm

CAPÍTULO VII

A AUTOESTIMA E A RETRAÇÃO NA INFÂNCIA

7.1) AUTOESTIMA

7.1.1) O que é autoestima:

Dentre os vários aspectos do desenvolvimento infantil, algo importante surge como fruto da relação que a criança vai estabelecendo com a mãe e com as pessoas com as quais convive: a autoestima.

Podemos entender a autoestima como a maneira pela qual uma pessoa se sente em relação a si mesma, o quanto se respeita e o valor que se atribui. À medida que vai sendo construída, essa impressão de si vai ajudando a compor a identidade da pessoa.

Entre as características de uma boa autoestima está a convicção de que “podemos ser amados”, de que “somos capazes de amar”, de que “temos valor” e de que “temos algo de bom” para oferecer a outras pessoas. Para que haja esta convicção é necessário que as pessoas que cuidam da criança sejam coerentes com aquilo que dizem e aquilo que realmente sentem em relação a ela. Não basta dizer à uma criança que a ama, é imprescindível que a própria criança sinta que isso é verdade. Principalmente no caso dos bebês, a nossa linguagem corporal (gestos, olhar, carinho, acolhimento, ...) representa um importante meio de comunicação.

Devemos nos atentar para o fato de que a autoestima elevada, sendo um sentimento verdadeiro, não se apresenta de forma pretensiosa. Tal atitude tende a esconder na verdade um sentimento de inferioridade. É importante lembrar que as pessoas que se sentem realmente valorizadas não precisam perder tempo e energia tentando convencer os outros de que são importantes.

O valor que a pessoa se atribui exerce forte influência na própria vida. Sabe-se que pessoas que puderam, ao longo da vida, fortalecer sua própria imagem possuem mais chances de obter sucesso, seja no campo pessoal ou profissional.

Talvez, uma das funções mais importantes dos pais e educadores em relação ao desenvolvimento infantil seja ajudar a criança a criar um bom conceito sobre si mesma.

7.1.2) O desenvolvimento da autoestima:

A imagem que uma criança tem dela mesma é formada a partir das relações afetivas que ela vai estabelecendo com as pessoas mais próximas. Desta forma podemos dizer que nós funcionamos como um espelho para a criança, mostrando para ela aquilo que ela nos faz sentir.

As crianças nascem sem a noção de individualidade. Nascem emocionalmente “grudadas” com a mãe e precisam ir aprendendo que são indivíduos. Na sua imaturidade cognitiva e psicológica, os bebês recebem essas mensagens através de sensações corporais (tato, fome, sons, dores, afagos, saciedade, etc.). Tais sensações vão dando para a criança uma noção, ainda que rudimentar, acerca de sentimentos como o amor e a hostilidade, por isso, é importante nos atentarmos para a qualidade da troca afetiva entre a criança e a pessoa que se dispõe a acompanhá-la em seu desenvolvimento.

Com a aquisição dos movimentos voluntários, surgem as primeiras experiências que unem aspectos cognitivos e emocionais a respeito da individualidade. O bebê percebe que há diferença entre a mãe colocar um biscoito em sua boca e ele mesmo fazer isso.

Outro passo significativo na construção da autoimagem acontece no momento em que a criança aprende o próprio nome. É a construção deste símbolo que irá, inicialmente, diferenciá-la de outras pessoas e objetos.

Entre os 12 e os 18 meses, aproximadamente, com o desenvolvimento da fala e da capacidade de andar, a criança já possui uma compreensão mais clara da separação no seu sentido corporal. No entanto ainda é presente uma grande dependência emocional. A separação, no seu sentido afetivo, só será impulsionada pela sensação de segurança, que favorecerá o desenvolvimento da autonomia.

Por volta dos 6 anos, até a adolescência, a inserção da criança em grupos (Ex: escola, futebol, dança, etc.) expande as experiências afetivas e a opinião dos demais integrantes passa a

ter influência significativa na estruturação da autoestima. As crianças que sentem que suas características são valorizadas pelo grupo sentem-se mais adequadas e aceitas. Já as que não são admiradas ou são criticadas tendem a se sentir isoladas e com pouco valor.

É importante perceber que apesar de uma autoestima elevada depender de experiências de carinho e de êxito, isso não significa que as experiências negativas ocasionais causem danos permanentes, pois a imagem própria pode ser reconstruída a partir de futuras experiências afetivas.

Diante da noção do desenvolvimento da autoestima, pode-se perceber a influência que os educadores têm na sua construção, por representarem também espelhos importantes devido ao tempo que passam juntos com as crianças e pelo afeto que elas depositam nos mesmos.

7.1.3) A baixa autoestima e o comportamento:

As pessoas que possuem uma baixa autoestima normalmente se sentem inadequadas, sem valor e rejeitadas. Tendem à retração, à autodesvalorização e apresentam dificuldades nas relações interpessoais.

Uma das situações que incomodam pais e educadores é o mau comportamento das crianças. Normalmente as que se comportam mal acabam sendo rotuladas e tendem a agir de forma coerente com a imagem que carregam de si. Desta forma, o comportamento indesejado tende a se repetir, acarretando mais críticas e punições e a criança não encontra apoio para desfazer a autoimagem deformada que construiu.

É comum que as pessoas com uma autoimagem empobrecida criem defesas psicológicas contra o sofrimento causado pela sensação de ser inadequada e pouco amada. É o caso de pessoas que falam muito para obterem atenção o tempo todo ou pessoas que demonstram uma alegria exagerada na tentativa de esconder a tristeza provocada pelo sentimento de inferioridade.

Outra forma de compensação observada é o desenvolvimento de habilidades que possam ser apreciadas como é o caso de modalidades esportivas, sucesso profissional, perfeccionismo, etc. No entanto, essa solução é paliativa e sustenta uma estrutura falsa, pois só poderá durar enquanto for possível manter a situação. Além disso, a ameaça de perder o “lugar” arduamente conquistado pode gerar uma ansiedade intensa e frequente.

Uma falsa fachada é outro recurso presente em alguns casos. São pessoas que temem serem percebidas como são na verdade. Por exemplo, pessoas que não suportam serem vistas desarrumadas ou aquelas que ficam desconcertadas quando alguém chega e encontra sua casa bagunçada. Devemos perceber que quando uma pessoa se sente adequada intimamente, não tem necessidade de se mostrar sempre perfeita para os outros.

Outro ponto importante a ser considerado é que mesmo uma boa autoestima pode oscilar ao longo do tempo em função de experiências frustrantes do cotidiano como a demissão de um emprego ou a reprovação no vestibular. Porém, se a pessoa construiu para si a imagem de alguém que tem valor, que é capaz e que merece ser amada, novas situações de valorização serão suficientes para reacender o sentimento de preenchimento e adequação, refazendo o entusiasmo pela vida.

7.1.4) Os educadores e a construção da autoestima da criança:

Quanto mais cedo e frequentemente a criança experimenta o sentimento de não ser amada, a autoestima empobrecida fica mais rígida, o que dificulta sua alteração ao longo da vida. Neste caso é comum existir uma sensação de “vazio” e comportamentos que lembram um “saco sem fundo”, que nunca consegue se completar. O que parece acontecer é que a pessoa tende a recusar tudo aquilo de bom que possa contrariar seu conceito já cristalizado.

Mas devemos nos atentar para o fato de que a autoimagem é construída e não herdada, podendo assim ser

reestruturada, ainda que enrijecida. Essa alteração depende de novas experiências de êxito e aceitação. No entanto, alterar a imagem que se tem de si implica em mudança e essa, por sua vez, está ligada à possibilidade de se tentar algo novo. Significa rever conceitos muitas vezes tidos como verdades. Considerando-se que a construção da autoimagem ocorre de forma mais significativa na infância, é compreensível que quanto mais cedo esta distorção de imagem for corrigida, menos complicadas são as consequências ao longo da vida.

Fica claro que além das questões educativas, os educadores têm um papel importante junto às crianças, no fortalecimento de uma boa auto-imagem e dos sentimentos de aceitação e adequação, contribuindo para que se tornem adultos mais seguros de seu valor e da sua condição de amar e receber amor.

7.2) A CRIANÇA RETRAIDA

A definição de retração sugere algo que recua, que se retira. Crianças retraídas também fazem um movimento de retirar-se de um mundo que lhes pareça doloroso ou assustador demais. Tendem a comportamentos discretos e costumam passar despercebidas. Infelizmente, são admiradas por se mostrarem crianças quietas, educadas e bem comportadas. A preocupação dos pais só surge quando a criança começa a apresentar uma timidez exagerada, falando pouco e baixo, revelando dificuldades de socialização.

Culturalmente, é aceito e esperado que as meninas sejam mais reservadas e os meninos sejam mais ativos. Essas concepções fazem com que os meninos recebam tratamento psicológico mais cedo e as meninas mais tarde.

A retração pode provocar um empobrecimento das relações e das experiências emocionais que a criança precisa ter para que haja um bom desenvolvimento cognitivo e afetivo. Neste caso, espera-se que os educadores consigam entrar no mundo da criança e a incentivem a sair de lá, fazendo com que se sinta aceita

e capaz de enfrentar o mundo. É um erro tentar arrancá-la da posição em que se encontra à força, exigindo tarefas de exposição. É necessária uma boa dose de delicadeza com uma criança que se encontra tão assustada diante do mundo.

Ao contrário da criança agitada, a criança retraída conserva bem sua atenção e suas capacidades perceptivas.

A conduta dos educadores deve girar em torno do acolhimento, da segurança, e de suaves exercícios de expressão.

BIBLIOGRAFIA:

- Briggs, D.C. (2000) *A auto-estima do seu filho*. São Paulo; Ed. Martins Fontes.
- Winnicott, D.W. (1975) *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro, Ed. Imago.
- Oaklander, V. (1980) *Descobrendo Crianças*. São Paulo; Ed. Summus.

CAPÍTULO VIII

AGRESSIVIDADE, CIÚME E HIPERATIVIDADE NA INFÂNCIA

8.1) AGRESSIVIDADE INFANTIL:

Os seres humanos, ao longo do processo de civilização, são levados a se adaptarem a uma série de normas, de forma que seja possível a convivência em sociedade. No entanto, apesar da existência destas regras de conduta social, ainda encontramos comportamentos considerados primitivos ou mesmo bárbaros. Fica a impressão de que esse sentimento, que parece trazer uma forte conotação de destrutividade, é mais complexo do que podemos imaginar.

A agressão pode ser entendida como uma ação ou uma verbalização carregada de hostilidade que tenha o objetivo de causar dano a outra pessoa, a si mesmo ou a alguma coisa.

Na vida diária, pode-se verificar várias situações em que as pessoas se colocam de forma agressiva. Não só na diversidade de situações, mas também ao longo das diversas fases do desenvolvimento humano, a agressividade pode ser percebida com diferentes formas de expressão.

No que diz respeito à agressividade na infância, observa-se que quanto mais novas são as crianças, mais elas se utilizam da agressão física para manifestar seu descontentamento (choro, mordida, ...). Com o passar do tempo, espera-se que a criança vá criando recursos de simbolização e a agressão passe a ser expressa de outras maneiras, por exemplo, verbalmente.

Alguns estudos revelam que o tipo de relacionamento familiar interfere nos padrões de agressão da criança. Pais que são mais punitivos e que rejeitam a criança têm filhos mais agressivos. Já os pais que conseguem ter uma relação mais saudável, acabam levando os filhos a serem mais tranquilos.

Mas a agressividade não é apenas um aprendizado ligado ao modelo familiar. Ficam, então, algumas perguntas: Se a agressividade é percebida em várias fases da vida, será ela inerente ao ser humano? O que faz desencadear o comportamento agressivo? Se as crianças pequenas ainda não estão socializadas, como lidar com a agressividade delas? Será que a agressividade não pode ser saudável em algum aspecto?

Em relação à agressividade, enquanto característica humana, existem algumas divergências entre os teóricos. Alguns acreditam que seja fruto de alterações cromossômicas. Outros acreditam que a agressividade está associada a um instinto, que se manifestaria a partir de uma privação corpórea: fome, frio, sede, alterações hormonais, etc. Há ainda os que defendem que o comportamento agressivo é desencadeado pelo sentimento de frustração.

Entre os que defendem essa última hipótese, também há divergências: uns acham que a agressividade é simplesmente desencadeada pela frustração, enquanto outros dizem que a frustração pode estar ligada a questões de sobrevivência ou ao jogo de poder entre as pessoas. De uma forma ou de outra, a agressividade é precedida da frustração e como não é possível evitar todas as frustrações, é preciso aprender a lidar com a agressividade ou desenvolver maior tolerância a frustrações.

Se a diminuição dos comportamentos agressivos está ligada à capacidade de suportar as frustrações, entende-se que no início da vida eles devam ser vistos como algo normal. As mordidas, os empurrões, os puxões de cabelos e outras situações indesejáveis, são comportamentos compreensíveis, quando vêm de alguém que ainda não desenvolveu estruturas psíquicas que são imprescindíveis para a percepção do outro e para suportar o desprazer. Além disso, é provável que a falta de assimilação das normas sociais, o egocentrismo e a ausência da função simbólica colaborem para a dificuldade que muitas crianças têm de lidar com a própria raiva, não contendo o comportamento agressivo.

Mas o que devem fazer os educadores para contribuir com o bom desenvolvimento social da criança?

Sabe-se que as crianças muitas vezes têm ganhos secundários com o comportamento agressivo. Normalmente conseguem a atenção que desejam, mesmo que seja de forma punitiva.

Sendo assim, é preciso que os educadores sejam capazes de perceber a necessidade da criança e que consigam agir com clareza, coerência e tolerância diante da imaturidade infantil,

oferecendo um modelo saudável de convivência. Isso significa poder acolher a criança num momento de irritação. A capacidade do educador de aguentar e nomear os sentimentos para a criança vai, aos poucos, ajudando a desenvolver a tolerância à frustração, tendo como consequência a maior utilização do pensamento, uma melhor percepção de si e do outro e a diminuição dos comportamentos impulsivos e hostis.

Outra questão polêmica é influência da televisão nos comportamentos agressivos. Podemos dizer que a agressividade, enquanto não pode ser pensada e *digerida*, precisa ser liberada e os desenhos de luta são um modelo de extravasamento, muitas vezes estando carregados de simbolismo. No entanto, melhor seria oferecer modelos mais saudáveis de liberação dessa energia como, por exemplo, as atividades esportivas, que permitem a disputa e movimentos de extravasamento, estando guiadas adequadamente pelas regras do jogo ou pela intermediação do educador.

8.2) O CIÚME EM CRIANÇAS:

8.2.1) As bases do ciúme na infância:

O termo ciúme, geralmente, refere-se ao sentimento de posse em relação àquilo que é desejado. Trata-se de um sentimento de insegurança, ou seja, um medo de perder algo ou alguém.

Desta forma, espera-se que também esteja envolvido um sentimento de rivalidade em relação a tudo que possa ameaçar a união entre o indivíduo e aquilo que lhe parece ser vital.

Assim como outros sentimentos, o ciúme é visto de forma diferente em diferentes fases da vida. Em adultos, o ciúme pode estar associado a um quadro psicopatológico ou mesmo a traços de insegurança e sentimento de inferioridade. Porém, quando se trata de crianças, o pode deve ser compreendido como algo normal, devido ao tipo de relação estabelecida nessa fase. Principalmente no início da vida, a relação entre o bebê e a mãe é dual, existindo pouco espaço para outras ligações afetivas. Neste

momento, é natural que a criança se incomode com tudo aquilo que ponha em risco sua exclusividade em relação aos cuidados maternos.

Um bom exemplo do ciúme na infância é o nascimento de um irmãozinho. Espera-se que o recém-nascido desperte o ciúme da criança, por “roubar-lhe” parte da atenção, do carinho, ou seja, do espaço que antes era só seu. Essa alteração da relação afetiva pode gerar diferentes reações naquele que perdeu a exclusividade, manifestando seu descontentamento pela irritação, pela “greve de fome”, pelo aparecimento de doenças de fundo psicológico, comportamentos hostis, etc. Para que a chegada do recém-nascido seja menos dolorosa para a criança, cabe aos pais criarem um ambiente de participação da criança nos preparativos. Seu contato com o bebê pode estar associado a tarefas simples de cuidado, como: buscar fraldas, levar visitas para conhecê-lo, ajudar a mãe a trocá-lo, sentindo-se assim importante e integrada à nova situação.

Entende-se que com o desenvolvimento da fala e da capacidade de andar, o número de ligações afetivas e a autonomia aumentem, mas a segurança para ir se libertando da relação dual e do sentimento de posse vai depender de como se deu o relacionamento com a pessoa que cuida e o quanto de segurança se pôde construir.

8.2.2) O ciúme na escola:

Sabe-se que as relações vividas com a mãe, ou com a pessoa que cuida, servem de modelo para as demais relações que a criança estabelece.

Quanto às crianças que vão para instituições (creches e hoteizinhos) muito cedo, espera-se que a relação afetiva estabelecida com a educadora seja bastante forte. Esta situação se dá pela presença de características como a relação dual, a necessidade do contato físico e uma boa dose de dependência quanto à alimentação e à higiene, próprias do início da vida. Como as instituições não têm condições de manter uma educadora para

cada criança, tornam-se muito frequentes as manifestações de ciúme dentro do grupo.

Para evitar complicações como a agressão entre as crianças, é preciso que a educadora tome alguns cuidados: evitar o contato excessivo com apenas uma criança, procurando distribuir a atenção a todas e desenvolver atividades de cooperação (dependendo da idade) para que o convívio seja valorizado. É importante que a criança vá desenvolvendo a ideia de que o carinho e a atenção podem ser divididos e que isto não significa que ela se tornou menos amada.

Outra sugestão é o uso de brincadeiras de faz de conta. Por exemplo, dar várias bonecas para que a criança cuide delas. Isso pode ajudá-la a entender a posição da mãe e da educadora, percebendo que há tempo, atenção e amor para todas.

8.3) A CRIANÇA HIPERATIVA

Até este momento, consideramos o desenvolvimento normal da criança de 0 a 6 anos. Porém, o dia-a-dia das pré-escolas é também marcado por variações no comportamento infantil que muitas vezes dificultam o trabalho dos educadores e comprometem as atividades desenvolvidas com o restante da turma. É o caso da criança hiperativa.

A hiperatividade é considerada um problema da atenção e da impulsividade, representada pela sigla TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade). Normalmente já se manifesta no início da vida, mas há estudos que mostram seu surgimento por volta dos 12 anos. As características mais observadas são a excitação motora e a dificuldade de concentração.

As possíveis causas da hiperatividade envolvem alterações neurológicas provocadas por: questões hereditárias; substâncias ingeridas durante a gravidez (ex: álcool e nicotina); problemas no parto que tenham provocado sofrimento fetal (ex; falta de oxigenação no cérebro); e exposição ao chumbo.

No contexto escolar, as crianças hiperativas costumam apresentar dificuldades nas relações interpessoais. Podem

apresentar também problemas de aprendizagem causados pela falta de concentração. Encontram dificuldades para escrever e se expressar com clareza, ficando confusas e irritadas com os vários estímulos do ambiente. Estas crianças são as primeiras a serem percebidas. São aquelas que ganham um lugar especial na sala e são consideradas o problema da classe. Não ficam quietas, falam excessivamente, provocam discussões, são desajeitadas, deixam cair as coisas e é comum que façam várias perguntas e não esperem as respostas.

No que diz respeito à postura dos educadores, espera-se que possam compreender que crianças hiperativas requerem cuidados especiais, visto que seu problema é fruto de disfunções neurológicas, sendo necessária a intervenção medicamentosa. Algumas atividades táteis (argila, areia, pintura, etc.) constituem um importante instrumento no trabalho com essas crianças, ajudando-as a se concentrar e a desenvolver uma melhor noção do seu corpo e dos seus sentimentos. Entre as atividades que podem ser desenvolvidas, as que têm maior efeito no sentido de acalmar a criança são as atividades com água.

Um problema sério no contexto da hiperatividade é o diagnóstico tardio. Normalmente a criança é rotulada como desobediente e sofre inúmeras punições até que os pais sejam alertados para o problema. Esta situação traz evidentemente graves consequências psicológicas para a criança que podem resultar na estruturação de uma autoestima empobrecida.

Apesar da seriedade da situação, observa-se que muitas crianças agitadas ou ansiosas têm sido equivocadamente classificadas como hiperativas em função de seu comportamento inquieto. Deve-se tomar cuidado com tal afirmação para que aquelas crianças que apresentam agitação em função de problemas emocionais não deixem de receber os cuidados adequados.

BIBLIOGRAFIA:

- Bee, H. (1986) *A criança em desenvolvimento*. São Paulo; Ed. Harbra.
- Benczik, E.B.P. (2000) *Transtorno de Atenção/hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica*. São Paulo; Ed. Casa do Psicólogo.
- Biaggio, A. M. B. (1977) *Psicologia do desenvolvimento*. Petrópolis; Ed. Vozes.
- Bowlby, J. (1984) *Separação: angústia e raiva*. São Paulo; Ed. Martins Fontes.
- Gaiarsa, J. A. (1993) *Agressão, violência e crueldade*. São Paulo; Ed. Gente.
- Goldenstein, E. (1998) *Sua majestade o bebê*. São Paulo; Ed. Casa do Psicólogo.
- Klein, M. (1996) *Amor, culpa e reparação*. Rio de Janeiro; Ed. Imago.
- Lanna, R. *Ai, um irmãozinho?!* In: Revista Amae Educando 267: 36-38, maio/97
- Nicolau, M.L.M. (1997) *A educação pré-escolar: fundamentos e didática*. São Paulo Ed. Ática.
- Oaklander, V. (1980) *Descobrimos Crianças*. São Paulo; Ed. Summus.
- Rosa, M. (1993) *Psicologia Evolutiva vol 1: problemática do desenvolvimento*. Petrópolis; Ed. Vozes.

CAPÍTULO IX

CONSIDERAÇÕES FINAIS

9.1) UMA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Durante muito tempo, a educação infantil esteve reduzida a cuidados com a integridade física da criança. Porém, a compreensão da infância foi sendo alterada e, atualmente, as valiosas contribuições da psicologia, da pedagogia e da medicina revelam a complexidade do processo de desenvolvimento humano.

É necessário considerar a infância como uma etapa da vida em que fatores neurológicos, motores, cognitivos, afetivos e sociais interagem entre si, dando forma ao que chamamos “Ser Humano”. Este movimento interativo faz com que cada fator influencie e seja influenciado pelos demais, de forma que um déficit em alguma das áreas envolvidas pode comprometer o desenvolvimento de outras. Por exemplo, um problema afetivo pode provocar dificuldades cognitivas e sociais, assim como deficiências físicas podem desencadear problemas afetivos e cognitivos.

A educação infantil, apesar de ser uma atividade profissional há algum tempo, tem exigido a cada dia maior qualificação por parte dos educadores. Um bom educador precisa ter conhecimentos sobre o desenvolvimento integral da criança e sobre técnicas pedagógicas, além de se preocupar com o próprio crescimento emocional. Este último aspecto da qualificação, o da condição psicológica do educador, é de extrema relevância no processo educativo. Podemos dizer que um dos aliados mais importantes na educação infantil é o bom vínculo afetivo formado entre o educador e a criança, estabelecendo uma relação de confiança, tolerância, aceitação, consideração, amparo e, acima de tudo, carinho, favorecendo o desenvolvimento de uma pessoa bem adaptada, com uma boa autoestima e facilidade nas relações interpessoais. Isto só é possível com educadores bem preparados, que amam o que fazem, que se preocupam em estar bem emocionalmente e que têm a consciência de sua importância e responsabilidade no desempenho da sublime tarefa de preparar crianças para a vida.

9.2)

“Poema de Amigo Aprendiz”

Quero ser o teu amigo,
Nem demais e nem de menos,
Nem tão longe nem tão perto.
A medida mais precisa que eu puder.

Mas amar-te sem medida
E ficar na tua vida
Da maneira mais discreta que eu souber.

Sem tirar-te a liberdade,
Sem jamais te sufocar,
Sem forçar tua vontade,
Sem falar quando for hora de calar,
Sem calar, quando for hora de falar.

Nem ausente nem presente por demais,
Simplesmente, calmamente, ser-te paz...

É bonito ser amigo.
Mas, confesso:
E tão difícil aprender.
E por isso
Eu te suplico paciência.

Vou encher este teu rosto
De lembranças.
Dá-me tempo
De acertar nossas distâncias.

(Fernando Pessoa)

Educação Consciente

**Projeto de apoio a pais e educadores de crianças
em idade pré-escolar**



INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, temos visto o mundo passar por significativas mudanças socioculturais, com efeitos expressivos no campo da educação. As mudanças na estrutura familiar, nos papéis sociais, no conjunto de valores, no comportamento das pessoas e o relevante avanço tecnológico provocaram a perda de referências pelas quais se pautavam as ações educativas nos ambientes escolar e familiar.

Esta falta de parâmetros e as dificuldades enfrentadas por aqueles que se encontram, hoje, com a responsabilidade de encaminhar crianças para a vida, apontam para a necessidade de se rever posturas educativas, buscando caminhos mais eficientes e adequados às exigências do mundo dinâmico em que vivemos.

É evidente que cuidar da educação infantil inclui cuidar daqueles que se ocupam da infância, isto é, ampará-los em suas dúvidas e dificuldades, sejam elas técnicas ou afetivas.

Assim, visando maior compreensão de questões ligadas ao desenvolvimento e à educação infantil, surge o projeto “**Educação Consciente**”, que propõe a criação de um espaço de acolhimento e reflexões para pais e educadores, abordando os principais temas que permeiam o aspecto sócio-afetivo da educação na atualidade. O projeto é composto por 17 módulos, divididos em 3 fases, de forma a aprofundar gradativamente a interação entre os participantes.

MÓDULOS

FASE I (expositiva): O desenvolvimento infantil de 0 a 6

1) Breve histórico da educação infantil

A infância vista ao longo dos tempos; A educação infantil institucionalizada; Função atual da educação infantil; O ambiente e o clima educacional; Mudanças culturais; Reinventando a educação.

2) O desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo de 0 a 6

Etapas dos desenvolvimentos motor, cognitivo e afetivo; Atividades de estimulação adequadas a cada idade.

FASE II (interativa): Educação Preventiva

3) Agressividade infantil

O que é agressividade; Aspectos positivos e negativos; As bases da agressividade; Como lidar com comportamentos agressivos; O desenvolvimento da tolerância.

4) Os limites na infância

Diferença de gerações; A função do limite; A falta de regras; As palmadas; As birras; Agitação x hiperatividade; Novas configurações familiares; O limite nas diferentes etapas do desenvolvimento.

5) Sexualidade infantil

O que é sexualidade; A sexualidade infantil na história; Homossexualidade; As etapas do desenvolvimento psicosssexual; Vitimização infantil; Como e quando falar sobre sexualidade; Erotização precoce.

6) Ansiedade na Infância

O que é ansiedade; As principais causas da ansiedade na infância; Como lidar com a ansiedade.

7) Educação e modernidade

Tecnologias; Falta de tempo dos pais; Consumismo.

8) A construção da autoestima

A importância da autoestima na vida; A construção da autoestima na infância; Bullying; Problemas de uma autoimagem distorcida; A autoestima de quem educa.

9) Caminhos para uma educação preventiva

A infância de quem educa; A qualidade da relação; Autoconhecimento; Estar bem para educar bem.

FASE III (vivencial): Cuidados essenciais

- 10) A Criança interior**
- 11) Ser vista**
- 12) O abraço**
- 13) A autoimagem**
- 14) A confiança**
- 15) Raiva, mágoa e perdão**
- 16) Marcas e gratidão**
- 17) Alegria**

OBJETIVOS

- ✓ Acolher pais e educadores de crianças em idade pré-escolar em suas dúvidas e dificuldades;
- ✓ Proporcionar espaço para troca de experiências entre os participantes;
- ✓ Aliviar possíveis tensões decorrentes das pressões sofridas no exercício da educação infantil;
- ✓ Favorecer relações afetivas que proporcionem um bom desenvolvimento sócio-afetivo na infância;
- ✓ Colaborar para a formação de pais e educadores mais conscientes de suas atitudes educativas;
- ✓ Contribuir para construção de uma sociedade com pessoas bem adaptadas emocionalmente;

METODOLOGIA

O trabalho é realizado em grupo com no máximo 20 participantes, tendo momentos expositivos, interativos e vivenciais. Cada módulo tem duração aproximada de 1 hora e 15 minutos, divididos entre exposição, atividade e compartilhamento.

RECURSOS MATERIAIS

O desenvolvimento das atividades envolve o uso de papel sulfite, xérox, giz de cera, aparelho de som, projetor de imagens, colchonetes e cadeiras para acomodação dos participantes.

AÇÕES

Os encontros acontecem em data e horário pré-agendados com os participantes. São previstos 17 módulos que compõem as 3 fases do projeto, de acordo com a sequência de temas propostos.

PÚBLICO

Pais e Educadores de crianças em idade pré-escolar. (Sugere-se que pais e educadores formem grupos distintos e que o grupo de pais passe apenas pela fase II do projeto, atendendo a necessidades específicas e tornando o trabalho mais produtivo)

INVESTIMENTO

O custo do projeto é combinado por módulo e pago a cada encontro.

COORDENADOR: *Wagner Luiz Garcia Teodoro*

- Psicólogo e Psicopedagogo (Universidade Federal de Uberlândia);
- Psicoterapeuta-Corporal pelo Lumen (Instituto Neo-Reichiano);
- Hipnoterapeuta pela Mentali (Clínica de Psicossomática);
- Professor das disciplinas “Introdução à Psicopedagogia”, “Psicologia da Educação” e “Psicologia da Aprendizagem” no curso de Pós-graduação em Psicopedagogia da FATEMIG, (2003 a 2007);
- Atuação na área clínica desde 2000, com foco no tratamento da Depressão e da Ansiedade;
- Palestrante e coordenador de cursos p/ pais e educadores sobre o desenvolvimento e a educação infantil desde 2001, entre eles: “Desafios da Educação Infantil”, “Autoestima e vida” e “O desenvolvimento infantil de 0 a 6”;
- Autor dos livros “Depressão: corpo, mente e alma” e “O desenvolvimento infantil de 0 a 6 e a vida pré-escolar”.

Wagner Luiz Garcia Teodoro

***Crie um espaço de estudos e acolhimento
para pais e educadores.***

Aqueles que cuidam também precisam de cuidados!



(34) 3084-1899 / 9106-9075
wagnerlpsi@yahoo.com.br

www.saudeglobalpsicologia.blogspot.com.br