



PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Professor Dr. Alex Eduardo Gallo

Professora Esp. Juliana da Silva Araújo Alencar

GRADUAÇÃO

PEDAGOGIA

MARINGÁ-PR

2012

Reitor: Wilson de Matos Silva
Vice-Reitor: Wilson de Matos Silva Filho
Pró-Reitor de Administração: Wilson de Matos Silva Filho
Presidente da Mantenedora: Cláudio Ferdinandi

NEAD - Núcleo de Educação a Distância

Diretoria do NEAD: Willian Victor Kendrick de Matos Silva
Coordenação Pedagógica: Gislene Miotto Catolino Raymundo
Coordenação de Marketing: Bruno Jorge
Coordenação Comercial: Helder Machado
Coordenação de Tecnologia: Fabrício Ricardo Lazilha
Coordenação de Curso: Márcia Maria Previato de Souza
Supervisora do Núcleo de Produção de Materiais: Nalva Aparecida da Rosa Moura
Capa e Editoração: Daniel Fuverki Hey, Fernando Henrique Mendes, Luiz Fernando Rokubuiti, Renata Sguissardi e Thayla Daiany Guimarães Cripaldi
Supervisão de Materiais: Nádila de Almeida Toledo
Revisão Textual e Normas: Cristiane de Oliveira Alves, Gabriela Fonseca Tofanelo, Janáina Bicudo Kikuchi, Jaqueline Kutsunugi e Maria Fernanda Canova Vasconcelos.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - CESUMAR

	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ. Núcleo de Educação a distância:
C397	Psicologia do desenvolvimento da criança/ Alex Eduardo Gallo, Juliana da Silva Araújo Alencar - Maringá - PR, 2012. 233 p. "Graduação em Pedagogia - EaD". 1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Desenvolvimento cognitivo. 3. Desenvolvimento emocional. 4. EaD. I.Título. CDD - 22 ed. 155.4 CIP - NBR 12899 - AACR/2

"As imagens utilizadas neste livro foram obtidas a partir dos sites **PHOTOS.COM** e **SHUTTERSTOCK.COM**".

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Professor Dr. Alex Eduardo Gallo

Professora Esp. Juliana da Silva Araújo Alencar



APRESENTAÇÃO DO REITOR



Viver e trabalhar em uma sociedade global é um grande desafio para todos os cidadãos. A busca por tecnologia, informação, conhecimento de qualidade, novas habilidades para liderança e solução de problemas com eficiência tornou-se uma questão de sobrevivência no mundo do trabalho.

Cada um de nós tem uma grande responsabilidade: as escolhas que fizermos por nós e pelos nossos fará grande diferença no futuro.

Com essa visão, o Cesumar – Centro Universitário de Maringá – assume o compromisso de democratizar o conhecimento por meio de alta tecnologia e contribuir para o futuro dos brasileiros.

No cumprimento de sua missão – “promover a educação de qualidade nas diferentes áreas do conhecimento, formando profissionais cidadãos que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade justa e solidária” –, o Cesumar busca a integração do ensino-pesquisa-extensão com as demandas institucionais e sociais; a realização de uma prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social e política e, por fim, a democratização do conhecimento acadêmico com a articulação e a integração com a sociedade.

Diante disso, o Cesumar almeja ser reconhecido como uma instituição universitária de referência regional e nacional pela qualidade e compromisso do corpo docente; aquisição de competências institucionais para o desenvolvimento de linhas de pesquisa; consolidação da extensão universitária; qualidade da oferta dos ensinos presencial e a distância; bem-estar e satisfação da comunidade interna; qualidade da gestão acadêmica e administrativa; compromisso social de inclusão; processos de cooperação e parceria com o mundo do trabalho, como também pelo compromisso e relacionamento permanente com os egressos, incentivando a educação continuada.

Professor Wilson de Matos Silva
Reitor

Caro aluno, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25). Tenho a certeza de que, no Núcleo de Educação a Distância do Cesumar, você terá à sua disposição todas as condições para se fazer um competente profissional e, assim, colaborar efetivamente para o desenvolvimento da realidade social em que está inserido.

Todas as atividades de estudo presentes neste material foram desenvolvidas para atender o seu processo de formação e contemplam as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, determinadas pelo Ministério da Educação (MEC). Desta forma, buscando atender essas necessidades, dispomos de uma equipe de profissionais multidisciplinares para que, independente da distância geográfica que você esteja, possamos interagir e, assim, fazer-se presentes no seu processo de ensino-aprendizagem-conhecimento.

Neste sentido, por meio de um modelo pedagógico interativo, possibilitamos que, efetivamente, você construa e amplie a sua rede de conhecimentos. Essa interatividade será vivenciada especialmente no ambiente virtual de aprendizagem – AVA – no qual disponibilizamos, além do material produzido em linguagem dialógica, aulas sobre os conteúdos abordados, atividades de estudo, enfim, um mundo de linguagens diferenciadas e ricas de possibilidades efetivas para a sua aprendizagem. Assim sendo, todas as atividades de ensino, disponibilizadas para o seu processo de formação, têm por intuito possibilitar o desenvolvimento de novas competências necessárias para que você se aproprie do conhecimento de forma colaborativa.

Portanto, recomendo que durante a realização de seu curso, você procure interagir com os textos, fazer anotações, responder às atividades de autoestudo, participar ativamente dos fóruns, ver as indicações de leitura e realizar novas pesquisas sobre os assuntos tratados, pois tais atividades lhe possibilitarão organizar o seu processo educativo e, assim, superar os desafios na construção de conhecimentos. Para finalizar essa mensagem de boas vindas, lhe estendo o convite para que caminhe conosco na Comunidade do Conhecimento e vivencie a oportunidade de constituir-se sujeito do seu processo de aprendizagem e membro de uma comunidade mais universal e igualitária.

Um grande abraço e ótimos momentos de construção de aprendizagem!

Professora Gislene Miotto Catolino Raymundo

Coordenadora Pedagógica do NEAD- CESUMAR

APRESENTAÇÃO

Livro: PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Professor Dr. Alex Eduardo Gallo

Professora Esp. Juliana da Silva Araújo Alencar

Prezado Acadêmico,

Este livro pretende ser a sua bússola na intrigante jornada pelo conhecimento da Psicologia do Desenvolvimento da Criança. Nosso objetivo é colocá-lo em contato com as pesquisas realizadas na área de desenvolvimento infantil e auxiliá-lo a articular a teoria psicológica com a prática educativa de maneira reflexiva.

Enfatizamos que não temos a pretensão de abarcar a totalidade das discussões teóricas e práticas referentes aos conteúdos que lhes serão apresentados no decorrer de nossos estudos, mas sim lhe propiciar direções que deverão ser ampliadas e aprofundadas na sua jornada em busca do conhecimento.

Como também não iremos formar nenhum psicoterapeuta, mas sim esperamos contribuir para a formação de um profissional da EDUCAÇÃO ciente da complexidade envolvida no ato de educar. O objeto de sua prática profissional é o ser humano em desenvolvimento, por si só uma imensidão de elementos integrativos que lhes constituem dando a dimensão de sua complexidade.

A criança em desenvolvimento é um poço de possibilidades biológicas, afetivas, emocionais, motoras, psicomotoras, cognitivas e sociais. E para atuar junto delas, viabilizando a efetivação de suas potencialidades, se faz imprescindível sua compreensão interdisciplinar.

A Psicologia é um dos campos do conhecimento intimamente ligado a prática educativa consciente e por acreditarmos nessa posição estaremos disponibilizando este material de apoio pedagógico como o ponta pé inicial da reflexão e do aprofundamento das questões que se farão *mister* em sua prática profissional.

Mas, afinal, o que é psicologia do desenvolvimento? A abordagem norteadora de nossos estudos compreende esta disciplina da psicologia como a área que se dedica ao estudo interdisciplinar dos fenômenos relacionados às mudanças físicas, biológicas, psicológicas e

sociais que ocorrem durante a vida dos seres humanos. Rappaport (1981a) define como sendo o objetivo da Psicologia do Desenvolvimento:

Explicar como é que, à partir de um equipamento inicial (inato), o sujeito vai sofrendo uma série de transformações decorrentes de sua própria maturação (fisiológica, neurológica e psicológica) que, em contato com as exigências e respostas do meio (físico e social), levam à emergência desses comportamentos (RAPPAPORT, 1981, p.3).

A Psicologia do Desenvolvimento, como disciplina científica, vem de encontro com a prática pedagógica para lhe subsidiar o conhecimento de quais as habilidades, as capacidades e as limitações de cada faixa etária nos vários aspectos da personalidade (motores, emocionais, intelectuais etc.). E conhecedor destas especificidades, o educador, ciente de sua responsabilidade, poderá estabelecer programas escolares e metodologias de ensino adequadas, bem como programas esportivos e recreativos, objetivando o amplo desenvolvimento da criança.

Tendo marcado o nosso papel e objetivos, vamos agora apresentar a você o conteúdo disponibilizado neste livro. Na unidade I, OBIGBANG DA VIDA: O ESTUDO BIOPSISSOCIAL DA CONCEPÇÃO AO NASCIMENTO, apresentaremos, a você, a Psicologia como ciência e os percalços a serem analisados na compreensão do homem como objeto de estudo. Todo fenômeno deve ser analisado sob os diversos ângulos e o desenvolvimento humano não foge a regra. Assim, utilizaremos a concepção do modelo ecológico do desenvolvimento para integrar as diversas teorias que vamos trabalhar com você.

Cabe ressaltar que a psicologia é uma ciência em desenvolvimento e por isso não tem um objeto unívoco de estudo, desencadeando a construção de uma série de teorias que objetivam esclarecer o funcionamento psíquico do homem. Essa afirmação traz duas implicações que merecem ser esclarecidas: 1º não existe nenhuma teoria psicológica que dê conta da complexidade intrínseca aos comportamentos humanos, 2º não estamos defendendo o uso indiscriminado de teorias que, epistemologicamente, não se integram, mas sim trabalharmos com o dado real que temos um longo caminho pela frente no campo científico para compreendermos o homem em sua plenitude.

Continuando a nossa jornada, iniciaremos o nosso estudo interdisciplinar fazendo uma pequena incursão na Biologia para conhecermos nossas heranças genéticas e o desenvolvimento da vida intrauterina. Você ficará intrigado com as recentes descobertas científicas sob o estudo da vida mental do feto e suas habilidades sensoriais! Mas, como nem tudo são rosas... vamos

estudar os fatores de risco que desencadeiam alterações no curso do desenvolvimento normal do feto.

Na Unidade II, “O DESENVOLVIMENTO FÍSICO E COGNITIVO”, analisaremos as mudanças físicas e psicomotoras que ocorrem com a criança desde o nascimento até os 6 anos de idade. Você verá como é impressionante a velocidade com que os pequenos se desenvolvem. Estas mudanças subsidiam a evolução cognitiva da criança articulada com a influência do meio social em que está inserida. Assim, juntos vamos descobrir as delícias do aprender sob a perspectiva Piagetiana, o desenvolvimento moral e aquisição da linguagem.

Todos os fenômenos estudados até aqui possuem um determinante em comum: o afeto. Na Unidade III, “DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DA CRIANÇA”, vamos estudar o desenvolvimento da personalidade sob o enfoque psicodinâmico da teoria psicanalítica de Freud. Para compreendermos as nuances do desenvolvimento psicoafetivo da criança, vamos examinar as teorias de Sptiz, Winnicott e Mahler. Esses autores dedicaram-se em compreender a maneira que a criança passa a vincular-se com o mundo e atuar nele investindo sua energia nos objetos, ou seja, nas pessoas, nas atividades que realiza etc. A interação com ambiente é fundamental para o nascimento do ser social, para a passagem do ser puramente biológico ao ser relacional. Contudo, veremos que essa transição somente acontece de modo satisfatório se as necessidades intrínsecas à criança forem sanadas e via o cuidado amoroso seja-lhe despertado o prazer de viver.

Nosso caminho teórico perpassa na Unidade IV “A CRIANÇA COMO SER RELACIONAL: O IMPACTO DE DIFERENTES SISTEMAS ECOLÓGICOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL” pela ampliação e articulação dos fenômenos psicossociais que afetam o infante em desenvolvimento. Para tanto, trabalharemos o que culturalmente se entende por família e quanto o modo de se relacionar entre os membros pode se caracterizar como fatores de proteção ou risco à criança. O mesossistema, família e escola, são analisados sob alguns aspectos destacando-se como um dos nichos ecológicos mais importantes para a criança. Por fim, lançamos um breve olhar para o macrosistema atual objetivando marcar algumas características da cultura contemporânea e suas implicações na subjetivação da criança e do adolescente. Para ampliar seus estudos nesta área, disponibilizaremos o texto “**Os percalços enfrentados pelos adolescentes na construção da subjetividade na contemporaneidade**” (ABECHE, ARAÚJO-ALENCAR e INADA, 2005), no qual você poderá analisar com mais profundidade as características da cultura atual e sua influência no processo de subjetivação

do adolescente.

Nossa jornada termina na unidade V intitulada “ESCOLA COMO FATOR DE PROTEÇÃO: INTERVENÇÕES NECESSÁRIAS E POSSÍVEIS” buscando demonstrar o papel fundamental da escola como promotor de saúde mental. Sendo assim, apontamos alguns dos problemas que podem ocorrer no desenvolvimento da criança, discutindo os principais sintomas e elementos que capacitem os educadores a levantarem suspeitas e encaminharem para diagnóstico precoce.

Veremos, também, quais são os níveis de prevenção preconizados pelo ministério da saúde e apresentaremos possibilidades de intervenção junto aos educandos a serem realizadas no contexto escolar. Por defendermos a ideia de escola como sendo um fator de proteção para crianças e adolescentes abordaremos um tema de alta complexidade, mas de importância equivalente “o papel da escola no enfrentamento à violência sexual”. Isso porque essa é a forma de violência mais devastadora a qual uma criança pode ser submetida, trazendo consequências psicológicas que, às vezes, são impossíveis de serem superadas. Assim, a escola como lugar privilegiado de observação e valorizado pela criança tem um papel ímpar na luta contra os maus-tratos infantis.

Traçado o mapa de nossa jornada vamos preparar o kit de trabalho. Então, pegue lápis, caneta, caderno, e prepare-se para usar de maneira responsável e criativa o seu material. Leia todas as unidades como se estivesse estabelecendo um diálogo com o texto. A sua maneira de “conversar com o texto” será grifando, elencando as partes essenciais, fazendo sínteses, anotando as dúvidas a serem sanadas com o professor formador e/ou tutores. Para aprendermos, precisamos experienciar os objetos e teorias, e como você fará isso? Colocando-se em efetiva relação com o texto!

Com o sofrimento inerente ao processo de crescimento, nas delícias e beleza do desenvolvimento, convidamos você a iniciar a nossa jornada! O caminho a percorrer poderá ser árduo, mas o prazer de aprender será a sua gratificação!

Seja bem-vindo e vamos lá!

SUMÁRIO

UNIDADE I

O BIG BANG DA VIDA: O ESTUDO BIOPSISSOIAL DA CONCEPÇÃO AO NASCIMENTO	
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO.....	21
NO CAMINHO DA EVOLUÇÃO: O MODELO ECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO.....	25
A HERANÇA GENÉTICA.....	32
DA CONCEPÇÃO AO NASCIMENTO.....	35
PSIQUISMO PRÉ-NATAL.....	47

UNIDADE II

DESENVOLVIMENTO NEONATAL.....	55
DESENVOLVIMENTO FÍSICO E PSICOMOTOR A PARTIR DOS 2 MESES.....	63
DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES PERCEPTUAIS COMPLEXAS.....	75
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO.....	79
PERÍODO SENSÓRIO-MOTOR.....	83
PERÍODO PRÉ-OPERATÓRIO.....	88
PERÍODO OPERATÓRIO CONCRETO.....	91
PERÍODO OPERATÓRIO FORMAL.....	92
DESENVOLVIMENTO MORAL.....	94
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.....	96
AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	97

UNIDADE III

PERSONALIDADE SOB O ENFOQUE PSICODINÂMICO

FUNDAMENTOS BÁSICOS DA PSICANÁLISE.....	116
DESENVOLVIMENTO PSICOAFETIVO NO PRIMEIRO ANO DE VIDA.....	126
DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL SEGUNDO WINNICOTT.....	130
DESENVOLVIMENTO PSICOAFETIVO SEGUNDO MAHLER.....	138
ATIVIDADE DE AUTOESTUDO.....	144

UNIDADE IV

A FAMÍLIA E A CRIANÇA

ESTILOS PARENTAIS COMO FATOR DE RISCO OU PROTEÇÃO.....	153
INTERAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA.....	162
O IMPACTO DA CULTURA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	167

UNIDADE V

ESCOLA E SAÚDE MENTAL

NÍVEIS DE PREVENÇÃO.....	181
ALGUNS PROBLEMAS QUE PODEM OCORRER NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	183
INTERVENÇÕES.....	192
O PAPEL DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL.....	196

CONCLUSÃO203

REFERÊNCIAS203

UNIDADE I

O BIG BANG DA VIDA: O ESTUDO BIOPSIKOSSOCIAL DA CONCEPÇÃO AO NASCIMENTO

Professor Dr. Alex Eduardo Gallo

Professora Esp. Juliana da Silva Araújo Alencar

Objetivos de Aprendizagem

Entender os conceitos da teoria de Conjunto.

- Apresentar a Psicologia como área do conhecimento e sua contribuição para o estudo do homem.
- Estudar a Psicologia do Desenvolvimento como área do conhecimento: objeto de estudo.
- Conhecer o Modelo Ecológico de Bronfenbrenner como proposta de integração teórica para a compreensão do desenvolvimento biopsicossocial.
- Examinar o processo de desenvolvimento humano no período intrauterino
- Concepção, diferenciação e sequência de desenvolvimento.
- Fatores que afetam o desenvolvimento embrionário e fetal.

Plano de Estudo

A seguir, apresentam-se os tópicos que você estudará nesta unidade:

- **Ciência Psicológica, singular ou plural?**
- **Psicologia do desenvolvimento**
- **Teorias de desenvolvimento: maturacional, cognitiva, aprendizagem e contexto cultural**

- **No caminho da evolução: o modelo ecológico do desenvolvimento**
- **Herança genética**
- **Da concepção ao nascimento**
- **Psiquismo pré-natal**

INTRODUÇÃO

Caro aluno, agora é hora de esquentar os motores, pois vamos iniciar nossa jornada sobre o desenvolvimento da criança.

Nesta unidade, apresentaremos, a você, a Psicologia como ciência e as dificuldades de estabelecermos um objeto de estudo unívoco. A complexidade do nosso objeto de estudo, o homem, nos leva a delicada tarefa de articular diversas áreas do conhecimento científico para compreendermos o desenvolvimento humano.

A primeira área que abordaremos será a biológica para empreendermos a nossa jornada no Big Bang da origem da vida: da concepção ao nascimento. Vamos estudar a base genética da fecundação e suas determinações no desenvolvimento humano. Na sequência, trabalharemos com as influências ambientais no que tange o desenvolvimento do feto.

Fique atento às características do desenvolvimento embrionário e fetal, pois você perceberá que o período mais sensível do ser humano condiz com o início de sua formação até o primeiro ano de vida. Isso porque é o período cujas transformações são avassaladoras! A importância de você conhecer essa etapa do desenvolvimento é que podem ocorrer imprevistos que afetarão a criança para toda a vida, bem como o auxiliará a entender melhor o desenrolar do desenvolvimento motor e cognitivo nas unidades posteriores.

CIÊNCIA PSICOLÓGICA, SINGULAR OU PLURAL?

Você já ouviu falar de Psicologia? Uma expressão corriqueira é de que, por exemplo, “tive que usar de psicologia para fazê-lo tomar banho hoje” ou ainda “tem que ter muita psicologia para aturar aquele fulano”. De que psicologia estamos nos referindo nessas situações?

Podemos dizer que esta psicologia refere-se à capacidade que os indivíduos possuem de observar o cotidiano e formular explicações e soluções para as situações vivenciadas, chamá-

Anotações 

lo-emos de psicologia do senso comum (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002). Essa difere da psicologia que vou apresentar para você nesta unidade. Aqui, você aprenderá a distinguir o que é psicologia, seu objeto de estudo e o seu desdobramento em Psicologia do Desenvolvimento.

O interesse em compreender a natureza humana é muito antiga. No século V a.C., Platão, Aristóteles, Sócrates e outros filósofos gregos já se questionavam quanto à temáticas que os psicólogos se ocupam na atualidade: a memória, a aprendizagem, a motivação, a percepção, a atividade onírica e o comportamento anormal. No entanto, a Psicologia só foi reconhecida como disciplina autônoma da filosofia em 1879, com a inauguração do primeiro laboratório de estudos da psicofísica em Leipzig-Alemanha por Wilhelm Wundt, o pai da psicologia moderna (SCHULTZ; SCHULTZ, 1992).



Wilhelm Maximilian Wundt

Wundt, segundo Bock et al. (1992b), com seu pioneirismo chamou a atenção de novos pesquisadores e estudiosos que se empenharam na busca de:

- Definir qual era o objeto de estudo da Psicologia (o comportamento, a vida psíquica, a consciência).
- Estabelecer a delimitação do campo de estudo, diferenciando-o de outras áreas do conhecimento, como a Filosofia e a Fisiologia.

Anotações 

- Elaborar métodos de estudo do objeto.
- Formular teorias consistentes que justificassem a psicologia como uma ciência autônoma.

Mas, afinal, qual é o objeto da Psicologia? Não é tão fácil delimitar o objeto da Psicologia, como também de outras Ciências Humanas, as quais o objeto de estudo é o homem, por exemplo: a Antropologia, Sociologia e Economia etc.

Levemos em consideração o fato de a Psicologia ser uma ciência recente. O que distingue uma área do conhecimento é a exatidão de sua construção teórica e a Psicologia não teve tempo ainda de apresentar teorias acabadas e definitivas. Outro aspecto a ser levado em conta é fato de o pesquisador confundir-se com o objeto de estudo, uma vez que seu objeto é composto pela categoria a qual também se enquadra: o homem. De tal forma que a visão de homem que o pesquisador professa “contaminar” inevitavelmente a pesquisa em Psicologia (BOCK et al., 2002).

A Psicologia é um campo do conhecimento que costuma ser definido como o estudo científico do comportamento e dos processos mentais, ou seja, visa compreender as motivações dos nossos atos, das nossas emoções e dos nossos pensamentos.

Essa diversidade de objetos justifica-se porque os fenômenos psicológicos são tão diversos, que não podem ser acessíveis ao mesmo nível de observação e, portanto, não podem ser sujeitos aos mesmos padrões de descrição, medida, controle e interpretação. O objeto da Psicologia deveria ser aquele que reunisse condições de aglutinar uma ampla variedade de fenômenos psicológicos. Ao estabelecer o padrão de descrição, medida, controle e interpretação, o psicólogo está também estabelecendo um determinado critério de seleção dos fenômenos psicológicos e assim definindo um objeto (BOCK et al., 2002, p.22).

Destarte, opta por pensar em **Ciências Psicológicas** em desenvolvimento, respeitando tanto a sua fase de desenvolvimento como campo do saber científico quanto à complexidade de seu objeto de estudo. O estudo do homem, como podemos perceber, é amplamente complexo! Por isso, estudar os seres humanos requer, impreterivelmente, o enlace com outros campos de pesquisa. A interdisciplinaridade se mostra nos temas que precisamos investigar, a saber:

Anotações 

biologia, antropologia, sociologia, filosofia, economia entre outras (BOCK et al., 2002).

Apesar de tantas questões abertas e da amplitude de temas a serem articulados, só se justifica um novo campo de pesquisa quando se consegue delimitar a sua matéria-prima e a distinguindo de outros saberes. Para Bock et al. (2002, p.23), a matéria-prima da Psicologia é o homem em todas as suas expressões, “as visíveis (nosso comportamento) e as invisíveis (nossos sentimentos), as singularidades (porque somos o que somos) e as genéricas (porque somos todos assim)”, tudo isso pode ser sintetizado sob o termo SUBJETIVIDADE.

Subjetividade é compreendida como a síntese

singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural; é uma síntese que nos identifica, de um lado, por ser única, e nos iguala, de outro lado, na medida em que os elementos que a constituem são experienciados no campo comum da objetividade social (BOCK et al., 2002, p.23).

Podemos dizer, então, que o objeto da Psicologia compreendido como sendo a subjetividade traz em si a dimensão de seres humanos biopsicossociais. O homem se constitui pelo entrelaçamento de sua potência biológica e experiências sociais que determinarão sua manifestação afetiva comportamental (psicológica).

Ressaltamos que esse interjogo entre as bases biológicas, sociais e psicológicas toma o homem com sujeito da ação. Ele se apropria das produções objetivas da cultura como também a produz marcando o universal com o particular e vice e versa, movimento este que permite cada sujeito ser único em sua história e individualidade, bem como sujeito de ação na produção histórica (FREUD, 1938/1981).



PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Discutimos, até agora, como o interesse pelo homem data-se de séculos a.C., mas reunida como ciência psicológica só surgiu no final do século XIX. Você viu com Silva-Tadei (2011) que a Psicologia tal como a Medicina é dividida em disciplinas ou áreas especializadas que delimitam ainda mais o seu objeto de estudo. Em Teoria e Prática da Educação Infantil, você estudou sobre a história social da infância e como deve se lembrar, a criança foi tomada como sujeito em fase diferencial de desenvolvimento somente no início do século XX. Existem relatos de estudos de sociólogos que afirmavam não ser prejudicial a jornada de 12 horas de trabalho diários para crianças em fábricas de costura na Inglaterra em 1833 (COLE e COLE, 2003). Tendo, então, a dimensão de que a ciência se especializa de acordo com o objeto de estudo e a infância foi tomada como alvo privilegiado de pesquisas, agora vamos adentrar ao nosso objeto de estudo para esta disciplina: Psicologia do Desenvolvimento.

Segundo Rappaport (1981a), a psicologia do desenvolvimento representa uma abordagem que visa à compreensão da criança e adolescente a partir da descrição e exploração das mudanças psicológicas que eles apresentam no decorrer do tempo e como essas podem ser descritas e analisadas.

Cabe lembrar que tempo não é em si uma variável psicológica. Os eventos que ocorrem em um determinado segmento de tempo promovem mudanças comportamentais. Por tal razão, não é adequado dizer que a essência da Psicologia do Desenvolvimento é o estudo das mudanças que ocorrem em função da idade cronológica. Assim, pontuamos o interesse da Psicologia do Desenvolvimento como sendo as mudanças de comportamento em função dos processos intraindividuais e ambientais (BIAGGIO, 2003).

A Psicologia do Desenvolvimento surgiu como disciplina distinta da Psicologia, com o objetivo de compreender e explicar como

É que, a partir de um equipamento inicial (inato), o sujeito vai sofrendo uma série de transformações decorrentes de sua própria maturação (fisiológica, neurológica e

Anotações 

psicológica) que, em contato com as exigências e respostas do meio (físico e social), levam à emergência desses comportamentos (RAPPAPORT, 1981a, p.3).

Para tanto, os psicólogos do desenvolvimento baseiam-se em pesquisas cuja finalidade é a obtenção de descrições precisas dos comportamentos das crianças, tanto em situações naturais (escola, família, praças) quanto em situações de laboratório, além de teorias que propõem conceitos explicativos desses comportamentos (RAPPAPORT, 1981a). Alguns métodos de pesquisa se destacam: observação naturalista, aplicação de questionários, registros de comportamento, entrevistas e testes de desenvolvimento.

Os dados estão coletados seguindo padrões rígidos da ciência, e agora, o que fazer? Precisamos de teorias que articulem e expliquem os dados coletados. É a partir da pesquisa e da teorização que os psicólogos do desenvolvimento podem oferecer, segundo Rappaport (1981a), subsídios para a compreensão:

- a) Do processo normal de desenvolvimento numa determinada cultura. Isto é, conhecimento das capacidades, potencialidades, limitações, ansiedades, angústias mais ou menos típicas de cada faixa etária.
- b) Dos possíveis desvios, desajustes e distúrbios que ocorrem durante o processo e podem resultar em problemas emocionais (neuroses, psicoses), sociais (delinquência, vícios, etc.), escolares (retenção, evasão, distúrbios de aprendizagem) ou profissionais (RAPPAPORT, 1981a, p.4).

As teorias funcionam como mapas conceituais que nos orientam na jornada de compreender um determinado fato. Na psicologia do desenvolvimento, têm-se várias teorias explicativas do desenvolvimento humano, vamos abordar algumas delas agora.

Teorias Maturacionais

Dessen e Costa Junior (2005) pontuam que as teorias maturacionais ressaltam o papel ativo desempenhado pelos sistemas biológicos do indivíduo na determinação dos padrões de desenvolvimento, tendo como maior representante desta perspectiva teórica Gessel e Amatruda. Os teóricos dessa linha realçavam que as mudanças que são observadas durante

Anotações 

o desenvolvimento infantil são iniciadas pela predisposição inerente ao organismo, ou seja, pelo desenvolvimento espontâneo dos sistemas neurológicos, muscular e hormonal do corpo, os quais são mediadores das capacidades motoras e psicológicas.

Esta abordagem teórica concebe que os processos maturacionais do desenvolvimento são determinantes e sem nenhuma intercorrência ambiental significativa. Esse ocorrerá de forma espontânea. Assim, se as condições de segurança, proteção física, regras, e relacionamentos sustentadores contínuos sejam atendidos, não haveria nenhum entrave no desenvolvimento do infante.

Toda a justificativa desta teoria, de acordo com Dessen e Costa Junior (2005), está baseada no cérebro e nos sistemas sensoriais e motor. De tal forma que a regularidade temporal, a cumulatividade e a integração em uma idade prenunciam o comportamento em idades posteriores. O desenvolvimento, então, é descrito de forma fixa de padrões sequenciais do comportamento humano.

Teorias Cognitivas

Os teóricos dessa abordagem elegeram como objeto de estudo o desenvolvimento, a princípio, cognitivo enfatizando a centralidade da exploração dos objetos por parte da criança (COLE e COLE, 2003). O foco dessa abordagem é a interação do ambiente e o desenvolvimento cognitivo, de tal forma que não se prioriza nem o biológico nem o ambiente, ambos têm a mesma importância para o desenvolvimento humano. A figura central nas teorias cognitivas é o suíço Jean Piaget (1896-1980), por sua preocupação principal de entender como uma criança se tornaria um adulto no que tange o ponto de vista cognitivo. Para o referido autor, os processos psicológicos não são dados, a priori, mas sim construídos na interação com o ambiente, por meio de processos adaptativos (DESSEN; COSTA JUNIOR, 2005). Assim, a criança não é vista como um ser de absoluta imitação, mas como alguém ativo no processo de desenvolvimento.

Anotações 

Teoria da Aprendizagem

Segundo Cole e Cole (2003), as teorias da aprendizagem secundarizam os fatores biológicos, proclamando que as principais causas das mudanças no desenvolvimento humano são modeladas a partir da interação com o ambiente, mais precisamente, do contato com os adultos que moldam o comportamento e as crenças das crianças, principalmente por meio de recompensas e punições. Sob esta perspectiva teórica, tem-se o processo pelo qual o comportamento de um organismo é modificado pela experiência.

Teoria do Contexto Cultural

Como podemos perceber, as teorias até agora abordadas pressupõem que o desenvolvimento surge da interação da herança biológica da criança e seu ambiente. Cada qual atribui um peso diferente para cada uma dessas duas fontes de influência e na maneira como concebem a interação que desencadeia o desenvolvimento humano (COLE; COLE, 2003).

Os teóricos da abordagem cultural coadunam com a importância dos fatores biológicos e experienciais que tem papéis equivalentes a desempenhar no desenvolvimento humano, bem como concorda com os cognitivistas do papel ativo que exercem no mundo. Contudo, eles problematizam uma terceira questão envolvida no desenvolvimento: a cultura. Para eles, natureza e educação não interagem diretamente, mas sim por meio da cultura, “codificada pela linguagem e incorporada aos artefatos físicos, às crenças, aos valores, aos costumes e às atividades que são passadas de uma geração a outra” (COLE; COLE, 2003, p. 59).

Segundo Cole e Cole (2003), os pontos de vista da abordagem Cultural e Construtivista são similares nos seguintes aspectos: ambos declaram que o sujeito sofre mudanças qualitativas no decorrer de seu desenvolvimento e tem postura ativa, sem a qual é impossível as mudanças comportamentais. No entanto, existem, pelo menos, três diferenças significativas: tanto a criança quanto seus cuidadores são agentes ativos no processo de desenvolvimento, sendo assim coconstruídos; não visa compatibilidade entre etapas de habilidades e comportamentos

Anotações 

e, por fim, compreende que as circunstâncias culturais e históricas da criança determinaram, de fato, o seu desenvolvimento.

NO CAMINHO DA EVOLUÇÃO: O MODELO ECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO

Segundo Dessen e Costa Junior (2005), há duas maneiras consagradas de apresentar o tema “desenvolvimento humano”. Em uma delas, o ciclo vital é apresentado em forma de estágios e idades, sendo que cada etapa do ciclo é definida de acordo com os estágios ou idades que englobam determinados comportamentos esperados, por exemplo, a teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo ou a descrição de Gesell do desenvolvimento motor. Em outra perspectiva, o desenvolvimento é apresentado em uma abordagem por tópicos, sendo discutida cada faceta do desenvolvimento, como crescimento físico, linguagem, cognição e interações sociais independente de estágio ou idade.

Neste texto, o desenvolvimento da criança é apresentado em forma de tópicos, pois ele possibilita uma melhor noção de todo o processo de desenvolvimento e das ligações entre cada tópico.

E por que não discutir o desenvolvimento da criança em termos de estágios e idades? É preferível o estudo por tópicos, pois cada tópico não depende da idade da criança ou o estágio de desenvolvimento em que ela se encontra, o que permite uma melhor compreensão de cada assunto discutido. Além disso, há o compromisso e responsabilidade com aquelas crianças que apresentam atrasos no desenvolvimento. Se for definido que uma determinada característica é comum a uma criança de sete anos, indiretamente é dito que se acaso uma criança de sete anos não apresentar essa característica comum, ela teria algum problema de desenvolvimento. Pode ser que sim, o que requer avaliações detalhadas e completas, feitas por profissionais preparados, antes de se dar um parecer que essa criança realmente apresenta

Anotações 

algum atraso em seu desenvolvimento. Mas pode ser que não. Então, nesse segundo caso, há o julgamento antecipado de uma criança, rotulando e sujeitando-a ao estigma da condição de criança com deficiências.

Por essa razão e, também, considerando que o desenvolvimento humano é um processo complexo, sujeito a diversos fatores que podem fazer com que uma criança desenvolva com mais rapidez e facilidade uma determinada área ou tópico e outra criança demore mais para desenvolver o mesmo tópico, é preferível apresentar o ciclo vital dividido por áreas de estudo. Assim, quando analisado o desenvolvimento de uma criança, é possível perceber diferenças e semelhanças entre as crianças da mesma idade, sem implicar necessariamente em condições adversas ou deficiências.

Segundo Dessen e Costa-Júnior (2005), pensar o desenvolvimento humano considerando as mudanças fisiológicas e bioquímicas no corpo, as relações que as pessoas estabelecem com outras pessoas, grupos e sociedade, incluindo os sistemas de crenças e valores pessoais, valores sociais e culturais, e também as instituições com seus papéis, como família e escola, tudo isso requer um conceito de desenvolvimento que englobe os avanços científicos e tecnológicos ocorridos nas últimas décadas.

Uma perspectiva capaz de abarcar as relações entre os sistemas fisiológicos, comportamentais e sociais (incluindo os valores culturais de cada grupo social) e que reflete os avanços científicos é o Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.


Saiba mais
sobre o **Assunto**

Você sabe o que significa Ecologia na Psicologia? A ecologia se refere à variedade de situações em que as pessoas são atores, os papéis que desempenham, as situações que encontram e as consequências desses encontros (BROFENBRENNER; MORRIS, 1998 apud COLE; COLE, 2003).

Anotações 

Antes de abordar a teoria do Modelo Ecológico, vamos apresentá-los a seu idealizador Urie Bronfenbrenner. Repare no seu dia a dia e perceba que ao conhecer a história de uma pessoa temos maior facilidade em compreender suas ações, pensamentos etc. Quando conhecemos um pouco da biografia dos autores, criamos traços de memória que favorecem tanto a compreensão quanto a retenção de suas teorias.

Bronfenbrenner nasceu em Moscou - Rússia, em 1917. Aos seis anos, mudou-se com a família para os Estados Unidos, onde seu pai trabalhava como neuropatologista em uma instituição estadual rural para pessoa com problemas mentais em New York. Segundo Dessen e Costa Junior (2005), a convivência, neste ambiente, o influenciou de forma determinante para criar o modelo ecológico de desenvolvimento humano. Alves (1997/2011) ressalta o fato de Bronfenbrenner ser de origem judaica e conviver em um ambiente multicultural, estabelecendo contato com uma rica diversidade étnica durante sua escolarização. Formou-se em Psicologia e Música pela Universidade de Cornell tendo influência direta de autores como Kurt Lewin, que você estudou em Psicologia das Relações Humanas. Outro aspecto a ser levado em conta é seu engajamento político, participando ativamente da criação, mudanças e implementação de políticas públicas que pudessem influenciar a vida de crianças e suas famílias (DESSEN e COSTA JUNIOR, 2005).

Bronfenbrenner (1992) considera o desenvolvimento humano, como: “um conjunto de processos por meio dos quais as propriedades do indivíduo e do ambiente interagem e produzem continuidades e mudanças nas características da pessoa e no seu curso de vida” (p. 191). Destarte, o desenvolvimento humano é uma constante reorganização das atividades da pessoa em seu ambiente, sendo estimulado ou inibido pelo grau de interação com as pessoas, que ocupam papéis variados, e pela participação e engajamento em diferentes ambientes.

À luz de Dessen e Costa Junior (2005), o desenvolvimento humano se estabelece, sob o arcabouço da teoria ecológica, de maneira contínua e recíproca, no interjogo entre os aspectos biológicos, psicológicos e ambientais, entendendo que as forças que produzem a estabilidade e a mudança nas características biopsicológicas do sujeito, durante gerações sucessivas, são

Anotações 

compreendidas como processos evolutivos e transformações realizadas na pessoa e no seu ambiente.

Para se pensar em desenvolvimento humano é necessário compreender as relações que a pessoa mantém com seus contextos proximais (família, escola, comunidade) e contextos distais (valores, crenças e a cultura em geral), assim como a influência das relações bioquímicas no interior do organismo.

O ambiente ecológico é constituído por um conjunto de sistemas interdependentes, compreendidos como uma organização de estruturas concêntricas de encaixe como um jogo de bonecas russas.



Os diferentes níveis que compõe o contexto ecológico englobam desde o ambiente imediato (micro) até o mais distante (macro) prevalecendo a inter-relação e a influência bidirecional entre e intra-ambientes. Dessen e Costa Junior (2005) ressaltam que o ambiente não se restringe apenas ao seu aspecto físico ou às interações diretas, mas também outros ambientes e contatos indiretos entre pessoas.

Agora, definiremos os cinco níveis propostos por Bronfenbrenner dos contextos ecológicos (DESSEN; COSTA JUNIOR, 2005):

- **Microsistemas:** o contexto mais imediato constituído por padrões de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pelos indivíduos em um dado ambiente, no qual suas características físicas, sociais e simbólicas particulares funcionam de maneira a

Anotações 

estimular ou inibir as relações interpessoais. Progressivamente, estas interações tornam-se mais complexas em função das atividades geradas nesse ambiente imediato.

- Mesossistema: compreende as inter-relações entre dois ou mais ambientes em que a pessoa em desenvolvimento esteja inserida e participa de maneira ativa.
- Exossistema: composto por um ou mais ambientes, nos quais o sujeito não participa ativamente de interações diretas; entretanto, os acontecimentos nesses ambientes afetam ou são afetados pelo ambiente onde se encontra a pessoa em desenvolvimento.
- Macrosistemas: refere-se aos sistemas de valores e crenças de uma cultura ou subcultura, submersos em um corpo de conhecimento, recursos materiais, costumes, estilo de vida, estrutura de oportunidades, obstáculos e opções no curso de vida.
- Cronossistema: modificações consistentes, ao longo do tempo, no que correspondem às mudanças no ambiente e na sociedade em geral, como as mudanças na estrutura da família, no status socioeconômico, na disponibilidade de emprego e no local de moradia, por exemplo.

E o que esses cinco sistemas representam em termos de desenvolvimento humano? Um exemplo de uma criança de sete anos de idade, chamada de Aninha, pode ilustrar esse processo. Aninha tem cabelos castanhos e olhos verdes; tem 1,30cm de altura e peso condizente com sua altura; não apresenta doenças e condições físicas e cognitivas permanentes, ou seja, Aninha é uma criança saudável. Aninha é filha de Paulo e Maria; os pais trabalham fora, sendo que Aninha, quando não está na escola, fica aos cuidados de sua avó materna, dona Helena.

Aninha tem características físicas que são determinadas geneticamente, como a altura, a cor do cabelo e dos olhos. Aninha também não tem doenças, o que pode significar que seu sistema imunológico esteja funcionando corretamente, produzindo anticorpos. Essas são características biológicas e fisiológicas de Aninha. Esse seria o primeiro conjunto de fatores que influenciam o desenvolvimento da criança – os fatores biológicos (genético, fisiológico e bioquímico).

Aninha vive com seus pais (Paulo e Maria) e com sua avó (dona Helena). Seus pais e sua avó

Anotações 

representam o sistema mais próximo de Aninha, o microsistema. A forma como seus pais lidam e educam a Aninha vai interferir no seu desenvolvimento psicológico e social. Ou seja, esse microsistema vai influenciar no desenvolvimento da Aninha.

A escola que Aninha frequenta pode ser compreendida como um mesossistema. Nessa escola, ela convive com outras crianças, aprende conteúdos acadêmicos ensinados pelos professores, aprende a se socializar ao interagir com outros alunos. As influências que Aninha recebe neste ambiente, bem como as que produz, refletem em sua atuação na família promovendo o estatuto de mesossistema para a relação entre o núcleo familiar da Aninha e a Escola em que ela estuda.

Os pais de Aninha trabalham em locais diferentes. Cada um tem sua rotina de trabalho, seus horários e compromissos. O local de trabalho dos pais de Aninha não interfere diretamente no desenvolvimento da menina, mas indiretamente isso implica em algumas coisas como, por exemplo, o tempo que os pais gastam de casa até o local de trabalho implica em menos tempo em casa com Aninha, pois precisam sair muito cedo de casa e chegam muito tarde, após o trabalho. O nível de estresse dos pais reflete na qualidade da interação que eles têm com Aninha. Portanto, o trabalho dos pais seria um exossistema.

Podemos pensar a cidade onde Aninha mora como um exossistema com suas características particulares, o nível de qualidade de vida, acesso à educação, saúde e saneamento básico entre outros.

Aninha vive em um determinado país, que tem sua cultura geral. Essa cultura interfere indiretamente no desenvolvimento da menina, ao estabelecer práticas que são culturalmente aceitas. A cultura seria um macrossistema. Mas a cultura sofre mudanças ao longo do tempo, a educação, a saúde, as escolas, tudo isso se modifica com o passar dos anos. Essa mudança provocada pelo desenvolvimento histórico, no decorrer do tempo, seria o cronossistema.



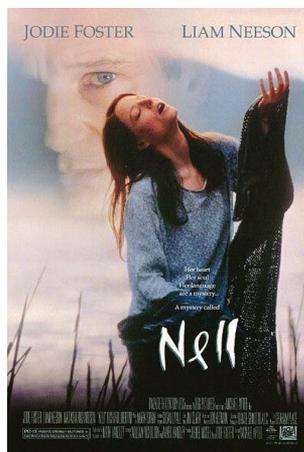
Saiba mais
sobre o **Assunto**

Saiba mais sobre o modelo ecológico em:

<www.msmedia.com/ceprua/artigos/eco4754.pdf>.

Sugestão de Vídeo

Sugestão de filme



Título: Nell

Título original: (Nell)

Lançamento: 1994 (EUA)

Direção: Michael Apted

Atores: Jodie Foster, Liam Neeson, Natasha Richardson, Richard Libertini.

Duração: 115 min.

Gênero: Drama

Sinopse: O filme conta a história de uma mulher que é criada por sua mãe em uma floresta isolada de qualquer tipo de civilização. Sua mãe, uma eremita que sofrera um derrame, morre, deixando Nell sozinha no mundo. Ao ficar sabendo da existência de uma “mulher selvagem”, um médico da cidade, resolve estudar o comportamento de Nell e se admira com o modo com que ela consegue garantir sua sobrevivência mesmo estando isolada de qualquer outro ser humano. Outro fator que chama a atenção do médico, é a linguagem que Nell desenvolveu para se comunicar. Ele percebe que na verdade não se trata de um dialeto totalmente desconhecido, e sim de um tipo de inglês um tanto distorcido, provavelmente ensinado por sua mãe incapacitada. O médico não é o único a tomar conhecimento da existência de Nell. A psicóloga Dra. Olsen também resolve estudar o comportamento

Anotações 

de sua “paciente”.

Refleta e analise, a partir deste filme, os seguintes aspectos:

1. A dificuldade de tomar o ser humano como objeto de estudo.
2. A influência do meio ambiente na formação do sujeito.
3. O sujeito ativo no seu desenvolvimento.
4. Os contextos ecológicos que a personagem principal vivencia.

A HERANÇA GENÉTICA

Como havíamos dito, a Psicologia do desenvolvimento é um campo do saber que implica a interdisciplinaridade, pois compreender o homem é pensá-lo nas suas dimensões bio-psico-sociais. Agora, faremos uma pequena incursão na Biologia para compreendermos as determinações genéticas no desenvolvimento humano.

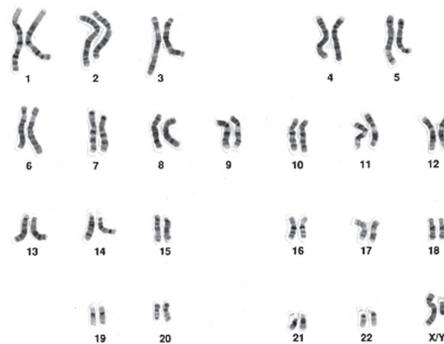
A primeira determinação do desenvolvimento humano é a genética. O núcleo de cada célula do corpo humano contém 46 cromossomos, dispostos em 23 pares. Esse material genético, herdado dos pais, determina a altura, cor da pele, cabelos e olhos entre outras características. Embora, a ciência tenha avançado a ponto de conhecer os genes envolvidos nas mais diversas características fenotípicas (características observáveis do organismo que resultam da interação do genótipo com o ambiente), o conhecimento de todos os genes ainda está sendo investigado, assim como os mecanismos de ativação de cada cadeia de DNA. Ou seja, sabe-se que as qualidades físicas são determinadas geneticamente, mas ainda não é conhecido até que ponto a genética esteja envolvida na inteligência ou temperamento.

Depois de concluído o projeto Genoma, que tinha como objetivo mapear todo o DNA humano, o conhecimento de quais genes regulam a cor da pele, cor dos olhos, altura foram esclarecidos, mas ainda não foi determinado quais genes interferem no peso, na produção de algumas enzimas fundamentais para o funcionamento do organismo. O DNA humano foi mapeado,

Anotações 

mas o funcionamento da grande maioria dessa cadeia ainda está sendo estudado. Pesquisas com células-tronco podem ajudar a desvendar esses mistérios, assim como desenvolver procedimentos médicos mais eficazes, como uma futura terapia genética.

E o que seriam essas células-tronco? Para responder essa pergunta, é preciso voltar e discutir os cromossomos, os genes e o DNA. Os seres humanos apresentam 23 pares de cromossomos, sendo 22 pares de autossomos e 1 par de cromossomos sexuais. A mulher normal tem 22 pares de autossomos e dois cromossomos X (XX) e o homem normal tem 22 pares de autossomos e um cromossomo X e outro Y (XY), portanto quem determina o sexo do bebê é o homem, pois o óvulo da mulher só pode conter um cromossomo X e o espermatozoide do pai pode ter um cromossomo X (o embrião recebe o X da mãe e o X do pai, ficando XX) ou um cromossomo Y (o embrião recebe o X da mãe e o Y do pai, ficando XY).

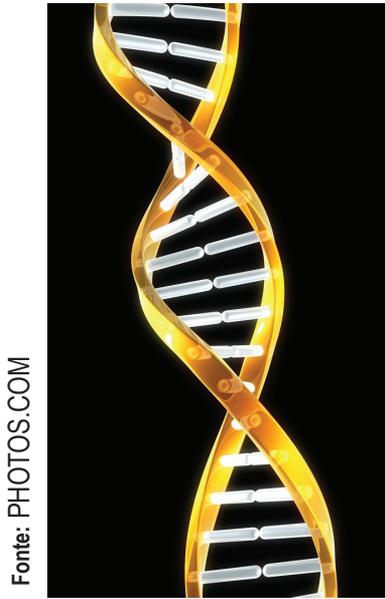


Cada cromossomo é composto por milhares de genes. Cada gene é composto por moléculas de uma substância química denominada Ácido Desoxirribonucleico, ou sua sigla em inglês – DNA. O DNA foi descoberto por James Watson e Francis Crick na década de 1950. O DNA apresenta a forma de uma escada helicoidal dupla e torcida. O interessante é que os degraus dessa escada podem se abrir, como um zíper.

E como se chega aos 23 pares de cromossomos e as células-tronco? As células germinativas (óvulo e espermatozoide) têm somente 22 autossomos e um cromossomo sexual. A união de dois gametas (óvulo e espermatozoide) forma os pares de cromossomos. Mas como

Anotações

isso acontece? Durante a formação dessas células germinativas, o núcleo dessas células é formado por somente uma metade dessa escada helicoidal de DNA. Os degraus dessa escada helicoidal se abrem como um zíper, então, nesse zíper aberto, metade fica em uma célula germinativa. Quando ocorre a união dessas células germinativas, essa metade desse zíper (proveniente da mãe) se une a outra metade, proveniente do pai, formando uma célula embrionária.



Essa célula embrionária, agora, tem todo o conjunto de genes (metade proveniente do pai e metade da mãe), mas ainda é somente uma célula, que recebe o nome de ovo (o óvulo fecundado ganha o nome de ovo, antes das divisões celulares). E como essa única célula se multiplica e se transforma nas demais células que irão formar o corpo do bebê? Esse ovo começa a se dividir pelo processo de mitose, que é o nome dado ao processo de divisão celular. Então, no começo era somente uma célula, que depois se múltipla, formando duas células, então essas duas se transformam em quatro e estas em oito e assim sucessivamente, até ter todas as células do corpo.

Anotações 

As células do corpo humano são diferentes. Têm-se células epiteliais, que formam os tecidos, têm-se células nervosas, chamadas de neurônios, têm-se células específicas que formam diferentes órgãos. Mas como essa única célula, que vai se dividindo em outras, formam essas células diferentes? Esse processo de transformação chama-se diferenciação. As células, quando se dividem, formam outras células idênticas. No começo do processo de mitose, as células são todas iguais e depois se transformam em células epiteliais, em neurônios, em células do fígado, do coração, dos ossos. Essas células que ainda não se transformaram recebem o nome de célula-tronco. Elas recebem esse nome, pois podem se transformar em qualquer célula do corpo humano e fazem parte do princípio da fecundação. O que faz com que as células se diferenciem se transformando de célula-tronco em outros tipos de células, é um mecanismo extremamente complexo e ainda não totalmente entendido.

Um embrião é formado basicamente por células-tronco, mas é possível encontrar essas células, em pequenas quantidades, no cordão umbilical, após o parto. No Brasil, foi autorizado o uso de células-tronco para pesquisas obtidas exclusivamente de cordão umbilical descartado, ou seja, não é possível utilizar embriões, somente o cordão umbilical que seria descartado. Pesquisas com células-tronco podem indicar futuros tratamentos para doenças ainda incuráveis, pois essas células podem se transformar em qualquer outra, repondo e recuperando uma lesão como, por exemplo, uma lesão de medula, que deixou um paciente paralisado, poderia ser recuperada pela formação de novos neurônios no local da lesão da medula, fazendo com que esse paciente voltasse a ter todos os movimentos que tinha antes do acidente.

DA CONCEPÇÃO AO NASCIMENTO

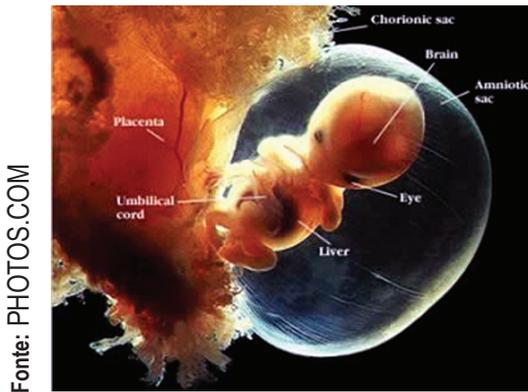
Você pode estar se perguntando agora: por que estudar o desenvolvimento intrauterino se eu vou dar aula somente para crianças que já nasceram? De fato é uma pergunta justa! Nesta etapa de nossos estudos, iremos apresentar, a você, uma série de informações importantes sobre o desenvolvimento intrauterino que determinarão vários comportamentos na vida da criança. Posteriormente, discutiremos o desenvolvimento neonatal enfatizando as habilidades

Anotações 

inatas do bebê e como estas são a base para as futuras aquisições psicomotoras e cognitivas.

A gestação normal é de 40 semanas se tivermos por parâmetro a última menstruação antes da concepção ou de 38 se o marco for a data aproximada da fecundação do óvulo. O período gestacional pode ser dividido de maneiras diferentes, por exemplo: os médicos dividem em trimestres, já os biólogos e embriologistas dividem as semanas de gestação em três subperíodos desiguais, tendo por critério as mudanças específicas no organismo em desenvolvimento.

Segundo os biólogos (COLE; COLE, 2003), após a fecundação inicia-se o estágio germinal que abrange as duas primeiras semanas de desenvolvimento após a concepção. Neste período, ocorre a divisão das células e implantação do embrião no útero materno. Após a implantação do ovo, inicia o estágio embrionário, no qual são formadas as estruturas de sustentação: âmnio, córion, cordão umbilical e placenta. Ocorre, também, nesta fase, a diferenciação das células que formam os rudimentos de pele, os receptores dos sentidos, as células nervosas, os músculos, o sistema circulatório e os órgãos internos.



Algumas curiosidades desses estágios são que, após a implantação do embrião, no ponto de nidação (local onde o embrião se fixa no útero materno, criando o cordão umbilical), é a ação entre os hormônios secretados pelo organismo da mãe, em resposta à substâncias secretadas pelo embrião durante a diferenciação, que provocam a suspensão do período menstrual. A

Anotações

diferenciação do sexo só ocorre na sétima semana, após a ativação do gene sexual masculino, ou seja, até essa semana todos os embriões são femininos. Até a sexta semana, antes da formação das orelhas, o embrião apresenta guelras, como peixes. As orelhas são implantadas por cima dessas guelras, mantendo o canal que liga o ducto do ouvido com a laringe. Por essa razão, quando a pessoa fecha a boca e o nariz, forçando o ar para fora, sente um aumento da pressão nesse ducto, com ar saindo pelos ouvidos.

Anotações 

A tabela 1 apresenta de forma esquemática as transformações ocorridas nos estágios germinal e embrionário.

Tabela 1. Características dos estágios germinal e embrionário.	
Semana	Estágio do Desenvolvimento
	<u>Estágio Germinal</u>
1	Fertilização, início da divisão celular, formação do blastocisto
2	Maior diferenciação celular, implantação no útero
	<u>Estágio Embrionário</u>
3	Ausência do período menstrual, teste de gravidez positivo, âmnio, córion e cordão umbilical começam a se desenvolver, começa a se formar o tubo neural; estão presentes as primeiras células e vasos sanguíneos. O coração começa a se formar e no final da semana já está batendo
4	Placenta totalmente desenvolvida, as células germinais do pulmão são visíveis. Os olhos, ouvidos e um sistema digestivo começa a tomar forma. As quatro principais veias e artérias se formam, as vértebras estão presentes e os nervos assumem suas formas primitivas.
5	Cordão umbilical toma forma, maior diferenciação das células germinais dos pulmões, massas pré-musculares estão presentes na cabeça, tronco e membros. São formadas as placas das mãos.
6	A cabeça torna-se dominante no tamanho. Formação da mandíbula, o ouvido externo começa a surgir e as três principais partes do cérebro estão distintas.
7	A face e o pescoço surgem, as pálpebras se formam, o estômago assume a forma e posição final. Músculos diferenciam-se rapidamente, o cérebro esta desenvolvendo milhares de células nervosas por minuto.
8	Diferenciação do sexo. Crescimento do intestino. Cabeça elevada e o pescoço torna-se distinto. Os ouvidos externos, médio e interno assumem suas formas finais. O feto é capaz de algum movimento e responde a estimulação na região envolta da boca.

Fonte: Bee, 2003.

Anotações 

Como podemos observar, o embrião se desenvolve em uma velocidade avassaladora! Belsky (2010) chama-nos a atenção para o padrão de desenvolvimento humano passível de ser observado a partir do estágio germinal e embrionário. Pautando-nos na tabela citada, percebemos que o organismo segue três padrões de desenvolvimento corporal que são mantidos até a adolescência. Nota-se, que de uma intumescência inicial segue-se a diferenciação de braços e pernas de tal maneira que a sequência do desenvolvimento é cefalocaudal: primeiro a cabeça, depois os braços e pernas. O segundo padrão é proximodistal, ou seja, do meio do organismo para a periferia, assim forma-se a medula espinhal, para depois formar as células germinativas dos braços, para daí surgir o antebraço etc. O terceiro padrão é a sequência geral para específico, as células-troncos são indiferenciadas alcançando sua diferenciação no decorrer do desenvolvimento.



Fonte: PHOTOS.COM

O estágio fetal começa, segundo Cole e Cole (2003), quando todos os órgãos e tecidos básicos já existem em sua forma rudimentar. Neste período, os sistemas orgânicos aumentam sua complexidade tomando as formas e funções específicas de cada órgão, além do aumento do tamanho e peso. A tabela 2 traz uma síntese dos principais marcos do desenvolvimento fetal.

Anotações 

Tabela 2. Marcos do Desenvolvimento Fetal.

Tabela 2. Marcos do Desenvolvimento Fetal.	
Semanas	Eventos Desenvolvimentais
8-12	Alguns reflexos são visíveis, como o de susto e o de sugar; há movimento dos braços e das pernas. Há expressões faciais primitivas; o comprimento total da 12ª semana é de aproximadamente 10cm, sendo a cabeça responsável por cerca da metade desse comprimento.
13-16	Início do 2º trimestre; genitália externa totalmente diferenciada e detectável; pele e pelos verdadeiros, desenvolvimento do esqueleto ósseo; aparecem movimentos de respirar e engolir.
17-20	A mãe percebe, pela primeira vez, os movimentos do bebê; os batimentos cardíacos são audíveis através do estetoscópio; vinte semanas é o limite inferior usual de viabilidade, com peso de aproximadamente 460g, mas a grande maioria dos bebês não sobrevivem.
21-28	Os olhos se abrem por volta da 28ª semana; aumenta a gordura subcutânea; começa a mielinização da medula espinhal; pálpebras e sobrancelhas estão totalmente formadas; maior desenvolvimento do sistema circulatório; peso médio de 1300g.
29-37	A gordura subcutânea aumenta ainda mais; os finos pelos que antes cobriam o corpo começam a desaparecer; começa a mielinização das células cerebrais.
38	Nascimento

Fontes: Rosenblith, 1992; Needlman, 1966; Allen, 1996; *apud* Bee, 2003.

É interessante pensarmos o porquê de quando estamos muito tristes ou mesmo preocupados com nossos filhos, brincamos que seria maravilhoso voltar para o útero da mãe, certo? Essa brincadeira aponta para algumas questões importantes como, por exemplo, o fato de imaginarmos esse ambiente sendo o protótipo maior de proteção, mas também de ausência de contato com o mundo exterior e por isso sem conflitos.

A ciência avança no século XXI a passos largos! Quem imaginaria falarmos na década de 50

Anotações 

do século passado em estudos das habilidades sensoriais dos fetos? Atualmente, mediante técnicas modernas de mensuração e registro é possível descrever um quadro detalhado do desenvolvimento sensorial, antes mesmo do nascimento. Este estudo é significativo, principalmente, para avaliarmos a influência do meio ambiente sobre o desenvolvimento dos seres humanos (COLE; COLE, 2003).

O sistema vestibular do ouvido médio, que controla a sensação de equilíbrio, inicia seu funcionamento por volta do 5º mês. Apesar de só estar totalmente maduro ao nascimento, o seu funcionamento precoce significa que o feto é capaz de perceber mudanças na postura da mãe, logo se orientar enquanto flutua na bolsa de líquido amniótico (COLE; COLE, 2003).

Sobre a visão pouco se sabe, mas já foi constatado que após a 26ª semana os fetos reagem à luz. Aidan Macfarlane (1977, apud COLE; COLE, 2003), sugere que o feto, próximo ao final da gestação, consiga enxergar a luz que penetra na parede esticada do estômago da mãe. Haja vista o bebê responder a este estímulo com o aumento de sua frequência cardíaca ou movimentando-se.

Quanto aos sons, esses são mais conhecidos nossos. É comum todos conversarem com “barrigas de gestantes”, não é verdade? De acordo com Cole e Cole (2003), o bebê já reage ao som a partir do 5º mês e consegue distinguir os diferentes sons provenientes do corpo da mãe, bem como os de fora. A voz da mãe é o melhor discriminado, pois também é transmitido por meio de vibrações no interior do corpo.

Outro fator importante para o desenvolvimento humano é a implicação genética. Vimos anteriormente que o material genético determina como a pessoa seria e como seus órgãos iriam funcionar, contudo algumas alterações podem ocorrer nesse material durante o desenvolvimento. Agora é possível começar a entender como os sistemas funcionam, de acordo com o modelo de Bronfenbrenner. O interior do corpo é regulado por reações químicas que fazem o organismo funcionar. Enzimas são produzidas, que reagem com outras, criando energia, que faz com que os músculos se movimentem e por aí vai. Se alguma coisa acontece,

Anotações 

de maneira a interferir no funcionamento dessa máquina perfeita que é o organismo humano, têm-se alguns problemas. Uma doença interfere no funcionamento do organismo, mas é algo passageiro, que não chega a comprometer o desenvolvimento, por outro lado, no caso de uma doença crônica pode-se atrapalhar o desenvolvimento.

No caso do feto, existem algumas situações que podem ocasionar distúrbios no desenvolvimento normal da criança. Este pode ser de origem genética ou teratogênica, ou seja, provocadas por agentes ambientais que causam desvios no desenvolvimento normal condizentes a anormalidades ou mesmo a morte da criança. Cole e Cole (2003) apontam três razões ao menos para a importância deste estudo, a saber:

- As substâncias e a estimulação provenientes do ambiente podem ter um impacto significativo no desenvolvimento fetal.
- As reações do feto ao ambiente proporcionam indícios sobre a capacidade comportamental que a criança apresentará no nascimento.
- Algumas drogas, poluentes e várias doenças podem prejudicar o feto e é importante para os pais entenderem os perigos para que possam realizar uma ação preventiva (COLE e COLE, 2003, p.110).

Apresentaremos algumas mutações genéticas que provocam um curso de desenvolvimento característico¹:

- Trissomia do Cromossomo 21 ou Síndrome de Down. Essa síndrome é caracterizada por um cromossomo 21 a mais no código genético do indivíduo. Ou seja, ao invés da pessoa ter um par de cromossomos 21, ela apresenta três cromossomos, o que acarreta em características comuns ao portador dessa síndrome.
- Síndrome do X Frágil. É caracterizada por uma falha na região distal do cromossomo X, acarretando em uma fragilidade nesse cromossomo. Estudos recentes apontam que uma proteína envolvida na maturação das sinapses no cérebro seria controlada por essa região no cromossomo X, portanto essa síndrome acarretaria em atrasos intelectuais. (BECKEL-MITCHENER e GREENOUGH, 2004).
- Fenilcetonúria. É caracterizada por uma alteração genética no metabolismo da proteína

¹ As mutações genéticas aqui citadas foram retiradas de Bee (2003); Cole e Cole (2003) e Belsky (2010).

Anotações 

fenilalanina hidroxilase hepática, cujo gene responsável está localizado no cromossomo 12. A fenilalanina hidroxilase é responsável pela conversão da fenilalanina em tirosina (uma proteína importante), que está envolvida na síntese da melanina. Essa síndrome apresenta como sintomas o atraso no desenvolvimento psicomotor (andar e falar), convulsões, hiperatividade, tremor e microcefalia. Essa doença é facilmente detectada pela triagem neonatal (teste do pezinho), e facilmente controlada com alimentação adequada, pobre em fenilalanina.

- Fibrose Cística. É definida por uma anomalia genética localizada no cromossomo 7, que provoca um funcionamento anormal das glândulas que produzem muco, suor, saliva, lágrimas e suco digestivo. O muco se torna muito viscoso e espesso, não passando pelos dutos que transportam esse muco da glândula para fora do corpo, o que acaba resultando em acúmulo de muco. Esse muco se acumula nos pulmões, impedindo a passagem de ar, além de infecções pelo acúmulo de bactérias. No sistema digestivo ocorre o bloqueio do pâncreas.
- Distrofia Muscular. É definida por uma degeneração dos músculos, o que pode provocar a morte. A forma mais comum é a Distrofia Muscular de Duchenne, que ocorre por um defeito no cromossomo X.
- Anemia Falciforme. É uma doença genética que afeta a forma das hemácias (glóbulos vermelhos do sangue) que ficam em forma de foice, o que dificulta a troca gasosa, prejudicando a oxigenação dos tecidos. Não é uma doença fatal, sendo facilmente controlada.
- Doença de Huntington: esse distúrbio fatal do sistema nervoso central é caracterizado por movimentos espasmódicos incontroláveis e deterioração intelectual irreversível. Os sintomas geralmente aparecem por volta dos 35 anos.
- Hemofilia: distúrbio da coagulação geralmente acomete os homens, mas as mulheres também podem ser afetadas raramente.
- Doença de Tay-Sachs: corresponde há um acúmulo de material adiposo nos neurônios da criança e em seis meses aparecem sintomas como, cegueira, retardamento mental e paralisia, ocasionando a morte.

A maioria das anomalias genéticas pode ser diagnosticada antes do nascimento, por um processo chamado amniocentese. Uma amostra do líquido amniótico é retirada e feita uma

Anotações 

análise dos cromossomos das células encontradas nesse líquido. Se o geneticista encontrar alterações nesse cromossomo, ele pode diagnosticar a anomalia genética depois de 15 semanas da concepção. E o que o casal pode fazer com esse diagnóstico? Agora se entra em uma questão ética, que não será abordada, por ser muito complexa. Em alguns países, os pais têm o direito ao aborto se recebem um diagnóstico positivo para anomalia genética.

Além dessas alterações genéticas que podem acarretar em prejuízos ao desenvolvimento, outros fatores externos, ocorridos durante a fase embrionária, podem prejudicar o desenvolvimento da criança. Entre os fatores teratogênicos, temos as doenças que a mãe pode ter durante a gestação, que podem afetar o feto, como exemplo:

- Rubéola: é uma doença infecciosa de transmissão respiratória, associada a diversos casos de má formação fetal, acarretando, na maioria dos casos, em cegueira e surdez da criança. Quando a criança nasce com problemas decorrentes da rubéola, o quadro é denominado de Síndrome da Rubéola Congênita.
- Citomegalovírus (CMV): é um vírus da família do herpes vírus, que nunca abandona o corpo após a infecção. Ele provoca um aumento exagerado do núcleo da célula infectada, pois o vírus se aloja nesse núcleo. O vírus pode ser transmitido da mãe para o bebê via placenta, mas estudos mostram que somente 30% das crianças, filhas de mães com o citomegalovírus nascem com o vírus. Em situações em que a resistência está baixa (imunodepressivo), o vírus se torna ativo, podendo provocar, no bebê, déficit mental e motor, surdez, atrofia óptica e cegueira entre outros problemas menos comuns.
- Diabetes: as mães diabéticas enfrentam um risco maior de ter um filho natimorto ou que morra logo após o nascimento devido ao acúmulo de gordura durante o terceiro trimestre da gestação.
- Toxoplasmose: é causada por um parasita presente em carne crua e fezes de gato. Pode provocar aborto espontâneo ou morte. Os bebês que sobrevivem podem ter sérios prejuízos na visão ou no cérebro.
- Herpes Simples. o vírus pode causar feridas na face e lábios (conhecido como vírus HSV 1) e também na região genital (HSV 2). A mãe pode transmitir o vírus do herpes para o bebê durante o parto, se o canal vaginal estiver com o vírus ativo, acarretando em herpes

Anotações 

neonatal. Além disso, o bebê também pode contrair o vírus se for beijado por alguém com as feridas de HSV 1. O vírus no bebê pode provocar infecções de pele, oculares ou orais, lesão do sistema nervoso central e de outros órgãos internos, deficiência mental e até morte.

- Sífilis: os fetos contaminados podem nascer surdos, mentalmente deficientes ou com deformações físicas significativas. Chance de até 25% de nascerem mortos. No entanto, o vírus não atravessa a placenta até a 21ª semana de gestação podendo ser tratado.

Afora as doenças que a mãe pode ter durante a gestação, outros fatores externos podem prejudicar o desenvolvimento, como uso de substâncias pela mãe ou ausência de substâncias essenciais para o desenvolvimento do embrião. Entre essas substâncias têm-se o abuso de álcool, drogas ilícitas, a falta de nutrientes essenciais como o ácido fólico e a vitamina A.

Mães que ingerem álcool com frequência e em grandes quantidades (alcoólicas) durante a gestação podem ter filhos com Síndrome Alcoólica Fetal. As crianças com essa síndrome são menores do que as outras, com cérebro menor, apresentam o rosto distintamente diferente, com olhos pouco abertos, geralmente apresentam uma deficiência mental e pouca coordenação muscular.

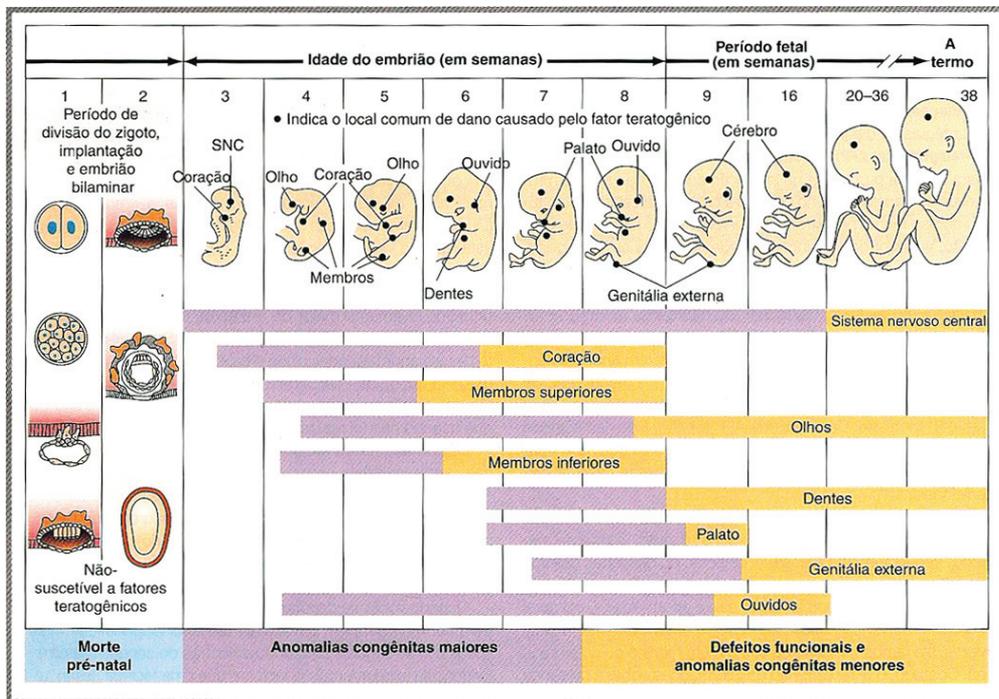
Fonte: PHOTOS.COM



É importante ressaltar que os períodos críticos no desenvolvimento pré-natal humano ocorrem quando os órgãos e outras partes do corpo estão se formando, tornando esse período mais vulneráveis aos efeitos teratogênicos. A imagem a seguir indica o lugar de ação dos fatores

Anotações 

teratogênicos. Como pode ver antes da implantação a maioria, senão todas, das células são danificadas provocando a morte, ou danificam apenas algumas células possibilitando a recuperação do organismo sem desenvolver nenhuma deficiência. Nas faixas escuras, percebemos o risco mais elevado de anomalias estruturais significativas e, nas faixas claras, representam períodos de baixa sensibilidade aos teratogênicos (COLE e COLE, 2003).



Cabe ressaltar que, durante o período de gestação, o embrião está em formação e qualquer coisa que atrapalhe esse processo pode trazer prejuízos enormes ao desenvolvimento da criança. Sendo assim, a interação da mãe com diversos fatores podem prejudicar o desenvolvimento do bebê.

Esses fatores que prejudicam o desenvolvimento são chamados de fatores de risco ao desenvolvimento humano, segundo o modelo ecológico de Bronfenbrenner. Fatores de risco podem ser definidos como condições ou eventos que alteram o curso normal de

Anotações

desenvolvimento, acarretando em prejuízos a quem está exposto a esses fatores.

Sumarizando, no período intrauterino, existem diversos fatores de risco ao desenvolvimento: a) problemas na divisão celular dos gametas (Mutações genéticas) podem resultar em síndromes genéticas, com características e prejuízos específicos; b) doenças que a mãe venha a ter durante a gestação; c) substâncias tóxicas que a mãe utiliza durante a gravidez podem prejudicar a formação do bebê; d) a falta de nutrientes essenciais ao desenvolvimento da criança pode resultar em distúrbios.

Considerando que quase todo o desenvolvimento no período pré-natal é controlado pelo código genético, então não há muitas diferenças sexuais nesse período. Entre essas poucas diferenças, as meninas são um pouco mais rápidas no desenvolvimento do esqueleto, durante o período embrionário. Ao nascimento, as meninas estão aproximadamente 3 semanas à frente dos meninos em termos de desenvolvimento ósseo. Os meninos, ao nascerem, são mais pesados e maiores do que as meninas.

PSIQUISMO PRÉ-NATAL

Falamos sobre as implicações genéticas no desenvolvimento, as ambientais, do desenvolvimento biológico do bebê, até do que atrapalha (fatores teratogênicos), mas não abordamos o desenvolvimento psíquico do infante. Em decorrência do avanço de técnicas da obstetria foi possível verificar o desenvolvimento dos sentidos no feto. Esses estudos permitiram que os pesquisadores observassem a existência de padrões de comportamento e de interação entre pares de gêmeos que depois se mantinha até os cinco anos (WILHEIM, 1997).

Segundo Wilhelm (1997), o estudo do psiquismo pré-natal refere-se à existência de vida mental no feto e a existência de registros, ou inscrições, de experiências pré-natais, podendo ser traumáticas ou não. Tais inscrições, são em si, um testemunho da existência de

Anotações 

atividade psíquica pré-natal. Isso porque quando falamos em inscrições temos que levar em consideração a existência de algumas condições mínimas, a saber: a capacidade de aprender e discernir situações de perigo, registrá-las enquanto memória; fazer o reconhecimento e a memorização de estímulos sonoros e musicais; registrar e identificar estímulos como dolorosos ou prazerosos, agradáveis ou desagradáveis.

O estudo do psiquismo pré-natal é de suma importância tanto para a psicologia evolutiva quanto para a psicanálise, pois elucida padrões de comportamentos psico-afetivo-emocional subsidiando a compreensão das organizações psicopatológicas. É interessante pensar que em alguns partos, principalmente, os que não são a termo é encontrado mecônio no líquido amniótico. Freud, em 1884, respondeu a essa indagação afirmando que a criança “está assustada” (WIKHEIM, 1997).

Tema instigante, não? O texto, a seguir, apresenta detalhadamente o desenvolvimento do psiquismo neonatal e aborda sua dimensão afetiva. Amplie seu conhecimento se apropriando do conteúdo nele discutido.



Leitura Complementar

A PRÉ-HISTÓRIA DO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DA CRIANÇA

Marina S. Rodrigues Almeida
PSICÓLOGA, PEDAGOGA E PSICOPEDAGOGA
CRP 06/41029-6
marina@iron.com.br

INTRODUÇÃO

Há muitas dúvidas, mistérios e superstições envolvidas nas experiências e emoções vividas pela mãe gestante na formação da personalidade da criança. Nossos avós intuitivamente já percebiam e reconheciam as influências em relação ao estado de ansiedade materna e o medo sobre o bebê.

Durante certo período da história humana, valorizou-se muito tudo aquilo que podia ser concreto (visto, tocado, verificado) o que livrou a Medicina de superstições, instituindo-se um modelo científico

Anotações

de investigação dos fenômenos humanos. Por outro lado, esse cientificismo, por estar aprisionado ao sensorial, fez-se acompanhar de uma suspeita irracional de tudo o que não pudesse ser medido, pesado, verificado a luz da ciência empírica. Nesse mundo racional, os sentimentos e as emoções eram vistos como algo enganoso, místico, religioso, ou nas mais favoráveis considerações como uma visão poética ou romântica.

Com as descobertas de Freud, por volta do início do século XX, trouxeram novas concepções sobre os fenômenos humanos imprecisos e invisíveis, através do estudo dos sonhos, dos atos falhos, das emoções (estudo sobre a histeria) e da sexualidade. Acreditavam que o feto e a criança recém-nascida, até 2 ou 3 anos, não experimentavam emoções, consideravam que a personalidade não tinha se desenvolvido o suficiente para algum tipo de relação com o mundo. Freud demonstrou que esta observação não tinha mais sentido, mesmo porque tanto os bebês como as crianças não só sentiam o que acontecia em a sua volta, mas tinham uma sexualidade latente. Demonstrou também que as emoções afetavam a saúde física, o que fez surgir à noção de doenças psicossomáticas.

Nos anos 60, com o advento das tecnologias em obstetria, foi possível estudar o bebê no útero, e tornou-se incontestável a evidencia fisiológica de que o feto ouve, tem sensações, faz experimentações, reage ao estresse, defende-se, tem medo, sente-se vivo. Portanto, o bebê é um ser emocional, intelectual e fisicamente mais capacitado do que imaginávamos.

AS DESCOBERTAS DO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO PRÉ E PERI NATAL

Com os estudos sobre psiquismo Pré e Peri-Natal, e as confirmações dos estudos psicanalíticos de Bion, Melanie Klein e outros autores contemporâneos, verificamos o surpreendente mundo uterino que o bebê está inserido: no início do 2º mês há um repertório de ações reflexas. No final desse mês, o feto movimentava a cabeça, os braços e o tronco representando uma forma de linguagem primitiva, demonstrando o que lhe dá prazer e o que lhe é desagradável, seus gestos são através de sacudidelas e pontapés. Se por exemplo beliscarmos a barriga da mãe, o bebê se torce numa atitude de protesto. Aparece o primeiro órgão do sentido, o olfato, consegue perceber aromas e reage a eles, posteriormente ao nascer reconhecerá o “cheirinho” da mãe.

A partir do 4º mês surgem as expressões faciais, o feto pode franzir sobrancelhas, olhar de lado, fazer careta, passar a mão nos olhos ou na boca e sugar. Tudo isto alternado com momentos de repouso, sono e movimentos motores. No 5º ao 7º mês ele é sensível ao toque. Se sua cabeça é tocada no exame de ultrassonografia, ele move rapidamente. Reage também a água fria, visto que a temperatura no útero é mantida sempre por volta de 36°C.

Durante esse período desenvolve sua habilidade gustativa, prova sabores diferentes do líquido amniótico, que muda dependendo da ingestão alimentar da mãe. Se injetarmos sacarina ao líquido amniótico, o feto dobra sua cota de ingestão, mas se colocamos óleo lipidol (de gosto desagradável), ele faz caretas e ingere menos.

Anotações 

No 6º mês, ele ouve o tempo todo, mesmo porque o abdome grávido e útero são muito barulhentos. Os sons audíveis que vem de fora do útero materno, como o tom da voz da mãe, pai, são percebidos mais para graves do que agudos pela proteção das camadas da placenta e pele. Desenvolvem, neste período uma capacidade adaptativa a lugares barulhentos, experiências realizadas com bebês que estavam sendo gerados próximos a aeroportos, ao nascerem seu sono continuavam sendo tranquilos; bebês expostos a estes lugares estranhavam e choram, não conseguiam dormir. Mas o som que predomina o mundo do bebê é dos batimentos cardíacos, o ritmo dos batimentos cardíacos da mãe é regular, a criança conhece e lhe transmite um sentimento de segurança. Basta observar um bebê recém-nascido que para se acalmar ou dormir basta coloca-lo no peito do lado do coração materno, ou confortado no colo pelo batimento de um relógio. Descobriram também preferências musicais, como os gustativos. Há um interesse por musicas de Mozart e Vivaldi, e um desagrado em relação a Brahms, Beethoven ou rock.

A capacidade visual desenvolve lentamente, embora o ventre não seja totalmente escuro, mas não é um lugar para se praticar a visão. Isto não significa que ele não veja, já no 4º mês o feto é sensível a luz, sendo capaz de distinguir um banho de sol que a mãe esteja exposta e um foco de luz agressivamente dirigido ao ventre materno, reagindo de forma sobressaltada. Portanto, o recém-nascido demora mais para adaptar sua visão no mundo externo, pelo fato de ter passado 9 meses sem ter podido praticar de forma mais intensa.

A evolução das reações do bebê, desde os movimentos globais do corpo até respostas sofisticadas, nos leva a concluir que seu aprendizado é através dos sentidos. A formação da personalidade requer mais, necessita um mínimo de consciência, ou melhor, uma mente, um aparelho psíquico, ainda que rudimentar (em psicanálise chamamos de rudimentos de ego), que o capacite a entender os sentimentos e pensamentos da mãe, e não somente apenas capta-los pelo sensorial.

As pesquisas indicam que, por volta do 7º e 8º mês de gestação, esses rudimentos começariam a existir no feto, quando os circuitos neuronais estariam prontos e o córtex cerebral já amadureceu o suficiente para suportar uma mente, um psiquismo, sendo o que é mais característico de um ser humano, o que o distinguirá dos demais animais, a capacidade de pensar, sentir e lembrar. No 7º mês, por exemplo, testes de ondas cerebrais captam um determinado ritmo característico do estado de sonho. Ele poderia sonhar com seus pés, suas mãos, com os barulhos, ou quem sabe com o sonho da mãe, de modo que o sonho da mãe fosse o seu sonho. A capacidade de lembrar, a memória (mais difícil de ser determinada e ser pesquisada, mas alguns psicanalistas encontram indícios disto em pacientes em psicoterapia) surgiria aproximadamente entre o 6º e 8º mês.

A EXISTÊNCIA DE UM ESTADO PRIMITIVO DE CONSCIÊNCIA DE MUNDO

Admitimos as sensações e a existência de um estado primitivo de consciência, um psiquismo rudimentar já esteja presente, a discussão surge quando consideramos como um bebê no útero, poderia sentir

Anotações 

ou perceber os pensamentos e sentimentos maternos, e quais os mecanismos envolvidos? Como o bebê conseguiria decodificar as mensagens maternas de “amor”, “ódio”, “conforto”, “desconforto”, quando ele ainda não saberia o significado desses sentimentos?

Descobertas em 1925, notaram que o medo e a ansiedade poderiam ser induzidos numa pessoa através da injeção de catecolaminas, substâncias que estimulam o sistema nervoso autônomo, levando o organismo da pessoa a um estado de alarme. No caso do feto, essas mesmas substâncias são produzidas naturalmente pelo organismo materno, quando ela está perturbada ou está em alguma situação de tensão. Estas substâncias atravessam a placenta e atingem o bebê, produzindo nele reações de medo e ansiedade. Porém até aqui explicaríamos do ponto de vista de uma reação puramente fisiológica, os efeitos dos hormônios maternos sobre o feto e não sobre a mente. Consideramos isto como um processo, ao qual essas substâncias começam a estimular um primitivo estado de consciência de si mesmo e a percepção do estado emocional. Neste ciclo de cada onda de hormônio lançado sobre o bebê, o tiraria de um estado de ‘vazio’, e passaria para uma receptividade. Progressivamente o bebê poderia se perguntar o que está acontecendo, e assim começaria um primitivo estado de consciência de si mesmo. Paulatinamente, a medida que o sistema nervoso amadurece, o bebê vai começando a encontrar respostas não só para o aspecto físico dos estados e sentimentos maternos, mas do ponto de vista emocional.

Enfim, a descrição acima seria uma concepção sustentada numa base neuro-fisiológica, que evoluiria para fisiológico ao emocional.

Outra questão que poderíamos pensar seria a respeito da intensidade e frequência de estresse que a mãe gestante estaria exposta e suas consequências no feto. Pesquisas que estudaram gestantes em períodos de guerra, demonstraram que o aumento da produção de hormônios em extrema ansiedade determina um aumento da suscetibilidade biológica do bebê ao sofrimento emocional. Também descobriram que as mulheres se tornam mais propensas a engravidar, como uma defesa emocional em favor a vida. Portanto há evidências de fatores físicos e emocionais entrelaçados. O bebê estaria emocionalmente mais sensível porque o funcionamento de seu corpo seria significativamente alterado no útero pelo fluxo excessivo de neuro-hormônios maternos. Contudo, não impedirá o seu crescimento e desenvolvimento, mas poderão ocorrer dificuldades causadas biologicamente por essas experiências pré-natais. Há possibilidades de alterações fisiológicas produzirem dificuldades psicológicas, sendo assim processos fisiológicos afetando a estruturação da personalidade.

Devemos atentar que mãe e filho, cada um possui seu cérebro e sistema nervoso autônomos, mas possuem inter-relações neuro-hormonais que é provavelmente o meio de comunicação emocional entre mãe e bebê.

O mais importante é verificarmos como está a relação de amor da mãe com seu bebê, a frequência, a intensidade e qualidade de impactos causados por perturbações de estresse, poderão ser minimiza-

Anotações 

dos com o escudo afetivo da relação materno-filial. É importante também considerar o relacionamento do casal e os conflitos decorrentes durante a gravidez. A gravidez é um momento para ser vivido a três: pai, mãe e bebê.

O que precisamos considerar é que o ventre materno é o primeiro mundo humano, e como irá experimentá-lo se amistoso ou hostil, poderá contribuir para as determinações do caráter e da personalidade futura da criança. [...]

Leia o artigo completo em:

<<http://www.revistapsicologia.com.br/revista44D/index.htm#estado%20de%20alerta%201>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa etapa, pudemos compreender como o estudo do ser humano é complexo, multideterminado e interdisciplinar. Nós vimos que a psicologia é uma ciência recente e não estabeleceu um objeto único de estudo, logo falamos em Ciências Psicológicas. Definimos a Psicologia do Desenvolvimento como o conjunto de estudos interdisciplinares que se dedicam a entender os fenômenos relacionados ao desenvolvimento dos indivíduos, englobando as áreas social, psicológica e biocomportamental (DESSEN; COSTA-JÚNIOR, 2005). Portanto, em síntese, a Psicologia do Desenvolvimento procura estudar as mudanças que as pessoas apresentam ao longo do tempo, sendo mudanças físicas, biológicas, comportamentais, psicológicas e também sociais.

Abordamos algumas teorias do desenvolvimento, a maturacional, a cognitivo-comportamental, a aprendizagem e a contexto cultural. Percebemos que as teorias baseiam-se em visões de homens que as norteiam e por isso utilizam argumentos diferentes para justificar o desenvolvimento humano.

Optamos por caminhar pelo modelo ecológico de Bronfenbrenner, por conceber as mudanças que as pessoas vivenciam ao longo da vida como fruto da interação entre o organismo (incluindo o arcabouço bioquímico) e seu ambiente, que pode ser dividido em sistemas.

O microsistema é aquele mais próximo da pessoa, no qual ela tem papel ativo, exemplo: a família, a sala de aula, os amigos que frequentam a residência com certa frequência.

O mesossistema é a interação de dois ou mais microsistemas que o sujeito participa. A criança

vai para escola com uma ideia do que é a instituição construída no seio familiar.

O exossistema é mais distante, ou seja, é aquele que não é capaz de interferir diretamente no desenvolvimento, mas pode, indiretamente, influenciar nos comportamentos da pessoa. Um exemplo de exossistema pode ser o local de trabalho dos pais. O local onde os pais trabalham não interfere diretamente no desenvolvimento dos filhos, mas indiretamente pode provocar alterações, por exemplo, o tempo que os pais ficam longe dos filhos em função da distância do local de trabalho, os salários que podem interferir no acesso a cuidados médicos e educação, interferindo no desenvolvimento dos filhos. Tudo isso, família, escola, serviços médicos de saúde, comunidade onde a criança reside, são considerados sistemas. Todos esses sistemas fazem parte de um sistema maior ainda, que é o macrossistema, que pode ser entendido como o contexto cultural geral. Ainda, esses sistemas podem sofrer mudanças ao longo do tempo. Bronfenbrenner chamou essa mudança, ao longo do tempo, de cronossistema, ou seja, ele considerou um sistema de tempo.

Para começarmos a entender o desenvolvimento humano, primeiro precisamos entender a influência de um microsistema diretamente ligado a pessoa, ou seja, aquele que acontece dentro do organismo. Depois de entendermos o que acontece dentro do organismo, podemos entender a influência dos outros sistemas que fazem parte do ambiente.

Parte do desenvolvimento humano é determinado geneticamente. No código genético da pessoa estão os genes que determinam a altura, a cor da pele, cor dos olhos, inclusive o funcionamento de cada órgão. Por alguma razão, que pode ocorrer uma mutação genética e a criança nascer com alterações no organismo. Quase sempre essas anomalias provocam atrasos no desenvolvimento, requerendo medidas especiais, como educação especial e cuidados médicos especializados.

Durante a gestação, devido ao fato do embrião ainda estar em formação, qualquer coisa que agride esse feto, pode fazer com que ocorram problemas de desenvolvimento. Algumas drogas que a mãe pode usar durante a gravidez podem provocar má-formação fetal, mesmo que a criança tenha todos seus genes perfeitos, sem anomalias genéticas. A falta de substâncias essenciais, como o ácido fólico, também podem provocar danos irreversíveis à criança.

Todos esses efeitos prejudiciais ao desenvolvimento, em estágio intrauterino e neonatal afetam, principalmente, o sistema nervoso, pois é a parte do corpo mais sensível e o que demora mais

para se formar. O cérebro pode ser dividido, didaticamente, em duas partes, sendo o tronco encefálico, mais robusto, que controla as funções fisiológicas básicas, como temperatura do corpo, batimento cardíaco, respiração e emoções e a outra parte seria o córtex cerebral, a parte mais sensível e sofisticada, portanto a que demora mais para se formar, que controla as funções cognitivas, a linguagem, a inteligência.

Estudamos, também, o desenvolvimento senso perceptivo do feto, em que conferimos as pesquisas recentes sobre a maturidade de algumas funções sensitivas que permitiram formular, inclusive, estudos sobre o psiquismo pré-natal.

ATIVIDADE DE AUTOESTUDO

1. Reflita: apesar da preocupação sobre o desenvolvimento humano ser tão antiga, por que a psicologia se fundou como ciência somente no século passado? Qual a implicação disso no fato de trabalharmos com a noção de Ciências Psicológicas?
2. Elabore, com suas palavras, uma explicação sobre o modelo ecológico de Bronfenbrenner, enfatizando sua importância para o entendimento do desenvolvimento humano.
3. Nesta unidade, apresentamos os fatores de risco para o desenvolvimento normal do feto. Aponte quais são e descreva as possibilidades de ações para evitar a interferência dos fatores teratogênicos no desenvolvimento do bebê.
4. Descreva e articule as habilidades sensoriais do feto com a afirmação da existência do psiquismo pré-natal.

UNIDADE II

DESENVOLVIMENTO FÍSICO E COGNITIVO DA CRIANÇA

Professor Dr. Alex Eduardo Gallo

Professora Esp. Juliana da Silva Araújo Alencar

Objetivos de Aprendizagem

- Conhecer o processo de desenvolvimento neonatal.
- Conhecer o processo de crescimento e desenvolvimento físico.
- Conhecer o processo de desenvolvimento perceptivo.
- Discutir o desenvolvimento das estruturas e processos cognitivos.
- Conhecer o desenvolvimento da linguagem.

Plano de Estudo

A seguir, apresentam-se os tópicos que você estudará nesta unidade:

- **Desenvolvimento neonatal**
- **Desenvolvimento físico e psicomotor a partir dos 2 meses**
- **Desenvolvimento das habilidades perceptuais complexas**
- **Desenvolvimento cognitivo segundo a teoria Piagetiana**
- **Desenvolvimento moral**
- **Desenvolvimento da linguagem**
- **Aquisição da linguagem**

INTRODUÇÃO

Você convive com alguma criança? Seja um sobrinho, um filho, afilhado, ou vizinho? Com certeza, de alguma forma, você deve ter a experiência de perceber como as crianças se desenvolvem com vertiginosa rapidez! Se não for observando alguém, temos a nossa própria vivência do desenvolvimento para nos recordar. Frases típicas de encontro em família: “nossa, como você cresceu?” “Quem é esse menino? Não pode ser! Está tão diferente”. Essas observações são as leituras baseadas no senso comum sobre as mudanças físicas que o ser humano apresenta no curso de seu desenvolvimento. Isso porque, como vimos é do senso comum que se destaca os problemas de pesquisa dos estudiosos.

Assim, vamos continuar nossa jornada analisando o desenvolvimento neonatal, ou seja, vamos estudar as características do bebê ao nascer, suas potencialidades, habilidade e a necessidade de se adaptar ao meio ambiente. Na sequência, discutiremos o desenvolvimento físico analisando as mudanças físicas e psicomotoras dos 2 meses aos 6 anos. Contudo, já sabemos que o homem é um ser biopsicossocial e que seu desenvolvimento é inter-relacional. Por isso, nesta unidade, vamos abordar também o desenvolvimento cognitivo, moral e da linguagem, haja vista todos esses aspectos estarem intimamente ligados.

DESENVOLVIMENTO NEONATAL

A primeira ação após o parto é avaliar algumas condições do bebê, pois estas podem indicar possíveis problemas no desenvolvimento e auxiliar os médicos a lidar com alguma situação de emergência. O procedimento é anotar os sinais vitais, peso e evidência das habilidades normais. Em 1950, Virginia Apgar, anesthesiologista, desenvolveu um método rápido e simples para avaliar se um bebê necessita ou não de cuidados de emergência. Esse exame ficou conhecido como Escala de Apgar. O procedimento é aplicado no primeiro e no quinto minuto após o nascimento analisando cinco sinais vitais: frequência cardíaca, esforço respiratório, tônus muscular, reação reflexa e cor (BEE, 2003). A escala Apgar é apresentada na Tabela 3.

Anotações 

Tabela 3. Escala Apgar

Tabela 3. Escala Apgar			
Sinal Vital	0	1	2
Frequência Cardíaca	Ausente	Lenta (abaixo de 100)	Mais de 100
Esforço Respiratório	Ausente	Lento, Irregular	Bom, chorando
Tônus Muscular	Flácido	Alguma flexão das extremidades	Movimento ativo
Reação Reflexa	Sem reação	Careta	Choro vigoroso
Cor	Azul, pálido	Corpo rosa, extremidades azuis	Completamente rosado

Fonte: Apgar (1953) apud Bee (2003).

Nessa escala, como dissemos, são avaliadas cinco condições importantes, que podem implicar em problemas após o parto. A frequência cardíaca indica os batimentos do coração do bebê logo após o parto. Por exemplo, se a criança nascer sem batimentos cardíacos, devido a uma parada cardiorrespiratória, marca-se o valor zero nesse item da escala; se acaso nascer com pulsação lenta (abaixo de 100 batimentos por minuto), marca-se um ponto e acima de 100 batimentos, marca-se dois pontos nesse item. O mesmo princípio vale para a respiração, para o tônus muscular, reflexos e cor. A falta de oxigênio é conhecida como anóxia e o bebê pode ficar cianótico (azul). As extremidades e lábios são as primeiras partes do corpo a ficarem azuladas devido à falta de oxigênio. Se a condição persistir, o corpo todo adquire essa coloração.

Os bebês, ao nascerem, são dotados com uma variedade de reflexos. Esses reflexos são respostas físicas automáticas desencadeadas involuntariamente por um estímulo específico. A

Anotações 

comunidade científica concorda que os reflexos são componentes significativos do crescimento, sendo também, a base sobre a qual serão construídas várias capacidades comportamentais complexas (BEE, 2003). Os reflexos que o recém-nascido apresenta nas primeiras semanas de vida pode ser conferidos na Tabela 4.

Tabela 4. Reflexos encontrados no bebê

Tabela 4. Reflexos encontrados no bebê			
Reflexo	Estimulação	Resposta	Padrão
Tônico Cervical	Vire a cabeça do bebê para um lado, com ele deitado de costas e acordado.	Bebê assume a posição de esgrima.	Desaparece aos 4 meses.
Agarrar	Esfregar palma da mão com o dedo.	Segura com força o dedo.	Desaparece aos 3 ou 4 meses.
Moro	Fazer som alto, para assustar.	Estende os braços, pernas e dedos, arqueia as costas e atira a cabeça para trás.	Desaparece por volta dos 6 meses.
Marcha Automática	Segure o bebê pelas axilas, tocando o chão.	“caminhar”.	Desaparece por volta de 8 semanas.
Babinsky	Esfregar a sola dos pés.	Abre os dedos como um leque.	Desaparece entre 8 e 12 meses.
Rotação	Esfregue a bochecha com o dedo.	Vira a cabeça em direção do toque.	Depois de 3 semanas se torna uma resposta voluntária.

Fonte: Bee (2003).

O reflexo de rotação, por exemplo, é essencial para o bebê ser alimentado, pois assim ele

Anotações 

consegue “achar” o peito da mãe. O reflexo de Moro é útil para movimentar o bebê para longe de alguma coisa desagradável. O reflexo de Babinsky e de agarrar ou preensão são menos úteis, sendo considerados reflexos primitivos, governados pelo mesencéfalo. Esses reflexos desaparecem quando as partes mais complexas do cérebro se desenvolvem e começam a dominar.



Fonte: PHOTOS.COM

E as percepções sensoriais do bebê? Ele consegue ver e ouvir nas primeiras semanas de vida? No nascimento, o bebê já apresenta a maioria das células nervosas, apesar do tamanho de seu cérebro que chega a ser até quatro vezes menor que o cérebro de uma pessoa adulta. Mas se o bebê já nasce com a quantidade de células nervosas que irá ter ao longo da vida, por que seu cérebro aumenta 4 vezes ao longo da fase de crescimento? Esse aumento é devido ao número de sinapses, ou seja, o aumento do número de ligações entre os neurônios, formando uma rede de transmissão de impulsos nervosos.

Em função do desenvolvimento do sistema nervoso central (cérebro e medula), no nascimento alguns órgãos responsáveis pelos sentidos ainda estão se desenvolvendo. A audição do bebê se desenvolve rapidamente, sendo que ao nascimento a acuidade auditiva já é perfeita. Já nas primeiras semanas de vida, o bebê é capaz de discriminar diferenças sutis entre os sons, reconhecendo pequenas sutilezas entre os fonemas da língua, coisa que um adulto tem dificuldade de reconhecer (BEE, 2003).

Cada língua tem alguns fonemas específicos, que não aparecem em outras. A língua portuguesa utiliza um conjunto de aproximadamente 30 a 40 fonemas. A criança tem a capacidade de emitir aproximadamente 300 sons diferentes, sendo capaz de falar todos os fonemas existentes. Na

Anotações 

adolescência, quando ocorre a mudança de voz (mais acentuado nos meninos, mas também ocorre com as meninas) as cordas vocais se enrijecem, perdendo a capacidade de emitir sons que não são utilizados com frequência, restando somente os sons comuns na língua materna. Por essa razão, quando um adulto aprende uma segunda língua, ele a fala com sotaque e uma criança é capaz de aprender outras línguas, pronunciando-as sem sotaques, pois pode emitir os sons específicos daquele fonema (BEE, 2003).

A acuidade visual demora mais tempo do que a auditiva para se formar. A percepção de cor é rudimentar, apesar disso prefere coisas que tenham movimentos e padrões coloridos e não mostra preferências para coisas lisas ou monocromáticas. Somente aos quatro meses é que a visão fica próxima da visão do adulto. A Tabela 5 sumariza as capacidades senso perceptivas do recém-nascido.

Tabela 5. Capacidades senso perceptivas do recém-nascido

Tabela 5. Capacidades senso perceptivas do recém-nascido	
Visão	Focaliza ambos os olhos no mesmo ponto; o ponto de melhor foco está aproximadamente 20cm; Segue com os olhos um objeto em movimento; discrimina algumas cores.
Audição	Responde a vários sons, principalmente aqueles cuja modulação é semelhante à voz humana.
Olfato	Reage fortemente a alguns odores, como amônia.
Paladar	Percebe a diferença entre salgado e doce e prefere o gosto doce; percebe a diferença entre azedo e amargo.
Tato	Responde a toques em quase todo o corpo, especialmente nas mãos e boca.

Fonte: Bee (2003).

E a rotina de um bebê? O que ele faz no seu dia a dia? Quem já observou um bebê de colo vai responder essa pergunta com “ele dorme”. Na verdade, o bebê passa a maior parte do seu

Anotações 

tempo dormindo e esse tempo de sono vai diminuindo gradativamente, até chegar a idade em que a criança dorme durante a noite e fica acordada durante o dia. E como é o sono do bebê?

O sono de qualquer pessoa, inclusive adultos, segue um padrão parecido com uma montanha russa. O ciclo de sono dos bebês é composto pelas seguintes fases:

- Sono NREM (sono sem movimento rápido dos olhos). É o sono de repouso pleno, tônus muscular e atividade motora baixa, pálpebras fechadas e olhos parados, respiração regular.
- Sono REM (sono com movimentos rápidos dos olhos). Tônus muscular e atividade motora aumentados, caretas e sorrisos, movimentos ocasionais com o olho, respiração regular.
- Sono Periódico. Intermediário entre o NREM e o REM, sono alterado entre profundo e estável, respiração lenta alternando com surtos de respiração rápida e superficial.
- Sonolência. Mais ativa que o sono NREM, mas menos ativa que o sono REM, olhos se abrem e fecham ou ficam arregalados, respiração variável, mas mais rápida que o sono NREM.
- Inatividade Alerta. Atividade leve, face relaxada, olhos abertos e brilhantes, respiração regular e mais rápida que o sono NREM.
- Alerta Ativo. Atividade motora difusa frequente, vocalizações, pele ruborizada, respiração irregular.



Fonte: PHOTOS.COM

E qual é a sequência do sono? Quando o bebê está acordado, ele está em alerta ativo. Depois de um tempo no berço, ele começa a entrar em inatividade alerta, ou seja, ele está acordado, mas está quieto como se estivesse dormindo. Logo depois ele entra em sonolência, ou seja, ele está acordado, mas quase dormindo. Logo que o bebê começa a dormir ele está no sono NREM. O bebê passa um tempo nesse sono NREM e passa para o sono periódico e depois

Anotações 

entra na fase do sono REM. Depois de um tempo em sono REM, o bebê começa o caminho de volta, passando pela fase de sono periódico, depois por sono NREM, depois por sonolência e volta tudo novamente, até chegar ao sono REM e depois volta até a sonolência e assim sucessivamente até o despertar.

O sono do adulto é mais fácil de entender. O tempo médio de sono de uma pessoa adulta é de 8 horas. Um ciclo completo tem duração aproximada de 1 hora, ou seja, esse ciclo é repetido, aproximadamente, 8 vezes durante a noite. O adulto não apresenta alguns estágios específicos do bebê, como inatividade alerta e sono periódico. Então, o sono fica assim: estamos acordados (alerta ativo ou vigília); deitamos na cama quando sentimos sonolência; começamos o sono com o sono NREM e depois passamos para o sono REM; ficamos um tempo no sono REM (aproximadamente 20 minutos) e passamos para o sono NREM e sonolência; viramos na cama, ajustamos o travesseiro e voltamos ao sono NREM e depois o REM e assim sucessivamente (BEE, 2003).

O bebê faz a mesma coisa que os adultos fazem, com a diferença que o tempo que passa dormindo é maior do que 8 horas diárias e existem vários períodos em que o bebê fica acordado, antes de dormir novamente (seria o tempo de mamar). Uma curiosidade é que o sonho acontece somente no estágio REM.

Outra coisa que o bebê faz bastante, além de dormir, é chorar. A mãe familiarizada com o bebê consegue distinguir diferentes padrões no choro do bebê, reconhecendo quando seu filho está com fome, quando tem cólica, quando está com a fralda suja, se sentindo incomodado ou quando está fazendo birra ou manha. Dessa forma, é possível dizer que existem padrões distintos de choro que indicam o choro de fome, o choro de raiva e o choro de dor (COLE; COLE, 2003).

E como a mãe deve responder ao choro do bebê? Será que ela deve pegar no colo toda vez que ele chora ou deixar ele no berço, com a desculpa de não estragar a criança, mimando-a? Depende. Quando a criança está chorando de dor, é importante assegurar que nada de errado

Anotações 

esteja acontecendo, pois pode ser algo grave. Quando a criança está chorando de fome, seria errado ignorar esse choro e deixá-la com fome, mas quando a criança está chorando de raiva ou frustração ou está fazendo manha ou birra, o importante é ignorar o choro, pois se a mãe der atenção a esse choro, atendendo ao pedido da criança, toda vez que a criança quiser alguma coisa e lhe foi negada, ela vai chorar, fazendo birra em qualquer lugar. Dá-se o nome técnico de time-out esse ignorar o choro ou a birra da criança.



E por que algumas crianças choram mais do que as outras? Essas diferenças podem ser devidas ao temperamento da criança. Temperamento é o nome dado aos modos de reação individual ao ambiente, que parecem ser consistentes entre situações e estáveis no decorrer do tempo. De acordo com o temperamento, podem-se classificar as crianças, especialmente os bebês, em bebês fáceis, bebês difíceis e bebês passivos (de aquecimento lento) (COLE; COLE, 2003).

- **Bebês Fáceis:** são alegres, apresentam funções biológicas regulares, se adaptam prontamente a novas circunstâncias.
- **Bebês Difíceis:** apresentam funções biológicas irregulares, são irritáveis e frequentemente reagem intensa e negativamente a novas situações.
- **Bebês Passivos (slow to warm up):** têm nível de atividade baixa e suas reações são tipicamente brandas, tendem a se afastar de situações novas, mas de maneira lenta e requerem mais tempo para se adaptar à mudanças.

Para se avaliar o temperamento é utilizado alguns indicadores. O nível de atividade: mesmo no útero, alguns bebês chutam e se mexem bastante, enquanto outros não; alguns

Anotações 

após o nascimento mexem bastante os braços e pernas e ficam horas acordados; o ritmo: adaptação a horários regulares de alimentação, sono e funções corporais, como defecação; a aproximação/ afastamento: alguns exploram ativamente o meio, enquanto outros ficam com medo e retraídos; a adaptabilidade: rapidez com que a novidade se desgasta; acostumar com alimentos sólidos e pessoas estranhas; o limiar de reação: baixo ruído pode acordar e pouca umidade na fralda faz chorar, enquanto outros precisam de intensidade maior; a intensidade da reação: rir com prazer e chorar vigorosamente, enquanto outros ficam murmurando e expressando desagrado; a qualidade do humor: rir com frequência e sorrir para tudo, enquanto outros parecem tristes uma parte considerável de tempo; a distração: parar de chorar com chupeta ou ursinho, enquanto para outros não funciona; o alcance da atenção/ persistência: alguns perdem rapidamente o interesse, enquanto outros ficam brincando durante um longo período de tempo com seu brinquedo favorito (CHESS; TOHMAS, 1982, apud COLE; COLE, 2003).

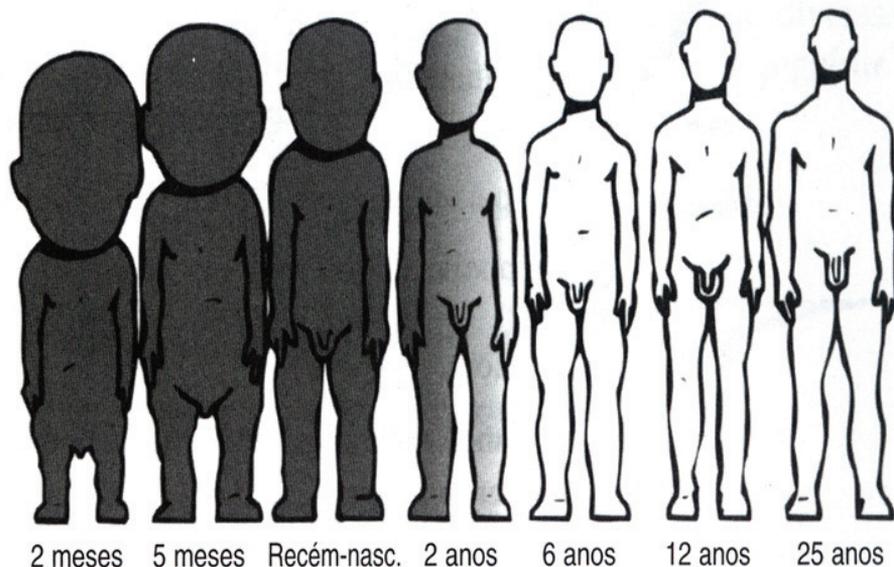
DESENVOLVIMENTO FÍSICO E PSICOMOTOR A PARTIR DOS 2 MESES

Segundo Cole e Cole (2003), as mudanças de ampla magnitude que ocorrem no comportamento motor e na capacidade cognitiva das crianças entre as idades de dois meses e meio a um ano estão intrinsecamente as transformações do corpo, músculos, ossos e cérebro. Sabemos que bebês ganham peso e altura muito rapidamente no primeiro ano de vida, triplicando o seu peso e crescendo aproximadamente 25 cm. Há um rápido período de crescimento nos dois primeiros anos de vida da criança. Depois dos dois anos de idade, a criança passa para um padrão de crescimento mais lento até a adolescência, quando ocorre outro período de crescimento rápido.

A proporção do corpo também muda nesse processo de crescimento. No adulto, a cabeça representa $\frac{1}{8}$ ou $\frac{1}{10}$ da altura total. Aos dois anos de idade, a cabeça representa $\frac{1}{4}$ do comprimento total do corpo. Assim, como as proporções do corpo sofrem mudanças, essas alterações não são simétricas. Ou seja, algumas partes do corpo se desenvolvem mais

Anotações 

rapidamente do que outras. Na adolescência, as mãos e os pés atingem seu tamanho adulto em primeiro lugar, seguido dos braços e pernas e, por último, o tronco. Por essa razão, o adolescente apresentam diferenças na simetria corporal. Observe a diferença de proporção na imagem que segue (BEE, 2003).



Fonte: Bee, 2003.

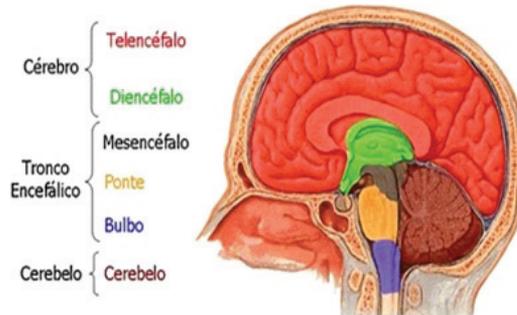
Os ossos mudam em três aspectos: ficam maiores, mais largos e mais rígidos. Em algumas partes do corpo também ocorrem mudanças na quantidade de ossos. O bebê de um ano de idade tem somente 3 ossos na mão, enquanto um adulto tem 28. As partes do corpo em que há aumento do número de ossos são: mãos, pulso, tornozelo, artelho e pés. Isso ocorre em função de serem áreas de articulação, com diferentes movimentos (BEE, 2003).

Conforme Bee (2003), o bebê nasce com todas as fibras musculares que ele terá por toda a vida. O que muda é o comprimento e a densidade dessas fibras musculares. O crescimento muscular é lento até a adolescência, quando começa a se acelerar, dando ao adolescente um

Anotações 

aumento de força considerável. Esse aumento de força ocorre com adolescentes de ambos os sexos, mas é mais acentuado nos meninos.

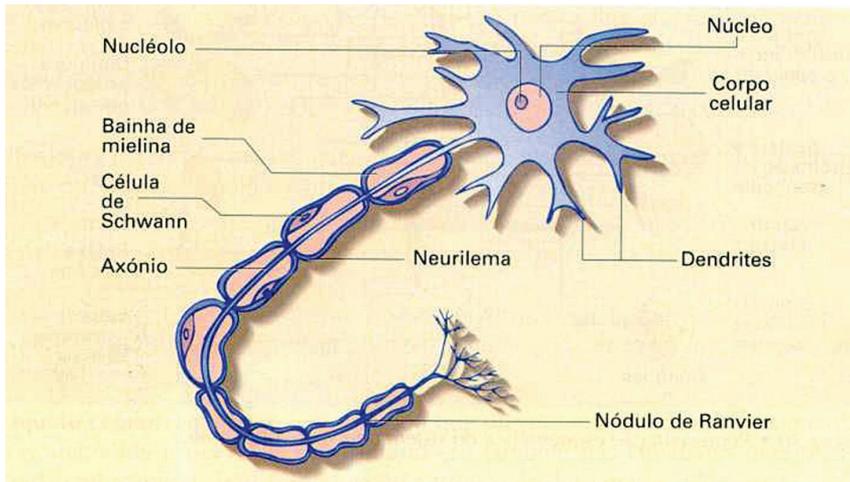
Essas mudanças são diretamente observáveis, mas outra tão importante quanto as que foram apresentadas, só podemos conhecer indiretamente: o desenvolvimento do cérebro.



Na unidade anterior, aprendemos que mesmo antes de nascer, o sistema nervoso dos bebês apresentam funções sensoriais e motoras elementares, como: mover-se espontaneamente, reagirem à luz e a sons, demonstrando assim, inclusive sistema de memória. Ao nascimento, as partes do cérebro denominadas de tronco encefálico já estão bem desenvolvidas. Essas partes ficam na porção inferior do crânio regulando funções, como: sono, vigília, eliminação de urina e fezes. A parte do cérebro menos desenvolvida ao nascimento é o córtex, que regula funções, como: percepção, movimentos corporais, o complexo de linguagem e pensamento (BEE, 2003).

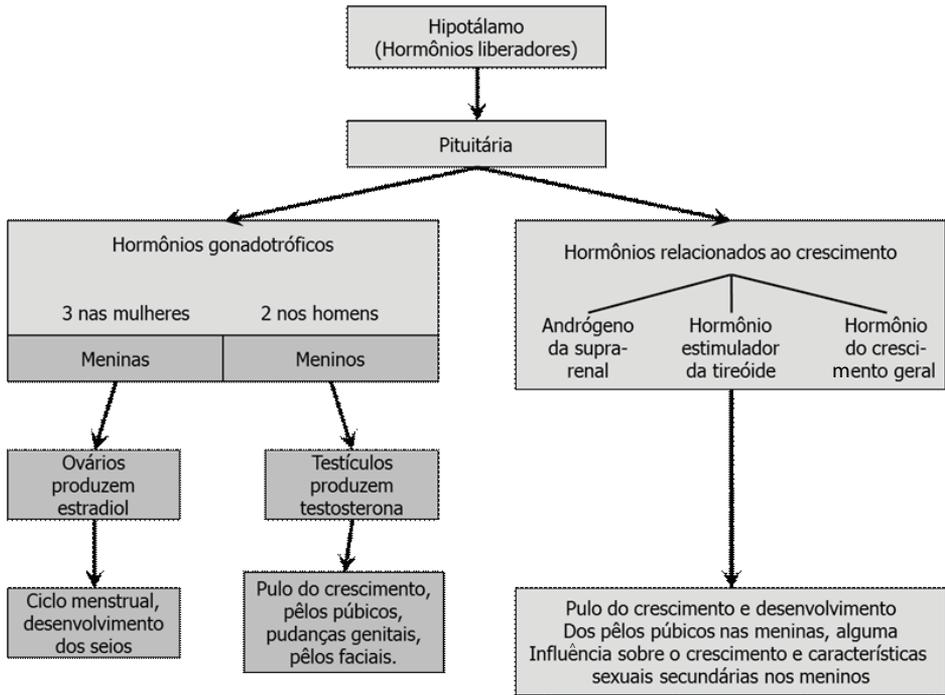
Um segundo processo importante no desenvolvimento do sistema nervoso é a mielinização. Mielina é uma proteína que reveste cada neurônio (veja imagem a seguir), isolando-os do contato com outras células nervosas, facilitando a transmissão do pulso nervoso. O processo de mielinização da medula ocorre mais rápido, estando concluído aproximadamente aos 2 anos de idade, já nos lobos frontais, região envolvida nos processos do raciocínio superior, a bainha de mielina só estará totalmente formada por volta dos 20 anos (BELSKY, 2010).

Anotações 



O processo de crescimento e desenvolvimento físico é controlado por alguns hormônios. A glândula tireoide secreta o hormônio tiroxina que afeta o desenvolvimento do cérebro e ritmo de crescimento total. As glândulas adrenais secretam o hormônio andrôgeno adrenal, que é responsável por algumas mudanças na puberdade, especialmente o desenvolvimento de características sexuais secundárias em meninos. Os testículos secretam testosterona, que é crucial na formação dos genitais masculinos durante o período pré-natal e também altera as mudanças na puberdade dos meninos. Os ovários secretam estrógeno, que afeta o desenvolvimento do ciclo menstrual e as características sexuais secundárias das meninas. O diagrama a seguir abrange os hormônios envolvidos no crescimento e desenvolvimento físico da criança.

Anotações 



Fonte: Autores.

O ritmo de maturação tem diferenças de acordo com o sexo da criança. Meninas têm um padrão de desenvolvimento mais rápido, mas na adolescência os meninos desenvolvem mais força física do que as meninas, sendo que o coração e pulmão dos meninos se desenvolvem mais do que nas meninas (BEE, 2003).

Como vimos na unidade anterior, existem três tendências básicas no desenvolvimento motor, das quais retomaremos duas para compreendermos melhor as implicações no desenvolvimento de novas habilidades pelo bebê. A primeira é que o desenvolvimento motor ocorre da cabeça para os membros inferiores (cefalocaudal) e a segunda é do tronco para as extremidades (proximodistal). Isso significa que o bebê consegue manter a cabeça firme antes de conseguir sentar-se (desenvolvimento cefalocaudal) e consegue levantar o queixo antes de conseguir

Anotações 

movimentar os braços e mãos para pegar um objeto (desenvolvimento proximodistal).

Assim, fica fácil compreender porque o desenvolvimento segue algumas sequências e analisa se há algo de errado. Uma delas é a sequência de movimentos das mãos para pegar um objeto. No começo, o bebê pega um objeto com os dedos pressionados contra a palma da mão. O próximo passo é usar o polegar em oposição aos outros quatro dedos e, por último, ele consegue usar o polegar em oposição a um dedo somente. A mesma sequência pode ser observada nos passos envolvidos no bebê ficar de pé, andar e subir escadas. Caso a criança não consiga desenvolver estas sequências, mesmo que as condições ambientais as favoreçam é um indicativo de que há algo a ser levado em conta sobre o desenvolvimento normal da criança.

Refleta



O que determina esse crescimento? A primeira determinação é a genética. Por exemplo, a altura é determinada geneticamente. Mas como o modelo de Bronfenbrenner explica, influências ambientais alteram esse processo genético. Um fator ambiental que influencia a altura é a alimentação. Se a alimentação da criança não for adequada, ou seja, se faltarem nutrientes importantes, o processo de crescimento é mais lento e a criança não atinge a altura que estava programada em seu código genético. Na sociedade em que vivemos, as crianças hoje, com tantas desigualdades sociais, será que encontram os subsídios mínimos para desenvolverem plenamente suas potencialidades?

A seguir, apresentaremos a você alguns passos do desenvolvimento psicomotor da criança de 0 a 6 anos, ressaltando que estes indicadores servem para nortear uma avaliação do momento evolutivo, mas que estão intrinsecamente ligados a questões de maturação individual e as interações sociais as quais estão submetidas. No quadro a seguir você poderá verificar algumas habilidades psicomotoras que as crianças até dois anos habitualmente apresentam.

Anotações

QUADRO 1 – Desenvolvimento motor nos dois primeiros anos		
	Idade em que 50% das crianças conseguem	Margens de idade em que 90% das crianças conseguem.
Consegue manter a cabeça erguida.	2,5 meses	3 semanas – 4 meses
De bruços apoia sobre antebraços e levanta a cabeça.	2 meses	3 semanas – 4 meses
Deitado de lado, vira-se e fica de barriga para cima.	2 meses	3 semanas – 5 meses
Mantem-se sentado com apoio.	3 meses	2 - 4 meses
Pega um objeto cúbico, cilíndrico ou esférico usando toda a mão.	4 meses	2 – 6 meses
Pode virar de barriga para cima para ficar de lado. Pode passar um objeto de uma mão a outra.	4,5 meses	2 – 6 meses
Mantem-se sentado sem apoio.	7 meses	5 – 9 meses
Fica em pé, apoiando-se em algo. Ao pegar objetos opõe polegar ao resto dos dedos.	7 meses	5 – 9 meses
Engatinha.	8 meses	6 – 11 meses
Senta-se sem ajuda; segurando em algo, pode ficar de pé.	8 meses	6 – 12 meses
Anda quando alguém lhe segura a mão. Preensão de pinça.	9 meses	7 – 13 meses
Mantem-se em pé sem apoios.	11 meses	9 – 16 meses
Caminha sozinho.	12 meses	9 – 17 meses
Empilha objetos um sobre outro. Faz rabiscos.	14 meses	10 – 19 meses
Caminha para trás.	15 meses	12 – 21 meses
Sobe escada com ajuda.	16 meses	12 – 23 meses
Pula sem sair do lugar.	23 meses	17-29 meses

Fonte: Quadro adaptado de Palacios e Mora (2004).

Conforme Palacios e Mora (2004), as aquisições motoras não devem ser analisadas como conquistas independentes e guiadas somente pelo plano pré-inscrito nos genes ou no cérebro. O desenvolvimento motor traz em si uma construção dinâmica em que cada habilidade soma-se às demais para dar lugar a ações de graus mais complexos e refinados: “[...] o controle da ação motora é multimodal (visual, proprioceptivo, postural etc.), as ações motoras estão mutuamente entrelaçadas (postura, preensão, equilíbrio, locomoção etc.) [...]” (p.69). Todas essas ações, segundo os autores, correspondem à articulação de um aparato neuromotor em desenvolvimento, o grau de estimulação e as metas que o próprio bebê se propõe.

Será que todos os bebês passam por estas sequências de desenvolvimento? Pelas razões acima expostas fica evidente que não, pois o desenvolvimento é compreendido como sendo o produto da ação conjunta da programação maturativa, com as circunstâncias ambientais e as particularidades do próprio bebê (PALACIOS; MORA, 2004).

A partir dos dois anos até a adolescência é a extensão e o refinamento do controle sobre o corpo e movimentos que se destacam no desenvolvimento físico e motor. De acordo com Palacios, Cubero, Luque e Mora (2004), tais fatores os levaram a afirmar que esta etapa é de grande importância para o desenvolvimento psicomotor tanto no que tange o âmbito da ação quanto o da representação (simbólico).

O desenvolvimento físico agora será mais linear até a chegada da adolescência, período que ocorrerá um novo estirão tanto de altura quanto peso. Em média, a criança cresce de 5 a 6 cm por ano e tem aumento de peso de 2 a 3kg (PALACIOS, et al., 2004).

O córtex pré-frontal, como dissemos anteriormente, responsável pelo planejamento, controle das condutas complexas e o comando das funções cognitivas, desenvolve-se mais lentamente. Um exemplo abordado por Palacios et al. (2004) é o da atenção. Segundo os autores, a atenção é controlada por estruturas cerebrais subcorticais e vai passando gradualmente para o controle pré-frontal, tornando-se assim mais consciente e estável. Outro aspecto relevante é a continuidade da mielinização dos neurônios, principalmente os motores até aproximadamente

Anotações 

os cinco anos. Seguindo a lógica de amadurecimento, agora serão os movimentos dos membros inferiores que terão maior aperfeiçoamento e dos músculos que controlam o movimento dos pulsos e dos dedos, de tal forma que tanto a motricidade grossa quanto a fina terão um salto significativo no desenvolvimento.

Palacios et al. (2004), apontam que as mudanças que ocorrem durante esses anos no desenvolvimento psicomotor estão relacionadas ao progresso da coordenação motora e a independência. Esta se refere à capacidade de controlar de forma separada cada segmento motor, por exemplo, com uma mão fazer um movimento complexo como pintar sem mover a outra. Já a coordenação supõe a associação de dois ou mais padrões motores originalmente independentes formando um movimento complexo, como correr e bater bola ao mesmo tempo. No quadro (2), a seguir, apontaremos algumas aquisições motoras no período de dois a seis anos.

Anotações 

Quadro 2: Aquisição de destrezas motoras no período de dois a seis anos

2 - 3 anos	
<ul style="list-style-type: none"> • Corre, em contraposição ao andar rápido. • Manter-se durante alguns segundos sobre um pé só. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogar uma bola com a mão sem mover os pés do lugar. • Utilizar a colher para comer. • Fazer garatujas.
3 – 4 anos	
<ul style="list-style-type: none"> • Subir escadas sem apoio, colocando um só pé em casa degrau. • Andar alguns passos mancando. • Pular entre 40 e 50 cm de distancia. • Andar de triciclo • Usar tesouras para recortar papel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escovar os dentes. • Vestir uma camisa. • Abotoar e desabotoar botões. • Desenhar linhas e fazer desenhos com contornos. • Copiar um círculo.
4 – 5 anos	
<ul style="list-style-type: none"> • Descer escadas com desenvoltura e sem apoio, colocando um pé em cada degrau. • Correr mancado (cinco pulos em média). • Saltar entre 60 e 80 cm de distância. • Maior controle para começar a corre, parar e girar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cortar uma linha com tesouras. • Dobrar papel, usar punção para furar, colorir formar simples. • Utilizar o garfo para comer. • Vestir-se sem ajuda. • Copiar um quadrado.
5 – 6 anos	
<ul style="list-style-type: none"> • Andar sobre uma barra de equilíbrio. • Bom controle da corrida: arrancar, parar e girar. • Saltar uns 30 cm de altura e cerca de 1m de distância. • Lançar e pegar bolas como crianças mais velhas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a andar de bicicleta e a patinar. • Marchar ao ritmo de sons. • Usar faca, martelo, chave de fenda. • Escrever alguns números e letras. • Copiar um triângulo e, posteriormente um losango.

Fonte: Adaptada de Palacios et al. (2004).

Anotações 

Estes são comportamentos motores visíveis, mas para a sua realização a criança teve que construir habilidades como a de estruturação do espaço e tempo, do controle do tônus muscular, de equilíbrio e da respiração. Respaldados nos estudos de Palacios et al. (2004), descreveremos brevemente cada uma destas habilidades.

O tônus muscular corresponde à capacidade de resistência e elasticidade dos músculos. Parte do controle tônico é involuntário e está ligada a atividade intramuscular espontânea e a seu controle neurológico, outra parte é passível de controle voluntário. Gradualmente, mediante suas experiências, as crianças vão aprendendo a controlar seu tônus muscular de acordo com o objeto a ser manipulado, de modo a perceber que a tensão muscular utilizada para levantar um baú não é a mesma para levantar uma almofada. Palacios et al. (2004) afirmam que esse processo não é importante somente para adequar a ação ao seu objetivo, mas também trabalha a representação e o controle voluntário do próprio corpo. Outro aspecto relacionado ao tônus muscular diz respeito ao controle da atenção. A hipertonia tende a dificultar a manutenção da atenção, enquanto o relaxamento tende a facilitá-la. Contudo, certo nível de tonicidade deve ser mantido para ter o estado de alerta ativado. Mas por que, eu futuro pedagogo, preciso saber disso? Ora, porque aprender a controlar a tonicidade muscular está diretamente ligado à aprendizagem do controle da atenção, sem a qual não há memória, estabelecimento de conceito etc.

O equilíbrio é facilitado no primeiro ano de vida em razão do crescimento do cerebelo e é condição *sine qua non* de nosso movimento e ações. Nossa autonomia funcional e independência motora dependem da manutenção do equilíbrio. Imagine se ao andarmos tivéssemos que investir energia e atenção para nos mantermos equilibrados? Este controle está submetido a mecanismos neurológicos, mas isso não implica na impossibilidade de um controle consciente. Geralmente, não acionamos estas ações motoras de forma consciente, devido ao fato de adquirirmos muito cedo e sem dificuldades essa habilidade. A respiração segue a mesma lógica de desenvolvimento e atuação.

Já a estruturação do espaço está relacionada com a consciência das coordenadas nas quais

Anotações 

nosso corpo se move e nas quais a nossa ação acontece. Assim, desde os planos espaciais mais elementares como para cima e para baixo, frente e trás, até os mais complexos, por exemplo, esquerda e direita, as crianças precisam articular uma significativa noção de representação de seu corpo em relação ao contexto espacial que a circunda. Quanto à estruturação temporal, esta é mais difícil da criança dominar, haja vista não ter uma correspondência perceptiva evidente, como as noções espaciais. A criança consegue situar suas ações e suas rotinas de acordo com alguns ciclos, como o de sono-vigília, manhã-tarde-noite, ontem-hoje-amanhã, mas suas articulações só ocorrem mentalmente requisitando capacidades intelectivas mais complexas.

O estabelecimento da lateralidade é fundamental para o processo posterior de aquisição da escrita, de tal modo que esta deve estar definida até os cinco anos e meio (PALACIOS et al., 2004). Algumas crianças já a definem na primeira infância, outras demoram mais para organizar. Caso não haja uma definição até os seis anos, é indicada uma avaliação apurada para estabelecer um plano de ação específico objetivando auxiliar a criança a lateralizar o movimento, independentemente de ser destro ou canhoto.

Outro aspecto significativo do desenvolvimento psicomotor é o conceito de esquema corporal que se refere à representação de nosso corpo, dos diferentes segmentos corporais, de suas possibilidades de movimento e ação, assim como de nossas limitações. Essa função é construída lentamente como consequência das experiências que realizamos com o corpo e das vivências que dele temos. Segundo Mora e Palacios (apud PALACIOS et al., 2004), “[...] graças a tal representação, conhecemos nosso corpo e somos capazes de ajustar em cada momento nossa ação motora a nossos propósitos” (p.135). Caso não tivéssemos este esquema estabelecido teríamos muita dificuldade, por exemplo, em pegar algo que caísse, amarrar os sapatos, pentear os cabelos etc. Frisamos que esse processo de representação do esquema corporal é fruto de um longo processo de tentativas e de erros, de ajuste progressivo da ação do corpo e os estímulos do meio, como também com os objetivos da ação.

Anotações 

[...] um processo em que a imagem corporal inicial, embrionária e pouco precisa, vai ajustando-se e refinando-se em função das experiências pelas quais se vai passando. O que isso significa é, entre outras coisas, que o esquema corporal não é uma questão de tudo ou nada, mas uma construção progressiva em que novos elementos vão sendo acrescentados como consequência da maturação e das aprendizagens que vão sendo realizadas (PALACIOS et al., 2004, p.135).

Afinal, o que é desenvolvimento psicomotor? A psicomotricidade é o estudo do homem a partir do movimento e da atividade corporal na relação entre organismo e o meio em que ele se desenvolve (PALACIOS; MORA, 2004). A complexidade do desenvolvimento humano nos mostra como nada é isolado e independente. De tal forma, o desenvolvimento motor traz em si um mundo de relações entre psiquismo-movimento. Podemos dizer que a meta do desenvolvimento psicomotor é a aquisição do controle do próprio corpo ao ponto de ser capaz de extrair dele todas as possibilidades de ação e expressão. Destarte, esse desenvolvimento engloba componentes práticos e simbólicos. Práticos pelas ações que o sujeito empreende e simbólico pela representação que constrói do corpo e de suas possibilidades. Isso porque a psicomotricidade

[...] está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, 2011).

DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES PERCEPTUAIS COMPLEXAS

Antes de discutirmos o desenvolvimento das habilidades perceptuais complexas, é importante analisarmos uma questão central na Psicologia, a questão do nativismo x empirismo. A posição nativista discute que o ser humano nasce com sistemas já desenvolvidos ou maturacionalmente determinados para lidar com a experiência. A posição empirista coloca que nossas habilidades são desenvolvidas somente em resultado da experiência.

Anotações 

É claro que essa posição extrema, tanto nativista como empirista é pouco produtiva. Sabemos que o desenvolvimento ocorre em função da maturação de algumas coisas, portanto há certo grau de nativismo, mas também depende das experiências, ou seja, há certo grau de empirismo. O modelo ecológico de Bronfenbrenner é uma alternativa teórica para a resolução dessa questão.

De acordo com esse modelo, vamos discutir como as mudanças observadas no desenvolvimento físico e psicomotor interferem no desenvolvimento perceptivo.

Como já apresentamos na Unidade I, o bebê demora a desenvolver sua acuidade visual, embora tenha boa acuidade auditiva ao nascimento. Vimos também que os bebês preferem objetos que tenham movimentos e padrões coloridos e não mostra preferência para coisas lisas ou monocromáticas. Mas como a criança desenvolve essa “preferência”? Vamos entrar no conceito de aprendizagem perceptiva.

Para se estudar o desenvolvimento da atenção, buscando descobrir o que os bebês preferem, pois se atentam mais tempo a determinados objetos, os pesquisadores utilizam um recurso interessante. Uma câmera de vídeo é posicionada na frente da criança, filmando seus olhos e outra câmera de vídeo é posicionada atrás do bebê, focando o ambiente na sua frente. Um programa de computador é capaz, a partir dos olhos do bebê, calcular e projetar em um monitor, com a imagem da outra câmera, um marcador que indica onde o bebê está olhando e os movimentos dos olhos do bebê. A partir dessas imagens é possível saber para onde o bebê olha e quanto tempo ele gasta focando sua atenção em determinado objeto (BEE, 2003).

Crianças com até dois meses de idade focam sua visão nos objetos que estão próximos, acompanha algum objeto em movimento e olha para o contorno das coisas. A partir dos dois meses de idade, a criança começa a prestar atenção aos detalhes do objeto, movimentando seus olhos em torno de toda a figura, ao invés de olhar fixamente para um ponto.

Existem algumas “regras” que as crianças precisam adquirir para dar sentido ao mundo físico

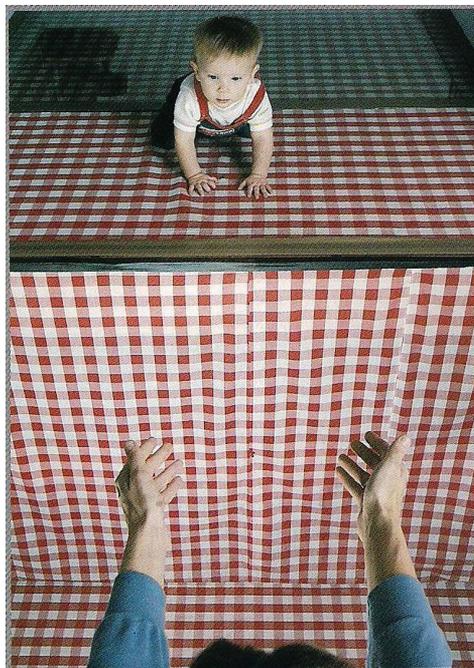
Anotações 

ao seu redor, a partir das suas percepções. Essas regras são as constâncias perceptivas.

- **Constância de Tamanho:** esta corresponde à capacidade do indivíduo perceber o tamanho do objeto como constante, apesar da distância que se encontra (BELSKY, 2010). Isto é, quando vemos um objeto próximo, ele aparenta ter um tamanho, mas quando o vemos ao longe, ele aparenta ser menor.

Sabemos que essa aparência de menor ou maior é devido a distância, mas compreendemos que o tamanho do objeto se mantém constante. Um exemplo disso é observamos um avião no céu. Se olharmos para um pássaro na árvore, aparentemente ele teria o mesmo tamanho do avião no céu, mas sabemos que o avião, apesar de o vemos pequeno, ele é bem maior do que o pássaro. É importante para a constância de tamanho a percepção de profundidade.

Para se estudar a percepção de profundidade existe um experimento muito simples. Esse experimento, chamado de declive visual, consiste em uma mesa com um rebaixamento de um dos lados, coberto com um vidro. Há um padrão xadrez em toda a mesa, isso inclui abaixo do vidro, na porção de declive (vide figura abaixo). Coloca-se o bebê na mesa e uma pessoa fica do outro lado, na posição de declive, chamando pelo bebê. Geralmente, o bebê caminha em direção à pessoa, mas para seu movimento quando chega a posição de declive, pois ele “percebe” a profundidade como não sendo segura continuar. Bebês que não apresentam percepção de profundidade caminham sobre o vidro, sem perceberem o declive abaixo deles (BELSKY, 2010).



- Constância de Forma. É a habilidade de perceber que a forma do objeto é a mesma, apesar dos diferentes ângulos sob os quais ele é visto.
- Constância da Cor. Habilidade de reconhecer que as cores do objeto são constantes a despeito da mudança da quantidade de luz ou sombra sobre elas.

O conjunto de constâncias implica no conceito de Constância do Objeto, que corresponde ao reconhecimento dos objetos permanecerem os mesmos apesar de nossos órgãos dos sentidos fornecerem informações que houve mudança em alguns aspectos (BEE, 2003). Para que o bebê desenvolva o conceito de constância do objeto, é necessário que ele desenvolva o conceito de objeto.

O conceito de objeto envolve duas habilidades. A permanência do objeto, que significa a existência dele mesmo quando fora do campo de percepção, ou seja, quando o bebê não está mais vendo seu objeto, não significa que esse objeto deixou de existir, mas somente que ele não está ao alcance da percepção. Por exemplo, o bebê deve descobrir que quando sua mãe sai pela porta do quarto, ela continua existindo em outro cômodo da casa. A segunda habilidade é a identidade do objeto, que significa que o objeto continua sendo o mesmo. Por exemplo, quando essa mãe retorna, ela é a mesma mãe que era anteriormente e não uma nova mãe.

A criança aprimora a sua atenção sobre as coisas relevantes que ocorrem ao seu redor em função das constâncias perceptivas. Ou seja, a criança aprende a não prestar atenção ao tamanho, forma e cor aparente do objeto, mas atentar para todo o contexto.

Uma das implicações dessas constâncias perceptivas está no aprendizado da leitura. A criança deve “desaprender” algumas constâncias perceptivas para poder aprender a ler. Por exemplo, a constância perceptiva de forma implica que o objeto tenha a mesma forma, independente da posição em que ele se encontre, mas essa regra não é válida para a aprendizagem da leitura. Uma letra não é a mesma em qualquer posição. Por exemplo, o M e o W seriam a mesma letra, em posição invertida, ou seja, pela constância de forma a letra seria a mesma.

Anotações 

O conceito de permanência do objeto foi proposto por Piaget. Segundo Piaget, a partir do conceito de objeto as crianças podem começar a categorizar as coisas. A criança começa categorizando as coisas que ela encontra em seu meio em classes formadas por objetos equivalentes. Chamamos isso de categorização perceptual. As coisas que são percebidas como semelhantes são agrupadas em uma mesma categoria. Com os avanços no desenvolvimento cognitivo, a criança passa a categorizar em classes mais sofisticadas, chamadas de categorização conceitual. Na categorização conceitual não importa mais a percepção que a criança tem do objeto, mas seu conceito (BEE, 2003). Essa habilidade de categorizar e formar classes são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, que veremos mais adiante.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO



Jean Piaget

O maior expoente no estudo do desenvolvimento cognitivo é Jean Piaget (1896-1980). Natural da Suíça, biólogo de formação, analisou o desenvolvimento da inteligência da criança. A preocupação central de Piaget, segundo Rappaport (1981b), foi o sujeito epistêmico que corresponde ao estudo dos processos de pensamento presentes desde a infância inicial até a idade adulta. Essa preocupação reflete a formação básica como biólogo, pois considera que só o conhecimento poderia possibilitar ao homem um estado de equilíbrio interno

Anotações 

que o capacitaria a adaptar-se a meio ambiente. Para Piaget, existe um meio externo que regula e corrige o desenvolvimento do conhecimento adaptativo. Sendo assim, a função do conhecimento é produzir estruturas lógicas que permitam ao sujeito atuar no mundo de formas cada vez mais complexas e flexíveis.

No início de sua atuação, neste campo, era comum os psicólogos do desenvolvimento estudarem a inteligência de uma forma quantitativa objetivando a padronização de testes. Piaget foi trabalhar com Alfred Binet, primeiro criador de um teste de inteligência, chamado Teste Binet. Ajudando na correção desses testes que Piaget notou que crianças pequenas consistentemente davam respostas erradas a certas questões no teste. Piaget não focou sua atenção no fato da resposta da criança ser errada, mas no fato que crianças de idades aproximadas respondiam de acordo com um padrão de erros. Isto é, crianças com idades parecidas erravam as mesmas questões, dando respostas muito semelhantes. Isso levou Piaget a propor uma teoria que explicava que os processos cognitivos das crianças ocorriam de acordo com estágios, sendo que as pessoas exibiam padrões comuns e distintos em cada período de desenvolvimento (BIAGGO, 2003).

Sugestão de Vídeo



Assista ao vídeo e saiba mais sobre Piaget e o desenvolvimento da inteligência.

<http://www.youtube.com/watch?v=_CGu08gXTC4>.

Antes de adentrarmos aos períodos do desenvolvimento propostos por Piaget, iremos discorrer sobre alguns conceitos essenciais para a compreensão do processo de desenvolvimento cognitivo: hereditariedade, esquema, adaptação e equilíbrio.

A hereditariedade corresponde à herança das estruturas biológicas, sensoriais e neurológicas, que subsidiam o surgimento de determinadas estruturas mentais, ou seja, herdamos um organismo que em contato com o meio ambiente vai amadurecer. Desta interação, organismo/

Anotações 

ambiente, resultará o surgimento de determinadas estruturas cognitivas que funcionarão de modo semelhante durante toda a vida do sujeito (RAPPAPORT, 1981b). Cabe lembrar que, por ambiente, entende-se tanto os aspectos físicos quanto os sociais, sendo estas responsáveis pelo aumento significativo da complexidade do processo de adaptação. Haja vista, a criança necessitar desenvolver recursos intelectivos para solucionar uma gama de situações para conviver em um determinado ambiente social.

Os estímulos sociais compreendem os comportamentos, tarefas, conceitos etc., ensinados intencionalmente ou não pelas pessoas que convivemos. No que tange o aspecto físico, Rappaport (1981b), explicita que um ambiente rico em estimulação proporcionará uma profusão de objetos a serem manipulados pela criança, bem como, lugares a serem explorados, oportunidades de observação da natureza entre outros. O plano social será aquele capaz de reforçar e valorizar as aquisições de competência da criança.

O conceito de esquema, segundo Piaget (apud RAPPAPORT, 1981b), “é a unidade estrutural básica de pensamento ou de ação e que corresponde, de certa maneira, à estrutura biológica que muda e se adapta” (p.59). O que seria exatamente isso? Esquema pode ser entendido como uma estrutura mental que proporciona um modelo para ação em circunstâncias similares. Ou seja, quando a criança se encontra em uma situação parecida com alguma que ela já tenha vivido, ela vai se comportar de acordo com o seu esquema, ou seja, esse esquema seria um modelo mental de como agir, alterado pelo processo de adaptação.

Segundo Piaget (1995), a criança busca novos conhecimentos, explorando ativamente seu meio. Ao construir seu entendimento sobre novos conhecimentos, a criança tenta se adaptar ao mundo que a cerca. Essa adaptação, como um processo dinâmico, envolve dois processos muito importantes: a assimilação e a acomodação. Neste contexto, a assimilação seria o processo pelo qual um evento ou experiência é absorvido por um esquema. Vamos a um exemplo. O reflexo, no recém-nascido seria o primeiro esquema, sendo considerado um esquema primitivo. A criança tem o reflexo de sucção, pelo qual ela consegue mamar. A sucção do mamilo da mãe faz parte desse esquema. E quando damos a mamadeira para a

Anotações 

criança? A mamadeira passa a integrar esse esquema de sucção, juntamente com o mamilo do peito da mãe, ou seja, a mamadeira foi assimilada ao esquema de sucção. O processo de assimilação sempre fortalece o esquema.

E quando damos uma chupeta para a criança? A forma com que a criança suga o peito da mãe e a mamadeira não difere, mas a chupeta também não difere na sucção, somente no resultado (não sai leite). Portanto, a chupeta também pode fazer parte do esquema de sucção, por assimilação. O mesmo vale para a ponta do cobertor ou o brinquedo. A partir do momento que a chupeta, a ponta do cobertor ou o brinquedo passam a fazer parte do esquema de sucção, a criança precisa mudar esse esquema, para poder incluir essas novas experiências. Esse processo de modificação do esquema é a acomodação.

O conceito de equilíbrio, em síntese, corresponde ao processo de organização das estruturas cognitivas em um sistema coerente, interdependente, que possibilita ao sujeito um tipo ou outro de adaptação à realidade (RAPPAPORT, 1981b). Nesta perspectiva, o desenvolvimento corresponde a um processo visando atingir formas de equilíbrio cada vez mais eficientes. A cada fase do desenvolvimento, o sujeito consegue atingir uma determinada organização mental que lhe permite lidar com o ambiente. Sendo que a organização mental vai alterando-se de acordo com a capacidade do sujeito de compreender e atuar na realidade de formas mais elaboradas.

Piaget e Inhelder (1995) pontuam que o ambiente físico e social coloca as crianças em situações contínuas que desorganizam o equilíbrio do organismo, levando-o a construir comportamentos adaptativos. O conhecimento, desta forma, viabiliza a organização de novas formas de interação com o ambiente, proporcionando uma adaptação mais refinada e eficiente, sendo sentida pelo sujeito como algo gratificante.

Os estudos piagetianos articulam tanto o aparato biológico quanto o ambiental na busca da construção de uma teoria interacionista do desenvolvimento cognitivo. Como vimos, por meio da adaptação, a criança vai elaborando novas formas de organização mental objetivando a

Anotações 

intervenção plena e adequada com a realidade. Agora, dominando os conceitos básicos e compreendendo a lógica da psicologia genética, estamos prontos para estudar os períodos definidos por Piaget, da evolução da cognição desde o nascimento.

PERÍODO SENSÓRIO-MOTOR

O nascimento da inteligência, segundo Herzberg (1981), se dá justamente no período sensório-motor, entendendo por inteligência a possibilidade de variar os meios e as formas de agir, em decorrência da realização de determinados objetivos. Em outras palavras: um ato realizado com intencionalidade. A criança apresenta ao nascer uma série de mecanismos inatos que lhe auxiliarão a lidar com o meio, os reflexos. Esses, irão se adaptar mediante as interações da criança com o meio ampliando as possibilidades de comportamentos.

Este período compreende o desenvolvimento cognitivo do bebê de 0 a 2 anos aproximadamente. Piaget e Inhelder (1995) assim o definiram:

Essencialmente prática, isto é, tendente a resultados favoráveis e não ao enunciado de verdades, essa inteligência nem por isso deixa de resolver, finalmente, um conjunto de problemas de ação (alcançar objetos afastados, escondidos, etc.), construindo um sistema complexo de esquemas de assimilação, e de organizar o real de acordo com um conjunto de estruturas espaço-temporais, e causais. Ora, à falta de linguagem e de função simbólica, tais construções se efetuam exclusivamente apoiadas em percepções e movimentos, ou seja, através de uma coordenação sensório-motora das ações, sem que intervenha a representação ou o pensamento (p.12).

Percebemos a ênfase dada às questões reflexas e práticas, sendo que o processo de assimilação é marcante nesta fase. Isso porque, Piaget e Inhelder (1995) analisaram o período sensório-motor como sendo a da inteligência prática, uma vez que, o grande processo de adaptação é o de coordenar as percepções sensoriais e os comportamentos motores simples, visando adquirir conhecimento do meio circundante.

Piaget, a partir da observação sistemática de crianças desde o nascimento, subdividiu o período sensório-motor em 6 subestágios. O primeiro ocorre desde o nascimento até, aproximadamente,

Anotações 

1 mês de vida e foi denominado de exercício dos reflexos. Neste estágio, o bebê vai aprender a controlar e coordenar seus reflexos. Cole e Cole (2003) pontuam que a importância dada a esta fase por Piaget foi em decorrência de os reflexos iniciais proporcionam as condições para o desenvolvimento porque produzem estimulação, ao passo que são respostas para os estímulos. O exemplo dado pelos autores é a partir do reflexo de sucção pontuando que ao sugar o bebê sente a pressão tátil no céu da boca levando a mais sucção. Justamente o aspecto de produtor de estímulos dos reflexos é o aspecto chave para o segundo subestágio.

O subestágio 2, abrange do 1 ao 4 mês, foi denominado de Reações Circulares Primárias. Circulares pelo caráter repetitivo nele implicado e primária por estar relacionado ao corpo próprio do bebê e ligado aos mecanismos hereditários (HERZBERG, 1981). Este período vai de um a quatro meses de vida do bebê. O segundo subestágio se origina da capacidade de transformar os comportamentos reflexos em função da experiência. A adaptação adquirida neste estágio supõe uma aprendizagem relativa aos novos elementos indicados pelo meio externo. O sugar é um reflexo inato, a partir do qual a mamada, a chupeta, o dedo etc., foram assimilados. Nesse momento, a repetição, por exemplo, do movimento mão/boca da sucção organiza-se em um conjunto sensorio-motor. A criança por, sentir essa ação como prazerosa ,torna-se ativa na sua repetição.

O subestágio 3 vai dos 4 aos 8 meses e é denominado de Reações Circulares Secundárias. Cole e Cole (2003) descrevem que o bebê nesta fase não está mais restrito a manutenção e modificação de ações reflexas e concentradas no corpo como no estágio anterior. A atenção dele agora se dirige ao mundo externo, ou seja, para objetos e resultados. Esse interesse no mundo externo é fonte originária da ação que marca o subestágio, a saber: repetições de ações que promovem alterações interessantes no ambiente. O bebê acidentalmente mexe em um mobile preso ao seu berço e essa ação lhe chama a atenção, fazendo-o repeti-la de modo a obter o mesmo resultado. A diferença de estímulos disponíveis para a criança até agora não era um fator diferencial, mas passa a ser, pois em um ambiente rico em estímulos a criança terá a oportunidade de organizar uma maior gama de esquemas diferentes a partir de

Anotações 

sua ação no meio externo. Herzberg (1981), o considera uma fase de transição entre os atos pré-inteligentes e os ditos inteligentes, haja vista a intencionalidade de passar a coordenar as ações da criança.

O subestágio 4, Coordenação das Reações Circulares, vai do 8º ao 12º mês de vida da criança. O marco dessa etapa é o surgimento da capacidade de coordenar o comportamento para atingir um objetivo, ou seja, a intencionalidade. A criança, neste subestágio, consegue coordenar esquemas elementares de atuação para conseguir algo desejado. Continuando com o exemplo do móvel no berço, agora o bebê não repetirá a ação tal qual a desencadeou a primeira vez, ele intencionalmente procura e pratica as diversas formas para colocá-lo em movimento. Herzberg (1981) ressalta, ainda, não haver planejamento nesta fase, sendo que o bebê age sob os fatos percebidos.

Reação Circular Terciária é a denominação do 5º subestágio do período sensório-motor proposto por Piaget, abrangendo em média do 12º ao 18º mês de vida. Herzberg (1981) caracteriza este estágio como sendo o mais complexo antes do aparecimento da capacidade de representação interna dos acontecimentos. A atitude de experimentação e a busca da novidade marcam as características principais das reações circulares terciárias. A criança se interessa na articulação entre a sua ação e o objeto, por exemplo: ao atirar um brinquedo ao chão percebe que se modificar a forma de jogá-lo alterará também a maneira que esse cai. Essa ação demonstra que a criança está explorando o meio circundante por meio de tentativa e erro. Com esse comportamento, a criança demonstra a capacidade de variar e graduar, ou seja, ter controle voluntário sobre suas ações.

Por fim, o subestágio 6: Início do pensamento representacional. A criança conta agora em média de 18 a 24 meses e começa a basear suas ações em símbolos internos, mentais, ou representações, das experiências anteriores (COLE; COLE, 2003). É possível notar que a criança neste estágio de desenvolvimento passa a utilizar-se da dedução em detrimento da tentativa e erro que marca o estágio anterior. Assim, ela pode iniciar uma determinada ação para resolver um problema e mediante o fracasso interromper a ação e criar mentalmente

Anotações 

a solução. Herzberg (1981) enfatiza a importância da passagem da ação explícita para a representação mental, haja vista, esta ampliar radicalmente as possibilidades de adaptação ao meio. Podemos resolver problemas com maior rapidez e eficiência, pois podemos articular situações, problemas e as soluções a partir de uma representação interna existente, conferindo à ação um papel secundarizado, todavia, não dispensável. Cabe lembrar, que a representação simbólica só é possível pela a apropriação da criança do conceito de objeto.

Anotações 

A tabela (6), a seguir, sumariza os Subestágios do Período Sensório Motor e da Permanência do Objeto.

TABELA 6 - SUBESTÁGIOS DO PERÍODO SENSÓRIO MOTOR E DA PERMANÊNCIA DO OBJETO		
Subestágio/idade (meses)	Características do Subestágio sensório motor	Desenvolvimentos em relação à permanência do objeto
1 (0 – 1)	Esquemas reflexos exercitados: fixação involuntária, sucção, movimento de agarrar, observação.	O bebê não procura por objetos que foram afastados de seu campo visual.
2 (1 – 4)	Reações circulares primárias: repetição de ações que são em si agradáveis.	O bebê orienta-se para o lugar onde os objetos foram afastados da sua vista.
3 (4 – 8)	Reações circulares secundárias: consciência reduzida da relação das suas próprias ações com o ambiente; extensão das ações que produzem mudanças interessantes no ambiente.	O bebê vai alcançar um objeto parcialmente oculto, mas se detém se ele desaparece.
4 (8 – 12)	Coordenação das reações circulares secundárias: combinação de esquemas para atingir um efeito desejado; forma primitiva de resolução de problemas.	O bebê vai buscar um objeto totalmente oculto; permanece procurando na localização original o objeto, mesmo que ele seja movido diante de seus olhos para outro lugar.
5 (12 – 18)	Reações circulares terciárias: variação deliberada das estratégias para a resolução de problemas; experimentação para provocar consequências.	O bebê vai buscar um objeto ao qual observa ser movido, mas não se for movido em segredo.
6 (18 – 24)	Primórdios da representação simbólica: as imagens e as palavras surgem para representar objetos familiares; a utilização de novas estratégias para a resolução de problemas, através de combinações simbólicas.	O bebê vai buscar um objeto escondido, certo de que ele existe em algum lugar.

Fonte: Cole e Cole (2003, p.243).

Rappaport (1981b) afirma que ao final do período sensório motor a criança embora permaneça egocêntrica e autocentralizada em seu entendimento da realidade, percorreu um longo caminho no sentido de conhecimento e adaptação à realidade; mesmo que suas habilidades intelectuais estejam bastante limitadas. Ela encerra esta fase conseguindo alcançar certo equilíbrio, pois terá desenvolvido seus recursos pessoais para resolver uma série de situações por meio da inteligência prática ou sensório-motora.

O modelo proposto por Piaget para a compreensão do desenvolvimento cognitivo fica evidenciado nessa primeira etapa, qual seja: o interjogo organismo e ambiente de modo que os comportamentos apresentados aumentam de complexidade gradualmente. O aumento de complexidade evidencia o fato de que novas ações são submetidas ao processo de acomodação para ampliar os esquemas de intervenção no ambiente. Assim, cada fase subsidia a posterior. No 6º estágio do período sensório-motor, destaca-se o aparecimento da representação. Esta será a base fundamental para o próximo período de desenvolvimento, o Período Pré-operatório.

PERÍODO PRÉ-OPERATÓRIO

O período pré-operatório compreende dos 2 aos 6 anos e também é denominado de inteligência verbal ou intuitiva. Por volta dos dois anos, a criança está desenvolvendo a linguagem de maneira ativa, permitindo utilizar tanto os esquemas sensórios-motores adquiridos quanto começar a desenvolver esquemas simbólicos, como iniciar as atividades em que consegue representar uma coisa por outra. A evolução da habilidade motora associada ao aparecimento da linguagem, mesmo que rudimentar a princípio, amplia consideravelmente o campo de exploração físico e social da criança. O ambiente de convivência da criança não será mais somente o doméstico, de tal forma que ela se empreendera na tentativa de inserção numa sociedade mais ampla (RAPAPPORT, 1981c)

O alcance do pensamento da criança, gradualmente, irá aumentar, mas ainda continua muito

Anotações 

autocentrado, ou seja, egocêntrico e ainda preso eminentemente às ações. Pensamento egocêntrico? Essa foi a definição dada por Piaget para a ausência de esquemas conceituais e de lógica no pensamento da criança. Egocêntrico também devido à impossibilidade de articular pontos de vistas, por não conseguir conceber um mundo do qual não faça parte e confundir-se com objetos e pessoas atribuindo seus sentimentos e pensamentos a eles. As crianças, nesta etapa evolutiva, mistura realidade com fantasia, o pensamento então tem uma tendência lúdica significativa que determina uma percepção distorcida da realidade (RAPPAPORT, 1981c). Por essa razão, a criança dá explicações animísticas e artificialistas para as questões que lhe são feitas, por exemplo: atribui características humanas a animais, plantas e objetos e respostas simplistas como “foi meu pai que fez os rios”.

Sua capacidade de julgamento ainda encontra-se intimamente dependente da percepção imediata, levando-a a cometer erros de lógica formal (RAPPAPORT, 1981c). Piaget organizou um protocolo de avaliação do conceito de conservação para analisar a construção do pensamento formal. As práticas aplicadas envolvem, por exemplo, a apresentação de duas bolas iguais de massa de modelar e questiona-se a criança se ambas têm a mesma quantidade de massa. A seguir, na frente da criança, altera-se a forma de uma das bolas para um cilindro. Como ela está dependente da percepção para formular suas respostas, diz que a forma cilíndrica tem maior quantidade de massa. Essa prática é a de conservação de massa, as outras como de volume, peso, comprimento, quantidade mantêm a mesma lógica até o estabelecimento do período operatório concreto. Segundo Biaggio (2003), as práticas de conservação demonstram outro aspecto característico do pensamento no estágio pré-operatório, a saber, a centralização. A criança consegue somente focalizar um aspecto do estímulo, no caso citado a alteração da forma.

Rodrigo (2004) nos chama atenção para o fato da irreversibilidade do pensamento no período pré-operatório. A criança não consegue refazer mentalmente o processo ao qual observou retornando ao estágio inicial. O que isso quer dizer? No exemplo da conservação de massa, todo o processo é realizado em sua frente, então poderíamos dizer que ela tranquilamente

Anotações 

argumentaria que a única mudança foi a forma e pode ser retomada, sem precisar fazê-lo concretamente. No entanto, ela não consegue perceber que se trata da mesma massa antes e depois de ser manipulada.

O pensamento pré-operatório é estático e rígido, segundo Rodrigo (2004), sendo assim, a criança encontra dificuldades em relacionar os estados iniciais e finais de um determinado processo, ignorando as alterações dinâmicas intermediárias. Biaggio (2003) exemplifica esta característica do pensamento pré-operatório com as mudanças de estado da água, pontuando que a criança não reconhece como sendo água o vapor que sai da panela ou o cubo de gelo.

Outro aspecto característico do pensamento nesta etapa é o Raciocínio Transdutivo. Rodrigo (2004) o define como o “estabelecimento de conexões associativas imediatas entre as coisas ao racionar do particular ao particular” (p.144). Essas conexões podem ou não manter uma lógica entre si. Por exemplo: a criança vê a mãe esquentando água para fazer macarrão, ela associa que toda vez que a mãe esquentar água terá macarrão para o almoço.

A criança agora começará por meio da fantasia a organizar o seu meio ambiente internalizando a sua representação, sendo a imitação um comportamento imprescindível na evolução da socialização (RAPPAPORT, 1981c). Ela brincar de casinha representando a rotina da família, a caixa de papelão poderá virar um carro etc. Há o interesse em outras crianças da mesma idade, mas o brincar é paralelo por não haver uma interação efetiva, assim quando vemos um grupo de crianças brincando de boneca ou carrinho podemos perceber que cada uma está a brincar sozinha. Quanto mais próxima dos 8 anos, menos egocêntrica e mais socializada serão suas ações.

No que tange à linguagem, percebemos tanto a socializada quanto a egocêntrica. A primeira é o estabelecimento de um diálogo verdadeiro com uma intenção comunicante, já a segunda não necessita de um interlocutor. Esta corresponde ao falar sozinha, ação que a criança empreende segundo Piaget, objetivando o treino dos esquemas pré-verbais adquiridos e a passagem gradual do pensamento motor para o pensamento interiorizado (apud RAPPAPORT, 1981c).

Anotações 

Conforme a criança vai se desenvolvendo, a linguagem torna-se cada vez mais socializada, mostrando que seu percurso se dá no sentido da interiorização e da socialização. Essa lógica é defendida por Piaget, pois segundo ele a linguagem socializada é aquela que pode ser compreendida pelas demais pessoas da cultura.

PERÍODO OPERATÓRIO CONCRETO

O período operatório concreto corresponde aproximadamente a faixa etária de 6 a 12 anos e ao contrário do período anterior que Piaget categorizou como de grande desequilíbrio das funções cognitivas, é marcado por avanços intelectuais significativos. A linguagem bem estabelecida, logo socializada, favoreceu a formação de esquemas conceituais organizados pela razão e não mais pela assimilação egocêntrica. A superação do egocentrismo também é percebida no desenvolvimento social da criança, neste período ela será capaz de articular outros pontos de vista e perceber e respeitar os sentimentos e necessidades deles. Rappaport (1982) marca ser esse amadurecimento fundamental para a aquisição da interação social genuína entre os pares. A flexibilidade mental permitirá a compreensão dos jogos de regras alterando as modalidades de brincadeiras que lhe despertam o interesse, sendo este a expressão lúdica maior do ser socializado.

O conhecimento da realidade externa será correto e adequado aos objetos e situações circundantes, podendo assim, trabalhar com os elementos de forma lógica. Doravante a tendência de misturar a fantasia com a realidade sucumbiu dando lugar a uma atitude crítica. Esse comportamento fica evidenciado na dificuldade que a criança tem, nesta fase, de aceitar contradições em seus pensamentos (PIAGET; INHELDER, 1995).

As operações mentais características dessa fase são decorrentes da capacidade de conservação. O conceito de conservação é parte de uma cadeia de desenvolvimento que começou com a permanência do objeto e constância do objeto. No estágio sensório-motor tinha que compreender que os objetos continuavam existindo, mesmo fora do alcance da visão

Anotações 

e que permaneciam os mesmos, ainda que parecessem mudar em certos aspectos (forma e cor). Agora, a criança passa a compreender a existência de aspectos mais abstratos dos objetos, como massa ou peso, que também permanecem os mesmos, apesar de aparentes mudanças (COLE; COLE, 2003).

Alguns exemplos de conservação são: conservação de quantidade de matéria, no qual se muda a forma do objeto, mas a quantidade de massa não é alterada; conservação de quantidade de líquido, onde se mudam os recipientes nos quais esse líquido é colocado, sem alterar sua quantidade. A criança precisa compreender a distinção entre realidade e aparência, ou seja, mesmo que a aparência seja alterada, não necessariamente altera-se a realidade do objeto. Percebe-se que a criança agora é capaz de compreender a reversibilidade das ações e seu julgamento deixa de ser atrelada a percepção, tornando-se conceitual (RAPPAPORT, 1981b).

Assim, espera-se que a criança no estágio operatório concreto fosse capaz de combinar, separar, ordenar e transformar objetos e ações, mentalmente. Essas operações são concretas porque se referem a objetos ou eventos reais, que a criança tenha conhecimento (BIAGGIO, 2003).

PERÍODO OPERATÓRIO FORMAL

Este é o último estágio de desenvolvimento da inteligência com início aos 12 anos e reeditado ao longo da vida. Caracteriza-se pelo fato do sujeito conseguir libertar-se do concreto e é capaz de realizar transformações possíveis na realidade (PIAGET; INHELDER, 1995). O adolescente no estágio operatório formal adquire a habilidade de pensar sistematicamente sobre todas as relações lógicas presentes em um problema. Diferente do estágio operatório concreto, onde pensar e manipular mentalmente as coisas requeria considerar coisas concretas, nesse estágio é possível manipular conceitos abstratos como o amor, fantasia, justiça, democracia etc. Os adolescentes exibem interesse por ideias abstratas, assim como se preocupam com o próprio processo de pensamento. Discutir e criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de

Anotações 

conduta, assim, questionando os valores morais de seus pais e construir normativas próprias forjando sua autonomia (RAPPAPORT, 1982).

A tabela (7), a seguir, apresenta os estágios do desenvolvimento cognitivo de acordo com Piaget e uma síntese das principais características de cada etapa.

TABELA 7 - Estágios do desenvolvimento cognitivo segundo Piaget

Idade	Estágio	Descrição
Nascimento a 2 anos	Sensório-Motor	As realizações dos bebês consistem em grande parte na coordenação de suas percepções sensoriais e em comportamentos motores simples. Não reconhecem a existência de um mundo externo a eles.
2 a 6 anos	Pré-Operatório	A criança pequena pode representar a realidade para si mesma através do uso de símbolos, incluindo imagens mentais, palavras e gestos. Além disso, as crianças frequentemente não conseguem distinguir seu ponto de vista dos outros.
6 a 12 anos	Operatório Concreto	Quando entram na segunda infância, as crianças se tornam capazes de operações mentais, ações internalizadas que se ajustam em um sistema lógico. O pensamento operatório permite que as crianças mentalmente combinem, separem, ordenem e transformem objetos e ações. Essas operações são consideradas concretas porque são realizadas na presença de objetos e eventos que estão sendo considerados.
12 a 19 anos	Operatório Formal	Na adolescência, a pessoa em desenvolvimento adquire a habilidade de pensar sistematicamente sobre todas as relações lógicas presentes em um problema. Os adolescentes exibem um vivo interesse por ideias abstratas e no próprio processo de pensamento.

Fonte: Bee (2003).

Anotações 

DESENVOLVIMENTO MORAL

A aquisição de comportamentos e valores morais desperta interesse dos filósofos, sociólogos e psicólogos. Biaggio (2003) cita como significativo o fato de Freud, Durkheim, Mead, Parsons e outros tomarem como necessário o conceito de atitude moral ao estudo das teorias psicológicas.

Segundo Biaggio (2003, p. 216), “a moralidade ou consciência é compreendida pelos psicólogos como o conjunto de regras culturais que foram internalizadas pelo indivíduo” entendendo por internalizadas as regras que são obedecidas na ausência de incentivos de sanções sociais. O desenvolvimento moral é fundamental para o estabelecimento de um convívio social minimamente harmonioso.

No presente estudo, optamos por apresentar a você a concepção de moralidade de Kolberg (apud BIAGGIO, 2003), por este ampliar a teorização proposta a partir dos preceitos piagetianos de desenvolvimento cognitivo. Você poderá perceber que os estágios preconizados pelo autor coadunam com os períodos cognitivos acima discutidos.

Kohlberg apontou seis estágios do desenvolvimento moral da criança, que tem relação com as experiências que a criança mantém com sua família, principalmente com o adulto de referência, dentro do conceito de referência social. Os seis estágios enquadram-se em três níveis:

O Nível I denominado Pré-convencional ou pré-moral. Segundo Biaggio (2003), a criança responde a regras culturais sob rótulos de bom e mau, certo ou errado, contudo sua interpretação está relacionada as consequências físicas ou hedonistas (punição ou prêmio). Este nível é dividido nos seguintes estágios:

- Estágio 1 – Orientação para a punição ou a obediência: as crianças aderem às regras para evitar punição; obedecer por obedecer; evitar danos físicos às pessoas e à propriedade; poder superior das autoridades. As crianças, nesse estágio, apresentam um ponto de vista egocêntrico; não reconhecem o interesse dos outros, nem reconhecem que eles sejam diferentes do seu próprio interesse; não relaciona dois pontos de vista; confusão da pers-

Anotações 

pectiva da autoridade com a sua própria perspectiva.

- Estágio 2 – Hedonismo instrumental relativista: as crianças seguem as regras somente quando fazê-lo é do seu interesse imediato; agir para satisfazer seus próprios interesses e necessidades e deixar que os outros façam o mesmo; encarar a justiça como uma troca equitativa. Nesse estágio, há uma perspectiva individualista concreta: consciente de que todas as pessoas têm seus próprios interesses e que esses interesses entram em conflito, por isso, o certo é relativo.

No Nível II, intitulado Convencional, as crianças compreendem como valioso em si mesmo manter as expectativas da família, do grupo ou da nação, sem levar em consideração outras consequências imediatas. Segundo Biaggio (2003), a atitude, nesta fase, não só revela o conformismo com a ordem social vigente, mas envolve a participação ativa para a sua manutenção. Fazem parte deste nível o:

- Estágio 3 – Moralidade do Bom Garoto, de manter boas relações: as crianças correspondem ao que é esperado pelas pessoas próximas; ter bons motivos e mostrar interesse pelos outros; manter relacionamentos mútuos mediante a confiança, lealdade, respeito e gratidão. Há uma perspectiva de um indivíduo nos relacionamentos com outros indivíduos: consciência dos sentimentos, acordos e expectativas compartilhadas; capacidade para relacionar pontos de vista por meio do conceito moral. Esse estágio faz parte do nível convencional de desenvolvimento da moralidade.
- Estágio 4 – Autoridade mantendo a moralidade: a característica principal é defender a lei e manter a instituição. Há perspectiva de um indivíduo em relação ao grupo social. Há um grande respeito à autoridade e as regras fixas.

O nível III, Pós-convencional ou moralidade de princípios morais aceitos conscientemente, compreende o esforço nítido para que independente da autoridade o jovem possa definir valores morais e princípios que tenham validade e aplicação (BIAGGIO, 2003). Faz parte desse nível, os seguintes estágios:

- Estágio 5– Moralidade do contrato social e de lei democraticamente aceitos: as pessoas, nesse estágio, estão conscientes de que as pessoas defendem vários valores e opiniões;

Anotações 

obrigação à lei devido ao contrato social. Há uma perspectiva do indivíduo racional consciente dos valores e dos direitos dos outros.

- Estágio 6 – Orientação para princípios individuais de consciência: as pessoas seguem os princípios éticos autoescolhidos; crença na validade dos princípios morais universais. Há uma perspectiva de um ponto de vista moral dos quais derivam os arranjos sociais.

Sugestão de Vídeo



Assista ao vídeo Desenvolvimento Infantil – A construção da moralidade, disponível no link <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/pensamento-infantil-construcao-moralidade-511449.shtml>>.

Neste vídeo, você poderá conhecer melhor os estágios do desenvolvimento moral e ver alguns exemplos de como a criança e o adolescente reagem às regras em cada estágio.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A partir da permanência do objeto, as crianças podem começar a categorizar as coisas. A criança começa categorizando as coisas que ela encontra em seu meio em classes formadas por objetos equivalentes. Chamamos isso de categorização perceptual. Coisas que são percebidas como semelhantes são agrupadas em uma mesma categoria. A criança que tem familiaridade com cachorro (aqui ela chama de “au-au”) pode categorizar o gato da avó também como “au-au”, até que alguém ensine que o gato não é “au-au”, mas é “miau”. Essa categoria é formada pela percepção do animal (quatro patas, rabo, focinho etc.). Com os avanços no desenvolvimento cognitivo, a criança passa a categorizar em classes mais sofisticadas, chamadas de categorização conceitual. Na categorização conceitual não importa mais a percepção que a criança tem do objeto, mas seu conceito. Uma boneca e um carrinho podem ser classificados em uma mesma classe, não de acordo com uma categoria perceptual, pois uma boneca é muito diferente de um carrinho, mas em uma categoria conceitual – uma

Anotações

classe de brinquedo, pois uma boneca e um carrinho podem ser brinquedos.

Essas habilidades de categorizar e formar classes são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem. O que seria a linguagem? Podemos definir a linguagem como sendo um sistema arbitrário de símbolos, que tomados em conjunto, tornam possível transmitir e compreender uma variedade infinita de mensagens. Isso significa que quando conversamos, usamos um sistema de sons específicos, chamados de fonemas, que são compreendidos pelas pessoas que compartilham desse sistema. Quando escrevemos ou lemos, usamos um sistema equivalente de símbolos gráficos, que podem ser traduzidos em símbolos sonoros (fonemas) e compreendidos (BEE, 2003).

Somente os humanos têm linguagem? Pesquisas recentes na área apontam que somente os humanos seriam capazes de formular e utilizar um sistema de símbolos arbitrários para compor um sistema de linguagem. Esses mesmos estudos apontam que alguns animais podem criar sistemas de comunicação, mas não um sistema de símbolos. Essa comunicação pode ser por cheiro, como é o caso das formigas que se guiam pelo ferormônio de outras formigas, andando em fila. Alguns macacos também podem desenvolver sistemas de comunicação, mas eles não seriam capazes de criar símbolos (BELSKY, 2010).

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Para entendermos a criação de um sistema arbitrário de símbolos para formação da linguagem, é necessário discutirmos a capacidade de categorização. As crianças são capazes de categorizar os eventos em três classes. A primeira delas, a mais simples, seria a classe por similaridade. Objetos parecidos são categorizados em uma mesma classe. Por exemplo, um carrinho de brinquedo, feito de metal e outro feito de madeira, podem ser categorizados em uma mesma classe, a classe de carrinhos de brinquedo. Uma boneca de marca famosa e outra boneca sem marca, vendida em comércio popular podem ser categorizadas em uma mesma classe, a classe de bonecas. Um cachorro da raça Rottweiler e outro da raça Pequinês,

Anotações 

apesar de muito diferentes, podem ser categorizados na classe de cachorros.

A segunda classe é mais sofisticada, pois requer o uso de conceitos. É a classe por função. Nessa classe, os objetos e eventos são categorizados, não pela semelhança física, mas pela função que eles têm. Por exemplo, a classe dos brinquedos. Nessa classe carrinhos e bonecas, que não fazem parte da mesma classe por similaridade, podem fazer parte da mesma classe, devido à função comum que eles têm – ambos podem ser usados como brinquedos.

A terceira classe é a mais sofisticada delas, pois requer conceitos abstratos. É a classe arbitrária. Recapitulando, na classe por similaridades físicas, os objetos são categorizados de acordo com suas semelhanças. Diversos estudos (STROMER; MCKAY, 1993) mostram que várias espécies animais conseguem formar essas classes. Na classe por função, os objetos são categorizados de acordo com suas funções. Estudos mostram que somente alguns animais conseguem formar esse tipo de classe (SIDMAN, 1998). Crianças com atrasos severos no desenvolvimento também são capazes de formar classes por similaridades e por função. Na classe arbitrária, as coisas, eventos, objetos, são categorizados, não pela semelhança e nem pela função, mas de acordo com regras arbitrárias, definidas pela comunidade verbal. A comunidade verbal é o conjunto de pessoas que compartilham da mesma linguagem. Por isso, que essa classe é a mais sofisticada delas, porque ela é formada de acordo com regras arbitrárias, definidas pela sociedade.

Agora, vamos aos exemplos de como essas classes ocorrem, assim fica mais fácil entendê-las. O bebê, a partir do momento que sua visão atinge seu ápice, isto é, ele se torna capaz de ver as coisas com a mesma qualidade que os adultos conseguem, ele começa a interagir com diferentes objetos ao seu redor. Biologicamente, a criança começa a apresentar crescimento dos músculos e endurecimento dos ossos, ocorre maior mielinização dos neurônios, a criança começa a explorar o ambiente, buscando novos objetos que chamam a atenção. A audição da criança já era boa, portanto ela era capaz de distinguir diferentes sons. A criança vê, ouve, interage e começa a balbuciar. O balbucio seria a primeira expressão de linguagem da criança. Nesse ponto, há uma divergência entre dois autores eminentes da psicologia do

Anotações 

desenvolvimento. Para Piaget, o balbucio ocorre em função do amadurecimento das funções cognitivas e por essa razão a criança começa a externalizar sua linguagem. Como ela ainda não tem musculatura suficiente para articular a fala, ela externaliza sua linguagem na forma de balbucio. Para Vygotsky, o balbucio é a internalização da linguagem. A criança ouve, tem contato com a linguagem falada pelas pessoas ao seu redor e começa a internalizar essa linguagem, expressando seu treino na forma de balbucio.

Deixando de lado as divergências entre Piaget e Vygotsky, o que importa é que o balbucio seria a primeira linguagem da criança. Nessa fase, ela entra em contato com a linguagem falada em sua comunidade verbal. Ela aprende a distinguir a língua falada pelos seus pais, aprendendo com eles essa linguagem. Ou seja, a família desempenha um papel fundamental na aquisição da linguagem. É a família que fornece o primeiro contato com a linguagem falada, onde a criança aprende sua língua materna. Mas não só. A família é importante no processo de estimulação. Um ambiente rico em estimulações facilita o desenvolvimento da criança. Um ambiente onde tenha objetos de cores diferentes, formatos diferentes, texturas diferentes é um ambiente rico em estimulações visuais e táteis. A família deve propiciar um ambiente rico em estimulações sonoras, onde a criança possa aprender diversas palavras, enriquecendo seu vocabulário. Além de tudo isso, um ambiente rico em afeto e atenção, onde ela, a criança, possa se desenvolver psicologicamente, aprendendo a lidar com suas emoções e sentimentos.

É na família que a criança tem contato com sua primeira linguagem, sua língua materna. Você já observou que na maioria das vezes quando um adulto tenta interagir com uma criança pequena, ele fala com uma linguagem infantilizada, próxima da linguagem de um bebê? É correto fazer isso? É correto em termos. Esse tipo de linguagem infantilizada, utilizada pelo adulto, pode ser útil para o estabelecimento de vínculo. Ou seja, para mostrar simpatia e receptividade. Mas do ponto de vista do aprendizado da língua, muitos educadores apontam que seria errado.

A criança aprende a língua a partir da interação com outras pessoas da sua comunidade verbal, ou seja, pessoas que falam a mesma língua. A criança pequena tem a família como

Anotações 

a principal e quase única fonte de interação social. Crianças mais velhas têm a escola como ambiente de interação social e aprendizado, além da família. Se as pessoas da família falam errado, a criança aprende a se comunicar usando as palavras erradas, faladas pela família. Só depois que ela tem acesso a outras formas de aprendizado, com interações sociais com outras pessoas que falam corretamente, é que a criança percebe que sua linguagem difere daquela usada pelas outras pessoas, e aprende a pronúncia correta. Geralmente, esse aprendizado vai ocorrer na escola.

Em função da interação com diferentes objetos, sons e a língua falada pela comunidade verbal, a criança começa a formar as primeiras classes (categorização) por similaridade física. Ela vê seu cachorrinho de pelúcia e vê seu cachorro de verdade. Ela começa a categorizar o animal e o brinquedo em uma mesma classe, de acordo com a similaridade. Mas não é só isso, ela aprende o nome dado a esses objetos – “cachorro”. Então, na verdade ela formou uma classe com três objetos, o cachorro de verdade, o cachorro de pelúcia e o som do nome “cachorro”. Depois, a criança aprende que pode categorizar na mesma classe um desenho do cachorro. O desenho não tem similaridade com o animal, principalmente se for um desenho estilizado, mas ele representa a mesma coisa.

A criança passa a formar classes de eventos, objetos e coisas que ela interage, adicionando novos elementos nessas classes. Ela começa a criar classes formadas por objetos equivalentes, ou seja, eles não são iguais e nem tem a mesma função, mas representam a mesma coisa. É o começo do simbolismo pela criança.

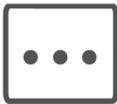
Agora, vamos a outro exemplo. A criança mora em uma casa. Ela vê figuras desse objeto. Aqui, ela estabelece uma relação entre o objeto real CASA e a figura da casa. O objeto real e a figura passam a fazer parte da mesma classe por similaridade. Ela sabe que o nome da construção física onde ela reside é casa. Imediatamente, ela estabelece a relação entre o objeto real CASA, a figura da casa e o nome desse objeto “CASA”. Aqui, a relação com o som da palavra casa não pode ser por similaridade, nem por função, pois não é possível morar em um conjunto de fonemas. Essa relação é arbitrária. A comunidade verbal definiu que o nome

Anotações 

daquele objeto seria “CASA”, que em outras comunidades verbais recebe outro nome, como HOUSE, em inglês, MAISON em francês, HAUS em alemão, e em japonês.

Quando diferentes coisas passam a fazer parte de uma mesma classe, elas se tornam equivalentes. Então, podemos dizer que a figura da casa é equivalente ao objeto real casa e som do nome desse objeto é equivalente à figura e ao objeto. É por essa razão que as palavras adquirem significado. O significado, pela criança, é aprendido a partir do objeto real e estendido a todos os membros da classe em que ele faz parte. Um novo membro, posteriormente, é adicionado à classe quando a criança começa a aprender a ler e escrever. Ela adiciona a palavra escrita casa. Esse é o processo de alfabetização.

Existem diferentes procedimentos de ensino, baseados nesses conceitos de aquisição de linguagem. Procedimentos de ensino baseados no paradigma de equivalência têm se mostrado eficazes, tanto para analisar e avaliar os processos envolvidos nas tarefas de leitura e escrita, assim como desenvolver intervenções para crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.



Você Sabia

Crianças que crescem em famílias bilíngues demoram mais tempo para começar a falar. Isso ocorre em função do conflito entre as diferentes linguagens que a criança tem acesso. Ela precisa interpretar e analisar qual língua está sendo falada. Quando a criança começa a falar, é comum ela misturar as línguas em uma mesma sentença, por exemplo, ela começa a frase falando em português e a termina falando em espanhol, ou substitui algumas palavras por seu equivalente na outra língua.



Leitura Complementar



LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Martha Kohl de; DANTAS, Heloysa de Lima. Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

CATANIA, A. C. Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição. Porto Alegre: Artmed, 1999.

O desenvolvimento da linguagem é um aspecto importante na socialização e desenvolvimento intelectual das crianças falantes. A leitura complementar desta unidade tem por objetivo apresentar a você alguns fatores de risco para o desenvolvimento da linguagem, bem como o papel do educador enquanto um possível agente protetor ao constatar e encaminhar uma criança a intervenções necessárias para a retomada de seu desenvolvimento normal. Aproveite!

Leitura Complementar



PROBLEMAS DE DESENVOLVIMENTO E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Jaime Luiz Zorzi

O papel da família é inegável. Desde pequeno, talvez até mesmo antes de nascer, o bebê é interpretado em todas as suas expressões, mesmo quando ainda não tem intenção comunicativa.

Em que faixa etária inicia-se a aquisição da linguagem?

A aquisição da linguagem verbal, que implica o uso de palavras, tem início, em geral, entre os 12 e 24 meses de idade, sendo que os 18 meses corresponde à idade média de tal aquisição. Entretanto, antes do aparecimento das primeiras palavras, observa-se, desde o bebê muito pequeno, o desenvolvimento de um complexo sistema de comunicação denominado não-verbal, com intencionalidade cada vez mais bem definida, e que envolve a expressividade corporal, os movimentos, gestos, olhares, vocalizações, choro e assim por diante. Portanto, mesmo antes de adquirir linguagem verbal, o bebê pode já possuir uma experiência muito grande em comunicação. O desenvolvimento dessas habilidades pode ser acompanhado ao longo do crescimento do bebê, servindo também de indicativo da formação de uma boa ou má competência comunicativa.

Mamadeira e chupeta após 2 anos de idade podem prejudicar o desenvolvimento da fala?

Mamadeira e chupeta são acessórios infantis de uso variado pelo mundo afora. No Brasil, tanto a

Anotações 

mamadeira como a chupeta fazem parte dos “equipamentos” que os pais costumam comprar para cuidar de seus filhos. Muitos pais nem imaginam que este uso é influenciado por questões culturais e que ele pode ser até mesmo dispensável, ou que pode ser retirado muito cedo, principalmente para aquelas crianças com um bom desenvolvimento. Uma vez introduzido, o que é muito frequente entre nós, o uso sistemático e prolongado de tais acessórios tende a gerar hábitos, uma vez que está ligado a ações e sensações que podem trazer prazer, conforto e assim por diante. Assim sendo, muitos pais têm dificuldades para propor a retirada da chupeta e da mamadeira, porque a criança pode “sofrer” pela falta, e também porque a mamadeira é uma forma simples e pouco trabalhosa de alimentar a criança. Acrescente a isso o medo, muito constante, de que ela venha a perder o interesse por tomar leite, alimento considerado como fundamental pela nossa cultura. Enfim, por uma série de razões, muitas crianças acima dos 2 anos continuam fazendo uso da chupeta e da mamadeira o que, de fato, pode trazer prejuízos para o desenvolvimento da fala. Uma série de fatores pode ser determinante. No caso da chupeta, o tempo de uso, o como chupa (muitas vezes de lado ou com a argola enfiada dentro da boca), a conformação anatômica da chupeta, a qualidade do material, a frequência diária (algumas passam o dia todo com a chupeta na boca, sem retirá-la nem mesmo para falar). Quanto à mamadeira, influenciam fatores semelhantes, como o tempo de uso, a frequência diária, a conformação do bico, o tamanho do furo para a saída do leite a posição em que a criança se alimenta, o fato de evitar alimentos mais sólidos porque já está saciada com o leite, etc. Desta forma, a fala pode vir a sofrer as consequências de alterações provocadas na condição muscular e até mesmo anatômica da boca, uma vez que estes acessórios podem vir a prejudicar inclusive o crescimento ósseo da boca e da face. Existe algum estudo a respeito de bebês prematuros e aquisição da linguagem?

A prematuridade é um dos fatores de risco em termos de aquisição de linguagem. Os prematuros, principalmente os de baixo peso, vêm ao mundo numa condição de fragilidade geral bastante acentuada que costuma colocá-los numa situação de risco, não só de sobrevivência, mas também de possíveis dificuldades quanto ao desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem, as quais se manifestariam mais tardiamente. É comum encontrarmos na literatura especializada, assim como na prática clínica, indicativos de uma relação não obrigatória, mas possível, entre prematuridade e distúrbios de linguagem.

Quais fatores são determinantes para o bom desenvolvimento da comunicação infantil?

Podemos apontar uma série de fatores que determinam um bom desenvolvimento da comunicação infantil. Em primeiro lugar, as condições físicas ou orgânicas, como a integridade do sistema nervoso e da audição. Devemos, entretanto, ir além e salientar a importância dos seguintes aspectos: ter o que comunicar: isto significa que quem comunica, transmite uma mensagem, ou seja, fala a respeito de seus desejos, experiências, conhecimentos, valores e sentimentos. Estamos considerando, portanto, a formação de conteúdos mentais e nisso tem um papel fundamental à própria constituição da inteligência. Quer dizer: não basta ter algo em mente que pode ser comunicado. Há que se ter um

Anotações 

desejo de transmitir alguma coisa para alguém. O homem é um ser social e o que o caracteriza como tal é sua vida de relação, sua capacidade, impulso e necessidade de interagir, e é isso tudo que está por trás do querer dizer. Aqui falamos dos aspectos afetivos e sociais do desenvolvimento. Ter uma forma para comunicar: possuir algo para ser expresso e querer fazer com que isso chegue até alguém depende, fundamentalmente, de estar de posse de um meio ou forma que permita a comunicação. Estamos falando, portanto, da aquisição de um meio de comunicação, que pode ser ou não verbal, implicando na capacidade de usar gestos, desenhos, expressões corporais, vocalizações e palavras faladas e escritas. Ter um interlocutor: de que adiantaria ter algo para dizer, um desejo de dizer e uma forma para fazê-lo caso não houvesse alguém para ouvir ou interagir. Aqui estamos frente à importância do papel do outro, não só como nosso ouvinte, mas também como aquele que nos fornece o instrumental simbólico a ser usado na comunicação. De uma maneira simplificada, podemos dizer que a formação dos conteúdos mentais, ou de nossa linguagem interior, está diretamente ligada ao desenvolvimento cognitivo e que, alterações neste aspecto podem interferir na aquisição da linguagem, predominantemente em termos semânticos e de compreensão. Por outro lado, os distúrbios que atingem a capacidade relacional ou interativa/social também estarão se manifestando em termos de linguagem, principalmente quanto ao aspecto pragmático, ou seja, nas funções e objetivos da comunicação. Por sua vez, dificuldades quanto à aquisição dos próprios mecanismos de comunicação, no caso verbal, caracterizam as alterações de linguagem propriamente ditas, como os distúrbios específicos da linguagem.

Os estímulos familiares são fundamentais nessa aquisição?

O papel da família é inegável. Desde pequeno, talvez até mesmo antes de nascer, o bebê é interpretado em todas as suas expressões, mesmo quando ainda não tem intenção comunicativa. Assim sendo, o adulto já atribui ao bebê uma capacidade de comunicar na medida em procura dar um sentido para seus gestos, movimentos, expressões, vocalizações e outras de suas manifestações. O adulto, desta forma, desempenha, no mínimo, um duplo papel. Por um lado, aquele de interlocutor, na medida em que se coloca numa posição de quem escuta e também de quem fala com o bebê e, por outro lado, o papel de “modelo”, uma vez que é também o adulto que apresenta, para a criança, a língua que ela irá adquirir. Dificuldades ou carência destes tipos de relações podem comprometer o processo de aquisição da linguagem por parte da criança.

Pais ansiosos podem prejudicar o desenvolvimento normal da linguagem?

Parece que o problema não é simplesmente se os pais são ansiosos ou não. A questão é o quanto de ansiedade pode estar presente e o tempo que ela tende a perdurar. Seguramente, todos nós criamos expectativas em relação ao desenvolvimento de nossos filhos. Isto, por sua vez, gera uma certa ansiedade, que pode ser até mesmo saudável na medida em que tenham um impacto estimulante sobre eles. Ficamos ansiosos para que eles andem, falem, comam sozinhos e assim por diante. Esta expectativa nos leva a incentivá-los a andar, a comer, a falar, o que pode chegar até eles como uma forma

Anotações 

de dizer “Vamos, você é capaz”; “Eu gosto de ver você crescer e aprender coisas novas...” Fatos como estes podem ser favoráveis para a aprendizagem uma vez que a criança sentirá prazer, não só pelas novas conquistas, mas também pelo efeito positivo que elas têm sobre seus pais. Entretanto, uma ansiedade em dose excessiva e mais duradoura, pode ter o efeito inverso. Expectativas muito altas a respeito do desenvolvimento dos filhos, ou inseguranças em níveis elevados, são fatos que podem vir a causar desequilíbrios na criança. Superestimar capacidades, ou subestimar-las, reflete ansiedades que podem vir a interferir de modo negativo no desenvolvimento infantil, inclusive de linguagem.

Quando pais e profissionais da saúde e educação devem ficar alertas?

Desenvolvimento infantil é uma questão de saúde, não só física mas, acima de tudo, também mental. A aquisição da linguagem, assim como o desenvolvimento de capacidades comunicativas em geral, deve merecer a máxima atenção uma vez que são indicadores preciosos de um processo evolutivo que pode estar ocorrendo bem ou não. Podemos acompanhar este processo de aquisição de competências comunicativas desde muito cedo. Um bebê saudável, deste ponto-de-vista é interativo, interessado pelo ambiente e, acima de tudo, pela face e pela voz das pessoas. Por volta dos oito meses, em média, os bebês evidenciam uma habilidade comunicativa não verbal já suficiente para expressar muito de sua vida mental. Essa habilidade aumentará de modo significativo nos meses seguintes. Não devemos, e nem precisamos, ficar esperando até dois anos ou mais para sabermos se uma criança tem ou terá dificuldades de comunicação. Problemas mais graves podem ser detectados muito mais cedo, permitindo um diagnóstico precoce e uma intervenção mais efetiva. Os pais, quando leigos em termos de desenvolvimento, podem se sentir ansiosos ou mesmo nem perceberem dificuldades em seus filhos. Cabe aos profissionais que têm possibilidade de acompanhar o crescimento das crianças, e aí os pediatras podem ter um papel fundamental, a tarefa de verificar, desde o nascimento, como está se processando o desenvolvimento comunicativo do bebê. Infelizmente, isto nem sempre acontece. Raramente uma criança que está apresentando dificuldades quanto ao desenvolvimento da linguagem é encaminhada precocemente ao fonoaudiólogo. Parece haver uma regra implícita de que se deve aguardar e aguardar, na expectativa de que um dia, de imediato, a linguagem desabroche. O mesmo papel cabe aos educadores, principalmente aqueles que têm contato com as crianças mais jovens, como é o caso dos berçários e creches. Entretanto, há necessidade de que tais profissionais conheçam mais a respeito do desenvolvimento infantil, não só a fim de evitar que problemas passem despercebidos, mas também para não correrem o risco de ver problemas onde eles não existem.

Que fatores patológicos podem afetar a aquisição da linguagem?

A linguagem é uma das capacidades mais complexas que desenvolvemos e implica uma aprendizagem por toda a vida. Nenhum de nós já encerrou tal aquisição. Uma vez que ela está interligada a uma série de outros aspectos do desenvolvimento, como as condições orgânicas (em especial a integridade do sistema nervoso central), condições sensoriais e perceptuais (principalmente a audição), condições sociais, afetivas e cognitivas, muitos são os fatores que podem prejudicar sua evolução,



desde que atinjam condições como as que aqui foram apontadas. Em poucas palavras, transtornos neuromotores, sensoriais, perceptivos, emocionais, sociais e cognitivos, estão entre os principais fatores patológicos nos casos de distúrbios de linguagem.

Dificuldades emocionais podem levar ao retardo na aquisição da linguagem?

O crescimento emocional é fundamental para o desenvolvimento. Estamos falando em comunicação, que implica a expressão do próprio ser, que implica a relação com o outro e um processo de descentração, na medida em que procuramos também nos colocar no lugar desse outro. Distúrbios emocionais primários tendem a prejudicar o desenvolvimento da linguagem, com muita frequência. Por outro lado, crianças com transtornos específicos de linguagem tendem a encontrar dificuldades ou limitações em sua vida de relação, na medida em que lhes falta meios eficientes de comunicação com o outro. Nestes casos, podemos também encontrar os problemas emocionais secundários, ou seja, que são gerados pelas próprias dificuldades de comunicação e pelas limitações que produzem nas possibilidades de interação social. Crianças com esses transtornos, muitas vezes, tendem a ser mais isoladas, mais fechadas, menos interativas, mais ansiosas e, acima de tudo, sentem-se como pouco competentes para a comunicação.

Qual a importância de um bom diagnóstico?

Um bom diagnóstico significa não só identificar possíveis problemas, mas também decidir qual a forma de intervenção que pode ser mais efetiva em cada caso. Se temos crianças com distúrbios de linguagem que fazem parte de transtornos mais globais do desenvolvimento, ou se estamos frente a distúrbios específicos da linguagem, teremos procedimentos variados de intervenção. Não há nenhuma dúvida, qualquer que seja o tipo de problema, que o diagnóstico é fundamental para garantir um tratamento mais promissor e que a possibilidade de fazê-lo o mais precocemente possível tem um grande papel nas possibilidades de superação ou minimização de tais problemas.

É importante conhecer os caminhos do desenvolvimento infantil para o encaminhamento?

Eu diria que não há outra possibilidade, tanto para fazer encaminhamentos, quanto para diagnosticar e tratar adequadamente os problemas de comunicação, quaisquer que sejam, se não conhecermos as transformações que vão se operando gradativamente no desenvolvimento infantil. Temos que compreender, minimamente, o modo como as crianças vêem o mundo, seus sentimentos e formas de agir. Temos que sair de uma visão centrada no adulto para nos colocarmos na perspectiva delas. Comunicação se desenvolve com comunicação e isto só se torna possível na medida em que há um ajuste, ou uma sintonia entre os interlocutores.

Fonte: <<http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=81>>. Acesso em 15 abr. 2011.

Anotações 

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avançando em nossos estudos, analisamos o neonato quanto a suas funções sensoriais de audição, visão, olfato e paladar e o nível de maturidade. A criança, logo após o nascimento, já é capaz de discriminar quaisquer fonemas - embora ainda não tenha maturidade cerebral para entender o que significa esses sons - e musculatura adequada para articular a passagem do ar, produzindo som da fala e assim conseguir se comunicar verbalmente. A visão se desenvolve mais lentamente. Até aos quatro meses de idade, o bebê ainda tem uma visão abaixo do normal. Além das capacidades perceptivas, os bebês respondem diferentemente a situações diversas. Alguns bebês reagem facilmente a novas condições, outros choram e estranham qualquer diferença e outros somente resmungam. A resposta a essas condições indicam o temperamento do bebê.

O crescimento e as mudanças físicas que ocorrem com o bebê e crianças pequenas são facilmente notados. Além das mudanças físicas visíveis, ocorrem transformações no interior do organismo. Mudanças na função cerebral são decorrentes do processo de mielinização, o que implica na maturação do sistema nervoso. O melhor funcionamento do sistema nervoso reflete na produção de enzimas e hormônios, responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento dos órgãos.

Conforme o desenvolvimento físico progride, a interação da criança também se amplia, pois o ambiente a ser explorado se expande e assim vai adquirindo novas experiências, o que implica em uma grande mudança biossocial-comportamental. Biológica porque o organismo se desenvolve, apresentando mais e melhores funções biológicas; social e comportamental porque as mudanças na função cerebral são acompanhadas da aquisição de esquemas cognitivos importantes.

A interação organismo e ambiente ficou evidente no decorrer desta unidade, mostrando o sujeito como ativo em seu meio, este sendo o suficientemente estimulador desencadeia o desenvolvimento das potencialidades biológicas da criança. Retomemos a concepção de Bronfenbrenner. Segundo o modelo ecológico, a biologia e a experiência desempenham papéis iguais e recíprocos no desenvolvimento. Além desses fatores, a cultura desempenha um papel importante.

Graças ao desenvolvimento do sistema nervoso, da ação da criança no meio em que vive

e do suporte social prestado pelos adultos cuidadores, ela começa a adquirir conceitos que serão fundamentais para seu desenvolvimento cognitivo. O primeiro conceito é a permanência do objeto. A criança antes do estabelecimento deste conceito acredita que ao tapar o rosto a pessoa com a qual está brincando não saberá que ela está ali. Isso porque no seu entendimento, se ela não está vendo as pessoas, as pessoas também não estão vendo a criança. Depois que a criança adquire a permanência do objeto, estes passam a existir, mesmo que estejam em outro lugar, fora do alcance da criança.

Discutimos, nesta unidade, a teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo. Vimos que Piaget foi o pesquisador que tomou a criança como ativa no processo de aquisição da inteligência. Entendida como ato intencional capaz de auxiliar o sujeito na sua adaptação ao meio ambiente. Os estágios propostos por Piaget evidenciam a noção interacionista do autor e demonstra como o desenvolvimento da inteligência está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento psicomotor.

O desenvolvimento moral foi abordado demonstrando que esse acontece também a partir da interação do indivíduo com o meio e tendo por base o desenvolvimento cognitivo. É respaldado na evolução cognitiva e nas interações sociais que a necessidade de participar da sociedade faz com que a criança internalize e desenvolva o senso moral e ético.

Vimos a importância da linguagem e que esta é uma construção arbitrária de símbolos. Usamos símbolos fonéticos na linguagem falada, símbolos impressos para leitura, símbolos criados pelas mãos, na linguagem de sinais ou símbolos com relevo, usados no Braille.

E como esses símbolos adquirem significado, para assim compreendermos a linguagem? Tudo começa com a habilidade de categorização que a criança desenvolve nos primeiros meses de vida. As crianças aprendem a categorizar os eventos em três classes. A primeira seria por similaridade, onde objetos parecidos passam a fazer parte de uma mesma classe. A segunda classe segue o princípio da função, onde os objetos são categorizados de acordo com sua função. A terceira é a classe arbitrária, regida por conceitos abstratos.

Quando objetos, eventos ou coisas são categorizados em uma mesma classe, eles passam a ser equivalentes, ou seja, adquirem as mesmas propriedades cognitivas. O exemplo da casa pode ilustrar isso. A criança reside em uma casa; ela vê figuras da casa; ela sabe que o nome de onde ela mora é “casa”, pois ela ouve as pessoas a chamando de casa. Agora, por similaridade, a figura e a casa de verdade estão categorizadas em uma mesma classe,

a classe CASA. Como ela sabe o nome, a palavra falada, ou seja, os fonemas que formam “casa” passam a fazer parte da mesma classe. Mais tarde, quando a criança é alfabetizada, ela inclui nessa classe, a palavra impressa CASA. Agora, tanto a figura, como o som ou a palavra escrita se tornam equivalentes ao objeto real, adquirindo o significado desse objeto. O significado, pela criança, é aprendido a partir do objeto real e estendido a todos os membros da classe em que ela faz parte.

A família desempenha um importante papel na aprendizagem da linguagem. A família é quem fornece o primeiro contato com a linguagem falada, na qual a criança aprende sua língua materna. A família ensina o nome das coisas, corrige a pronúncia das crianças, assim, vai modelando a fala, desenvolvendo a linguagem.

ATIVIDADE DE AUTOESTUDO

1. Correlacione o desenvolvimento físico com o desenvolvimento cognitivo levando em consideração nosso conteúdo programático.
2. Defina os conceitos fundamentais da teoria Piagetiana que sustentam a compreensão dos períodos do desenvolvimento cognitivo.
3. Qual o conceito mais importante que a criança precisa adquirir no estágio sensório-motor para poder seguir ao próximo estágio? Por quê?
4. Diferencie o estágio pré-operatório do operatório concreto, e suas Relações com a Violência. In: _____. Adolescência e Violência: Conseqüências da Realidade Brasileira. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2000. p. 19 – 34.

UNIDADE III

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DA CRIANÇA

Professora Esp. Juliana da Silva Araújo Alencar

Objetivos de Aprendizagem

- Compreender o processo de constituição da personalidade, segundo o enfoque psicanalítico psicodinâmico.
- Examinar o desenvolvimento emocional da criança.

Plano de Estudo

A seguir, apresentam-se os tópicos que você estudará nesta unidade:

- **Personalidade sob o enfoque psicodinâmico**
- **Fundamentos básicos da psicanálise**
- **Desenvolvimento psicoafetivo no primeiro ano de vida**
- **Desenvolvimento emocional segundo Winnicott**
- **Desenvolvimento psicoafetivo segundo Mahler**

INTRODUÇÃO

Na unidade anterior, estudamos o desenvolvimento físico e cognitivo da criança e percebemos que o primeiro ano de vida é, principalmente, dedicado à sobrevivência física. Ao nascer, a criança apresenta tendências inatas como os reflexos e uma ampla gama de potencialidades que poderão ou não ser desenvolvidas a partir da relação com o meio. Outro aspecto que destacamos foi o temperamento, como modo de reação individual ao ambiente, que são consistentes entre situações e estáveis no decorrer do tempo.

Com o estudo do desenvolvimento cognitivo percebemos a importância da noção de objeto no que tange à evolução da inteligência. Agora, iremos apresentar a você as implicações subjetivas da constituição do objeto e localizaremos todos os itens aqui mencionados ao desenvolvimento da personalidade e da capacidade de socialização da criança.

E para que um educador precisa saber sobre o desenvolvimento emocional da criança? Julgamos pertinente abordar o tema, pois sabemos que não existe produção de nenhuma ordem sem investimento emocional. O ser humano é constitucionalmente relacional, de tal sorte que tudo por ele produzido perpassa pelo que lhe foi possível apreender e aprender a partir dos relacionamentos humanos que, por sua vez, são matizados pelos afetos.

Por exemplo, brigou com o marido ou esposa; tirou nota baixa no exame, aquela tia-avó que você nem lembrava que existia resolveu passar uma semana na sua casa e “esqueceu” de lhe avisar; e você precisa terminar um relatório para o seu chefe a ser entregue no dia seguinte: você acha que o seu nível de atenção, concentração e criatividade estarão bons? Possivelmente não, pois você teve que investir grandes quantidades de energia nos eventos que lhe tomaram de surpresa.

É esperado, na verdade, que você queira ir dormir, fazer as pazes com o marido/esposa e mandar a tia embora. Isso quer dizer que os indivíduos são movidos pelos afetos e qualquer alteração a nível emocional vai interferir no seu cotidiano. No caso de crianças, ao sabermos

Anotações 

as necessidades emocionais inerentes a cada etapa evolutiva, bem como reconhecer a especificidade/singularidade de cada um, podemos ajudá-las a superar possíveis entraves que surjam em sala de aula e descobrir maneiras mais ajustadas para que elas aprendam.

PERSONALIDADE SOB O ENFOQUE PSICODINÂMICO

Existem várias teorias elaboradas com o propósito de estabelecer os elementos constituintes da personalidade. Adotaremos para nosso estudo a visão psicodinâmica, fundamentada na teoria psicanalítica criada por Sigmund Freud. D'Andrea (1986) nos traz o fato de que mesmo sem conhecer esta abordagem teórica as pessoas adotam uma postura psicodinâmica ao lidarem com seus semelhantes, haja vista que ao buscarem compreender o comportamento de outrem, em determinada situação, esforçam-se para descobrir a motivação de suas opiniões e atitudes, sentimentos e crenças. Ou seja, procuram estabelecer uma relação entre a conduta e os impulsos, emoções, pensamento e percepções que determinaram e atuam do mesmo modo e na previsão de novos comportamentos.

Segundo o D'Andrea (1986), o desenvolvimento da personalidade está intimamente ligado ao desenvolvimento físico, apesar de haver uma tendência a dissociar ambos. Contudo, no decorrer dessa unidade, evidenciar que as primeiras motivações e angústias do ser humano estão ligadas aos processos fisiológicos.

Vimos, na unidade anterior, que o bebê nasce com uma determinada tendência para reagir às exigências do meio circundante denominada de temperamento. Apresentamos os diferentes elementos a serem analisados para conceber o temperamento, como: nível de atividade, o ritmo, a capacidade de aproximação e afastamento, a adaptabilidade, o limiar e intensidade de reação, qualidade do humor e o alcance da atenção/persistência (CHESSE; TOHMAS, 1982 apud COLE; COLE, 2003).

Para falarmos em personalidade, então, devemos pensar o desenvolvimento físico, o

Anotações 

temperamento e o que D'Andrea (1986) nomeia como caráter. Essa dimensão seria, ao contrário do temperamento, predominantemente intencional e dirigido pela vontade. O interjogo entre estes aspectos é tão intenso que, muitas vezes, são impossíveis de distingui-los. Por isso, a compreensão psicodinâmica da personalidade, uma vez que cada elemento interage ativamente em diferentes proporções, de acordo com as condições de cada acontecimento de que participa, podendo assim adquirir variadas e sucessivas modalidades no decorrer da vida, mesmo conservando determinadas características que lhes, conferem consistência e continuidade.

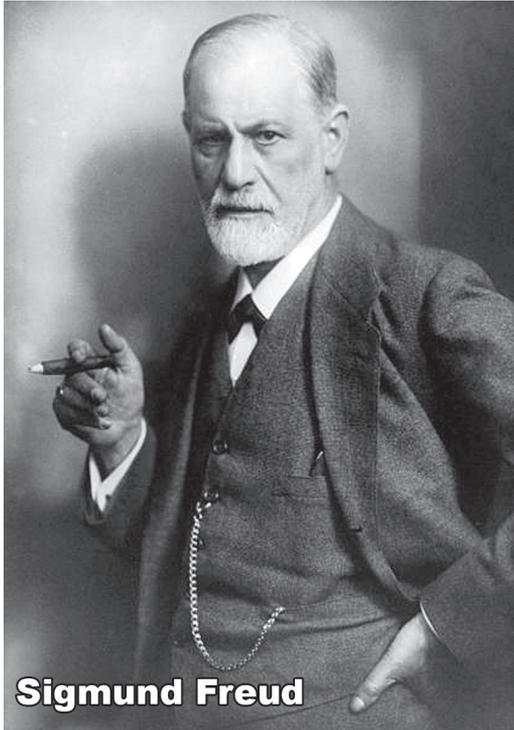
Mas, afinal, o que é personalidade? D'Andrea (1986) enfatiza a complexidade de se conceituar a personalidade de maneira útil e compreensiva. Por essa razão, primeiramente, leva-nos a considerar alguns itens fundamentais: apesar de terem pessoas com traços parecidos, não há duas pessoas com personalidades idênticas. Isso decorre da personalidade, segundo este enfoque, ser considerada sob uma perspectiva temporal, ou seja, pertence a uma pessoa que nasce, vive e morre. Não podemos, no entanto, considerar somente as funções biológicas vitais, mas também a integração dinâmica cuja resultante se expressa por meio do comportamento de cada um frente a estímulos de variada natureza.

A personalidade, então, é resultante de uma história particular do sujeito que na busca de adaptar-se ao seu ambiente foi impulsionado a promover mudanças no seu modo de relacionar-se com o mundo. Assim, devemos considerar a história pessoal como unidade básica para o estudo da personalidade como característica singular (D'ANDREA, 1986).

Tendo isso posto, podemos definir personalidade à luz de D'Andrea (1986, p.10) como sendo a “resultante psicofísica da interação da hereditariedade com o meio, manifestada através do comportamento cujas características são peculiares a cada pessoa”.

Anotações 

FUNDAMENTOS BÁSICOS DA PSICANÁLISE



Sigmund Freud nasceu em Moravia na Alemanha no dia 06 de maio de 1856. Faleceu em 23 de setembro de 1939, em Londres, onde viveu seus últimos anos, exilado pelos efeitos do nazismo. Formou-se em medicina com especialidade em neurologia, mas, desde a universidade, já demonstrava interesse por filosofia e pela dimensão da constituição da alma humana, fazendo três semestres desta disciplina com Franz Brentano. Após um tempo estudando na França com Charcot, ele se convence de que há motivações inconscientes que determinavam a origem de doenças somáticas. Surge neste contexto a psicanálise com o seu objeto de estudo radical: o inconsciente. Por que radical? Pois até a teorização freudiana pensava-se que os indivíduos eram regidos somente por forças conscientes.

Essa é a principal diferença entre a teoria proposta por Freud e as teorias gerais da psicologia,

Anotações 

tanto que a psicanálise não é compreendida como psicologia, pois seu objeto de estudo difere deste campo do saber. Freud preocupou-se em entender para além do comportamento manifesto, buscando o significado oculto em manifestações comportamentais, como: sintomas, palavras, atos ou produções imaginárias, sonhos, delírios etc.

Após conhecermos um pouco da história do teórico em questão e da origem de sua teoria, vamos apresentar a você os conceitos básicos para a compreensão do modelo freudiano de aparelho psíquico. Para Freud (1938/1981), o aparelho psíquico corresponde à estrutura psíquica composta por três instâncias: Id, Ego e Superego.

Segundo Freud (1931/1981), nós nascemos puro Id. Esta estrutura engloba o que é herdado e o que está ligado à constituição. Sua função está voltada desde o nascimento para a satisfação das necessidades básicas da criança no começo da vida regido por leis próprias, princípio do prazer, suporta a contradição é atemporal e tende a descarga imediata das tensões que acometem o organismo. No Id encontram-se as pulsões de vida e de morte que são as forças energéticas que alimentam o funcionamento psíquico. Para Freud (1938/1981), a pulsão de vida tem a função de agregar diferentes instintos, emoções, já a pulsão de morte faria o seu oposto, buscando reduzir o estado de tensão a zero, a morte.

Contudo, por ser uma teoria dual, Freud (1938/1981) afirmou que esta interação sinérgica e antagonica de ambos os instintos básicos estão impregnados em todos os fenômenos vitais. Por exemplo, para comer precisamos que nossa pulsão agressiva esteja amalgamada com a de vida, pois ao mastigar estamos realizando um ato agressivo, mas ao ingerirmos e absorvermos os nutrientes seria um fenômeno integrativo próprio da pulsão de vida.

Sob o impacto das influências do mundo externo uma parte do Id sofre uma transformação especial, segundo Freud (1938/1981). Mediante as necessidades de adaptação ao meio surge o Ego que tem por função primordial agir como intermediário entre o Id e o mundo externo. Por que é necessária esta adaptação? A princípio, a criança sendo um puro Id não suporta nenhum tipo de frustração requerendo a satisfação imediata. No entanto, a realidade não permite que

Anotações 

isso seja possível, então a criança terá que aprender a funcionar não mais pelo princípio do prazer e sim pelo princípio da realidade.

O que muda no funcionamento psíquico? A criança gradualmente deverá aprender a suportar um certo nível de sofrimento para alcançar um prazer posterior, bem como evitar um prazer que possa lhe custar sofrimento. Vemos então que a premissa básica do psiquismo se mantém: buscar o prazer e evitar a dor. Por isso, dizemos que o princípio da realidade seria o princípio do prazer modificado pela razão.

Os recursos do ego para empreender tal intento são colocar-se para o Id como objeto de amor objetivando dominar os impulsos, avaliar a realidade externa e escolher o objeto de descarga ou satisfação. Por seu vínculo íntimo com as percepções, o Ego consegue avaliar a qualidade e intensidade dos estímulos e, a partir das lembranças de situações vividas se proteger dos estímulos tidos como perigosos, aproveitando os favoráveis para realizar modificações no meio visando sua satisfação mesmo que parcial. Em síntese, são funções do ego: o perceber, o lembrar, o pensar, o planejar e o decidir (D'ANDREA, 1986). Claro que esse é o funcionamento ideal! Infelizmente, no cotidiano sob o impacto de diversos fatores as funções do Ego acabam por serem distorcidas. Mas, continuemos.

Num continuum da adaptação do indivíduo ao meio a criança descobre que certas injunções do meio acontecem sob a forma de normas e regras estabelecidas socialmente. Aqui, surge mais um senhorio para o Ego, que já serve ao Id na tentativa de satisfazer seus impulsos, mas agora é necessário que esta satisfação seja socialmente aceita. Freud (1938/1981) preconizou a formação da instância Superego como representante interno das normas sociais, ou seja, nossa consciência moral. Para o autor, o superego é os resquícios do nosso longo período de dependência das figuras paternas, responsáveis por nos ensinar as tradições familiares, raciais e populares.

Até aqui, falamos das características estruturais do aparelho psíquico (Ego, Id, Superego) e

Anotações 

econômicas (pulsões de vida e morte). Passemos, agora, a discutir o que Freud (1938/1981) nomeou de qualidades psíquicas.

Consciente corresponde a uma parte muito pequena e inconstante da nossa vida mental. Podemos dizer que consciente é tudo aquilo que o indivíduo está ciente em um determinado momento, cujo conteúdo se origina eminentemente de duas fontes: os estímulos atuais percebidos pelos órgãos do sentido, olfato, tato, paladar, visão e audição; e as lembranças de experiências passadas que podem ser ligadas ao que está acontecendo no momento (FREUD, 1938/1981). E como a consciência capta estes estímulos? Freud (1938/1981) entende que é a atenção do indivíduo que faz a varredura na realidade ou nas lembranças acionando a consciência. Por ficamos desatentos quando estamos pensativos. Nossa atenção está voltada para os nossos pensamentos, de tal maneira que não fazemos a conexão com o mundo quando estamos no “mundo da lua”. O pré-consciente, por sua vez, abrange todas as lembranças que poderão torna-se novamente consciente pela ação da atenção. Por exemplo, neste exato momento você pode não se lembrar do que jantou ontem, mas se voltar sua atenção para isso será capaz de lembrar.

Cabe, agora, descrever a qualidade psíquica mais atuante em nossa vida mental: o inconsciente. A esse competem todos os fenômenos que por seu caráter intolerável ao Ego foram expulsos da consciência e reprimidos no Id, não podendo voltar à consciência somente por um ato voluntário. Além dessas ideias reprimidas, estão inconscientes todos nossos impulsos (FREUD, 1938/1981).

D'Andrea (1986) ressalta o fato de que o Id é totalmente inconsciente para marcar a diferença com relação ao ego e com o superego.

O ego, sendo a porção que se diferenciou do id para contatar com o mundo externo e ao mesmo tempo receber informações do mundo interno, é parte consciente (e pré-consciente) e parte inconsciente. O superego sendo a incorporação no psíquico, dos padrões autoritários e ideias da sociedade é inconsciente na medida em que funciona automaticamente, mas passível de compreensão consciente, uma vez que se originou do ego no seu contato com o mundo externo (pp.17-18).

Anotações 

Você já conhece a metáfora do Iceberg das aulas de Psicologia das Relações Humanas. É por esse interjogo consciente, pré-consciente e inconsciente que Freud a cria para mostrar quão vulneráveis nós somos às poderosas forças instituais. Faça um pequeno teste: perceba quais são suas ações em momentos de profundo cansaço ou tristeza. Você, possivelmente, perceberá que adota posturas que tinha quando era muito pequeno como dormir em posição de feto, ou enrolar o cabelo, entre outros hábitos que geralmente tínhamos quando criança, para nos acalmar frente à ausência da mãe.

Esse exemplo também é uma forma de explicar a dimensão atemporal do inconsciente. O que lá está registrado mantém a mesma intensidade do momento que aconteceu, seja hoje ou há 20 anos. Como temos internalizado a forma que desenvolvemos quando éramos crianças para nos acalmar, ela funciona com a mesma intensidade no momento atual. O inconsciente, como dissemos, suporta a contradição nele convivem pares de opostos em perfeita harmonia, pois não há identidade, contradição e causalidade (FREUD, 1938/1931). Estas questões ficam claras em nossos sonhos. Neles tudo pode acontecer, por mais que seja absurdo em pensá-los em estado de vigília.

Freud (1938/1981) denominou de processo primário as formas de funcionamento do inconsciente. Toda a coexistência contraditória do Id é oposta às normas que regem a consciência. No Ego, o processo vigente é o secundário, este se caracteriza por tomar a sequência de tempo dos eventos, estabelecer relações lógicas, introduzir fatores causais e preencher lacunas na linha de pensamento. O pensamento é a função egoica que surge justamente da necessidade de vasculhar o mundo externo na busca de um objeto de satisfação adequado às demandas do Id.

Podemos perceber que as exigências do mundo externo acabam por impor muitas frustrações aos impulsos desgovernados do Id. O Ego como instância mediadora desenvolve recursos para dominar as pulsões na medida em que aprende a obedecer ao princípio de realidade. Vimos que o Id se impõe ao ego visando a satisfação, portanto gerando conflito entre estas instâncias, mas o superego, representante do controle interno da exigências da cultura, também se contrapõe ao Id, de tal sorte que temos conflitos entre todas as instâncias psíquicas. Na

Anotações 

tentativa de controlar e proteger o Ego contra os impulsos ou afetos que promovam conflitos, o ego constrói mecanismos de defesa (D'ANDREA, 1986).

Angústia é a reação do ego diante da percepção inconsciente de algo poder pôr em ameaça a sua integridade. Sua expressão comportamental se traduz por forte sentimento de medo sem objeto/razão definido. Funciona como um sinal de alerta sentido pelo ego frente a uma situação de que este sinta ameaçada a sua estabilidade emocional. Essas ameaças podem ser oriundas dos impulsos do Id reivindicando satisfação, sentimento de culpa pelo desejo ou satisfação efetiva do impulso, receio da crítica social, medo da perda do amor do objeto amado etc. (FREUD, 1938/1981).

Os mecanismos de defesa possuem sua dimensão protetora ao ser empregado a favor da estabilidade emocional, auxiliado na integração da personalidade por se apoiar na adaptação ao meio e nas relações interpessoais. Entretanto, também tem sua dimensão destrutiva podendo tornar-se fonte de sofrimento psíquico quando se cristalizam de tal ordem que engessam o indivíduo há determinados modos de funcionamento psíquico (D'ANDREA, 1986). Um exemplo disso é o comportamento obsessivo. Todos nós precisamos ter alguns traços obsessivos para conseguirmos nos adequar a horários, rotinas, compromissos em gerais, contudo ao ficarmos reféns dessas situações atrapalhando o nosso convívio social, como pessoas que não conseguem lidar com imprevistos e ficam emocionalmente paralisadas quando se atrasam para algum compromisso.

Agora, você já tem o conhecimento básico da estrutura e dinâmica psíquica. Passemos a discorrer sobre os processos pelos quais o indivíduo se desenvolve de um ser associativo, puramente biológico, para uma pessoa socializada, logo relacional!

O desenvolvimento libidinal é o caminho que Freud adota para formular sua teoria da personalidade. Libido é um conceito psicanalítico que corresponde quantitativamente à energia disponível da pulsão de vida que abordamos anteriormente. A partir de agora, quando falarmos em investimento, energia chamaremos de libido. Freud (1938/1981) teorizou o desenvolvimento

Anotações 

da energia libidinal mediante uma série de estágios ou fases pré-determinadas. Por que pré-determinada? Pois, independente do contexto que o indivíduo viva seguirá esses estágios. Você pode perguntar se essa posição não seria determinista. E nós responderíamos que sim, mas ao final da explanação você perceberá a razão pela qual todos os indivíduos passam pelos mesmos estágios.

O ser humano se desenvolve ancorado nos seus impulsos constitutivos que, por sua vez, amparam-se nos objetos do mundo externo para lhe prover a satisfação. No início da vida, como vimos, o bebê é puro Id, sendo assim ele não diferencia mundo externo de mundo interno estabelecendo uma relação peculiar com a figura materna, ou seu representante, simbiótica. Isso quer dizer que a criança, nesta etapa, sente-se como se sozinha conseguisse satisfazer suas necessidades. A energia libidinal nesta fase é chamada de narcisismo primário, pois a criança investe em si mesma e é investida pelo outro sem retorno (FREUD, 1930/1981).

Gradualmente, a realidade vai se colocando para criança e o desenvolvimento de suas capacidades perceptivas e cognitivas vão permitindo que ela reconheça-se dependente de outro ser humano. Assim, de investimentos prioritariamente narcísicos de ordem primária a criança passa ao estado de libido objetal, ou seja, a libido narcísica passa a ser investida nos objetos permitindo o desenvolvimento psicossocial da criança (D'ANDREA, 1986).

O desenvolvimento da personalidade caminha no sentido do desenvolvimento físico. Lembre-se, que nosso organismo desenvolve-se no sentido cefalocaudal proximodistal? Observe o caminho do percorrido pela libido e você perceberá que esse processo de amadurecimento determina a zona erógena a ser investida pela criança.

Em cada fase do desenvolvimento, a criança precisa lidar e superar questões específicas originadas do próprio corpo e da interação com o ambiente. A solução para estas questões vão depender da sociedade ou cultura em que a pessoa está inserida. D'Andrea (1986) pontua que, no decorrer de cada fase, o indivíduo vai expressar seus impulsos ou necessidades básicas de acordo com os moldes que visam preservar a continuidade da cultura.

Anotações 

Qual fase você acha que é a primeira, levando em conta o fato de o desenvolvimento libidinal acompanhar o físico? Se você pensou na fase oral, acertou. A boca, desde o nascimento, é o primeiro órgão que surge como zona erógena e que dá suporte ao desenvolvimento libidinal. Toda a atividade psíquica do bebê está voltada para a satisfação das necessidades orais, pois os impulsos estão voltados para a sobrevivência física, assim o bebê precisa comer. Mas ao ser satisfeito além da alimentação, a mãe ou cuidador oferece a ela um a mais, do qual ela buscará reencontrar durante toda a sua vida: a demanda de amor. A partir desse encontro da satisfação e amor, a criança buscará repetir essa vivência de satisfação por meio da estimulação da região oral, daí decorre o conhecer o mundo pela boca, a separação da alimentação do prazer da estimulação (FREUD, 1938/1981).



Fonte: PHOTOS.COM

Na fase oral, o protótipo do relacionamento com o mundo é a boca. A partir desse modo de relacionamento, a criança lidará com os objetos de amor. Ela não saberá falar e suas expressões passarão pela ação por meio da boca, então morder é a forma que a criança pequena encontra para manifestar a sua raiva, indignação ou mesmo se proteger do mundo externo.

A criança continua a desenvolver-se e agora ela consegue andar e dominar o seu corpo e isso lhe proporciona um prazer incrível! Esta fase também coincide com as cobranças paternas de que ela alcance o controle dos esfíncteres e faça suas necessidades fisiológicas no banheiro. Ela percebe que toda a atenção dos adultos está voltada para que ela consiga cumprir esta expectativa e assim o desenvolvimento libidinal avança para a fase anal. Nesta etapa, a

Anotações 

criança por medo da perda do amor sucumbe as imposições da educação esfinteriana, pois para ela é prazeroso fazer cocô e xixi na hora que lhe dá vontade no lugar que estiver. Mas renunciar um prazer nunca é fácil, por isso, por volta dos três anos, a criança começa a fazer birra, ser desobediente e dizer não para tudo. Ela está buscando se autoafirmar e precisa desse espaço, mas se não for orientada pode ser tomada por imensos sentimentos de culpa. A construção de limites é fundamental para o desenvolvimento normal da criança nesta fase do desenvolvimento.



Fonte: PHOTOS.COM

A fase seguinte é denominada de fálica, haja vista corresponder ao período em que a criança passa a se interessar pelos órgãos sexuais genitais e empreender a masturbação como fonte de prazer (FREUD, 1938/1981). A curiosidade agora é compreender as diferenças anatômicas. Então, as crianças começam a reparar e a trocarem experiências confrontando seus órgãos genitais. Essa fase abrange dos três aos cinco anos e é o momento dos porquês. A criança busca ativamente descobrir a origem dos bebês e é imprescindível para o bom desenvolvimento cognitivo dela que suas questões sejam respondidas, sem repreensão para não causar a inibição do desejo de aprender. Via o complexo de Édipo o menino internaliza.

O processo de reconhecimento da diferenciação anatômica leva a criança à entrada no

Anotações 

complexo de Édipo, fase determinante para a constituição da identidade masculina e feminina. Nesta etapa, o menino pelo medo narcísico de ser castrado deverá abandonar a mãe como objeto de amor e se identificar com o pai para aprender a ser homem e, assim, conquistar uma mulher no futuro. Já a menina, por se ver castrada, identifica-se com a mãe para poder no futuro encontrar um parceiro e ser amada. Mas esse movimento não acontece tranquilamente. Abandonar o primeiro objeto de amor é muito difícil, de tal modo que essa passagem acontece sob muita ambivalência. O menino hostiliza o pai e a menina a mãe, para só posteriormente conseguir integrar via a identificação a figura paterna e materna. Da identificação com as figuras paternas, surge a instância psíquica superegoica. A criança abre mão de ter os pais como objeto de amor para passar a desejar a ser como eles, forjando o seu ideal (FREUD, 1930/1981).



Fonte: PHOTOS.COM

A criança passa então a dedicar-se ao mundo. Seu interesse agora está voltado para o desenvolvimento intelectual e dedica-se a conhecer e entender o que lhe circunda. Os impulsos sexuais ficam relegados ao segundo plano, por isso chamada fase de latências. Estes, serão retomados com intensidade na adolescência dado a maturação dos órgãos reprodutivos, iniciando a fase genital (FREUD, 1938/1981).

Anotações 



Assista ao vídeo, disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/video-pensamento-infantil-sexualidade-529074.shtml>> e perceba a evolução da sexualidade da criança a partir de depoimentos analisados pela educadora Monique Deheinzelin.

DESENVOLVIMENTO PSICOAFETIVO NO PRIMEIRO ANO DE VIDA

Segundo Sptiz (1998), o primeiro ano de vida é dedicado à sobrevivência física da criança, tendo em vista o fato dos seres humanos serem os únicos animais que tem o período de dependência necessário à sobrevivência tão longo. Neste período de dependência, o que lhe falta será suprido pela mãe ou figura cuidadora, cabendo a essas servirem de mediadoras das necessidades do bebê estabelecendo uma relação complementar. A relação única e imprescindível à sobrevivência da criança o autor denominou de díade.

Ao nascer, a criança traz consigo o equipamento congênito, isto é, aquilo que possui de individual e único, não só o que se pode observar já no nascimento, mas também suas potencialidades estabelecidas como tendências (SPITZ, 1998). O equipamento congênito é composto pelo:

1. Equipamento hereditário: corresponde a elementos como nossa constituição básica biológica (olhos, boca, nariz, pernas, braços); e as leis de maturação (cefalocaudal e proximodistal).
2. Influências intrauterinas atuantes durante a gestação (fatores teratogênicos, por exemplo).
3. Influências ocorridas durante o parto (anoxia, desvio de clavícula ou de quadril).

Na concepção de Spitz (1998), a díade corresponde à gênese das relações sociais. Antes do

Anotações 

nascimento, segundo o autor, a relação é parasitária, exclusivamente biológica. Gradualmente, após o nascimento assistimos a transição do que acaba se tornando a primeira relação social do sujeito, do fisiológico para o psicológico e social. Após um período de indiferenciação com a mãe, ou seja, simbiose, no qual a criança não reconhece o outro como separado de si, mas sim como parte da totalidade de suas necessidades e gratificações. Essa é uma das especificidades da relação mãe e filho, a outra corresponde ao fato de a mãe ter uma estrutura psíquica fundamentalmente diferente de seu filho, a díade é assimétrica e a contribuição de cada um para o relacionamento é desigual.

O elemento marcante da mudança do estado indiferenciado do recém-nascido para o diferenciado, ou seja, a criança percebendo-se diferente do outro é o estabelecimento da relação objetal. Spitz (1998) define relação objetal como sendo a relação estabelecida entre um sujeito e um objeto. O estabelecimento do objeto libidinal passa por três estágios: Pré-objetal; Precursor do objeto; Estabelecimento do objeto.

Para Spitz (1998), estágio pré-objetal corresponde ao período de total indiferenciação como meio. Esta fase foi nomeada por Freud (1938/1981) como narcisismo primário, etapa fundamental para o desenvolvimento do bebê que abrange os três primeiros meses de vida. A energia libidinal da criança está voltada para si mesma, nas funções referentes à sobrevivência.

A princípio, a criança não demonstra manifestações de prazer, mas as de desprazer são evidenciadas por meio da interrupção da quietude característica deste período do desenvolvimento. Retomando os ensinamentos de Freud (1895) sobre a barreira de estímulos, Spitz (1998) aponta a quietude como o estado de equilíbrio somente rompido quando os estímulos do ambiente excedem seu limiar. A lógica que rege o funcionamento psíquico nesta etapa é o Princípio de Nirvana, ou seja, a tendência do organismo manter-se em equilíbrio. Sendo assim, toda a carga de energia que alterar este estado deve ser imediatamente descarregada por meio da ação motora, como o choro, a agitação. Sob a luz da psicanálise, a criança nasce um puro Id e funciona segundo as leis que regem o inconsciente, de tal forma que não há atividades dirigidas ou intencionais, menos ainda o reconhecimento de estímulos

Anotações 

internos ou externos de forma consciente.

O segundo estágio, que é o do precursor do objeto, estende-se do terceiro mês aos seis meses e meio de idade, e o seu sinalizador é a reação do sorriso. Ao estudarmos o desenvolvimento da capacidade de visão do recém-nascido e o seu desenrolar dissemos que ele tem preferência por objetos em movimento e colorido, como rostos, lembra-se? Spitz (1998) analisa que essa concepção se fundamenta no equipamento biológico, mas é fortalecido pelo contato com o cuidador. O rosto do cuidador ao ser posto sempre para a criança permitirá que ela forme uma resposta social a esta gestalte, o sorriso. O objeto libidinal não está ainda estabelecido, mas não podemos mais dizer que o bebê seja passivo, pois ele reage prazerosamente à imagem que se forma a sua frente. Podemos dizer que o Princípio do Nirvana sucede ao Princípio do Prazer.



Fonte: PHOTOS.COM

O fenômeno da resposta do sorriso é não somente o identificador de um afeto, mas, além disso, um modo de realizar os processos iniciais de pensamento – indica, portanto, que o primeiro organizador psíquico já ocorreu. Graças à existência de frustrações repetidas acompanhadas de satisfação, o bebê poderá adquirir uma autonomia cada vez maior – o que demonstra a importância da frustração. Spitz (1996) afirma que privar o bebê do desprazer pode ser tão prejudicial quanto privá-lo das experiências de prazer.

Nos momentos próximos ao surgimento do primeiro organizador psíquico, a barreira de estímulos

Anotações 

praticamente não tem mais eficiência; já é presente um Ego rudimentar que desempenha o papel de proteção. Ainda, durante esta fase, o Ego diferencia-se do Id e começam a surgir traços mnemônicos. Por volta do sexto mês, a integração de traços mnemônicos, sob a ingerência crescente do Ego, permitirá a síntese de imagens de pré-objetos, bom e mau, para produzir a imagem materna única em direção a qual as pulsões agressivas e libidinais se orientam. O entrelaçamento dessas duas pulsões, dirigindo-se à pessoa mais investida afetivamente, faz surgir o objeto libidinal propriamente dito (SPTIZ, 1998).

Segundo Sptiz (1998), em torno do oitavo mês, a criança começa a estranhar os rostos dos desconhecidos, pois os confronta com o de sua mãe. Esse fato é chamado de “ansiedade do oitavo mês”. Essa manifestação de ansiedade indica o prenúncio do segundo organizador psíquico que faz aparecer o estabelecimento de uma verdadeira relação objetal: a mãe agora é reconhecida, já que é diferenciada das outras pessoas; houve, portanto, o estabelecimento do objeto libidinal.



Fonte: PHOTOS.COM

Nessa fase, o Ego se estrutura e delimita suas fronteiras com o Id de um lado e o mundo exterior do outro. O bebê progride nos setores perceptivo, motor e afetivo, começa a reconhecer coisas inanimadas, e a demonstrar ciúme, cólera, possessão, afeição, alegria etc.

Anotações 

Amplia suas relações com os outros, tornando-se cada vez mais independente de sua mãe. Ao aprender andar, multiplica suas atividades e distancia-se cada vez mais de sua mãe. Esta começa a impor-lhe limites o que provoca no bebê o medo de perder seu objeto libidinal pela desobediência, levando-o a agressividade por sentir-se impotente para uma reação.

O terceiro organizador, de acordo com Sptiz (1998), surge por volta dos 15 meses, quando o bebê faz o maneiio negativo da cabeça. Esse recurso psíquico aponta para o fato de que a criança internalizou e concretizou a abstração de uma recusa ou de uma denegação. Quando o bebê domina o “não” demonstra que o terceiro organizador psíquico já está formado e inicia-se a comunicação verbal marcada por uma grande obstinação no segundo ano de vida.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL SEGUNDO WINNICOTT

D. W. Winnicott (1896-1971) nasceu na Inglaterra, estudou medicina e logo nos primeiros anos sentiu despertar uma atração pela infância. Conheceu a psicanálise por acaso, mas decidiu fazer análise pessoal. Em 1923, começou a trabalhar em dois hospitais psiquiátricos em Londres, nos quais se manteve por 40 anos atendendo crianças. Precursor e modelo para a psiquiatria infantil dinâmica focou seu trabalho na análise da díade mãe-filho (BRENTANO, 1998).

Brentano (1998) aponta como característica fundamental, proposta por Winnicott, da saúde mental à dependência. Para o teórico, a criança apresenta um potencial inato que somente se efetivará por meio dos cuidados maternos. Entretanto, estes cuidados não são os únicos a garantir uma boa saúde mental da criança, dependendo também de funções ambientais, capacidades inatas para a integração e o crescimento que são variáveis de um indivíduo a outro.

Dentre as funções do ambiente, encontramos a preocupação materna primária, que se desenvolve no final da gravidez e perdura até algumas semanas após o nascimento da

Anotações 

criança. Esta condição se caracteriza por um estado de sensibilidade aumentada, de difícil recordação depois de superada, levando-se a crer que nesse estado exista um mecanismo de repressão atuante. Tal evento, segundo Winnicott (1951/2000), é um processo natural e esperado, porque a mulher nesse período deverá esquecer as suas satisfações individuais e manter-se à disposição da satisfação das necessidades do bebê. Esse processo se desenrola via identificação projetiva, estabelecendo uma capacidade peculiar de empatia para com as necessidades do bebê. A mãe, nesse período inicial, tem papel fundamental na preservação física do bebê, mas a preocupação materna primária também encaminha a estruturação do Ego no início, pois, neste período, a relação da mãe e filho deve recair em um sentimento contínuo de existir, não interrompido por reações a intervenções exteriores. Caso essa mãe seja suficientemente boa, o Ego do bebê irá se desenvolver de forma saudável e superando as ameaças de aniquilamento impelidas contra o Ego.

A segunda função do ambiente, para Winnicott (*apud* BRENTANO, 1998), é a mãe: função de espelho. Há nesse momento uma relação de ego – o ego da mãe sustenta o do filho. Podemos notar aqui o seguinte processo: o bebê no princípio olha a mãe e se vê refletido nela; a criança não vê a mãe como sendo alguém independente dela. Quando a relação deixa de ser projetiva, passando à percepção, a criança começa a diferenciar o “eu” do “não eu” (por volta do 3º ou 4º mês).

Brentano (1998) nos apresenta a noção de holding como sendo o modo que a criança é segurada, handling a maneira que ela é cuidada e object-presenting a forma de apresentação do objeto, como funções importantes na estruturação do ego infantil e constituindo a terceira função do ambiente. O holding tem a função de proteger o bebê frente a situações angustiantes (independentes de sua natureza) e tem por consequência o processo de integração do ego. Winnicott refere-se ao que denomina 2º processo maturacional, isto é, a personalização ou inter-relação psicossomática, como sendo efeitos do handling. E, por último, é o modo que o

Anotações 

ambiente apresenta a realidade exterior para a criança que levará à capacidade de utilizar do objeto.



Fonte: PHOTOS.COM

A última função do ambiente apresentada Brentano (1998) é a evolução da relação mãe-filho. Winnicott, segundo a autora, concebeu que ao longo dos processos de maturação da criança, a relação estabelecida pela díade modifica-se percorrendo três fases, quais sejam: dependência absoluta, dependência relativa e a fase de socialização.

A dependência absoluta acontece durante os cinco primeiros meses de vida do bebê e a criança e a mãe estabelecem uma relação de fusão. Nesta fase, quanto mais a mãe consegue compreender as necessidades do bebê, melhor ela garante o estado de narcisismo primário imprescindível ao bom desenvolvimento emocional da criança (WINNICOTT, 1963/2008).

Dos seis aos doze meses, a criança começa a diferenciar-se da mãe e compreender que depende desta para ter suas necessidades sanadas. Por essa razão, Winnicott (1963/2008) denominou esta fase de dependência relativa. A criança ao perceber a mãe como externa a si, passa a não esperar mais uma compreensão, logo, a satisfação mágica de suas necessidades por parte da mãe. Assim, passa a estabelecer a relação objetal com a mãe e na qual uma nova modalidade de comunicação é inaugurada: a criança precisará manifestar algum sinal antes de ter sua necessidade satisfeita. A mãe, nesta etapa do desenvolvimento da criança, precisa conseguir esperá-la demandar algo para atendê-la, caso contrário, a criança não conseguirá dominar a situação pela qual está passando, ficando presa a um estado arcaico

Anotações 

do desenvolvimento.

A terceira fase se dá a partir do 2º ano de vida, quando a criança torna-se pouco a pouco independente e promove as identificações com a cultura desenvolvendo o senso social.

Brentano (1998) prossegue a abordagem da teoria winnicottiana discutindo o processo de maturação. Quanto ao que se refere à integração do ego, nos é colocado à luz de Winnicott que a primeira organização do ego deriva das experiências “de ameaças de aniquilações”, que não se concretizam. Esse processo não ocorre de forma contínua, mas sim alterando estados de integração e não integração, com estados de repouso. Como já foi dito, tal fenômeno deriva-se do holding, mas não só. Tem sua origem também das experiências instintivas que se realizam por meio da atividade sensório- motora.

O ego da mãe reforça o ego precoce do bebê, que é assolado pelas investidas do Id. Durante o processo de diferenciação da criança, estas experiências auxiliam no fortalecimento do Ego. No princípio, quando o bebê e a mãe encontram-se fundidos, o bebê experimenta as satisfações de suas necessidades com um forte sentimento de onipotência, isso porque, acredita ser ele próprio a prover sua satisfação. Caso a mãe seja suficientemente boa, proporcionando o desenvolvimento desta onipotência na criança, auxiliará no fortalecimento do ego infantil (WINNICOTT, 1963/2008).

Winnicott (*apud* BRENTANO, 1998) também aborda o conceito de “self”. Segundo o teórico, o “self” é o ego quando este se torna uma unidade diferenciada do exterior, capaz de suportar maiores frustrações; é um “ego amadurecido. A criança, progressivamente, torna-se cada vez mais capaz de suportar rupturas na continuidade de ser, decorrentes da educação. Posteriormente, será a sublimação que proporcionará a criança uma forma de submeter-se a realidade, permitindo que o indivíduo viva com um self capaz de integrar características submissas e espontâneas dada a sua capacidade de criar símbolos; caso ocorra algum problema na capacidade sublimatória a criança internalizará somente o aspecto submisso funcionando com um “falso-self”.

Anotações 

O “falso-self” é o resultado da incapacidade da mãe de tornar efetiva a onipotência do bebê (BRENTANO, 1998). Quando a mãe sempre apresenta o seio no lugar da necessidade do bebê acaba por colocá-lo em uma situação de submissão. Há dois objetivos para o “falso-self”: o primeiro dissimular o verdadeiro e o segundo proteger o “self” verdadeiro. No segundo caso, o “self” se desenvolve protegido por um “falso-self”, sendo este uma colocação defensiva ou, como foi colocado pela autora, “uma adaptação por compromisso” (p. 81). Caso haja uma cisão entre o “falso-self” de defesa (positivo) e o verdadeiro “self”, a criança não terá mais atitudes espontâneas e a sua existência dependerá dos conflitos da realidade externa.

Quanto ao conceito winnicottiano de personalização, Brentano (1998, p.81) nos coloca como sendo “[...] um processo psicossomático pelo qual o Ego se ampara num Ego corporal”. Em consequência do handling, ocorre o despertar das funções instintuais, de tal forma que a criança começa a elaborar uma representação imaginária do seu corpo. Concomitantemente a esse evento, a criança vai construindo uma realidade psíquica interna. O ponto máximo dessa fase é a formulação do esquema corporal. A fase subsequente a essa é o espírito e a associação psique-soma, que consiste no início da elaboração mental, pois a criança estando dotada de uma certa quantidade de ilusão, experienciada desde a fase de dependência absoluta, pode fantasiar sua satisfação por meio da atividade autoerótica. Dessa forma, na fase de dependência relativa à criança, pode por meio da satisfação alucinatória, transformar uma falta relativa referente aos cuidados que a mãe dispensa a ele, substituindo essa falta por uma realização bem-sucedida. Ou seja, o funcionamento mental deverá substituir em parte as funções emocionais antes atribuídas à mãe.

Como já havíamos dito, Winnicott também trabalhou o estabelecimento da relação de objeto, relação essa que é construída por meio do objeto transicional e da agressividade.

À luz da teoria de Winnicott (1951/200), compreendemos a importância e a função do objeto transicional. É por meio do fenômeno transicional que a criança suporta a passagem do mundo subjetivo para o objetivo. A princípio, a criança tem uma “relação primária com a realidade”, isso porque, em sua vivência da experiência onipotente, a criança concebe ser ela mesma a

Anotações 

criadora do objeto desejado. O que de fato acontece é que, caso a mãe seja suficientemente boa, promoverá satisfação imediata ao bebê permitindo que esse tenha a impressão de ser responsável por sua satisfação. Ao espaço entre o desejo do bebê e a satisfação que a mãe proporciona ao bebê, Winnicott chama de “área de compromisso”, ou “espaço transicional”.



A criança, a partir do quarto mês, começa a perceber os objetos diferentes do eu; dessa forma, a criança elege objetos que, por meio da ilusão, dão suporte a ela possibilitando a passagem pela fase do mundo subjetivo puro para o mundo objetivo. Esses objetos têm por finalidade minimizar a tensão exercida sobre o ego, de tal maneira que o objeto é solicitado sempre que a criança passa por alguma sensação de separação (WINNICOTT, 1951/2000).

Winnicott (1951/2000) denominou esses objetos de “primeira possessão”. A partir de observações foi constatado que, os meninos geralmente procuram objetos duros, e as meninas buscam adquirir uma família. Os primeiros objetos são uma tentativa de substituir a mãe, ou seja, quando a criança percebe que a mãe não a satisfaz em sua plenitude, o bebê supre essa falta por meio do objeto e da ilusão. Geralmente, o objeto representa o seio; mesmo não sendo o seio real exerce a função simbólica, tornando-se tão importante quanto se o fosse. Esse fenômeno, como já foi citado, acontece em um “espaço transicional”; o objeto eleito reside nesse espaço, de tal sorte que não é nem interno, nem externo. A importância desse objeto, além da passagem do mundo subjetivo para o objetivo é o fato do mesmo dar suporte para a

Anotações 

integração do ego, que é afligido pelas “ameaças de aniquilação” devido à ausência da mãe.

A descatexização (desinvestimento) do objeto transicional dependerá de cada criança. Contudo, algumas situações para que isso ocorra foram verificadas como, por exemplo: sendo o objeto uma representação da mãe, quando esta se ausenta por um tempo maior do que limiar de tolerância do bebê, o objeto transicional perde o sentido (BRENTANO, 1998). Não buscamos aqui esgotar toda a teoria dos fenômenos transicionais, mas sim só situar o leitor na mesma. Sendo assim, abordaremos agora o segundo esquema trabalhado pelo autor, a agressividade.

Brentano (1998, p.58) aponta que Winnicott compreendia a agressividade como sendo importante na manifestação do desejo da criança e “na diferenciação do seu self com o mundo externo”. A origem da agressividade se sustenta em dois alicerces: o primeiro, a teoria das pulsões de Freud, que afirma ser necessário um objeto externo para satisfazer as pulsões. Isso porque as pulsões encontram-se fundidas e para que ocorra a difusão é necessário o objeto externo, que propicia a separação “por meio da expressão instintiva e da atividade motora”.

O segundo alicerce, de acordo com Brentano (1998), constitui-se da quantidade de motricidade que não participa da difusão da pulsão, isso porque a energia resultante necessita da ação de uma força contrária (a frustração). O bebê encontra-se na fase da dependência relativa, onde já percebe a mãe como incompleta. Em decorrência à frustração, o bebê passa a odiar o objeto, e é esta agressividade que desperta o desejo de diferenciar o seu self do mundo externo. A agressividade aqui gerada necessita de um objeto para se exprimir. Essa pulsão de destruição proporcionará a diferenciação do eu com o não eu para que possa exprimi-la sobre o objeto, assim a criança passa a perceber o objeto não eu e também desenvolve a capacidade de utilizá-lo.

Quando esta diferenciação está completa, a criança encontra-se na posição depressiva (BRENTANO, 1998). Em decorrência dos processos citados, percebemos a necessidade do objeto resistir à pulsão amorosa e agressiva, para que se estabeleça a constância do objeto;

Anotações

a relação com a mãe não é diferente. O bebê tem impulsos agressivos com relação à mãe, e isso promove a ansiedade de destruição, e, conseqüentemente, da perda do objeto materno (ansiedade depressiva). Caso a mãe suporte esses ataques, a criança superará essa fase internalizando a mãe nutridora e a mãe destruidora, por meio da clivagem de objeto podendo integrá-los como objetos totais.

Como marco para o início da independência do bebê, Winnicott (1958/2000) aponta a capacidade de estar só. Esse processo ocorre paralelamente aos processos de integração egoica, o estabelecimento da relação objetal e a utilização do objeto. A capacidade de estar só aparece em três níveis: primeiramente, liga-se à identificação primária, baseada no mecanismo narcísico e a noção de preocupação materna primária, sendo indispensável à continuidade da mãe introjetada, pois assim o bebê pode desfrutar de um período curto de solidão.



Fonte: PHOTOS.COM

O bebê, tendo o ego fortalecido, pode descobrir a si mesmo, relacionando-se consigo. Segundo Winnicott (1958/2000), esse fenômeno é a matriz da transferência. Por volta dos seis meses, a criança já apresenta um ego amadurecido de tal sorte que se torna capaz de interiorizar a mãe que atua como suporte do ego. Tendo essa mãe interiorizada, ele passa a introjetar o ambiente pouco a pouco sem necessitar de alguém presente a todo o momento.

Anotações 

DESENVOLVIMENTO PSICOAFETIVO SEGUNDO MAHLER

Margaret Schönberger Mahler nasceu em Sopron, na Hungria, em 10 de maio de 1897, e faleceu em Nova York, EUA, em 2 de outubro de 1985. Formada em medicina com especialidade em pediatria na Áustria em 1922, iniciou-se na psicanálise em 1926 com Helene Deutsch. Fundou, em Viena, o primeiro centro de tratamento para crianças juntamente com Anna Freud. Fugindo da perseguição aos judeus, acompanhada de seu marido, mudou-se para Inglaterra e depois para Nova York onde se fixou e filiou-se ao Instituto do Desenvolvimento Humano, ao Instituto Educacional e à Sociedade Psicanalítica de Nova York, cidade onde se fixou. Em seus estudos enfatizou o papel do meio ambiente para a criança, especialmente na díade e os impactos causados pelas primeiras separações (TEODORO, 2011).

Margareth S. Mahler, segundo Liberman (1982), trabalhou com o desenvolvimento psicoafetivo normal da criança, segundo a teoria genética do desenvolvimento pulsional (fases oral, anal e fálica) elaborado por Freud e a noção de mãe suficientemente boa de Winnicott. Seus estudos tomaram como objeto a criança até os três anos idade. Mahler preconizou um modelo de desenvolvimento emocional compreendido em três fases: a fase do autismo normal; a fase de simbiose normal e a fase do processo de separação-indivuação, sendo esta última subdividida em: diferenciação-desenvolvimento do esquema corporal, treinamento, aproximação e permanência do objeto libidinal e consolidação da individualidade.

A fase autística normal corresponde a um período no qual a criança vive próxima a um estado de sono continuado. Nessa etapa, a criança tem por objetivo a manutenção da homeostase, que se dá por um sistema autoconservador, onde o desejo é realizado por meio da alucinação. A mãe não é diferenciada do bebê e sua função é de para-excitação protegendo o bebê do excesso de estímulos externos. Para o bebê, as suas necessidades são satisfeitas por meio de sua onipotente órbita autista, onde o seio materno faz parte de si mesmo. O que o bebê percebe, nesse período, de maneira quase cenestésica, são as experiências boas ou más que são investidas pela energia primária não diferenciada e gravada no psiquismo sob a forma

Anotações 

de traços mnêmicos. Será o cuidado da mãe que favorecerá o deslocamento da energia do interior do corpo para a periferia aumentando a sensibilidade do bebê. De acordo com Mahler (apud LIBERMAN, 1982), é esse fenômeno que marca o início da fase simbiótica.

Quando o bebê se torna mais sensível aos estímulos externos (ruptura da casca autista), ele e a mãe tornam-se uma unidade dual poderosa; essa etapa foi nomeada pela autora como fase simbiótica normal. A característica mais importante da simbiose é: “[...] fusão onipotente, psicossomática ou ilusória com a representação da mãe e, particularmente, a ilusão de limites comuns dos dois indivíduos real e fisicamente separados” (MAHLER, 1982; p. 68). A criança não diferencia o eu do não eu. Durante esse período serão estabelecidos alguns traços mnêmicos, constituídos pela fusão do objeto parcial da satisfação e representações do “self”. Essa relação vai se dar de forma assimétrica, a dependência da mãe em relação ao bebê será relativa, mas a do bebê em relação à mãe será total e absoluta.

Será por meio do cuidado da mãe nessa relação de dependência que se dará a estruturação do ego infantil. Assim, a função da mãe de para-excitações na fase do autismo normal tem por função agora evitar que esse ego imaturo seja afligido pelos traumas provenientes de estímulos pulsionais, a mãe exerce o papel de ego auxiliar do bebê. Mediante esses cuidados, ela também auxilia no desenvolvimento sensorial da criança, propiciando o deslocamento do investimento libidinal. É esse processo que marca a estruturação do Ego corporal e futuramente o esquema corporal (MAHLER, 1982).

Com o desenvolvimento da fase simbiótica é percebida a transformação de uma organização biológica somente como é no recém-nascido para o aparecimento do desejo envolvido mostrando-nos uma organização psicobiológica.

Para Mahler (1982), o bebê percebe, com o decorrer do processo evolutivo, de forma ainda muito obscura que a satisfação vem de um objeto parcial gratificador. Por meio das frustrações e satisfações, a representação do ego corporal vai se fortalecendo, formando a imagem corporal. Assim, graças ao sensorium, o bebê tem a representação interna das sensações

Anotações 

formando o núcleo do “self” e as representações externas formando o “self” corporal. Tal estruturação permitirá que o bebê possa esperar confiante e tranquilo, dentro do seu limiar, a satisfação. Todas as experiências do bebê que se tornaram representações totais do “self”, que serão incorporados ao ego, ocorreram no campo denominado de díade simbiótica.

Segundo Liberman (1982), o processo de separação- individuação é governado por duas linhas que se organizam sob a tendência inata à maturação. Uma delas se remete à separação da mãe, compreendendo o processo de formação de limites e desligamento dessa; e a outra ao processo da evolução das funções autônomas, como percepção, memória, capacidades cognitivas etc. Para que corra tudo bem é necessário uma adequação temporal relativa entre as linhas de desenvolvimento, ou seja: tanto a maturação fisiológica que torna a criança capaz de um funcionamento autônomo, quanto a tomada de consciência deste funcionamento autônomo e a aptidão a suportá-lo devem ocorrer paralelamente a formação do objeto libidinal e ao desenvolvimento do self, ligado à aprendizagem de andar e às funções autônomas do ego.

A primeira subfase do processo de separação-individuação, preconizada por Mahler (1982), é a de diferenciação-desenvolvimento do esquema corporal. Ocorre por volta do 4º-5º mês de vida e corresponde ao primeiro deslocamento da energia libidinal para o exterior. Agora, os períodos de vigília são bem maiores, e pelo desenvolvimento do sensorium o bebê dá os primeiros sinais de diferenciação. Seus interesses internos dão lugar aos interesses externos, levando a criança a experimentar o prazer da exploração tátil. A criança irá se desenvolver de acordo com seus processos de diferenciação individuais a partir de suas próprias experiências. É importante realçar que será a interação mãe-filho que ditará as especificidades dessa individuação.

O segundo deslocamento do investimento da energia libidinal, a etapa de treinamento (MAHLER, 1982) tem como direção os aparelhos autônomos do “self”, e nas funções do ego, como as de locomoção e a aprendizagem. Esse período estende-se do 9º-12º mês ao 15º mês. O bebê explora cada vez mais a realidade, aumentando a distância e o tempo em que

Anotações 

fica separado fisicamente de sua mãe, voltando a ela quando assim o desejar. Nesta subfase de treinamento ou de exploração, são percebidos dois períodos.

O primeiro destaca o engatinhar e o andar com apoio e no segundo destaca-se o andar livremente. No primeiro período, a criança explora o prazer tátil, mas o investimento libidinal dirigido à mãe ainda é predominante. A relação simbiótica torna-se desconfortável para a criança e para a mãe possibilitando o estabelecimento de uma distância ótima para que a criança explore o mundo, mas ainda podendo e precisando aproximar-se da mãe (MAHLER, 1982).

Já no segundo período, o investimento libidinal desloca-se para o Ego autônomo. Em decorrência ao fato de andar, a criança sente-se dotada de toda potência mágica, onipotência que atribuía a sua mãe. A criança sente-se fascinada pela autonomia que o andar lhe proporciona. Apesar disso, a criança precisa nessa fase ainda da aproximação da mãe para uma espécie de recarga emocional, pois o bebê não possui ainda as representações do “self” e dos objetos integradas em objetos totais (MAHLER, 1982). Esse período é também afligido por contradições na relação mãe-filho, isso porque a mãe apresenta grande preocupação quanto ao ato do bebê andar e quando esse anda, experimenta uma sensação de perda. Já o bebê teme ser englobado novamente pela órbita simbiótica, contudo necessita da mãe para não ser acometido por uma ansiedade muito grande.

A reaproximação, de acordo com Liberman (1982, p. 94), constitui a terceira subfase do processo de separação-indivuação. Essa fase ocorre entre o 15º mês e o 24º mês. É o resultado de um novo deslocamento do investimento libidinal e da perda de “elementos delirantes constituintes do ideal do “self” todo poderoso”. O bebê perde parte da sua onipotência, ficando vulnerável e frágil. Concomitantemente a isso, o bebê percebe-se definitivamente separado fisicamente da mãe. Desta forma, acrescenta-se à ansiedade de perda do objeto de amor e da perda do amor do objeto à ansiedade de separação.

A fase de reaproximação é subdividida em três fases. A primeira abrange dos 15 aos 18-20

Anotações 

meses, onde o bebê deseja partilhar tudo com sua mãe, contudo quando próximo a ela sente a ansiedade de ser reengolfado pela órbita simbiótica novamente significando o fim do prazer de independência. A segunda fase diz respeito à crise de reaproximação, ocorre dos 18 aos 24 meses, onde a criança precisa achar soluções para os delírios de onipotência. Nesse período, a criança tem uma grande instabilidade de humor; a esfera social aumenta dando espaço ao pai e a outras pessoas. E, por último, quando o bebê tem de 22 a 24 meses, os esforços para a aproximação diminuem. Por meio do uso do pronome “eu”, percebe-se que ocorreu a interiorização do objeto separado do “self”. Também nessa fase, pode-se observar o início da identidade sexual, conforme ressalta Mahler (1982).

Por último, observamos a permanência do objeto libidinal e a consolidação da individuação. Essa etapa inicia-se aos 24 meses, e não possui término. Nesse período, ocorrem o desenvolvimento das funções cognitivas e a aquisição da comunicação verbal; inaugura-se o “sentimento de identidade” em função da estruturação do Ego corporal. Em torno da ideia do eu vão se organizando os traços mnêmicos e as representações psíquicas. A identidade sexual e a interiorização das ideias de exigências paternas unem-se nesse núcleo. A partir disso, a criança constitui-se como um ser único individualizado (MAHLER, 1982).



Fonte: PHOTOS.COM

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta unidade, examinamos o desenvolvimento psicoafetivo à luz da psicanálise. Esta abordagem da personalidade permite pensarmos para além dos comportamentos manifestos e de maneira dinâmica. Pensar a constituição de nossa humanidade é essencial para uma prática pedagógica que prima pelo desenvolvimento pleno do sujeito.

Por que constituição de nossa humanidade? Pois, quando nascemos somos eminentemente biológicos, boca a alimentar, bumbum para limpar. O que altera essa situação? O vínculo de amor com o outro cuidador. Evidenciamos que a criança gradualmente reconhece o outro independente de si e como é fundamental que a princípio a criança não reconheça de fato a sua profunda dependência, mas sim quando estiver minimamente desenvolvida para ter recursos mentais que a auxilia lidar com o mal-estar sentido.

Fortalecemos a concepção de indivíduo biopsicossocial ao discorrermos sobre o desenvolvimento da personalidade apontando ser esta intrinsecamente ligada tanto com nossas características inatas e crescimento físico, quanto com o relacionamento com o meio externo.

Mas, afinal, o que esperamos de você ao terminar a leitura desta unidade? Esperamos que você consiga avaliar a importância do relacionamento humano para a formação da criança e pessoa humana. Perceber que ao lidar com seres em desenvolvimento precisa saber o que é esperado como reação emocional e não se assustar provocando traumas por não saber lidar com determinadas situações.

Por exemplo, podemos exigir que uma criança de dois anos emprestasse o seu objeto transicional para o colega? Não, o brinquedo que exerce a função de acalanto emocional permitindo que a criança elabore a separação da mãe. Podemos sim, levá-la a emprestar, mas não exigir.

Outra situação é de que a criança aos cinco anos peça para o colega mostrar o pênis a ela ou se masturbando. Como devemos reagir? Tranquilamente, pois este comportamento é esperado nesta idade. Assim, vamos sanar as dúvidas que ela tenha e explicar como é gostoso manipular os genitais, mas esse comportamento cabe no campo do privado e não no meio das pessoas.

ATIVIDADE DE AUTOESTUDO

1. Descreva os conceitos básicos da teoria psicanalítica.
2. Faça um paralelo entre a teoria de Winnicott e Mahler.
3. Assista ao vídeo proposto na unidade e faça uma síntese articulando com a teoria aqui examinada.
4. Analise a tabela, a seguir, e aponte a fase do desenvolvimento psicossocial em que a criança se encontra de acordo com as teorias abordadas.

Tabela 8. Nível de desenvolvimento psicossocial

Tabela 8. Nível de desenvolvimento psicossocial	
Idade (meses)	Características
0–3	Bebês são receptivos à estimulação. Começam a demonstrar interesse e curiosidade e sorriem prontamente.
3–6	Bebês são capazes de prever o que vai acontecer e sentir desapontamento quando isso não acontece; demonstram isso ao ficarem zangados ou cautelosos; sorriem, resmungam e riem com frequência; época de despertar social e das primeiras trocas recíprocas entre bebê e cuidador.
7–9	Bebês fazem jogos sociais e tentam obter respostas das pessoas; falam, tocam e tentam fazer outros bebês responderem; exprimem emoções mais diferenciadas, demonstrando alegria, medo, raiva e surpresa.
9–12	Bebês preocupam-se muito com o principal cuidador, podendo ficar com medo de estranhos e agir de modo reservado em novas situações; com um ano demonstram emoções mais claras, como ambivalência e gradações de sentimentos.
12–18	Andam e exploram o ambiente, usando as pessoas às quais tem maior apego como base segura; à medida que dominam o ambiente, tornam-se mais confiantes e mais ansiosos por afirmação.
18–36	Crianças, às vezes, ficam ansiosas porque percebem o quanto estão se separando de seu cuidador; elaboram sua consciência de suas limitações por imaginação, brincadeiras e identificação com adultos.

Fonte: Bee (2003).

Exemplo:

A reação de sorriso, na idade de zero a três meses abrange o estabelecimento do precursor do objeto, segundo Sptiz.

UNIDADE IV

A CRIANÇA COMO SER RELACIONAL: O IMPACTO DE DIFERENTES SISTEMAS ECOLÓGICOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Professor Dr. Alex Eduardo Gallo

Professora Esp. Juliana da Silva Araújo Alencar

Objetivos de Aprendizagem

- Analisar a interação da criança com a família.
- Analisar a interação família e escola.
- Compreender alguns aspectos da cultura e o seu impacto no desenvolvimento infantil.

Plano de Estudo

A seguir, apresentam-se os tópicos que você estudará nesta unidade:

- **A família e a criança**
- **Estilos parentais como fator de risco ou proteção**
- **Interação família e escola**
- **O impacto da cultura**

INTRODUÇÃO

No decorrer de nossos estudos, evidenciamos o fato de o homem ser o ser do desamparo, logo, eminentemente social (FREUD, 1930/1981). A construção da subjetividade humana ocorre impreterivelmente a partir do contato com o outro, na relação de troca psicoafetiva. Vimos também o homem como ser histórico que implica em um sujeito forjado na e pela cultura. Por essas razões, concebemos a capacidade de pensar, de falar, se comportar, se adaptar etc., como processos históricos aprendidos e apreendidos desde o nascimento por meio do contato com o outro que se colocou como cuidador.

O bebê, ao nascer, não consegue identificar, por exemplo, como fome o desconforto físico na região do abdômen. Será a mãe, ou seu substituto, que deverá ser capaz de nomear ao bebê o seu mal-estar e de aplacá-lo. Esse é o protótipo de aprendizagem dos seres humanos. Por isso, Spitz (1998) e Winnicott (1983) deram tanta importância ao impacto afetivo da díade no desenvolvimento humano, haja vista que se o cuidador não conseguir tolerar o desconforto do bebê e lhe propiciar os cuidados necessários, ele não conseguirá desenvolver uma condição emocional integrada.

Nesta unidade, iremos ampliar a nossa discussão para além do impacto da díade estabelecida no seio familiar. Vamos abordar a família como grupo organizador e formador psicossocial; o impacto da escola, bem como a da cultura em geral no desenvolvimento psicossocial da criança como sujeito histórico. Tomando o modelo ecológico do desenvolvimento, vamos estudar microssistemas, mesossistemas, exossistemas e macrosistemas para compreender como afetam o desenvolvimento infantil.

A FAMÍLIA E A CRIANÇA

Família pode ser definida como um grupo social primário que influencia e é influenciado por outras pessoas e instituições. É um grupo de pessoas, em agrupamento doméstico, ligados

Anotações 

por descendência (demonstrada ou estipulada) a partir de um ancestral comum, matrimônio ou adoção. A família é unida por múltiplos laços capazes de manter os membros moralmente, materialmente e reciprocamente durante uma vida e durante as gerações. Podemos, então, definir família como um conjunto invisível de exigências funcionais que organiza a interação dos membros da mesma, considerando-a, igualmente, como um sistema, que opera mediante padrões. Assim, no interior da família, os indivíduos podem constituir subsistemas, podendo estes ser formados pela geração, sexo, interesse e/ ou função, havendo diferentes níveis de poder, e onde os comportamentos de um membro afetam e influenciam os outros membros (BEE, 2003).

A família assume uma estrutura característica que pode ser definida como uma organização ou disposição de um número de componentes que se inter-relacionam de maneira específica. Dessa forma, a estrutura familiar compõe-se de um conjunto de indivíduos com condições e em posições, socialmente reconhecidas, e com uma interação regular e recorrente, também ela, socialmente aprovada. A família pode então, assumir uma estrutura nuclear ou conjugal, que consiste num homem, numa mulher e nos seus filhos, biológicos ou adotados, habitando num ambiente familiar comum. Existem também as famílias com estrutura monoparental (pais únicos), como uma variação da estrutura nuclear devido a fenômenos sociais. A família ampliada ou extensa inclui os avós, e tios.

Segundo Cole e Cole (2003), os pais influenciam o desenvolvimento de seus filhos de duas maneiras complementares: ao moldarem as habilidade cognitivas e as personalidades por meio das tarefas que lhes propõem, a reação frente aos comportamentos que eles apresentam; pelos valores que praticam seja explícita ou implicitamente. Mas existe outro aspecto significativo: a seleção que os pais fazem dos outros contextos a seu seus filhos poderão ser expostos, como o lugar que brincam, tipo de entretenimento e as crianças com as quais convivem. Em outras palavras, é o núcleo familiar que determina o ecossistema que a criança terá acesso.

Essa interação é pautada pela reciprocidade, de tal forma que a maneira dos filhos se portarem como seus interesses, personalidade, aparência, capacidade verbal entre outras, também

Anotações 

influenciam na forma que os pais irão lidar com a criança.

O primeiro elemento importante para a criança parece ser a relação entre carinho e hostilidade encontrada na família. Um cuidador carinhoso é aquele que se importa com a criança, expressa afeição, responde às necessidades dela de modo sensível e empático. Já pais hostis são aqueles que rejeitam abertamente a criança e mostram que não a desejam (BEE, 2003).

Outro fator importante são os padrões de comunicação. Pais que ouvem atentamente seus filhos e respondem ao que as crianças expressam desempenham um fator importante no desenvolvimento emocional e social. Ao contrário, pais que falam pouco com seus filhos e ignoram seus pensamentos e desejos forjam crianças inseguras e arredias com habilidade sociais comprometidas (BEE, 2003).

Bee (2003) traz também, como elemento decisivo, a capacidade de responsividade dos pais. Segundo a autora, pais responsivos são aqueles que conseguem perceber e reagir de forma adequada às necessidades da criança.

Pensemos, então, na responsividade desenvolvida em famílias coercitivas. Segundo Schrepferman e Snyder (2002), interações familiares coercitivas são caracterizadas por uma frequente e extensa troca de respostas aversivas verbais e físicas, por pelo menos um membro da família e que tais respostas aversivas são modeladas, mantidas e amplificadas, em parte, por contingências sociais. O fato de a criança não dar seguimento as regras e comando parentais, pode ser um ponto central nas trocas coercitivas. Nas famílias com crianças agressivas, tanto os pais quanto os filhos usam respostas aversivas como táticas para se lidar com os conflitos.

A coerção no ambiente familiar tem sido relacionada a uma gama de estressores intra e extrafamiliar, vividos pelos pais, como ausência de apoio com outros adultos, conflitos maritais, dificuldades econômicas e, também, estressores vividos pelas crianças, como rejeição pelos colegas, baixa autoestima e fracasso escolar (SCHREPFERMAN; SNYDER, 2002).

Os fatores de risco familiares são muito mais poderosos para “ensinar” respostas agressivas.

Anotações 

Famílias que tendem a usar a agressão, como forma de resolução de problemas ensinam as crianças que usar a agressividade pode ser uma forma útil e rápida para resolver um problema. E como isso funciona?

Vamos pegar como exemplo a violência doméstica. Maridos que constantemente agredem suas esposas usam dessa agressão como forma de resolver um conflito. Em função da pouca habilidade de resolver conflitos de forma construtiva, conversando e se entendendo, eles usam a agressividade para fazer a mulher ficar quieta ou ceder a um desejo do marido ou para elas se comportarem da forma que eles querem. Para quem bate, a agressão funciona imediatamente; é a forma mais rápida de resolver um problema. Mas para quem apanha, a agressão só traz prejuízos. Esses prejuízos também se estendem a quem assiste a agressão, chamados de vítimas indiretas da violência. Os filhos assistem o pai bater na mãe. Quando o menino observa a ação do pai e a reação da mãe, ele está aprendendo que bater é uma forma normal de resolver problema. Ele também pode aprender que o papel masculino, em uma família, inclui bater na esposa, o que chamamos de transmissão intergeracional da violência.

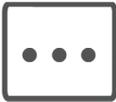
Como o menino acaba aprendendo por observação, o que chamamos de aprendizagem vicária, ele passa a resolver seus problemas de forma agressiva. Durante uma brincadeira, quando o colega não quer ceder o brinquedo, ele pode bater no colega e assim conseguir o brinquedo. Essa resposta agressiva da criança é natural. Todo mundo, alguma vez na vida, usou da agressividade para conseguir algo. O ser humano é um predador, caçador. Ser agressivo faz parte da natureza humana, mas por que não somos agressivos? A sociedade ensina que usar a agressividade é errado. Quando a criança aprende com a violência dos pais, ela está aprendendo que usar a agressividade é certo, porque os pais a usam.

Pais que agredem diretamente seus filhos também estão criando problemas futuros. Bater é uma forma rápida de fazer a criança se comportar, mas tem um ditado popular, comprovado por pesquisas “violência gera violência”. Quando os pais excessivamente batem em seus filhos, eles estão destruindo o senso de autonomia da criança, criando crianças agressivas e dependentes. Os filhos deixam de tentar coisas novas com medo de apanhar, ficando sempre

Anotações 

esperando os pais dizerem o que podem ou não podem fazer, o que acaba gerando crianças sem senso de autonomia. Com o excesso de abusos, os filhos podem no futuro, se voltar contra os pais (GALLO; WILLIAMS, 2005).

Crianças que assistem a seus pais se agredirem apresentam tolerância limitada à frustração, pouco controle de impulso, raiva internalizada e externalizada. As crianças que cronicamente presenciam a violência podem ter uma ruptura do desenvolvimento normal, podendo apresentar padrões distorcidos de cognição, emoções e comportamentos. Os adolescentes de famílias violentas podem usar a agressão como forma predominante de resolução de problemas, podendo também projetar culpa em outras pessoas e exibir um alto grau de ansiedade (JAFFE; WOLFE; WILSON, 1990).



Você Sabia:

Quase a totalidade dos maridos agressivos, que bateram em suas esposas, namoradas ou noivas foram crianças que assistiam seu pai bater em sua mãe.

ESTILOS PARENTAIS COMO FATOR DE RISCO OU PROTEÇÃO

Retomando o modelo ecológico de Bronfenbrenner, visto na Unidade I, entendemos como fator de risco qualquer condição que resulte em efeitos negativos ao desenvolvimento, enquanto fatores de proteção são aqueles que minimizam ou evitam os efeitos indesejáveis dos fatores de risco, mantendo o desenvolvimento em seu curso natural. Tendo esta premissa, vamos conhecer os estilos parentais.

Belsky (2010) apresenta a pesquisa de Baumrind (1971, 1980) sobre os estilos parentais e suas consequências no desenvolvimento infantil. Segundo a autora, a pesquisadora formulou

Anotações 

quatro estilos parentais diferentes, a saber: estilo autoritário, democráticos e competentes, permissivos e rejeitadores/negligentes.

O primeiro estilo parental corresponde a pais inflexíveis que adotam por lema de criação “Obedeça às regras e faça o que eu digo” (BELSKY, 2010, p. 235). Pais que praticam prioritariamente essa modalidade de intervenção junto aos filhos procuram moldar, controlar, e avaliar os comportamentos a luz de um conjunto de padrões rígidos. Segundo Cole e Cole (2003), pais autoritários ovacionam a obediência e acabam por desencorajar as trocas verbais entre eles e os filhos.

O padrão de paternidade e maternidade com autoridade ou democrático adotam por princípio básico o diálogo. Belsky (2010) enfatiza que este modelo parental proporciona razoável liberdade aos seus filhos, mas também apresentam expectativas claras e regras consistentes. Assim, a criança é ouvida e esclarecida quanto à decisão tomada pela família, levando-a a entender as razões pelas quais, por exemplo, é importante o respeito mútuo.

Permissivos são os pais que exercem um controle menos explícitos sobre o comportamento de seus filhos, levando a criança a aprender com sua própria experiência. Belsky (2010) apresenta como lema desse estilo parental “dê aos filhos liberdade total e amor incondicional”. Contudo, podemos pensar que ao permitir que a criança aprenda por suas próprias experiências, sem a mediação de um adulto, estamos sendo insensíveis com a condição que ela se encontra como ser em desenvolvimento, ou seja, a criança não tem ainda maturidade suficiente para discriminar protetivamente o que seria adequado a ela ou não, funcionando apenas pelo comando do desejo.

Entendendo como o estilo parental mais comprometedor, Belsky (2010) define o padrão parental rejeitador/negligente pela pouca ou nenhuma estrutura e amor. Nestes lares, as crianças são sistematicamente ignoradas, abandonadas física e emocionalmente.

Associado aos estilos parentais, podemos pensar as práticas parentais. Estas correspondem

Anotações 

a forma como a família educa seus filhos podendo representar um importante fator de risco ou de proteção no desenvolvimento da criança (GALLO; WILLIAMS, 2005).

As práticas parentais representam um dos sistemas no modelo de Bronfenbrenner que pode prejudicar ou ajudar no desenvolvimento da criança. A família é o primeiro microsistema importante para a criança. De um lado, as práticas parentais podem apontar os caminhos que levariam os pais a um relacionamento harmonioso e efetivo com seus filhos e, por outro lado, aquelas que produzem comportamentos antissociais.

As práticas parentais são formadas por sete variáveis. Cinco estão vinculadas ao desenvolvimento negativo da criança. São elas: negligência, abuso, disciplina relaxada, punição inconsistente e monitoria negativa. Duas variáveis promovem comportamentos pró-sociais. São elas: monitoria positiva e comportamento moral (GOMIDE, 2004).

Para Gomide (2004), monitoria significa o acompanhamento e supervisão das atividades realizadas pela criança. Na monitoria positiva há o adequado uso de regras e limites, assim como atenção e privilégios. Essa prática passa a ser negativa quando há um excesso de instruções, independente do seu cumprimento, gerando assim um ambiente de convivência hostil.

E como a monitoria tem relação com o desenvolvimento psicossocial da criança? Quando os pais monitoram os comportamentos dos filhos, eles estão mostrando para as crianças que existem regras e limites. Saber onde os filhos estão, com quem eles estão e o que estão fazendo, além de importante para os pais, no sentido de ficarem mais tranquilos, por saberem que seus filhos estão em segurança, é importante para os filhos aprenderem que existem limites. Ou seja, existem lugares onde os pais não permitem que os filhos frequentem, existem pessoas que os pais não gostariam que seus filhos se associassem e existem atividades não adequadas para as crianças.

Segundo Gomide (2004), é a partir dessa monitoria que os pais ensinam limites, mas esse

Anotações 

aprendizado só ocorre quando existem consequências. Neste contexto se faz importante que os pais elogiem o correto cumprimento das regras quando estão ensinando o respeito aos limites. Em contrapartida, quando as crianças não cumprem as regras deve existir uma punição adequada.

O problema é quando os pais caem na disciplina relaxada e na punição inconsistente. A disciplina relaxada é quando não há regras e limites, ou seja, a criança faz o que ela quer, sem consequências. A punição inconsistente é quando os pais se orientam pelo humor na hora de aplicar as consequências pelo não cumprimento de uma regra ou desrespeito de um limite. Ou seja, os pais ignoram as “travessuras” dos filhos se estão de bom humor ou castigam severamente, mesmo uma coisa pequena que os filhos tenham feito, quando estão bravos, com raiva, mau humor ou estressados.

Vamos imaginar os pais que punem os filhos de acordo com o humor. O que as crianças aprendem com isso? Será que elas aprendem a respeitar as regras? A única coisa que as crianças aprendem com isso é ter medo dos pais. Medo não é sinônimo de respeito! As crianças aprendem a reconhecer sinais de quando os pais estão de bom humor ou de mau humor e se comportam de acordo com esse humor dos pais.

A punição correta seria o castigo. A retirada de um privilégio como, por exemplo, de um brinquedo: como videogame, bicicleta, computador ou outra coisa. Pode-se retirar algo de comer? É possível, como castigo deixar a criança sem a sobremesa, sem um doce, sem um lanche, mas nunca sem a refeição. Existe pais, que na hora da discussão, mandam os filhos saírem da mesa e irem para o quarto, de castigo. Ao fazerem isso, esses pais estão deixando a criança sem a refeição, caracterizando um ato de negligência quanto ao direito básico da criança de se alimentar adequadamente.

A negligência é considerada como uma forma de maus-tratos à criança e pode ser definida como a falha da família em prover os cuidados básicos necessários para o desenvolvimento integral da criança. Entende-se por negligência deixar a criança sem comer, sem cuidados

Anotações 

médicos quando está doente, sem escola, não disponibilizar a atenção e carinho, bem como menosprezar ou ignorar a criança.

Essa modalidade de maus-tratos pode trazer sérias consequências para a criança. A falta de cuidados médicos quando a criança está doente pode acarretar em morte; a falta de alimentação pode provocar desnutrição. Além das consequências psicológicas desencadeadas do estado de exclusão psicoafetiva, como baixa autoestima, sociabilidade comprometida, embotamento afetivo etc. Os pais que são negligentes com os filhos estão passando a mensagem de que estes não são importantes. Essas crianças, quando mais velhas, podem sentir raiva dos pais pelo desprezo e negligência (GOMIDE, 2004).

E o que pode ser feito? Em primeiro lugar, vamos discutir o estabelecimento de regras e limites. As regras não podem ser excessivas ou difíceis de serem cumpridas. Elas precisam ser razoáveis e, principalmente, combinadas entre os membros. Regras impostas estão fadadas ao fracasso, enquanto regras negociadas e aceitas por todos são mais prováveis de serem cumpridas. Essa regra de ouro pode ser aplicada em outros contextos, como a sala de aula. Professores que discutem as regras e as implementam em comum acordo com os alunos (contrato pedagógico) são respeitados e tidos como bons profissionais. Aqueles que impõem as regras, sem importar para o que os alunos pensam, acabam sendo mal valorizado pelos alunos e, novamente, medo não é sinônimo de respeito.

O não cumprimento da regra ou do limite estabelecido deve ser seguido por punição. A punição não pode ser excessiva, pois pode provocar sérios danos psicológicos, ou até mesmo físicos à criança. A punição, também, deve ser combinada previamente, assim evita que os pais, no momento da raiva, exagerem no castigo. A punição não deve ser física; ela pode ser a retirada de um privilégio ou castigo. Por exemplo, retirada do passeio ao final de semana, retirada no lanche com os amigos, cinema, andar de bicicleta, videogame, computador e internet, ou até mesmo castigo, ficando no quarto, sem sair. Nunca deve ser a retirada de algo importante como, por exemplo, retirada do almoço ou do jantar (é crime deixar a criança passar fome), mas pode ser a retirada da sobremesa. O castigo de ficar no quarto também não pode ser

Anotações 

excessivo, como ficar trancado por uma semana (o que torna o castigo absurdo e improvável de ser cumprido até o final).

Essa mesma regra também vale para a sala de aula. Punições combinadas anteriormente com os alunos são importantes. Assim, os alunos sabem quais seriam as consequências por não respeitar uma regra. Reforçamos a ideia de que a punição tem que ser coerente, pois uma mãe que dava como castigo para seu filho a leitura de um livro está lhe ensinando o quê? A criança acabou associando a leitura como castigo e passou a evitar qualquer tarefa da escola que envolvesse leitura, passando a apresentar problemas de aprendizagem, por não conseguir acompanhar as aulas, por não ler o que era solicitado (GALLO; WILLIAMS, 2005).

Depois de estabelecidos os limites e as regras, a família deve monitorar os comportamentos dos filhos, sabendo onde estes estão, com quem estão e o que estão fazendo. Acompanhamento das atividades escolares faz parte da monitoria. Acompanhar a lição de casa, se a criança fez a tarefa e como está se comportando na escola. A monitoria também pode ser utilizada em sala de aula, como professores acompanharem as atividades dos alunos, dando atenção individual a cada estudante, verificando seu progresso acadêmico.

Aprender a respeitar as regras em casa é passo fundamental para seguir as regras na escola, na vida em sociedade. As regras da escola são baseadas em consequências a longo prazo. Estudar para ter boas notas, para passar de ano, e no final conseguir um bom emprego. A criança não consegue fazer planos a longo prazo. Estudar deve ter consequências imediatas. Estudar para ter boas notas e passar de ano é muito distante para a criança. Ela consegue aprender a pensar na última consequência, que seria ser aprovado, se ela aprendeu a seguir as regras em casa. Dessa forma, o aprendizado estabelecido pela família é fundamental. Quando a família falha em ensinar esses comportamentos básicos, temos problemas na adolescência, inclusive delinquência (GALLO; WILLIAMS, 2005).

As pesquisas (BEE, 2003; COLE; COLE, 2003; BELSKY, 2010) sugerem que crianças com vínculos pouco funcionais com a família apresentam maior probabilidade de se envolverem

Anotações 

em infrações do que aqueles com relações familiares estreitas. Pais que cometem algum tipo de crime ou contravenção, com consumo excessivo de álcool e drogas, pais que maltratam seus filhos ou praticam violência física, psicológica e sexual com os mesmos e/ou apresentam psicopatologia severa, podem comprometer suas funções parentais no controle, na disciplina e no envolvimento com os filhos (AMERICAN PSYCHOLOGICAL SOCIETY, 1997).

Gallo e Williams (2005) constataram que metade dos adolescentes em conflito com a lei de uma cidade de porte médio viviam com ambos os pais e outra metade vivia somente com a mãe. As famílias monoparentais sofrem um impacto mais severo de inúmeros fatores de risco (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2003). A mulher, na maioria das vezes, chefiando tais famílias, lida com o estresse de prover financeiramente a casa, assim como educar os filhos. Vale ressaltar que não é o simples fato de se viver em famílias monoparentais que implica no surgimento de problemas no desenvolvimento infantil, mas sim a relação que essa condição tem com outras variáveis de risco. A dificuldade de prover financeiramente a casa e cuidar dos filhos, aliada a uma rede de apoio ineficaz (ausência de apoio do parceiro, falta de recursos na comunidade como creches entre outros), afeta diretamente o estilo parental que é estabelecido.

Anotações 

Saiba mais
sobre o **Assunto**

Sobre a relação entre família e delinquência em:

<http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872005000100007&Ing=pt&nrm=iso>.



Saiba mais sobre Práticas Parentais em:

Pais Presentes, Pais Ausentes - Regras e Limites

Autor: Gomide, Paula Inez Cunha

Editora: Vozes

Categoria: Autoajuda / Relações Interpessoais

O livro procura mostrar as consequências negativas de determinadas práticas educativas. Salienta as formas apropriadas de relacionamento entre pais e filhos que permitem que crianças e jovens cresçam saudáveis, bem como traz algumas alternativas e reflexões para tornar esta tarefa mais fácil e agradável.

Pessoas de qualquer classe social estão sujeitas à violência doméstica, embora as famílias mais favorecidas economicamente tenham mais facilidade de esconder seus comportamentos abusivos. Crianças e adolescentes, expostos ao abandono, morte ou doença dos pais, ou submetidos à intensa ansiedade gerada pelo ambiente das ruas, podem apresentar conduta

Anotações 

agressiva em suas relações familiares, escolares e sociais (MENEGHEL; GIUGLIANI; FALCETO, 1998).

Também é importante analisar outro fator, constantemente mencionado: a pobreza. Crescer em comunidades pobres tem sido identificado como um fator de risco para problemas no desenvolvimento. Vale destacar que a pobreza, apesar de reconhecidamente ser um forte estressor para danos ao desenvolvimento humano, ela em si não leva a ocorrência de comportamentos infratores. Os dados de Oliveira e Assis (1999) deixam claro essa relação. As regiões que apresentaram os piores indicadores socioeconômicos do município do Rio de Janeiro não foram as áreas onde se encontraram as maiores taxas de mortes por homicídio. Esse fato confirma a argumentação de que não é apenas a pobreza que explicaria a ocorrência da violência, mas um conjunto de fatores de risco associados.

Em uma análise envolvendo seus 30 anos de pesquisa sobre maus-tratos infantis, Cicchetti (2004) afirma que os maus-tratos à criança têm mostrado de modo consistente exercer influência negativa sobre o desenvolvimento muito acima dos efeitos da pobreza. A autora afirma que a pobreza não é a causa em si dos maus-tratos, mas que o estresse provocado por ela é um forte fator de risco. Membros de famílias de baixa renda estão em contato direto com vários fatores, como aumento da probabilidade de gravidez indesejada, estresse emocional, fracasso acadêmico e transtorno mental.

O trabalho dos pais, exossistema significativo, é um fator que interfere no desenvolvimento da criança. Uma pergunta importante: qual a diferença que podemos encontrar em crianças cujas mães trabalham fora daquelas que as mães ficam em casa? Alguns estudos mostram que filhos de mães que trabalham fora apresentam maior autonomia e senso de igualdade em relação aos papéis sexuais.

Mas como isso ocorre? Não é o fato de a mãe trabalhar, em si, que provoca essas mudanças, mas como o trabalho da mãe afeta a dinâmica familiar, ou seja, o sistema. Mães que trabalham fora precisam organizar a rotina da casa, a fim de assegurar os cuidados principais, ou seja,

Anotações 

precisam se preocupar com alimentação e cuidados dos filhos, sabendo que estará boa parte do dia fora de casa. Isso altera a interação do casal, principalmente da distribuição das tarefas, melhorando possivelmente a relação com os filhos, no sentido de autonomia e igualdade de papéis.

INTERAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

A interação família e escola acontecem em vários níveis. Ambas são instituições culturais criadas pelos homens para protegê-los e ampará-los. Como sistemas que interagem, segundo o modelo ecológico, a criança trafega entre estas instituições trazendo em si a bagagem psicossocial que apreende e aprende em cada uma determinando sua forma de atuação em ambas. Este é um dos mesossistemas mais significativos no desenvolvimento da criança.

Tomando como exemplo a discussão das práticas parentais, por que sabê-las seria importante para um educador? Por vezes, ouvimos educadores, ao discutirem sobre alunos que apresentavam problemas na escola, comentários do tipo “a família desse aluno é desestruturada” ou “já chamei os pais desse aluno para uma conversa, mas nunca vieram, parecendo que não se importam com o filho”.

Quando um educador vai emitir um parecer sobre um determinado aluno, é importante saber o que acontece na casa desse aluno. Muitas vezes, os problemas que as crianças estão apresentando na escola são reflexos dos problemas que estão enfrentando em casa. É importante o educador ter esse conhecimento, até mesmo para poder orientar corretamente os pais, pois, muitas vezes, os pais agem de forma inadequada, não porque eles querem prejudicar seus filhos, mas é porque eles não sabem outras maneiras para agir, e por isso uma orientação por parte dos educadores poderia ser suficiente.

Agora começa a ficar mais fácil entender como começam os problemas de comportamento, que muitos professores observam em sala de aula. As práticas parentais utilizadas pela família

Anotações 

podem ensinar que ser agressivo é certo. Quando a criança aprende, em casa, que bater é uma forma natural e aceitável de resolução de problemas, ela começa a usar essa agressividade em outros ambientes. Nesses outros ambientes podem ter pessoas que vão ensinar que é errado usar a agressividade ou podem ter pessoas que contribuem para aumentar esses comportamentos agressivos.

Estudos como de Gallo e Williams (2005) apontam que a família desempenha o papel mais importante em ensinar comportamentos adequados e inadequados. A família com padrões de interação coercitivos são consideradas como fator de risco para as crianças que nelas se desenvolvem. Quando o problema já existe, ou seja, temos crianças e adolescentes se relacionando de forma agressiva a escola pode desempenhar o papel de fator de proteção fundamental, como espaço para aprender formas mais saudáveis e integrativas de relacionamento, baseadas no respeito e reciprocidade (GALLO, 2008).

O problema mais grave e que muitas vezes reflete na escola é o abuso. Os abusos podem ser físicos, quando há uso de força excessiva, machucando a criança (por exemplo, uma surra ou castigos corporais), sexual (quando há envolvimento sexual de um adulto com a criança) e psicológico (quando há ameaça de abandono, humilhação e desprezo pelos esforços da criança).

O abuso físico pode ser definido como surras, espancamentos, mordidas, queimaduras, fraturas de ossos e lesão de tecidos, sempre deixando marcas como hematomas e podendo levar à morte, em casos extremamente severos. Pensando em consequências prolongadas, podemos dizer que o abuso físico deixa marcas temporárias, pois uma ferida costuma sarar, mas o dano psicológico provocado em decorrência desse abuso, muitas vezes, não pode ser curado por muitos e muitos anos. A criança ao ser espancada por alguém que supostamente deveria proteger e cuidar pode provocar danos psicológicos como falta de confiança, medo, pânico, fobias e diversas dificuldades de aprendizagem (ARRUDA, ZAMORA; BARKER, 2003).

Anotações 

O abuso sexual não implica necessariamente na relação sexual. Existem diversos atos que podem ser considerados abusos sexuais de crianças. Existem os atos que implicam em contato físico, como a relação sexual com penetração, esfregar os genitais na criança (com roupa ou sem roupa), penetração digital (penetração de dedo), penetração de objetos, beijos lascivos entre uma criança e um adolescente ou adulto. Também existem os atos sem contato físico, como exibir pornografia para a criança, exibir os genitais para a criança, masturbar-se na frente de crianças .

Quem abusa sexualmente de uma criança? Os dados do Conselho Tutelar no Brasil disponibilizados no SIPIA-CT Web apontam como os principais agressores os membros da própria família, sendo pessoas de confiança da vítima. Isso coloca por terra o mito do abusador sexual como uma pessoa estranha, que fica escondida em um local escuro, esperando uma criança passar, para assim agarrá-la e abusá-la. O abusador, na maioria das vezes, é o pai, padrasto, irmão mais velho, tio, avô ou um amigo da família, que passa bastante tempo com a criança.

Geralmente, quem acaba identificando os sinais de abuso são os educadores. A criança passa a se comportar de forma inapropriada na escola, chamando a atenção dos professores. Uma criança que interagia bastante com os colegas, que era comunicativa e participativa e depois passa a ser uma criança isolada, arredia ao contato físico, isso chama a atenção do educador, que acaba suspeitando que exista algo de errado com essa criança.

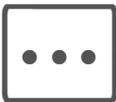
O preparo e a capacitação de educadores para lidar com casos de abuso, principalmente o abuso sexual infantil, são extremamente importantes. Primeiro, porque os educadores passam grande parte do tempo com a criança, sendo mais fácil perceber sinais que indicam um abuso e, segundo, os educadores geralmente são pessoas de confiança da criança, quem elas esperam que possam agir para protegê-las de futuros abusos (BRINO, 2006; PADILHA e WILLIAMS, 2006).

O abuso psicológico pode ser definido como ameaças e humilhações. Pais que ameaçam os

Anotações 

filhos de abandono estão fazendo um abuso psicológico. Frases do tipo “você não presta para nada” ou “só me dá dor de cabeça” podem ser considerada um abuso psicológico. Ameaças do tipo “eu não te aguento mais, vou embora para nunca mais voltar” também é um abuso. Uma das frases comuns, que reflete prejuízos é “você não fez mais que sua obrigação”, pois desqualifica a tentativa dos filhos de agirem conforme a expectativa dos pais, desvalorizando e desmotivando os filhos a fazerem novamente o que era esperado (ARRUDA et al., 2003).

A escola também não está isenta de desempenhar um papel facilitador na agressividade. Escolas que se baseiam, principalmente, na punição acabam criando condições favoráveis para respostas agressivas dos alunos. Quando a escola estabelece muitas regras, na maioria das vezes sem consultar as pessoas envolvidas, essas regras acabam sendo burladas. Regras, para serem cumpridas, precisam ser poucas e principalmente, fazer sentido. Quando as regras são excessivas ou não fazem sentido, as pessoas não veem a necessidade das regras e acabam ignorando-as. Se o não cumprimento da regra ocasionar punição, essa punição acaba ficando sem sentido. Por exemplo, se os alunos consideram uma determinada regra disfuncional, ou seja, não existe uma razão ou justificativa para aquela regra, os alunos tendem a não cumpri-la. Quando não a cumpre, eles não punidos, essa punição passa a ser considerada arbitrária, os alunos vão entender que eles estão sendo punidos injustamente, em função de uma regra sem sentido. Aí temos uma condição para respostas agressivas dos alunos (GALLO; WILLIAMS, 2008).



As escolas que apresentam maiores índices de depredações e vandalismo são as escolas que aumentaram a punição e a coerção contra os alunos. As escolas que passaram a incluir a ronda policial nos portões, policiais armados dentro das escolas, foram as escolas que passaram a ter mais problemas com vandalismo. As escolas que apresentam melhor relacionamento com os alunos foram aquelas que incluíram a comunidade em seu dia a dia, abrindo as quadras de esportes para os alunos e familiares a usarem em horários alternativos, que incentivavam a participação da família nas discussões escolares.

Outro fator de risco corrente dentro da escola é o Bullying. Infelizmente, é um comportamento bastante comum entre crianças e adolescentes no ambiente escolar. O que seria o bullying? E por que ele é diferente de outros tipos de agressão?

Segundo Beaudoin e Taylor (2006), o bullying pode ser definido como a agressão entre pares. É um tipo de agressão, que pode ser física, verbal ou psicológica, praticada por uma pessoa que esteja no mesmo nível de hierarquia que a vítima desse ato, portanto uma agressão entre pares. Estudos da ABRAPIA apontam os seguintes termos em português, que podem ser compreendidos como bullying: apelidar, ofender, zoar, gozar, sacanear, humilhar, intimidar, escarnar, aterrorizar, amedrontar, tyrannizar, dominar, fazer sofrer, discriminar, excluir, isolar, ignorar, dar um gelo, perseguir, derrubar, ferir, quebrar pertences, furtar e roubar.

O bullying pode ser praticado por um indivíduo (bully) ou um grupo, contra uma ou várias vítimas. Esses atos podem ser didaticamente divididos em ataques verbais (ex.: comentários vulgares, xingar), ataques físicos (brigar, empurrar, bater, nos casos mais graves, as brigas de gangues que podem levar à morte), e ataques psicológicos (intimidação com ameaças, desafios, isolamento, racismo, destruição de propriedade e furto e roubo) (BEAUDOIN; TAYLOR, 2006).

Existem diferenças entre meninos e meninas? Estudos apontam que meninos tendem a usar a agressão direta, enquanto meninas tendem a usar de agressões indiretas. Meninos batem, agredem fisicamente, machucam diretamente as vítimas. As meninas preferem usar de táticas indiretas, como difamação da vítima, exclusão da vítima do grupo de amigos, ou seja, agressões mais psicológicas e menos físicas.

Bullying é característico das escolas? Diferentemente do que se costuma pensar no senso comum, bullying pode ocorrer em qualquer lugar, como ruas, shopping, parques, ônibus, sala de aula, banheiro da escola e ginásio da escola. Os primeiros estudos sobre bullying foram com populações encarceradas, em presídios norte-americanos. Posteriormente, o bullying começou a ser estudado nas escolas, na década de 1975, porém é um fenômeno que pode ocorrer em qualquer lugar e não somente em ambientes relacionados com a escola. Da mesma forma que o bullying pode ocorrer em qualquer lugar, ele também ocorre a qualquer momento, principalmente quando as crianças ou adolescentes não estão sendo supervisionados (GUARESCHI et al., 2008).

Anotações 

Por que ocorre o bullying? Existem várias explicações para esse comportamento agressivo. Os bullies, quando questionados sobre o motivo de praticarem tais atos, responderam que não gostavam da vítima, devido a uma característica diferente dessa pessoa, e consideraram essa vítima como sendo indefesa. Outros responderam que era para ganhar novos amigos. A primeira resposta indica uma falta de habilidades de resolução de conflitos. Crianças e adolescentes que não aprenderam como lidar com as diferenças acabam reagindo de forma agressiva quando é necessário conviver em grupo. A segunda resposta refere-se ao grupo social que essa criança ou adolescente faz parte. O grupo pode elogiar aquele aluno que se comporta de forma agressiva, ganhando popularidade.

Como vimos, o modelo de resolução de conflitos, com base na violência, é aprendido a partir da interação dos pais. Existem diversos estudos nacionais e internacionais que mostram que crianças que presenciam a violência doméstica tendem a usar da violência como forma de resolução de problemas, considerado que esse comportamento era usado pelos pais, durante os episódios de violência doméstica (GALLO; WILLIANS, 2005).

O que os profissionais de educação podem fazer? Para entender o problema, antes de tomar uma decisão sobre intervenção é necessário entender a dinâmica entre os envolvidos, assim como o contexto social (família, grupo de amigos, comunidade). Mas deve impreterivelmente agir sobre o problema e desenvolver programas de prevenção para não ser mais um fator de risco ao desenvolvimento da criança e do adolescente.

O IMPACTO DA CULTURA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A cultura é por nós entendida, à luz de Freud (1930/1981), como sendo o acúmulo das produções e instituições que servem de amparo para proteger os homens contra os fenômenos da natureza e regular a relação entre eles. Essa noção de cultura implica em conceber o homem como ativo no processo de construção da realidade social levando em consideração seus limites e potencialidades, expressos na busca ativa de superação dos sofrimentos a eles

Anotações 

impingidos pela supremacia da natureza e as dificuldades intrínsecas aos relacionamentos humanos.

Mas será que essa dimensão da cultura como amparo dos homens na contemporaneidade está podendo acontecer? Uma sociedade regida pelas normativas do capitalismo tardio, no qual, o valor primordial é o consumo, existe espaço para a construção subjetiva pautada na alteridade?

Ao partimos da análise do contexto social, percebemos a dificuldade, a princípio, de nomeá-la: pós-moderna, moderna, modernidade líquida, hipermoderna etc. Essa dificuldade é em si um sinalizador da principal característica da contemporaneidade, a saber: a ausência de referenciais norteadores que deem suporte aos sujeitos para forjarem suas individualidades.

No decorrer de um único século, tivemos um salto nos modos de produção que nos faz hoje premente a necessidade de pensarmos suas implicações na vida humana. Vejamos, sinteticamente claro, no início do século XX, foi criada a esteira nas fábricas aumentando o ritmo da produção consideravelmente. Henry Ford, o precursor do modelo de produção fordista trouxe para o seio do capitalismo o ideário de bens duráveis e a noção de verticalidade. O que isso implica na nossa vida? A dimensão de acúmulo como valor social já estava arraigado nos homens. Nesta modalidade de produção, os homens eram convocados a serem soldados da produção! O valor social era de que os bens produzidos pelos homens deveriam durar por toda uma vida. Além de que a verticalidade implica que todos os processos envolvidos na produção estivessem sob o comando único do dono da fábrica (GOUNET, 2002).

A produção em massa requer o consumo em massa, caso contrário, os pátios das fábricas ficariam abarrotados de produtos fora de circulação. E isso aconteceu. Houve então o que fora chamado de Terceira Revolução Industrial que trouxera consigo modificações radicais tanto no modo de produção como no de organização dos valores humanos.

Segundo Lisboa (2002, p. 35), a Terceira Revolução “[...] se caracteriza pela ruptura do

Anotações 

paradigma industrial e tecnológico, pelo advento da microeletrônica, pelo avanço das telecomunicações e pelo incremento da automação [...]”. Foram essas inovações tecnológicas que propiciaram transformações na base técnica de produção, no sistema informacional e de comunicação². Alterações que permitiram uma maleabilidade ao capital impensável em qualquer outro momento histórico (BAUMAN, 2001).

Maleabilidade esta facilmente percebida no fato de o capital financeiro predominar sobre o capital produtivo (BAUMAN, 2001); ampliando-se o livre comércio e a globalização financeira, acirrando-se a concorrência em escala mundial, em outras palavras: é a transnacionalização do capital. Essas transformações só foram possíveis devido ao avanço tecnológico de base microeletrônica – característica exclusiva da Terceira Revolução Industrial.

O enfraquecimento das ligações entre capital e trabalho faz com que o trabalhador fique extremamente vulnerável ao mercado econômico global. Acerca disso, Bernardes (2001) afirma: “[...] a empresa transforma-se em máquina de vulnerabilizar e excluir seres humanos, ainda mais quando combinada à política econômica de não crescimento e calculada recessão” (p. 27). O descompromisso do capital com o trabalhador acentua-se: o compromisso cada vez maior é com a geração de mais lucro, mais acumulação. O instalar e desinstalar de fábricas, predominantemente, nos países subdesenvolvidos é um desdobramento desse processo, pois as fábricas aproveitam subsídios tributários cedidos pelos governos com a promessa de geração de empregos e riquezas, exploram a mão de obra barata e quando recebem um convite mais atrativo (lucrativo) removem sua base de produção com destino ao novo oásis de exploração, deixando para trás uma leva de trabalhadores aturdidos e desorientados.

Soma-se a essa instabilidade a que o trabalhador é lançado, a diminuição progressiva de muitos postos de trabalho, em decorrência do fenômeno da automação (GUARESCHI, 1999) e da intensificação do trabalho àqueles que estão empregados, tendo por maior consequência destes fatos o aumento do desemprego e do subemprego (POCHMANN, 2001).

[...] A responsabilidade pela exclusão está sendo enganosamente reputada, pelos próprios sujeitos, a si mesmos, enquanto pessoas. Trata-se de um sentimento de

Anotações 

desvalia, de incapacidade e de incompetência auto-atribuído e/ou atribuído pelos outros, sem uma análise objetiva de uma situação construída a partir de valores que não privilegiam o humano (LISBOA, 2002, p.42, grifos nossos).

Tendo por premissa básica que o processo histórico-econômico-político-social está impregnado/incorporado ao discurso social, qual seria o protótipo de homem ideal para sustentar este modo de produção? O homem que deixou de ser produtor para ser consumidor. O ideal da sociedade administrada é o consumidor. A integração social passa na atualidade não pela classe social que o indivíduo pertence, mas sim pelo o que demonstra consumir. Desta forma, segundo Adorno (1986), a existência humana passa a ser equivalente a lógica da circulação de mercadoria, quicá dela decorrendo.

Nada foge ao controle da ideologia da classe dominante na sociedade administrada da contemporaneidade e os indivíduos predispostos (cúmplices) a seguir as ideologias autoritárias são transformados em massa – perdem a autonomia – tornando-se “máscaras mortuárias”. Ficam destruídas suas capacidades de sentir e pensar de forma autônoma (ADORNO, 1986).

Percebemos, então, que a cultura ao ser transformada em indústria não está realizando sua função de amparo e nem sendo construída a partir efetivamente das produções humanas, uma vez que

[...] A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto de seus consumidores. Na medida em que nesse processo a indústria cultural inegavelmente especula sobre o estado de consciência e inconsciência de milhões de pessoas as quais ela se dirige, as massas não são, então o fator primeiro, mas um elemento secundário, um elemento de cálculo; acessório de maquinaria. O consumidor não é rei como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é sujeito da indústria, mas seu objeto (ADORNO, 1986, p. 92-93, grifos nossos).

A lógica da Indústria Cultural objetiva assim, reestruturar a concepção de cultura visando transmitir os valores necessários para a manutenção do modelo econômico vigente. Sua veiculação se dá eminentemente via os meios de comunicação em massa amplamente difundidos na contemporaneidade de tal forma forjando subjetividade padronizadas heterônomas prontas para o consumo indiscriminado (ADORNO, 1986).

Anotações 

Agora, pensemos no impacto que essa organização social pode trazer ao desenvolvimento infantil, na sociedade em que o principal meio de transmissão desses valores é utilizado como babá, a televisão. Sabemos que existem vários meios de comunicação em massa veiculando as normativas sociais, mas nenhuma tem a audiência, logo o impacto que a televisão representa na formação de opinião, por que não dizer nas formas de pensar?

A linguagem televisiva predomina na organização das informações a que temos acesso. São colagens de elementos imaginários que remetem os telespectadores a um mundo de fantasia de horror – somos todos poupados da dúvida e da incerteza, dispensados da necessidade de pensar. A linguagem televisiva nos infantiliza a todos, pois o impacto das imagens produz a falsa certeza de que as coisas “são como são” (KEHL, 2002, p.26).

O sujeito preso aos emaranhados de um mundo eminentemente projetivo tornam-se frágeis e dependentes e por essa razão tem em si corroída a sua capacidade de entender e atuar no mundo de forma a prover suas próprias necessidades. O indivíduo preso à indústria cultural, não consegue estruturar seu psiquismo de forma emancipatória, isto é, não desenvolve uma forma singular de ser um. Não consegue romper com a simbiose da heteronomia para construir vínculos de amparo com o outro em que as alteridades e as diferenças sejam respeitadas e atendidas. Vive subjugado/conformado à ideologia “reinante” sem possibilidades de se constituir de forma emancipada como indivíduo autônomo (ADORNO, 1986).

A criança, de fato, é heterônoma, mas ao ser criada dentro de um núcleo familiar poderia construir a partir das relações estabelecidas sua história particular que a diferenciaria de outros sujeitos. Doravante, ao ser subjetivada principalmente pela lógica televisiva mantém estados de compreensão do mundo misturados à fantasia em fases do desenvolvimento que já deveria ter sido superado (CECARELLI, 2001).

Neste contexto, tanto Ceccarelli (2001) quanto Bucci (2001) argumentam que a criança submetida à lógica televisiva tem sua entrada precoce ao mundo do consumo. Mundo este que ela não entende, mas se vê impelida a participar visando uma existência social. Ambos os autores enfatizam a transposição passiva que ocorre entre ser telespectador para ser

Anotações 

consumidor. Se esse instrumento midiático objetiva a manutenção do status quo, a lógica veiculada é a do consumo como meio de pertencimento social. A ideologia veiculada oferece modos de satisfação enganosos, mas a criança não tem a capacidade de discernir que a aquisição dos produtos não traz em si a satisfação e o sentimento de pertencimento veiculado pela propaganda. Podemos dizer, respaldados em Bauman (2010), que infelizmente nem os adultos na contemporaneidade conseguem estabelecer essa diferença.

O discurso midiático veicula promessas de satisfação impossíveis de serem realizadas, contudo, ao não se ter os elementos objetivos desta realidade para compreender a falácia do discurso ideológico os indivíduos são tomados por sentimentos de culpabilidade imputando a si mesmo a impossibilidade de serem felizes como os preceitos a eles determinados socialmente (CECCARELLI, 2001).

Esse tema foi discutido em um texto produzido por Abeche, Alencar e Inada (2005), disponibilizado no apêndice deste livro. Lá, você poderá ampliar sua compreensão sob o impacto na formação do sujeito, principalmente do adolescente, pelo modo de organização da cultural atual. Outro material de suporte interessante para entender o poder da mídia na formação de valores e subjetividade é o documentário “**Criança, a alma do negócio**” de Estela Renner, disponível no endereço eletrônico: <<http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/Biblioteca.aspx?v=8&pid=40>>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta unidade, ampliamos nossa discussão para além do impacto da díade estabelecida no seio familiar. Trabalhamos a família como grupo organizador e formador psicossocial. A instituição familiar serve como um primeiro modelo de como agir, sendo, portanto um importante fator de risco ou proteção dependendo de como lidam com seus filhos, tanto direta quanto indiretamente, servindo de modelo a partir de suas ações.

Analizamos o mesossistema família e escola apontando como ambos podem interferir reciprocamente na organização de cada instituição em separado. Enfatizamos algumas situações que acontece no ambiente familiar que podem ter impacto direto na relação da criança com ambiente escolar. Mas também apontamos situações na escola que podem agir como fator de risco iniciando ou fortalecendo padrões de relacionamento que tomam o respeito mútuo como valor preponderante, como o Bullying.

Destacamos alguns elementos do macrosistema que atingem diretamente o desenvolvimento infantil como a condição de pobreza e a organização social vigente. Vimos que os valores norteadores da cultura atual sustentam a heteronomia e a passividade transformando indivíduos em consumidores desde terna idade. De tal forma que a sociedade inviabiliza a constituição de sujeitos atuantes produtores de uma cultura de amparo e reguladora das relações humanas.

Podemos, infelizmente, compreender porque uma criança ou adolescente mata na atualidade para ter um Nike e não um tênis, pois a dimensão de pertencimento na sociedade do consumo passa pelo uso de marcar que dizem quem você é, por isso entendemos não estarmos mais vivendo em uma sociedade de classe, mas sim de aparência determinada pelo consumo.

Apresentamos alguns elementos da organização social do trabalho vigentes na atualidade apontando como os homens na busca pela sobrevivência acabam por submeter-se a condições sociais adversas e pior, responsabilizam-se pela impossibilidade de manter-se no mercado de trabalho desconsiderando os fatores intrínsecos ao modo de produção, a saber: não é necessário tantos homens para produzir os bens de consumo, logo não há trabalho, muito menos condições dignas para a manutenção da sobrevivência individual.

ATIVIDADE DE AUTOESTUDO

1. Analise o quadrinho seguir, e descreva a prática parental empregada e quais as consequências no desenvolvimento da criança.



Fonte: Gallo, 2008.

2. Pensando sobre o mesossistema família e escolar, descreva e argumente os principais elementos que podem afetar esta relação e as possíveis implicações no desenvolvimento da criança e do adolescente.

3. O ambiente de trabalho dos pais é considerado um exossistema. Entendendo que a organização social do trabalho determina as condições inerentes na busca pela subsistência, argumente a partir do que lhe foi apresentado nesta unidade, como esse exossistema pode afetar o desenvolvimento infantil.

4. Assista ao documentário “Criança, a alma do negócio”, disponível no endereço eletrônico <<http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/Biblioteca.aspx?v=8&pid=40>> e analise, com base no que foi discutido nesta unidade, o impacto da sociedade do consumo na formação subjetiva da criança.

UNIDADE V

ESCOLA COMO FATOR DE PROTEÇÃO: INTERVENÇÕES NECESSÁRIAS E POSSÍVEIS

Professor Dr. Alex Eduardo Gallo

Professora Esp. Juliana da Silva Araújo Alencar

Objetivos de Aprendizagem

- Definir o papel da escola no que tange a saúde mental da criança.
- Conhecer os principais transtornos do desenvolvimento da criança.
- Destacar o papel da escola no enfrentamento à violência sexual infantil.
- Problematicar possíveis intervenções junto à família e os educandos.

Plano de Estudo

A seguir, apresentam-se os tópicos que você estudará nesta unidade:

- **Escola e saúde mental**
- **Níveis de prevenção**
- **Alguns problemas que podem ocorrer no desenvolvimento da criança**
- **Intervenções**
- **O papel da escola no enfrentamento à violência sexual**

INTRODUÇÃO

Nesta unidade, vamos discutir o papel da escola na intervenção junto a demandas que interferem no curso do desenvolvimento normal da criança, bem como em casos de transtornos de desenvolvimento mais comuns encontrados em crianças em idade escolar. Desse modo, destacamos como objetivo desta unidade auxiliá-lo a compreender melhor crianças e jovens em suas expressões comportamentais e sentimentos de forma a subsidiar relacionamentos mais integrados, identificar preventivamente os casos que podem necessitar de uma ação especializada, bem como apoiar tratamentos em andamento.

ESCOLA E SAÚDE MENTAL

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define saúde como sendo a situação de perfeito bem-estar físico, mental, social e espiritual do sujeito. Você consegue perceber que os aspectos levados em consideração para determinar o perfeito estado de saúde dos indivíduos articulam três dimensões? O corpo, a mente e o convívio social.

No decorrer deste livro, trabalhamos as três dimensões didaticamente separadas: o desenvolvimento físico, a organização da mente e o papel do convívio social. Entretanto, pontuamos a importância de compreender todos os aspectos do desenvolvimento humano de forma integrada. Aprendemos em nossos estudos que a família é a primeira instituição socializadora da criança, mas é na escola que a criança vai ser inserida na cultura geral da sociedade. Isso porque, é no espaço escolar que se “[...] reproduz fielmente aquilo que se passa no grande mundo ‘lá fora’, de sorte que se pode dizer que a escola se constitui como uma escola que forja uma socialização dos indivíduos” (ZIMMERMAN, 2004, p.12; aspas do autor).

Palco de socialização, é na escola que as crianças vão vivenciar toda uma gama de emoções como amizade, solidariedade, rivalidade, ciúmes, competitividade, inveja entre outros. Segundo

Anotações 

Cordeiro et al. (2011), relações de respeito, reciprocidade, conduta moral e ética, sentimento de pertencimento, bem como fortalecer o sentimento de identidade e autoestima são forjados no contexto escolar.

Rabelo (2011) pontua o papel dos educadores como agentes fundamentais na promoção de saúde mental, pois cabe a eles oportunizar no espaço escolar a experiência de respeito ao desenvolvimento psíquico saudável dos sujeitos. Aos integrantes do contexto escolar, cabe realizar ações que fortaleçam experiências facilitadoras do processo de socialização, tais como: confiança, autonomia, iniciativa empatia e autoestima.



Fonte: PHOTOS.COM

Sabemos da complexidade desta tarefa tão importante. Tanto que entendemos a necessidade de apoiar os educadores de modo a desfrutarem o prazer da convivência com os escolares e assim, permitindo a construção de um espaço no qual se pode compreender as dificuldades, as expressões e principalmente, as especificidades do desenvolvimento de crianças e jovens.

A escola, por todos os aspectos citados, se oferece como contexto facilitador para a possibilidade de identificação de sintomas, logo de auxílio a elaboração de diagnósticos precoces, portanto de prognóstico melhor. Quanto mais cedo diagnosticamos algum problema

Anotações 

no desenvolvimento da criança, as chances de superação são maiores. Contudo, Cordeiro et al. (2011) nos alerta que a facilidade de identificação dos sintomas não está ligada somente a baixo rendimentos acadêmicos, mas principalmente, pela observação do comportamento da criança e adolescente em diversas situações.



Fonte: PHOTOS.COM

NÍVEIS DE PREVENÇÃO

Antes de discutirmos os problemas mais comuns que interferem no desenvolvimento da criança e os processos de intervenção, apresentaremos a você os três níveis de prevenção. Tenha em mente os níveis de intervenção ao estudar as dificuldades de desenvolvimento, pois assim você poderá, durante seus estudos, ir articulando possibilidades de intervenção específicas.

A prevenção primária corresponde à intervenção realizada antes que o problema aconteça, ou seja, significa que um problema não ocorreu e queremos que ele não venha acontecer. Um exemplo é a vacinação. Neste caso, os sujeitos são vacinados para que não venham a desenvolver patologias específicas.

No caso de uma situação desfavorável que já tenha acontecido e se faz necessário uma intervenção, visando sanar um problema instalado, diz que a solução envolve um tratamento. A prevenção secundária acontece com o objetivo de eliminar uma condição desfavorável já instalada. Seguindo o exemplo anterior, podemos pensar que a criança desenvolveu

Anotações 

uma tuberculose, logo: a prevenção primária aplicada não funcionou adequadamente; a administração de um tratamento, neste caso medicamentoso, será realizado como intervenção secundária objetivando eliminar a tuberculose. Como veremos, a seguir, o tratamento a ser desenvolvido não necessariamente será com medicamentos, mas sim, dependerá da situação a ser trabalhada.

A prevenção é o terciário e é aplicada no caso em que uma condição desfavorável já ocorreu e deixou sequelas. A prevenção primária não funcionou e a pessoa adquiriu um problema; a secundária ajudou a remover a condição, mas ficaram sequelas, que precisam de cuidados especiais. Uma doença crônica pode se encaixar nesse exemplo. A doença já existe, mas não há tratamento eficaz a ponto de reverter a condição, portanto a pessoa precisa de auxílio para lidar com as sequelas da doença.

Um programa de intervenção bem elaborado e preciso é aquele que lida com os três níveis de prevenção, pois procura evitar o problema (primário), mas quando ele existe, lida com o tratamento (secundário) e com as consequências que o problema produziu (terciário).

Agora, já sabendo o papel do educador na geração e prevenção de saúde de seus educandos e os níveis de intervenções preconizados pelo ministério da saúde, vamos conhecer alguns problemas que afetam o desenvolvimento global da criança.


Saiba mais
sobre o **Assunto**

Saiba mais sobre os níveis de prevenção em:

<http://www2.inf.furb.br/sias/saude/Textos/Prevencao.htm>.

Anotações 

ALGUNS PROBLEMAS QUE PODEM OCORRER NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Podemos dividir os problemas que podem ocorrer no desenvolvimento, segundo Bee (2003), em externalizados e internalizados. Os problemas externalizados são conhecidos como transtorno de conduta e incluem delinquência e agressividade ou rebeldia excessivas; tendo por característica o comportamento desviante ser dirigido para o meio. Já os problemas internalizados, correspondem aos transtornos emocionais como depressão, ansiedade, transtornos alimentares, nos quais o desvio comportamental é interno.

Transtornos Emocionais

Os transtornos de ansiedade têm como manifestação principal um alto nível de angústia difusa, que se manifesta como um estado emocional de apreensão, expectativa de que algo inesperado pode acontecer. Geralmente, este estado de apreensão é acompanhado de reações físicas e emocionais intensas entendidas como desagradáveis.

De acordo com Bassols e Netto (2004), na criança a ansiedade de separação é o transtorno mais frequente. Esse quadro se caracteriza por apresentar ansiedade excessiva para o nível de desenvolvimento vinculada à dificuldade de estar separada da casa ou da figura de apego principal. A fantasia apresentada pelas crianças é de que algo aconteça a si ou a mãe, ou mesmo que essa não retorne. Por tal razão, a criança pode recusar-se a ficar só, ir para escola ou dormir sozinha. Frente à situação eminente de enfrentar a separação, a criança pode desenvolver sintomas físicos, como: dor abdominal, náusea e vômitos, cefaleia. Esse é um transtorno prevalente em meninas. Já no adolescente, as características de ansiedade podem ser identificadas por meio da preocupação ou sentimento de pânico excessivo quanto ao desempenho escolar, perfeccionismo, insônia e queixas somáticas.

Outro transtorno de ansiedade comum é a fobia. Fobia seria um medo ou aversão exagerada de situações, objetos, animais ou pessoas. As fobias podem ser classificadas em três tipos:

Anotações 

agorafobia, a fobia de lugares públicos; fobia social, o medo exagerado da observação dos outros e a fobia simples que é o medo diante de objetos e situações concretas. As fobias mais comuns são: fobia de animais (aranhas, cobras), fobia de aspectos do ambiente natural (trovoada, terremoto), fobia de sangue, injeções ou feridas, fobia de situações (altura, andar de avião, de elevador) e fobia de outros tipos (medo de vomitar, contrair uma doença) (BEE, 2003).

O transtorno de pânico é entendido como um distúrbio caracterizado por crises súbitas, sem fatores desencadeantes aparentes e, frequentemente, incapacitantes. Depois de ter uma crise de pânico - por exemplo, enquanto dirige, fazendo compras em uma loja lotada ou dentro de um elevador - a pessoa pode desenvolver medos irracionais (fobias) destas situações e começar a evitá-las. Gradativamente, o nível de ansiedade e o medo de uma nova crise podem atingir proporções tais que a pessoa com o transtorno do pânico pode se tornar incapaz de dirigir ou mesmo sair de casa. Neste estágio, diz-se que a pessoa tem transtorno do pânico com agorafobia. Desta forma, o distúrbio do pânico pode ter um impacto tão grande na vida cotidiana de uma pessoa como outras doenças mais graves - a menos que ela receba tratamento eficaz e seja compreendida pelos demais (BEE, 2003).

Os distúrbios afetivos podem ser divididos em dois grandes grupos: a depressão e as doenças bipolares. Segundo Segal et al. (2004), a depressão apresenta um sentimento de tristeza, desânimo e desesperança. As doenças bipolares apresentam a mudança de um polo depressivo a um exaltado, caracterizado por irreal otimismo, sendo o episódio eufórico um mecanismo de defesa contra o episódio depressivo. A seguir, apresentaremos uma série de sintomas e suas expressões comportamentais que auxiliam a identificação do quadro psicopatológico:

1. Piora no rendimento escolar, sabendo que este é quase uma constante em todas as alterações psicopatológicas, pois funciona para a criança e adolescente como a confirmação de incapacidade e incompetência reforçando o sentimento de culpabilidade.
2. Humor deprimido: o aluno parece estar sempre triste, desinteressado, com um olhar angustiado. Em crianças e adolescentes, o humor irritável pode ser um indicativo de depressão.

Anotações 

3. Diminuição da capacidade de concentração e fadiga: o escolar torna-se desligado no ambiente de sala de aula, cometendo erros banais. O ar cansado pode ser substituído por uma agitação devido ao incremento de angústia e ansiedade.
4. Alterações de sono e apetite. Aumento ou perda de peso, insônia ou hipersonia podem ser indicativos importantes.
5. Baixa autoestima e ideias de culpa: o educando passa a supervalorizar seus erros em detrimento de acertos e/ou apresentar a ideia de que fez algo terrível passível de ser punido.
6. Queixas somáticas: estas podem ser diversas, representando a fantasia expressa pela preocupação de que algo no seu corpo não funciona bem.

Transtornos de Conduta

O transtorno de conduta pode ser visto com maior frequência em adolescentes, mas pode ter seu início na infância. Basicamente, consiste numa série de comportamentos que perturbam quem está próximo, com atividades perigosas e até mesmo ilegais. Esses jovens e crianças não se importam com os sentimentos dos outros nem apresentam sofrimento psíquico por atos moralmente reprováveis. Certos comportamentos como mentir ou matar aula podem ocorrer em qualquer criança sem que isso signifique desvios do comportamento, contudo a partir de certos limites pode significar.

Para se diferenciar o comportamento desviante do normal é necessário verificar a presença de outras características e comportamentos desviantes, bem como a permanência deles ao longo do tempo. Além das circunstâncias em que o comportamento se efetiva, as companhias, o ambiente familiar, os valores e exemplos que são transmitidos devem ser avaliados para o diagnóstico. O transtorno de conduta é frequente na adolescência e um dos maiores motivos de encaminhamento à psiquiatria infantil. O tratamento mais comum para o transtorno de conduta deve incluir orientação dos pais, treinamento dos envolvidos no trato direto com a criança, incluindo os professores e terapia individual para a criança.

Segundo Zucchi, Sukiennik e Onófrío (2004), o transtorno de conduta consiste em

Anotações 

comportamentos que violam as regras e normas sociais, criando situações de agressividade e perturbação de outras pessoas, podendo chegar a comportamentos perigosos e ilegais, causando prejuízo significativo no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.

É importante destacar que quase todas as crianças ou adolescentes já apresentaram um ou vários desses comportamentos e nem por isso são considerados com transtorno de conduta. O diagnóstico implica na frequência desses comportamentos. Clinicamente, eles precisam ocorrer com grande frequência no mínimo por seis meses. Ou seja, não são comportamentos esporádicos, mas comuns no dia a dia da criança ou adolescente. Crianças com transtornos de conduta apresentam um padrão persistente de comportamentos antissociais que prejudicam suas tarefas em casa ou na escola, fazendo com que outras pessoas concluam que essa criança não é fácil de lidar (KAUFFMAN, 2001).

Podemos definir um transtorno de conduta como uma série de comportamentos antissociais, como agressão, furto, vandalismo, atear fogo, mentir, cabular aula ou fugir de casa. Como são comportamentos diversos, a principal tendência é que eles violem as regras sociais. Muitos desses comportamentos refletem ações contra o ambiente, incluindo pessoas ou bens materiais. Esses comportamentos antissociais aparecem em alguma fase normal do desenvolvimento. Brigar, mentir, furtar, destruir objetos e desafiar são comuns em algum momento na adolescência. Para a maioria, esses comportamentos diminuem ao longo do tempo, não interferindo na vida diária e não implicam em consequências na vida adulta.

O que causa o transtorno de conduta? Existem diversos estudos que apontam uma série de fatores (GALLO; WILLIAMS, 2005). Fatores ambientais, especialmente a dinâmica familiar, desempenham um papel importante da modelagem desse quadro (Na unidade IV trabalhamos alguns fatores desencadeantes de condutas antissociais).

O tratamento para o transtorno de conduta deve incluir orientação de pais, treinamento dos envolvidos no trato direto com a criança, incluindo os professores e terapia comportamental para a criança ou adolescente. A intervenção deve levar em conta as circunstâncias nas quais

Anotações 

esses comportamentos ocorrem, as companhias e o ambiente familiar, incluindo os valores e exemplos dos pais. Os princípios da intervenção, tanto com pais como professores, incluem: estabelecimento de regras, elogio quando as regras são cumpridas, dar informações para a criança sobre a avaliação feita a respeito de seus comportamentos (ex.: explicar porque é errado e como as pessoas se sentem quando ela age assim), estimular comportamentos adequados (KAUFFMAN, 2001). Além disso, existem modelos de intervenção desenvolvidos para pais e escolas, com bons resultados.



Saiba mais
sobre o **Assunto**

Saiba mais sobre as causas do transtorno de conduta em: Gallo, A. E. & Williams, L. C. A. Adolescentes em conflito com a lei: Uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(1), 81-95; 2005.

Disponível em: <<http://www.ufscar.br/laprev/pg002.html>>.

Transtorno de Déficit de Atenção

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) é um dos fenômenos mais comuns na infância e na adolescência. Caracteriza-se pela desatenção, atividade motora excessiva e impulsividade inadequadas à etapa do desenvolvimento da criança causando grande impacto na vida familiar, escolar e social. O que determina o diagnóstico é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, com frequência e severidade maior do que o encontrado tipicamente em crianças com a mesma idade e nível de desenvolvimento (BENCZIK, 2000).

As causas do transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) ainda não são totalmente conhecidas. Estudos científicos mostram que portadores de TDAH têm alterações na região frontal e as suas conexões com o resto do cérebro. Essa alteração ocorre principalmente nos níveis de dopamina e noradrenalina. A região frontal orbital é uma das mais desenvolvidas

Anotações 

no ser humano em comparação com outras espécies animais e é responsável pela inibição do comportamento (isto é, controlar ou inibir comportamentos inadequados), pela capacidade de prestar atenção, memória, autocontrole, organização e planejamento. Os sujeitos acometidos por essa patologia, muitas vezes, são tidos como inconvenientes, grosseiros, preguiçosos, indiferentes (BENCZIK, 2000). Como reconhecê-los em sala de aula¹ ?

1. Está sempre correndo.
2. Fala excessivamente, grita.
3. Levanta-se inúmeras vezes.
4. É impaciente implicando em dificuldades de socialização, por querer ser sempre a primeira.
5. Está sempre muito agitado, mesmo sentado se põe a roer as unhas e material escolar, remexe-se, bate mãos, dedos, implica com os colegas;
6. Olhar distante, cabeça longe. Quando tenta retomar a atividade não consegue, pois perdeu a explicação.
7. Não termina suas tarefas, frequentemente é pego desenhando, brincando ou conversando com os colegas.
8. Dificuldade de se organizar, materiais incompletos.
9. Esquece de fazer tarefa e os combinados em geral.
10. Comum erros por descuido.

Ressaltamos a questão de frequência e persistência, uma vez que todos os itens apresentados podem e fazem parte de alguma etapa evolutiva da criança. Além de que ninguém “acorda bem humorado todos os dias”! Outro aspecto a ser considerado é que na atualidade é a dificuldade que as crianças encontram para desenvolver seu brincar livre, imprescindível para o seu desenvolvimento. Muitas não têm espaço para correr, nem amigos próximos, ficando sempre atadas a um brincar parado e restrito. Neste aspecto, a escola funciona como o

¹ Os indicativos de reconhecimento em sala de aula foram elencados de Szobot (2004).

Anotações 

ambiente amplo que a criança utiliza para correr e brincar livremente. Sendo assim, se faz mister distinguir a criança que apresenta uma alteração no desenvolvimento daquela que busca ativamente expressar toda a sua vitalidade.

O tratamento para TDAH deve ser multimodal, isto é, uma combinação de medicamentos, orientação aos pais e professores, além de técnicas específicas que a criança precisa aprender para lidar com seu transtorno. Estudos científicos apontam a terapia comportamental-cognitiva como a que tem melhores resultados em ensinar a criança a lidar com sua situação. O medicamento mais comum utilizado é o cloridrato de metilfenidato, mais conhecido com o nome comercial de Ritalina.

Transtorno Invasivo do Desenvolvimento

Um transtorno invasivo do desenvolvimento é o autismo, também classificado como transtorno global do desenvolvimento. Essa condição afeta a capacidade de comunicação, que implica em estabelecer e manter relacionamentos, agindo segundo as normas sociais. O autismo afeta a capacidade de a pessoa comunicar, estabelecer relacionamentos e responder apropriadamente ao ambiente, segundo as normas que regulam estas respostas. Algumas crianças, apesar de autistas, apresentam inteligência e fala intactas, outras apresentam importantes retardos no desenvolvimento da linguagem. Alguns parecem fechados e distantes, outros presos a comportamentos restritos e rígidos padrões de comportamento. Os diversos modos de manifestação do autismo também são designados de espectro autista, indicando uma gama de possibilidades dos sintomas do autismo.

O que causa o autismo? As causas ainda não são totalmente esclarecidas. Estudos apontam que alterações em regiões específicas do sistema nervoso central seriam responsáveis pelo espectro autista. Essas alterações poderiam ser causadas por fatores genéticos ou fatores ambientais, como abuso de drogas durante a gestação.

Existem diferentes classificações do autismo, segundo a severidade da condição. Algumas

Anotações 

crianças apresentam dificuldades acentuadas no desenvolvimento da linguagem. Esses seriam os casos típicos de autismo. A criança não consegue estabelecer uma comunicação funcional com outras pessoas. Esses problemas de comunicação podem incluir desde os pedidos que se referem às necessidades básicas (pedir algo para comer, água, pedir para ir ao banheiro) até manter um diálogo. Outras crianças apresentam inteligência e fala normais, não demonstrando sinais visíveis de autismo.

Crianças que não apresentam atrasos no desenvolvimento da linguagem e habilidades adaptativas, mas que apresentam os demais critérios de diagnóstico para autismo são portadoras de um tipo específico de autismo, chamado de Síndrome de Asperger. O diagnóstico de Asperger é complicado, pois crianças com autismo, mas de alto funcionamento, ou seja, crianças que apresentam um quadro de autismo, mas conseguem se socializar e aprender normalmente, como as demais crianças, são confundidas como Asperger.

Não existe um tratamento específico para o autismo. A intervenção deve focar em ensinar a criança a superar suas dificuldades, especialmente as dificuldades em manter uma conversação. Isso implica em uma intervenção precoce e intensiva. O foco da intervenção deve ser as habilidades de comunicação, incluindo o uso de linguagem e comportamentos apropriados de socialização (KAUFFMAN, 2001).

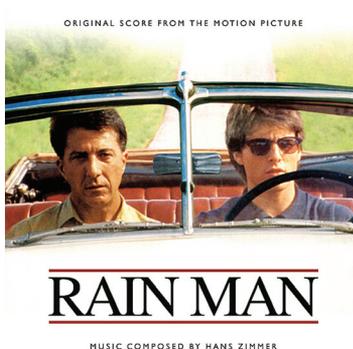
Além das habilidades de comunicação, é comum crianças com autismo apresentarem comportamentos inapropriados como as estereotípias, que são comportamentos persistentes e repetitivos, aparentemente sem sentido, que podem refletir em autoestimulação e autoagressão. Autoestimulação pode ser de diferentes tipos, como balançar o corpo, balançar as mãos no ar, esfregar os olhos, lamber os lábios ou repetir um som durante várias vezes seguidas. Comportamentos de autoagressão podem ser vários, mas os mais comuns são morder-se ou bater com a cabeça. É importante que os pais e professores estejam atentos a esses comportamentos de autoestimulação e autoagressão, tomando medidas imediatas, que

Anotações 

incluem a proteção e segurança da criança (KAUFFMAN, 2001).


Saiba mais
sobre o **Assunto**

Saiba mais sobre autismo em: <<http://www.autismo.com.br/>>.



Sugestão de filme

Título original: (Rain Man)

Lançamento: 1988 (EUA)

Direção: Barry Levinson

Atores: Dustin Hoffman, Tom Cruise, Valeria Golino, Gerald R. Molen

Duração: 133 min.

Gênero: Drama

Sinopse

Um jovem yuppie (Tom Cruise) fica sabendo que seu pai faleceu. Eles nunca se deram bem e não se viam há vários anos, mas ele vai ao enterro e quando vai cuidar do testamento fica sabendo que herdou um Buick 1949 e as roseiras premiadas do seu pai, sendo que um “beneficiário” tinha herdado três milhões de dólares. Fica curioso em saber quem herdou aquela fortuna e descobre que foi seu irmão (Dustin Hoffman), que ele desconhecia a existência. O irmão dele é autista, mas pode calcular problemas matemáticos complicados com grande velocidade e precisão. O yuppie sequestra seu irmão autista da instituição onde ele está internado, pois planeja levá-lo para Los Angeles e exigir metade do dinheiro, nem que para isto tenha que ir aos tribunais. É durante uma viagem cheia de pequenos imprevistos que os dois se compreenderão mutuamente e entenderão o significado de serem irmãos. Neste filme você poderá compreender melhor as limitações, mas principalmente, as possibilidades de uma pessoa com síndrome de Asperger.

INTERVENÇÕES

Na unidade I discutimos as síndromes genéticas e as doenças que a mãe pode ter durante a gestação, assim como substâncias que ao serem ingeridas na gravidez, podem provocar problemas ao desenvolvimento do embrião.

A prevenção primária para as síndromes genéticas inclui aconselhamento genético. O profissional, geralmente um médico geneticista, faz a coleta de material genético dos pais, procurando características que podem ser transmitidas aos filhos. Muitas doenças genéticas são “loterias”, ou seja, crianças podem nascer saudáveis ou com problemas, em função de mutações genéticas, mas algumas doenças são recessivas, o que significa que os pais apresentam genes para alguma condição, mas não desenvolveram a doença. Se ambos os pais apresentam esses genes, significa que existe uma probabilidade de 25% da criança nascer com os dois genes (um de cada pai), desenvolvendo a doença. É claro que a grande maioria dos pais não procura um aconselhamento genético quando estão pensando em ter filhos. Eles acabam tomando conhecimento do problema quando já têm um filho com uma síndrome genética e procuram esse serviço quando estão pensando em ter outro filho.

Doenças que a mãe pode ter durante a gestação podem ser evitadas por vacinação. A vacina contra a rubéola faz parte da campanha de vacinação e todas as pessoas deveriam se imunizar contra essa doença, pois ela acarreta em sérios prejuízos para a criança, se a mãe desenvolver a doença durante a gestação. Substâncias perigosas também podem ser evitadas. Tudo isso faz parte do programa de pré-natal. Os médicos aconselham quais medicamentos podem ser utilizados durante a gravidez, pois alguns podem ser prejudiciais ao desenvolvimento do embrião.

Quando o problema já apareceu, a prevenção primária não é mais suficiente, portanto passamos para a prevenção secundária. Algumas síndromes genéticas podem ser facilmente

Anotações 

contornáveis. Crianças com Fenilcetonúria, ao serem alimentadas adequadamente, não desenvolvem nenhum sintoma.

Geralmente, a prevenção secundária não é suficiente para problemas decorrentes do período intrauterino. Síndromes genéticas não podem ser revertidas e doenças ou abuso de substâncias da mãe durante a gestação podem provocar problemas permanentes, que não podem ser resolvidos. Nesses casos, a criança vai precisar de cuidados especiais durante a vida. Em idade escolar, essas crianças precisam de educação especial em função de deficiências.

Na unidade II vimos, o desenvolvimento físico da criança, assim como o desenvolvimento perceptivo, implicando no desenvolvimento cognitivo e da linguagem. Como fica a prevenção primária nesse caso? Um acompanhamento médico seria a prevenção mais simples. Um bom pediatra é capaz de avaliar o crescimento da criança, indicando cuidados básicos como prevenção de doenças e alimentação adequada para o bom desenvolvimento da criança. Quando a criança apresenta algum problema de crescimento, é possível reverter a situação com tratamento adequado. Pode ser em função da falta de hormônio do crescimento, algum problema ósseo passível de ser tratado.

A prevenção primária para o desenvolvimento cognitivo implica em um ambiente rico em estimulação. Crianças que são deixadas sozinhas, negligenciadas, acabam não sendo estimuladas podendo implicar em atrasos no desenvolvimento cognitivo e na linguagem. Cuidados como falar e brincar com a criança são importantes. No caso de atrasos no desenvolvimento cognitivo, a prevenção secundária implica em estimulação precoce. Uso de brinquedos pedagógicos e estimulações específicas são essenciais para contornar o problema, permitindo que a criança compense o atraso e retome o curso normal de seu desenvolvimento. Nos casos em que não é possível reverter o atraso, programas de educação especial implicam em prevenção terciária.

Na unidade III e IV, vimos o desenvolvimento social da criança e a interação com a família e cultura. A família é a primeira fonte de prevenção. Esta pode estimular um bom

Anotações 

desenvolvimento social, ensinando as habilidades que serão fundamentais para a criança conviver em sociedade, assim como lidar com seus próprios sentimentos. Esse aprendizado começa cedo, constituindo-se uma prevenção primária. Quando a família falha nesses cuidados básicos, outras instituições entram para compensar essa falha, implicando em uma prevenção secundária. A escola, nesse caso, tem um papel fundamental.

Cia, Pamplin e Williams (2008) avaliaram o impacto do envolvimento dos pais no desempenho acadêmico dos filhos. Elas descobriram que quanto maior a frequência de comunicação entre pais e filhos e a participação dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, melhor o desempenho acadêmico das crianças. Elas apontam, ainda, que, em casos de problemas, há a necessidade de programas de intervenção voltados a melhorar a qualidade da interação entre pais e filhos.

Gallo e Williams (2008) apontaram a importância da escola na prevenção de transtornos de conduta. O fato de o adolescente não frequentar a escola está associado ao número crescente de reincidências em atos infracionais, ao uso de drogas e a utilização de armas. Um dos principais entraves para o desenvolvimento de programas educacionais voltados para adolescentes em situação de risco é o fato de eles serem vistos quase sempre como autores de delitos, mas os fatores que geram a conduta não são levados em conta. Quando se considera a segurança pública, a tendência é definir políticas públicas de combate ao crime. Nessa tendência vêm as cobranças por maior repressão e por redução da maioria penal. Mas, quando se questiona o que leva um adolescente a cometer uma infração, parte-se do princípio de que as pessoas não nascem criminosas.

Dentro das escolas, os professores têm dificuldade em lidar com alunos que desrespeitam as regras, que podem ser agressivos e que apresentam problemas gerais de aprendizagem. Mas, embora o preparo dos professores seja uma barreira, as mudanças não podem se limitar à capacitação de educadores (GALLO, 2008). A barreira maior é a tendência de se buscar os culpados, passando as responsabilidades para outros agentes. Se algum aluno apresenta problemas na escola, a tendência é buscar motivos familiares e específicos desse aluno e não

Anotações 

as condições da escola, que podem favorecer esses comportamentos.

Os programas que lidam com esses adolescentes, na condição de prevenção secundária e terciária, reproduzem o modelo tradicional e focam nas consequências a longo prazo. Crianças precisam aprender a lidar com consequências a longo prazo, a escola, neste aspecto, tem papel fundamental, pois o sistema de gratificação ocorre depois de um longo tempo: estudo o ano todo para passar de ano. Furtar e roubar é imediato. Como é possível explicar para um adolescente com baixíssima escolaridade para deixar o tráfico de drogas, onde ele pode faturar alto, para voltar a estudar e, no futuro, ter um bom emprego?

O professor não recebe capacitação e incentivo para lidar com esses casos. Seria preciso reconhecer os problemas de exclusão de alunos e a incapacidade das escolas para lidar com eles.

Saiba mais
sobre o **Assunto**

Saiba mais sobre essa discussão em:

<<http://www.agencia.fapesp.br/materia/8861/especiais/resgate-pelo-ensino.htm>>.



Sugestão de filme

Título original: Evil – Raízes do Mal

Direção: Mikael Håfström

Ano: 2003

Anotações

País: Suécia

Gênero: Drama

Duração: 113 min. / cor

Sinopse

Baseado no polêmico best-seller de Jan Guillou, o filme conta a história de Erik, um adolescente problemático de 16 anos, cuja vida foi pautada pela violência. Atormentado por um padrasto abusivo, Erik responde ao mundo da única forma que aprendeu: com violência. Após ser expulso da escola pública, Erik é enviado para Stjärnberg, um prestigiado colégio privado. Ciente de que esta poderá ser a sua última oportunidade, o jovem pretende modificar-se. No entanto confronta-se com um rigoroso e injusto código que se esconde atrás de uma bela fachada.

Neste filme, procure identificar os fatores de risco que o protagonista vivenciou e articule com o estabelecimento de seu transtorno de conduta. Reflita! Costumamos agir sob o impacto da primeira impressão? Ou procuramos dar oportunidade de que as pessoas possam nos tomar como referência e apoio visando a superação de determinadas atitudes?

O PAPEL DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL

A violência por abuso sexual é mais difícil de ser identificada por não apresentar marcas físicas (BRINO; WILLIANS, 2003). Segundo os autores, capacitar professores a serem mais sensíveis aos sintomas que uma criança sexualmente abusada apresenta, pode garantir o diagnóstico precoce, evitando maiores danos.

Um enfoque primário na prevenção do abuso sexual infantil deve atender a redução dos fatores sociais, culturais e ambientais que podem propiciar esses casos. Um enfoque secundário envolve a detecção precoce desses casos, evitando que novos abusos venham a ocorrer. Um enfoque terciário seria o acompanhamento da vítima e também do agressor, feito por profissionais preparados, para amenizar as sequelas do abuso a longo prazo. A escola pode atender a condição de prevenção primária, mas especialmente de secundária. Já equipes de saúde fazem o trabalho da prevenção terciária.

Anotações 

Em um levantamento realizado pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), dos casos de abuso sexual infantil ocorridos de 2000 a 2003, 54,5% dos casos eram de abuso intrafamiliar, ou seja, a maioria dos agressores era alguém da própria família nuclear ou extensa.

O abuso sexual infantil pode ser definido como qualquer ato ou contato sexual de um adulto com crianças ou adolescentes, com ou sem uso da violência, que pode ocorrer em um único ou em vários episódios, de curta ou longa duração, e que resulta em danos para a saúde, a sobrevivência ou a dignidade da vítima.

O abuso sexual não envolve, necessariamente, o contato sexual. Existem diversos atos que poderiam ser caracterizados o abuso sexual, que ocorrem com uma frequência muito maior do que as pessoas imaginam.

O Abuso sexual com contato físico é classificado em três níveis:

- Contato Sexual Gravíssimo: relação genital (com ou sem violência); sexo anal ou oral (como ou sem violência).
- Contato Sexual Grave: contato manual com os órgãos sexuais descobertos, como ou sem penetração de dedos (forçada ou não); contato com os seios desnudos (forçado ou não); simulação de relação sexual interfemoral.
- Contato Sexual Menos Grave: beijos eróticos (forçados ou não); toque sexualizado nas nádegas, coxas, pernas, ou genitais e seios cobertos.

O Abuso sexual sem contato físico é classificado em formas verbais e visuais:

- Forma Verbalizada: sedução sutil, descrição de práticas sexuais; uso contínuo de linguagem sexual; uso de termos sexuais codificados que só a vítima discerne o significado (palavras de duplo sentido).
- Forma Visualizada: colocar a vítima em contato com materiais de cunho pornográfico (objetos eróticos, revistas ou filmes); deixar a vítima presenciar relações sexuais; exibição sen-

Anotações 

sual dos órgãos genitais; espionar ou olhar de forma ostensiva partes do corpo da vítima causando-lhe constrangimento.

Mais do que a natureza sexual, o abuso sexual contra crianças e adolescentes consiste em uma agressão psicológica. Sua gravidade não depende do tipo de contato realizado, tampouco da duração ou do grau de parentesco com o agressor, e sim da “violação psicológica” a que a vítima é submetida. Segundo a Secretaria Geral das Nações Unidas, 40 milhões de crianças de 0 a 14 anos são vítimas de abuso sexual por ano, no mundo e estudos na América do Norte, 27% das mulheres e 16% dos homens já sofreram abuso sexual antes dos 18 anos.

Considerando essa gravidade, tanto em número de casos não revelados e também nas consequências que as vítimas apresentam, a escola é importante na identificação desses casos. Crianças que sofrem abuso sexual podem apresentar alguns sinais. É claro que a presença desses sinais não significa que a criança foi sexualmente abusada, mas pode indicar uma pista, que precisa ser explorada pelos professores e direção da escola. Esses sinais são:

- Falta de expressão de emoções.
- Mudança repentina no desempenho acadêmico.
- Pouco contato com colegas.
- Pouco comportamento pró-social (comportamentos adequados).
- Falta de confiança nos adultos da família.
- Perturbação severa do sono, com medos e pesadelos.
- Isolamento social.
- Comportamento regressivo (aparecimento súbito de enurese – fazer xixi nas calças ou na cama, mudança de humor, desobediência, tentativas de chamar a atenção).
- Mudança de comportamento alimentar.
- Esquiva em mudar de roupa.

Anotações 

- Conhecimento sexual inapropriado para a idade.
- Envolvimento coercitivo em brincadeiras sexuais com os colegas.

O primeiro passo dos professores é dar informações relevantes sobre o que seja abuso, pois assim, crianças bem informadas sobre toques inapropriados são menos prováveis de serem vítimas. Ensinar para as crianças que se alguém tocar em alguma parte íntima de seu corpo, ela deve procurar algum adulto de confiança e contar o que aconteceu. Essa seria uma prevenção primária de futuros abusos.

Uma prevenção secundária seria os professores lidarem com as consequências que a criança apresenta. Ou seja, acolher a criança, orientando-a e dar suporte para enfrentar a situação.



Saiba mais
sobre o **Assunto**

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000100007&lng=e&nrm=iso&tlng=e.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo a escola como lugar privilegiado de socialização e aprendizado, defendemos o seu papel de promotor de ações preventivas e formador de atitudes, levando as crianças, jovens e suas famílias a refletirem sobre elementos básicos vinculados a saúde.

Como lócus privilegiado de observação do desenvolvimento global da criança, apresentamos a você alguns transtornos psicoafetivos que alteram o desenvolvimento normal da criança com o objetivo de lhe proporcionar subsídios teóricos que respaldem sua observação e permita a você agir como um educador capaz de se colocar como fator de proteção para seus futuros alunos.

Existem três níveis de prevenção, que são fundamentais para se discutir estratégias de intervenção. A prevenção primária é quando um problema não ocorreu e queremos que ele não venha a ocorrer. A prevenção secundária é quando o problema já aconteceu e queremos eliminar essa condição. A prevenção terciária é quando não é mais possível reverter a condição,

portanto, queremos amenizar as sequelas. Um programa de intervenção bem elaborado é aquele que lida com os três níveis de prevenção.

Discutimos a prevenção para síndromes genéticas por meio de aconselhamento genético. Doenças que a mãe pode ter durante a gestação podem ser evitadas por vacinação. Substâncias perigosas também podem ser evitadas. Tudo isso faz parte do programa de pré-natal.

Quando a criança já nasceu com alguma síndrome genética, algumas podem ser facilmente contornáveis, como a Fenilcetonúria, pois as crianças devem se alimentar adequadamente para não desenvolverem nenhum problema. Síndromes genéticas e doenças ou abuso de substâncias da mãe durante a gestação podem provocar problemas permanentes, ou seja, impossíveis de serem revertidos, que não podem ser resolvidos. Nesses casos, a criança vai precisar de cuidados especiais durante a vida.

A prevenção primária para o desenvolvimento cognitivo implica em um ambiente rico em estimulação. No caso de atrasos no desenvolvimento cognitivo, a prevenção secundária implica em estimulação precoce. Não havendo resposta positiva em relação à estimulação precoce será necessária a produção de programas diferenciados de atendimento.

A família é a primeira fonte de prevenção. Esta pode estimular um bom desenvolvimento social, ensinando as habilidades que serão fundamentais para a criança conviver em sociedade, assim como lidar com seus próprios sentimentos. Quando a família falha nesses cuidados básicos, outras instituições entram para compensar essa falha, implicando em uma prevenção secundária. A escola, nesse caso, tem um papel fundamental.

A escola é importante, como apontado por Gallo e Williams (2008) que discutem sua importância na prevenção de transtornos de conduta. O fato de o adolescente não frequentar a escola está associado ao número crescente de reincidências em atos infracionais, ao uso de drogas e a utilização de armas. Dentro das escolas, os professores têm dificuldade em lidar com alunos que desrespeitam as regras, que podem ser agressivos e que apresentam problemas gerais de aprendizagem. Mas, embora o preparo dos professores seja uma barreira, as mudanças não podem se limitar à capacitação de educadores (Gallo, 2008).

Além do transtorno de conduta, a escola tem um papel importante na prevenção ao abuso sexual infantil. A violência por abuso sexual é mais difícil de ser identificada por não apresentar

marcas físicas (BRINO; WILLIANS, 2003). Segundo as autoras, capacitar professores a serem mais sensíveis aos sintomas que uma criança sexualmente abusada apresenta, pode garantir o diagnóstico precoce, evitando maiores danos.

Sabemos que a maioria dos casos de abuso sexual infantil é praticada por pessoas que contam com a confiança da vítima, por essa razão, a escola é a primeira fonte de proteção da criança, fora da família. O abuso sexual não envolve, necessariamente, o contato sexual. Crianças que sofrem abuso sexual podem apresentar alguns sinais. Os professores, cientes dessas características, podem estar mais atentos às crianças. O primeiro nível de prevenção que os professores podem fazer é dar informações relevantes sobre o que seja abuso.

ATIVIDADE DE AUTOESTUDO

1. Reflita e argumente sobre a articulação saúde e escola.
2. Como futuro educador, analise as patologias apresentadas e pontue quais seriam as que mais o mobilizaria.
3. Argumente quais as medidas que o professor pode tomar, para intervir nos três níveis, com crianças que apresentam os problemas mencionados nessa unidade.
4. Analise o seguinte caso: Pedro tem sete anos e frequenta a escola desde os dois. A escola para Pedro seria o melhor lugar do mundo se não fosse necessário estudar! Lá estavam seus amigos, tinha espaço para brincar e um parque enorme... mas em sala de aula, como se controlar? As professoras cansavam de pedir: - Pedro senta, por favor! Continue sua atividade! Sente direito! Arrume sua mesa! Além de questioná-lo: - O que aconteceu com seu caderno? Por que está tão fino? Arrancou as páginas? Mas não adiantava, em dia de atividade de texto, Pedro lia um parágrafo, marcava e dava uma longa volta pela sala. E a professora o chamava constantemente. Ele voltava para mesa continuava a atividade e logo ia chamar o Paulo para o jogo de futebol no intervalo. Aviões de papel dos mais variados modelos planavam pela sala. E assim, o tempo corria... ele terminava a atividade e a paciência da professora.

Com base no que está exposto, você sugeriria alguma intervenção diferenciada? Os dados são suficientes para elaborar um diagnóstico?

CONCLUSÃO

Chegamos ao final de nossa jornada pela Psicologia do Desenvolvimento da criança. O caminho que percorremos foi árduo, pois não é fácil se empenhar pelo conhecimento sabendo da responsabilidade que ele traz. Responsabilidade, pois ao saber, você imediatamente se compromete. Neste caso, com a prática pedagógica consciente e reflexiva que entende o desenvolver das competências físicas, cognitivas e emocionais da criança e como isso afeta o seu desempenho.

Retomemos o caminho percorrido até aqui para lembrarmos a complexidade dos seres humanos.

Na Unidade I, trabalhamos os aspectos biológicos envolvidos na geração do feto até o seu nascimento. Vimos como o bebê, ao nascer, já possui um domínio razoável das suas capacidades perceptivas e chamamos a atenção para as possíveis intercorrências na gestação para com o desenvolvimento normal da criança.

A partir do equipamento inato, o bebê interagindo com o meio, vai desenvolvendo-se físico e cognitivamente. Esse foi o principal assunto da unidade II. Pudemos compreender como o desenvolvimento físico da criança afeta diretamente no desenvolvimento cognitivo devido ao fato que quanto maior o domínio do corpo, maior é o espaço para exploração e conseqüentemente, da formação de esquemas de aprendizagem.

Mas não basta crescer e amadurecer. Na unidade III, constatamos que é por meio das relações afetivas que determinamos os objetos que vamos investir nossa libido. Aprendemos que somente pelo cuidado e investimento de outro ser humano a criança é capaz de sobreviver não só fisicamente, mas também emocionalmente. Ao analisar o desenvolvimento da personalidade, compreendemos a importância da singularidade, logo a imprescindível necessidade de que seja respeitada por todos, pois como seres únicos temos nossas especificidades e caminhos distintos dos outros a percorrer.

Na unidade IV, ampliamos o entorno da criança e examinamos o impacto do microsistema familiar, o mesossistema família e escola, o exossistema e algumas injunções culturais do macrosistema. Constatamos que o meio ambiente é determinante na forma de relacionamento e desenvolvimento da criança, pois de acordo com o ambiente e cultura que vive serão

cobradas e oferecidas situações diferenciadas, podendo se constituir como fatores de risco ou de proteção.

Neste sentido, abordamos o papel da escola como gerador de saúde mental na unidade V, apontando a importância da escola como fator de proteção para a criança. Entendendo a escola como locus privilegiado de atuação, apresentamos algumas intercorrências que podem acometer o desenvolvimento normal da criança e pontuamos o papel da escola como diferenciador na busca de prevenir, bem como auxiliar a sanar possíveis consequências na vida destes pequenos seres em formação.

Como dissemos, não existe aprendizagem sem sofrimento, mas o prazer de se sentir seguro e ciente de ser capaz de realizar sua prática educativa com respeito à criança será sua recompensa. Esperamos ter afetado você durante esta jornada levando-o a pensar, repensar, organizar, desorganizar, amar e odiar, mas por em movimento seus conhecimentos, pois assim você efetivamente terá aprendido.

Deixaremos uma pequena poesia de Rubens Alves para você meditar sobre as alegrias, mas principalmente a responsabilidade de ser um educador. Desejamos sucesso e imortalidade para você!

Ensinar
é um exercício
de imortalidade.
De alguma forma
continuamos a viver
naqueles cujos olhos
aprenderam a ver o mundo
pela magia da nossa palavra.
O professor, assim, não morre
jamais...
Rubem Alves em **A Alegria de Ensinar**

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Indústria Cultural. *In*: COHN, G. (org.). **Theodor W. Adorno**: Sociologia. São Paulo: Ática, (Grandes Cientistas Sociais, 54), 1986, pp. 92-99.

ALVES, P. B. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. **Psicol. Reflex. Crit.** vol.10 n.2 Porto Alegre, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721997000200013&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 abr. 2011.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Advocate: The child, youth, and family services. **Bulletin of the Division 37**. Washington, DC: Autores, 2003.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL SOCIETY. **Reducing violence**: A research agenda (APS Observer Report 5). Washington, DC: Autores, 1997.

ARRUDA, S., ZAMORA, M.H., BARKER, G. (Orgs). **Cuidar sem violência, todo mundo pode**: guia prático para famílias e comunidades. Rio de Janeiro: CIESPI e PROMUNDO, 2003.

BASSOLS, A. M. S., NETTO, M. S. Transtornos de Ansiedade. *In*: BASSOLS, A. M. S.; CRISTOVÃO, P.W.; SANTIS, M., FORTES, S. e SUKIENNIK, P. (Orgs). **Saúde Mental na Escola**. Porto Alegre: Mediação, 2004, pp. 20-21.

BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2010.

BAUMAN, Z. Trabalho. *In*: _____. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzen. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, pp. 150-192.

BEAUDOIN, M. TAYLOR, M. **Bullying e desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BECKEL-MITCHENER, A., & GREENOUGH, W. T. Correlates across the structural, functional, and molecular phenotypes of fragile X syndrome. **Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews**, 10, 53-59. (2004).

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BELSKY, J. **Desenvolvimento humano**: experienciando o ciclo de vida. Trad. Daniel Bueno.

Porto Alegre: Artmed, 2010.

BENCZIK, E.B.P. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**: Atualização Diagnóstica e Terapêutica. Um guia de orientações para profissionais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BERNARDES, N. M. O desemprego em massa entre jovens: dimensões e alternativas em políticas públicas. *In*: HORTA, C. R. e CARVALHO, R. A. A. de (Orgs.). **Globalização, Trabalho e Desemprego**: processos de inserção, desinserção e reinserção: enfoque internacional. Belo Horizonte: C/Arte, 2001. 344p. (Política e Sociedade), pp. 225-233.

BIAGGIO, A. M. B. **Psicologia do Desenvolvimento**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

BOCK, A. M. B., FURTADO, O., TEXEIRA, M. L. T. A Psicologia ou as Psicologias. *In*: _____. **Psicologias**: Uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 2002, pp.15-30.

BOCK, A. M. B., FURTADO, O., TEXEIRA, M. L. T. A Psicologia ou as Psicologias. *In*: _____. **A Evolução da ciência psicológica**. São Paulo: Saraiva, 2002, pp.31-44.

BRENTANO, I. F. Donald W. Winnicott (1986-1971). *In*: GOLSE, B. **O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998, pp. 75-88.

BRINO, R. F. **Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil**: Avaliação de um programa de capacitação. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2006.

BRINO, R. F.; WILLIAMS, L. C. A. Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil. **Interação em Psicologia**, 7(2), 1-10, 2003.

BRONFENBRENNER, U. Ecological systems theory. *In*: R. Vasta (Org.). **Six theories of child development**. London: Jessica Kingsley, 1992.

BUCCI, E. A entrada precoce da criança no mundo do consumo. *In*: CAMPARATO, M.C.M. e MONTEIRO, D. S. F. **A criança na contemporaneidade e a psicanálise**: mentes e mídias: diálogos interdisciplinares. São Paulo: Casa do Psicólogo, v.II, 2001, pp.87-94.

CECCARELLI, P. R. Os efeitos perversos da televisão. *In*: CAMPARATO, M.C.M. e MONTEIRO, D. S. F. **A criança na contemporaneidade e a psicanálise**: mentes e mídias: diálogos interdisciplinares. São Paulo: Casa do Psicólogo, v.II, 2001, pp.75-86.

CIA, F.; PAMPLIN, R. C. de O.; WILLIAMS, L. C. de A. O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. **Psicologia em Estudo**, 13(2), 351-360, 2008.

CICCHETTI, D. An odyssey of discovery: Lessons learned through three decades of research on child maltreatment. **American Psychologist**, 59(8), 731-740, 2004.

COLE, M., COLE, S. R. **O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CORDEIRO, J. C.; RAPASO, M. C., ARAÚJO, J., POLARI, J. RIBEIRO, S. Atenção básica e saúde mental em uma escola municipal da cidade do Recife: o vínculo e o diálogo necessário para uma escola saudável. **Revista ciências médicas de Pernambuco**. 7 (1), 32-46, 2011.

D'ANDREA, F. F. **O desenvolvimento da personalidade**: enfoque psicodinâmico. São Paulo: DIFEL, 1986.

DESSEN, M. A., & COSTA-JÚNIOR, A. L. **A ciência do desenvolvimento humano**: Tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREUD, S. Compendio Del Psicoanalysis. In: _____. **Obras Completas**. v.3. Madrid: Biblioteca Nueva, 1938/1981, pp. 3379-3418.

FREUD, S. El malestar en la cultura. In: _____. **Obras Completas**. v.3. Madrid: Biblioteca Nueva, 1930/1981, pp. 3018-3067.

GALLO, A. E. A atuação do psicólogo com adolescentes em conflito com a lei: A experiência do Canadá. **Psicologia em Estudo**, 13(2), 327-334, 2008.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. A. A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, 38(133), 41-59, 2008.

GALLO, Alex Eduardo; WILLIAMS, Lucia Cavalcanti de Albuquerque. Adolescentes em conflito com a lei: Uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. **Psicologia: Teoria e Prática**, 7(1), 81-95, 2005.

GOMIDE, P. I. **Pais Presentes, Pais Ausentes - Regras e Limites**. Petrópolis: Editora: Vozes, 2004.

GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel.** São Paulo: Boitempo, 2002.

GUARESCHI, P. A. Pressupostos Psicossociais da Exclusão: Competitividade e Culpabilização. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As Artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da injustiça social.** Petrópolis: Vozes, 1999, pp. 141-156.

GUARESCHI, P. A.; SILVA, M.R. (Coord). **Bullying: mais sério do que se imagina.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

HERZBERG, E. Desenvolvimento intelectual: período sensório-motor. In: RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R. e DAVIS, C. **Psicologia do Desenvolvimento: A infância inicial: o bebê e a sua mãe.** São Paulo: EPU. v.2, 1981, pp. 70-90.

JAFFE, P. G., WOLFE, D. A., & WILSON, S. K. **Children of battered women.** Newbury Park, CA: SAGE Publications, 1990.

KAUFFMAN, J. M. **Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth.** New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2001.

KEHL, M. R. Introdução – Por que Articular Ética e Psicanálise? In:..... **Sobre Ética e Psicanálise.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002, pp. 7-38.

LIBERMAN, M. Margareth S. Mahler (nascida em 1900). In: GOLSE, B. **O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1998, pp. 88-97.

LISBOA, M. D. Orientação Profissional e o Mundo do Trabalho: Reflexões sobre uma Nova Proposta frente a um Novo Cenário. In: LEVENFUS, R. S. e SOARES, D. H. P. (Orgs.). **Orientação Vocacional Ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e empresa.** Porto alegre: Artmed, 2002, cap. 2, pp. 33-49.

MAHLER, M. **O processo de separação-indivuaçãoção.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1982, pp.66-74.

MENEGHEL, S. N., GIUGLIANI, E. J., & FALCETO, O. Relações entre violência doméstica e agressividade na adolescência. **Cadernos de Saúde Pública**, 14(2), 327-335, 1998.

OLIVEIRA, M. B., & ASSIS, S. G. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições

que os “ressocializam”: A perpetuação do descaso. **Cadernos de Saúde Pública**, 15(4), 831-844, 1999.

PADILHA, M. G. S.; WILLIAMS, L. C. de A. Prevenção primária de abuso sexual em ambiente escolar. In: H.H. Guilhardi e N. C. Aguirre. **Sobre comportamento e cognição**: Expondo a variabilidade. (v.18) (pp. 133-137). Santo André: ESETec, 2006.

PALACIOS, J., CUBERO, R., LUQUE, A., MORA, J. Desenvolvimento físico e desenvolvimento psicomotor depois dos 2 anos. In: COLL, C. MARCHESI, A. PALACIOS, J. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp.127-141.

PALACIOS, J., MORA, J. Desenvolvimento físico e desenvolvimento psicomotor até os 2 anos. In: COLL, C. MARCHESI, A. PALACIOS, J. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp.55-70.

PIAGET, J. INHELDER, B. **A psicologia da Criança**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1995.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização**: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo editorial, 2001.

RAPPAPORT, C. R. Desenvolvimento Cognitivo. In: RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R. e DAVIS, C. **Psicologia do Desenvolvimento**: A idade pré-escolar. São Paulo: EPU, v.3, 1981c, pp. 41-55.

RAPPAPORT, C. R. Desenvolvimento Cognitivo. In: RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R. e DAVIS, C. **Psicologia do Desenvolvimento**: a idade escolar e a adolescência. São Paulo: EPU, v.4, 1982, pp. 46-68.

RAPPAPORT, C. R. Introdução. In: RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R. e DAVIS, C. **Psicologia do Desenvolvimento**: teorias do desenvolvimento conceitos fundamentais. São Paulo: EPU, v.1, 1981a, pp. 1-9.

RAPPAPORT, C. R. Modelo Piagetiano. In: RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R. e DAVIS, C. **Psicologia do Desenvolvimento**: teorias do desenvolvimento conceitos fundamentais. São Paulo: EPU, v.1, 1981b, pp. 51-75.

RODRIGO, M. J. Desenvolvimento intelectual e processos cognitivos entre os dois e os seis anos. *In*: COLL, C. MARCHESI, A. PALACIOS, J. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp.55-70.

SCHREPFERMAN, L., & SNYDER, J. Coercion: The link between treatment mechanisms in behavioral parent training and risk reduction in child antisocial behavior. **Behavior Therapy**, 33, 339-359, 2002.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. A nova psicologia. *In*: _____. **História da Psicologia Moderna**. São Paulo: Editora Cultrix, 1992, pp.75-102.

SEGAL, J. SALLE, E. SUKIENNIK, P. B. SALLE, A. G. SUKIENNIK, C. B. Distúrbios Depressivos. *In*: BASSOLS, A. M. S.; CRISTOVÃO, P.W.; SANTIS, M., FORTES, S. e SUKIENNIK, P. (Orgs). **Saúde Mental na Escola**. Porto Alegre: Mediação, 2004, pp. 40-46.

SIDMAN, Murray. **Equivalence relation and behavior: A research story**. Boston: Authors Cooperative, 1998.

SILVA-TADEI, G. B. **Psicologia das Relações Humanas**. Maringá: NEAD CESUMAR, 2011.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **A Psicomotricidade**. Disponível em: <<http://www.psicomotricidade.com.br/psicomotricidade.htm>>. Acesso em: 30 maio 2011.

SPITZ, R. A. **O primeiro ano de vida**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROMER, Richard; Mckay, H. A. Human sequential behavior: Relations among stimuli, class formation, and derived sequences. **The Psychological Record**, 43, 107-131, 1993.

TEODORO, M. L. Margareth Schönberger Mahler. **Federação Brasileira de Psicanálise**. Disponível em: <http://febrapsi.org.br/resenha.php?texto=resenha_Mahler>. Acesso em: 09 maio 2011.

WILHEIM, J. Psiquismo Pré-Natal. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, 30(55/56): 19-38, jun. 1997.

WINNICOTT, D. W. A Capacidade para estar só. *In*: _____. **O Ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artmed, 1958/2008, pp. 31-37.

WINNICOTT, D. W. A Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. *In: _____*. **O Ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1963/2008, pp. 79-87.

WINNICOTT, D. W. Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais. *In: _____*. **Da Pediatria à Psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1951/2000, pp. 316-332.

ZIMERMAN, D. E. A Psicanálise e a Escola. *In: BASSOLS, A. M. S.; CRISTOVÃO, P.W.; SANTIS, M., FORTES, S. e SUKIENNIK, P. (Orgs)*. **Saúde Mental na Escola**. Porto Alegre: Mediação, 2004, pp. 9-17.

ZUCCHI, A. SUKIENNIK, P. B. ONÓFRIO, R. F. Transtorno de Conduta. *In: BASSOLS, A. M. S.; CRISTOVÃO, P.W.; SANTIS, M., FORTES, S. e SUKIENNIK, P. (Orgs)*. **Saúde Mental na Escola**. Porto Alegre: Mediação, 2004, pp. 55-58.

ANEXO

ABECHE, R.P.C., ARAÚJO-ALENCAR, J. S., INADA, J. F. Os Percalços Enfrentados Pelos Adolescentes Na Construção Da Subjetividade Na Contemporaneidade. **Estados Gerais da Psicanálise**. (2005). Disponível em: <http://www.estadosgerais.org/encontro/IV/PT/trabalhos/Regina_Abeche_Juliana_da_Silva_Araujo_Jaqueline_Feltrin_Inada.pdf>. Acesso em: 10 maio 2011.

OS PERCALÇOS ENFRENTADOS PELOS ADOLESCENTES NA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

ABECHE¹, Regina P. C.

ARAÚJO-ALENCAR², Juliana da Silva

INADA³; Jaqueline Feltrin

Resumo: A partir do estudo bibliográfico do ethos cultural contemporâneo, problematizamos o processo de subjetivação do adolescente. Esse interjogo cultura e subjetividade expressa

1 Professora Doutora da Universidade Estadual de Maringá lotada no departamento de Psicologia; orientadora do Projeto de Iniciação Científica – PIC-UEM; e-mail: abeche@wnet.com.br.

2 Mestranda em psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Psicóloga Educacional, e-mail: jsaalencar@gmail.com.

3 Graduanda em psicologia pela Universidade Estadual de Maringá; participante de Projeto de Iniciação Científica – PIC-UEM.

nossa perspectiva teórica de compreensão de sujeitos construídos socialmente fruto das identificações que estabelece. A massificação e o excesso de informações - características da cultura contemporânea - vêm destruindo a capacidade de discernimento dos indivíduos, levando-os a caminhar da individualidade para o individualismo, do ser sujeito para o ser consumidor. O imediatismo marcante da atualidade sobreposto à historicidade implica na perda da dimensão da temporalidade, constituinte fundamental do sujeito, principalmente na adolescência, pois é a perspectiva de futuro que possibilita a elaboração das crises normais do desenvolvimento humano. Iremos ponderar, também, as características intrínsecas da adolescência por compreendermos ser essa uma fase conclusiva para o desenvolvimento humano pela reedição da conflitiva edípica e a possibilidade de instauração de um espaço psíquico pessoal.

Palavras-chaves: Adolescência, Contemporaneidade, Superego/Ideal e Subjetividade.

Introdução

Esta pesquisa é um desdobramento do Projeto de Pesquisa-Intervenção “**Phenix: a Ousadia do Renascimento da Subjetividade cidadã**” coordenado pelas profas Dras Ângela Maria Pires Caniato e Regina Perez Christofolli Abeche, cujo desenvolvimento se constitui a partir da práxis e tem por orientação epistemológica a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. À luz de Carone (2003)⁴, entendemos práxis, como uma atividade intencional realizada pelo homem no seu processo de aperfeiçoamento contínuo, que em última análise visa o bem do próprio homem.

O desenvolvimento do Projeto Phenix se divide em dois momentos. O primeiro consiste na parte prática, na qual o Projeto Phenix vem atuando junto ao CESOMAR (Centro Social Marista – Irmão Beno Tomasoni) em sistema de reuniões semanais com dois grupos de adolescentes, nas quais são levantadas as questões/demandas a serem discutidas nos encontros posteriores. O segundo momento se faz pela preparação teórica dos acadêmicos participantes do Projeto Phenix, realizada por meio de seminários semanais, com o objetivo de embasar as reflexões com os adolescentes sobre as questões/demandas levantadas pelos mesmos.

O projeto em questão tem por objetivo compreender a inserção psicossocial destes adolescentes, além de auxiliá-los no desenvolvimento da consciência crítica - dentro dos

⁴Em seminário intitulado “Ética e Política: fundamentos teóricos” apresentado nos dias 20 e 21 de novembro de 2003, em Maringá-Pr.

nossos limites e especificidades – construir junto a eles condições para saírem do estado de massa amorfa (ADORNO, 1986a), subordinados, indiferenciados entre si.

No Projeto de Iniciação Científica intitulado: “A Sustentação Subjetiva de Práticas Psicossociais Conformistas”, ao qual fiz parte como acadêmica bolsista, foi possível detectar que a atual organização do trabalho – um dos meios pelo qual o homem estabelece o processo de sociabilização (CARVALHO, 2001) – engendra diversas formas de violência (ARAÚJO et al, 2004). Uma em especial nos chamou a atenção e despertou o questionamento motivador para a execução de uma nova pesquisa, qual seja: a desestruturação dos vínculos solidários entre os homens, principalmente os familiares (PAUGAM, 1999).

Esse fato nos chamou a atenção, pois a visão de homem que permeia nossos estudos é a concepção de sujeito do afeto, da falta e do conflito (FREUD, 1981), o sujeito sócio-histórico que se constrói e é construído na/pela relação com o outro via Cultura (LEONTIEV, 1978). Em outras palavras, o sujeito que depende do outro - semelhante a ele - para se constituir enquanto tal.

Destarte, nós propomos estudar a psicodinâmica da subjetividade dos adolescentes a partir de alguns valores da contemporaneidade, priorizando a instância psíquica superegógica, por ser essa o representante interno dos valores que permeia/norteiam a cultura em que vivemos. Kehl (2002) afirma que: “[...] as sociedades modernas [contemporâneas] têm na liberdade, na autonomia individual e na valorização narcísica do indivíduo seus grandes ideais, pilares de novos modos de alienação, orientados para o gozo e para o consumo [...]” (p.13).

Adotaremos a diferenciação feita por Outeiral (2003) entre puberdade e adolescência para caracterizarmos o nosso objeto de estudo. Segundo o referido autor, a puberdade é um fenômeno orgânico que ocorre nos indivíduos quando o seu corpo se transforma mostrando a sua maturação para a reprodução. Já a adolescência é um fenômeno psicossocial, e por isso, influenciado por seu contexto cultural, econômico e político.

Calligaris (2000) afirma que a adolescência é uma das formações culturais mais poderosas da contemporaneidade. Para o autor, a adolescência se caracteriza por um estado de moratória forçada, o qual os adolescentes são submetidos pelos adultos, pois apesar de estarem prontos para o amor, sexo e trabalho é dito a eles que será necessário mais algum tempo para que possam ser reconhecidos como adultos.

Outorial (op. cit.), coadunando com Calligaris (op. cit.) percebe que crianças e adultos estão na atualidade apresentando comportamentos tipicamente adolescentes – trataremos no decorrer da pesquisa sobre tais comportamentos. Kehl (2004), aponta como exemplo desse processo o fato que ao se questionar a um adulto sobre o seu papel frente ao adolescente a resposta comumente é saudosista, complementada com “deixe ele fazer o que quer”. Esta é uma resposta que por trás de um discurso liberal, na verdade esconde um descaso e um abandono para com o indivíduo adolescente. Segundo Kehl (2002), cada geração se funda a partir do rompimento com o que teria restado de tradição para as gerações precedentes. Nas sociedades contemporâneas: “[c] Cada **indivíduo se crê pai de si mesmo, sem dívida e nem compromisso** como os antepassados, incapaz de reconhecer o peso do laço com os semelhantes, vivos e mortos, na sustentação de sua posição subjetiva” (KEHL, idem; p. 13; grifos nossos).

É imerso neste contexto que o adolescente atual tem que alcançar a sua tarefa evolutiva fundamental: a identidade (LEVISKY, 1998b). Levy⁵ (2005), afirma que a figura dos objetos reais é fundamental nesse momento, uma vez que os adolescentes na busca de si, procura no outro um repertório de modos de ser na tentativa de descobrir quem é.

Por essa razão, nos propomos a entender como os valores contemporâneos, como os citados acima, podem estar influenciando na organização da subjetividade do adolescente.

A estruturação psíquica a luz da psicanálise, referencial teórico norteador de nossa pesquisa, se dá pela relação com o outro, representante da cultura para o sujeito. Segundo Merea (2005), a família é o primeiro representante da cultura para a criança, além de ser esta o elemento fundante do psiquismo do indivíduo. Apesar de não nos determos no estudo da instituição familiar, pensamos ser necessário fazer um breve apontamento.

Nas palavras de Levisky (2000):

[...] na família da sociedade atual o pai simbólico, orientador, que sinaliza o eixo e os limites e o elemento materno, continente e provedor estão esmaecidos, confusos, ambivalentes quanto aos seus papéis e valores a serem transmitidos. A mulher, a quisa de exemplo, conquistou novos espaços na sociedade, mas, em contrapartida, grandes perdas estão ocorrendo na qualidade das primeiras relações mãe-bebê e na realização da função materna. Estes fenômenos são devidos, em parte, às transformações rápidas, difíceis de serem acompanhadas, características da cultura vigente (p. 29).

⁵ Informação obtida em curso realizado em Curitiba no XVIII Congresso da Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil (ABENEPI), XV Congresso da Federação Latino-Americana de Psiquiatria da Infância, Adolescência, Família e Profissões Afins (FLAPIA) e I Jornada de Saúde Mental da Sociedade Paranaense de Pediatria; realizado em maio de 2005. O Curso foi ministrado por Ruggero Levy, discutindo o seguinte tema: Adolescência, Narcisismo e Cultura.

Pensando sobre tais elementos, demos início ao estudo bibliográfico dos mesmos, correlacionando às características intrínsecas a adolescência com as mudanças ocorridas na contemporaneidade para discutimos as possíveis alterações e seus desdobramentos na organização da subjetividade dos adolescentes na sociedade atual.

Do Mundo do Adolescente...

A adolescência é caracterizada por uma revolução biopsicossocial (LEVISKY, 1998b) que abarca a transição da infância à idade adulta. Aberastury e Knobel (1981) descrevem este período do desenvolvimento humano como sendo de desequilíbrios e instabilidades extremos, absolutamente necessários para o estabelecimento do objetivo fundamental desta etapa: a identidade. Levisky (idem) define identidade “[...] como a resultante de uma multiplicidade de identidades parciais que, como um caleidoscópio, tem seu aspecto invariável e contribui para a formação de diferentes configurações, criando novas imagens à medida que ocorram movimentos no meio circundante ou no meio interno” (p. 71). Por essa razão, o processo de identificação é agente modificador da cultura e sofre influências da mesma.

Segundo Aberastury (1981), o sujeito para alçar a condição de adolescente vivencia três lutos tidos como fundamentais: o luto pelo corpo infantil perdido; pelo papel e a identidade infantil e pelos pais da infância. Vivenciar e elaborar um luto implica em um alto nível de investimento psíquico – independente da etapa do desenvolvimento que se encontra o indivíduo. No entanto, na adolescência a superação dos lutos intrínsecos a ela são muito mais ansiógenos, devido ao fato de que o aparelho psíquico do sujeito está em plena “reforma”: suas paredes foram derrubadas e pedreiros, sem a orientação de um mestre de obras, andam desordenadamente com tijolos, cimentos, ferramentas, mas sem saber o que fazer com estes elementos. Por isso, atuações defensivas, com caráter psicopático, fóbico ou contrafóbico, maníaco-depressivo ou esquizoparanóide, de acordo com características individuais e circunstanciais, fazem parte do processo de elaboração dos lutos fundamentais da adolescência. Contudo, é importante ressaltar que a atuação, em especial, a de caráter psicopático, é produto do processo de elaboração dos lutos e deve ser entendida, neste período, como normal e diferenciada do psicopata, pois enquanto as condutas do adolescente são temporárias e circunstanciais, as do psicopata são cristalizadas e presentes em toda a vida deste indivíduo.

Apesar de não ser fácil estabelecer características definidas para descrever a adolescência, pois o meio sócio-econômico e político variam influenciando de diversas maneiras a personalidade

de seus adolescentes (LEVISKY, 1998b) alguns fatores são inerentes a esse processo. Segundo Knobel (1981), o aparecimento dos caracteres sexuais secundários impulsiona o sujeito a transformações psicossociais para poder dar conta desse novo corpo que surge com urgências até então desconhecidas a ele. Esta etapa se constitui como “[...] uma situação que obriga o indivíduo a reformular os conceitos que tem a respeito de si mesmo e que o levam a abandonar sua auto-imagem infantil e a projetar-se no futuro de sua vida adulta [...]” (idem, *ibid*, p. 26). É por isso, nas palavras de Levisky, “[q] Qualquer que seja o contexto sociocultural, a adolescência será sempre um período de crise e de desequilíbrio” (1998a, p.26).

Corcos e Jeammet (2005) afirmam que a crise adolescente não, necessariamente, precisa ser ruidosa como povoa o imaginário cultural – muitas vezes, os chamamos de “aborrescentes”, mas que a forma tomada para cada jovem depende de sua previa organização de funcionamento de personalidade.

Trata-se [a adolescência], portanto, de um fenômeno natural, fruto inelutável de maturação biológica do ser humano, mas cuja incidência será também forte e necessariamente cultural, visto que essas transformações físicas têm imediatamente um efeito sobre a distribuição dos papéis no interior de um grupo social e confrontam-no com sua missão essencial: liquidar a ameaça do incesto (idem, *ibid*, p. 33).

Na adolescência, o indivíduo se vê confrontado com a sua organização psíquica e sua economia libidinal, tendo que se haver com a dimensão somatopsíquica, relacionada às transformações biológicas da puberdade, revelando a sua frente à autorização para as relações sexuais completas; e a dimensão simbólico-cultural, envolvendo a sua colocação em um novo *status* social abrindo o acesso a uma identidade sexual adulta e a possibilidade de produção de trabalho e reprodução em uma filiação (idem, *ibid*).

Knobel (op. cit.) descreveu a síndrome da adolescência normal, pontuando dez características de normal-anormalidades que se expressam, com maior ou menor grau, no processo adolecer. Constituída a partir da interação entre o indivíduo e o meio, as características desta síndrome podem ser sintetizadas como: busca de si mesmo e da identidade; tendência grupal; necessidade de intelectualizar e fantasiar; crises religiosas; deslocalização temporal; evolução sexual manifesta; atitude social reivindicatória; contradições de conduta dominadas pela ação; separação progressiva dos pais; e constantes flutuações de humor e estado de ânimo.

Tendo em vista ser um fenômeno complexo o desenvolvimento da adolescência, optamos por enfatizar os elementos constituintes deste que, no decorrer da pesquisa surgiram como

os mais influenciados pelas mudanças sócio-culturais ocorridas na contemporaneidade. Tal decisão é por nós justificada a partir da compreensão de Corcos e Jeammet (op. cit.) de que “a adolescência como etapa universal de desenvolvimento, mas cuja manifestação, assim como a resolução, **variarão**, em compensação, considerável, **de uma época e de uma cultura para outra**” (p. 34).

A primeira característica a ser discutida será a busca de si mesmo e da identidade. Segundo Knobel (op. cit.), esse processo se constitui a partir do conhecimento da individualidade biológica, social e do ser psicofísico. A identidade é caracterizada como: “[...] a criação de um sentimento interno de semelhança e continuidade, uma unidade da personalidade sentida pelo indivíduo e reconhecida por outro, que é o ‘saber quem’”. (Sorenson⁶, 1962 apud Aberastury e Knobel, 1981; aspas do autor), e, vai se estabelecendo através de movimentos dinâmicos, permitindo o conhecimento do mundo interno e do mundo externo. Na busca de si, o adolescente procura novas identificações para a construção de sua identidade.

A estruturação subjetiva do indivíduo é organizada, fundamentalmente, a partir do contato com o outro (FREUD, op. cit.). Na teoria psicanalítica o indivíduo nasce imerso no que Freud descreveu como sentimento oceânico (idem), funcionamento primário caracterizado pela onipotência, onisciência e ubiqüidade. Do inconsciente o ego emergiria a partir da relação com o objeto externo cuidador. Aos poucos o bebê percebe não ser ele o provedor de sua satisfação e que esta depende de um outro externo a ele. A relação prazer/desprazer sentida pela criança a faz gradualmente organizar o Eu; a princípio tal constatação é tida como insuportável ao bebê e por isso, ele promove uma clivagem do ego: como defesa do ego incipiente ele projeta toda a percepção de desprezer para o mundo exterior, uma vez que tais sensações são percebidas como desprezer e **ameaçadoras** da integridade vital do indivíduo.

As defesas erigidas pelo ego prematuro de projeção do desprezer e introjeção do prazer, segundo Blos (1985), são marcadas pela dicotomia oral e apresentam-se como o primeiro modo de diferenciação com o mundo externo. Tal relação se origina na simbiose entre a díade mãe/bebê. Nesse período, de acordo com Corcos e Jeammet (op. cit.) a mãe não pode ser percebida como objeto externo ao bebê até que este esteja o suficientemente organizado, pois caso contrário o impacto econômico será de tal proporção que seu narcisismo é abalado e o medo de dissociação tamanho que pode gerar a fixação neste estágio do desenvolvimento.

Cabe lembrar que narcisismo é o estado psíquico oriundo do investimento libidinal no próprio

⁶ SORENSON, R. Youth'sfor challenge and place in América society: it's implications for adults and adults institutions. Washington, D.C.: National committee for children and youth Inc., 1962.

ego (COSTA, 2003).

Corcos e Jeammet (op. cit) asseveram uma mudança importante neste momento: do registro tópico da estruturação psíquica passamos a econômica, haja vista que passa a ser reconhecido a necessidade do outro na vida do bebê, esse outro que sem ele a ameaça de aniquilamento se faz real. Outeiral⁷ (2005) em curso ministrado em Curitiba disse que a grande desgraça do ser humano é necessitar do outro adequadamente em virtude, primeiro, de nossa dependência física no início da vida e, em segundo, da nossa dependência afetiva para o restante desta.

O contínuo do processo de separação do eu e o mundo externo alcança então a fase anal. Para a criança a obtenção do controle do esfíncter é percebido como um domínio do corpo e um delineamento dos limites corporais, estabelecendo definitivamente a separação eu/mundo exterior. Neste estágio do desenvolvimento egóico, a marca fundamental é o surgimento do medo da perda do amor que leva o pequeno infante a submeter-se a educabilidade de seus esfíncteres. A criança não tem nenhum registro moral ou ético, sua percepção é: “mamãe fica feliz quando controlo meu esfíncter”. O controle anal é marcado pela renúncia total da satisfação primitiva, para isto novas defesas são acionadas: formação de reação e repressão, no entanto estas só realizam o seu papel de proteção do ego e do objeto graças à participação deste último como reforçador da nova conduta (BLOS, op. cit).

A libido avança então para o estágio fálico do desenvolvimento infantil. Segundo Blos (op. cit.), a criança neste estágio passa para o primado fálico e já reconhece a diferença anatômica dos sexos. A masturbação infantil se faz presente em razão do interesse por si mesmo e a seu órgão genital. Sua renúncia a satisfação auto-erótica é decorrente da culpa de seus desejos incestuosos que começam a despontar preparando o terreno psíquico para a conflitiva edípica.

Segundo Bleichmar (1984), o sujeito se constitui como sujeito desejante na relação edípica. No caso do menino, ele num primeiro momento encontra-se fundido com a mãe numa relação simbiótica e por medo da castração, aceita a entrada de um terceiro na relação: o pai. Já no caso da menina é pela constatação da castração que ocorre o seu ingresso na situação edípica, logo o rompimento com a mãe. Nessa trama, o pai é o representante da lei, dos valores, ou seja, da cultura. A criança não aceita facilmente a entrada desse pai que representa

⁷ Informação obtida em curso realizado em Curitiba no XVIII Congresso da Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil (ABENEPI), XV Congresso da Federação Latino-Americana de Psiquiatria da Infância, Adolescência, Família e Profissões Afins (FLAPIA) e I Jornada de Saúde Mental da Sociedade Paranaense de Pediatria; realizado em maio de 2005. O Curso foi ministrado por José Ottoni Outeiral, discutindo o seguinte tema: A Desinvenção da Infância: a Infância e a Adolescência na Contemporaneidade.

o interditor, é sob forte sentimento de ambivalência, uma disputa pulsional dramática entre o amor e o ódio que a criança sucumbe e admite a condição de ser o terceiro excluído.

Nas palavras de Ramos (2000), “é necessário aceitar, conviver com a existência do Pai (nas dimensões imaginária, simbólica e real), como um terceiro limitador, para desfazer a fusão mãe-bebê e para originar um ser pensante capaz de produzir novos encontros e novas histórias” (p. 6).

Essa elaboração edípica seria o que poderíamos chamar de normal, segundo Freud (op. cit.), na qual o superego é a instância herdeira desse processo. O superego exerceria o papel de protetor, regulador dos investimentos narcísicos e auto-crítica. De acordo com o referido autor (op. cit.) é graças a uma identificação positiva com o pai que a criança se sente forte o suficiente para suportar a posição de terceiro excluído, pois este simbolicamente proíbe a relação incestuosa da criança com a mãe, mas lhe dá suporte para ter a companheira que quiser fora da novela familiar.

Fuks (2003), ao abordar a tema da origem da cultura nas obras de Freud, pontua que é a partir do significado simbólico da função paterna que se asseguram as condições de reprodução da espécie falante, ou seja, “[...] a produção, no ser biológico, da subjetividade de uma geração à outra” (p. 29). O processo civilizatório teria por vetor a figura do pai, porque segundo a autora Freud desenvolve a idéia de que o homem se priva da satisfação irrestrita do desejo sexual em troca do amparo e proteção do pai - cultura.

Outeiral (2005), no curso acima citado, marcou com maestria a função do pai na vida psíquica do bebê. O pai ou o representante de tal função, no primeiro momento é o responsável pela proteção da díade mãe/bebê, ele assegura que esta mãe poderá cuidar desse bebê; a segunda função do pai é romper a relação simbiótica entre a díade, marcando a criança com a castração simbólica, mostrando a ela que esta não é o objeto responsável pela satisfação total do desejo da mãe. Dor (1989), afirma que esse momento é importante, pois aqui, mediante o império do não a criança descobre-se castrada, ou seja, não sendo o falo e não tendo o falo; inaugura-se assim o sujeito da falta, o sujeito do desejo.

Fizemos este resgate da construção do sujeito, com o objetivo de sustentar a importância que a adolescência tem na vida do indivíduo. De acordo com Levisky (2000) e de Corcos e Jeammet (op. cit.), na adolescência o sujeito tem a oportunidade de resgatar suas relações objetais e

corrigir possíveis falhas no seu desenvolvimento, amenizando algumas de suas fixações, em razão da reativação da conflitiva edípica. Neste momento é de fundamental importância a relação com o objeto real para a organização do processo de desenvolvimento psíquico do adolescente (LEVY, 2005).

O processo de reorganização psíquica ocorre em todas as fases do desenvolvimento humano, mas de uma forma muito significativa na adolescência. Segundo Ramos (op. cit.), é por meio das reelaborações contínuas da situação edípica que o sujeito desenvolve suas capacidades egóicas.

A subjetividade constitui-se dialéticamente no interjogo das posições e relações consciente e inconsciente. Constitui-se na elaboração da situação edípica, não do complexo, pois esse nunca é concluído. Tem que ser trabalhado em diferentes momentos da vida, pois são criadas as estruturas mentais que tornam possíveis as inúmeras perdas que deverão ser realizadas. As capacidades para enfrentar o novo e para criar dependem das reflexões sobre si mesmo e sobre as relações com os demais (RAMOS, op. cit., p. 6).

Esse é o movimento necessário para se reorganizar os investimentos psíquicos e ordenar os trabalhos de nossos “pedreiros”. Pensemos, então, nas características da cultura contemporânea. De forma sucinta Abeche (2003), pautada em Dufour, pontua como características dessa:

[...] a exacerbação de exibições de aparências, achatamento da história, instantaneidade da comunicação, prolongamento do tempo de vida, desinstitucionalização da família, desafeto progressivo do político, publicização do espaço privado, privatização do domínio público, perda das referências (dissolução da autoridade paterna), dissolução e desaparecimento das vanguardas, exacerbação e ratificação do individualismo, massificação do modo de vida, tecnologia muito potente (p. 42).

De acordo com Dufour (2001) a era moderna⁸ se caracterizava pelos grandes discursos de legitimação das normas e dos costumes, principalmente os de ordem política e religiosa. O marco histórico para o início da pós-modernidade, segundo Jean-François Lyotad (apud DUFOUR, op. cit.), é justamente o esgotamento desses discursos. Para Dufour (op. cit.) a queda dos grandes discursos de legitimação, repercute na formação da subjetividade do indivíduo.

[...] A ausência de um enunciador coletivo pós-moderno com credibilidade caracteriza a situação do sujeito pós-moderno, intimidado, sem meios para isso, a se fazer a si próprio e a quem nenhum antecedente histórico ou antepassado oriente ou possa mais legitimamente orientar (DUFOUR, op. cit., p. 2).

⁸ Modernidade e pós-modernidade constituem um tema complexo, sendo abordado de diferentes maneiras pelos autores. Sendo assim, optamos em denominar esse período histórico de contemporâneo.

O indivíduo sem referencial, história e parâmetros é justamente o protótipo de subjetividade ideal para a sociedade do consumo (ADORNO, 1986b). Bourdieu (apud DUFOUR, op. cit.) define a situação do indivíduo contemporâneo como do “indivíduo solitário, mas livre” (p. 1). Segundo Dufour (op. cit.), o indivíduo encontra-se muito mais abandonado do que livre na atualidade - pela sedução/imposição da ideologia neoliberal de ser auto-referencial - e na tentativa de preencher o seu vazio existencial se tornam alvos fáceis para o mercado (LIPOVESKY, 1983).

Villaça (2004) recorre a Lipovetsky para afirmar que a gradual ausência do Estado conjugada a supervalorização das leis do “mercado livre” propiciou a criação de um homem cuja existência deve-se exclusivamente a ele mesmo.

Segundo Dufour (op. cit.), a contemporaneidade abarca, além dos valores pertinentes a esse período histórico, todos os valores existentes na modernidade. Entretanto, esses não possuem o prestígio necessário para se tornarem referencial. A sociedade volátil e fluida, definida por Bauman (2001), é o espaço onde o simbólico se torna também instável, pois os últimos referenciais nunca param de mudar. À luz de Dufour (op. cit.) todos os valores “[...] manifestam o mesmo sintoma de decadência. E não paramos de perceber o declínio da figura do Pai na modernidade ocidental” (p. 4).

O adolescente se vê frente à demandas pulsionais reativadas pela emergência de suas conflitivas primitivas, agora mais terríficas pelo real do corpo, e um mundo externo que não se oferece como fonte segura de objetos que lhe dêem a devida sustentação (LEVISKY, 2000). Não nos esqueçamos que: “[...] o Eu é constituído pelo discurso do meio social, mediatizado por um meio psíquico organizado pelo desejo e pelo discurso dos pais” (VIOLANTE, 2000), sendo estes os representantes primordiais da cultura para o sujeito.

O sujeito adolescente tenta de várias formas superar a dependência psíquica dos pais e, por isso, muitas vezes, desvaloriza seus pais para ter a sensação de que não está perdendo muito ao se tornar independente destes (OUTEIRAL, 2003). No momento, então, que o complexo edípico é reativado, uma vez que a tão esperada promessa de gozo pode ser cumprida pela maturidade sexual (MOURA e PINHEIRO, 1999) e se faz necessário novos modelos que dêem sustentação a nova organização psíquica, inicia-se um árduo trabalho de busca de modelos de identificação. E é nesse momento que os adolescentes se deparam com:

[...] um ambiente familiar sem contornos, sem projetos, cuja vida fantasmática se vê prejudicada pela pouca delimitação de seus eus, cujos laços familiares encontram-se depauperados por estarem mergulhados em uma sociedade calcada em princípios

autoritários e alienantes, cuja única saída consiste em um 'viver nos outros' (AMARAL, 2001; p.1010, aspas da autora)

Destarte ao relacionar a necessidade de novos referenciais para a reorganização psíquica dos adolescentes e os valores regentes da cultura atual, segundo Outeiral (op. cit.), torna-se claro que o indivíduo se vê perdido, pois se encontra bombardeado por todos os lados de valores em constante mudança ou, mesmo, contraditórios entre si. Esse movimento dificulta ainda mais a busca de um sentido de continuidade tão necessário para a reestruturação da identidade do indivíduo. Este contexto social não propicia o estabelecimento de um projeto de identificação necessário para a ascensão ao mundo adulto (VIOLANTE, op. cit.).

Levisky (1998a, 1998c), ao refletir sobre a cultura atual, pontua as intensas/rápidas transformações tecno-científicas e sociais, ligadas à influência que a mídia exerce sobre a mente humana como promotoras de uma fragmentação da relação têmporo-espacial no homem, fazendo com que este se mantenha em um estado de funcionamento egóico regressivo. Para o autor,

[...] há o predomínio do funcionamento dos estados mentais primitivos: onipotência, egocentrismo, cisão, negação da realidade, intensas projeções, concretude do pensamento, passagem ao ato, tendências narcísicas.[...] Na adolescência, em função da vulnerabilidade egóica inerente ao processo, a inadequação das condições ambientais amplifica os estados mentais acima descritos [...] (p. 23).

Estas condições psicológicas favorecem a passagem ao ato e contribuem para o aumento da violência graças a uma sociedade insuficiente para dar conta de toda a excitabilidade e frustração que gera sobre seus integrantes (LEVISKY, 1998a, p.29).

Outeiral (2003.) ao discorrer sobre a delocalização tempo-espacial afirma ser esta normal ao adolescente, pois funciona como um mecanismo de controle da ansiedade, uma vez que ao lidar onipotentemente com este, pode manipulá-lo. Todavia, “[...] as transformações e rupturas no conceito de temporalidade na sociedade e na cultura [...]” (p.115) relativas à globalização, tornam a assimilação do tempo conceitual, estritamente cronológico, mais complexo e difícil.

Suas reflexões vão além. Outeiral (op. cit.) afirma que a rapidez e a disseminação de informações, em razão dos meios de comunicação e da ideologia da globalização, conduzem o sujeito a alterar sua capacidade de distinção entre início-meio-fim e a banalizar diversas situações, entre estas substituir pessoas por objetos levando-as a adquirem a característica de descartável. Em sua opinião, esta nova condição propicia o advento do “ficar” na adolescência, na qual se cria uma erótica com autonomia em relação ao objeto: “[...] o objeto está ‘pronto e oferecido’ antes mesmo de ser desejado [...]” (op. cit., p. 121). Devido à banalização da

sexualidade, torna-se necessário à criação de fetiches como um meio de proporcionar estímulos mais intensos. Nas estrofes da música do Skank: “Para quem tem sexo/ E sexo só não faz gozar” (Álbum Cosmotrom).

Na lógica do tudo pronto, na qual não se faz necessário criar nada, Outeiral (op. cit.) afirma que a

[...] cadeia **impulso-pensamento-ação** cede lugar a um modelo caracterizado pela supressão do pensamento que demanda elaboração e, por conseguinte, tempo e que se configura “pós-modernamente” com **impulso-ação**, baixa tolerância à frustração, dificuldades em postergar a realização dos desejos e busca de descarga imediata dos impulsos (grifos e aspas do autor, p.116).

Como se pode perceber, a ascensão ao processo de funcionamento mental secundário esta sendo a todo o momento rechaçado. Para Levisky (1998b) a cultura é norteadora da construção da identidade do indivíduo. Assim, ao analisar a cultura atual afirma que a mesma age permissivamente ao favorecer a liberação dos impulsos amorosos e os destrutivos sob uma dificuldade real de se encontrar os limites necessários para a conservação da convivência grupal. Em outras palavras, os processos de sublimação e repressão necessários para a construção/manutenção da civilização (FREUD, op. cit.) estão gradualmente sendo enfraquecidos pelos valores regentes na contemporaneidade (Rustin, 2000).

Segundo Levisky (1998c), as alternativas de modelos de identificação ilimitados decorrentes da decadência dos valores tradicionais ocasionados pela difusão dos meios de comunicação, somado aos critérios estabelecidos na modernidade para a conquista do status adulto prolongam a adolescência. Nas palavras de Kehl (2004)

O aumento progressivo do período de formação escolar, a alta competitividade do mercado de trabalho nos países capitalistas e, mais recentemente, a escassez de empregos obrigam o jovem adulto a viver cada vez mais tempo na condição de “adolescente”, dependente da família, apartado das decisões e responsabilidades da vida pública, incapaz de decidir seu destino (p. 91, aspas da autora).

Esse estado forçado de moratória para a ascensão a vida adulta, para Calligaris (op. cit.) se deve ao fato da adolescência ter sido eleita como o ideal da cultura contemporânea. O autor justifica essa eleição pelo fato de que a cultura atual idealiza a autonomia. O conceito de autonomia ao qual Calligaris (op. cit.) se refere, infelizmente, não se trata do sujeito individuado e apto à reflexão. Não, o sujeito autônomo a que o autor se refere é o protótipo de sujeito ideal do *status quo*: o consumidor. Esse indivíduo descrito até o presente momento, encontra-

se distanciado do seu desejo e preenchido de valores não humanos. A autonomia de poder comprar o que quiser na hora que lhe bem entender.

O fato do adolescente, em razão do processo de busca de si, procurar demarcar suas diferenças e, somando-se a isso, a importância, do grupo na economia psíquica do sujeito, eles procuram construir identidades grupais com símbolos bem definidos para terem rápido reconhecimento. No entanto, essa característica torna o estilo adolescente facilmente comercializado. Assim, seus *looks* podem ser difundidos e consumidos por eles e por quem mais quiser (CALLIGARIS, op. cit.).

Segundo Kehl (idem) a disseminação desse modelo é fácil uma vez que “[n]a sociedade pautada pela indústria cultural, as identificações se constituem por meio das imagens industrializadas” veiculadas via mídia (p.93). Graças a esse meio de veiculação de valores, cada vez mais importante na economia psíquica do indivíduo (LEVISKY, 1998c), o modelo “adolescente de ser” captura todas as faixas etárias (CALLIGARIS, op. cit.).

Ao Mundo Adolescente...

Mas qual é a consequência no adolescente que vive na sociedade da adultescência? Ou seja, nas palavras de Outeiral (op. cit.), “[...] ideal de ser adolescente para sempre, com adultos tendo condutas adolescentes e faltando padrões para os ‘verdadeiros’ adolescentes se identificarem” (aspas do autor, p. 107).

Temos adolescentes presos em uma eterna angústia de não saber o que fazer e de não ter o que desejar para entrar no mundo adulto, já que ao procurar o modelo identificatório no adulto se defronta com sua própria imagem distorcida (CALLIGARIS, op. cit.). A ausência de um referencial que lhe assegure o sentimento de continuidade e o impulsiona a vida adulta é que faz o adolescente permanecer em condições regressivas, como apresentamos até agora. Ele está preso em uma malha perversa que o vê somente como a caricatura despreocupada de um adulto, pois “[o] O adolescente pós-moderno desfruta de todas as liberdades da vida adulta, mas é poupado de quase todas as responsabilidades” (KEHL, 2004; p.93).

[E] espera-se que os adolescentes não brinquem mais, espera-se que gozem mais, que possam encontrar-se com o ato, apenas gozando, sem nada dever, sem pagar com o preço da castração, como se isto fosse possível. Um dia, por desgraça a vida inevitavelmente chegará a seu fim, mas que seja ‘eterna enquanto dure’. (TAVARES, 2004; p. 62).

A partir destas descobertas, alcançamos um objetivo em nossa pesquisa que não havia sido arrolado em nosso projeto: a compreensão da dinâmica dos investimentos narcísicos do sujeito. Caminhemos então para o encerramento desta.

Segundo Dufour (op. cit.), o indivíduo contemporâneo vivencia o império da frustração face a uma sociedade que promete, mas não dá as condições objetivas necessárias para este alcançar as benesses difundidas principalmente via *marketing*. Cabe aqui diferenciar com auxílio de Kehl (2002), frustração de privação. Isso por que, segundo a autora, o indivíduo da atualidade vivencia a frustração como privação. Para Kehl (idem) “[...] não se trata de uma falta de gozo, pois esta é constitutiva da condição humana, mas da suposição de falta de um objeto imaginário do qual o sujeito se acredita privado [...], e cabe a ele recuperar a qualquer custo” (p. 16). Dufour (op. cit.) afirma que, esse é o perfil do indivíduo que apela para o sentimento de onipotência e/ou impotência para sobreviver na sociedade atual.

O mesmo autor caracteriza a condição subjetiva do sujeito contemporâneo como um estado-limite entre a neurose e a psicose: “[...] uma melancolia latente cada vez mais frequente, a impossibilidade de falar na primeira pessoa, a ilusão da onipotência e a aceleração de projeções em falsas personalidades tomadas emprestadas, às vezes múltiplas...” (DUFOUR, op. cit, p. 5).

Essa situação se sustenta pela dificuldade imposta pela organização social atual de que o sujeito possa, como dissemos acima, estabelecer o seu projeto identificatório, no qual substitua o ego ideal pelo ideal de ego (VIÑAR, 2004). Tal projeto identificatório, liga-se novamente ao objeto real, segundo Violante (op. cit.), mediante a necessidade real que temos de sermos reconhecidos pelo meio social em que vivemos, sem a satisfação real não há meios de uma organização subjetiva sustentável.

A dissolução edípica positiva, mediante a vivencia da castração simbólica, faz com que o indivíduo aceite a sua condição de ser da falta, assuma a ferida narcísica de não ser fonte exclusiva de sua satisfação e de não ser a fonte exclusiva da satisfação do outro, pela promessa de que poderá sobreviver a substituição de seu ego ideal para a identificação com o casal parental estruturando o ideal de ego que o impulsiona para um futuro (CARDOSO, 2002).

No entanto, o que foi possível detectar com nossa pesquisa é de que os adolescentes na busca desesperada de manterem a integridade egóica, vêm apelando para a regressão narcísica da

manutenção do ego ideal, perdendo assim a possibilidade de vislumbrar um futuro. Corcos e Jeammet (op. cit.), Levisky (2000), entre outros autores já citados, entendem tal situação mediante a dificuldade engendrada pela própria cultura de não se sustentar um futuro menos ameaçador para que os indivíduos possam se respaldar. A sociedade aprisiona não só os adolescentes, mas também os adultos na imposição de ideais narcísicos, por exemplo: da juventude a qualquer preço.

Quando os adultos se vêm também impossibilitados de reconhecerem suas vivências como fonte de experiência sucumbem aos imperativos tirânicos de uma sociedade que não deseja nada mais do que o consumo inclusive de si próprios. Sayão⁹, em artigo publicado na folha equilíbrio em 1 de setembro de 2005 sintetizou claramente a dificuldade contemporânea de uma organização psíquica que alcance níveis secundários de funcionamento:

no mundo atual, em que o individualismo reina *pari passu* com a obrigação de se sempre jovem, tem sido particularmente difícil para os adultos desapegarem-se da idéia de filho como projeto narcísico. [...] de modo bem resumido: os adultos querem ter filhos e continuar vivendo sem amolações e mudanças (p. 12).

Destarte, a possível falha que pode ocorrer no processo de construção do ego ideal, como consequência da gratificação do sujeito via o consumo e a privação do afeto imprescindível para a organização do psiquismo, reverbera na organização do ideal de ego, logo na estruturação do superego, isso por que “A criança do ideal parental de hoje tem que carregar na suas costas o peso e um ideal de perfeição, ou seja, de carregar a ilusão de que poderia estar aquém da castração” (TAVARES, op. cit.; p. 62).

O narcisismo hoje não se coloca como excesso de amor a si mesmo, mas sim como movido pela dor de si próprio. Atuações como tentativas desesperadas de fazer face a impotência experimentada diante de um projeto de modernidade extremamente falho em lhes oferecer possibilidades efetivas de continuidade e permanência de suas existências (AMARAL, op. cit.; p. 1009).

O preço a ser pago por esse ideal se dá no real, é esta dimensão que viabiliza tantas passagens ao ato e tanta inclinação ao *acting out* na adolescência. A falácia dessa promessa se mostra ao vermos os adolescentes atuais mergulharem seus corpos em um gozo grotesco. Os jovens pagam o preço da recusa da castração impostas pelos adultos (TAVARES, op. cit.).

O superego perde então a dimensão protetora, discutida anteriormente, fruto da identificação com o casal parental assumindo a condição de ideal de ego, e passa a se organizar em um espaço psíquico que não consegue sustentar o recalque do tabu do incesto.

⁹ Artigo publicado na Folha de São Paulo, na seção folha equilíbrio.

Latafle¹⁰ afirma que tal condição é construída para nos adequarmos as necessidades do mercado, isso por que para a sustentação deste se faz necessário que os indivíduos permaneçam na condição de estar sempre insatisfeitos buscando a satisfação nos objetos oferecidos ao consumo. A repressão, então, torna-se desnecessária e é substituída por uma ética do direito ao gozo. O imperativo do superego hoje é “goza”. O gozo é uma obrigação. Esta lei é oriunda de um superego desprovido de qualquer conteúdo normativo, logo ele não indica qual o objeto é mais adequado ao gozo, nem como gozar. É impossível se determinar um objeto ao gozo sobre esse imperativo, pois o gozo deve ser satisfeito sobre todo e qualquer objeto sem privilegiar nenhum.

Por estas razões Levisky (2000) afirma que os adolescentes da contemporaneidade vivem sob o impacto da violência e usam desta na tentativa de se organizarem subjetivamente na busca do contato com o objeto real que o acolha e de significado as suas angústias, sentidas não mais como um alerta de um perigo, mas sim como a ameaça a sua organização (MAIA 2002).

Considerações Finais

Destarte problematizamos a construção da subjetividade adolescente a partir do estudo do *ethos* cultural em que vivemos nos fundamentando nos saberes da teoria crítica e psicanalítica, e constatamos algumas das implicações no processo de subjetivação na atualidade ante o impacto da cultura do consumo.

Segundo Dufour (op. cit.), a contemporaneidade abarca, além dos valores pertinentes a esse período histórico, todos os valores existentes na modernidade. Entretanto, esses não possuem o prestígio necessário para se tornarem referencial. A sociedade volátil e fluida definida por Bauman (op. cit.), é o espaço onde o simbólico se torna também instável, pois os últimos referenciais nunca param de mudar. À luz de Dufour (op. cit.) todos os valores manifestam o sintoma da decadência da figura do Pai na modernidade. Levisky (2000) ao analisar a cultura atual afirma que a mesma age permissivamente ao favorecer a liberação dos impulsos amorosos e os destrutivos sob uma dificuldade real de se encontrar os limites necessários para a conservação da convivência grupal. Em outras palavras, os processos de sublimação e repressão necessários para a construção da civilização (FREUD, op. cit.) estão gradualmente sendo enfraquecidos pelos valores regentes na contemporaneidade (Rustin, op. cit.).

De acordo com Levisky (1998b), as alternativas de modelos de identificação ilimitados

¹⁰ Texto original inédito cedido pelo autor.

decorrentes da decadência dos valores tradicionais ocasionados pela difusão dos meios de comunicação, somado aos critérios estabelecidos na modernidade para a conquista do status adulto prolongam a adolescência. Esse estado forçado de moratória para a ascensão a vida adulta, para Calligaris (op. cit.) se deve ao fato da adolescência ter sido eleita como o ideal da cultura contemporânea. O autor justifica essa eleição pelo fato de que a cultura atual idealiza a autonomia. Graças à mídia, meio de veiculação de valores, cada vez mais importante na economia psíquica do indivíduo (LEVISKY, idem), o modelo “adolescente de ser” captura todas as faixas etárias (CALLIGARIS, op. cit.).

Os jogos identificatórios fundamentais na construção da subjetividade humana se tornam dessa forma prisões narcísicas, pois os adultos desejosos da suposta vida de prazeres despreocupados dos adolescentes não sustentam a lei que é estruturante ao sujeito, principalmente ao adolescente (SAYÃO, op. cit.), fornecendo a este somente um espelho deformado de si mesmo.

Então, esse adulto fragilizado por não mais respeitar suas vivências como fontes de experiência e por isso impossível de ser partilhada sofrem pela desvalorização a qual se submetem e, faz sofrer também o adolescente que não o vê como modelo de identificação (KEHL, 2004). A ausência do modelo de autoridade limitador/estruturante impele o sujeito adolescente ao gozo ilimitado, logo impossível de ser satisfeito. Os valores da cultura atual estruturam um superego sádico que cobra a todo o momento a satisfação desse gozo ilimitado e no lugar de um ideal de ego capaz de impulsionar para o indivíduo ao futuro vemos a manutenção do ego ideal (OUTEIRAL, op. cit.).

Esses sujeitos ficam impossibilitados de desenvolverem recursos subjetivos próprios capazes de alçarem o lugar de sujeito desejante, imersos em egos imaturos sofrendo de altas doses de depressão e ansiedade, traços esses marcantes na contemporaneidade (MAIA, 2002).

REFERÊNCIAS

ABECHE, Regina Peres Christofolli. **Por trás das câmeras ocultas a subjetividade desvanece**. 2003. 457 f. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. p.36-81.

ABERASTURY, Arminda e KNOBEL, Maurício. **Adolescência Normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ABERASTURY, Arminda. O Adolescente e a liberdade. In: _____ e KNOBEL, Maurício. **Adolescência Normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981. p. 13-21.

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In.: COHN, G. (org.). Theodor W. **Adorno**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1986a. p. 33-45. (Grandes Cientistas Sociais, 54).

_____. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.); FERNANDES, Florestan (Coord.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986b. p.92-99. (Grandes Cientistas Sociais, 54).

AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira do. Adolescentes sem limites ou “funcionamentos-limites” diante de uma existência que exige a demissão do sujeito? **Revista Brasileira de Psicanálise**. São Paulo, vol. 35, n 4, p. 1001-1021, 2001.

ARAÚJO, Juliana da Silva; CANIATO, Angela; CESNIK, Claudia Cotrim. **A Sustentação Subjetiva de Práticas Psicossociais Conformista**. 2004. 40 f. Relatório de Projeto de Iniciação Científica – PIBIC/CNPQ-UEM, Maringá, 2004.

BAUMAN, Zigmund. Trabalho. In: _____. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzen. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 150-192

BLEICHMAR, Hugo. O complexo de Édipo e o Édipo estrutural. In: _____. **INTRODUÇÃO AO ESTUDO DAS PERVERSOES**: Teoria do Édipo em Freud e Lacan. Trad. Emilia de Oliveira Diehl. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984. p. 9-16.

BLOS, Peter. **Adolescência uma interpretação psicanalítica**. São Paulo: Martins Fontes, 1985. Tradução Valtensir Dutra.

CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha; 2000.

CARDOSO, Marta Resende. **Superego**. São Paulo: Escuta, 2002.

CARVALHO, Ricardo Augusto Alves de. O Mundo do Trabalho e o Início do Milênio: Reconfiguração de perfis entre os processos de inserção, “desinserção” e reinserção de (novos) sujeitos trabalhadores. *In*: HORTA, Carlos Roberto e CARVALHO, Ricardo Augusto Alves de (Orgs.). **Globalização, Trabalho e Desemprego**: processos de inserção, desinserção e reinserção: enfoque internacional. Belo Horizonte: C/Arte, 2001. p. 149-165.

COSTA, Jurandir Freire. Narcisismo em Tempos Sombrios. *In*: **Você gosta de Rock?** Disponível em: <http://www.jfreirecosta.hpg.ig.com.br/Ciencia_e_Educacao/9/Artigos/narcisimo.html>. Acesso em: 11 set. 2003.

CORCOS, Maurice e JEAMMET, Philippe. **Novas problemáticas da adolescência**: evolução e manejo da dependência. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DOR, Joel. **Introdução à Leitura de Lacan**: o inconsciente estruturado como linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

DUFOUR, Dany-Robert. As angústias do indivíduo-sujeito. **Le monde diplomatique**. França, 2001. Disponível em: <<http://www.diplo.com.br/fechado /materia.php>>. Acesso em: 17 nov. 2001.

FREUD, Sigmund. El malestar en la cultura. *In*: _____. **Obras Completas**. v.2. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. p.3018-3067.

FUKS, Betty Bernardo. **Freud e a cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. p. 83. (Psicanálise Passo-a-passo, 19).

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. *In*: NOVAES, R. e VANNUCHI, P. (orgs). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. Introdução – Por que Articular Ética e Psicanálise? *In*: _____. **Sobre Ética e Psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002a. p. 7-38.

KNOBEL, Maurício. A Síndrome da adolescência normal. *In*: ABERASTURY, Arminda e _____. **Adolescência Normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

p. 25-62.

LAFATLE, Vladimir. **Um corpo obsoleto**: sobre a relação entre fragilização das identificações e reconstrução contínua do corpo. Original Inédito.

LEONTIEV, Aléxis. O Homem e a cultura. *In*: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manoel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. p. 259-284.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Tradução: Miguel Serras Pereira e Ana Luísa Faria. Lisboa: Antropos, 1983. 205p.

LEVISKY, D.L. Adolescência e Violência: a psicanálise na prática social. *In*: _____ (Org). **Adolescência**: pelos caminhos da violência – a psicanálise na prática social. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998a. p.21-43.

_____. Aspectos Psicanalíticos do processo de identificação na sociedade atual. *In*: LEVISKY, D.L. **Adolescência: reflexões psicanalíticas**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b. p. 69-83.

_____. Mídia no divã: informação e aparelho psíquico. *In*: LEVISKY, D.L. **Adolescência: reflexões psicanalíticas**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998c. p.143-159.

_____. Aspectos do Processo de Identificação do Adolescente na Sociedade Contemporânea e suas Relações com a Violência. *In*: _____. **Adolescência e Violência**: Conseqüências da Realidade Brasileira. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2000. p. 19 – 34.

MAIA, Marisa Schargel. Angústia de vida, angústia de morte: sobre os processos de subjetivação. *In*: BESSET, Vera Lopes. **Angústia**. São Paulo: Escuta Editora. 2002, p. 89- 103.

MEREA, César. **Familia, psicoanálisis y sociedad**: El sujeto y la cultura. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica; 2005.

MOURA, Maria Cristina Martins e PINHEIRO, Maria de Lourdes Elias. **Adolescência**: Sintoma da modernidade. *In*: Congresso Internacional de Psicanálise e suas Conexões. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

OUTEIRAL, José. **Adolescer; estudos revisados sobre adolescência**. 2ª ed. revisada, Atual, ampl. Rio de Janeiro: Editora Revinter Ltda. 2003.

PAUGAM, Serge. O Enfraquecimento e a Ruptura dos Vínculos Sociais – uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. *In: SAWAIA, Bader (Org.). **As Artimanhas da Exclusão**: Análise psicossocial e ética da injustiça social.* Petrópolis: Vozes, 1999. cap. 4 p. 67-86.

RAMOS, Maria Beatriz Jacques. O Declínio da Função Paterna e o Retorno de Narciso. *In: **Jornada do Círculo Psicanalítico do Rio Grande do Sul.*** 3., 2000, Porto Alegre. (mimeo).

RUSTIN, Michael. Debilidade do superego social e liberação da libido são contrapartes da globalização. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 22 out. 2000. Caderno Mais! p.16-17.

TAVARES, Eda Estevanell. O futuro de uma esperança. *In: **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre.*** Adolescência. Ano V; N° 11 – nov 1995. p. 56 – 62.

VILLAÇA, Nízia. Marcas da crueldade e processos de subjetivação. *In: ESTADOS GERAIS DA PSICANÁLISE: Segundo Encontro Mundial, 2003, Rio de Janeiro. Anais Eletrônicos.* Disponível em: <http://www.estadosgerais.org/mundial_rj/port/trabalhos/5e_Villaça_32310803_port.htm>. Acesso em: jan. 2004. 12 f.

VIÑAR, Marcelo N. La Ruína de Los Ideales: Em La bisagra de lo Psíquico y o Lo Social. *In: **Revista Uruguaya de Psicoanálisis.*** N. 99, agost de 2004.

VIOLANTE, Maria Lucia Vieira. A Perversidade da Exclusão Social. *In: _____.* **Adolescência e Violência**: Conseqüências da Realidade Brasileira. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2000. p. 63 – 76.